

Sommaire

▪ Introduction.....	5
▪ Chapitre 1 : L'orthographe française : difficultés d'enseignement ou d'apprentissage?	11
▪ Chapitre 2 : L'apprentissage de la grammaire.....	35
▪ Chapitre 3 : Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique....	43
▪ Chapitre 4 : Progression par niveau de classe	61

niveau CE1

▪ Compétences 1 & 3 : Mots-outils : Fiches 1 à 5	67
▪ Compétence 4 : Imparfait de l'indicatif : Fiches 6 à 10	73
▪ Compétence 5 : Pluriels réguliers en « s » : Fiches 11 à 17.....	79
▪ Compétence 7 : Accords en genre : Fiches 18 à 22	89
▪ Compétence 9 : Pluriels irréguliers : Fiches 23 à 25	95
▪ Compétence 10 : Futur simple : Fiche 26	99
▪ Compétence 13 : Infinitif présent : Fiches 27 à 28.....	101

niveau CE2

▪ Compétences 1 & 3 : Mots-outils : Fiches 29 à 32	105
▪ Compétence 2 : Présent de l'indicatif : Fiches 33 à 36	111
▪ Compétence 4 : Écriture des verbes à l'imparfait : Fiches 37 à 43	117
▪ Compétence 5 : Pluriels réguliers en « s » : Fiches 44 à 48.....	127
▪ Compétence 7 : Accords en genre : Fiches 49 à 51	133
▪ Compétence 9 : Pluriels irréguliers : Fiches 52 à 55	139
▪ Compétence 10 : Futur simple : Fiches 56 à 58.....	145
▪ Compétence 11 : Participes passés : Fiches 59 à 60.....	149
▪ Compétence 13 : Infinitif présent : Fiches 61 à 63.....	153

niveau CM1

▪ Compétences 1 & 3 : Mots-outils : Fiches 64 à 65	157
▪ Compétence 2 : Présent de l'indicatif : Fiches 66 à 70	161
▪ Compétence 4 : Imparfait de l'indicatif : Fiches 71 à 76.....	167
▪ Compétence 5 : Pluriels réguliers en « s » : Fiches 77 à 80.....	175
▪ Compétence 6 : Passé composé : Fiches 81 à 84	181
▪ Compétence 7 : Accords en genre : Fiches 85 à 87	187
▪ Compétence 8 : Passé simple : Fiches 88 à 90	191
▪ Compétence 9 : Pluriels irréguliers : Fiches 91 à 94	195
▪ Compétence 10 : Futur simple : Fiches 95 à 100	201
▪ Compétence 11 : Participes passés : Fiches 101 à 103	209
▪ Compétence 12 : Accords en nombre : Fiches 104 à 106	213
▪ Compétence 13 : Infinitif présent : Fiches 107 à 110	217
▪ Compétence 14 : Accords en genre... : Fiches 111 à 113	223
▪ Compétences 15 : Autres modes et autres temps : Fiches 114 à 116	227

niveau CM2

▪ Compétence 2 : Présent de l'indicatif : Fiches 117 à 120	231
▪ Compétence 4 : Imparfait de l'indicatif : Fiches 121 à 125.....	237
▪ Compétence 5 : Pluriels réguliers en « s » : Fiches 126 à 128	245
▪ Compétence 6 : Passé composé : Fiches 129 à 131	249
▪ Compétence 7 : Accords en genre : Fiches 132 à 134	253
▪ Compétence 8 : Passé simple : Fiches 135 à 137	257
▪ Compétence 9 : Pluriels irréguliers : Fiches 138 à 140	261
▪ Compétence 10 : Futur simple : Fiches 141 à 145.....	265
▪ Compétence 11 : Participes passés : Fiches 146 à 148.....	271
▪ Compétence 12 : Accords en nombre : Fiches 149 à 152	275
▪ Compétence 13 : Infinitif présent : Fiches 153 à 156	281
▪ Compétence 14 : Accords en genre... : Fiches 157 à 160.....	287
▪ Compétences 15 : Autres modes et autres temps : Fiches 161 à 163.....	293

niveau Collège

▪ Compétence 2 : Présent de l'indicatif : Fiches 164 à 167	297
▪ Compétence 4 : Imparfait de l'indicatif : Fiches 168 à 170.....	303
▪ Compétence 5 : Pluriels réguliers en « s » : Fiches 171 à 172	307
▪ Compétence 6 : Passé composé : Fiches 173 à 175	311
▪ Compétence 7 : Accords en genre : Fiches 176 à 178	315
▪ Compétence 8 : Passé simple : Fiches 179 à 181	319
▪ Compétence 9 : Pluriels irréguliers : Fiche 182	323
▪ Compétence 10 : Futur simple : Fiches 183 à 185.....	325
▪ Compétence 11 : Participes passés : Fiches 186 à 188.....	329
▪ Compétence 12 : Accords en nombre : Fiches 189 à 191	333
▪ Compétence 13 : Infinitif présent : Fiche 192	337
▪ Compétence 14 : Accords en genre... : Fiches 193 à 196.....	339
▪ Compétences 15 : Autres modes et autres temps : Fiches 197 à 200.....	345

Dans cet ouvrage...

