

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier degré	M2A
Site de formation :	INSPÉ Croix de Pierre, TOULOUSE

MEMOIRE

L'orthographe des verbes en -ER au présent en cycle 2 : les apports de la comparaison français-espagnol

BLANCO Alice

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
PÉREZ Manuel PREC	BRAS Myriam Professeure des Universités
Membres du jury : (en précisant le statut)	
- PÉREZ Manuel (PREC) - BRAS Myriam (Professeure des Universités) - -	
Remis le : 08/06/2020	Soutenu le : 22/06/2020

Remerciements

Je tiens à remercier dans un premier temps mes encadrants de mémoire, Myriam Bras et Manuel Pérez, pour leurs précieux conseils, leur écoute et leur soutien dans la réalisation de ce travail.

Je remercie également les parents d'élèves de ma classe de CE2 à la Magdelaine-sur-Tarn, de s'être pris au jeu et de s'être investis dans ce travail complexe, sans quoi, je n'aurais pas pu recueillir les données nécessaires à ce mémoire.

De plus, je tiens à remercier M. Yannick Clain pour sa relecture critique.

Enfin, je remercie mes proches qui m'ont permis d'avancer et qui ont été pour moi un soutien psychologique important tout au long de l'année.

Sommaire

<i>Introduction.....</i>	<i>4</i>
Partie I – Cadre théorique	7
A) La posture métalinguistique	7
1. Définition : Qu'est-ce que la posture métalinguistique ?	7
2. Le rôle de la posture métalinguistique.....	8
3. Les activités métalinguistiques et les phases du développement métalinguistique ..	10
B) La comparaison des langues pour développer la posture métalinguistique	12
1. Approches plurielles, pédagogie/mécanisme du détour et comparaison des langues	12
2. Bref historique de la comparaison des langues : de l'éveil aux langues à la comparaison des langues	16
3. Historique de la place de la comparaison des langues dans les Programmes scolaires	18
C) Les liens entre le français et l'espagnol	21
1. Les liens linguistiques	21
2. Les liens orthographiques	23
D) La notion de morphologie et orthographe verbale	24
1. La morphologie et l'orthographe : définition.....	24
2. La morphologie verbale en français et en espagnol	25
3. La notion d'orthographe verbale dans les Programmes de cycle 2	28
Partie II – Problématique, méthodologie et protocole de recueil de données	31
A) Problématique de recherche	31
B) Le terrain de recueil des données.....	33
C) La séquence en comparaison des langues prévue.....	34
1. Le recueil de données a priori : évaluation diagnostique (séance 1).....	35
2. Déroulement des séances en comparaison français – espagnol : construction des savoirs (séances 2 à 4).....	36
3. Le recueil de données a posteriori : évaluation finale (séance 5).....	40
4. Entretiens : les élèves ont-ils pris conscience des apports de la comparaison dans le renforcement de leurs compétences en orthographe verbale ?	40
D) Adaptation du protocole de recueil de données à la situation de confinement	41
E) La séquence en comparaison des langues aménagée	43
1. Les changements apportés dans la séquence	45
2. Questionnaire : recueil d'informations sur la séquence et les apprentissages	47

Partie III – Analyse de l’efficacité de la séquence en comparaison des langues	49
A) Aspect « interne » de l’analyse : analyse des productions d’élèves.....	49
1. Des constats sur les productions.....	49
2. L’évaluation diagnostique : résultats	50
3. Un écart de résultat dans les dictées	53
4. L’évaluation intermédiaire et l’évaluation finale : résultats et évolutions	55
a) Évaluation intermédiaire - la dictée	55
b) Évaluation finale.....	62
c) Bilan général	69
d) Conclusion après analyse des productions	74
B) Aspect « externe » de l’analyse : un point sur les retours de productions et le travail réalisé	75
1. Un point sur la mise en œuvre par les parents de la séquence en comparaison des langues (questionnaire partie 1)	75
2. Recueil d’informations sur le contenu et les apprentissages (questionnaire partie 2)	80
C) Discussion.....	84
<i>Conclusion</i>	<i>87</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>90</i>
<i>Index des annexes</i>	<i>94</i>
<i>Annexes</i>	<i>96</i>

Introduction

Ah ! Madame, toutes nos langues modernes sont sèches, pauvres et sans harmonie, en comparaison de celles qu'ont parlées mes premiers maîtres, les Grecs et les Romains
(Voltaire, 1754).

L'intérêt pour les langues traverse les siècles. On note un fort accroissement des pratiques langagières et linguistiques depuis quelques années. En effet, la mixité culturelle croît et caractérise les sociétés d'aujourd'hui. Il est ainsi du devoir de la société de favoriser et de prendre en compte cette diversité.

