

**Expliciter le concept de pluriel
pour une meilleure acquisition de l'accord
dans le groupe nominal**

Mme Elsa ODORICO
Circonscription d'Evry

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Callachand, enseignante de l'école Jules Verne à Evry qui m'a accueillie avec enthousiasme et m'a accordé sa confiance.

Je remercie Patrice Gourdet, maître de conférences en sciences du langage à l'université de Cergy-Pontoise, pour ses précieux conseils, son soutien et ses encouragements.

Je remercie également ma tutrice de mémoire Catherine Combaz, conseillère pédagogique à Savigny sur orge, pour ses nombreux conseils, sa disponibilité.

SOMMAIRE

Introduction	4
1/ Les constats : représentation du pluriel et de la pluralité chez les élèves	6
1-1 Reconnaissance de la pluralité :	6
1-2 Reconnaissance et définition du pluriel grammatical chez les élèves :	9
1-2 L'encodage du pluriel : les différentes erreurs rencontrées	10
2/ Progression pédagogique Pour aborder le concept de pluriel grammatical..	13
2-1 Les attentes institutionnelles :	13
2-2 Expliciter le concept de pluralité : une entrée sémantique	15
2- 3 Expliciter le concept de pluriel grammatical : une entrée sémantique et syntaxique	16
2- 4 Le marquage du pluriel : une entrée morphologique	17
2-5 Progression de transfert à l'écrit :	19
3/ Analyse de pratique	20
3-1 / Analyse des représentations mentales de la pluralité	20
3-2 / Evolution du concept pluriel grammatical chez les élèves.....	22
3-3 / Marquage du pluriel : les progrès et les erreurs rencontrées	23
3-4 / Transférabilité à l'écrit : marquage du pluriel à l'écrit	26
CONCLUSION	29
Bibliographie	31
ANNEXES	32

INTRODUCTION

Enseignante depuis plusieurs années, j'ai observé, aussi bien en cycle 2 qu'en cycle 3, que la capacité à marquer l'accord dans le groupe nominal pluriel était souvent une difficulté pour les élèves. Or, placés dans une situation de compréhension de la valeur de la marque grammaticale « s » dans un groupe nominal (situation de réception à l'écrit), les élèves avancent des connaissances déclaratives justes : « *il y a un « s » parce qu'il y a « les » devant* » ou « *il y un « s » parce qu'il y en a plusieurs* ». Nous pourrions donc émettre l'hypothèse qu'en situation de production, l'absence de marquage est due à de simples oublis ou à un problème d'attention qui trouveront alors leurs résolutions dans une maturation ultérieure de l'écolier.

Cependant, les explications sémantiques d'élèves de CE2, relatives au terme « plusieurs » diffèrent nettement entre elles. Elles indiquent qu'ils se construisent des définitions implicites de la pluralité. Ils peuvent parfois ne pas la reconnaître dans un énoncé oral tel que « trois canards » qui n'évoque pas, pour eux, la pluralité. C'est une source d'erreur.

Nous pourrions penser qu'une fois la règle présentée : « lorsqu'un nom désigne plusieurs personnes ou plusieurs choses, il est au pluriel. On forme le pluriel des noms en ajoutant le plus souvent un -s et parfois un -x »¹, il suffit ensuite de proposer des exercices d'application pour obtenir une performance dans l'acquisition de l'accord dans le groupe nominal. Ce diptyque « Règle – Application à l'aide d'exercices » est omniprésent dans les manuels scolaires.

Or j'ai remarqué également que les représentations du concept de pluriel grammatical varient d'un élève à l'autre et que les erreurs de marquage sont de natures différentes.

La tâche n'est pas aisée. En effet, comme le soulignent Nina Catach et Jean Dubois², l'orthographe française est une exception car la plupart des morphologies du nombre ne s'entendent pas. L'imprégnation par la langue orale n'est que très limitée.

Ma préoccupation rejoint les résultats des travaux réalisés par Danièle Manesse et Danièle Cogis³ qui ont mis en évidence que les performances orthographiques des élèves de 2005, lors d'une dictée de Fénelon étaient inférieures à celles des élèves du XIXe siècle. Leur étude révèle que si le niveau d'orthographe lexicale n'a que très légèrement baissé, le niveau d'orthographe grammatical (morphologie flexionnelle), quant à lui, montre un déficit de performances évalué à

¹ Manuel CE2 Au rythme des mots Etude de la langue cycle 3 Bordas 2010

² CATACH Nina, 1995, *L'orthographe française*, Nathan Université

³ MANESSE Danièle et COGIS Danièle, 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* ESF éditeur

deux années d'apprentissage. Face à ces constats, on peut s'interroger sur les conditions favorables à l'acquisition du concept de pluriel grammatical et de ses marques graphiques.

L'explicitation du concept de pluriel grammatical est-il un vecteur permettant une meilleure acquisition de l'accord en nombre dans le groupe nominal à l'écrit ?

J'émetts l'hypothèse qu'une verbalisation accompagnée de manipulations linguistiques variées permettront de construire durablement la reconnaissance du pluriel, d'en comprendre son fonctionnement et d'en marquer la réalisation écrite.

De plus, j'émetts l'hypothèse qu'une progression d'activités devrait permettre une construction optimale, stable et transférable. Cette progression s'appuie sur un effort cognitif grandissant demandé aux élèves. Chaque situation d'écrit ayant des contraintes intrinsèques plus ou moins fortes.

Dans une première partie, nous analyserons les constats observés relatifs au « décodage » par l'élève de la pluralité dans l'énoncé linguistique et du pluriel grammatical pour expliquer les différents types d'erreurs de ce marquage.

Dans une seconde partie, nous présenterons la démarche pédagogique visant une construction du concept basée sur une progression d'activités et une progression notionnelle.

Dans une troisième partie, nous analyserons les progrès des élèves au vu de ce dispositif.

Le marquage du pluriel à l'intérieur du groupe nominal est souvent considéré comme une des règles les plus simples en grammaire par les enseignants. « *Quand tu vois « les » il suffit d'ajouter un « s »* » ou « *quand ils sont plusieurs, tu ajoutes un « s » ou un « x »*. » Or, lors des évaluations nationales en fin de palier 2, nous pouvons observer qu'il y a un décalage entre la « connaissance » de la règle du pluriel et la régularité du marquage de celui-ci. Nous allons voir dans cette partie que cette règle ne suffit pas. Il est important de rappeler que la difficulté de l'accord dans le groupe nominal est renforcée dans la langue française. La non prononciation de la morphologie du nombre à l'oral dans la plupart des cas, ne permet pas à l'élève une connaissance préalable par l'oral et celui-ci découvre ces marques flexionnelles en même temps que les rudiments de l'écrit. Il doit apprendre à faire la distinction entre les phonogrammes et les morphogrammes. Puisque les marques du pluriel ne s'entendent pas, l'élève sur un plan cognitif doit d'abord « décoder » (reconnaître une situation de pluralité) avant « d'encoder » à l'aide du morphogramme « s ».

1/ LES CONSTATS : REPRÉSENTATION DU PLURIEL ET DE LA PLURALITÉ CHEZ LES ÉLÈVES :

Danièle Cogis⁴ et Jean-Pierre Jaffré⁵ indiquent que notre système orthographique est complexe et a toujours posé des problèmes d'apprentissage. Tous deux pensent qu'il est important de se pencher sur le fonctionnement de notre langue. D'un point de vue cognitif, Danièle Cogis insiste davantage sur la manière de transmettre. Dans son ouvrage « Pour enseigner et apprendre l'orthographe » elle fait la distinction entre la notion de pluriel et celle de pluralité. Nous définirons le terme de pluralité par une représentation mentale chez l'élève de « plusieurs » à savoir de « *plus de un* ».

1-1 RECONNAISSANCE DE LA PLURALITE :

Une pluralité inhérente au nom

Un élève de GS ne connaît pas nécessairement le pluriel en termes de marquage flexionnel mais perçoit la notion de pluralité. Au mois de juin dernier, j'ai interviewé des élèves de cycle 2 d'Evry en réseau ambition réussite afin de connaître leurs représentations de la pluralité. Dans la majorité des manuels ou des leçons, le pluriel étant défini comme « plusieurs », j'ai donné à l'oral un certain nombre de groupe nominaux (déterminant-nom) et demandé aux élèves s'il y en avait

⁴ Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005

⁵ M. Fayol, J.P Jaffré, *Orthographier*, puf, 2008

plusieurs et comment ils le justifiaient. En grande section, chez les élèves interrogés, j'ai observé que le pluriel ou le singulier était attribué au nom selon leur vécu, à savoir selon eux le pluriel était inhérent au nom. Par exemple, (cf annexe 1) pour 25% des élèves de grande section « *aucun bébé* » évoque une notion de pluralité car selon eux « *au début les mamans elles sont enceintes, elles n'ont aucun bébé puis après elles en ont plein* ». Par conséquent, le mot « *bébé* » appelle à une représentation mentale de la pluralité. « Les avions » représente une réalité évoquant la pluralité pour 66% des élèves de grande section parce que « *dans l'aéroport il y a beaucoup d'avions* ». Pour d'autres, « les avions » signifie un seul avion « *parce qu'on monte dans un avion* ». Il en est de même pour « vos voitures », une élève me disait « « *vos* » cela veut dire les « *nôtres* » et moi j'en ai plein, donc il y a plusieurs voitures », tandis que pour un autre élève « vos voitures » correspond à du singulier « *il n'y en a pas plusieurs parce que j'en ai pas* ». Comme ces exemples le montrent, les élèves « calculent » le pluriel en fonction d'une « perception du monde extralinguistique » (Cogis, 2005). Une autre notion est apparue lors de ces entretiens. Comme le souligne Michel Fayol⁶ dans « Orthographier », il n'y a pas de nuance dans la notion de plusieurs, ce qui gêne les élèves qui bien souvent associent la notion de plusieurs à beaucoup. « Trois lions » pour 58% des élèves de grande section n'est pas considéré comme plusieurs car « *trois c'est pas beaucoup* ». Pour d'autres élèves « trois lions, c'est beaucoup parce que c'est dangereux, « *déjà un lion alors trois c'est beaucoup !* ». Chaque mot, chaque nom a une dimension affective très forte. Notre langue permet des nuances de quantité, sur un plan sémantique « deux, quelques ou plusieurs », ne signifient pas la même chose or en mathématiques cette nuance n'existe pas, le terme « plusieurs », d'un point de vue mathématique, commence à plus de 1.

Pluralité : sémantique et syntaxe

Avec les élèves de CP et de CE1, les stratégies sont plus variées. Parfois, comme les élèves de grande section, ils font appel à leur perception du monde extralinguistique, d'autre fois, ils s'appuient sur des indices syntaxiques, les déterminants comme marqueurs de pluralité. En CP, la majorité s'appuie sur les déterminants « les » ou « des » pour reconnaître une pluralité. Mais leur représentation sémantique du concept de pluralité est confuse. En fin de CE1, 37 % estiment que « quelques filles » n'est pas « plusieurs » parce que « *y'en a pas beaucoup* ». Certains déterminants leur posent problème. Ex : le groupe nominal « des bouteilles » est considéré comme plusieurs à 100 % en CP et en CE1 car le déterminant « des » est un signal de pluralité

⁶ M. Fayol, J.P Jaffré, Orthographier, puf, 2008

tandis que le groupe nominal « certains enfants » lui, est considéré comme plusieurs à 42 % en CP et 78 % en CE1 (avec pourtant un marquage sonore: la liaison). La reconnaissance entre singulier /pluriel est irrégulière car les stratégies changent et ne sont pas stables. Comme le soulignent ces différents exemples, la non-reconnaissance de la pluralité peut-être un premier obstacle au marquage du pluriel grammatical.

