

Table des matières

1) CONTEXTE DECLENCHEUR DE L'ANALYSE	5
2) CADRE CONCEPTUEL ET METHODE D'ANALYSE	8
2.1 LA QUESTION DU TRANSFERT ET DU RÉINVESTISSEMENT DES APPRENTISSAGES	8
2.2 L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	12
2.3 LA RECHERCHE-ACTION	14
3) DÉFINITION DE L'OBJET DU MÉMOIRE, QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES INTERPRÉTATIVES	16
4) DESCRIPTION DE L'EXPÉRIMENTATION ET DE SA MISE EN PLACE.....	18
4.1. DESCRIPTION DES INTENTIONS EN VUE DE L'EXPÉRIMENTATION	18
4.2 PLANIFICATION DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT	19
4.3 PRÉPARATION DU QUESTIONNAIRE	26
5) OBSERVATION	28
6) EXPOSÉ DES RÉSULTATS ET CONCLUSIONS.....	31
6.1 LES RESULTATS.....	31
6.2 CONCLUSIONS.....	36
7) PRISE DE CONSCIENCE DES DÉVELOPPEMENTS PROFESSIONNELS.....	40
8) BIBLIOGRAPHIE	43
9) ANNEXES	45
9.1 ANNEXE 1 : MATERIEL POUR LA PLANIFICATION "TRADITIONNELLE"	45
9.2 MATERIEL POUR LA PLANIFICATION TENANT COMPTE DES ELEMENTS DU CADRE CONCEPTUEL	53
ANNEXE 3 : MATERIEL POUR LA PRODUCTION ECRITE DE FIN DE SEQUENCE	58

1) Contexte déclencheur de l'analyse

Dans le cadre de nos stages systématiques de français, nous avons eu l'occasion de discuter à diverses occasions, notamment durant nos entretiens avec notre maître-formateur, du problème de l'orthographe chez les élèves. Durant plusieurs activités mises en place, nous avons en effet entendu la question : "est-ce que ça compte l'orthographe?" de la part des élèves. Cela nous a interpellées, notre maître-formateur et nous : les élèves agissent comme si l'orthographe n'était à prendre en considération que lorsqu'elle est travaillée pour elle-même ou alors comme si elle n'était qu'un aspect contraignant du cours de français, voulu par nous mais inutile en dehors. Lorsqu'ils ont à rédiger un texte dans un contexte autre que celui de l'apprentissage de l'orthographe, même en français, non seulement les élèves ne cherchent pas l'orthographe correcte des termes difficiles ou inconnus, mais ils n'appliquent pas certaines règles d'accords extrêmement simples. Il n'est pas rare de voir des erreurs telles que * "les enfants joue" ou * "la voiture bleu" non seulement dans les textes produits lors d'autres matières, mais également pendant des activités de production du cours de français. Cela nous paraît inquiétant, car l'orthographe est bien entendu au cœur de notre enseignement du français : la moitié des six heures hebdomadaires est en effet dévolue à l'enseignement du fonctionnement de la langue. De plus, nous avons conscience que si, même durant les cours de français, les élèves ressentent le besoin de nous demander si l'orthographe est un critère, il est presque inévitable qu'ils n'y pensent que peu dans les autres cours, et pas du tout dans un cadre extrascolaire. En discutant la question avec différents intervenants du monde éducatif – des collègues, des parents, l'inspecteur scolaire – nous avons découvert que le même constat reparait toujours : il semblerait que les élèves ne voient pas l'utilité d'écrire correctement lorsque nous n'en faisons pas explicitement la demande et, ce faisant, de faire l'effort de la réflexion orthographique.

Nous le verrons plus loin, la question de l'implication cognitive est importante lorsqu'il s'agit d'appliquer des règles et de les automatiser, ainsi que de mettre en œuvre différentes compétences simultanément comme c'est le cas lors d'une production écrite. Cependant, si les capacités cognitives des élèves diffèrent beaucoup entre les "meilleurs" élèves et les moins bons, il semble que l'orthographe ne soit pas directement en lien avec elles. En effet, nous sommes en charge d'une classe de français de niveau 1, en 9CO. Or, nous avons également la charge de la moitié de cette classe, mélangée à des élèves de niveau 2 de français, dans le cadre d'un cours d'EDC¹. Nous avons constaté lors de différentes petites productions écrites dans ce cours que ce ne sont pas forcément les élèves de niveau 1 ou ayant les meilleurs résultats scolaires qui ont la meilleure orthographe. Cette constatation nous a également incitée à pousser plus loin notre recherche dans le domaine du transfert. En effet, il nous semblait logique de penser que les meilleurs élèves étaient ceux qui avaient la meilleure orthographe, ce qui s'expliquerait par une meilleure compréhension des règles et un plus grand investissement sur le plan scolaire. Or, la pratique semble démentir cette hypothèse, c'est donc que d'autres éléments doivent entrer en jeu lorsqu'il s'agit du réinvestissement des capacités orthographiques.

Bien que chaque erreur orthographique nous interpelle lorsqu'il s'agit d'une production écrite en français, c'est particulièrement les erreurs liées à *l'orthographe grammaticale* qui nous préoccupent. En effet, la question des accords à l'intérieur de la phrase et à l'intérieur du

¹ Cours d'Education des Choix/méthode de travail dispensé en principe par le titulaire.

groupe nominal est traitée dès le premier cycle de scolarisation des élèves. Lorsque les élèves arrivent au cycle d'orientation, ils ont donc déjà vu les règles de base de ce type d'accords durant près de six années de scolarité. Or, malgré cela, ils n'ont pas encore acquis *l'automatisme* voulu pour appliquer ces règles simples dans chaque acte d'écriture. Bien sûr, nous sommes consciente que ces règles ne sont pas toujours appliquées, même par nous : il nous arrive de laisser passablement d'erreurs lorsque nous écrivons un texte spontanément. Cependant, là où la difficulté réside avec les élèves, c'est qu'ils ne relisent presque jamais leur texte après l'avoir terminé afin de corriger leurs erreurs. Même lorsque nous donnons la consigne de relire leur texte, ils ne le font généralement pas. De même, lorsqu'ils commencent par rédiger un brouillon avant la mise au propre, nous constatons que les erreurs orthographiques commises lors de la première version sont recopiées dans la version au propre, alors même que cette seconde étape demande bien moins d'implication cognitive, car moins de compétences, puisque la recherche d'idées et la structuration du texte sont déjà faites. Nous pourrions dès lors espérer que les élèves puissent mettre leurs capacités au service de l'orthographe et corriger, au moins, les erreurs les plus faciles à éviter. Or, ce n'est bien souvent pas le cas et, en comparant le brouillon au propre, nous constatons fréquemment que non seulement les erreurs commises lors du premier jet n'ont pas été corrigées, mais que certaines erreurs d'inattention s'y ajoutent encore.

Pourtant, si nous passons auprès des élèves et leur montrons les erreurs, ils sont capables, seuls et très rapidement, de les corriger. Ce n'est donc clairement pas un problème de connaissances ou de compétences qui se pose, mais bien d'un non réinvestissement de ces compétences, comme si les erreurs ne les concernaient pas et qu'elles n'intéressaient que nous. Nous y reviendrons plus loin, le problème de la représentation des élèves sur l'orthographe est un des éléments centraux du problème.

En ce qui concerne l'orthographe lexicale², nous pouvons imaginer que les élèves n'aient pas suffisamment de connaissances pour systématiquement rédiger correctement chaque mot ou qu'ils n'aient pas toujours accès à un dictionnaire. Même s'il serait souhaitable qu'ils prennent le temps de chercher les mots qu'ils ne connaissent pas, nous trouvons que dans l'ensemble l'orthographe lexicale est davantage maîtrisée par les élèves, qui ont notamment souvent le réflexe de demander comment s'écrivent certains mots lors d'une prise de notes, par exemple. De plus, nous avons remarqué qu'en ce qui concerne l'orthographe lexicale, il semblerait que le niveau scolaire de l'élève joue un rôle plus important : les élèves avec un vocabulaire plus étendu, une plus grande habitude de la lecture et de meilleurs résultats orthographient souvent plus correctement les mots au niveau lexical. En effet, des auteurs (Bouillaud, Chanquoy et Gombert, 2007) relèvent que l'acquisition de l'orthographe lexicale est en grande partie due à l'expérience : plus un élève lit, plus il emmagasine les différents phonèmes des mots.

En revanche, en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, nous n'avons pas constaté dans notre pratique de différence notable dans le nombre d'erreurs commises entre les élèves de niveau 1 ou les élèves de niveau 2. Cela nous semble montrer que ce n'est pas une question de compétences ou de savoirs acquis mais que le problème se situe ailleurs. Ce mémoire ne s'arrêtera donc pas sur l'aspect de l'orthographe lexicale, mais se focalisera au contraire sur la question de l'orthographe grammaticale. Nous noterons cependant qu'en ce qui concerne l'aspect motivationnel et la volonté d'écrire juste, l'orthographe lexicale est également

² Nous donnerons dans le cadre conceptuel des définitions de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale sur lesquelles nous nous appuyons dans ce travail.

touchée : en effet, si nous parvenions à trouver une manière de faire comprendre aux élèves l'importance d'écrire correctement, nous pensons qu'ils ne s'arrêteraient pas aux règles d'accords et auraient davantage l'envie de chercher les mots inconnus ou dont l'orthographe leur est incertaine.

L'orthographe grammaticale est un problème différent puisqu'il ne s'agit pas uniquement de mémoriser des mots (*savoirs déclaratifs*) mais de connaître, maîtriser et savoir appliquer des règles dans la pratique (*savoirs conditionnels et procéduraux*). Cela implique d'autres compétences, plus élevées en termes de difficulté taxonomique car ne se trouvant pas au niveau "se rappeler", comme l'orthographe lexicale, mais aux niveaux d'"appliquer", voire "analyser" lorsque les situations d'application des règles sont plus complexes. Cependant, les élèves ont tellement travaillé ces compétences, quasiment depuis le début de leur scolarité, qu'ils devraient les avoir développées au point de les maîtriser au moins lorsqu'il s'agit de règles d'accords simples et non de cas particuliers. La pratique m'a plusieurs fois démontré que ce n'est pas le cas. Comme dans les exemples cités plus haut, il est fréquent que des simples accords en genre et nombre entre le verbe et le sujet ou entre le nom et l'adjectif ne soient pas effectués.

Cela amène différentes questions : les élèves sont-ils conscients de commettre des erreurs? Ont-ils conscience de ne pas appliquer des règles qu'ils connaissent pourtant depuis longtemps? Les erreurs sont-elles dues à une difficulté d'apprentissage, à une surcharge cognitive, ou tout simplement à un désinvestissement dû à une représentation erronée de l'intérêt de ces apprentissages? L'enseignement de l'orthographe s'effectue-t-il, dès le premier cycle de scolarisation, d'une manière qui ne permette pas le transfert des compétences pour les élèves? Et est-ce qu'il suffirait de modifier la manière d'enseigner les règles d'orthographe grammaticale pour que les élèves écrivent correctement? Ce sont ces différentes questions qui sont pour nous l'élément déclencheur du travail qui va suivre.

2) Cadre conceptuel et méthode d'analyse

2.1 la question du transfert et du réinvestissement des apprentissages

La question du transfert n'est pas nouvelle puisqu'elle constitue un objet de recherche depuis plus d'un siècle. Cependant, si la constatation de départ reste inchangée, les différentes orientations qu'ont choisies les chercheurs n'ont jamais amené de réels changements dans la situation, ni les changements parfois radicaux apportés aux méthodes d'enseignement ou aux moyens d'enseignements (Tardif, 1999, pp.23-24). Si nous entendons souvent dire que l'orthographe s'est dégradée et que les élèves ne savent plus écrire, nous ne pensons pas que ce soit réellement le cas, car le problème du transfert des compétences orthographiques est un problème ancien. Il est probable que, de nos jours, ce problème soit davantage mis en évidence par les échanges plus fréquents de messages écrits, de par la rapidité et la facilité apportées par les nouvelles technologies – email, SMS, réseaux sociaux. Il est plus fréquent, finalement, de lire des textes rédigés par n'importe qui aujourd'hui, alors qu'auparavant, il y avait bien plus d'écrits provenant des milieux professionnels et bien moins d'échanges écrits entre les personnes dans un cadre social et privé. De plus, les échanges actuels se font bien plus souvent par des courriers informatiques que par lettres, ce qui implique une vitesse bien plus grande dans la rédaction et l'envoi et, probablement, une baisse de qualité de la relecture due à la volonté d'être rapide.

L'école est un lieu de formation qui a pour but de développer chez les apprenants des connaissances mais surtout des compétences. Nous comprenons le terme de *compétence* tel qu'il se trouve défini dans le Plan d'Etudes Romand (PER, 2010), c'est-à-dire la "possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe." Cette définition implique bien évidemment qu'un enseignement efficace ne se contente pas uniquement de transmettre des savoirs déclaratifs. Il doit aussi permettre aux élèves de les mettre en actions et de les associer les uns aux autres afin d'être aptes à réaliser des activités complexes, notamment en dehors de l'école : en bref, de réinvestir les apprentissages scolaires dans des tâches non scolaires. Or, les situations demandant le réinvestissement des apprentissages en dehors du cadre scolaire sont variées et difficiles à prévoir pour un enseignant. Afin qu'un élève soit capable d'invoquer et de mettre en pratique les bonnes ressources au moment où la situation le demande, il faudrait ainsi non seulement qu'il possède les savoirs et les savoir-faire nécessaires, mais en plus qu'il soit capable de reconnaître ceux dont il a besoin pour accomplir la nouvelle tâche ainsi que d'y avoir accès dans sa mémoire à long terme et enfin de les combiner pour réaliser l'activité. Ce processus est finalement très complexe et ne peut pas s'effectuer sans entraînement préalable. Mettre en place des circonstances d'enseignement durant lesquelles les élèves doivent développer des compétences réunissant différents savoirs et savoir-faire fait partie du travail de l'enseignant et cette activité n'est pas toujours bien soutenue par les Moyens d'enseignement romands (MER), dont certains, notamment en français, proposent un grand nombre d'exercices qui se contentent de demander aux élèves d'appliquer des règles dans des tâches décrochées. C'est surtout le cas pour la partie "Outils de la langue" du Livre Unique de français, qui traite des aspects liés au fonctionnement de la langue et qui propose très peu de tâches ancrées, en lien avec des actes de la vie sociale courante. Les élèves ne doivent donc pas uniquement posséder les connaissances requises mais aussi avoir appris à les utiliser dans des circonstances diverses, ce qui va ensuite leur permettre d'y avoir plus facilement accès. Tardif insiste d'ailleurs sur l'importance, pour

permettre plus tard un transfert des connaissances, de les inscrire au maximum dans un travail sur des compétences. (Tardif, 1999, p.40).

Dans le même chapitre de son ouvrage, il insiste également sur l'importance pour les élèves d'acquérir des *connaissances* non seulement *déclaratives* mais également *procédurales* et *conditionnelles*, car les élèves ont besoin des trois représentations pour maîtriser des compétences en situation concrète. Il faut donc permettre aux élèves de mettre en action leurs connaissances déclaratives pour leur permettre d'appréhender les autres formes de connaissances, très liées aux circonstances de la mise en pratique. Les connaissances procédurales se développent principalement dans l'application des savoirs déclaratifs dans l'action et sont donc, nous le pensons, fréquemment développées dans l'enseignement actuel. En ce qui concerne les savoirs conditionnels, elles nous semblent particulièrement importantes à retenir ici. En effet, en les développant, les élèves apprennent à reconnaître les circonstances dans lesquelles les connaissances déclaratives doivent être utilisées. Elles permettent de saisir "quand" et "pourquoi" les savoirs déclaratifs doivent être appliqués. Or, ces questions, qui vont permettre de reconnaître dans une tâche cible, extrascolaire par exemple, les conditions qui demandent l'application des savoirs, sont essentielles pour que le transfert ait lieu.

En effet, il est souvent répété dans la littérature que le transfert dépend énormément de la reconnaissance, par l'apprenant, des *liens entre la tâche cible et la tâche source*. C'est pourquoi varier les circonstances lors de l'apprentissage est un autre élément primordial pour permettre le transfert. En effet, Tardif (1999) indique que les chercheurs sont relativement d'accord sur le fait que :

le transfert des apprentissages correspond à une recontextualisation de connaissances et de compétences, à une recontextualisation, dans une tâche cible, de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source. (p.58)

Or, en définissant le mot "recontextualisation", Tardif lie l'idée d'un transfert des apprentissages à la notion de problème à résoudre. Une situation de transfert serait donc automatiquement liée à un nouvel apprentissage, puisqu'il s'agirait pour l'élève de parvenir à résoudre un problème nouveau en combinant ce qu'il a acquis en termes de connaissances et de compétences. Cela est très important pour nous, car la notion de nouvel apprentissage implique une implication cognitive importante, bien plus que la simple répétition de l'application d'une règle.

De plus, il faudrait différencier, dans le réinvestissement des compétences d'orthographe grammaticale, les occurrences qui ne placent pas les élèves en situation de problème à résoudre (les accords simples, maintes fois accomplis, par exemple) des occurrences qui, au contraire, leur demande de réinvestir leurs connaissances et compétences pour construire un nouveau savoir (les accords dans des situations complexes et peu travaillées). Nous devons donc, dans notre travail, différencier ces deux types de réflexions orthographiques, puisque les accords simples qui ne seraient que de l'application de savoir (niveau taxonomique 3, selon la taxonomie d'Anderson) n'entreraient pas dans le domaine du transfert des apprentissages. Il ne s'agirait en fait que d'un *réinvestissement d'un apprentissage*, sans nouvel apprentissage. Cependant, nous pensons éviter ce type de réutilisation de compétences en faisant effectuer aux élèves une tâche nouvelle et qui fasse appel à d'autres compétences que l'orthographe. En effet, puisque les élèves auront à produire quelque chose de complexe, demandant le réinvestissement de nombreuses compétences, ils seront face à un problème à résoudre et il devrait bel et bien y avoir un nouvel apprentissage suite à cette tâche.