Toutes les langues ont leurs propres complexités. Lorsqu'elle est langue maternelle, la langue française n'est pas plus difficile à apprendre qu'une autre. Sa complexité se retrouve surtout dans sa modalité écrite. Ce sont des règles grammaticales strictes qui la régissent depuis des années. La difficulté principale du français se trouve ainsi dans l'écrit. En effet la langue française est composée d'irrégularités entre graphie et phonie. Effectivement, selon Nina Catach (1995), il existe un décalage entre le nombre de phonèmes (36) et le nombre de graphèmes (environ 130) contrairement à d'autres langues. Cette irrégularité prend forme aussi dans la morphologie verbale puisque la marque de la personne à l'écrit ne s'entend pas nécessairement à l'oral, on parle de morphologie silencieuse. C'est cette dernière difficulté qui nous intéresse dans le cadre de ce travail de recherche.

Ainsi, la maîtrise de l'écrit en français demande à chacun une connaissance des règles d'orthographe et de grammaire. Cependant la connaissance n'est pas suffisante, une réflexion sur le fonctionnement de la langue est primordiale, cette réflexion permettrait ainsi une meilleure compréhension et une utilisation systématique des règles. Cette réflexion nous amène de ce fait à ne plus considérer la langue comme un moyen de communication mais plutôt comme un objet d'étude.

Les élèves sont conscients de la complexité de l'écrit en français. Après plusieurs modifications dans les Programmes scolaires, la réflexion sur la langue est une nouvelle fois mise en avant dans les Programmes de la rentrée 2016 (MEN, 26-11-2015). En effet, il est demandé que les élèves prennent du recul sur la langue de scolarisation pour

comprendre finalement son fonctionnement après réflexion. Mais comment amener les élèves à s'engager dans une réflexion sur la langue ? Comment peuvent-ils adopter une posture de réflexion ?

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question et ont relevé que la pratique d'activités impliquant d'autres langues aux côtés de la langue de l'école pouvait être bénéfique à la construction d'une posture réflexive : la comparaison des langues. Effectivement, le passage par une autre langue que la sienne peut être motivant et pourrait développer chez les élèves des compétences de réflexion ainsi que des capacités d'ouverture à la diversité. Plus précisément, cette démarche vise l'observation par les élèves du fonctionnement d'autres langues pour le comparer à celui de leur langue de scolarisation afin de favoriser la posture métalinguistique (Dabène, 1992). Les programmes en vigueur à l'école primaire depuis la rentrée 2016 (MEN, 26-11-2015) et à l'école maternelle depuis 2015 (MEN 26-03-2015) mettent en avant l'interdisciplinarité et le décloisonnement entre les différentes disciplines. Les langues y sont utilisées avec la mention de comparaison des langues dans les Programmes. Ces orientations présentes dans les Programmes s'appuient sur les travaux et les expérimentations menés depuis plus de trente ans par des enseignants et des chercheurs tels que Hawkins (1992), Dabène (1992), De Pietro (1999), Candelier (2003), Perregaux (2004) dans le domaine de l'éveil aux langues.

Dans cet esprit, de nombreux travaux ont pu aborder les apports bénéfiques de la comparaison des langues dans l'acquisition d'une conscience métalinguistique. Nous nous centrerons dans ce travail de recherche sur la comparaison français-espagnol. Ce choix est premièrement personnel mais il est également professionnel. En effet, la langue espagnole et la langue française appartiennent toutes deux à la famille des langues romanes. Les ressemblances et les différences entre ces deux langues nous semblent ainsi pertinentes à mettre en avant pour permettre aux élèves d'adopter une attention soutenue et particulière et leur permettre de comprendre, *in fine*, l'orthographe spécifique de la langue de scolarisation.

Si notre travail tend à s'inscrire dans la continuité de ceux menés par Amélie Fournier (2013), Laurie Galinier (2016), Cindy Subra (2017), Sandra Charpentier (2017), Émilie Chorin (2017) et Camille Chazalon (2017 – 2018), nous faisons le choix de

proposer quelque chose de nouveau en termes de notion. Nous allons ainsi nous interroger sur l'utilité et les apports de la comparaison français-espagnol dans l'acquisition et/ou le renforcement de compétences en étude de la langue française, langue de scolarisation au sein d'une classe de cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux), un CE2 (Cours élémentaire 2^e année). Ce champ étant large nous nous concentrerons sur l'acquisition de compétences orthographiques et plus précisément sur l'orthographe des verbes en -ER au présent et ce, par la comparaison du français avec l'espagnol et l'orthographe verbale des verbes en -AR au présent.