Pluralité : sémantique et morphosyntaxe

Il m'a donc semblé intéressant, avant d'observer la présence ou non de flexion dans l'accord du groupe nominal, d'observer la reconnaissance du pluriel dans un énoncé à l'oral chez mes élèves de CE2 en début d'année. Je remarque en effet, lors de l'évaluation diagnostique (Cf. Annexe 2), que cette notion de pluralité est fragile. En effet, pour 33% des CE2 « aucun bébé » signifie « plusieurs ». Les élèves reconnaissent plus aisément un groupe pluriel lorsque celui-ci est accompagné d'un déterminant « les » (85%) ou avec le déterminant « plusieurs » (96 %). A l'opposé, le déterminant « ces » n'est reconnu comme un pluriel à l'oral que par 55% des élèves en début de CE2, et le déterminant « nos » dans « *nos couvertures* » qu'à 62%. En effet, la reconnaissance du pluriel s'appuie le plus souvent sur les déterminants, or seuls certains sont considérés comme pluriel. Le double marquage sonore (à savoir un déterminant pluriel et la liaison) n'augmente pas le pourcentage de reconnaissance du pluriel en CE2 à ce moment de l'année. « Certains adultes » est pluriel pour 70 % des élèves et « certains garçons » pour 71%. Lors de l'évaluation, 70% des CE2 considèrent le syntagme nominal « *trois poissons* » comme étant un syntagme pluriel tandis que « *quatre chiens* » n'est un groupe nominal pluriel que pour seulement 51% d'entre eux. J'ai donc cherché à comprendre pourquoi : les élèves m'ont expliqué « *qu'il y a un « s » à trois, donc c'est du pluriel et il n'y a pas de « s » à quatre.* » Leur reconnaissance du pluriel s'appuie ici sur une « règle implicite », à savoir que le pluriel est associé à l'affixe flexionnel « s » qui, selon eux, doit être présent sur le déterminant. On remarque au travers de cette évaluation que les élèves font parfois appel à la sémantique et parfois à la morphosyntaxe, cependant la reconnaissance du pluriel est instable. Lors d'une seconde évaluation diagnostique (c.f annexe 3) qui me permettait de connaître leur représentation du pluriel et la définition qu'ils s'étaient construite, je leur ai demandé également à partir de combien nous pouvions utiliser le terme « pluriel » ou « plusieurs ». Seulement 15 % d'entre eux définissaient le pluriel à partir de 2. Pour 41 % d'entre eux le pluriel commençait à partir de 10 dont 19 % pensaient que « plusieurs » était à partir de 100. Comme le souligne Danièle Cogis⁷,

⁷ Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005

nous remarquons que la non nuance sémantique de la pluralité, gêne les élèves. D'où l'importance d'ajuster la notion sémantique de « plusieurs » avec les élèves. Nous verrons en seconde partie comment aborder cette notion en classe. En effet, les élèves ne reconnaissent pas tous les déterminants pluriels comme marqueurs et le terme « plusieurs » reste encore confus en ce début de cycle 3.

1-2 RECONNAISSANCE ET DEFINITION DU PLURIEL GRAMMATICAL CHEZ LES ELEVES :

Singulier vient du latin « singularis » qui signifie « seul » et indique l'unicité, ce terme s'oppose à « pluralis » qui signifie plusieurs. Il s'agit d'une opposition binaire sans nuance sémantique qui est marqué dans la langue écrite pour le singulier par une absence de marque et pour le pluriel par la marque « s » ou « x ».

Comme le souligne Jean-Christophe Pellat⁸, la langue française connaît deux nombres : le singulier et le pluriel. Contrairement au genre, le nombre n'est pas inhérent au nom, cela dépend de son actualisation. Le pluriel a une dimension grammaticale que n'a pas la notion de pluralité. La pluralité n'est pas dépendante de liens syntaxiques. Pour les élèves en début de CE2, « un groupe » est pour 66 % d'entre eux du pluriel car lorsqu'ils sont face à un nom collectif : ils passent par une représentation mentale et visualisent plusieurs personnes, « *dans un groupe il y en a plusieurs* ». Nous définirons le pluriel grammatical nominal comme un syntagme nominal composé d'un déterminant pluriel et d'un nom fléchi de la marque « s » ou « x » liés syntaxiquement et évoquant sémantiquement la pluralité.

En début de CE2, lorsque les élèves sont interrogés sur « qu'est-ce que le pluriel ? » (cf. annexe 4) 26% disent ne pas savoir, 11% « *ça veut dire beaucoup* », 26 % « *plusieurs* », 29 % définissent le pluriel à l'aide de la flexion « *c'est quand un mot se termine par « s » et cela explique qu'il y a plusieurs* » et enfin 7 % indiquent que le pluriel « *c'est quand il y a « les »*. On remarque ici que le concept de pluriel est flou pour ces élèves en début de CE2. Certains s'appuient sur le sémantique, d'autres sur la morphologie et certains sur des graphèmes.

La notion de pluriel grammatical est plus complexe qu'elle n'y paraît. Il faut d'abord décoder une situation de pluralité en s'appuyant sur la sémantique mais également s'appuyer sur les liens syntaxiques qui unissent les mots puis réaliser l'encodage à l'aide de l'affixe flexionnel « s » ou « x » dans un syntagme nominal qui peut être plus ou moins long. La catégorie « pluriel » dans le groupe nominal résulte de la combinaison d'un « nom comptable » et d'un déterminant pluriel.

⁸ Jean-Christophe Pellat, *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier, 2009

Cependant d'après Danièle Cogis, l'obligation de faire un calcul sur le référent n'est pas totalement à écarter. Elle donne deux exemples : « beaucoup d'eau » et « beaucoup d'arbres ».

1-2 L'ENCODAGE DU PLURIEL : LES DIFFERENTES ERREURS RENCONTREES

Comme nous l'avons souligné précédemment, le marquage pluriel dans le groupe nominal relève du domaine de l'écrit non audible dans la majorité des cas, sauf pour certains noms avec changement morphologique et phonétique (ex : cheval-chevaux, œil –yeux).

Pour observer l'encodage du pluriel, je me suis appuyée dans un premier temps sur les évaluations nationales que les élèves avaient passées en juin dernier, en classe de CE1. (c.f annexe 5)

Deux items des évaluations nationales ont attiré mon attention : l'item 32 qui porte sur la marque du pluriel des noms et l'item 34 sur l'accord de l'adjectif.

La phrase dictée pour ces items était : « Les bons desserts attirent les enfants dans la cuisine. Les parents posent des tartes sur une jolie table. »

En fin de CE1, les élèves obtenaient sur l'item 32 : 33 % de réussite (le code 1 : marquage correct du pluriel) et obtenaient pour l'accord de l'adjectif 41% de réussite. Plusieurs phénomènes étaient à prendre en compte ici. Tout d'abord la reconnaissance du pluriel n'était pas ici un barrage à l'encodage de celui-ci, du fait de l'utilisation des déterminants « les » considérés comme pluriel pour plus de 90 % des élèves. Cependant, nous pouvons être étonnés par la présence d'un marquage plus important sur l'adjectif que sur le nom. En effet, comme l'indique Michel Fayol, le pluriel des noms est justifié du point de vue du sens alors qu'il n'en va pas de même pour les adjectifs. Dans l'exemple « les poules rousses », le fait qu'elles soient plusieurs poules ne modifie en rien la couleur. Jean Dubois, lui, considère que ces accords ont un caractère formel et contribuent à assurer la cohésion au sein d'une part du groupe nominal et d'autre part au sein de la proposition. Or, lors des résultats aux évaluations (c.f annexe 6), par exemple dans le premier groupe nominal, « Les bons desserts », l'adjectif « bon » est marqué à plus de 70% tandis que le nom « desserts » porte la marque flexionnelle uniquement pour 35% des élèves. Comment expliquer ce phénomène ? Un tel décalage entre le marquage du nom et de l'adjectif montre bien que la cohésion syntaxique au niveau du groupe nominal n'est pas acquise. Mais comment expliquer un marquage plus important au niveau de l'adjectif alors que celui-ci est moins logique d'un point de vue sémantique. Plusieurs hypothèses s'offrent à nous : première hypothèse : le marquage du nom « dessert » est moins important car celui-ci contient une flexion dérivationnelle, la présence d'une lettre muette peut mobiliser davantage d'attention lors de la transcription écrite et par conséquent favoriser une absence de marquage. Deuxième hypothèse

possible : le marquage est bien plus important sur l'adjectif car celui-ci est placé juste après le déterminant et par conséquent l'éloignement entre le nom et le déterminant rend le marquage plus difficile, l'adjectif étant ici un rupteur pour l'élève dans la chaîne d'accord. D'après Jean-Christophe Pellat⁹, l'éloignement ou la rupture peut être un élément perturbateur qui favorise un oubli de marquage. Nous pouvons donc penser dans le cas de cette seconde hypothèse que la notion de chaîne d'accord avec une dimension syntaxique n'est pas acquise. Lors de la deuxième phrase, les groupes nominaux uniquement composés des éléments obligatoires (à savoir déterminant et nom) rencontrent un taux de réussite supérieur à 50%, cependant une légère baisse du marquage du pluriel est présente au fil de la seconde phrase. Ce phénomène est peut-être dû à une fatigue cognitive.

L'évaluation nationale est un très bon outil mais il était insuffisant pour aborder l'accord du pluriel dans le groupe nominal. Il fallait également observer l'accord avec un groupe nominal minimal (déterminant /nom) en variant les déterminants et notamment en utilisant des déterminants qui ne portaient pas le graphème « s » à la fin. De plus, il était nécessaire de présenter aux élèves des groupes nominaux avec des adjectifs qualificatifs afin de valider si les affixes flexionnels étaient présents dans une chaîne d'accord. De même, il semblait intéressant d'observer l'acquisition de l'accord en nombre dans différentes activités faisant appel à des ressources cognitives différentes : une dictée de groupes nominaux dans lesquels les élèves se mobilisent essentiellement sur l'accord, une dictée de phrases qui mobilise des contraintes orthographiques et grammaticales, une production de phrases qui mobilise des contraintes créatives, syntaxiques et grammaticales et enfin la rédaction qui mobilise toutes ses contraintes simultanément.

Tout d'abord il est important de rappeler que des procédures de tous types coexistent chez un même élève. Il peut parfois utiliser une procédure phonographique en marquant ce qui s'entend ou utiliser une procédure morphosyntaxique en s'appuyant sur le déterminant comme signal ou bien utiliser une forme fléchie. Comme le montre Michel Fayol dans son ouvrage « orthographe », l'élève et même l'adulte peuvent mémoriser des mots fléchis (ex : le mot enfants, a été essentiellement au pluriel et par conséquent sera mémorisé fléchi avec la flexion « s »). Lors de l'évaluation diagnostique des groupes nominaux minimaux, j'ai observé que l'absence de marquage était extrêmement importante. (c.f annexe 7). Celui-ci allait de 50% d'absence de marquage (les billes) à 100% d'absence (trente stylos). Lors de cette évaluation de dictée de groupes nominaux, nous pouvons observer que certains déterminants induisent davantage la marque du pluriel. En septembre, je n'ai pas rencontré d'erreur de marquage. Lors

⁹ « Quelle grammaire enseigner ? » Hatier 2009

de la dictée de groupes nominaux, le marquage sur l'ensemble de la chaîne d'accord est légèrement inférieur à 10%. Le lien syntaxique entre les mots est par conséquent une difficulté supplémentaire pour les élèves. Lors de la dictée de l'évaluation nationale de CE1 ainsi que dans des dictées quotidiennes en classe, le marquage de l'adjectif qui suit le déterminant est plus important que celui qui suit un nom. Cette variable du positionnement de l'adjectif sera donc à prendre en compte. Lorsque l'élève est dans la contrainte de l'encodage, il est difficile d'analyser le marquage car celui-ci est en ce début d'année le plus souvent absent. Lors de la production de phrase, seul 7% des élèves en septembre réalisent un marquage sur le nom. Les phrases ne sont pas syntaxiquement correctes et certains élèves n'écrivent pas. L'encodage du pluriel n'est pas la difficulté première de l'élève. La difficulté première est de construire une phrase et d'encoder les mots. Certaines confusions orthographiques d'ailleurs induisent des erreurs de marquage. « *je suis une fille, assez grande, magnifique, mes plutôt minces et alafois grande...* »(c.f annexe 12) Cette élève utilise le déterminant pluriel « mes » au lieu de la conjonction de coordination « mais » et par conséquent accorde les mots qui suivent celui-ci, quelque soit la nature de ceux-ci.

Ces différentes évaluations diagnostiques m'ont permis de connaître les représentations des élèves, d'observer un certain nombre d'erreurs (tant sur le décodage du pluriel que sur l'encodage de celui-ci) et par conséquent de clarifier pédagogiquement les variables de situations pédagogiques à mettre en place pour appréhender le concept de pluriel grammatical.

Dans une seconde partie, nous présenterons la progression qui permettrait d'explicitier le concept de pluriel grammatical et d'améliorer l'acquisition du marquage flexionnel dans le groupe nominal. Cette progression/programmation s'appuie sur un effort cognitif grandissant demandé aux élèves. Chacune de ces activités requiert chez lui une adaptation supérieure de par ses caractéristiques intrinsèques mais aussi de par le contenu choisi par l'enseignant qui traduit une progression notionnelle : Une reconnaissance de la pluralité de la situation ; Une compréhension du concept grammatical de pluriel; Une incitation à l'écriture de marques graphiques plus ou moins audibles.