Des pictogrammes indiquant le nombre de participant à chaque activité.



Introduction

La question de l'éducation, que d'aucuns aiment à soumettre en terme de « problème », semble être une préoccupation mondiale. Dans un certain nombre de pays de notre planète – et pas seulement dans les pays dits « en voie de développement » – elle est ressentie comme un déphasage entre, d'une part, l'offre des institutions qui régissent l'enseignement et, d'autre part, les besoins ressentis « sur le terrain », comme il est coutume de dire. En ce troisième millénaire de notre ère se pose la question de savoir si l'École ne reste pas trop focalisée sur les connaissances du passé. Les parcours scolaires apparaissent telle une promenade en calèche à l'ère de la conquête de l'espace. Le dernier livre de Marc Prensky, intitulé *The World Needs a New Curriculum*, sonne comme la manifestation du ralliement qui s'opère de plus en plus autour de cette idée.

Le présent ouvrage fait suite et complète celui paru en 2008 aux éditions Retz, intitulé *Pour un apprentissage raisonné en orthographe syntaxique* (PAROS), qui relatait les résultats de deux recherches menées à quinze ans d'intervalle sur les compétences des élèves français dans le domaine.

Pour une évaluation formative en orthographe syntaxique (PEFOS) apporte les éléments historiques qui expliquent le pourquoi d'un certain nombre de règles syntaxiques que l'enseignant aura à cœur d'expliquer aux élèves afin que ceux-ci retiennent davantage les lois qui régissent les relations au sein de la phrase. Tout comme l'étymologie aide à se souvenir du sens et de la graphie des éléments en orthographe lexicale, tout comme l'histoire de l'iconographie originelle permet de se rappeler les « gestes » en langue des signes, l'histoire aura l'objectif salutaire et la conséquence favorable de faire prendre conscience aux apprenants que des raisons existent qui facilitent la compréhension.

Il faut se rendre à l'évidence : les apprenants d'aujourd'hui ne sont plus ceux des années quatre-vingt du siècle dernier et encore moins ceux de la génération de leurs grands-parents. De fait, ces derniers apprenaient par cœur poésies et tables de multiplication, règles de grammaire et listes de mots, parce que le maître ou les parents en avaient intimé l'ordre ! Ils n'étaient pas censés faire preuve d'esprit critique et avalaient sans trop réfléchir ce que les élèves de maintenant interrogent. Par exemple, qui ne connaît pas la litanie des conjonctions de coordination « Mais... » ? Ils ou elles n'interrogeaient pas la manière dont cette litanie orale s'écrivait... Les élèves d'aujourd'hui demandent (réclament) des explications, interrogent les objectifs sur ce qu'on leur demande d'apprendre, de connaître, de réutiliser. Comment répondre à la question de l'orthographe de ces conjonctions mises en « chanson » pour que l'apprenant s'en souvienne

et ne les confonde pas avec d'autres termes de la langue ? « Mais *où est* donc Ornicar (*ou* Carnior) ? » La langue écrite vient en complète contradiction avec l'objectif affiché de cet apprentissage, puisque, dans la question ainsi formulée, « ou » (conjonction de coordination) doit s'écrire « où » (pronom relatif avec lequel on veut éviter la confusion) et « et » se transcrit « est »¹ !

Le métier d'enseignant – et celui de parent sans doute aussi – a changé : les jeunes nous apprennent et nous demandent de prendre en considération qu'apprendre n'est pas un but en soi, ce n'est qu'un moyen, et que la façon d'enseigner doit se réfléchir, s'analyser bien davantage que dans le temps où les élèves n'avaient pas les mêmes saines réactions que les élèves actuels...