Afin de mener ce travail de recherche nous aborderons dans un premier temps des points théoriques. Nous définirons la notion de posture métalinguistique. Nous aborderons la comparaison des langues en lien avec les approches plurielles et le mécanisme du détour. Nous poursuivrons avec une section consacrée aux liens existants entre le français et l'espagnol, liens sur le plan linguistique mais aussi orthographique. Enfin il sera question d'aborder la notion de morphologie et d'orthographe verbale. À partir des apports théoriques que nous allons développer, nous nous poserons des questions et nous ferons des hypothèses en lien avec la problématique à savoir le lien entre la pédagogie du détour et plus précisément la comparaison des langues et le renforcement des compétences en orthographe verbale chez des élèves de CE2. Pour poursuivre, nous présenterons la méthodologie et le protocole du recueil de données choisi. Pour cela nous aborderons le contexte de classe et le déroulé du protocole de recueil de données. Le protocole comprend deux parties distinctes à savoir la séquence en comparaison des langues imaginée et la séquence aménagée qui a finalement été menée suite à la crise sanitaire ayant impacté notre pays et nos écoles au printemps 2020. Il s'agira principalement de détailler le protocole de données mis en place : un recueil de données quantitatives suite à la mise en œuvre d'une séquence construite en comparaison français-espagnol et un recueil de données qualitatives qui s'appuie sur des réponses à un questionnaire. Enfin, nous passerons à l'analyse de ces données ; celle-ci nous permettra, à la lumière des lectures, de valider ou non nos questions et hypothèses de recherche initiales par le biais d'une discussion.

Partie I – Cadre théorique

A) La posture métalinguistique

1. Définition : *Qu'est-ce que la posture métalinguistique ?*

Posture, conscience, compétences, habilités ou aptitudes sont les termes que nous retrouvons associés, le plus souvent, à l'adjectif « métalinguistique ». Mais que signifie donc cet adjectif ?

Le terme est composé de deux parties distinctes. Nous y retrouvons le préfixe « méta » qui vient du grec « μετά » et qui veut dire « au-delà de, sur », et le terme « linguistique » qui fait référence à la langue, au langage. Ce terme signifie ainsi « au-delà de la langue ». Linguistes et psycholinguistes ont travaillé et cherché à définir la notion. Leurs pensées ne se sont pas accordées dans sa définition, le terme fait l'objet de divergences.

Dans ce travail de recherche nous nous baserons sur la définition que donnent les psycholinguistes de cet adjectif. Alors que pour les linguistes, l'utilisation du terme « métalangage » est lié à celui de « métalinguistique », les psycholinguistes, considèrent que l'adjectif permet de qualifier une attitude, une posture : « pouvoir adopter une *attitude réflexive* sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990 : 11). Ces chercheurs, par l'introduction d'une dimension réflexive dans la définition, font émerger un aspect cognitif non mentionné par les linguistes. En ce sens, l'activité métalinguistique constituerait un sous-domaine de la « métacognition ». Arrêtons-nous maintenant sur cette notion de « métacognition ». Nous retrouvons dans ce terme le préfixe « méta » qui, comme nous l'avons évoqué précédemment veut dire « au-delà de, sur ». À ce préfixe est ajouté le terme de « cognition ». La cognition c'est la faculté de connaître, c'est le processus d'acquisition des connaissances. Beaucoup de spécialistes s'accordent à dire que la métacognition est l' : « ensemble de processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives » (Gombert, 1996 : 3). Le terme de « métacognition » désigne ainsi le fait d'être au-delà de soi, autrement dit, c'est le dépassement de soi pour atteindre une réflexion sur sa manière de penser et d'apprendre. De ce fait, pour les psycholinguistes, les activités métalinguistiques sont les capacités de l'individu à

réfléchir sur sa manière d'apprendre à utiliser sa langue, c'est une activité de réflexion (consciente) sur le langage.

De nombreux auteurs comme le souligne Gombert (1990) considèrent la métacognition comme un domaine dont les activités métalinguistiques feraient partie. Mais tous ne sont pas de cet avis. Pour d'autres, la métacognition et la fonction métalinguistique sont entièrement séparées. Enfin, un troisième point de vue apparaît chez des auteurs, pour qui il est possible d'observer « des recouvrements entre les capacités métalinguistiques et métacognitives » (Gombert, 1990 : 19).

Gombert affirme que le linguiste Benveniste propose une définition précise de *l'activité métalinguistique*. Ce terme est, selon ce dernier, lié à « la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (Benveniste, 1974 cité par Gombert, 1996 : 2). Benveniste au-delà de la dimension linguistique donnée au terme, y introduit cette dimension cognitive, cette dimension apparaissant dans les raisonnements que nous effectuons grâce à la langue. Dans le même ordre d'idée, Gombert précise :

[...] la métalangue peut être considérée comme un produit particulier d'activités métalinguistiques qui n'ont pas nécessairement une telle manifestation. En d'autres termes, « métalinguistique » ne renvoie pas restrictivement à « métalangue » mais à « activité cognitive sur le langage », la métalangue n'étant qu'un produit possible et un outil privilégié de l'activité métalinguistique (Gombert, 1996 : 2-3).

Nous pouvons conclure que si les activités métalinguistiques désignent le fait d'utiliser la langue pour la décrire et ainsi raisonner pour mieux la comprendre, adopter une posture métalinguistique renvoie à une distanciation de la langue pour la comprendre et l'utiliser au mieux. Mais à quoi sert donc la posture métalinguistique ? Abordons maintenant de plus près son rôle et ce qu'elle comprend.