Le transfert n'est pas automatique mais est au contraire un objet d'enseignement dont il faut tenir compte et intégrer aux séquences. Mendelsohn (1996) précise ainsi :

Les associations entre contextes ou entre domaines, qui sont à la base du transfert des connaissances, font partie intégrante des connaissances à transmettre. Si l'enseignant ne les contrôle pas, le contexte implicite de l'école et de ses us et coutumes s'en charge pour lui implicitement. Ces associations ne doivent pas être non plus considérées comme des sous-produits qui émergeraient spontanément de notre enseignement par la simple vertu d'une hypothétique compétence à généraliser tout ce que l'on nous enseigne (p. 18, cité par Perrenoud, 1997).

Ainsi, pour permettre au mieux aux élèves de repérer dans la tâche cible les éléments qui la rapprochent de la tâche source, il faudrait que la tâche source comporte des similitudes relativement importantes avec la tâche cible. Il faudrait surtout que les élèves puissent repérer ces similitudes et en être conscients. C'est pour cette raison que, dans un enseignement stimulant le transfert des apprentissages, Tardif (1999) recommande la méthode "*contextualisation, recontextualisation, décontextualisation*". Cela signifie que pour être efficace, un enseignement qui vise à être ensuite transféré par les élèves doit toujours introduire un apprentissage dans un contexte, afin que les élèves puissent reconnaître le cadre de son application. Il serait contre-productif, pour un enseignant, de commencer un nouveau thème en présentant des règles applicables sur des mots sans les insérer dans un contexte. En effet, cela contribuerait d'autant plus à intensifier le sentiment de décalage entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui correspond au monde réel, pour les élèves. Or, c'est une des choses qu'il faut à tout prix éviter pour faciliter – voire carrément permettre – un transfert. En effet, contextualiser, recontextualiser et décontextualiser permet justement de travailler directement sur le transfert. Tardif et Meirieu (1996) relèvent que :

Dans une deuxième phase suivant la contextualisation, il devient important de recontextualiser la connaissance en question, c'est-à-dire de l'appliquer dans différentes situations. A ce moment-là, les interventions pédagogiques agissent d'une manière dirigée sur le transfert d'une connaissance (p.7).

Puis, une fois la phase de contextualisation effectuée, afin de leurs permettre de saisir les situations où le nouvel objet d'apprentissage va pouvoir être réinvesti, il doit être recontextualisé de manière différente. Grâce à cela, les élèves vont pouvoir repérer, dans les différents contextes de l'enseignement, les éléments nécessaires à son application. Cela signifie qu'après avoir analysé une situation, si possible similaire à une situation réelle, l'enseignant doit prendre le temps de montrer aux élèves différentes occurrences où le même objet d'apprentissage est utilisé. Plus les contextes seront variés, plus le transfert pourra avoir lieu, car plus les élèves auront de chances de saisir les différentes variables desquelles dépend l'application des compétences développées. Or, le point essentiel pour que les élèves essaient de transférer leurs connaissances est bien entendu qu'ils reconnaissent leur utilité et leur application. En cela, le développement de savoir-faire procéduraux et conditionnels est essentiel: les élèves, par la recontextualisation multiple de l'objet d'enseignement, vont reconnaître différentes conditions de l'action ainsi que les raisons de retenir ces conditions en particulier.

Enfin, le savoir nouveau doit être décontextualisé afin de devenir facilement adaptable, par les élèves, dans de nouvelles situations et contextes. Cette dernière étape va permettre aux élèves de se construire des savoirs moins liés aux aspects procéduraux de la tâche cible mais davantage construit sur une compréhension de type métacognitive, à savoir la manière dont ils vont pouvoir utiliser leur savoir et les connaissances qu'ils ont sur ce savoir.

Le cadre de l'apprentissage est un autre élément essentiel pour le transfert des apprentissages. En effet, les élèves ont souvent tendance à remettre en question **l'intérêt d'un apprentissage** et à nous questionner, nous autres enseignants, sur "l'utilité" de ce que nous leur enseignons. Il est évident que la décontextualisation des exercices et le manque de rapport à des activités du monde réel a un rôle important à jouer dans ce sentiment. Or, si les élèves considèrent les connaissances et compétences développées à l'école comme inutiles dans le monde extérieur, nous pouvons légitimement douter qu'ils s'impliquent ensuite pour réinvestir ces connaissances dans d'autres contextes. Les élèves sont évidemment les premiers à jouer un rôle dans le transfert des apprentissages, leur impression sur l'utilité et le cadre d'utilité des compétences est essentielle pour la réussite de l'apprentissage scolaire et de son transfert ultérieur.

Cela nous conduit à nous interroger sur la représentation des élèves quant à l'enseignement de l'orthographe : la manière dont ils se représentent cet enseignement. En effet, la prise en compte des représentations des élèves est essentielle dans la planification d'un enseignement quel qu'il soit. Les élèves ne sont pas de simples récepteurs auxquels nous transmettons un savoir, ils sont de individus avec leur propre système de connaissances et de croyances, tout un réseau de *représentations* qu'il est nécessaire de prendre en compte, au risque de les voir considérer ce qu'ils apprennent à l'école comme du savoir purement scolaire qui n'a pas sa place dans la réalité (Danielle Alexandre : 2010, pp.17-18). A cette fin, il est essentiel dans tout processus d'enseignement de prendre en compte les représentations des élèves pour pouvoir les faire évoluer. Dans le domaine de l'orthographe, cette prise en compte est très importante. Les élèves apprennent l'orthographe depuis leur premier cycle de scolarité et il serait facile de considérer qu'ils en comprennent l'utilité ainsi que l'application des savoirs enseignés dans le contexte extrascolaire. Or, il est probable que ce n'est pas le cas et certaines attitudes des élèves par rapport à l'orthographe semblent le démontrer: les questions comme "à quoi ça sert?" ressortent souvent lors de l'enseignement du fonctionnement de la langue en général, ainsi que les questions du type "ça compte l'orthographe?" lors des évaluations qui ne portent pas directement sur l'orthographe, et il est évident, au vu des erreurs récurrentes d'accords commises dans les travaux d'écriture, que les élèves ne voient pas forcément l'utilité d'appliquer ce qu'ils connaissent et maîtrisent pourtant depuis longtemps.

L'aspect métacognitif de l'apprentissage est donc particulièrement essentiel dans le cadre du transfert. Meirieu (1996) relève d'ailleurs :

La métacognition, c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus mais face à un processus (p.104).

Travailler sur le processus d'apprentissage dont parle ici Meirieu nous apparaît comme essentiel pour favoriser, chez les élèves, la conscience de l'utilité de cet apprentissage et de son réinvestissement futur. Il s'agit là d'un nouvel apprentissage pour les élèves. Il peut parfois apparaître comme automatique et il serait facile de penser que les élèves comprennent par eux-mêmes comment ils ont appris et pourquoi ils l'ont appris. Au contraire, il apparaît que ce nouvel apprentissage doit faire l'objet d'un enseignement de la part de l'enseignant car il s'agit d'une autre manière d'appréhender l'objet d'enseignement et de mettre les élèves en recul par rapport à lui. Le transfert est alors travaillé pour lui-même et l'objet d'enseignement devient une sorte d'outil à portée des élèves pour comprendre ce processus.

Pour rester dans le sujet des représentations, Tardif indique qu'il faut également prendre en compte *les représentations des élèves quant à la tâche cible*. (Tardif, 1999, p.77) Il semble logique de penser que chaque acte d'écriture constitue, dans la question du transfert de l'orthographe, une tâche cible. Peut-être que cette certitude de l'enseignant n'est pas celle des élèves et que la prise en compte de leurs représentations sur ce que peut être une tâche cible est également importante puisqu'elle permettra peut-être de les modifier et de les faire évoluer. De même, lorsqu'il s'agit d'une règle d'accord, il est essentiel que les élèves saisissent parfaitement le contexte dans lequel elle doit être appliquée de même que celui des cas particuliers – car, nous en avons peu parlé jusque-là, il arrive également que des erreurs soient commises en raison d'une application systématique d'une règle dans un contexte erroné. Cela est souvent le cas, par exemple, pour l'accord du participe passé employé avec avoir : les élèves accordent le participe passé au CVD et cela même dans les occurrences où ce dernier se trouve derrière le verbe. Cette erreur est cependant plus encourageante que celles dont nous avons parlé jusqu'ici, puisqu'elle prouve que l'élève connaît l'existence de la règle et cherche à l'appliquer, bien qu'à mauvais escient. Il n'en reste donc pas moins qu'il faut tenir compte des représentations des élèves concernant les contextes d'application des règles, et ce notamment en appliquant la méthode discutée plus haut de "contextualisation – recontextualisation – décontextualisation".

Il apparaît donc essentiel, dans le cadre d'un travail sur le transfert, de tenir compte de tous ces différents paramètres dans la préparation d'une séquence d'enseignement : insister sur les savoirs métacognitifs des élèves, prendre en compte leurs représentations quant à la tâche cible et proposer des exercices proposant de contextualiser, recontextualiser et décontextualiser le savoir. En plus de ces aspects, il est bien entendu nécessaire de tenir compte des spécificités liées à l'objet d'enseignement ; ici, l'orthographe grammaticale.

2.2 L'orthographe grammaticale

L'usage dans l'enseignement du français veut que nous distinguions deux types d'orthographe, l'orthographe lexicale d'une part et l'orthographe grammaticale d'autre part. Nous prenons, pour la première, la définition donnée par Gauvin (2011) :

l'orthographe lexicale relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent, indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase : il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire (p.55). (cité par Duchesne, 2012, p.22).

Ainsi, l'orthographe lexicale recouvre tous les apprentissages en lien avec la graphie des mots sans qu'ils ne soient contextualisés. Il s'agit de connaître les règles d'orthographe liées aux phonèmes et graphèmes de la langue française, les lettres liées à l'étymologie de la langue, etc. Nous comprenons donc dans l'orthographe lexicale certaines règles orthographiques que les élèves peuvent apprendre, telles que l'inflexion du *n* en *m* devant un *b* ou un *p*, mais pas les modifications des mots liées à leurs accords.

Ainsi, l'orthographe grammaticale s'oppose surtout à l'orthographe lexicale par son usage. En effet, contrairement à l'orthographe lexicale, elle n'implique pas une étude systématique et par cœur de chaque élément en vue d'acquérir une connaissance déclarative. Au contraire, c'est une différence importante, elle demande l'acquisition de savoirs procéduraux et conditionnels pour être efficace. Bien que les définitions de l'orthographe grammaticale diffèrent entre les auteurs, nous comprendrons ici par cette appellation toutes les règles d'accord de même que toutes les marques morphologiques. Ainsi, nous comprendrons dans

cette catégorie non seulement l'application des règles d'accord des mots entre eux, mais également les inflexions marquant les féminins et les pluriels, par exemple le choix de la marque du pluriel pour les mots en *-al*.

L'orthographe grammaticale ne peut pas être enseignée en se basant uniquement sur des mots isolés. Elle n'est en effet basée que sur le contexte. Les élèves doivent comprendre les règles pour pouvoir ensuite les appliquer en fonction des éléments présents et doivent être capables d'identifier les différents éléments constitutifs de chaque phrase afin de faire le choix des bonnes variations des mots et des bonnes formes verbales. C'est en mettant différentes parties de la phrase en relation qu'ils vont pouvoir appliquer les règles étudiées en classe.

Or, pour qu'une règle soit appliquée, il ne suffit pas qu'elle soit comprise ou apprise de manière déclarative. Fayol (1992) énumère trois problèmes qui apparaissent lors de l'acquisition de savoirs procéduraux concernant l'orthographe grammaticale. Tout d'abord, les enfants doivent être capables de reconnaître les configurations correspondant à la situation d'application de l'accord étudié. Ensuite, dans certains cas, la règle peut concerner des mots qui sont relativement éloignés à l'intérieur de la phrase ou du texte, ce qui entraîne une forte demande au niveau cognitif de la part de l'élève. Enfin, comme l'acquisition des règles est assez difficile et coûteuse au niveau cognitif, il est nécessaire de les faire appliquer de manière régulière et fréquente aux élèves afin de conserver son aspect automatisé.

En effet, des études ont montré que l'entraînement joue également un rôle important dans le réinvestissement des apprentissages et que le fait d'effectuer de nombreuses tâches impliquant l'utilisation des règles va permettre aux enfants de mieux les acquérir et, surtout, de les *automatiser*. Cela va permettre d'exiger moins de ressources cognitives de la part de l'enfant et donc lui permettre de pratiquer les règles apprises tout en mettant ses ressources cognitives au service de tâches secondaires (Van Reybroeck, Hupet, 2012). Cela est essentiel dans la pratique de l'orthographe de chaque jour : en effet, écrire correctement demande l'utilisation de nombreuses règles grammaticales simultanément, chose qui serait impossible s'il fallait utiliser à chaque fois toutes les ressources cognitives. L'automatisation permet justement de réduire la durée de récupération des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme (Fayol, 1992).

En ce qui concerne la manière dont l'orthographe grammaticale est acquise, Van Reybroeck et Hupet (2012) relève trois mécanismes qui seraient hypothétiquement à disposition des élèves : tout d'abord, l'application d'une procédure algorithmique qui sous-entend trois étapes dans l'apprentissage : d'abord une connaissance passive, puis une connaissance active demandant un gros investissement sur le plan cognitif, et enfin une connaissance automatisée. Une autre hypothèse relève la mémorisation directe par les élèves des formes des mots infléchis. Enfin, la troisième hypothèse est que les enfants utilisent un mécanisme d'analogie pour accorder. A force de rencontrer des occurrences de pluriel, par exemple, ils mémorisent la structure de ces phrases et réinvestissent cette mémorisation dans les phrases semblables. Comme les pratiques scolaires visent plutôt la première des hypothèses, les auteurs relèvent qu'il est probable que les enfants utilisent plusieurs mécanismes et que le plus rapide est celui qui est utilisé à chaque occurrence. Lors de l'enseignement de règles d'orthographe, il nous semble légitime de se souvenir de ces différents mécanismes afin de tenter de tous les stimuler, dans la mesure du possible.

L'important à retenir pour la suite est donc que l'orthographe grammaticale ne peut pas être enseignée sans contexte et qu'elle doit absolument être automatisée pour que les élèves

puissent avoir suffisamment de ressources cognitives pour appliquer différentes règles dans une tâche de production qui demande, en plus, d'utiliser ses ressources cognitives pour trouver et rassembler des idées. De par cette caractéristique, elle est pour moi au centre de la question du transfert et peut-être un des signes les plus évidents du problème de transfert que vivent les élèves. En effet, l'orthographe grammaticale est utilisée dans chaque geste d'écriture de l'élève : depuis le début de leur scolarisation, ils ont utilisé l'écriture dans des centaines, voire des milliers de circonstances.

Ce sont sur ces différents concepts que nous souhaitons travailler pour tester nos hypothèses. Afin de mener à bien notre recherche, nous allons utiliser la recherche-action.

2.3 La recherche-action

La recherche-action est issue du domaine des sciences sociales et son origine est attribuée à Lewin. L'idée de base est de passer d'un moment de réflexion vers un moment de mise en action du plan élaboré, puis de revenir ensuite sur la théorie en analysant la correction des hypothèses et en élaborant de nouvelles hypothèses, et ainsi de suite. Goyette et Lessard-Hébert (1987, p.26) expliquent que la recherche-action fait interagir l'explication (sur les acteurs), l'application (pour l'action et ses acteurs) et l'implication (par l'action et ses acteurs). La recherche action permet de rendre les acteurs observés véritables auteurs de la recherche et source de réflexions et d'hypothèses. C'est justement ce que nous attendons dans un travail tel que celui-ci, principalement axé sur la pratique et faisant suite à une formation mixte, théorique et pratique : en effet, nous trouvons essentiel, dans chaque aspect de notre profession, de mettre l'accent sur les élèves et leurs activités. En effet, notre objectif en tant qu'enseignant est de permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire et de leur donner le plus de chance possible d'y arriver. C'est donc d'eux que va dépendre la réussite de cette transmission et ils sont bien évidemment la première chose à prendre en compte lors de la planification d'une séquence d'enseignement.

Lorsqu'il s'agit d'éducation, Charlier (2005) explique que *l'action précède toujours la recherche*. Or, la recherche régule l'action, permet d'ouvrir de nouvelles pistes et de conserver une distance permettant de se montrer objectif dans des situations qui pourraient nous entraîner vers la subjectivité. L'auteure parle de "recherches-action-formation". La pratique dans l'enseignement va soulever de nombreuses questions. Il s'agit d'en choisir une à développer, choisissant par la même occasion un point de vue. Il faut parvenir à prendre suffisamment de distance pour traiter la question de manière objective, ce qui n'est pas toujours évident. Après cela, la recherche va permettre de poser un cadre et d'orienter davantage la question. La réflexion va ensuite venir poser les bases du changement qui va enfin pouvoir être appliqué.