Certains apprentissages (enseignements ?) n'ont sans doute plus lieu d'être et d'autres doivent être repensés. Comment réagir face à cette élève qui écrit « Je suis aller » en étant certaine qu'elle a respecté la règle qui lui a été inculquée, dont elle s'est souvenue et qu'elle a mise en œuvre ? Quel adulte n'a pas entendu (dit ?) que « *quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinif* » ? Le vocable « être » n'est-il pas présenté (à juste titre) d'abord comme « un verbe » avant de l'être comme un auxiliaire ? Que faudrait-il et comment faudrait-il enseigner pour faire en sorte que les élèves parviennent à penser efficacement, à agir avec discernement, à vivre ensemble, à travailler à leur épanouissement personnel ? L'école doit former les enfants à devenir des adultes créatifs, capables de travailler ensemble, de collaborer et de résoudre les conflits. Nous devons cesser de critiquer nos enfants et nos adolescents parce qu'ils ne nous ressemblent pas. Ils doivent (se) poser les bonnes questions, même et surtout si elles permettent de remettre en cause les certitudes, toujours néfastes à l'avancée de la pensée. Ressemblions-nous à nos parents ou à nos grands-parents lorsque nous avions leur âge ? Certainement pas !

Au siècle précédent, les élèves lambdas assistaient aux cours ou aux leçons dans le cadre du groupe-classe, qui semblait la norme de l'école « pour tout le monde », quand d'autres – privilégiés – connaissaient les petits groupes des écoles Freinet ou Montessori. La structure « classe » a été inventée pour répondre à la massification de l'enseignement et répondait davantage à des raisons économiques qu'à des réflexions ou des besoins pédagogiques. C'était le temps où, pour être tout aussi hétérogènes dans leurs niveaux de connaissances ou dans leurs attentes de l'école, les élèves respectaient une certaine discipline, ne remettaient pas trop en cause la suprématie du savoir magistral et apprenaient docilement, sans demander des explications que de toute façon on ne leur aurait pas données.

1 Ces pratiques pédagogiques d'un autre âge ont été répertoriées et analysées dans l'ouvrage *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français (CLEF)*, de Béatrice Pothier, Presses universitaires du Québec, chapitre intitulé « Troquons les trucs », titre que chacun peut orthographier comme il l'entend...

Ce temps-là est révolu. Malheureusement, diront quelques nostalgiques du « par cœur » et du martinet physique ou psychologique, qui était censé (à défaut d'être sensé) inciter les jeunes à apprendre. Heureusement, pensent tout fort les adultes désireux d'une autonomie intellectuelle des apprenants le plus tôt possible. Comment concilier les desiderata des responsables qui réclament à cor et à cri que la jeunesse soit autonome, qu'elle fasse montre de sens critique si l'école ne leur en donne pas les moyens ? Nous ne voulons plus que les élèves ou les étudiant(e)s *assistent* aux cours, mais qu'ils ou elles *y participent*. Nous ne voulons pas que les enseignés répètent à l'envi ce que le maître a débité au cours de la leçon ou du cours, mais qu'ils prennent du recul, qu'ils exercent leur libre arbitre et leur esprit de contradiction pour, non pas recracher tel quel ce qui leur a été inculqué à coups de certitudes peu scientifiques, mais pour qu'ils digèrent les informations, qu'ils les vérifient, les confrontent à d'autres pour être capables de les redonner, repensées à travers les filtres de leurs expériences personnelles. L'enseignant d'aujourd'hui doit œuvrer à créer une dynamique de groupe(s) pour que les élèves se mettent en action et s'habituent à penser par eux-mêmes. Il leur faut enseigner à travailler ensemble ! C'est pourquoi nous proposons des activités pour l'apprentissage de l'orthographe syntaxique de la langue française qui inciteront les élèves à confronter leurs points de vue et qui les encourageront à argumenter afin que les relations entre les différents termes d'un énoncé soient mises en rapport, ce qui est le fondement même de l'orthographe syntaxique.

Le temps où l'on incitait les enfants à penser qu'ils travaillaient pour faire plaisir à l'adulte, maître ou parents, devrait également être révolu. L'apprenant doit comprendre qu'il progresse pour lui, certes, mais aussi parce que sa connaissance propre aidera sa communauté et l'humanité tout entière à faire quelques pas en avant. Chaque connaissance acquise est une petite pierre apportée dans la construction de l'édifice de la communauté mondiale.