2. Le rôle de la posture métalinguistique

Les chercheurs se sont accordés à dire que la posture métalinguistique est importante pour l'enfant car elle participerait à sa réussite scolaire. Dans quelle mesure son rôle est-il important ?

La posture métalinguistique participe à la liaison entre l'oral et l'écrit. En effet, celle-ci joue un rôle majeur dans le passage de l'oral à l'écrit et inversement, développant ainsi l'aspect cognitif et réflexif de l'enfant. Gombert (1991 : 198) affirme que : « la manipulation de l'écrit nécessite une réflexion consciente ». Alors que cette posture métalinguistique a une place importante puisqu'elle est une passerelle entre l'oral et l'écrit, son rôle est essentiel dans l'apprentissage de la langue écrite.

Aussi, selon lui, l'écrit et sa manipulation se construisent en même temps que les compétences métalinguistiques : « l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes, des capacités métalinguistiques véritables » (Gombert, 1991 : 145). Le développement d'une telle posture permettrait lors de la manipulation de l'écrit une charge cognitive moins importante et ainsi l'acquisition d'automatismes, preuve que les capacités métalinguistiques sont nécessaires, voire essentielles à l'apprentissage de l'écrit.

Louise Dabène confirme l'apport réflexif qu'engendre la posture métalinguistique pour l'entrée dans l'écrit et dans la compréhension de son fonctionnement. Elle se base sur une réflexion consciente des phénomènes parfois utilisés de façon intuitive. Cette posture, en ce sens, permettrait d'améliorer des capacités déjà acquises et de les renforcer ou encore de les élargir grâce à cette réflexion consciente sur l'utilisation et le fonctionnement de la langue. Elle affirme que le but cherché par le développement de la posture métalinguistique est :

[...] de faire réfléchir l'élève sur des phénomènes dont celui-ci possède plus ou moins une connaissance intuitive, de faire fonctionner et d'affiner ses jugements d'acceptabilité, compte tenu notamment de l'évaluation sociale environnante, d'élargir ses compétences expressives en s'appuyant sur celles d'entre elles qu'il maîtrise déjà » (Dabène, 1992 : 16)

De Pietro fait également mention de l'importance de la posture métalinguistique dans la réussite scolaire :

Il appartient à l'école d'aider les enfants à construire des connaissances à propos du langage, à développer certaines attitudes et postures, à créer un véritable sens critique par rapport à leur environnement langagier. Il ne suffit pas, en effet, de savoir communiquer. L'école doit aussi développer chez les élèves une meilleure compréhension de ce qui se passe quand on communique.

Pour cela, l'observation, l'analyse, la réflexion demeurent des moyens privilégiés. (De Pietro, 1999 : 5-6).

C'est, pour De Pietro, le rôle de l'école de développer chez les enfants cette posture métalinguistique. Cette conduite permettrait à l'enfant de comprendre le fonctionnement de sa langue qu'il utilise sans cesse à des fins communicatives et de façon inconsciente.

La posture métalinguistique est un moyen de réflexion sur la langue qui permet, *in fine*, d'exercer un pouvoir sur elle-même. Il est, grâce à elle, aisé de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et de ses phénomènes. Abordons maintenant, plus précisément quelles sont les activités métalinguistiques et quelles sont les phases de ce développement.

3. Les activités métalinguistiques et les phases du développement métalinguistique

Nous avons conclu précédemment que les activités métalinguistiques étaient un sous-domaine de la métacognition. Ces activités métalinguistiques elles-mêmes se scindent en métacapacités que nous pouvons développer et aborder en nous basant sur les travaux de Gombert (1990).

On retrouve en premier lieu la capacité métagrammaticale. Cette dernière fait référence à la reconnaissance du système de la langue avec ses codes et sa norme et à la capacité de manipulation des unités simples dans la phrase, en ne se basant que sur leur signifiant. Cette métacapacité s'oppose à la maîtrise métalexicale. Celle-ci prend en compte la capacité d'isoler un mot ou de l'identifier comme faisant partie intégrante d'un lexique, le but étant de repérer les mots de ce lexique, d'avoir conscience de l'existence de celui-ci, pour se créer son propre lexique. On parle ensuite de capacité métatextuelle, c'est-à-dire la réflexion sur le texte. L'enfant choisit le mot, son orthographe, son accord et la ponctuation du texte de façon intuitive. L'importance de cette réflexion consciente sur le texte est essentielle pour atteindre une maîtrise correcte et non erronée de l'écrit. À cette

capacité, s'ajoute la capacité métasyntaxique qui participe, elle, à la réflexion sur la syntaxe, on parle ici plus précisément de la maîtrise grammaticale de la langue.

Toutes ces métacapacités ne sont pas innées, la posture métalinguistique est une posture qui peut et doit s'apprendre et s'adopter. La posture à adopter demande de la part des élèves des efforts importants qui sont essentiels.