Nous présentons cette progression d'activités en fonction des contraintes de l'écrit qui sont ou non présentes et plus ou moins fortes :

- Tâches simples centrées exclusivement sur le marquage dans le GN (un seul composant obstacle)
- Tâches complexes mettant en jeu le marquage dans le GN, la construction syntaxique, l'orthographe lexicale... (plusieurs composants obstacles)

2/ PROGRESSION PEDAGOGIQUE POUR ABORDER LE CONCEPT DE PLURIEL GRAMMATICAL

D'après Marceline Lapparra¹⁰, professeur à l'université Paul-Verlaine de Metz, l'apprentissage des marques graphiques du français s'organise tout au long de la scolarité selon des critères implicites. Elle réfléchit à une progression quant à la marque du pluriel dans le groupe nominal, dont l'absence d'automatisation compromet l'acquisition de l'ensemble des marques graphiques. D'après elle, les prescripteurs et les enseignants utilisent des critères rarement explicités pour organiser l'apprentissage des marques graphiques du français. C'est en effet une de mes observations, il faut donc se demander en quoi l'explicitation du concept de pluriel grammatical est un vecteur d'acquisition dans l'accord du groupe nominal. Comme le préconise Britt-Mari Barth¹¹, rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage leur permet de construire leur savoir. D'après elle, un apprenant qui prend conscience de « ses démarches intellectuelles » pourra réaliser des transferts et un apprentissage plus autonome. Il est important tout d'abord de définir ce qu'est un concept. Je le définirai en m'appuyant sur les théories de Britt-Mari Barth et de Jérôme Bruner : « quand on apprend un concept, on apprend à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. » Un attribut est ce qui permet de distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet. Jérôme Bruner distingue différents concepts. Le concept de pluriel est un concept conjonctif, avec des attributs présents dans chaque exemple, le singulier, lui, est un concept disjonctif car l'ensemble de ces attributs ne sont pas tous nécessairement présents dans chaque exemple (un groupe : a un déterminant singulier mais induit une pluralité). Dans une première partie j'évoquerai comment rendre ce concept de pluriel plus explicite et par conséquent comment en faciliter la reconnaissance, puis dans une seconde partie je définirai les différents niveaux d'acquisition et les différentes entrées pédagogiques pour permettre un meilleur marquage de celui-ci. Au préalable, nous allons rappeler le cadre institutionnel dans lequel est située cette capacité de marquer l'accord en nombre dans le groupe nominal tout au long de la scolarité élémentaire.

2-1 LES ATTENTES INSTITUTIONNELLES :

Dans un premier temps, nous allons porter notre regard sur le livret personnel de compétences et sur les attentes notionnelles préconisées à des paliers précis.

¹⁰ Marceline Lapparra, *Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français*, article, INRS, Repères n°41, 2010

¹¹ Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987

Socle commun :

Palier 1	Palier 2	Palier 3
Compétence 1 la maîtrise de la langue française	Compétence 1 la maîtrise de la langue française	Compétence 1 la maîtrise de la langue française
Etude de la langue - orthographe	Etude de la langue - orthographe	Ecrire
Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal	Maîtriser l'orthographe grammaticale	Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire

Nous observons, au vu du socle commun, que l'accord dans le groupe nominal en nombre n'est évoqué explicitement que dans le palier 1. Les paliers 2 et 3 exigent de maîtriser l'orthographe grammaticale. Il n'y a pas de différence d'acquisition attendue entre le palier 1 et le palier 3 quant au marquage de l'accord en nombre. De plus, le palier 1 exige de respecter l'accord dans le groupe nominal sans spécifier le type de groupe nominal, la régularité du marquage, avec ou sans rupteur... Peut-on en conclure que l'exigence institutionnelle sur cette question est portée sur le palier 1 ?

BO janvier 2008 :

Dans le bulletin du 19 juin 2008, nous retrouvons cette compétence formulée différemment (p. 22.) en cycle 3. Dans le domaine de la grammaire nous retrouvons la compétence : « les accords : connaissance et utilisation des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif. » Ici la structure du groupe nominal est précisée, par contre les deux marques du pluriel « s » ou « x » ne sont pas hiérarchisées et la connaissance « des règles » sous entend de connaître l'ensemble des exceptions quant au marquage de cet accord. La hiérarchie entre la régularité et les « exceptions » n'est pas établie. Toujours à la page 22 du BO, nous retrouvons cet accord en nombre dans le groupe nominal, mais cette fois dans le domaine de l'orthographe grammaticale : « les particularités des marques du pluriel de certains noms en (-al, eau, -ou ; en -s, -z, -x) et de certains adjectifs (en -al, -eau, -s, -x) sont mémorisés. ». Cette compétence met l'accent de manière évidente sur les exceptions. Or faut-il appréhender les exceptions sur le même plan que les régularités de marquage ? Quand on se réfère au tableau du BO p.32 et 35 (c.f annexe 8) qui est un repère de progression pour les enseignants, nous pouvons remarquer que les élèves disposent du CP pour repérer et justifier la marque du pluriel « s », notamment sur les noms, mais dès le CE1 les élèves doivent « connaître et appliquer la règle de l'accord entre le déterminant, le nom et l'adjectif ». En CE1, les élèves doivent connaître et appliquer, dans la chaîne d'accord, les accords en nombre. Rien n'est précisé quand au type de marque (« s » ou « x »), à la place de l'adjectif

qualificatif, au choix des déterminants pluriels. Dès le CE2, l'élève doit connaître les règles d'accord dans le groupe nominal avec la présence d'adjectifs mais la règle est davantage centrée sur les particularités du pluriel de certains noms. Les programmes distinguent l'accord du nom et celui de l'adjectif. En fin de cycle 3, ces accords ne sont plus présents dans les compétences évaluables, elles deviennent transversales. Ces programmes peuvent être mal interprétés... En effet lorsqu'en CE1 la compétence indique « connaître et appliquer la règle d'accord... », nous ne savons pas de quelle règle il s'agit, il en est de même avec l'appellation « groupe nominal simple ». La progression, en tout cas concernant cette compétence, n'est pas suffisamment explicite. Nous allons donc dans cette partie chercher à expliciter une progression ainsi qu'un faisceau d'activités nécessaire à l'explicitation du pluriel et à la transférabilité de celui-ci dans l'écrit.

2-2 EXPLICITER LE CONCEPT DE PLURALITE : UNE ENTREE SEMANTIQUE

Approfondir sémantiquement le terme « plusieurs » :

Comme nous l'avons vu précédemment, la notion « plusieurs » est à approfondir d'un point de vue sémantique. Il est possible, dans un premier temps, de réaliser un tri de syntagmes nominaux minimaux avec deux colonnes : un et plusieurs. Ici l'objectif est d'appréhender le concept de pluralité, à savoir de décliner une règle de classification binaire : un ou plusieurs. Nous évitons les noms collectifs dans un premier temps afin de ne pas induire l'erreur entre pluriel et pluralité.

Nous utilisons des noms quantitatifs en faisant très attention à varier les déterminants logographiques ou non, avec ou sans graphème « s », variables ou non. Nous plaçons un groupe nominal « singulier » dans une première colonne et un groupe nominal pluriel avec comme signal « les » dans une seconde colonne, puis nous interrogeons les élèves quant au pourquoi de ce classement. Nous jouerons sur plusieurs variables que nous avons présentées lors de la première partie. Première variable, la présence du « s » sur le déterminant, deuxième variable, la notion de nuance de quantité. Quant à la première variable, nous mettrons, dans un premier temps, plusieurs déterminants avec la marque du « s » puis des déterminants sans la marque du « s », comme quatre. Pour la seconde variable, il serait judicieux dans un premier temps de présenter des groupes nominaux représentant de grandes quantités et à l'aide d'exemples de venir contredire ce critère de « beaucoup ». En synthèse, les élèves définiront « plusieurs » au sens mathématique de « plus de un ».

Catégoriser des déterminants selon leur nombre :

Comme nous l'avons observé dans notre première partie, un grand nombre de déterminants ne sont pas considérés comme « plusieurs », ni comme signal de pluriel. Il est important de revenir

sur cette erreur de représentation qu'ont une grande partie des élèves, à savoir qu'un déterminant pluriel se termine par « s ». Les élèves réaliseront donc un tri de déterminants à classer dans deux colonnes en justifiant oralement leurs choix. Nous pouvons même en synthèse trier les déterminants pluriels phonétiquement marqués (ex : les, quatre, ...) et les déterminants pluriel variables marqués uniquement à l'écrit suivant le nom qu'ils accompagnent (ex : leurs). Ainsi l'élève comprend que les déterminants servent de signaux mais que c'est le nom qui porte le pluriel. Catherine Brissaud et Danièle Cogis indiquent que le nom est donneur du pluriel et que les déterminants et les adjectifs sont des receveurs.¹²

2- 3 EXPLICITER LE CONCEPT DE PLURIEL GRAMMATICAL : UNE ENTREE SEMANTIQUE ET SYNTAXIQUE

Dans un second temps, faire verbaliser ce qu'est le pluriel en opposition au singulier et faire intervenir les noms collectifs et les noms non quantifiables.

Concept de pluriel :

Faire émerger un concept, d'après Britt-Mari Barth et Bruner, c'est faire verbaliser, conscientiser les attributs qui nous sont utiles à la reconnaissance du concept. Lorsque le terme « plusieurs » est explicite, nous pouvons appréhender le pluriel grammatical dans sa globalité. Nous utilisons donc la même démarche que pour aborder le concept de pluralité. Dans une première colonne nous plaçons un groupe nominal pluriel et dans une seconde colonne un groupe nominal singulier.

Nous jouons sur différents attributs :

- Des attributs sémantiques : la notion de pluralité, d'un caractère quantifiable (ex : beaucoup d'eau, beaucoup d'arbres).

- Des attributs grammaticaux : présence d'un déterminant pluriel, marque du « s » ou du « x » à la fin du mot. De plus, nous placerons des groupes nominaux se terminant par « s » et n'étant pas pluriel (ex : un pays).

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le concept de pluriel est un concept conjonctif. En effet ces attributs sémantiques et grammaticaux sont présents dans chaque exemple. Un groupe nominal pluriel est considéré comme pluriel s'il induit une notion de pluralité mais pas uniquement. Il doit également être quantifiable et être accompagné d'un déterminant pluriel. A cette étape, il est important de présenter des noms collectifs afin de faire prendre conscience que cette notion de pluralité est insuffisante. (Ex : un groupe, groupe appel à une notion de pluralité, or c'est du singulier).

¹² « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? » Catherine Brissaud et Danièle Cogis Hatier 2011

2- 4 LE MARQUAGE DU PLURIEL : UNE ENTREE MORPHOLOGIQUE

Après ce travail cognitif important de catégorisation de groupe nominal en singulier ou pluriel, l'élève doit agir en ajoutant ou non la flexion « s » à l'intérieur du groupe nominal. Marceline Laparra dans son article « pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français » (2010), met en avant que trop souvent dans les pratiques pédagogiques, une règle graphique s'accompagne de toutes les exceptions. Or cette attitude conduit l'élève à accorder la même valeur à toutes les formes rencontrées et interdit d'établir des hiérarchies. Elle insiste également sur la distinction entre fréquence et régularité. Pour appréhender le concept de pluriel (lors de l'encodage), il paraît plus important dans un premier temps de faire apparaître la régularité : marquage par la flexion « s » et parfois de la flexion « x ». La variante du « x » ne doit cependant pas être traitée comme une exception. Ainsi une hiérarchie se met en place : le pluriel se marque avec les flexions « s » et parfois « x ». En effet, une erreur de marquage (graphie provisoire) ou un non marquage ne peuvent avoir le même poids dans le barème lors de l'évaluation. De plus les exceptions seront abordées plus tard lorsque l'élève maîtrisera le concept pluriel tant sur la reconnaissance que sur la procédure de marquage.

Eviter de semer la confusion :

Danièle Cogis évoque un « désordre cognitif » autour du graphème « s », celui-ci étant polyvalent et plurifonctionnel. Marceline Laparra préconise un apprentissage dissocié entre la deuxième personne du singulier et le pluriel des noms. Pour réaliser un bon marquage graphique l'élève doit distinguer la classe des noms et celle des verbes. Afin d'éviter cette confusion en amont et en parallèle, l'élève réalisera des tris de mots pour comprendre, chercher et verbaliser les attributs de chaque catégorie grammaticale. De manière dissociée, il travaillera sur les régularités en conjugaison en réalisant des tris de verbes (ex : avec « nous » : « -ons » et « -nt » pour la troisième personne...)

Aller du simple au complexe :

Dans l'article « l'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français », de M.Fayol, M.GThevenin, C.Totereau, J.PJarousse, l'acquisition de la modalité écrite du langage ne s'effectue pas comme celle de la modalité orale, c'est-à-dire qu'une simple imprégnation ne suffit pas. Les auteurs montrent que pour libérer la mémoire de travail et favoriser une automatisation de l'accord dans le groupe nominal, ils préconisent, comme Marceline Laparra, des exercices de systématisation avec un feed back à l'aide de la correction. L'accord entre le déterminant et le nom est, d'après ces chercheurs, plus précoce. Comme expliqué précédemment, cet accord est valable sémantiquement ce qui n'est pas le cas de l'adjectif qualificatif. Marceline

Laparra, met en avant l'importance d'une progression et d'une automatisation. En effet, il paraît plus judicieux, dans un premier temps, de travailler sur l'accord entre le déterminant et le nom à l'aide d'exercices de systématisation simples puis complexes. A savoir, des exercices à compléter ou non à l'aide de la flexion (ici l'élève est mobilisé uniquement par la reconnaissance du pluriel et l'encodage de celui-ci) puis des exercices de copie avec des transformations (passage du singulier au pluriel avec contrainte de copie). Enseigner de manière explicite est ici comprendre l'importance du déterminant comme signal et attirer l'attention des élèves sur ces marques flexionnelles porteuses de sens. Puis nous réaliserons le même genre d'exercices en introduisant l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal.