Perrenoud (1992) enfin explique que la recherche, dans la formation des enseignants, n'a pas pour visée d'apporter quelque chose à la base théorique. Elle permet surtout aux enseignants de développer le sens de l'observation et de la description des situations, ainsi que de développer un sens critique et une envie de se diriger vers une pratique réflexive. Cela nous semble une réflexion particulièrement juste dans notre cas, puisque le sujet que nous abordons est traité depuis longtemps et par de nombreux chercheurs et que nous n'aurions pas la prétention d'apporter une réelle contribution à ces recherches. En revanche, nous pensons que la mise sur pied de cette recherche-action va nous permettre d'élaborer des outils efficaces pour l'observation de travaux d'élèves, ainsi qu'une réflexion permettant d'améliorer notre pratique grâce aux éléments théoriques récoltés durant notre recherche. Ce travail va

également nous permettre de porter une attention particulière à la mise en place d'une séquence dans le domaine du fonctionnement de la langue, domaine qui n'est pas toujours facilement rattachable à la réalité et que, jusque-là, nous avons tendance à traiter de manière probablement trop décrochée et donc peu efficace pour un transfert ultérieur des apprentissages par les élèves.

La recherche-action nous semble très bien adaptée à notre situation, puisque notre question de recherche pose sur la manière d'enseigner un objet d'enseignement et que la pratique seule peut montrer ce qui marche ou ne marche pas. Nous pourrons ensuite poser une nouvelle réflexion, basée sur l'observation, et qui permettra à nouveau de formuler des hypothèses. Ces nouvelles hypothèses poseront ensuite les bases d'une nouvelle application pratique, pour à nouveau pouvoir analyser les résultats. La question du transfert, nous l'avons vu précédemment, est intimement liée à la manière dont les savoirs sont transmis aux élèves, aux circonstances de l'enseignement. Les hypothèses quant aux éléments à mettre en place doivent donc être testées dans la pratique pour être ensuite discutées. D'ailleurs, notre question de départ vient justement de la pratique : c'est par l'observation que nous avons constaté qu'un véritable problème existait au niveau du réinvestissement des compétences d'orthographe. Nous espérons qu'en mettant en place une séquence en nous concentrant presque exclusivement, lors de sa préparation, sur les manières d'améliorer le transfert par la suite, nous pourrons observer des éléments intéressants. Si nous ne nous attendons pas à trouver des solutions miracles, nous espérons relever les aspects principaux qui entrent dans le questionnement et tirer quelques enseignements, à titre personnel, afin d'améliorer notre pratique.

3) Définition de l'objet du mémoire, question de recherche et hypothèses interprétatives

L'objet de ce mémoire est donc le transfert des compétences orthographiques hors du contexte de l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Notre question de recherche est "est-ce que la mise en place d'une séquence d'enseignement respectant tous les critères connus permettant le transfert des apprentissages est réellement plus efficace pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale qu'un enseignement traditionnel basé sur l'apprentissage de savoirs déclaratifs suivis d'une mise en pratique dans des tâches décrochées?". En effet, s'il semble évident que les différents critères énumérés dans le point précédents sont importants dans l'enseignement, il nous intéresse de vérifier s'ils ont un véritable impact dans le cas de l'orthographe grammaticale. En effet, l'orthographe est tellement omniprésente dans la vie des élèves, et si souvent mise de côté car jugée superflue ou appartenant uniquement au domaine scolaire, qu'il est légitime de se demander si la mise en place de tous ces critères ³ a un véritable impact, et donc une légitimation par rapport aux heures de travail supplémentaires qu'une telle mise en place demande à l'enseignant.

Mon hypothèse est *qu'en mettant en place une séquence complètement conforme aux connaissances actuelles sur le transfert et l'acquisition des règles de l'orthographe grammaticale, les élèves prendront plus régulièrement l'habitude d'écrire correctement et de réinvestir les compétences développées en cours d'orthographe, même dans des activités qui ne lui sont pas directement liées*. Mon hypothèse est soutenue par le fait que de mettre en place des tâches diverses, si possible *ancrées* dans de véritables activités tout aussi diverses, va davantage permettre aux élèves de développer leur connaissance procédurale du sujet. Ce faisant, ils acquerront davantage d'expérience pour *reconnaître le contexte* où la règle étudiée doit être appliquée que dans le cas où les tâches sont décrochées. De plus, les élèves prendront l'habitude d'appliquer la règle tout en effectuant une ou plusieurs autres activités simultanément, ce qui devrait permettre d'ancrer plus rapidement l'application de la règle dans *l'automatisme*, libérant ainsi plus rapidement des ressources cognitives. Cependant, ma seconde hypothèse va en partie à l'encontre de la première. En effet, je pense que *les représentations des élèves sur l'orthographe et son réinvestissement ne sont pas celles que nous, enseignants, espérons, et qu'ils ne perçoivent pas son utilité en dehors du cadre scolaire, voire du cadre de l'enseignement du fonctionnement de la langue française*. Je pourrai vérifier cette hypothèse grâce à un questionnaire que je préparerai et proposerai aux élèves à la fin de mon observation. Si les réponses des élèves vont dans ce sens, cela pourrait expliquer un résultat négatif à ma première hypothèse.

Dans la planification de la séquence d'enseignement, la prise en compte des *représentations* des élèves sera fondamentale. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, il ne s'agit pas uniquement de leurs représentations sur l'objet d'enseignement qui doit être prise en compte, mais également leurs représentations sur son utilité dans le monde réel, de même que les représentations qu'ils se font des tâches cibles dans lesquelles ils devront, si le transfert a lieu, réinvestir leurs compétences. Or, nous pensons que les représentations des élèves sur l'orthographe doivent probablement être relativement éloignées de ce que nous attendons. En effet, cela expliquerait l'absence de réutilisation de leurs compétences orthographiques dans des productions écrites diverses : tout d'abord, si leurs

³ travail sur les représentations, création d'outils d'enseignement adaptés (tâche ancrée, principe de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, automatisation...)

représentations des tâches cibles sont erronées, ils ne pourront pas faire appel à leurs compétences pour les réinvestir, car la reconnaissance de la tâche cible est essentielle pour qu'un transfert des apprentissages ait lieu. En effet, il faut que les élèves reconnaissent, dans leurs actes d'écriture hors du cours d'orthographe, un contexte équivalent à celui utilisé lors de l'enseignement de l'orthographe. Il faut donc leur proposer, dans les tâches sources, des contextes similaires afin qu'ils puissent modifier leur représentation. A l'heure actuelle, il semblerait que les élèves pensent que l'orthographe n'est utilisable que lorsqu'elle est travaillée en tant que telle. S'ils pouvaient voir, dans les activités réalisées durant les cours, une application et une ressemblance avec les activités extérieures au cours, les chances de transfert seraient accrues.

Ensuite, s'ils ne modifient pas leur représentation de l'orthographe comme étant un simple objet d'apprentissage scolaire, ils ne pourront pas non plus saisir son importance dans le monde réel, ou simplement dans d'autres domaines scolaires. La surcharge cognitive due aux recherches d'idées, aux connaissances à réinvestir, ou autre, peut expliquer que les élèves ne puissent pas en plus appliquer les règles orthographiques, surtout si elles ne sont pas parfaitement acquises et automatisées. Cependant, cette surcharge cognitive n'a plus lieu d'être une fois la tâche de production accomplie, c'est-à-dire dans la phase de relecture. Or, il semblerait que les élèves n'aient pas le réflexe de relire leurs travaux pour en corriger l'orthographe. Cela semble signifier que cet aspect n'est pas très important pour eux et qu'ils en ont donc une représentation biaisée sur laquelle il s'agirait de travailler. Leur manque d'investissement peut également provenir d'un décalage qu'ils perçoivent fortement entre ce qu'ils vivent à l'extérieur du cadre scolaire (échanges écrits entre amis, par exemple) et ce que nous leur enseignons à l'intérieur de ce cadre.

4) Description de l'expérimentation et de sa mise en place

4.1. Description des intentions en vue de l'expérimentation

L'objectif est de mettre sur pied deux séquences d'enseignement portant sur les mêmes objectifs (en lien avec l'orthographe grammaticale). Une des séquences sera "traditionnelle", basée sur des exercices et des règles à retenir. L'autre tiendra compte au maximum des conditions décrites dans la partie précédente pour permettre au mieux le transfert des apprentissages. En particulier, l'accent sera porté sur les représentations des élèves quant à la tâche cible : en essayant de comprendre leurs représentations, nous ferons en sorte de les faire évoluer pour leur faire saisir l'importance de l'orthographe dans la vie "réelle", c'est-à-dire en dehors de l'école et du cours de français.

Ces deux séquences seront dispensées parallèlement dans deux classes de même année et de même niveau, au sein du même établissement, afin de limiter au maximum les biais. Une fois les séquences terminées dans les deux classes, une tâche d'écriture, séparée de la séquence, sera mise en place dans chacune des deux classes et les productions seront observées afin de se rendre compte si la différence dans la planification des séquences permet d'accroître le transfert des apprentissages. Cette observation sera accompagnée d'un questionnaire, distribué après coup aux élèves, qui aura pour objectif de faire réfléchir les élèves sur leur apprentissage et son réinvestissement.

Comme objet d'enseignement pour l'observation, nous avons choisi un des objectifs décrits dans le PER L1 36 "Fonctionnement de la langue" : il s'agit de l'application de l'accord du participe passé employé seul, avec *être*, avec *avoir* (accord avec le complément de verbe direct). Cet objet d'enseignement me semble particulièrement adapté car, contrairement à de nombreux autres objectifs dans l'orthographe grammaticale, il n'a été que très peu abordé jusque-là. En effet, au cycle 2, les élèves n'ont pas encore eu à maîtriser ces règles en situation de communication et n'en ont donc qu'un début de connaissance déclarative. Tout ou presque est encore à mettre en place et cela va limiter au maximum le potentiel biais dû aux connaissances préalables sur le sujet.

En ce qui concerne la séquence dans sa version "traditionnelle", nous allons la construire sur la base de ce qui se trouve dans les MER : le livre de référence Texte & Langue, l'Atelier du langage 9^e et le Livre Unique de Français 9^e. Chacun de ces ouvrages propose une référence théorique ainsi que des exercices pour le LUF et l'AL. Nous compléterons ces ouvrages par des tâches produites par nous et qui nous semblent correspondre à ce que nous aurions fait en temps normal, ainsi qu'à ce que font généralement les enseignants avec lesquels nous avons collaborés jusqu'ici. En effet, notre courte expérience nous a déjà montré que pour l'enseignant du français tout au moins, les enseignants ont généralement l'habitude de compléter les séquences proposées par les ouvrages par des exercices supplémentaires. Or, nous voulons rester au plus près de ce qui se fait habituellement pour planifier la séquence que nous appelons "traditionnelle", car il nous semblerait artificiel de proposer volontairement une séquence incomplète.

Pour la deuxième version de la séquence, nous construirons nous-même l'essentiel du matériel en prenant en considération, au maximum, chacun des éléments retenus dans le recadrage.

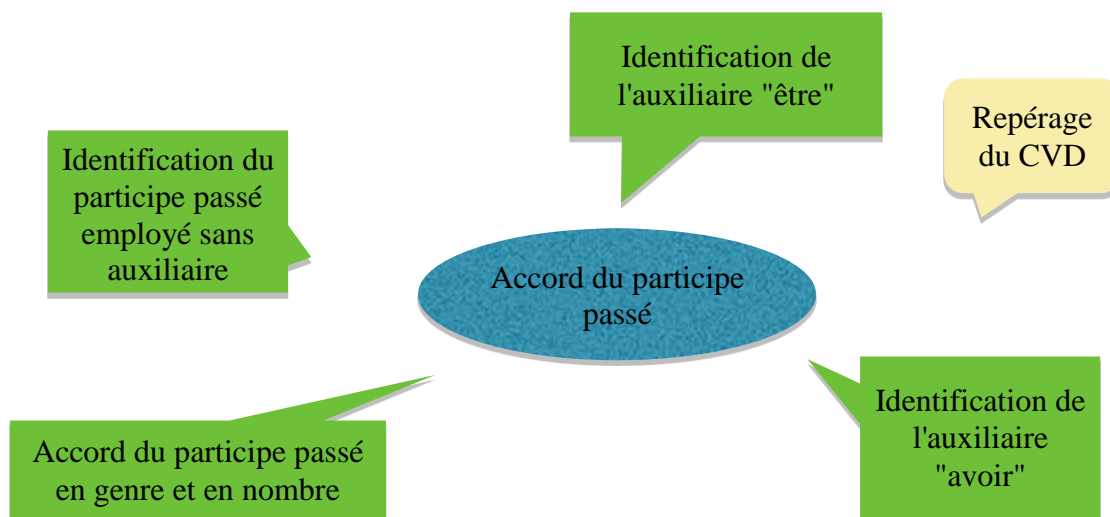
Les séquences se dérouleront sur 3 à 4 séances et sur deux semaines. Pendant la mise en place des séquences, il n'y aura pas d'observation particulière à effectuer.

Deux semaines environ après la mise en place des séquences, les élèves auront à réaliser une tâche de production écrite, la même pour les élèves des deux classes. Ils ne recevront pas de consignes particulières par rapport à l'objet enseigné dans la séquence visée par la recherche. Les travaux une fois rédigés seront collectés et analysés en fonction des erreurs commises relatives aux règles enseignées dans la séquence qui fait l'objet de cette recherche. Puis, aussitôt après le travail de production écrite, un questionnaire sera distribué aux élèves, demandant une réflexion métacognitive de leur part et cherchant à se rendre compte de leur prise de conscience ou non de leurs nouvelles connaissances en matière d'orthographe grammaticale et vérifier où en sont leurs représentations par rapport à cet objet d'enseignement.

4.2 Planification des séquences d'enseignement

Carte des savoirs et des savoir-faire en jeu

Schéma 1 : carte des savoirs et des savoir-faire en jeu



Objectif général : A la fin de la séquence d'enseignement, l'élève est capable d'accorder le participe passé employé seul, employé avec l'auxiliaire être et employé avec l'auxiliaire avoir (accord avec le CVD).

Objectifs spécifiques :

- Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire
- Identifier l'auxiliaire ou l'absence d'auxiliaire
- Identifier le CVD (participe passé avec "avoir")
- Reconnaître un participe passé dans une phrase ou un texte
- Appliquer les règles en fonction de l'auxiliaire
- Appliquer les règles d'accord en fonction de la situation d'énonciation

Prérequis

L'élève doit être capable d'identifier le genre et le nombre d'un nom ou pronom. Ce prérequis ne devrait pas poser de difficultés ; en effet, il a déjà été observé durant des séquences précédentes liées à l'accord des adjectifs que les élèves sont parfaitement capables de repérer le genre et le nombre d'un nom ou d'un pronom ainsi que d'effectuer les accords (en genre ou/et en nombre) nécessaires.

L'élève doit encore être capable de repérer le sujet du verbe ainsi que le CVD, dans le cas où l'auxiliaire est le verbe "avoir", et ne pas confondre ce CVD avec le CVI. Cette compétence a déjà été travaillée dans une séquence précédente durant l'année scolaire écoulée et est en général bien maîtrisée par les élèves.

L'élève doit également savoir ce qu'est un participe passé et savoir former le participe passé des verbes étudiés jusqu'ici. Pour éviter des difficultés liées à ces prérequis, les élèves auront accès, durant toute la séquence, au Bescherelle de la conjugaison française.

Contexte des classes

Les deux classes dans lesquelles seront dispensées respectivement la séquence "traditionnelle" et la séquence "construite selon les concepts retenus pour favoriser le transfert" sont deux classes de 9CO de niveau 1.

La première classe, dans laquelle enseigne une de nos collègues, est composée de 20 élèves. Aucun élève n'est diagnostiqué d'un quelconque problème lié à l'expression écrite. Les élèves ont globalement un bon niveau en français et travaille régulièrement. Notre collègue, bien plus expérimentée que nous, a souligné que ses élèves lui paraissent meilleurs que les années précédentes, se posant beaucoup de questions pertinentes et comprenant rapidement les savoirs enseignés. C'est dans cette classe que sera dispensée la séquence "traditionnelle".

La seconde classe, dans laquelle nous enseignons, est composée de 21 élèves. Elle ne compte pas non plus d'élève avec des problèmes diagnostiqués et les conditions de travail sont similaires à celles de l'autre classe. C'est dans cette classe que sera dispensée la séquence "construite selon les concepts retenus pour favoriser le transfert".

Depuis le début de l'année scolaire, notre collègue et nous-mêmes avons construit ensemble les séquences de français dispensées. Nous avons donc proposé un enseignement similaire du point de vue des contenus. Nous avons systématiquement élaboré ensemble nos évaluations sommatives pour chacune des séquences. Les résultats ont presque toujours été similaires. De plus, nous avons toujours nos heures de français en même temps, puisque dans notre établissement, toutes les branches à niveau sont organisées de manière à ce que les classes d'une même année aient toutes leurs cours en même temps. Nous pensons donc que les deux classes sont relativement semblables et qu'il ne devrait pas y avoir de biais lié au contexte de la classe ni au contexte du temps, puisque les cours sont donnés en même temps et que nous dispenserons les deux séquences préparées en parallèle et sur un même laps de temps.

Planification "traditionnelle" (voir annexe 1)

Cette planification consiste donc en une séquence répondant aux objectifs général et spécifiques mentionnés ci-dessus.

Elle se déroule sur deux semaines et sur huit séances et comprend également des tâches à domicile. Les supports didactiques qui ne font pas partie des MER sont placés en annexes. Elle est construite comme une séquence habituelle, en tenant compte des différents objectifs à travailler avec les élèves. Une fois les objectifs abordés, elle continue avec une évaluation diagnostique afin de guider les élèves, de manière différenciée, vers les tâches qui leur seront les plus utiles pour la fin de la séquence.