Il faut du temps à l'enfant pour atteindre une posture métalinguistique « efficace ». Gombert (1990) annonce qu'il existe quatre phases dans son développement. L'individu passera d'abord d'une attitude inconsciente à l'ajustement progressif d'une réflexion. Puis, peu à peu un travail conscient se mettra en place pour donner lieu à un mécanisme automatique.

De huit mois à trois ans environ, l'enfant produit ses premiers sons, sans leur donner de sens, il le fait ainsi de façon inconsciente et intuitive après quoi, il émet ses premiers mots. À cinq ans, il est capable de faire des phrases simples avec un sujet et un verbe à l'oral. Ces phrases sont possibles grâce au modèle donné par l'adulte. C'est la première phase, la phase d'acquisition des premières habiletés linguistiques.

À l'âge de six ans environ, apparaît le début de premières réflexions sur le langage (sur la production et compréhension orale). L'enfant segmente la phrase en mots et distingue signifiant et signifié et, à onze ans, finalement, il définit ce qu'est une phrase et ce qu'est un mot. De ce fait, les connaissances acquises lors de la première phase sont organisées pour créer un premier système de règles. Ces règles sont régies par l'environnement linguistique de l'enfant. On parle alors d'acquisition d'habiletés épilinguistiques ou de compétences métalinguistiques précoces. Gombert définit ces habiletés comme étant : « un comportement précocement avéré qui s'apparente aux comportements métalinguistiques mais qui n'est pas contrôlé consciemment par le sujet » (1996 : 6). Ces connaissances vont permettre des corrections mais vont également participer aux surgénéralisations de certaines règles. Ainsi, nous ne faisons pas encore face à un comportement réflexif conscient sur la langue ; l'enfant, sans réfléchir, applique des règles.

Suivant cette deuxième phase, l'enfant deviendra conscient du système de règles qu'il a construit. Cette conscientisation n'est pas automatiquement faite car les

connaissances épilinguistiques doivent être installées et automatisées. Ce sont surtout de nouveaux facteurs qui déclencheront cette conscientisation par la nécessité de réflexion de l'enfant, notamment en production d'écrit. Gombert (1996 : 7) le confirme d'ailleurs : « la manipulation du langage écrit nécessite la connaissance consciente et le contrôle intentionnel de nombreux aspects de la langue ». Cette activité favorisera le développement métalinguistique et la troisième phase de ce développement, à savoir, la maîtrise métalinguistique.

Les capacités métalinguistiques acquises lors de la phase précédente seront finalement automatisées. En effet, les activités conscientisées deviennent coûteuses car elles demandent une attention particulière, soutenue et constante. De ce fait, par la répétition régulière et l'efficacité des compétences métalinguistiques acquises, l'automatisation des capacités correspondantes permettra à l'élève de diminuer le coût cognitif de certaines tâches.

Par conséquent, la posture métalinguistique définie précédemment dans tous ses aspects (rôles, activités et phases de développement) mentionne l'importance à accorder au développement de cette posture. Il est ainsi nécessaire que l'enfant développe cette posture pour évoluer dans ses apprentissages et qu'il comprenne au mieux le fonctionnement de la langue française, le but étant de maîtriser cette langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Quelles activités permettent le développement et l'acquisition d'une posture métalinguistique ? Le passage par d'autres langues permettrait-il de se focaliser sur sa propre langue ? La comparaison inter-langues est-elle une activité à envisager ? Pourrait-elle favoriser le développement de capacités métalinguistiques ? Dans quelle mesure ?

B) La comparaison des langues pour développer la posture métalinguistique

1. Approches plurielles, pédagogie/mécanisme du détour et comparaison des langues

La posture métalinguistique et ainsi la réflexion sur notre propre langue n'étant pas innées, les chercheurs se sont interrogés afin de trouver un moyen permettant aux

élèves d'adopter une telle posture. Ils se sont penchés sur la question et ont conclu que les langues étrangères et plus précisément la comparaison des langues pourraient être un moyen de développer chez les élèves un travail réflexif sur la langue de scolarisation (Hawkins, 1992 ; Dabène, 1992 ; De Pietro, 1999 ; Candelier, 2003 ; Perregaux, 2004).

Nous parlons alors d'approches plurielles. Ce terme est défini par Michel Candelier au sein du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) :

Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2010).