La chaîne d'accord :

Tout d'abord qu'est ce qu'une chaîne d'accord ? D'après Jean-Christophe Pellat¹³, « les chaînes d'accords graphiques permettent de rendre visible les liens sémantiques et syntaxiques qui unissent les mots. » Comme nous l'avons vu, lors de l'analyse de l'item 34 des évaluations nationales, cette relation syntaxique et sémantique pose problème et peut nuire à l'accord. En effet, suivant la place de l'adjectif, l'accord est marqué ou non. Il est donc extrêmement important de travailler en parallèle les différentes catégories grammaticales à l'aide de tris de mots. Ainsi l'élève pourra comprendre le concept de chaque nature grammaticale et prendra le temps de construire la relation entre les différents composants de la phrase. Comme le souligne Michel Fayol, la structure syntaxique est capitale et souvent source d'erreur. Il faudra donc y attacher de l'importance lors des exercices systématiques. Jean-Christophe Pellat indique que la chaîne d'accord s'oriente dans le sens de la lecture, ce qui est un élément facilitateur. Par conséquent lorsque le groupe nominal comprend un rupteur (rupture de la chaîne d'accord par exemple par un complément du nom) ou une apposition (terme détaché du groupe nominal), la tâche devient nécessairement plus complexe pour l'élève. Ceci sera une variable dans la progression, ainsi que la position de l'adjectif. La verbalisation lors de la correction sera essentielle. La progression notionnelle s'articule par conséquent autour des éléments constitutifs du groupe nominal :

- Du choix des noms nécessitant la marque graphique de la régularité (« s ») au choix de noms nécessitant une marque irrégulière (« x »)
- Du choix de noms sans marques dérivationnelles (ex : lapin) au choix de noms portant des marques dérivationnelles (ex : chat)
- Du choix des différents éléments du GN et de leurs positionnements respectifs (déterminant, nom, adjectif)

¹³ « Quelle grammaire enseigner ? » hatier 2009

2-5 PROGRESSION DE TRANSFERT A L'ECRIT :

Ces différents exercices pour automatiser et libérer la mémoire de travail sont très importants mais pourtant ne suffisent pas pour un réel transfert à l'écrit. Il semble qu'il faille également travailler la chaîne d'accord à l'écrit avec une progression. En effet, dans un premier temps, l'accord entre le nom et le déterminant sera privilégié puis, assez rapidement, l'adjectif qualificatif sera présent. Au-delà de la progression dans l'accord du groupe nominal, il semble intéressant de travailler l'écrit sous différentes activités afin de libérer l'élève de certaines contraintes.

La dictée quotidienne :

Travailler au quotidien renforce l'automatisation et une approche réflexive. L'exercice de dictée quotidienne est maintenant régulièrement pratiqué dans les classes notamment grâce aux différentes interventions de Carole Tisset.¹⁴ L'élève est soulagé des contraintes sémantiques et phrastiques puisque la dictée propose une ou deux phrases. Par contre l'élève doit se mobiliser sur les contraintes lexicales et syntaxiques. Puis, en s'appuyant sur les corrections des phrases précédentes, il porte son attention sur des contraintes grammaticales en fin de semaine. Cet exercice extrêmement riche n'est pas une production d'écrit mais prépare l'élève à l'écrit au niveau de la gestion de la surcharge cognitive inhérente à la rédaction. Au-delà de l'apprentissage de la grammaire, elle familiarise l'élève avec des tournures de phrases et du lexique qui lui seront utiles dans son propre écrit. L'autre atout essentiel de la dictée quotidienne est bien sûr ce feed back lors de la correction. Celle-ci est explicite et fait l'objet d'un enseignement. Elle permet de prendre conscience de ses erreurs, la parole de l'élève y est très importante. Elle permet de favoriser une distanciation et l'erreur est pour l'élève source d'apprentissage de manière consciente.

La production de phrases : En début d'année, un grand nombre d'élèves n'écrivaient pas et ceux qui écrivaient avaient tendance à écrire « au kilomètre ». Leurs productions n'étaient pas toujours compréhensibles à cause des erreurs de syntaxe et d'une absence de ponctuation. Il m'a semblé important de trouver une activité intermédiaire pour préparer à la rédaction de texte. La production de phrases est une activité quotidienne. Comme son nom l'indique, il s'agit de créer une phrase syntaxiquement et grammaticalement correcte à l'aide de mots donnés. Ce qui me semble intéressant dans cette activité c'est le fait que l'élève ne rencontre pas toutes les contraintes de l'écrit et qu'une progression et une différenciation peuvent être mises en place facilement. Ainsi l'élève rencontre les contraintes syntaxiques et grammaticales mais est libéré des

¹⁴ Enseigner la langue française à l'école, Hachette, 2ème édition 2010, page 252

contraintes lexicales et orthographiques. Le travail de la chaîne d'accord dans ce genre d'activité permet donc un transfert intermédiaire entre l'exercice d'automatisation durant lequel l'élève est mobilisé sur une seule tâche, voire deux et la production d'écrit durant laquelle l'élève rencontre toutes les contraintes simultanément.

La rédaction:

La rédaction permet de valider un transfert durable. Cette activité est la finalité de l'apprentissage. Nous travaillons les chaînes d'accords pour écrire en respectant ces différentes contraintes notamment grammaticales. Il est important également lors de cette activité d'avoir éventuellement des séances spécifiques pour expliciter le lien entre les séances de grammaire, la connaissance du concept et de son application lors de cette activité complexe.

3/ ANALYSE DE PRATIQUE

3-1 / ANALYSE DES REPRESENTATIONS MENTALES DE LA PLURALITE

Comme vu précédemment, le concept de pluralité ainsi que le concept de pluriel grammatical étaient confus chez les élèves. Cette confusion gênait certains élèves dans la reconnaissance d'un syntagme nominal pluriel même minimaliste et par conséquent était première source d'erreur dans le non marquage du pluriel grammatical. J'ai émis l'hypothèse qu'explicitier le concept de pluriel notamment par le biais d'une verbalisation, permettrait une meilleure reconnaissance de celui-ci. Pour ce faire, comme indiqué en deuxième partie, il fallait, dans un premier temps, affiner sémantiquement le terme « plusieurs ». Lors d'une première séance, pour ne pas induire de confusion entre pluralité et pluriel grammatical, nous avons travaillé à l'oral et à l'aide d'objets. Je présente un lot d'objets, une collection et les élèves m'indiquent s'il y a plusieurs objets. Lorsque je montre un lot important d'objets le « plusieurs » est univoque. Eda-Nur explique « *qu'il y en a beaucoup* ». Puis je présente deux stylos et demande s'il y en a plusieurs, certains hésitent. Je demande aux élèves de m'indiquer leur réponse en levant le doigt : ceux qui pensent qu'il y en a « plusieurs » puis je fais la même chose pour ceux qui pensent « qu'il n'y en a pas plusieurs. » Certains ont du mal à se prononcer. Neuf doigts se lèvent pour indiquer qu'il n'y en a « pas plusieurs ». Sami pense qu'il n'y en a pas plusieurs « *parce qu'il n'y en a pas beaucoup* ». Je demande donc ensuite à un élève qui pense qu'il y a plusieurs stylos d'expliquer pourquoi. Maïmouna répond « *il y en a plusieurs parce qu'il y en a trois* », mais cette réponse n'arrive pas à convaincre Sami. Les élèves ont du mal à argumenter car l'opposition un et plusieurs n'est pas

consciente. Je présente donc cette fois « un stylo » et de manière unanime ils m'indiquent qu'il n'y en a pas plusieurs car il n'y en a qu'un. Je leur présente ensuite « deux stylos » et réitère ma question et là Noa indique au groupe classe qu'il y en a plusieurs « *parce qu'il y en a plus que un* ». Certains élèves sont gênés par cette opposition binaire soit « un » soit « plusieurs ». Maël dit « *oui mais quand même, ça fait beaucoup de choses dans « plusieurs » alors que parfois il y en a pas beaucoup* ». Nous décidons donc d'aller chercher le mot « plusieurs » dans le dictionnaire afin de valider si cette nuance de quantité existe. Définition du petit Larousse : plusieurs : *plus de un, un certain nombre*. Nous observons que un et plusieurs sont en opposition et définissons le terme « plusieurs » à partir de plus de un. En nous appuyant sur cette définition de plusieurs, nous réalisons un deuxième tri d'objets avec des objets différents notamment en terme de taille (des haricots, des tubes de colle, un bureau...) et validons à l'aide des termes « plusieurs » car « plus de un ».

Lors de mon évaluation sommative sur la notion de pluralité, je remarque que pour le plus grand nombre d'élèves cette dimension sémantique du « plusieurs » est acquise.

A partir de quel nombre penses-tu que c'est du pluriel ?

	Je ne sais pas	1	2	Entre 3 et 10	Entre 10 et 20	Supérieur à 100
Sept 2011	22 %	3 %	15 %	18 %	22 %	19 %
Mars 2012	0 %	4 %	88 %	0 %	8 %	0 %

Dans un second temps, nous avons cette fois cherché à définir le concept de pluriel grammatical. Comme il a été défini dans la première partie, celui-ci englobe une dimension sémantique et grammaticale. Nous avons donc réalisé une séance à la manière de Britt Mari Bath pour faire émaner les attributs spécifiques au pluriel. Dans un premier temps, les élèves utilisent l'argument du graphème « s » sur le déterminant pour justifier que le groupe nominal minimal est pluriel. Intervient alors le contre exemple « quatre tubes de colle », Alima indique qu'il s'agit du pluriel parce qu'il y en a plusieurs. Nous barrons donc l'attribut « présence de « s » sur le déterminant » annoncé au départ. Assi- Brad définit le pluriel en disant que ce sont des mots qui ont un « s » à la fin, Tanah dit « *oui mais il y a des mots qui ont un « s » comme souris et pays* » Abdul Karim répond « *ce n'est pas grave, cela ne change pas c'est tout.* » Sami cette fois n'hésite plus sur le terme plusieurs et le définit comme « plus de un ». J'introduis alors des groupes nominaux avec la présence de noms collectifs. Je commence par l'exemple « *une semaine* » Issa pense que c'est du pluriel tandis que Yassin, lui, pense que c'est du singulier. Je demande à chaque élève d'argumenter. Issa dit « *une semaine c'est du pluriel parce que c'est sept jours* » et Yassin répond « *c'est du singulier parce qu'il y a un déterminant singulier* ». Tanah intervient et dit à Issa « *oui mais là, dans une semaine on ne parle pas des jours, on parle de la semaine* ». A ce moment, « *une*

semaine » devient du singulier pour Issa. Je propose ensuite différents exemples avec des déterminants pluriels porteurs ou non de la marque « s », et joue davantage sur les nuances sémantiques du plusieurs. (deux, trente, mille, trois...). Sur chaque exemple, les élèves justifient leur choix. La non nuance sémantique du pluriel est ici explicitée. Deux attributs sont présents dans ces exemples : présence d'un déterminant pluriel et la notion de pluralité. J'introduis ensuite l'exemple « beaucoup d'eau », les élèves hésitent, Abdul Karim dit « *c'est du pluriel car il y en a beaucoup, quand j'ouvre mon robinet, l'eau elle s'arrête pas de couler.* » Alicia répond « *oui mais le pluriel c'est quand il y a plus que un et là on ne sait pas combien* », Meyliane intervient à son tour « *tu ne peux pas compter l'eau qui coule alors là on ne peut pas savoir.* » Je décide donc de placer cet exemple dans le singulier et je leur demande de m'expliquer pourquoi je ne peux le mettre dans la catégorie « pluriel grammatical ». Les élèves cherchent mais aucun argument n'apparaît. Je présente alors un exemple du même type : « beaucoup de tristesse » et là Anaïs intervient : « *ce n'est pas du pluriel parce qu'on ne peut pas dire qu'il y en a plusieurs, la tristesse ça se compte pas.* ». Les attributs de la reconnaissance d'un pluriel grammatical sont établis avec eux :

- La présence d'un déterminant pluriel
- Un nom quantifiable qui induit une quantité plurielle (à savoir plus que un)

Une fois ces critères établis, nous avons réalisé des tris de groupes nominaux singuliers ou pluriels et justifié nos choix en nous appuyant sur les critères définis ensemble afin d'automatiser cette reconnaissance. Je remarque au cours de ces exercices que certains déterminants pluriels gênent encore les élèves. Des tris de déterminants singulier/pluriel auront lieu régulièrement avec une correction collective sur un affichage chantier. Le concept de pluriel grammatical a été l'objet d'un réel apprentissage. Nous allons voir maintenant si cet enseignement explicite permet aux élèves de verbaliser ce qu'est le pluriel grammatical et de reconnaître un groupe nominal pluriel.