Le groupe-classe a vécu. L'enseignement magistral aussi. Les élèves expriment des besoins différents, font montre de personnalités variées, de niveaux hétérogènes, d'attentes multiples ; ils viennent d'horizons différents et ne veulent pas tous aller au même endroit... Comment, dès lors, imaginer qu'un enseignement « prêt à porter » pourrait convenir à tous ? Comment continuer à préparer des leçons ou des cours qui ne s'adressent à personne puisque ces préparations sont construites pour « un élève moyen » qui, par définition, n'existe pas ? Rien n'est plus seyant que le « sur mesure » ! Rien n'est plus adéquat que l'enseignement personnalisé, voire en groupe restreint. Pourquoi ne pas instituer systématiquement des groupes de besoin pour lesquels l'enseignant(e) est présent(e) afin d'assister les élèves ? Sa préparation consiste à penser à une organisation qui va permettre aux apprenants de se mettre au travail, de s'appropriier les savoirs. Son rôle consiste à leur poser les bonnes questions afin qu'ils apprennent à se les poser seuls, le plus tôt possible. L'enseignant(e) suscite la curiosité, éveille l'intérêt. Il/elle est le garant de la qualité et de la rigueur du travail fourni et il/elle reste essentiel(le) pour canaliser les échanges.

En France, actuellement, il semble impossible de modifier quoi que ce soit dans les institutions éducatives... Mais les enseignants savent que ce sera par eux que le changement commencera. Ils savent que la massification n'a pas vraiment changé de visage depuis plus d'un siècle... Si le groupe-classe semble à l'agonie, il est grand temps de penser à l'aide mutuelle que peuvent – et qu'aiment – s'apporter les élèves. Quel(le) enseignant(e) n'a pas eu recours à l'explication d'un autre élève quand il/elle était à bout d'arguments pour faire acquérir une notion à l'un des disciples de la classe ? La classe coopérative semble répondre davantage aux besoins actuels. N'est-ce pas là le moyen de construire un monde un peu meilleur ?

On sait depuis longtemps que le tout n'est pas seulement composé de la somme des parties qui le constituent. Cela semble évident lorsqu'il s'agit de mobiliser les compétences intellectuelles : l'intelligence collective est bien supérieure à la somme des cerveaux individuels. Pour apprendre, il est indispensable que l'élève ait confiance en lui et dans les autres et qu'il prenne une certaine dose de plaisir. L'idée de « la pédagogie de la maîtrise », initiée par Bloom, pourrait être un moyen de faire acquérir par tous les compétences qui leur seront indispensables dans la vie future.

En règle générale, dans une classe, lorsque la notion a été étudiée et que l'enseignant veut s'assurer qu'elle est assimilée par les apprenants, il procède à une évaluation pour l'ensemble des élèves. Dans le meilleur des cas, après la remise des résultats, il y a une correction et l'enseignant passe à la notion suivante. La question est de savoir ce qu'il advient avec les apprenants qui n'ont pas donné à voir qu'ils avaient intégré la notion en question. Bloom fait remarquer que : « *Cette façon de faire permet d'accumuler les erreurs au fil du temps, si l'on ne réussit pas à découvrir et à corriger les défauts dans l'enseignement et dans l'apprentissage.* »

Avec la mise en œuvre de « la pédagogie de maîtrise », un apprenant n'aborde la notion suivante que lorsque celle étudiée précédemment est déjà suffisamment maîtrisée. Quel que soit le temps que cela nécessite pour la maîtriser. L'adulte détectera les erreurs, les analysera après chaque notion étudiée et y remédiera, individuellement (ou en groupe de besoins), avant d'emmener les élèves vers d'autres points du cours ou de la leçon. Si l'enseignement est bien pensé, il est hiérarchisé et les notions se complètent mutuellement. Voire, l'enseignement s'appuiera sur les notions acquises précédemment pour les mettre en œuvre pour la découverte de celles qui suivront. Ainsi, le maître remédiera aux manques avant de « passer à autre chose ». Cette façon de faire, si elle garantit à la presque totalité des apprenants de progresser à leur rythme, requiert une préparation minutieuse de la part de l'enseignant(e) qui devra être au clair sur les objectifs poursuivis et les éléments prérequis pour aborder une nouvelle notion, dans quelque matière que ce soit. Mais nous supposons que c'est déjà le cas dans les classes actuelles. Reste à acquérir la maîtrise de cette pédagogie qui demande que l'attention soit portée sur chaque individu plutôt que sur l'ensemble (ou

la moyenne) du groupe-classe, c'est-à-dire pratiquer une pédagogie différenciée mettant en œuvre une progression claire et explicite pour chaque élève.

L'évaluation formative que nous proposons va dans le sens de cette pédagogie de la maîtrise, qui, si elle n'est pas nouvelle en théorie, semble assez peu mise en œuvre dans les écoles, faute sans doute de besoins spécifiques auparavant...