Tableau 1 : planification de la séquence "traditionnelle"

SEANCE	TACHE	OBJECTIF(S) VISE(S)	TEMPS ET ORGANISATION	MATERIEL
1	Entrée dans la séquence : sur la base de phrases, les élèves répondent à des questions qui vont leur faire découvrir les différentes règles d'accord pour les participes passés	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire	Individuel (10min) puis mise en commun (5-10min)	LU p.341, cahier de travail
1	Lecture de la leçon et distribution d'un tableau permettant d'appliquer les règles	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire	explications en plenum (10min) Les règles énumérées dans le LUF et le tableau seront donnés en leçon	LU p.341, tableau distribué aux élèves et inspiré par le Texte&Langue p.38
1 2	Exercices pour mettre en applications les règles	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire Identifier l'auxiliaire ou l'absence d'auxiliaire Identifier le CVD (participe passé avec "avoir") Appliquer les règles en fonction de l'auxiliaire	Commencer en classe (10min) pour cibler les problèmes éventuels, puis donner en tâche à domicile avec corrections en classe (10 min)	LU p.342 exercices 1, 2 et 3
3	Exercice avec justifications à donner	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire Identifier l'auxiliaire Appliquer les règles en fonction de l'auxiliaire	tâche à domicile avec corrections en classe (10min)	LU p.342 exercice 4

4	Exercice de réécriture avec changement d'émetteur	Appliquer les règles d'accord en fonction de la situation d'énonciation	tâche à domicile avec corrections en classe (10min)	fiche distribuée
5	Exercice de repérage et de justification	Reconnaître un participe passé dans une phrase ou un texte Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire	tâche à domicile avec corrections en classe (10min)	fiche distribuée
5	Exercice d'application : chaque élève raconte sa journée de ski/patin/luge au passé (5-10 lignes). Ensuite, par groupe de 2-3, ils vont s'échanger leurs cahier. L'élève doit souligner tous les participes passés du texte et décider s'ils sont accordés correctement ou non. Ensuite, par groupes de 2-3, ils vont discuter des accords et des éventuelles erreurs qu'ils ont trouvées.	Tous	En classe (ou donner à domicile la veille), 10 min. pour la rédaction individuelle, puis 10min pour la correction, puis 10min pour la mise en commun.	Cahier de travail des élèves
6	Evaluation formative visant à cibler les difficultés de chaque élève	Tous	Travail individuel à effectuer en classe (10-15min), puis correction par groupes de 2-3 (les élèves discutent de leurs réponses, l'enseignant passe dans les groupes pour résoudre les éventuels problèmes) 10min, puis correction individuelle 10min	Fiche distribuée
7	Exercices supplémentaires en fonction des résultats de l'évaluation formative	Selon les besoins	Travail individuel sur 1-2 objectifs à renforcer, soit en classe (15-20 min) soit en travail à domicile, corrections en classe par groupes de besoin	Fiches distribuées
8	Evaluation sommative	Tous	Individuel, 45 minutes	Fiche distribuée

Planification de la séquence "construite selon les concepts retenus pour favoriser le transfert" (voir annexe 2)

En vue de cette séquence où la prise de conscience et la représentation des élèves sur l'orthographe est très importante, nous avons rajouté comme objectifs spécifiques :

- Citer des occurrences dans le contexte extrascolaire où l'orthographe joue un rôle important
- Conscientiser et expliciter la réflexion posée autour de l'orthographe

En dehors des tâches spécifiques, certains exercices de la séquence "traditionnelle" seront repris en tâches à domicile pour favoriser l'automatisation de l'application des règles. Nous avons beaucoup axé notre séquence sur des tâches liées à des productions écrites. En effet, nous pensons que la production écrite est, en français, l'exercice qui demande le plus de compétences de la part des élèves. Elle implique l'investissement de nombreux savoirs et savoir-faire développés en classe et combinés entre eux. Au niveau taxonomique, elle se situe dans les degrés les plus élevés. En utilisant au maximum cet exercice, nous pensons ainsi suivre l'un des points de notre problématique, à savoir entraîner les élèves à combiner leurs savoirs en vue d'un réinvestissement, par la suite, dans le monde extrascolaire.

Pour la préparation de cette séquence, nous avons privilégié les moments de réflexion des élèves, seuls et en commun, sur la question de l'orthographe en général. En effet, suite à nos lectures, nous pensons qu'il ne suffit pas de se concentrer sur l'intérêt de l'accord des participes passés, mais bien de toute la réflexion langagière. Nous pensons que les élèves n'ont pas souvent cherché à trouver les applications concrètes des différentes règles de grammaire et d'orthographe étudiées en classe depuis les débuts de leur scolarité, et qu'il vaut la peine de susciter cette réflexion chez eux. Evidemment, cela signifie que la réflexion va largement dépasser le cadre de la séquence et que certaines considérations plus générales auront lieu. Nous pensons que *cette réflexion risque d'être trop limitée dans le temps pour avoir un réel impact* : cette hypothèse, qui s'ajoute aux précédentes, sera développée dans l'analyse des résultats et pourrait impliquer une nouvelle réflexion, plus générale, sur l'enseignement du français qui demanderait à l'enseignant de davantage s'impliquer dans la mise en place des liens entre ce qui est fait en classe et ce qui existe dans le cadre extrascolaire.

Tableau 2 : planification de séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert”

SEANCE	TACHE	OBJECTIF(S) VISE(S)	TEMPS ET ORGANISATION	MATERIEL
	Réflexion sur l'usage du français écrit à l'extérieur de l'environnement scolaire sous la forme d'un brainstorming	Citer des occurrences dans le contexte extrascolaire où l'orthographe joue un rôle important	Toute la classe, par oral, environ 20-30 minutes	TN
	Production d'un texte racontant son week-end au passé composé	Evaluation diagnostique	Individuel, 15 minutes	Feuille A4
	Reprendre la production initiale et souligner tous les participes passés Discussion en classe sur les règles d'accord et les différentes possibilités d'utilisation	Découvrir les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire Identifier l'auxiliaire ou l'absence d'auxiliaire	Par groupes de 3 puis retour commun, 15 minutes	Productions initiales, tableau reproduit au TN puis distribué aux élèves
	Selon les résultats obtenus lors du brainstorming, proposer un nouveau travail de rédaction qui corresponde à un texte social de référence	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire Identifier l'auxiliaire Appliquer les règles en fonction de l'auxiliaire	Individuel, à domicile	Cahier de travail
	Retour sur les productions à domicile, justification des choix d'accord	Connaître les règles d'accord en fonction de l'auxiliaire Identifier l'auxiliaire Appliquer les règles en fonction de l'auxiliaire	Par groupes de 3, les élèves comparent leur texte et justifie les choix d'accord de l'auxiliaire aux autres élèves qui confirment la justesse de la réflexion, 15-20 min	Production faite à la maison
	Réflexion sur leur production : est-ce	Conscientiser et expliciter la réflexion	Par groupes de 3 puis retour oral, 15-	Production faite à la maison

qu'ils pourraient avoir à reproduire un texte semblable dans leur vie extrascolaire, pourquoi serait-il important de l'écrire sans laisser d'erreurs	posée autour de l'orthographe	20min	
Travail autour du correcteur automatique et de ses limites (rajouté suite à des remarques lors de la première activité de la séquence)	Conscientiser et expliciter la réflexion posée autour de l'orthographe	Par groupes de 3 avec plusieurs retours oraux, 45 minutes	Fiches distribuées en classe
Evaluation formative visant à cibler les difficultés de chaque élève	Tous	Travail individuel à effectuer en classe (10-15min), puis correction par groupes de 2-3 (les élèves discutent de leurs réponses, l'enseignant passe dans les groupes pour résoudre les éventuels problèmes) 10min, puis correction individuelle 10min	Fiche distribuée
Exercices supplémentaires en fonction des résultats de l'évaluation formative	Selon les besoins	Travail individuel sur 1-2 objectifs à renforcer, soit en classe (15-20 min) soit en travail à domicile, corrections en classe par groupes de besoin	Fiches distribuées
Evaluation sommative	Tous	Individuel, 45 minutes	Fiche distribuée

Production écrite après la séquence (voir annexe 3)

Deux semaines après l'évaluation sommative proposée conjointement aux deux classes, il sera proposé à tous les élèves de rédiger un texte. Afin d'éviter de les influencer, ce texte sera à produire dans un contexte un peu particulier.

Nous avons choisi de proposer aux élèves de travailler à l'élaboration d'un dossier de référence sur les regroupements de genres de texte. Dans le cadre du travail sur "les textes qui relatent", les élèves ont pu choisir un genre de textes selon leur envie, tiré du cadre social ou du cadre littéraire. De cette manière et bien que la rédaction s'inscrive dans le cours de français, les élèves n'étaient pas dirigés vers l'utilisation systématique du participe passé. Ils n'ont pas non plus reçu de consigne particulière concernant l'orthographe.

Pour la rédaction de cette production écrite, les élèves auront le droit à tous les documents de référence qu'ils souhaitent utiliser. Nous prendrons garde à ne pas donner de consigne concernant l'orthographe et à ancrer cette tâche dans un travail sur les genres de textes, durant une séance qui n'abordera à aucun moment le fonctionnement de la langue. De cette manière, nous espérons proposer des conditions de rédaction qui limitent au maximum les biais possibles. Bien sûr, nous serons toujours dans le cadre du cours de français, mais notre postulat de départ est que les élèves ne font pas forcément une meilleure utilisation de l'orthographe durant le cours de français que durant les autres cours, pour autant que nous, enseignants, ne leur précisons pas au préalable d'y faire attention.

4.3 Préparation du questionnaire

Afin de compléter l'observation, nous proposerons aux élèves un questionnaire qui posera différentes questions leur demandant de réfléchir sur leurs ressources et l'utilisation de ces ressources lors de l'exercice d'écriture, afin de percevoir les savoirs métacognitifs qu'ils ont développés sur le sujet. Le questionnaire est habituellement un outil de recherche utilisé auprès d'un large échantillonnage, mais il est ici utilisé en tant que méthode d'observation complémentaire.

Pour la réalisation du questionnaire, nous nous basons sur les hypothèses de recherche préalables, à savoir :

- Globalement, les élèves ne cherchent pas à transférer les compétences orthographiques développées dans des tâches qui ne sont pas directement liées à l'orthographe
- En travaillant sur les aspects favorisant le transfert des apprentissages, les élèves pourraient davantage transférer leurs compétences
- Un des aspects significatifs pour favoriser le transfert des apprentissages est la prise de conscience, par l'élève, de l'application de ses compétences dans le contexte extrascolaire (les tâches cibles)

Le questionnaire distribué aux élèves cherchera à évaluer si les hypothèses sont exactes, ainsi qu'à mesurer l'éventuel impact de l'enseignement sur leur réflexion orthographique. Le questionnaire se divise en deux parties, l'une portant sur la relation de l'élève à l'orthographe en général, l'autre sur l'attention qu'il lui a portée lors de la rédaction demandée après la mise

en place de la séquence et pour laquelle il n'était pas précisé de consignes concernant l'orthographe.

Tableau 3 : questionnaire proposé aux élèves

Ton rapport à l'orthographe en général					
Lorsque tu écris un texte à l'école, fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Parfois <input type="checkbox"/>	Rarement <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
Lorsque tu écris un texte en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales, ...), fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Parfois <input type="checkbox"/>	Rarement <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
Penses-tu que les gens qui te lisent en dehors du cadre scolaire remarquent tes fautes d'orthographe?	Toujours <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Parfois <input type="checkbox"/>	Rarement <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
Est-ce qu'il t'arrive de remarquer des fautes d'orthographe dans tes lectures en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales...)?	Toujours <input type="checkbox"/>	Souvent <input type="checkbox"/>	Parfois <input type="checkbox"/>	Rarement <input type="checkbox"/>	Jamais <input type="checkbox"/>
Tu as récemment dû produire un texte dans le cadre d'un travail sur "les genres de textes".					
En écrivant ton texte, as-tu pensé à soigner ton orthographe?	Oui <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
Penses-tu avoir commis beaucoup d'erreurs orthographiques?	Oui <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
As-tu réfléchi particulièrement à l'accord des participes passés?	Oui <input type="checkbox"/>	Plutôt oui <input type="checkbox"/>	Un peu <input type="checkbox"/>	Plutôt non <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

5) Observation

Avec l'aide de notre collègue dans la classe parallèle à la mienne, nous avons donc mis en place les deux séquences simultanément. Elles ont été menées sur deux semaines, parallèlement à une séquence littéraire sur l'Odyssee, ce qui explique certains choix de textes.

Les élèves avaient déjà reçu quelques informations concernant l'objet d'enseignement. S'ils n'avaient que peu travaillé au niveau de l'utilisation systématique du participe passé, ils avaient en revanche déjà eu l'occasion d'observer les accords et de tirer quelques conclusions quant aux règles y adhérent.

Dans les deux classes, les séquences ont pu être mises en place à peu près comme prévu et en respectant les temps et les modalités prévues ci-dessus. Notre collègue a utilisé chacun des documents mis à sa disposition. Nous avons constaté, en préparant la séquence "traditionnelle", que certaines des conditions énoncées dans les différents ouvrages de référence afin de faciliter et rendre possible le transfert des apprentissages étaient déjà mis en place dans ce type d'enseignement : l'utilisation de textes similaires aux genres sociaux de référence (la lettre, la carte, l'email...), un enseignement basé sur les notions de contextualisation-recontextualisation-décontextualisation, une recherche d'automatisme, etc. En y réfléchissant, nous sommes finalement parvenue à la conclusion que, d'une manière générale, un grand nombre d'aspects sont déjà fréquemment mis en place en classe pour éviter de proposer aux élèves des tâches décrochées qui n'auraient pas pour eux d'échos dans le monde extrascolaire. Cependant, la majorité des tâches consistent à compléter des textes qui, bien qu'ils soient tirés de situations semblables à des situations réelles, ne demandent pas aux élèves de rédiger des textes complets qui les concernent directement. De plus, le fait de demander fréquemment aux élèves de compléter des phrases ou des textes implique qu'ils n'ont pas à utiliser toutes leurs compétences en même temps mais ne doivent se focaliser que sur l'aspect de la langue travaillé, ce qui n'est pas le cas dans une situation de production écrite réelle.

Bien que cela modifie un peu les données de notre observation, car nous ne nous trouvons pas dans une situation avec d'un côté une séquence correspondant parfaitement aux attentes pour faciliter le transfert et de l'autre une séquence qui ferait tout le contraire, nous avons jugé inapproprié de mettre sur pieds une séquence qui ne correspondrait pas à ce que nous faisons d'habitude. En effet, notre objectif en effectuant ce travail n'est pas de démontrer, à la manière du béhaviorisme, qu'un type d'enseignement implique un type de réaction et qu'un autre type d'enseignement implique un autre type de réaction. Nous voulons avant tout réfléchir sur les éléments qui pourraient être concrètement mis en place, à l'avenir, pour favoriser le transfert des compétences orthographiques des élèves. La séquence "traditionnelle" correspond donc aux genres de séquences que nous avons, notre collègue et nous, dispensées tout au long de l'année à nos élèves.

Dans notre classe, après la séquence préalable où nous demandions aux élèves de réfléchir sur l'utilisation de l'orthographe en dehors du cadre scolaire, nous avons découvert une représentation que se faisaient les élèves : ils ont en effet affirmé qu'ils n'avaient pas nécessairement besoin de connaître les règles d'orthographe, puisque la majorité des tâches cibles proposées par eux pouvaient se faire à l'aide d'un traitement de texte et que le correcteur automatique se chargerait ainsi de corriger les erreurs éventuelles.

Face à ce constat que nous n'avions pas prévu, nous avons décidé de modifier un peu notre planification pour y intégrer un nouveau module axé sur le correcteur automatique et ses limites. Sur deux heures de cours, nous avons ainsi proposé aux élèves de travailler sur des textes qui avaient été tapés sur un traitement de texte ordinaire et dont certaines fautes avaient effectivement été repérées par le correcteur automatique, alors que certaines autres avaient été ignorées. Suite au travail, nous avons demandé aux élèves s'ils parvenaient à systématiser le type de fautes que le correcteur n'était pas capable de repérer, afin de leur faire comprendre la différence majeure qui existe entre les erreurs dues à des méconnaissances de l'orthographe lexicale (systématiquement repérées par le correcteur) et les erreurs dues à des méconnaissances de l'orthographe grammaticale, nettement moins faciles à repérer par le correcteur du fait de la complexité de la grammaire française. Les élèves ont vite repéré les problèmes posés, notamment, par les homophones grammaticaux ainsi que par les phrases dont les éléments ne sont pas systématiquement placés les uns à côté des autres, notamment le sujet et le verbe.

A notre étonnement, nous avons constaté que les élèves trouvaient un grand intérêt à se rendre compte de l'utilité de maîtriser des règles de grammaire pour écrire correctement. De plus, ces réflexions sur la classification des erreurs ont également eu un écho positif dans la classe. Nous avons eu l'impression que les élèves avaient réellement pris conscience du décalage existant entre ce qu'ils se représentaient, à savoir que l'utilisation du traitement de texte garantissait une écriture sans erreurs, et la réalité, à savoir que le correcteur ne possède par leurs compétences cognitives pour évaluer la structure d'une phrase et déterminer les accords ou le choix correct d'un homophone.

Lors de la mise en place de notre séquence, nous avons moins mis en place d'exercices de drill, c'est-à-dire d'exercices favorisant l'automatisation de la réflexion. Cela pourrait être un obstacle au transfert des compétences, puisque nous avons vu dans notre contextualisation conceptuelle de la question que l'automatisation est un des aspects importants dans l'utilisation de l'orthographe grammaticale, puisqu'il n'est pas possible pour une personne de mettre en œuvre toutes les compétences cognitives nécessaires à l'utilisation correcte des différentes règles de grammaire si elles ne sont pas déjà intériorisées et automatisées. Cependant, il n'était pas possible de combiner cet aspect avec la réflexion sur les représentations des élèves quant à l'orthographe tout en conservant un temps raisonnable et comparable à celui de l'autre classe pour l'enseignement de la séquence.