3-2 / EVOLUTION DU CONCEPT PLURIEL GRAMMATICAL CHEZ LES ELEVES

Lors de mon évaluation sommative du concept de pluriel grammatical, j'observe plusieurs phénomènes. Tout d'abord le pourcentage de reconnaissance de groupes nominaux pluriels à l'oral a nettement augmenté. Certains groupes nominaux sont considérés comme pluriel de manière univoque maintenant. (deux crayons : reconnu comme pluriel à 77% en septembre et 100% au mois de mars).

Lors de cette évaluation (c.f Annexe 2), nous pouvons remarquer que les nuances sémantiques de pluralité ne font plus obstacle à la reconnaissance du pluriel. En effet, « deux crayons », « trois

poissons », « quatre chiens », « certains adultes » ou « plusieurs chiens » sont reconnus comme pluriel tous avec plus de 95 % de réussite. Les élèves ne s'appuient plus uniquement sur un critère de pluralité pour reconnaître un pluriel grammatical, comme nous l'indiquent les noms collectifs présents dans l'évaluation. (« Un groupe » était un pluriel pour 66% des élèves en septembre contre 8% au mois de mars de même « ma classe » un pluriel pour 40% contre 8% au mois de mars.)

La reconnaissance du pluriel a nettement progressé car sémantiquement le terme de « plusieurs » a été défini, mais cela ne suffit pas à une bonne reconnaissance. Le pluriel grammatical est marqué par sa pluralité induite par un déterminant pluriel. A ce jour, certains déterminants pluriels n'induisent pas le pluriel pour certains élèves. C'est le cas du déterminant « ces » considéré comme pluriel pour 72% des élèves tandis que « deux » est considéré comme pluriel pour 100% des élèves. Ce travail sur la sémantique est donc à poursuivre associé à un travail syntaxique. Nous pouvons ici émettre l'hypothèse, que le déterminant « ces » est phonétiquement proche de « c'est », ce qui peut être source d'erreur. La sémantique et la syntaxe sont ici indissociables.

En parallèle à la reconnaissance de groupes nominaux pluriels, nous pouvons observer l'évolution importante de la définition des élèves du pluriel grammatical : cf. annexe 4

En début d'année, à l'écrit, les élèves devaient répondre à la question : qu'est ce que le pluriel ? 30% des élèves indiquaient ne pas savoir. Au mois de mars, même si les explications sont plus ou moins élaborées, aucun élève ne dit « ne pas savoir ». De plus, de nouveaux critères sont apparus. En septembre, 26 % des élèves définissaient le pluriel comme « beaucoup », en mars, 40% des élèves le définissent comme plus de un. Mais autre nouveauté, les élèves induisent plusieurs critères et mêlent des critères sémantiques et syntaxiques. 28% indiquent que le pluriel « *c'est quand il y a plus que un et quand le déterminant est pluriel* ». Leur représentation du concept de pluriel grammatical a beaucoup évolué, ce qui favorise sûrement une meilleure reconnaissance. Cependant la notion de déterminant pluriel est à renforcer et à enrichir sémantiquement à l'aide de textes et de catégorisation en nombre à l'aide de tri.

3-3 / MARQUAGE DU PLURIEL : LES PROGRES ET LES ERREURS RENCONTREES

Une fois les attributs du concept de pluriel grammatical explicités permettant la reconnaissance de groupes nominaux pluriels, l'élève doit automatiser sa reconnaissance et son marquage à l'écrit.

Exercices de reconnaissance et d'automatisation de marquage :

En m'appuyant sur les théories de Marceline Laparra, j'ai choisi de mettre en avant la régularité et dans un premier temps, automatiser la présence de la flexion « s » au pluriel. Les élèves

complétaient les groupes nominaux (déterminant-nom) à l'aide de la flexion « s » ou indiquaient l'absence de flexion en barrant. Puis, ils réalisaient et enchaînaient le même type d'exercice présentant cette fois des groupes nominaux contenant des adjectifs placés avant ou après le nom commun qu'il qualifie. Ainsi l'élève utilise ses connaissances pour reconnaître des groupes nominaux pluriels et marquer le pluriel avec la flexion « s » sans autre contrainte.

Dans leur article « l'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français » M.Fayol, M.GThevenin, C.Totereau, et J.PJarousse utilisaient ce genre d'exercice pour automatiser et pour conscientiser cet accord à l'aide d'un feed back. En effet, ces exercices permettent de reprendre les attributs du concept construits au préalable et de les valider ou non. Nous avons réalisé ces exercices une fois par semaine pendant 3 semaines. La difficulté pour l'enseignant est de bien choisir son corpus de mots suivant son objectif. Il est très important qu'il y ait une alternance entre des groupes nominaux singuliers et des groupes nominaux pluriels afin d'automatiser la reconnaissance du pluriel et surtout éviter le surmarquage de la flexion « s » (à savoir mettre des « s » partout, notamment au verbe). Les élèves progressent très vite sur ce genre d'exercice. N'ayant pas réalisé ce genre d'exercice en début d'année je n'ai pas d'éléments comparatifs mais le taux de réussite de marquage à l'issue de deux semaines est de 91% sur l'ensemble de la classe. Ces exercices cependant ne suffisent pas pour préparer l'élève à un transfert lors de son propre écrit.

Dans un second temps, les élèves ont réalisé des exercices de systématisation avec une contrainte supplémentaire : la copie lors de la transformation de groupes nominaux singuliers en groupes nominaux pluriels. (Présence de groupes nominaux minimalistes avec la présence ou non d'adjectifs placés derrière le déterminant.) Ce type d'exercice ne permet pas de travailler la reconnaissance de groupes nominaux pluriels mais permet de travailler sur le déterminant pluriel comme signal, en variant sur chaque phrase le déterminant pluriel. Les élèves, en début d'année, associaient le marquage de la flexion « s » sur le nom ou l'adjectif à la présence du graphème « s » voir « x » sur le déterminant. L'enseignant peut donc volontairement alterner des déterminants porteurs ou non du graphème « s », placer des déterminants variables afin de remédier à cette « règle implicite » déjà invalidée en classe. L'élève, dans le cadre de cet exercice, se familiarise avec des déterminants pluriels divers et doit copier. Or l'activité de copie mobilise un coût attentionnel important pour certains. Pour l'ensemble de la classe le pourcentage de marquage diminue de 8% avec cette contrainte supplémentaire, pour certains élèves le taux de réussite diminue de 50%. (cf annexe 9). Ces exercices ne doivent pas être réalisés de manière trop répétitive. Ils permettent de bien repérer la chaîne d'accord, cependant l'élève ne s'interroge pas

sur la notion de pluriel et pense uniquement à ajouter une flexion plurielle (s ou x). Ce type d'exercice renforce hélas un surmarquage et la présence du « s » ou du « x » de manière aléatoire si l'enseignant au préalable n'a pas choisi un corpus de mot faisant apparaître davantage le « s ».

La troisième entrée dans la systématisation est la dictée de groupes nominaux. L'élève doit ici reconnaître le pluriel grammatical, encoder les mots et marquer le pluriel. (c.f annexe 9) Le taux de réussite de marquage chute de 15% en dictée pour l'ensemble de la classe comparé au premier exercice. Pour certains élèves dont l'encodage pose problème, le taux de réussite chute d'environ 50%. Des progrès sont néanmoins visibles. En septembre 2011, le taux de marquage en nombre (nom et adjectif) était de 14.43% de réussite et est passé à 61.40% en mars 2012, soit une augmentation de presque 47 % (46.97%). Cette augmentation du pourcentage de réussite n'est peut-être pas uniquement en lien avec le travail mené sur le concept de pluriel. En effet, un grand nombre d'élèves ont progressé quant à l'encodage des mots, ce qui les libère et permet de se concentrer davantage sur les liens syntaxiques entre les mots. On observe également à l'écrit que les nuances sémantiques de la pluralité ne font plus autant obstacle au marquage. (cf graphique, annexe 7). En effet, « quelques chats » était marqué avec un taux de réussite de moins de 20% tandis que « plusieurs chapeaux » atteignait un score de 40% ; en mars 2012, « quelques chats, deux canards, quatre serpents » sont marqués avec un taux de réussite de plus de 60%. De plus, la présence ou non du graphème « s » est un obstacle pour un moins grand nombre d'élèves. En effet, en septembre le taux de marquage pour « trente stylos » était de 0% et celui de « quatre serpents » était de 15%. En mars, « quatre serpents » est marqué comme pluriel à 75%, équivalent au groupe nominal « plusieurs chapeaux » et « trente stylos » est marqué à plus de 60%. Certains résultats restent à nuancer, cette évaluation diagnostique a été conçue en amont de certaines lectures et le corpus de mots choisi n'est pas toujours pertinent.

Quelques erreurs persistent :

Les lettres muettes lors du passage à l'écrit mobilisent l'attention de l'élève et font souvent obstacle au marquage de l'accord. Dans la dictée de groupes nominaux, la présence de marques dérivationnelles muettes (serpent, chat, crapaud) gêne l'accord. Nous pouvons penser que l'oubli de marquage flexionnel tel que sur le nom « serpent » est dû au fait que l'élève repère la marque du pluriel du verbe (-nt). De même, le nom « porte » peut engendrer une confusion avec le verbe. Un léger écart persiste encore entre les déterminants ayant le graphème « s » et ceux qui ne l'ont pas. Cette confusion est donc à conscientiser davantage en utilisant des déterminants sans le graphème « s » au sein de dictées ou d'exercices. Nous observons dans leur texte que les

déterminants « de » et « plein de » leur posent problème et pourraient faire l'objet d'une situation recherche.

Nous allons maintenant traiter un peu plus spécifiquement l'accord sur l'adjectif qualificatif dans ces différents exercices. Le taux de marquage sur l'ensemble de la chaîne d'accord (à savoir déterminant-nom-adjectif) a augmenté de plus de 40%. Cependant, sa présence dans une chaîne d'accord réduit d'environ 10% le pourcentage de marquage. Comme nous l'avons évoqué en première partie, notamment dans l'analyse de la dictée des évaluations nationales, la position de l'adjectif dans le groupe nominal a une incidence au niveau de l'accord et souligne une fragilité au niveau du lien syntaxique des membres de la chaîne d'accord. (c.f annexe 10). La présence de flexion sur l'adjectif est plus importante lorsque celui-ci est posté avant le nom. La présence de marque dérivationnelle silencieuse sur l'adjectif nuit comme pour le nom à son marquage. En effet, sur l'adjectif « grand », quel que soit son positionnement dans le groupe nominal, l'accord est moins marqué que pour un adjectif tel que « joli » qui s'écrit de manière phonographique. Il est souhaitable, dans un premier temps, d'éviter les marques dérivationnelles sources de difficultés supplémentaires. Ce décalage de marquage entre le nom et l'adjectif peut-être dû à la place de la pluralité chez l'adjectif. Comme le soulignent Catherine Brissaud et Danièle Cogis, l'adjectif est parfois considéré comme un nom et la notion de « comptage » devient alors un obstacle. L'adjectif s'accorde avec le nom, il est « receveur » tandis que le nom est « donneur ». Leur relation est donc syntaxique. L'adjectif, lui, n'induit pas comme le nom une pluralité comptable. « les monstres adorables », l'élève peut penser qu'il y a plusieurs « monstres » mais pas plusieurs « adorables ». C'est pourquoi il est très important de travailler en parallèle le tri de mots afin que l'élève puisse comprendre la relation syntaxique entre les mots et déterminer la nature de ceux-ci.

Même si la présence de l'adjectif qualificatif est coûteuse en attention, il est bénéfique que celui-ci soit présent dans le groupe nominal assez tôt dans la scolarité de l'élève. En effet, Catherine Brissaud et Danièle Cogis, dans leur ouvrage « comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? », introduisent l'adjectif qualificatif dès la fin du CP afin d'observer la chaîne d'accord.

3-4 / TRANSFERABILITE A L'ECRIT : MARQUAGE DU PLURIEL A L'ECRIT

Nous allons maintenant tenter d'analyser l'évolution de ce marquage dans les écrits. J'entends par « écrit » les situations dans lesquelles l'élève doit écrire de manière autonome les accords en nombre sans avoir été alerté par cette contrainte spécifique. J'analyserai donc les différences de fréquence de marquage dans ces différents niveaux d'écrit : la dictée quotidienne, la production

de phrase et la rédaction. Nous nuancerons néanmoins les résultats car, lors de la rédaction, la comparaison du pourcentage de marquage est plus aléatoire car celle-ci ne prend pas en compte le nombre de groupes nominaux pluriels présent dans l'écrit. Hormis pour la dictée quotidienne, nous ne pouvons contrôler le nombre de marquages présents dans un texte d'élève.

Au vu des résultats indiqués sur le tableau ci-dessous, nous pouvons être quelque peu surpris. En effet, la rédaction est une activité complexe pour les élèves qui implique différentes contraintes à la fois : l'imagination, la syntaxe, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Nous aurions pu penser, au vu de la complexité de la tâche, que la fréquence de marquage en nombre eût été plus faible que dans les autres écrits.