Ces approches plurielles font référence à toutes les démarches d'enseignement et d'apprentissage qui prennent en compte différentes variétés linguistiques et culturelles en même temps. Ces approches plurielles regroupent plusieurs démarches qui peuvent être classées. En appui sur le CARAP, Émilie Chorin (2017 : 61) propose le classement des approches plurielles suivant :

		Langues impliquées	Contenus linguistiques	Maîtrise d'une langue en particulier
Connu vers inconnu	TYPE 1 Didactique intégrée des langues	Langues du curriculum, par ordre d'apprentissage	Tous niveaux d'analyse	Oui (L2, L3...)
	TYPE 2 Intercompréhension	Langues parentes	Tous niveaux d'analyse	Oui (Compréhension en langues voisines)
Inconnu vers connu	TYPE 3 Éveil aux langues	Diversité linguistique	Tous niveaux d'analyse	Non
	TYPE 4 Didactique du détour	L1+ Diversité linguistique	Tous niveaux d'analyse	Oui (L1)

Tableau 1 : Typologie des approches plurielles d'Émilie Chorin (2017)

Dans ce classement une approche en particulier nous intéresse : la didactique du détour aussi appelée le mécanisme du détour, un concept introduit par les concepteurs du programme *EOLE* (Éducation et ouverture aux langues à l'école) en particulier Christiane

Perregaux (2003). Si nous nous arrêtons sur cette démarche, c'est parce qu'elle est l'une des seules parmi les approches à avoir pour objectif la maîtrise du français, langue de scolarisation. Qu'entendons-nous par didactique/mécanisme du détour ?

Le mécanisme du détour consiste à utiliser d'autres langues non plus à des fins de communication mais comme objets d'observation et d'analyse, pour observer leur organisation et permettre aux élèves de comprendre et maîtriser le fonctionnement de la langue de scolarisation grâce à la comparaison. Autrement dit, il s'agit de passer par les langues étrangères et de faire des « aller-retour » entre langues étrangères et langue de scolarisation pour comprendre comment elles fonctionnent et surtout comment fonctionne la langue de scolarisation. De Pietro (2003) précise que ce mécanisme permettrait aux élèves d'aborder des phénomènes précis qu'ils ne peuvent « voir » en français. Autrement dit c'est un mécanisme qui « permet aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser » (Perregaux, 2004 : 162). Ce mécanisme, nous le retrouvons dans la comparaison des langues. En effet, le terme comparaison, du latin « *comparatio* » définit l'action de comparer et donc de mettre par paire, en parallèle deux objets ou plus pour en noter les ressemblances et les différences. La comparaison des langues, de ce fait, développe une démarche qui a pour but de se servir d'autres langues pour comprendre des phénomènes, et plus généralement, pour comprendre le fonctionnement de la langue scolaire. En ce sens, la comparaison des langues comme le revendiquent Louise Dabène (1992) ou encore Jean-François De Pietro (1999), permettrait de favoriser le développement de compétences métalinguistiques par la réflexion sur la forme des langues et permettrait de développer, finalement, la conscience métalinguistique des élèves. Quels sont les apports de la comparaison des langues ? Quels sont les intérêts d'une telle démarche pour l'élève et pour le développement d'une posture métalinguistique ?

Selon De Pietro (1999 : 180), la comparaison est une approche qui permet de développer chez les élèves des stratégies d'analyse de la langue (par le biais d'opérations linguistiques comme la substitution, la suppression, ...), des capacités propres à ces analyses (par exemple la distinction forme et sens, le repérage de régularités, ...) et ainsi, de comprendre le fonctionnement de sa langue, et plus largement des langues. Comment cela est-il possible ?

La comparaison des langues permet aux élèves de prendre du recul et de la distance par rapport à la langue de scolarisation. Cette distanciation vis-à-vis de la langue est difficile à opérer ce que De Pietro (1999) justifie car le langage oral est utilisé de façon intuitive et automatique dès le plus jeune âge : il s'acquiert, alors que l'écrit lui s'apprend. Les élèves sont voués, finalement à assimiler langue et langage et à considérer le fonctionnement de leur langue comme celui de toutes les autres langues. Par les activités de comparaison, les langues deviennent des objets d'analyse et plus seulement des moyens de communication (De Pietro, 1999). Les langues vont être observées, manipulées et les élèves vont réfléchir au fonctionnement propre à chacune d'entre elles, repérant ainsi dans un premier temps les ressemblances puis les distinguant par leurs différences.

Cela est aussi possible car la comparaison des langues offre une place centrale au français. En effet, les interactions lors des comparaisons entre les langues se font en langue de scolarisation même si d'autres langues sont évoquées. Les langues utilisées pour la comparaison, elles, permettent de se concentrer sur la forme et non sur le fond ou sur le sens (De Pietro, 1999). Cette attention portée à la forme n'est pas facile à atteindre, le sens et la signification étant toujours cherchés. Cette recherche de sens peut apparaître également dans la réception de la langue étrangère. Là encore, un travail est à mener pour que l'élève accepte de ne pas traduire à tout prix cette langue et de ce fait, qu'il accepte le côté « étranger » faisant partie des activités. Enfin, pour certains, un blocage peut être provoqué. L'élève qui est en contact avec ces langues qui sont différentes ne les connaît pas et ne les maîtrise pas. Le contact avec ces langues qui lui sont étrangères le pousse à sortir de sa zone de confort. Cependant, la mise en place régulière d'activités comparatives peut participer au déblocage des élèves concernés mais aussi au fait de ne pas systématiquement faire preuve d'intuition et de vouloir accéder à tous prix au sens de ces langues inconnues et étrangères. En effet, De Pietro (2003 : 168) mentionne que passer par d'autres langues permet de considérer la langue comme objet et de réfléchir « sans aller directement au sens qu'ils [les faits langagiers] véhiculent de manière apparemment transparente ».