En effet, il nous semblait artificiel de mettre en place une séquence qui, afin de contenir tous les aspects, aurait nécessité le double de temps pour être mise en place en classe. Ce n'est pas possible dans un cadre réel d'enseignement, le programme étant déjà particulièrement chargé et nécessitant un respect de la temporalité prévue pour chaque séquence afin de couvrir tous les objectifs sur l'année scolaire. Nous avons donc sacrifié l'aspect du drill, mais cet aspect a été compensé par le travail effectué sur le sens donné à l'orthographe par les élèves et par le travail effectué sur la reconnaissance de la tâche cible par les élèves, notamment en insistant particulièrement sur la rédaction de travaux s'approchant d'actes d'écriture de la vie réelle.

A la fin des séquences d'enseignement, notre collègue et nous avons proposé aux élèves une évaluation sommative traditionnelle, visant les différents objectifs travaillés dans la séquence. Les résultats obtenus lors de cette évaluation n'ont pas permis de déceler de différences notables entre les deux classes, la moyenne de classe pour cette évaluation ayant été de 4.7 dans les deux classes. Comme ce n'était pas la visée du dispositif d'améliorer les

résultats des élèves pour l'évaluation sommative, il ne nous semble pas particulièrement pertinent d'analyser les résultats de manière détaillée.

Comme prévu, après les séquences d'enseignement, nous avons attendu quelques semaines avant de proposer aux élèves, dans un autre cadre, de rédiger un texte qui demanderait l'utilisation du participe passé sans que les élèves ne sachent que le réel objectif était de voir s'ils appliquaient les règles dans un cadre extérieur à l'enseignement de l'orthographe.

Nous avons donc profité d'un récapitulatif sur les genres de textes pour leur demander une petite rédaction correspondant au regroupement de genres "Le texte qui relate". Le cadre n'est pas extrascolaire, mais cependant, comme nous l'avons dit dans l'introduction de ce travail, ce n'est pas uniquement dans le cadre extrascolaire que se pose la question de l'orthographe mais également dans le cours de français, dès le moment où nous n'indiquons pas clairement aux élèves que "l'orthographe compte", pour reprendre leur terminologie. Le cadre était posé pour être aussi détaché que possible de l'enseignement du fonctionnement de la langue. Les élèves ont reçu un petit dossier qui sera complété petit à petit pour leur servir d'aide-mémoire, les textes produits n'auront donc pas pour finalité d'être corrigés et évalués par nous.

Les élèves se sont beaucoup focalisés sur les notions de regroupements de genres de texte. Dans les deux classes, leur attention était particulièrement posée sur les critères permettant d'identifier le genre de textes choisis. Cet aspect nous semble positif, puisqu'il implique qu'un des critères de vérification du transfert, à savoir la mise en application des compétences dans une tâche nouvelle qui demande plusieurs compétences pour être réalisée, est rempli. A la fin de l'heure, sous prétexte de conserver les dossiers pour qu'ils ne soient pas égarés, ma collègue et moi avons ramassé les travaux des élèves.

Lors de la séance suivant cette production écrite, nous avons proposé aux élèves le questionnaire. Ils l'ont tous complété sans aucun problème et sans avoir à poser de questions supplémentaires. Nous leur avons précisé, en le distribuant, qu'il s'agissait d'un questionnaire dans le cadre d'une recherche.

6) Exposé des résultats et conclusions

6.1 Les résultats

Rappel des hypothèses de recherche

Nous avons posé trois hypothèses de recherche en amont de la mise en pratique des deux séquences d'enseignement. Tout d'abord, nous avons postulé *qu'en mettant en place une séquence complètement conforme aux connaissances actuelles sur le transfert et l'acquisition des règles de l'orthographe grammaticale, les élèves prendront plus régulièrement l'habitude d'écrire correctement et de réinvestir les compétences développées en cours d'orthographe, même dans des activités qui ne lui sont pas directement liées.*

Ensuite, nous avons émis l'hypothèse que *les représentations des élèves sur l'orthographe et son réinvestissement ne sont pas celles que nous, enseignants, espérons, et qu'ils ne perçoivent pas son utilité en dehors du cadre scolaire, voire du cadre de l'enseignement du fonctionnement de la langue française.*

Enfin, nous avons rajouté un dernier postulat en proposant l'idée que *la réflexion proposée dans notre séquence "construite selon les critères favorisant le transfert" risquait d'être trop limitée dans le temps pour avoir un réel impact.*

Notre troisième hypothèse va à l'encontre de la première. Cependant, elle implique tout de même que, sur le long terme, la première hypothèse se vérifierait. Si un impact, même petit, se reflétait dans nos résultats, nous pourrions donc espérer que les deux hypothèses se réalisent.

Comparaison des erreurs relevées dans les productions écrites

La production écrite demandée aux élèves portait sur la rédaction d'un texte appartenant au regroupement de genres "le texte qui relate", dont la particularité est d'être le récit de faits réels, avec comme procédé langagier le plus répandu l'utilisation du passé composé au lieu du passé simple lors du récit d'événements passés. Cette production écrite s'inscrivait dans un travail effectué en dehors des séquences de français programmées. Le dossier dans lequel les élèves ont produit leur texte a ainsi été présenté comme un aide-mémoire pour leur futur, leur permettant de répertorier et d'exemplifier les différents regroupements de genres de textes travaillés durant leur troisième cycle de scolarité⁴. Cet aide-mémoire était présenté comme un document personnel qui n'aurait pas à être corrigé ou même ramassé par l'enseignant, de manière à limiter au maximum le biais lié à la production d'un texte pour le français et plus particulièrement pour l'enseignant de français. Ce n'est donc qu'après que les élèves ont rédigé leur texte que nous avons annoncé que nous souhaitions les lire.

Les élèves des deux classes ont tous réalisé une production écrite d'une centaine de mots. Les textes ont presque tous été rédigés au passé composé, grâce au genre de textes proposé. Cependant, le nombre de participes passés utilisés varie considérablement d'un élève à l'autre. Le tableau suivant permet d'observer les différentes erreurs orthographiques observées dans

⁴ Selon le PER, les élèves doivent travailler au minimum deux fois, durant leur troisième cycle, chacun des sept regroupements de genres de textes proposés : *le texte qui raconte, le texte qui relate, le texte qui transmet des savoirs, le texte qui argumente, le texte qui règle des comportements, le texte théâtral et le texte poétique.* (L1 31 et L1 32)

les textes. Nous n'avons pas compté, dans les erreurs, celles qui concernaient l'orthographe lexicale telle que nous l'avons définie plus haut mais uniquement les erreurs liées à l'orthographe grammaticale.

Tableau 4 : Récapitulatif des résultats aux productions écrites

Classe ayant suivi la séquence "traditionnelle" (20 élèves)				Classe ayant suivi la séquence "construite selon les concepts favorisant le transfert" (21 élèves)			
Erreurs commises au total		Dont erreurs sur l'accord des participes passés		Erreurs commises au total		Dont erreurs sur l'accord des participes passés	
80		27		60		15	
Minimum	Maximum	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
0	16	0	6	0	9	0	5

L'étude s'est portée sur un nombre d'élèves restreint. Il est ainsi difficile de tirer des conclusions avec un impact réel. Cependant, toutes proportions ainsi gardées, nous constatons tout de même une différence significative entre les deux classes. En effet, la classe ayant suivi la séquence sous la forme "construite selon les concepts favorisant le transfert" présente tout de même des résultats meilleurs que ceux de la classe ayant suivi l'enseignement selon la planification "traditionnelle". En effet, au niveau des erreurs sur l'accord des participes passés, nous constatons que les erreurs commises atteignent presque le double dans la seconde, tandis que dans la première, il y a moins d'une erreur commise par élève en moyenne. Nous avons également décompté un tiers d'erreurs orthographiques en plus dans la classe ayant suivi l'enseignement "traditionnel".

Cette observation semble prouver que notre première hypothèse se vérifie. Les élèves de la séquence "construire selon les concepts favorisant le transfert" ont en effet commis bien moins d'erreurs que les autres sur les participes passés. Pratiquer un enseignement basé sur des tâches ancrées, en proposant des productions écrites ressemblant à des actes d'écriture de la vie sociale des élèves, semblent ainsi avoir porté ses fruits, ainsi que toutes les réflexions métacognitives proposées aux élèves sur le sens de l'orthographe ; en effet, même si la différence est moins prononcée, les élèves ayant suivi la séquence "traditionnelle" ont commis plus d'erreurs d'orthographe que les autres – en incluant toutes les erreurs et pas seulement les erreurs liées à l'accord du participe passé.

Nous avons déjà mis l'accent auparavant sur le fait que notre séquence "construite selon les concepts favorisant le transfert" ne travaillait pas autant que la séquence "traditionnelle" sur l'aspect répétitif des tâches qui pourraient les rendre plus automatisée. Or, il semblerait que cela n'ait pas impliqué de problème dans l'acquisition de la matière. D'ailleurs, comme le relève Cogis (2005):

La répétition, privilégiée par l'enseignement traditionnel, conduit à rappeler aux élèves qu'ils savent déjà et laisse intactes les conceptions à l'origine des erreurs. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, ils refont les mêmes fautes. [...] Même s'ils réussissent leurs exercices, mêmes s'ils disent qu'ils ont compris, ils n'en continuent pas moins à penser comme auparavant (p.144).

Ainsi, même si l'aspect d'automatisation est important, ce n'est pas forcément en donnant de nombreux exercices similaires qu'il sera atteint par les élèves mais bien en utilisant la méthode de contextualisation – recontextualisation – décontextualisation afin de donner aux élèves les ressources nécessaires pour comprendre les occurrences qui vont entraîner la mise en place des savoirs étudiés ; et en travaillant au maximum l'aspect métacognitif, afin de travailler directement sur les représentations des élèves pour les faire évoluer.

Analyse des réponses aux questionnaires

Les réponses aux questionnaires distribués après la production écrites sont relativement similaires entre les deux classes. Les choix des élèves sont répertoriés dans ces tableaux.

Tableau 5 : récapitulatif des réponses aux questionnaires dans la classe ayant suivi la séquence "construite selon les concepts favorisant le transfert"

Réponses des élèves ayant suivi la séquence "construite selon les concepts favorisant le transfert"					
Lorsque tu écris un texte à l'école, fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours 2	Souvent 9	Parfois 10	Rarement 0	Jamais 0
Lorsque tu écris un texte en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales, ...), fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours 0	Souvent 4	Parfois 6	Rarement 8	Jamais 3
Penses-tu que les gens qui te lisent en dehors du cadre scolaire remarquent tes fautes d'orthographe?	Toujours 0	Souvent 7	Parfois 6	Rarement 8	Jamais 0
Est-ce qu'il t'arrive de remarquer des fautes d'orthographe dans tes lectures en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales...) ?	Toujours 1	Souvent 8	Parfois 10	Rarement 1	Jamais 1
Tu as récemment dû produire un texte dans le cadre d'un travail sur "les genres de textes".					
En écrivant ton texte, as-tu pensé à soigner ton orthographe?	Oui 7	Plutôt oui 10	Un peu 4	Plutôt non 0	Non 0
Penses-tu avoir commis beaucoup d'erreurs orthographiques?	Oui 4	Plutôt oui 2	Un peu 12	Plutôt non 3	Non 0
As-tu réfléchi particulièrement à l'accord des participes passés?	Oui 3	Plutôt oui 8	Un peu 9	Plutôt non 1	Non 0

Tableau 6 : récapitulatif des réponses aux questionnaires dans la classe ayant suivi la séquence “traditionnelle”

Réponses des élèves ayant suivi la séquence “traditionnelle”					
Lorsque tu écris un texte à l'école, fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours 3	Souvent 11	Parfois 6	Rarement 0	Jamais 0
Lorsque tu écris un texte en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales, ...), fais-tu particulièrement attention à l'orthographe?	Toujours 2	Souvent 4	Parfois 3	Rarement 8	Jamais 3
Penses-tu que les gens qui te lisent en dehors du cadre scolaire remarquent tes fautes d'orthographe?	Toujours 0	Souvent 7	Parfois 11	Rarement 2	Jamais 0
Est-ce qu'il t'arrive de remarquer des fautes d'orthographe dans tes lectures en dehors de l'école (emails, Facebook, cartes postales...) ?	Toujours 1	Souvent 9	Parfois 7	Rarement 3	Jamais 0
Tu as récemment dû produire un texte dans le cadre d'un travail sur "les genres de textes".					
En écrivant ton texte, as-tu pensé à soigner ton orthographe?	Oui 7	Plutôt oui 10	Un peu 3	Plutôt non 0	Non 0
Penses-tu avoir commis beaucoup d'erreurs orthographiques?	Oui 2	Plutôt oui 3	Un peu 9	Plutôt non 4	Non 2
As-tu réfléchi particulièrement à l'accord des participes passés?	Oui 5	Plutôt oui 10	Un peu 5	Plutôt non 0	Non 0

Nous voyons que les élèves des deux classes ont proposé des réponses similaires aux questions. La seule différence un peu plus marquée est celle qui concerne la réflexion sur les accords qui aurait été faite durant la rédaction. Nous trouvons intéressant de constater que, dans la classe ayant suivi la séquence “traditionnelle”, les élèves ont davantage eu l'impression d'avoir réfléchi sur les accords que dans la classe ayant suivi la séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert”, alors même que le quota erreurs/élève est près de deux fois plus élevé. Ce peut être un signe indiquant que les élèves n'ont pas une conception correcte de leurs capacités et de leur mise en pratique. Cela peut également signifier que lorsqu'un savoir est travaillé de manière plus ancrée et moins scolaire, ce savoir pourrait être plus automatisé, alors même que les exercices visant l'automatisation ont été moins nombreux. En effet, si les élèves ayant commis moins d'erreurs liées au thème travaillé n'ont pas autant l'impression que les autres d'avoir réfléchi à ce thème en écrivant, il semble que le savoir est mieux acquis. Nous avons relevé dans notre cadre conceptuel qu'un des éléments qui entravent l'utilisation correcte de l'orthographe dans les tâches complexes – telle une production écrite – est justement celui de devoir utiliser trop de ressources cognitives. Or, une fois que le savoir est bien automatisé, il devient bien plus facile de le mettre en pratique sans avoir à utiliser trop de ressources. Les élèves auraient donc mieux intégré et automatisé les savoirs enseignés lors de la séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert”. Si ceci se vérifiait, ce serait très positif par rapport aux résultats que nous avons récoltés, car

nous pourrions plus fréquemment choisir de laisser les exercices de drill de côté au profit de tâches ancrées ou de réflexion métacognitive sur l'orthographe. Il nous paraît que les réponses au questionnaire confirment bien dans le sens de notre première hypothèse, plus encore que l'analyse de la production écrite.

Pour rester sur le thème de l'orthographe et de sa conscientisation par les élèves, tous les élèves estiment faire au moins "parfois" attention à l'orthographe chaque fois qu'ils écrivent un texte dans le milieu scolaire (11 "toujours", 20 "souvent" et 16 "parfois"). Comme cela ne reflète pas ce que nous constatons de notre côté, nous trouvons cette donnée intéressante. A nouveau, elle vient confirmer une de nos hypothèses, à savoir que nos attentes concernant les compétences d'orthographe de nos élèves ne correspondent pas à ce qu'ils se représentent. En effet, puisqu'ils commettent des erreurs somme toute fréquente dans une production écrite de français – une moyenne de 3.5 erreurs par élève, toutes erreurs confondues – alors que, peu après, ils affirment faire attention à leur orthographe dans le cadre scolaire, il est clair que leurs attentes sont inférieurs aux nôtres. Il semblerait qu'ils n'aient pas conscience de ne pas soigner leur orthographe ou du moins de ne pas mettre en pratique les différents savoirs étudiés tout au long de leur scolarité jusque-là. Nous estimons que la moyenne d'erreurs par élèves est élevée au vu du contexte des deux classes. Des élèves de niveau 1 devraient commettre moins d'erreurs, surtout durant le cours de français. Durant toute leur production, les élèves avaient en effet accès à tous les ouvrages de référence habituels. Nous aurions au moins espéré qu'ils aient conscience de cette situation, ce qui ne semble pas être le cas. Nous pensons donc qu'il y a véritablement du travail à accomplir de notre part, les enseignants, pour améliorer la conscience orthographique des élèves.

Nous remarquons cependant qu'à la question de la seconde partie de notre questionnaire qui concerne les erreurs qu'ils estiment avoir faites dans leur production, les réponses sont moins optimistes et plus conformes à la réalité. Nous n'avions volontairement pas défini ce que nous entendions par "beaucoup" dans la question, afin de laisser l'impression générale des élèves prendre le dessus sur la réflexion particulière. Les élèves ont majoritairement répondu qu'ils pensaient avoir commis "un peu" d'erreurs (21 élèves sur 41). Cela montre que, s'ils estiment globalement faire attention à l'orthographe dans le cadre scolaire, ils ont conscience de ne pas produire des textes sans erreur lorsqu'ils réfléchissent sur une production en particulier. Ces réponses sont rassurantes, au vu de ce que nous disions tout à l'heure.