Fréquence de marquage suivant le type d'écrit

	Marquage spontané en nombre		Marquage irrégulier en nombre		Non marquage en nombre	
	sept	mars	sept	mars	sept	mars
Dictée quotidienne	4%	24%	26 %	60%	70 %	16 %
En production de phrases	0%	48%	22%	44%	78%	8%
En rédaction	0%	24%	12%	60%	88%	16%

Or, les résultats indiquent que le taux de marquage régulier en nombre est équivalent en dictée quotidienne et en rédaction tandis que celui-ci double en production de phrases. Plusieurs hypothèses s'offrent à nous pour expliquer ce phénomène. Tout d'abord, lors de la production de phrases, les élèves ne rencontrent pas de contraintes lexicales, ils doivent écrire des phrases à partir des mots donnés, tandis qu'en dictée quotidienne et en rédaction les élèves rencontrent des contraintes d'orthographe lexicale importantes. Nous pouvons penser que la contrainte d'orthographe lexicale est extrêmement coûteuse en attention pour les élèves, par conséquent l'orthographe grammaticale n'est que peu présente. De plus, en production de phrases, la nature des mots est indiquée, l'élève peut comprendre le lien syntaxique entre les mots et marquer plus facilement l'accord sur la chaîne d'accord. La dictée quotidienne et la production de phrases sont des activités quotidiennes. L'élève est habitué à écrire une phrase à partir d'un corpus de mots et peut se concentrer davantage sur des contraintes grammaticales. Le temps d'attention est également plus court car il ne s'agit que d'une phrase. Les élèves ont beaucoup progressé peut-être grâce à une grille de relecture qui les aide à favoriser une distanciation par rapport à leur écrit et à s'interroger sur certains points précis de grammaire. Les progrès sont très importants dans cette activité.

Lors de la dictée quotidienne, un grand nombre d'obstacles a été surmonté. En effet, les marques dérivationnelles silencieuses ne nuisent pas au marquage lorsque celles-ci ont été oralisées précédemment au féminin ex : grande-grand. Lors de la dernière phrase, la présence d'un rupteur ne gêne que très peu d'élèves dans le marquage. Cependant ce rupteur « très » contient le graphème « s » et peut induire inconsciemment la marque du pluriel. Il aurait été préférable d'utiliser un autre rupteur afin d'observer si celui-ci était un obstacle ou non au marquage de l'adjectif ou du nom qui suit.

Nous pouvons observer que lorsque le groupe nominal sujet est au pluriel, et par conséquent induit un marquage pluriel sur le verbe, les accords qui suivent sont très irréguliers et parfois favorisent un surmarquage. L'explicitation du concept de pluriel améliore nettement le pourcentage de marquage.

Néanmoins, malgré d'énormes progrès, les marquages flexionnels présents dans les écrits des élèves restent nettement inférieurs à ceux dans des exercices de systématisation. Ce qui montre qu'il existe différents niveaux d'acquisition (c.f annexe 12) et que l'orthographe grammaticale est un long processus.

CONCLUSION

Expliciter le concept de pluriel grammatical dans ses dimensions sémantiques (c'est-à-dire reconnaître la pluralité) et syntaxiques (c'est-à-dire reconnaître les liens entre les mots du GN), permet d'en construire les attributs avec efficacité. Comme les résultats le prouvent, les progrès, quant à la reconnaissance de groupes nominaux pluriels, énoncés oralement, sont significatifs. Partir des représentations des élèves leur permet, par une verbalisation, de prendre conscience de celles-ci et, dans une démarche socio-constructiviste de questionner des connaissances implicites pour construire et s'approprier une règle de fonctionnement explicite. Pour la majorité des élèves, la reconnaissance orale du pluriel grammatical d'un groupe nominal facilite le marquage de celui-ci. Elle permet un transfert rapide dans un exercice d'automatisation centré uniquement sur l'ajout de la flexion. Cependant, pour certains, cette reconnaissance d'un groupe nominal pluriel nécessite encore une automatisation, car la dimension sémantique de certains déterminants pose encore problème. Afin de favoriser un transfert possible à l'écrit, il est important de réaliser un va et vient entre verbalisations, observations, manipulations et applications. Le marquage graphique compris comme aboutissement d'une procédure de reconnaissance se fait progressivement dans les différents types d'écrits.

La mise en place d'une progression d'activités d'apprentissage avec plusieurs dimensions est fondamentale. Il convient de mettre en œuvre une progression notionnelle, hiérarchisant les savoirs, mettant en évidence la régularité de la marque graphique (« s ») et une progression relative au corpus de mots choisis pour chacune des classes grammaticales composant le GN :

- choisir des déterminants qui ne sont pas variables dans un premier temps
- utiliser des noms ou des adjectifs non porteurs d'un morphogramme dérivationnel silencieux (ex : mouton plutôt que chat)
- choisir des noms qui ne peuvent être confondus avec un verbe conjugué. (ex : « les belles portes » peut être confondu avec « elles portent »)

Ainsi, l'enseignant pourra appréhender et sérier les différents types d'erreurs. La progression repose aussi sur différentes situations d'écriture proposées :

- exercice d'automatisation de marquage de flexion (encoder ou non une flexion)
- dictée (encoder une phrase imposée)
- rédaction (encoder une phrase créée)

Nous avons observé ici que le niveau de transfert n'est pas le même suivant les situations d'écriture. La charge cognitive n'étant pas la même, le niveau de transfert n'est pas identique. En effet, le taux de réussite de marquage est de 91% dans un exercice sans copie, de 83% avec une

contrainte de copie, et passe à 76% lors d'une dictée de groupe nominaux. Le marquage flexionnel en nombre est un long processus. L'élève ne peut le réaliser spontanément en situation de rédaction tant que le coût attentionnel de l'encodage des mots est trop important. En effet le taux de marquage spontané est seulement de 24% en dictée quotidienne et en rédaction. En revanche, l'élève réalise un début de transfert dans des écrits très courts dont l'orthographe et la nature des mots sont données (production de phrases : taux de marquage spontané de 48%).

Cependant, ce marquage flexionnel reste en cours d'acquisition dans des activités telles que la dictée de groupes nominaux, la dictée quotidienne ou la rédaction. Notre langue est un système complexe qui, par conséquent, est difficile à écrire. Marquer les accords flexionnels en nombre est un apprentissage long et complexe qui met en œuvre différentes compétences : sémantiques, syntaxiques, notionnelles, d'encodage des mots et des connaissances procédurales. Le marquage est d'autant mieux réalisé que l'apprentissage repose sur une explicitation du concept grâce à une construction précise de ces attributs et grâce à des situations d'écrits variées. Les erreurs rencontrées dans ses différentes situations d'écrits sont pour les élèves, une source d'apprentissage et font l'objet d'un enseignement.

Pour un élève qui connaît le monde de l'écrit (en terme d'encodage) depuis deux ans et demi, combiner différentes tâches cognitives à l'écrit est encore difficile. L'acquisition de marquages orthographiques ne peut se faire que sur plusieurs années en travaillant en parallèle l'apprentissage de la syntaxe et de l'orthographe lexicale. Il est ainsi essentiel de continuer à proposer des apprentissages de l'écrit dans toutes ses dimensions.

Avoir orienté mon regard sur un aspect d'encodage morphologique m'amène à réfléchir sur une autre composante : l'orthographe lexicale qui fait la difficulté de l'encodage et qui peut-être un frein dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Une progression d'orthographe lexicale allant du cycle 1 au cycle 3, prenant en compte à la fois la dimension sémantique et grammaticale de notre langue, permettrait-elle d'améliorer l'orthographe en rédaction ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

BARTH Britt-Mari, 1993, *Le savoir en construction*, Paris, Retz

BRISSAUD C. et COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier

CATACH Nina, 1995, *L'orthographe française*, Nathan Université (chapitre 8)

COGIS Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave

FAYOL Michel et JAFFRE Jean-Pierre, 2008, *Orthographier*, puf

PELLAT Jean-Christophe, 2009, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier

REBOUL Olivier, 1980, *Qu'est ce qu'apprendre ?*, Puf

Articles :

BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONET J., JAFFRE J-P., 1999, *Apprentissage de l'orthographe et mondes cognitifs*, revue française de pédagogie n° 26

LAPARRA Marceline, 2010, *Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français*, INRS Repères n° 41

THEVENIN M- G., TOTEREAU C., FAYOL M., JAROUSSE J-P , 1999, *L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français*, Revue Française de Pédagogie n°26

ANNEXES

Annexe 1 : <u>La reconnaissance de la pluralité chez des élèves de cycle 2</u>	p. 1
Annexe 2 : <u>Reconnaissance du pluriel à l'oral en CE2</u>	p. 2
Annexe 3 : <u>Evolution du concept de pluriel grammatical en CE2</u>	p. 3
Annexe 4 : <u>Evolution de la définition du pluriel grammatical</u>	p. 4
Annexe 5 : <u>Evaluation nationale : la dictée</u>	p. 5
Annexe 6 : <u>Graphique des résultats de marquage à l'évaluation nationale</u>	p. 6
Annexe 7 : <u>Evolution de marquage dans différents GN</u>	p. 7
Annexe 8 : <u>Les attentes institutionnelles</u>	p. 9
Annexe 9 : <u>Pourcentage de marquage suivant l'activité et le GN</u>	p. 10
Annexe 10 : <u>Marquage du pluriel suivant la structure du syntagme</u>	p. 11
Annexe 11 : <u>Les différents niveaux d'acquisition de l'accord en nombre</u>	p. 12
Annexe 12 : <u>Exemples de différentes erreurs rencontrées</u>	p. 13
Annexe 13 : <u>Dictée quotidienne</u>	p. 15
Annexe 14 : <u>Dictée évaluation nationale</u>	p. 17
Annexe 15 : <u>Exemple de production de phrases</u>	p. 18
Annexe 16 : <u>Exemples de rédaction d'élèves</u>	p. 20

ANNEXE 1

La reconnaissance de la pluralité chez des élèves de cycle 2

Juin 2011 Evaluation sur le concept de pluralité				
% d'élèves qui pensent qu'il s'agit d'un pluriel	Fin GS	Fin CP	Fin CE1	total
Les avions	80%	100%	85%	88%
Des bouteilles	100%	100%	100%	100%
Tes cailloux	100%	42%	70%	70%
Ces affaires	80%	85%	90%	85%
Nos tables	60%	57%	65%	60%
Vos voitures	80%	57%	75%	70%
Plusieurs garçons	100%	100%	100%	100%
Mille objets	100%	71%	85%	85%
Quelques filles	10%	14%	60%	28%
Trois lions	30%	57%	90%	59%
Différents singes	80%	42%	45%	55%
Certaines fourmis	100%	42%	60%	67%
Certains enfants	50%	42%	70%	54%
Mon enfant	20%	0%	20%	13%
Une fleur	10%	0%	20%	10%
Chaque maison	90%	57%	95%	80%
Mon pain	40%	28%	10%	26%
Un groupe	100%	57%	65%	74%
La souris	20%	0%	10%	10%
La farine	30%	14%	5%	16%
Ton téléphone	30%	0%	10%	13%
Aucun bébé	20%	0%	15%	11%
Nombre d'élèves interrogés	15 GS issus de 3 classes de l'école Poule Rousse des Pyramides à Evry	15 CP issus de 3 classes de l'école Poule Rousse des Pyramides à Evry	25 CE1 issus de 2 classes de l'école Jules Verne des Pyramides à Evry	45 élèves interrogés

Annexe 2

Reconnaissance du pluriel à l'oral en CE2 : Sept 2011/ Mars 2012

	% d'élèves qui pensent que c'est du pluriel	
	Septembre	Mars
Les fleurs	85 %	100 %
Des bouteilles	81 %	100 %
Ces affaires	55 %	72 %
Vos voitures	70 %	88 %
Nos couvertures	62 %	96 %
Plusieurs chiens	96 %	100 %
Quelques chats	81 %	96 %
quatre chiens	51 %	95 %
Trois poissons	70 %	96 %
Deux crayons	77 %	100 %
Certains adultes	70 %	96 %
Certains garçons	71%	92 %
Différents enfants	88 %	84 %
Quelques rares personnes	59 %	96 %
Un groupe	66 %	8 %
Ma classe	40 %	8 %
Chaque bouteille	77 %	44 %
La bière	22 %	4 %
La souris	29 %	4 %
Aucun bébé	33 %	0 %

ANNEXE 3

Evolution du concept de pluriel grammatical au CE2

Septembre 2011 : Qu'est ce que le pluriel ?

Je ne sais pas	Ça veut dire plein, beaucoup	plusieurs	Un mot qui se termine par s ou x	Un mot qui se termine par « s »	Un mot qui se termine par « s » et cela explique qu'il y a plusieurs	Quand il y a « les »	C'est quand il y en a plus que quelque chose
30 %	11 %	26 %	4 %	26 %		4 %	4 %

Mars 2012 : Qu'est ce que le pluriel ?