Cette proposition concourt également à l'idée d'un travail coopératif aussi fréquent que possible. En effet, si nous souhaitons une société plus solidaire, où l'on se soutient mieux les uns les autres, il faut d'abord que l'école l'enseigne et démontre les intérêts et la marche à suivre dans les faits. La compétition est-elle nécessaire pour atteindre cet objectif ? Sans doute pas ; c'est pourquoi notre école doit privilégier l'émulation à la compétition.

Les apprenants actuels sont demandeurs d'explications. Ils sont sans doute plus habitués à remettre en question ce qui leur est inculqué : cette attitude peut paraître déplacée, arrogante, voire contraignante pour l'adulte, mais elle permettra aux contradicteurs ou aux questionneurs d'argumenter, d'étayer leurs demandes. Elle les incitera à formuler correctement, dans les formes, les questions qui ne sauraient fuser sans réflexion préalable. Ces constatations amènent à repenser l'enseignement, et en particulier celui de l'orthographe syntaxique. Déjà, au début du XIX^e siècle, Michel Bréal proposait d'expliquer le pourquoi des règles aux enfants afin qu'ils les acceptent davantage, et, pour ce faire, il conseillait d'indiquer aux élèves les provenances historiques des lois qui régissent l'orthographe syntaxique de la langue française : « *La grammaire traditionnelle formule ses prescriptions comme les décrets d'une volonté aussi impénétrable que décousue : la grammaire historique fait glisser de ces ténèbres un rayon de bon sens, et au lieu d'une docilité machinale, elle demande à l'élève une obéissance raisonnable.* »

Il faut intéresser les enfants en leur donnant l'explication de chaque règle et de tous ces faits grammaticaux d'apparence parfois bizarre. Les faits grammaticaux ne sont pas un calque des lois du code pénal qui doivent être obéies sans besoin de les approuver, voire de les comprendre ! La grammaire n'est pas un insipide procès-verbal de la langue ! Il faut enlever de la tête des apprenants que la grammaire est pleine d'interdits ! C'est inexact ! Bien au contraire, elle permet d'exprimer au plus juste sa pensée et de la faire comprendre aux autres ! Ses applications ne doivent en rien être mécaniques et passives, régies par la mémoire et non l'intelligence. Ce ne peut être en rien un objet d'ennui, voire de rejet, mais bien plutôt une activité de réflexion, d'une étude attrayante pleine de curiosités...

Les enseignants pourraient s'inspirer de la philologie comparée pour donner aux élèves l'explication des règles que l'on apprenait autrefois par cœur tout en s'étonnant du manque de transfert dans « les écrits vrais ». Les élèves apprécient ces informations qui les aident dans la compréhension du fonctionnement de l'idiome tout en grandissant dans leur propre estime puisqu'on leur enseigne une langue qui prend leurs compétences en considération.

Dans cet ouvrage, l'orthographe rectifiée a été utilisée. Rappelons que cette orthographe est préconisée, car plus rationnelle, mais qu'elle n'est pas obligatoire. Ceci signifie que les enseignants ne sont pas dans l'obligation de s'y conformer pour eux-mêmes, dans leurs écrits de tous les jours. Cependant, ils se doivent de *connaître* les changements afin de ne pas pénaliser les élèves sur d'anciennes erreurs qui seraient à présent acceptées, voire de les leur inculquer. Par exemple : le verbe *connaître* s'écrit maintenant sans accent circonflexe, car il ne se justifiait nullement. Il en est de même avec un certain nombre de signes diacritiques, non discriminants pour le sens, ou des mots composés qui se voient maintenant écrits comme un seul et même mot graphique (*téléobjectif, portemonnaie...*). L'orthographe rectifiée préconise également de régulariser les consonnes doubles des mots de la même famille : *charriot* comme *charrue*, *bonhommie* comme *bonhomme*...

Ces évolutions concernent davantage l'orthographe lexicale, car c'est dans cette partie de notre graphie que se trouvaient le plus de non-sens. Cependant, certaines règles syntaxiques sont également rationalisées. Par exemple, un certain nombre de marques de nombre sont préconisées (un *après-midi*, des *après-midis*...), une révision du doublement de la consonne dans certaines conjugaisons (*on nivèle, il ruissèle*...). Rappelons pour mémoire que les relations avec le pronom « *on* » considéré comme un singulier collectif a été revu par la réforme du 6 décembre 1990 et que l'on est en droit d'écrire à présent : « *on est partis / parties* » déjà utilisé par de nombreux auteurs comme Victor Hugo ou Colette, entre autres.