Un autre aspect que nous voulions observer grâce à notre questionnaire était la différence, selon les élèves, entre leur orthographe dans le cadre scolaire et leur orthographe dans le cadre non scolaire. Nous notons que les réponses sont nettement moins optimistes de leur part lorsqu'elles concernent leur orthographe dans le monde social, notamment le monde informatique. Deux élèves affirment faire toujours attention à leur orthographe dans ce cadre, contre onze lorsqu'il s'agissait du cadre scolaire; huit élèves estiment y faire souvent attention, contre vingt pour la question précédente; neuf élèves ont répondu "parfois"; enfin, 16 élèves ont admis n'y faire que rarement attention, et 6 jamais. Nous trouverions intéressant de pouvoir comparer ces chiffres avec la réalité, par exemple en observant des productions rédigées par les élèves dans leur milieu social et non dans le cadre de l'école pour pouvoir les comparer à celles produites pour ce travail. Cependant, nous n'avons pas mis cela en place dans notre expérimentation car cet aspect couvrirait d'autres concepts que nous n'avons pas développés ici. Cette observation aurait permis d'observer si, réellement, leur écriture en dehors du cadre scolaire est particulièrement truffée d'erreurs ou si, comme nous l'espérons, elle est relativement semblable à ce que nous observons lorsque nous demandons des productions écrites n'ayant pas de rapport direct avec le travail orthographique.

Postérieurement au questionnaire, nous avons d'ailleurs interrogé oralement les élèves de la classe ayant suivi la séquence "construite selon les concepts favorisant le transfert" pour définir un peu mieux comment ils percevaient leur orthographe à l'extérieur du cadre scolaire. Cette discussion de classe a révélé que les élèves ont souvent droit à des remarques de la part de leurs proches, parents ou frères et sœurs, sur leurs erreurs orthographiques en dehors du cadre scolaire. Or, les élèves qui ont accepté de témoigner ont dit ne pas être très touchés par ces remarques et ne pas faire plus attention pour autant à la manière dont ils écrivent, même après qu'une personne leur a fait la remarque. Cet aspect serait également à prendre en compte pour l'avenir : si notre impact, en tant qu'enseignant de français, n'est pas forcément élevé sur l'envie des élèves d'écrire correctement en dehors du cadre scolaire, il semblerait que leurs proches n'ont pas plus de réussite. Nous pensons que, pour améliorer la prise de conscience des élèves et faire évoluer leurs représentations, il serait bénéfique de les mettre face à des situations réelles où un acte d'écriture n'est pas destiné à un proche mais à un public plus large ou alors à des inconnus, comme c'est fréquemment le cas dans le cadre professionnel.

Finalement, les résultats nous apparaissent donc positifs. Nous avons préparé et proposé aux élèves nos deux séquences en parallèle et avons, dans la version "construite selon les concepts favorisant le transfert", mis l'accent sur la prise de conscience des élèves et sur un travail presque exclusivement basé sur des tâches ancrées et des productions écrites, demandant la mise en place de compétences plutôt que des savoirs ou de savoir-faire. Cela a impliqué, comme nous l'avons dit, une diminution du temps passé pour l'application systématique des règles afin de favoriser leur automatisation. Cependant, nous avons pu constater que le résultat final semble à la hauteur de nos attentes dans la mesure où il n'y a pas eu de différence significative lors de l'évaluation sommative et que les élèves ont utilisé les participes passés de manière plus correcte, et de plus sans en ayant moins conscience d'y avoir réfléchi, dans cette classe que dans la classe ayant suivi la séquence "traditionnelle" lors de la production écrite finale. Nous pensons donc qu'il ne serait pas contre-productif de mettre en place plus régulièrement des réflexions sur l'utilité des enseignements et leur application à l'extérieur de l'école, de même que des projets de productions en lien avec des productions réelles. Si cela prend du temps et coûte des heures de cours à un programme déjà chargé, il semble que ce ne soit pas incompatible avec les apprentissages des élèves, bien au contraire.

6.2 Conclusions

Des résultats positifs et encourageants

Nous tirons ainsi un bilan très positif de notre expérience. Il apparaît que notre première hypothèse se vérifie, à savoir que la mise en place d'une séquence combinant les différents concepts sensés favoriser le transfert permettra un meilleur réinvestissement des compétences orthographiques en dehors du cours d'orthographe. Notre seconde hypothèse s'est également vérifiée tout au long de la séquence et lors du questionnaire : les représentations des élèves sur l'orthographe n'est pas conforme à ce que nous nous représentions. Nous avons également émis l'hypothèse que, pour que la première hypothèse puisse être confirmée, il faudrait effectuer un long travail, tout au long de l'année – voire de la scolarité – des élèves pour avoir un impact réellement important et de longue durée sur leur utilisation de l'orthographe dans le cadre non scolaire. Nous pensons que cela n'est finalement vrai qu'en partie. Si une intervention somme toute de courte durée telle que nous l'avons pratiquée a déjà un effet sur

les représentations des élèves ainsi que sur leur réinvestissement des compétences travaillées, il suffirait dès à présent d'appliquer les concepts que nous avons retenus et mis en pratique cette fois pour espérer voir une modification plus profonde du rapport des élèves à l'orthographe.

Nous avons déjà dit que, dans les séquences “traditionnelles” que nous et nos collègues avons l'habitude de mettre sur pied pour l'enseignement de la grammaire française, de nombreux aspects relevés par la littérature dans le domaine du transfert sont déjà mis en place. Les aspects d'automatisation, de contextualisation – recontextualisation – décontextualisation sont déjà fréquemment intégrés dans les séquences, soit grâce aux MER, soit grâce aux supports pédagogiques construits par les enseignants. La séquence que nous avons construite de manière “traditionnelle” a donc pris en compte ces aspects afin d'être au plus près de ce qui se fait d'habitude et de ne pas biaiser les observations en étant volontairement incomplète. En revanche, ce qui est fréquemment mis de côté, d'après notre observation, est le travail sur les représentations ainsi que sur les similitudes entre tâche source et tâche cible.

Dans la séquence “traditionnelle”, les tâches proposées étaient tout de même relativement décrochées et plus proches d'une simple application⁵ que du stade de l'analyse ou de la création. Elles restaient cependant parfois proches des tâches cibles et un certain nombre d'entre elles étaient des tâches ancrées. Nous pensons que l'aspect “création” est important pour favoriser le transfert. En effet, nous avons, dans la séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert”, demandé à diverses reprises aux élèves de produire des textes proches de textes sociaux – lettres, compte-rendu d'événements... - sur lesquels les élèves travaillaient ensuite leur utilisation des participes passés, notre objet d'enseignement. Nous pensons que cet aspect a été primordial dans la réussite de notre expérience. En effet, l'automatisation est bien entendu liée au procédé de répétition, mais nous pensons que nous avons touché à un autre type d'automatisation, celui de la réflexion concernant l'accord des participes passés tout en mettant en œuvre de nombreuses autres compétences. Ainsi, les élèves ont à diverses reprises pratiqué, dans son ensemble, le travail de création en y intégrant la nouvelle compétence relative aux participes passés. Nous expliquons ainsi le fait que, bien que nous ayons en partie laissé de côté l'aspect d'automatisation par le drill, les élèves ont visiblement bien intégré cette automatisation. Cette dernière affirmation nous semble prouvée par les réponses aux questionnaires où, comme nous l'avons dit plus haut, les élèves ayant suivi la séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert” ont eu l'impression de moins réfléchir à l'accord des participes passés tout en produisant moins d'erreur lié à cet aspect que les autres élèves.

L'autre aspect de la séquence “construite selon les concepts favorisant le transfert” qui s'est révélé très efficace est la réflexion métacognitive proposée aux élèves sur l'utilisation de l'orthographe en général et son utilité dans le monde extrascolaire. En effet, nous avons, nous l'espérons, proposé aux élèves une première prise de conscience par rapport à l'orthographe dans leur monde social. Bien que nous nous y attendions un peu, comme l'atteste notre seconde hypothèse de départ, nous avons été surprise de constater comme, au départ, les élèves avaient de la peine à identifier les situations réelles durant lesquels leurs compétences orthographiques seraient sollicitées. De plus, la séance durant laquelle nous avons démontré aux élèves que les correcteurs automatiques des traitements de texte ne sont pas suffisants

⁵ L'application est au niveau 3 selon la taxonomie d'Anderson, c'est-à-dire dans la première moitié au niveau de la difficulté cognitive, au contraire des tâches impliquant analyse, évaluation et création.

pour proposer un texte sans erreur nous a surprise. Nous nous attendions à ce que les élèves n'aient pas conscience de cela, mais nous avons été très étonnée de constater comme ils ont rapidement compris les lacunes de ce type d'outils et pu repérer, dans les exercices que nous leur avons proposé, les types d'erreurs – presque toujours liées à l'orthographe grammaticale – que le programme ne repère pas. Nous pensons qu'il vaudrait vraiment la peine de proposer plus fréquemment des réflexions de ce type.

Les résultats ne sont ni suffisamment spectaculaires ni suffisamment répartis sur un nombre élevé de participants pour pouvoir tirer de réelles conclusions. Cependant, l'observation des réactions des élèves nous a prouvé, nous semble-t-il, qu'une implication dans la direction prise serait réellement bénéfique pour leur avenir et le réinvestissement des compétences hors de la discipline et de l'école. Les élèves, en plus de nous prouver que leurs représentations sur l'orthographe et son utilité étaient très différentes de la nôtre, ont montré beaucoup d'intérêt pour ce type de réflexions. Ils ont aussi affirmé qu'ils pensaient que l'orthographe n'avait pas d'utilité dans certains cadres tels que les conversations sur les réseaux sociaux ou dans les SMS. Un véritable travail de fond reste ainsi à effectuer pour que la situation évolue en dehors du cadre scolaire.

Les lacunes et le cloisonnement entre école et monde extrascolaire

Il semblerait en effet que les communications passant par le monde virtuel sont particulièrement exclues du monde scolaire. En effet, ce sont les premières choses qu'ils ont citées comme ne faisant pas partie des lieux sociaux où l'orthographe est importante. Ces remarques nous semblent passablement importantes et nous pensons qu'il serait essentiel d'en tenir compte, en tant qu'enseignants de français, et de réfléchir sur une manière de recréer le lien entre l'école et le monde virtuel. En effet, si cela ne se fait pas, et au vu de la qualité plus que médiocre du niveau de français que nous avons nous-mêmes observé sur de telles plateformes, l'avenir de l'orthographe paraît durement remise en cause.

Nous pensons que ces représentations des élèves sur l'inutilité de l'orthographe dans le monde virtuel sont dues principalement à deux aspects : d'une part, le niveau de français y est très généralement plutôt bas, soit par manque d'intérêt de la part des auteurs, soit par volonté de gagner du temps en ne relisant pas son texte. Cela peut susciter, chez les élèves, l'impression que l'orthographe n'y compte pas. D'autre part, nous pensons que le monde informatique n'est quasiment pas pris en compte à l'école. Bien sûr, les élèves ont des cours d'informatique et, par les MITICS, nous essayons d'intégrer des activités technologiques dans nos cours et d'utiliser au maximum les ordinateurs. Cependant, l'expérience nous a montré que cette utilisation n'est pas du tout similaire à celle des élèves. S'ils passent beaucoup de temps sur internet et sur leurs téléphones mobiles, ils ne connaissent pas bien, voire pas du tout, l'usage des programmes usuels (traitements de textes, bases de données, logiciels tableurs, outils de présentation,...). Réciproquement, à l'école, nous ne faisons quasiment jamais appel aux applications à la mode, aux réseaux sociaux ou aux jeux multi-joueurs. Ce décalage va certainement renforcer l'impression de compartimentation des deux mondes, celui de l'école et celui du social des élèves.

Pour améliorer la situation, en tout cas du point de vue de l'orthographe, nous pensons qu'il serait essentiel de prendre en compte, dès le début de la scolarité, les représentations des élèves sur le monde scolaire et son décalage avec leur monde social. Il ne suffit pas de dire aux élèves "vous devez bien écrire", mais bien de leur faire comprendre pourquoi il faut

soigner son français et les échos que cet effort représentera dans leur vie extrascolaire et surtout, dans leur avenir.

De même, il serait intéressant de fréquemment confronter l'impression des élèves sur leur travail, par des questions métacognitives plus fréquentes, qui permettent de comparer ce qu'ils ont réellement fait avec ce qu'ils pensent avoir fait. Nous pensons que cette prise de conscience leur serait particulièrement bénéfique afin de dégager leurs forces et leurs faiblesses et afin qu'ils puissent, par la suite chercher à améliorer les premières tout en s'appuyant sur les secondes.

Bien entendu, la mise en place de séquences “construites selon les concepts favorisant le transfert” demande un gros investissement en termes de temps de la part de l'enseignant. En effet, il s'agit principalement de construire du nouveau matériel pédagogique, les MER ne proposant que très peu de tâches ancrées correspondant à l'acte social de référence et presque aucune réflexion métacognitive sur le rôle de l'orthographe et son application en dehors du cadre scolaire. Cependant, nous avons constaté que la planification “traditionnelle” demande généralement un gros travail de la part de l'enseignant, puisque nous avons observé dans notre pratique que les enseignants construisent beaucoup de choses autour des MER. La différence d'investissement n'est peut-être donc pas si importante que cela, d'autant plus si cet investissement supplémentaire va réellement permettre d'améliorer l'orthographe des élèves dans le cadre extrascolaire.

Enfin, pour revenir sur le cloisonnement entre école et vie sociale, nous souhaitons encore relever qu'il est d'autant plus accentué que tout le système scolaire actuel fonctionne sur une idée de séparation. En effet, les élèves suivent des cours clairement séparés les uns des autres. Cet effet est particulièrement renforcé lors du troisième cycle de scolarité : puisque nous sommes des enseignants spécialisés dans une voire deux branches, les élèves changent de classe, d'enseignant et donc de pratique pédagogique pour chacune des branches qu'ils suivent. Le système est donc particulièrement cloisonné et donne une vision aux élèves d'éléments qui n'ont pas forcément de liens entre eux. De plus, même à l'intérieur des branches, le PER propose des séquences qui sont parfois très différentes les unes des autres. C'est un peu moins le cas en français car le fonctionnement de la langue est travaillé sur toutes les séquences, mais dans d'autres branches, cette séparation est très forte. En fonction de la coordination et de la collaboration entre les enseignants, les élèves vivent donc des journées de cours qui doivent leur apparaître comme très hachées, divisées en plusieurs compartiments délimités précisément dans le temps. Cette situation n'aide en rien à faire des rapprochements entre les objets d'enseignement et les situations réelles dans leur vie extrascolaire. Il est important d'en tenir compte également lorsque nous essayons de travailler sur cette représentation des élèves.

7) Prise de conscience des développements professionnels

La question de l'orthographe nous a toujours vivement intéressée, bien avant notre entrée dans le monde professionnel. Nous avons souvent eu l'occasion de constater que bien des gens, dans notre entourage, ne s'intéressent que peu à l'usage correct de la langue. Or, ce n'est pas forcément par manque de connaissances mais par manque d'intérêt que les gens, dans leur vie en générale, n'utilisent pas correctement la langue française à l'écrit. En effet, nous constatons, toujours dans notre entourage, que ce ne sont pas uniquement les adolescents mais également les adultes qui commettent facilement des erreurs orthographiques, surtout dans des situations sociales plus libres mais également dans le cadre de leur profession. Il n'est donc pas étonnant que les adolescents ne fassent pas systématiquement l'effort de soigner leur orthographe puisqu'ils sont témoins de nombreuses situations où les adultes ne le font pas non plus.

La réflexion qui a poussé le choix du sujet de ce mémoire est donc antérieure à notre orientation professionnelle. Elle repose sur un constat plus global que celui énoncé en introduction de ce travail, à savoir que les élèves ne transfèrent pas leurs compétences en dehors du cours de français.

Nous avons eu un réel intérêt à réfléchir sur les raisons de ce désintérêt général pour l'orthographe, et plus encore sur les méthodes d'enseignement qui pourraient conduire à une amélioration de la situation. Les différentes lectures que nous avons faites dans le cadre de la rédaction du cadre conceptuel se sont révélées intéressantes. Nous avons découvert, comme nous pouvions nous y attendre en réalité, que de nombreux critères avaient bien évidemment déjà été pris en compte par les rédacteurs des ouvrages (MER), et que nos Livres Unique de Français étaient déjà en partie compatibles avec les différents critères liés au transfert.

Il en va de même avec les méthodes d'enseignement dispensées à la HEP. Nous avons appris, notamment lors des cours de didactique générale et de didactique spécifique du français, à dispenser au maximum des séances basées sur des tâches ancrées, à tisser des liens avec la réalité et à favoriser la réflexion des élèves afin qu'ils ne se contentent pas d'emmagasiner des savoirs de type encyclopédiques, de nature mnémotecnique et statique, mais au contraire de compléter ces savoirs par des savoirs conceptuels et métacognitifs, ainsi que par des savoir-faire liés à l'action et aux conditions de l'action. Enfin, de par les nombreuses productions écrites que nous demandons aux élèves (le PER en recommande un minimum de 10 par semestre, mais nous sommes largement au-dessus), nous favorisons également fréquemment la mobilisation de ces différents savoirs de manière à développer les compétences des élèves.

Ce que nous avons réellement appris en mettant en place ce dispositif, c'est à quel point nous avons tendance à laisser de côté les réflexions sur les liens entre le travail effectué en classe et les futures utilisations des savoirs, savoir-faire et compétences dans la vie extrascolaire des élèves. En mettant en place notre séquence, nous avons constaté que les élèves n'étaient pas du tout habitués à effectuer ce genre de liens. Nous avons également pu nous apercevoir que, pour eux, il n'est pas du tout similaire d'écrire un texte dans le cadre scolaire ou d'écrire des textes dans le cadre social. Les réponses aux questionnaires sont claires, la majorité des élèves ne se soucie aucunement de leur orthographe lorsqu'ils interagissent par écrit avec des copains ou des connaissances en dehors de l'école. Pourtant, en les poussant un peu, nous avons facilement pu leur faire sortir de nombreuses occurrences où,

dans la vie, l'orthographe leur sera utile, voire nécessaire. Pour certains, cela semblait être la première fois où ils s'en rendaient compte.