Je ne sais pas	Ça veut dire beaucoup	plusieurs	Un mot qui se termine par s ou x	Quand il y a « les ou des »	C'est quand il ya un déterminant pluriel devant	Le pluriel c'est quand il ya plus que un	C'est quand il y en a plus que un et quand le déterminant est au pluriel
0 %	4 %	12 %	4 %	4 %	4 %	40 %	28 %

A partir de quel nombre penses-tu que c'est du pluriel ?

	Je ne sais pas	1	2	Entre 3 et 10	Entre 10 et 20	Supérieur à 100
Sept 2011	22 %	3 %	15 %	18 %	22 %	19 %
Mars 2012	0 %	4 %	88 %	0 %	8 %	0 %

Sept 2011 : Quand tu lis un mot comment sais-tu que c'est du pluriel ?

Je ne sais pas	Je ne fais pas attention	Quand il ya un « s » à la fin du mot	Quand il ya un « s » ou « x » à la fin du mot	Grâce au mot qui est devant	Quand il y a « les »	Parce que je vois plusieurs choses dans ma tête	Parce que je le vois
37 %	3 %	33 %	4 %	3 %	7 %	7 %	7 %

Mars 2012 : Quand tu lis un mot comment sais-tu que c'est du pluriel ?

Je ne sais pas	Quand il y a « les ou des »	Quand il ya un « s » ou « x » à la fin du mot	Parce que j'entends que c'est plus que un	Parce qu'il y a un déterminant pluriel	Parce qu'il y a un déterminant pluriel et un « s » ou un « x » à la fin
12 %	4 %	24 %	8 %	36 %	16 %

ANNEXE 5

Evaluation nationale 2011 : la dictée

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative – Direction générale de l'enseignement scolaire

Exercice 9

😊 Range les mots soulignés dans les colonnes ci-dessous.

Paul aime les gâteaux. La petite fille lui propose une part énorme de tarte.
Il demande un autre morceau.

Noms

Articles

Verbes

Item 28
1 9 0

Item 29
1 9 0

Item 30
1 3 9 0

Exercice 10

😊 Écris les phrases que je vais te dicter.

Les bons desserts attirent les enfants dans la cuisine.

Les parents posent des tartes sur une jolie table.

Item 31
1 9 0

Item 32
1 9 0

Item 33
1 9 0

Item 34
1 4 9 0

Exercice 11

😊 Barre l'intrus dans la liste de mots A, puis dans la liste de mots B.

A. vol – vole – volume – survoler – envoler – voleter

B. froid – froisser – refroidir – froidement – froideur

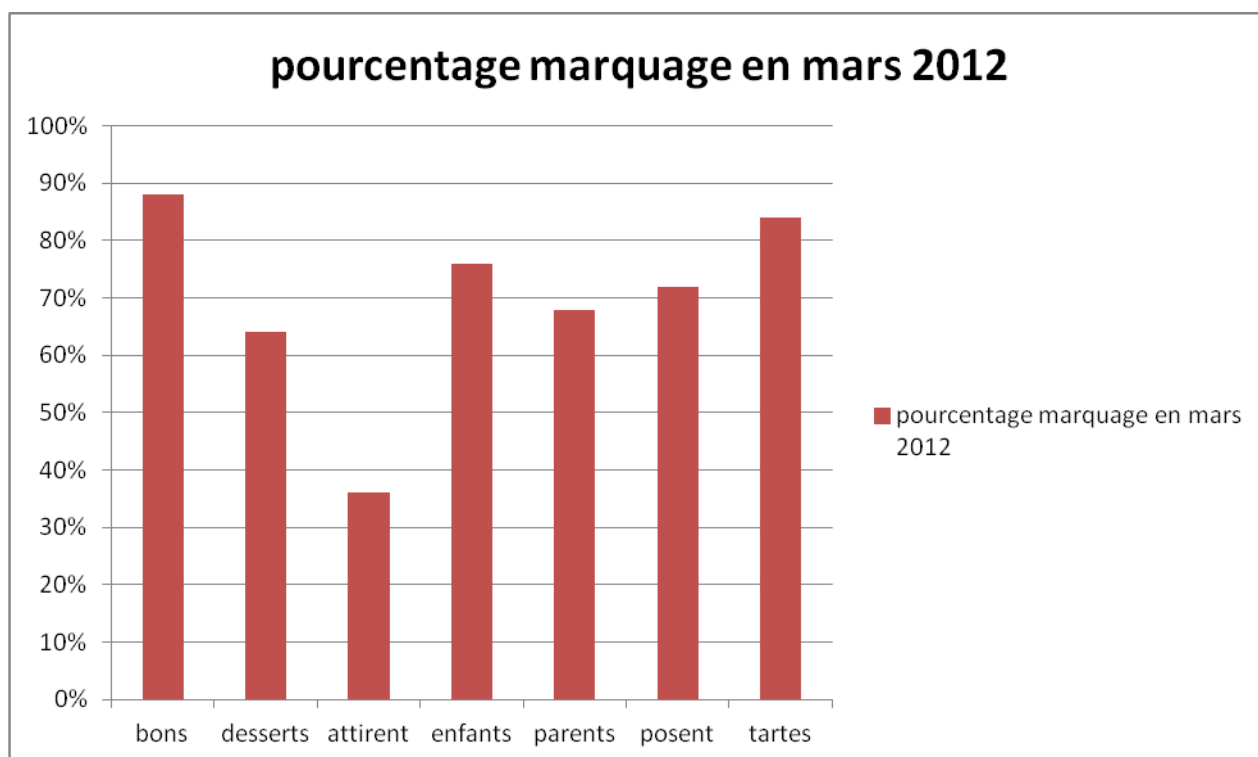
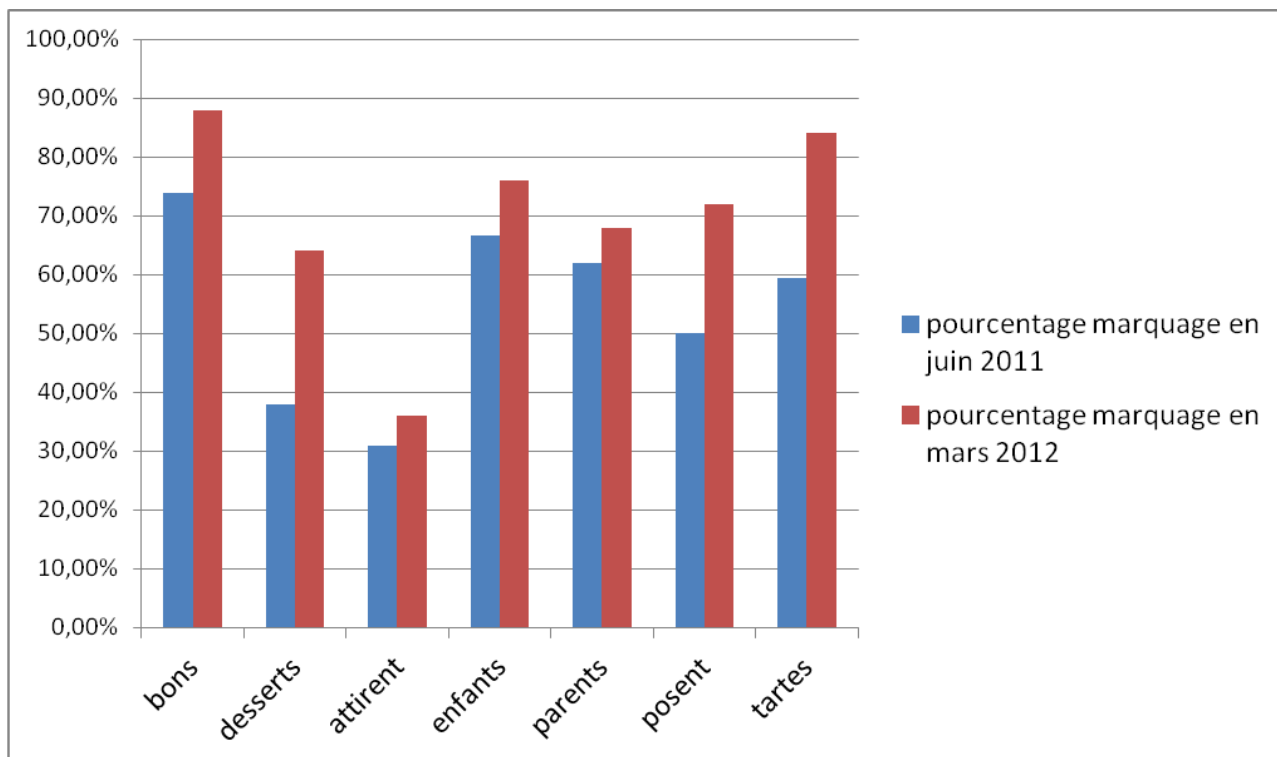
Item 35
1 9 0

Item 36
1 9 0

FIN DE LA SÉQUENCE 3

ANNEXE 6

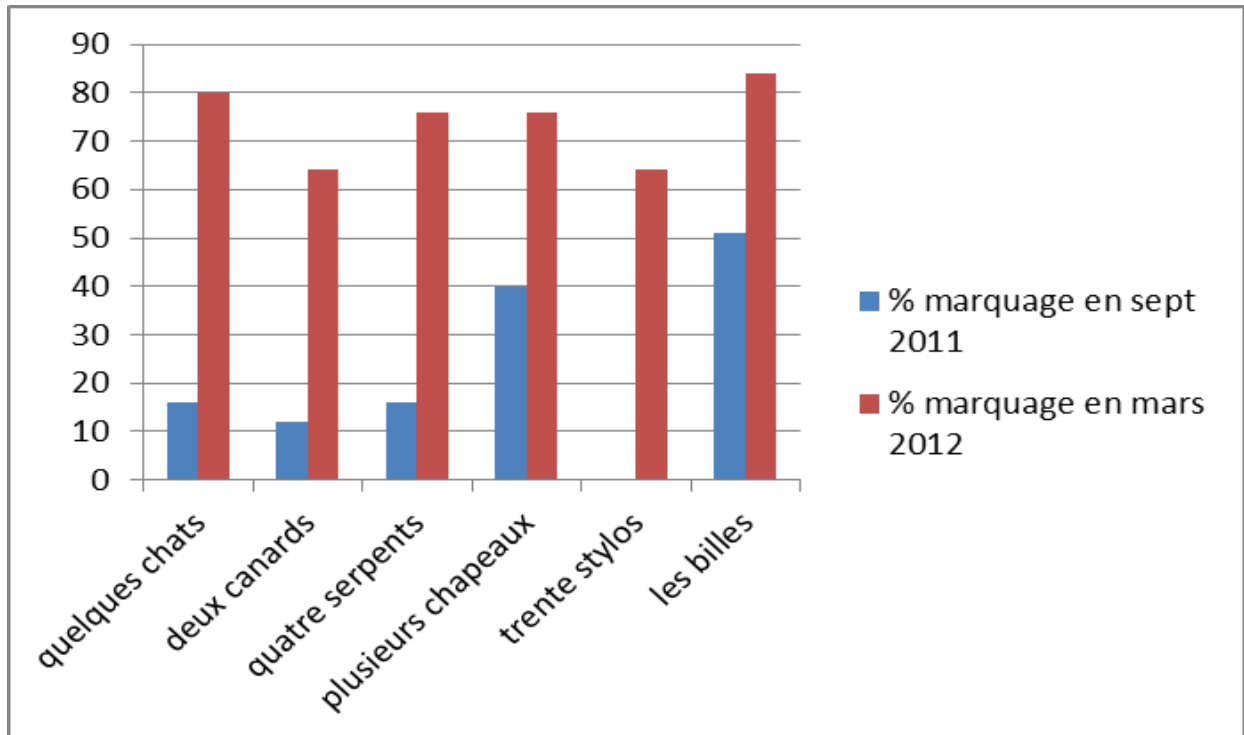
Graphique des résultats de marquage du pluriel : dans les évaluations nationales CE1