La distanciation, la focalisation sur la forme, la manipulation et l'observation, ainsi que la place du français dans ces activités nous permettent de dire que la comparaison des langues est un moyen efficace pour développer une posture

métalinguistique chez les élèves. Par la comparaison, les élèves vont comprendre que les langues fonctionnent de façons différentes et que les langues étrangères ne sont pas le calque de leur langue maternelle. Comment la comparaison des langues a-t-elle pris sa place en tant que moyen efficace pour développer une posture métalinguistique ? Qui est l'initiateur de cette réflexion ?

2. Bref historique de la comparaison des langues : de l'éveil aux langues à la comparaison des langues

L'origine de la comparaison des langues prend forme dans la notion plus large d'éveil aux langues. La démarche est initiée par Éric Hawkins en Grande Bretagne dans les années 1980. En 1984, le linguiste et éducateur anglais propose un programme : le « *Language Awareness* ». Dans le contexte scolaire de son époque ce programme fait part de la création d'une nouvelle matière dite « matière-pont ». Cette dernière a pour but de pallier trois difficultés principales : les difficultés d'intégration et l'échec scolaire, les difficultés à apprendre une langue étrangère et les difficultés dans la langue de scolarisation des élèves dues aux capacités métalinguistiques trop faibles. Ainsi, cette « matière-pont » n'est possible que si les disciplines ne sont plus cloisonnées (Hawkins, 1992). C'est le début du décroisement entre les différentes disciplines en langues, cette nouvelle démarche se faisant « passerelle ». Elle a plus précisément pour but d'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle et plus largement aux autres, de développer des capacités métalinguistiques et de permettre la mise en place d'une réflexion sur le langage pour faciliter le passage d'une langue à l'autre et l'apprentissage de ces langues, de développer des capacités métalinguistiques pour entrer dans l'écrit. Hawkins propose pour cela des activités basées sur l'observation, l'analyse et la comparaison. Il met en avant, en ce sens, une grammaire non-traditionnelle, une grammaire dite « exploratoire » que les élèves construisent par l'observation et la manipulation. Les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages (Hawkins, 1992). N'étant pas reconnue institutionnellement, la démarche proposée par Hawkins s'essouffle. Elle est finalement reprise dans d'autres pays mais plus tardivement.

Ce n'est que dans les années 90 que la démarche s'implante plus largement. C'est en France, grâce à Louise Dabène (1992), que les travaux initiés par Hawkins évoluent et prennent le nom d'« *éveil aux langues* » ou « *éveil aux langages* ». Qu'importe la dénomination, les objectifs sont les mêmes que ceux visés dans le programme d'Hawkins. Dabène aborde l'intérêt et la nécessité de décroisonner les disciplines d'enseignements en langue.

La démarche d'éveil aux langues se développe ensuite en Suisse avec Christiane Perregaux en 1995. À la demande du gouvernement, sa collaboration avec d'autres chercheurs a permis de mettre en place en 2003 un projet intitulé *EOLE* signifiant *Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique* (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot, De Pietro, 2003). L'objectif du projet est de légitimer toutes les langues et donc de prendre en compte celles de chaque élève. Il s'agit également de structurer les connaissances linguistiques et d'ouvrir à la diversité de cultures et de langues. Le but est de construire chez les élèves des attitudes et des aptitudes nécessaires pour les divers apprentissages et ce en prenant en compte leurs capacités métalinguistiques ainsi que leurs capacités d'écoute, d'observation et d'attention. Les objectifs mis en avant par le projet *EOLE* sont repris par un autre projet qui s'est développé à la fin des années 1990 : *le projet Evlang* mené par Michel Candelier.

Michel Candelier (2003) propose un programme de quatre ans de 1997 à 2001, un projet qui est mené dans plusieurs pays européens. Le projet *Evlang* (Éveil aux langues dans l'enseignement primaire) propose des programmes didactiques européens d'éveil aux langues. Ces programmes se concentrent sur quatre domaines qui ont pour principaux objectifs d'ouvrir à l'autre linguistiquement et culturellement parlant, mais aussi d'améliorer le rapport aux langues et de simplifier de ce fait l'apprentissage. La création de supports pour des classes de Cours moyen 1 (CM1) et Cours moyen 2 (CM2) ainsi que la formation des professeurs ont permis cette mise en place. Une cinquantaine de langues sont utilisées, des langues proches ou lointaines pour permettre l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle en même temps que le développement d'une conscience métalinguistique. Les effets positifs de l'éveil aux langues ont été mentionnés. Candelier (2003 : 132) précise tout de même que c'est dans la durée (après « 35 h de travail ») et grâce à la régularité des activités en comparaison que les apports sont finalement notables et qu'un effet sur le développement métalinguistique est observé.