En discutant, après la mise sur pied du dispositif, avec plusieurs collègues de cette question, nous avons constaté qu'eux non plus ne semblaient pas, jusque-là, conscients de cette nécessité de prendre le temps d'expliquer aux élèves pourquoi nous essayons de leur inculquer des savoirs et des savoir-faire. Il ne s'agit pas ici uniquement du français mais de presque toutes les matières. Certains collègues ont relevé que les élèves posent parfois cette question "à quoi ça sert", et ont reconnu avoir souvent éludé la réponse ou répondu par une plaisanterie. Or, il nous semble absolument essentiel que les élèves reconnaissent l'intérêt de ce qu'ils apprennent dans le cadre scolaire pour leur vie extérieure. En effet, ce n'est pas seulement le transfert des compétences qui est en jeu, mais également leur investissement dans leur scolarité et leurs études.

Or, cette question n'est pas nouvelle et tout le monde y pense visiblement beaucoup. La majorité des collègues avec qui nous en avons discuté pensaient comme moi : si nous mettons en place des situations d'enseignement comparables à des situations de vie réelle, par exemple si nous demandons aux élèves de rédiger une lettre de motivation, les élèves vont spontanément faire le lien avec le réel. Mon expérience dans ce travail de recherche et au sein de mes classes – car j'ai étendu le processus à mes autres classes – m'a prouvé que cette réflexion est erronée. Visiblement, les élèves viennent à l'école en se détachant complètement du monde social réel dans lequel ils évoluent. Pour eux, ce qui se fait à l'école n'a pas de répercussion dans l'extrascolaire autrement que par les résultats. Si nous posons la question "pourquoi est-ce que je te demande d'étudier ton vocabulaire d'anglais", il semble que la réponse majoritaire soit "pour que j'ai de bonnes notes et que je puisse faire ce que je veux plus tard". Or, la réponse attendue serait en lien avec le réel, du type "pour que je puisse me débrouiller si je voyage", etc.

Nous avons réellement l'impression qu'il est nécessaire de prendre le temps d'expliquer aux élèves pourquoi nous leur enseignons ce que nous leur enseignons et les moments où, dans leur vie, ils pourront réinvestir ces savoirs. Cela semble si évident que nous pensons que personne ne le fait, et que les élèves sont habitués, dès leur plus jeune âge, à considérer les acquis scolaires comme des simples marches à franchir afin d'obtenir des bonnes notes et éventuellement un diplôme.

Ce travail est un travail de fond à faire, qui remet finalement en cause notre enseignement. Il semblerait que mettre en place des dispositifs d'enseignement complexes et contraignants afin de respecter tous les critères favorisant le transfert est complètement inutile envers la majorité des élèves si nous ne prenons pas le temps, avant chaque introduction d'un objet d'enseignement, de faire réfléchir les élèves sur son application dans leur vie extrascolaire.

Si nous ne devons retenir qu'une seule chose de ce travail, ce serait donc de prendre le temps de décroquer l'école et la vie réelle. Or, au vu de l'organisation scolaire et du cloisonnement déjà fondamentalement présent entre les différents cours, ce travail sera probablement long et difficile à accomplir. Cela ne sera donc possible qu'en exprimant clairement aux élèves les liens entre les savoirs travaillés et leur application dans la vie et en limitant au maximum les tâches décrochées. Le travail métacognitif sera donc à intégrer, dans le futur, à chacun de nos enseignements de manière à faire évoluer au maximum les représentations des élèves et leur accès au savoir enseigner. Au vu de ce que nous avons vu ici, nous pensons d'ailleurs que cet aspect ne devrait pas s'arrêter au cours de français. En

effet, les problèmes du cloisonnement et des représentations se posent très certainement également dans les autres branches. Nous sommes également enseignante d'anglais et nous nous rendons compte que, même si l'anglais peut apparaître, à première vue, comme très facilement identifiable dans les tâches cibles, ce n'est pas toujours le cas. D'ailleurs, lorsque nous proposons aux élèves des tâches similaires à des tâches sociales de référence, par exemple par une mise en situation des élèves qui doivent s'exprimer en anglais, nous remarquons que les élèves sont systématiquement bloqués par des problèmes langagiers qui les empêchent de s'exprimer. Des termes de base, tels que les verbes être ou avoir, échappent aux élèves lorsqu'ils cherchent à exprimer quelque chose qui sorte des séquences dispensées. Cela nous force bien évidemment à faire un rapprochement avec les erreurs basiques commises par les élèves en orthographe et dont nous parlions tout au début de ce travail. Le problème dépasse donc largement le cadre de l'orthographe et du français et justifierait un travail important de notre part à tous pour tenter de modifier le regard des élèves sur le cloisonnement entre école et vie extrascolaire. Dans le cas contraire, une grande partie de notre travail ne sert qu'à modifier des savoirs qui n'ont pas de résonance, pour les élèves, dans leur vie pratique et qui se construisent comme s'ils existaient indépendamment, en plus des savoirs de la vie extrascolaire. Sans modifier les représentations originelles des élèves, aucun enseignement ne peut espérer dépasser réellement les murs de l'école.

Il s'agit là d'un beau défi pour les enseignants et nous espérons que nous pourrions fréquemment en observer les conséquences positives à l'avenir.

8) Bibliographie

- Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner.* Paris : ESF Pédagogie.
- Bouillaud, C., Chanquoy, L. et Gombert J.-E. (2007) Cyberlangage et orthographe : quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5^{ème} et 3^{ème}? *Bulletin de psychologie* 492, 553-565.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation* 31 (2), 259-272. Montréal : Erudit.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles.* Ecole/Collège. Paris, Broché.
- Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal.
- Fayol, M. (1992) Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. In *Langue française* 95, 80-98.
- Glossaire de didactique générale. HEPVS.
- Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987) *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001). Compte rendu. Ouvrage recensé : Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Editions logiques. *Revue des sciences de l'éducation* 27 (2) 441-444. [Page Web]. Accès : <http://id.erudit.org/iderudit/009941ar>
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue.* Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1992). Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs. In Audigier, F. & Baillat, G. (Ed.) *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage.* Paris : INRP. 339-354.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. In *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF. 53-71.
- Plan d'Etudes Romand (2010), CIIP.
- Presseau, A. et Freney, M. (2004) *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir.* Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages.* Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique* 98, 7-23.

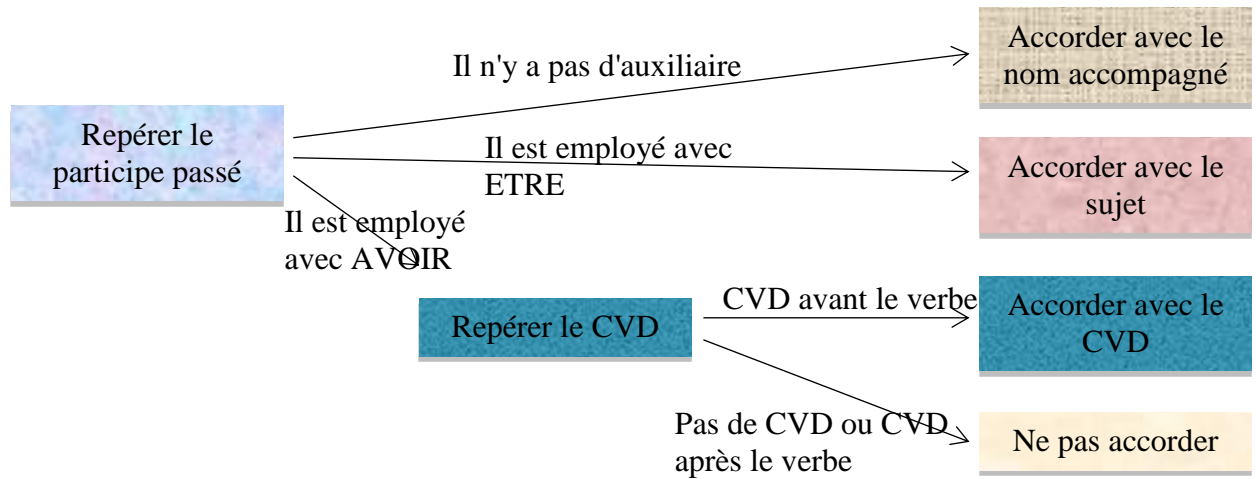
Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4ème édition. Paris : Dunod.

Van Reybroeck, M. et Hupet, M.(2012). L'acquisition de l'orthographe grammaticale : cadres théoriques généraux. *A.N.A.E* 116, 47-53.

9) Annexes

9.1 Annexe 1 : matériel pour la planification "traditionnelle"

Tableau récapitulatif



Exercice de réécriture avec changement d'émetteur et de destinataire.

Maxime, en vacances chez ses grands-parents, écrit à ses parents.

Chers maman et papa,

Hier, j'ai trouvé un nid avec deux petits oisillons. Je me suis caché et j'ai vu la maman oiseau revenir dans le nid. Je l'ai observée : elle a amené des petits vers. Ensuite, je suis rentré. Mamie m'avait préparé mon gâteau préféré! Je crois que j'en ai mangé un peu trop... Bon, je dois vous laisser, Papi m'a déjà appelé deux fois! J'espère que vous avez retrouvé les clés et que vous ne vous êtes pas trop ennuyés hier soir!

Réécris la lettre. A la place de Maxime, c'est Léa et sa sœur Rita qui écrivent à leurs parents. Attention aux changements d'accord!

Réécris la lettre une seconde fois. Cette fois, Sophie écrit à son ami Julien.

Exercice de réécriture avec changement d'émetteur et de destinataire : corrections

Maxime, en vacances chez ses grands-parents, écrit à ses parents.

Chers maman et papa,

Hier, j'ai trouvé un nid avec deux petits oisillons. Je me suis caché et j'ai vu la maman oiseau revenir dans le nid. Je l'ai observée : elle a amené des petits vers. Ensuite, je suis rentré. Mamie m'avait préparé mon gâteau préféré! Je crois que j'en ai mangé un peu trop... Bon, je dois vous laisser, Papi m'a déjà appelé deux fois! J'espère que vous avez retrouvé les clés et que vous ne vous êtes pas trop ennuyés hier soir!

Récris la lettre. A la place de Maxime, c'est Léa et sa sœur Rita qui écrivent à leurs parents. Attention aux changements d'accord!

Chers maman et papa,

Hier, **nous avons** trouvé un nid avec deux petits oisillons. **Nous nous sommes cachées** et **nous avons** vu la maman oiseau revenir dans le nid. **Nous l'avons** observée : elle a amené des petits vers. Ensuite, **nous sommes rentrées**. Mamie **nous** avait préparé notre gâteau préféré ! **Nous croyons** que **nous** en **avons** mangé un peu trop... Bon, **nous devons** vous laisser, Papi **nous** a déjà **appelées** deux fois ! **Nous espérons** que vous avez retrouvé les clés et que vous ne vous êtes pas trop ennuyés hier soir !

Récris la lettre une seconde fois. Cette fois, Sophie écrit à son ami Julien.

Cher Julien,

Hier, j'ai trouvé un nid avec deux petits oisillons. Je me suis **cachée** et j'ai vu la maman oiseau revenir dans le nid. Je l'ai observée : elle a amené des petits vers. Ensuite, je suis **rentrée**. Mamie m'avait préparé mon gâteau préféré ! Je crois que j'en ai mangé un peu trop... Bon, je dois **te** laisser, Papi m'a déjà **appelée** deux fois ! J'espère que **tu as** retrouvé les clés et que **tu ne t'es** pas trop **ennuyé** hier soir !

Exercice de repérage et de justification.

Souligne les 12 participes passés de ce texte. Ensuite, recopie-les dans le tableau et complète les différentes colonnes.

Cher Sarah,

Nous avons bien reçu ta lettre qui nous a beaucoup intéressés. En effet, lorsque nous avons parlé des problèmes liés à la présence du loup dans notre région, nous avons peut-être donné, sans le vouloir, une image négative de cet animal. Tu nous l'as dit, tu es allée à plusieurs reprises dans des réserves pour observer le loup, tu dois donc certainement mieux connaître que nous cet animal sauvage et mystérieux. Si nous étions partis, comme toi, faire des recherches plus approfondies sur son mode de vie, nous aurions sûrement développé un point de vue plus clair avant de publier notre article. Nous regrettons de n'y avoir pas pensé plus tôt. Si tu es d'accord, nous voulons publier ta lettre dans notre prochain numéro. Dès que nous aurons reçu ta réponse, nous ferons le nécessaire pour que chacun sache que ton point de vue est également valable.

La rédaction.

Participe passé	employé avec... (être/avoir/sans auxiliaire)	<i>si employé avec avoir : CVD placé... (avant/après/pas de CVD)</i>	Mot avec lequel le participe passé s'accorde (s'il s'accorde)	Genre et nombre de ce mot

Exercice de repérage et de justification : corrections

Souligne les 12 participes passés de ce texte. Ensuite, recopie-les dans le tableau et complète les différentes colonnes.

Cher Sarah,

Nous avons bien reçu ta lettre qui nous a beaucoup intéressés. En effet, lorsque nous avons parlé des problèmes liés à la présence du loup dans notre région, nous avons peut-être donné, sans le vouloir, une image négative de cet animal. Tu nous l'as dit, tu es allée à plusieurs reprises dans des réserves pour observer le loup, tu dois donc certainement mieux connaître que nous cet animal sauvage et mystérieux. Si nous étions partis, comme toi, faire des recherches plus approfondies sur son mode de vie, nous aurions sûrement développé un point de vue plus clair avant de publier notre article. Nous regrettons de n'y avoir pas pensé plus tôt. Si tu es d'accord, nous voulons publier ta lettre dans notre prochain numéro. Dès que nous aurons reçu ta réponse, nous ferons le nécessaire pour que chacun sache que ton point de vue est également valable.

La rédaction.

Participe passé	employé avec... (être/avoir/sans auxiliaire)	<i>si employé avec avoir : CVD placé... (avant/après/pas de CVD)</i>	Mot avec lequel le participe passé s'accorde (s'il s'accorde)	Genre et nombre de ce mot
reçu	avoir	après	-	-
intéressés	avoir	avant	nous	masc. pluriel
parlé	avoir	pas de CVD	-	-
liés	sans auxiliaire	-	problèmes	masc. pluriel
donné	avoir	après	-	-
dit	avoir	avant	l'	masc. singulier
allée	être	-	tu	fém. singulier
partis	être	-	nous	masc. pluriel
approfondies	sans auxiliaire	-	recherches	fém. pluriel
développé	avoir	après	-	-
pensé	avoir	pas de CVD	-	-
reçu	avoir	après	-	-

Evaluation formative

Complète ce texte en mettant les verbes entre parenthèses au participe passé et en faisant les accords nécessaires.

Les trois Gorgones étaient (1. *coucher*) sur le sable, leurs ailes d'or avaient été nonchalamment (2. *étaler*) Le grondement des vagues les avait (3. *bercer*) et elles dormaient d'un profond sommeil. Même les serpents qui couronnaient leur tête semblaient (4. *engourdir*) La lune tombait sur les grands corps aux écailles métalliques, et l'on distinguait les rochers que les griffes de bronze avaient (5. *agripper*) On eût (6. *dire*) de gigantesques scarabées (7. *grossir*) un million de fois sous la loupe. Heureusement elles dormaient la tête sous l'aile, car si seulement Persée avait (8. *apercevoir*) leur visage, il serait (9. *tomber*) du ciel comme une masse, (10. *changer*) en bloc de pierre. Persée comprit alors pourquoi Hermès lui avait (11. *recommander*) de fourbir son bouclier. Il y voyait nettement Méduse qui était (12. *troubler*) sans doute d'un mauvais rêve, et qui s'agitait convulsivement en labourant le sable de ses griffes.

Dans ce texte, souligne les 6 participes passés et numérote-les de 13 à 18.

Ca a été une chouette distribution des prix. On était arrivés le matin à l'école, avec nos papas et nos mamans qui nous avaient habillés comme des guignols. On avait des costumes bleus, des chemises blanches en tissu qui brille comme la cravate rouge et verte de Papa que Maman a achetée à Papa et que Papa ne porte pas pour ne pas la salir. On avait aussi les cheveux collés sur la tête - moi j'ai un épi - et puis les oreilles propres et les ongles coupés. On était terribles.

Sur l'ensemble des deux textes, donne le numéro (1-18) des participes passés...

- employés comme adjectifs :

.....

- qui s'accordent avec le sujet du verbe :

.....

- qui s'accordent avec le CVD :

.....

- qui ne s'accordent pas :

.....

Evaluation formative: corrections

Vérifie tes réponses et coche dans le tableau du fond de la page les réponses que tu n'as pas trouvées. La ligne qui contiendra le plus de coche correspondra à l'objectif que tu dois retravailler.

Partie A

- | | | |
|--------------|--------------|--------------|
| 1. couchées | 8. aperçu | 14. arrivés |
| 2. étalées | 9. tombé | 15. habillés |
| 3. bercées | 10. changé | 16. achetée |
| 4. engourdis | 11. recomman | 17. collés |
| 5. agrippés | dé | 18. coupés |
| 6. dit | 12. troublée | |
| 7. grossis | 13. été | |

Partie B

Sur l'ensemble des deux textes, donne le numéro (1-18) des participes passés...