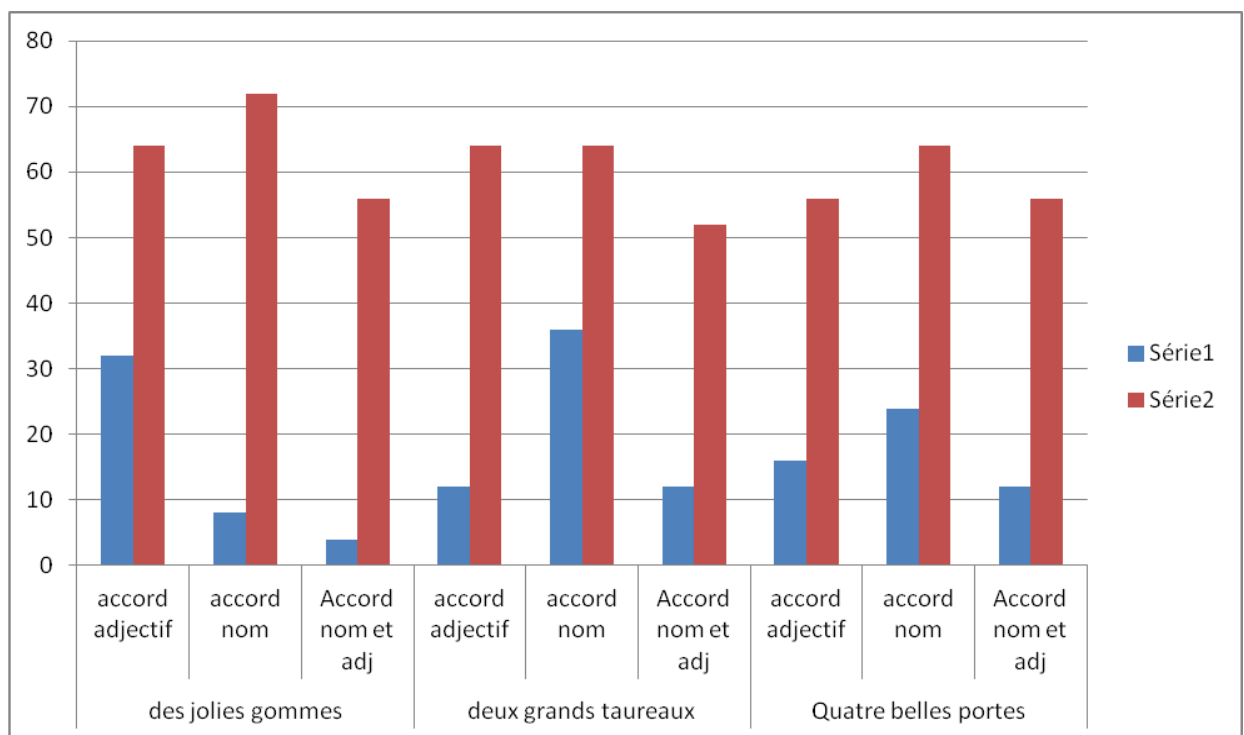
ANNEXE 7

Evolution marquage lors d'une dictée de groupes nominaux

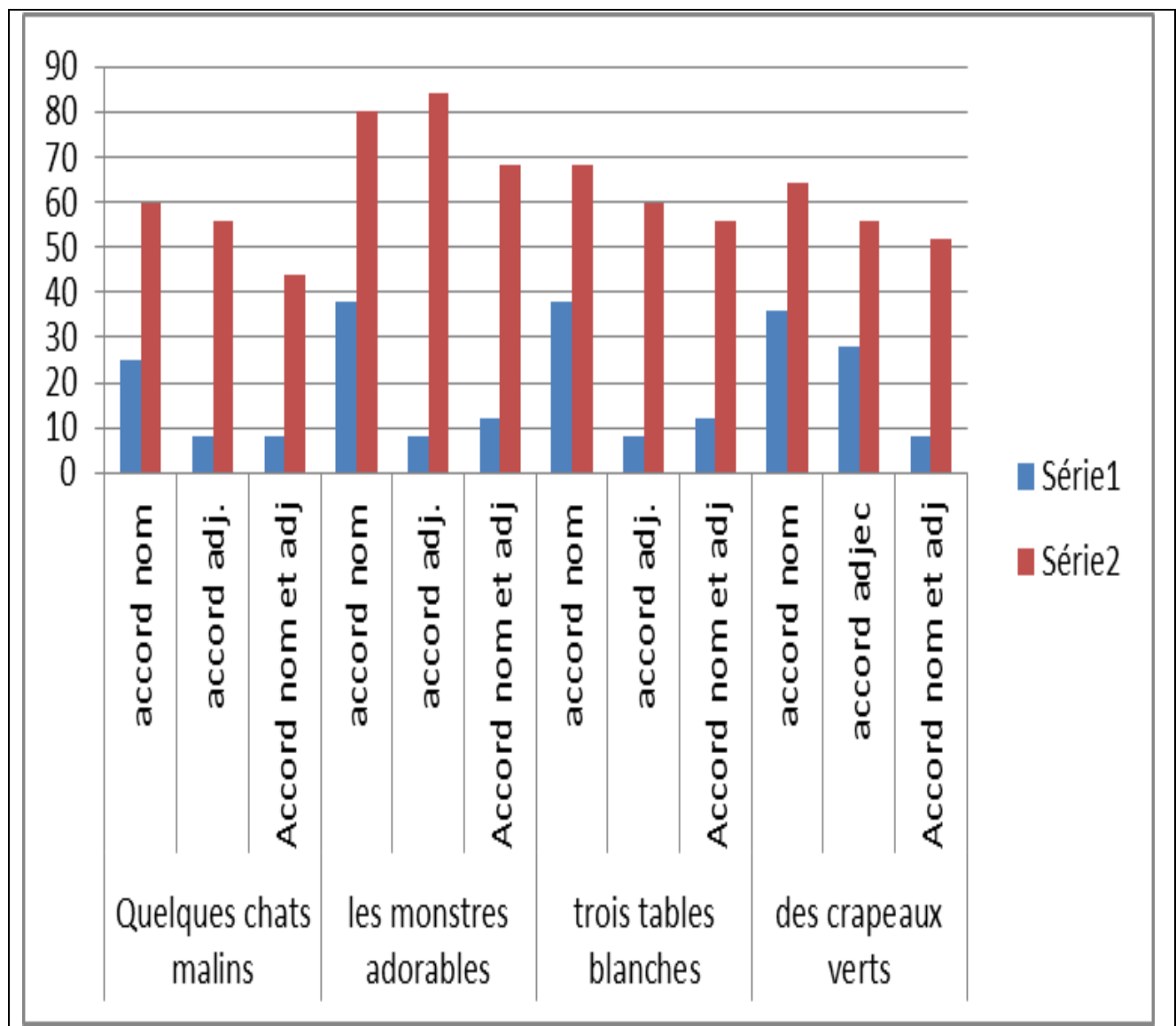
1/ Groupe nominal minimal :



2/ Groupe nominal avec déterminant-adjectif-nom :



3/ Groupe nominal avec déterminant-nom -adjectif:



ANNEXE 8

Les attentes institutionnelles

Socle commun :

Palier 1	Palier 2	Palier 3
<i>Compétence 1 la maîtrise de la langue</i>	<i>Compétence 1 la maîtrise de la langue</i>	<i>Compétence 1 la maîtrise de la langue</i>
étude de la langue orthographe	étude de la langue orthographe	étude de la langue orthographe
Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal	Maîtriser l'orthographe grammaticale	Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire

BO janvier 2008 :

CP	<u>Les genres et nombres :</u> - repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le <i>s</i> du pluriel des noms, le <i>e</i> du féminin de l'adjectif, les terminaisons <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif.	<u>Orthographe :</u> - Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe).
CE1	- connaître et appliquer les notions de masculin/féminin, singulier/pluriel - connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, et, dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie	<u>Orthographe :</u> - Dans les productions dictées et autonomes : . dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie,
CE2	- Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif.	<u>Orthographe grammaticale</u> - Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par <i>s, x, z</i> ; par <i>-al</i> , par <i>-ou</i> . - Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs.
CM1	- Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom.	<u>Orthographe grammaticale</u> - Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par <i>-eu</i> , par <i>-eau</i> . Le pluriel des noms en <i>-au</i> , <i>-ail</i> est en cours d'acquisition. - Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom.
CM2	- Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas du complément d'objet direct posé après le verbe).	

ANNEXE 9 : Résultats des pourcentages de marquage du pluriel

suivant le type de groupe nominal et

suivant la contrainte dominante de l'exercice :

CE2 Jules Verne Mars 2012		Groupe nominaux : déterminant nom			Groupe nominaux : déterminant ,nom,adjectif		
	Reconnaissance du pluriel grammatical	Reconnaissance et marquage sans copie	marquage avec copie	Marquage en dictée de GN	Reconnaissance et marquage sans copie	marquage avec copie	Marquage en dictée de GN
Tanah	100 %	100 %	90 %	86 %	100 %	100 %	87.5%
Eda-Nur	95 %	100 %	100 %	100%	100 %	80 %	81%
Eda	75 %	95 %	80 %	43%	75 %	60 %	25%
Tyrèse	100 %	100 %	100 %	57%	100 %	75 %	44%
Yassin	100 %	100 %	100 %	100%	95 %	90 %	100%
Dorian	90 %	95 %	90 %	71%	90 %	70 %	19%
Perlanaïse	85 %	100 %	0 %	71%	100 %	0 %	37.5%
Mamadou	80 %	90 %	80 %	85%	95 %	85 %	90%
Alima	50 %	70 %	90 %	85.7%	45 %	80 %	37.5%
Meyliane	90 %	100	70 %	71%	100 %	95 %	87.5%
Assie Brad	100 %	95 %	90 %	100%	100 %	95 %	100%
Denzel	90 %	45 %	70 %	28%	45 %	40 %	43%
Noa	100 %	100 %	70 %	100%	85 %	90 %	100%
Brandon	95 %	100 %	100 %	100%	95 %	60 %	69%
Abdoul ka	95 %	95 %	100 %	100%	95 %	100 %	87.5%
Jahel	100 %	80 %	80 %	0%	80 %	40 %	18%
Sami	95 %	45 %	90 %	14%	40 %	35 %	0%
Kévin	70 %	85 %	70 %	85%	85 %	80 %	81%
Manuella	80 %	90 %	100 %	100%	85 %	95 %	100%
Issa	100 %	100 %	90 %	100%	95 %	80 %	87.5%
Walid	90 %	100 %	50 %	57%	100 %	50 %	37.5%
Alicia	90 %	100 %	100 %	100%	85 %	100 %	87.5%
Maël	100 %	95 %	80 %	71%	85 %	65 %	69%
Anais	95 %	95 %	100 %	86%	95 %	60 %	94%
Maïmouna	100 %	100 %	100 %	100%	100 %	95 %	100%
total	90.6 %	91 %	83.6 %	76.4 %	88.4 %	72.8 %	67.3 %

ANNEXE 11

Les différents niveaux d'acquisition de l'accord dans le groupe nominal, dans l'encodage du pluriel

Niveau 1	Aucun marquage du pluriel
Niveau 2	Marque du « s » ou « x » les ou des et nom
Niveau 3	Marque du « s » ou « x » avec n'importe quel déterminant et nom
Niveau 4	Dans un groupe nominal expansé (déterminant adjectif nom), marque l'accord avec le mot juxtaposé au déterminant → ne comprend pas encore la relation des mots à l'intérieur du groupe nominal
Niveau 5	Marque l'accord avec le nom même si celui-ci est éloigné du déterminant
Niveau 6	Réalise le marquage dans la chaîne d'accord (sans rupteur) lors d'un exercice d'automatisation sans copie
Niveau 7	Réalise le marquage dans la chaîne d'accord (sans rupteur) lors d'un exercice d'automatisation avec copie
Niveau 7	Réaliser le marquage dans la chaîne d'accord dans la rédaction d'une phrase avec des mots donnés
Niveau 8	Réalise le marquage dans la chaîne d'accord lors d'une dictée d'une phrase.
Niveau 9	Réalise le marquage dans la chaîne d'accord dans une dictée de plusieurs phrases. (avec ou sans rupteur)
Niveau 11	Réaliser la chaîne d'accord dans la rédaction de plusieurs phrases

Annexe 13

Exemple de dictée quotidienne en mars 2012 :

Annais
Michèle
Baranowski
12/03/2012

Dictée quotidienne

Dans quelques semaines, une grosse machine effrayante dirigera les charmantes élèves innocentes. Elles donnera des ordres injustes.

Dans quelques semaines, une grosse machine effrayante dirigera les charmantes élèves innocentes. Elles donnera des ordres injustes.

13/03/2012

Dans plusieurs semaines, une grosse machine effrayante dirigera les charmantes élèves innocentes. Elle donnera des ordres injustes.

15/03/2012

Dans une semaine, quatre grosses machines effrayantes dirigeront les élèves charmantes et innocentes. Elles donneront des ordres très injustes.

Dans une semaine, quatre grosses machines effrayantes dirigeront les élèves charmantes et innocentes. Elles donneront un ordre très injuste.

16/03/2012

Dans deux semaines, quatre machines énormes et effrayantes dirigeront une charmante élève innocente. Elles donneront des ordres très injustes.

Dans deux semaines, quatre machines énormes et effrayantes dirigeront une charmante élève innocente. Elles donneront quelques ordres très injustes.

Alma

Drame

12/03/2012

Dictée quotidienne

Dans quelques semaines, une grasse machine effrayante dirigera les charmants éléments. Elle donnera des ordres injustes.

Dans quelques semaines, une grasse machine effrayante dirigera les charmants éléments innocents. Elle donnera des ordres injustes.

13/03/2012

Dans plusieurs semaines, une grasse machine effrayante dirigera les charmants éléments. Elle donnera des ordres injustes.

Dans plusieurs semaines, une grasse machine effrayante dirigera les charmants éléments innocents. Elle donnera des ordres injustes.

Jeudi 15 mars 2012

Dans une semaine, quatre grasses machines effrayantes dirigeront les élément charmants et innocents. Elles donneront un ordre très injuste.