- employés comme adjectifs : 4, 7, 10, 17, 18
- qui s'accordent avec le sujet du verbe : 1, 2, 9, 12, 14
- qui s'accordent avec le CVD : 3, 5, 15, 16
- qui ne s'accordent pas : 6, 8, 11, 13

Je sais...

repérer les P.P. dans un texte	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17	A 18												
justifier l'accord du P.P.	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	B 7	B 8	B 9	B 10	B 11	B 12	B 13	B 14	B 15	B 16	B 17	B 18
accorder un P.P. employé comme adjectif	A 4	A 7	A 10	A 17	A 18													
accorder un P.P. employé avec "être"	A 1	A 2	A 9	A 12	A 14													
accorder un P.P. employé avec "avoir"	A 3	A 5	A 6	A 8	A 11	A 13	A 15	A 16										

Exercices supplémentaires : repérer les participes passés dans un texte

AL p.196 exercices 1-2

AL p.198, "Dictée préparée", faire l'exercice 1 (a et b)

Exercices supplémentaires : justifier l'accord du participe passé

AL p.197 exercice 8

AL p.198, "Dictée préparée", faire l'exercice 1 (a et b)

Exercices supplémentaires : accorder un participe passé employé comme adjectif

AL p.196 exercices 4-5

Utilise le participe passé de ces verbes dans deux phrases différentes, une fois employé avec un auxiliaire et une fois employé comme adjectif.

- | | |
|------------|-------------|
| 1. partir | 4. tomber |
| 2. visiter | 5. fatiguer |
| 3. ouvrir | 6. mettre |

Exercices supplémentaires : accorder un participe passé employé avec "être"

AL p.197 exercice 6

Trouve des phrases dans lesquelles tu puisses employer les participes passés suivants avec l'auxiliaire être. Tu ne dois pas changer la terminaison des participes passés.

- | | |
|------------|--------------|
| 1. tombées | 5. descendus |
| 2. revenu | 6. parvenue |
| 3. partie | 7. reparti |
| 4. nés | 8. montées |

Exercices supplémentaires : accorder un participe passé employé avec "avoir"

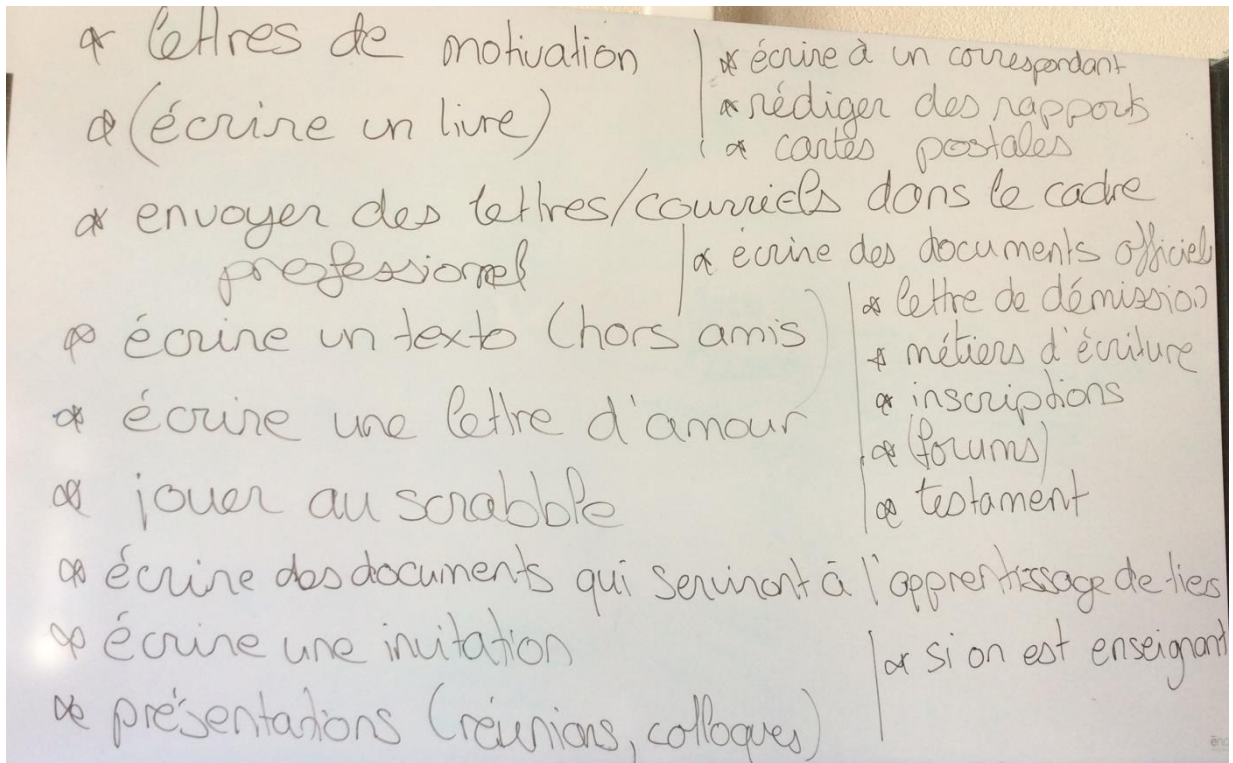
AL p.197 exercice 7

Utilise ces verbes au passé composé, avec l'auxiliaire avoir. Tu écriras une phrase du type "sujet-verbe-CVD". Puis, tu réécriras chaque phrase de manière à ce que le CVD soit placé devant le verbe.

1. perdre
2. découvrir
3. maquiller
4. offrir
5. couper
6. saluer

9.2 Matériel pour la planification tenant compte des éléments du cadre conceptuel

Résultat du brainstorming



Travail sur le correcteur orthographique (proposé par l'animation de français)

Tu vas lire ci-dessous des extraits d'un article de "Science & Vie Junior" ; il a été repris avec des fautes orthographiques.

2013 Année de la comète

Elle vient d'être découverte, fonçant vers le Soleil. Après un petit tour autour de notre astre, elle arrivera au voisinage de la Terre en décembre. Un spectacle qui promet d'être de toute beauté.

(...) Une observation plus fine va permettre de trancher : une brume enveloppe en effet le petit corps... Or, une comète est une grosse boule de glace et de roches mêlés, contrairement à un astéroïde uniquement rocheux. A mesure qu'elle entre dans le système solaire, la glace se réchauffe et se sublime, passant à l'état gazeux. Ce qui créé cette nébulosité que l'on nomme chevelure (ou coma). C'est donc bien une comète ! En calculant sa trajectoire, les astronomes comprennent vite quelle a tous pour nous offrir un spectacle grandiose. (...)

En décembre, elle passera en effets tout près de nôtre planète, à soixante-quatre-millions de kilomètres environ. L'astre filante sera alors observable depuis notre hémisphère durant tout le moi. Une boule plus lumineuse que la pleine Lune brillera dans la nuit, accompagnée d'une immense traînée blanche crème. (...)

En attendant ces instants magiques, on croise bien forts les doigts pour qu'il lui arrive rien en route.

OISEAUX DE MAUVAIS AUGURES....

Dès l'antiquité, les comètes ont été associées à l'arrivée de catastrophe. Leur apparition soudaine et leur aspect de boule enflammée effrayait les témoins de l'époque, qui ignoraient tout de la provenance de ses objets célestes. Ainsi, Aristote (IVème siècle avant J.-C) voyait en elle des feux allumés dans notre propre atmosphère. Il pensait qu'elles annonçaient du vent et de la sécheresse, donc de mauvaises récoltes. Chez les romains, elles accompagnaient forcément la mort des personnages ilustres. Tout ça parce qu'en 43 av. J.-C., une étoile filante serait apparu au-dessus de Rome après l'assassinat de Jules-César. Ce rôle de messenger de la mort va longtemps coller à la peau des comètes. Selon des sources difficiles à vérifié, elles auraient annoncés les trépa de Mahomet (632), Pépin le Bref (768), Henri 1^{er} (1060), Philippe Auguste (1223), Charles le Téméraire (1477), Charles Quint (1558). L'étude scientifique des comètes, à partir des travaux d'Edmond Halley au XVIIIème siècle, ne mettra pas fin aux superstitions. La preuve : il y a quinze ans, 39 membres d'une secte se sont suicidé aux Etats-Unis afin que leur âme rejoigne le «vaisseau spatial» qui navigait, selon eux, aux côtés de la comète Hale-Bopp. Espérons quand décembre, tout le monde restera calme devant un phénomène, tout ce qu'il y a de naturel !

D'où viennent les comètes ?

La plupart des comètes, notamment celle qui nous rendra visite cette année, provient du nuage de Oort. C'est un nuage sphérique entourant la totalité du système solaire et constitué de milliards de blocs de roches et de glaces. Sa taille est difficilement concevable. Il s'étend entre 20 000 et 100 000 unités astronomiques (une unité astronomique équivaud à la distance Terre-Soleil, soit environ 150 millions de kilomètres) du Soleil ! De temps à autre, sous l'effet de l'attraction gravitationnelle d'une étoile proche, certains blocs se décrochent de leur orbite et se dirigent vers notre système planétaire. Ils commencent alors leur voyage vers le chœur du Système solaire. En s'approchant de notre étoile, ils se métamorphosent en comètes et c'est à ce moment là que l'on n'a une chance de les observer. Après un petit tour tout prêt du Soleil, ces comètes à période longue repartent pour un nouveau périple de plusieurs centaines ou miliars d'années. C'est d'ailleurs en étudiant leur trajectoire que l'existence du nuage de Oort a pû être déduite, car il est trop loin du Soleil, donc trop sombre pour être vu au télescope. Beaucoup plus proches de nous, au niveau de l'orbite de Pluton, se

trouve la ceinture de Kuiper. En forme de bouée, elle est constituée là encore de blocs de roches et de glace de toute les tailles, autant de noyaux de comètes en puissance. Mais cette fois, ce sont des comètes à courte période. La plus célèbre est Halley, qui nous rend visite tous les soixantes-seize ans. La dernière fois, c'était en mille- neuf-cents-quatre-vingt-six.

Extrait de "Science et Vie Junior», janvier 2013

Trop fort, ce correcteur orthographique !

Dans le texte que tu viens de lire, **les mots surlignés** ont été signalés par le **correcteur orthographique de l'ordinateur** ; corrige-les.

Quelle :	Quand :
nôtre :	notamment :
Filante :	Equivaud :
ilustres :	ce moment là :
Assassinat :	Miliers :
Vérifié :	pû :
Trépa :	Soixantes-seize :
Navigait :	télescope :

Trop fort, ce correcteur orthographique, vraiment ???

Par contre, **les mots soulignés** dans la première partie et la dernière partie du texte n'ont pas été signalés par le correcteur et ils sont écrits de façon incorrecte : corrige-les en expliquant pourquoi tu les orthographies différemment.

Première partie

Mêlés :

Système :

Créé :

Tous :

En effets :

Soixante-quatre-millions :

Moi :

Blanche crème :

Forts :

Qu'il lui arrive :

Dernière partie

Provient :

Glaces :

Chœur :

Que l'on n'a :

Prêt :

Proches :

Toute les tailles :

Mille-neuf-cents-quatre-vingt-six :

Seras-tu plus fort-e que le correcteur ?

Relis la partie intitulée "Oiseaux de mauvais augures". Indique au début de chaque ligne si tu as trouvé 0, 1 ou 2 erreurs (en plus de celles signalées par le correcteur) et corrige-les directement sur le texte (il y a déjà une erreur dans le titre). Il y a 11 erreurs en tout.

Nom :

Date :

Français 9CO n1

Fonctionnement de la langue : les participes passés

Lis ce petit mot et réponds ensuite aux questions. (4pts)

J'ai oublié de te le dire, mais hier, quand je suis passé chez toi, j'ai mangé toutes les prunes glacées qui te restaient... J'espère que tu ne seras pas trop énervée. La prochaine fois que je passerai chez toi, je t'apporterai des cerises.

1. L'émetteur de la lettre est-il masculin ou féminin ? Comment le sais-tu ?

.....

2. Le destinataire de la lettre est-il masculin ou féminin ? Comment le sais-tu ?

.....

3. Repère dans le texte un participe passé qui ne s'accorde pas et explique pourquoi.

.....

4. Repère dans le texte un participe passé employé comme adjectif.

.....

Recopie ce texte. Au lieu de Marc, il s'agit d'Adeline. Fais les changements et accords nécessaires. (6pts)

Marc s'était levé du mauvais pied. Epuisé de sa journée de la veille, durant laquelle il avait travaillé sans relâche, il voulait se reposer. Tout le monde lui avait donné de bons conseils pour terminer sa maison, mais personne ne l'avait vraiment aidé. En regardant le chantier inachevé, il avait songé à tout laisser tomber. Mais il était convaincu de pouvoir faire quelque chose de magnifique. Il voulait persévérer.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Conjugué les participes passés de ce texte. Souligne le mot avec lequel tu as fait l'accord, s'il y a lieu. (8pts)

La mer (déchaîner) se jettait sans relâche sur les rochers.
Bastien avait (escalader) la falaise et il était
(monter) assez haut pour apercevoir, au loin, la ville qu'il avait
(quitter) le matin même. Des grosses larmes lui sont alors
(venir) aux yeux en pensant à tous les gens (abandonner)
derrière lui. Sa mère surtout lui manquait. Mais s'il lui avait
(parler) avant de partir, peut-être qu'elle l'en aurait (dissuader).
Il devait regarder devant lui.

Lis cet échange de messages et réponds aux questions. (3pts)

- Salut Juan, est-ce que tu as acheté les fleurs pour Sophie ?
- Non, j'ai oublié. Désolé !
- Zut ! Moi, je n'ai pas le temps d'y aller. Je suis déjà parti.
- Bon, je ressortirai dès que j'aurai réparé la fenêtre.
- OK ! Merci ! Prends des fleurs colorées, surtout.

1. Modifie la phrase soulignée pour que le participe passé "acheté" s'accorde.

.....

2. Quel mot devrait être modifié si la deuxième personne s'appelait Julie ?

.....

3. Quel mot devra être modifié s'ils parlent de chocolats et non de fleurs ?

.....

Ecris des phrases qui contiennent les participes passés suivants. Tu dois les utiliser avec un auxiliaire. Attention, tu ne dois pas les modifier ! (4pts)

1. perdus :
2. monté :
3. interdite :
4. parties :

Annexe 3 : Matériel pour la production écrite de fin de séquence

Les genres de texte

Petit aide-mémoire pour s'y repérer

Un **genre de textes** regroupe des textes qui ont des caractéristiques communes reconnaissables, liées à

- la visée des textes (=l'intention de l'émetteur, par exemple raconter, expliquer, convaincre...)
- Le type de contenu (=ce dont on parle)
- La forme ou structure (=la manière dont le texte est présenté)
- Des procédés langagiers (=des choix de langues comme les temps verbaux, le registre de langue, le vocabulaire)

Il existe de très nombreux genres de textes, possédant chacun leurs caractéristiques spécifiques. Voici quelques exemples :

Le conte

Visée : raconter. Contenu : histoire de personnages imaginaires évoluant dans un univers merveilleux dont l'époque et les lieux sont indéterminés. Forme : texte suivi relativement court et rassemblé avec d'autres contes dans un recueil. Procédés langagiers : généralement rédigé au passé simple et à l'imparfait, à la troisième personne ; utilisation fréquente d'une formule du type « Il était une fois »

Le poème

Visée : exprimer des sentiments. Contenu : les émotions ressenties par le narrateur. Forme : généralement texte en vers assez court. Procédés langagiers : utilisation de rimes et de figures de style.

La page documentaire

Visée : expliquer. Contenu : informations réelles sur l'objet traité. Forme : disposition spécifique avec des illustrations, des schémas, des légendes, etc., souvent intégré dans un magazine. Procédés langagiers : généralement rédigé au présent, langage scientifique.

La recette de cuisine

Visée : indiquer les étapes d'une préparation culinaire. Contenu : liste d'ingrédients et description des étapes à suivre. Forme : généralement sur une seule page avec des illustrations et des listes. Procédés langagiers : fréquemment à l'impératif.

On peut rassembler les genres en plusieurs **regroupements de genres de textes** que tu travailleras tout au long de tes années au CO :

- A) Les textes qui **racontent** (=faits imaginaires)
- B) Les textes qui **relatent** (=faits réels passés)
- C) Les textes qui **transmettent des savoirs** (=explications, transmissions de savoirs)
- D) Les textes qui **argumentent**
- E) Les textes qui **règlent des comportements** (=règles, descriptions d'activités)
- F) Les textes **poétiques**
- G) Les textes **théâtraux**

Pour aller plus loin, consulte ton livre TEXTE ET LANGUE à la page 10.

Classe ces textes selon le regroupement auquel ils appartiennent :

Le règlement du CO, la recette du tiramisu, le Livre Unique de Français, une lettre de motivation pour un stage, une carte postale, une blague, la règle de jeu du Monopoly, un article du magazine Sciences et Vie Junior, le témoignage de Pie Tshibanda, une chanson, le conte du Petit chaperon rouge, un jeu de mots, le récit de ses vacances, l'imitation d'un prof, l'encyclopédie Larousse, une plaidoirie au tribunal, un article du Cyclope, la description de l'itinéraire pour venir chez toi, un fait divers dans le Nouvelliste, un débat pour élire le meilleur parti politique de l'école, une lettre à un ancien élève, un poème pour la St-Valentin, un sketch présenté à la fête de Noël.

Les textes qui racontent	
Les textes qui relatent	
Les textes qui transmettent des savoirs	
Les textes qui argumentent	
Les textes qui règlent des comportements	
Les textes poétiques	
Les textes théâtraux	

Les textes qui relatent

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.



Les textes théâtraux

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.

Les textes qui transmettent des savoirs

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.

Les textes qui racontent

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.



Les textes poétiques

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.



Les textes qui argumentent

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.

Les textes qui règlent des comportements

Donne trois exemples de textes pouvant entrer dans ce regroupement de genres (textes littéraires ou textes de la vie courante) : _____

Entoure le texte qui te parle le plus et réponds aux questions :

Quelle est la visée de ce texte ? _____

Quel est le contenu attendu dans ce texte ? _____

Quelle est la forme habituelle de ce texte ? _____

Quels sont les procédés langagiers à utiliser ? _____

En une dizaine de lignes, rédige maintenant ton texte en tenant compte des éléments que tu viens de citer.