À la suite d'*EOLE* et du projet *Evlang*, c'est au Québec puis en Colombie-Britannique, que pour la première fois en dehors de l'Europe l'éveil aux langues prend vie. Avec une adaptation au contexte de ces provinces canadiennes, en 2002 est lancé le projet *ELODIL* (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique). Ce projet similaire à ceux précédemment développés dans les pays d'Europe a pour objectif dans un premier temps de s'emparer des activités multiples des précédents projets pour ensuite proposer leurs propres activités de manipulation du langage. La diversité, le développement métalinguistique, l'apprentissage de la langue française et l'ouverture à l'altérité et la diversité sont les objectifs visés par le projet, les mêmes que ceux des projets dont il s'inspire.

Finalement, les projets d'éveil aux langues mis en place ont pour point commun le développement de capacités et de compétences métalinguistiques. Il n'est pas toujours mentionné explicitement la comparaison des langues mais c'est ce que sous-tend chaque programme. Nous pouvons ainsi remarquer qu'il a fallu du temps à la démarche de comparaison pour prendre de l'ampleur, d'abord en Europe puis au Canada. Restons à présent à l'échelle de la France : comment et quand la comparaison des langues a-t-elle su se faire une place dans les Programmes scolaires ?

3. Historique de la place de la comparaison des langues dans les Programmes scolaires

Avant la loi d'orientation et de programmation du 10 juillet 1989 de Lionel Jospin la pratique de langues vivantes à l'école n'a pas sa place dans les Programmes scolaires. C'est en 1989, dans le Bulletin Officiel du 16 mars, que les langues vivantes entrent dans les Programmes de l'école élémentaire. Cette entrée tardive est tout de même une entrée timide. Effectivement, le Bulletin précédemment cité, ne fait mention que d'un « Enseignement Précoce des Langues Vivantes » en Cours Moyen, c'est-à-dire d'une sensibilisation aux langues (MEN, 16-03-1989). Comme nous avons pu le mentionner précédemment, Hawkins est le précurseur de l'éveil aux langues en 1984. Nous pouvons ainsi penser que les Programmes de 1989 sont trop proches pour que la démarche

entreprise par Hawkins (décloisonnement de disciplines et pratiques de comparaisons des langues) soit mentionnée. Ce sont les Programmes de 2002 qui vont marquer un tournant.

Le fort cloisonnement jusqu'alors présent s'efface progressivement à partir des Programmes de 2002 (MEN, 14-02-2002). Premièrement ces Programmes posent comme obligatoire pour le cycle 3 (classes de CE2, CM1, CM2) l'enseignement des langues étrangères. De plus, il est question dans la maîtrise et l'acquisition de la langue de scolarisation, le français, de pratiques innovantes : l'ORLF (Observation Réfléchie de la Langue Française) regroupant vocabulaire, conjugaison, grammaire et orthographe. Cette pratique est définie comme : « un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe » (MEN, 14-02-2002 : 74-75). Elle met ainsi en avant la nécessité de l'enseignement et la maîtrise du français, par des méthodes qui sont semble-t-il jusqu'alors non utilisées. Alors qu'il était question d'acquérir la langue et son fonctionnement par l'entraînement, l'application au travers d'exercices répétitifs, de copies ou de dictées (MEN, 02-03-1995), il est dès lors préconisé de mettre à distance la langue. Pour mettre en place cette distanciation, il s'agit d'observer, de classer, de manipuler, de « comparer des éléments linguistiques divers pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences » (MEN, 14-02-2002 : 74). C'est une démarche dans laquelle nous retrouvons les mêmes étapes : identifier un problème, relever et analyser les données et les énoncés, mettre en évidence les régularités. Une première démarche de réflexion sur la langue apparaît, chose qui était absente auparavant. L'ORLF inclut implicitement une autre démarche qui est mentionnée explicitement plus loin dans les Programmes de 2002 : la comparaison des langues. L'obligation d'enseignement des Langues Vivantes couplée à cette démarche favorise le decloisonnement de leur enseignement-apprentissage. Il est ainsi préconisé dans les Programmes que les langues vivantes soient des « appuis pour consolider la réflexion sur la langue française » (MEN, 14-02-2002 : 158) et donc qu'elles permettent de développer des capacités métalinguistiques. On retrouve ainsi explicitement la comparaison dans les préconisations pour les Langues Vivantes étrangères et régionales :

À partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un

début d'autonomie dans la production. L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage » (MEN, 14-02-2002 : 77).

Dans la continuité, le 30 août 2007 sort un B.O. spécial LVE (MEN, 30-08-2007) qui promeut la comparaison des langues dont celle avec la langue française.

Néanmoins, peu de temps après, l'ORLF disparaît des Programmes, on parle « d'étude de la langue française ». Dans les Programmes de 2008 (MEN, 19-06-2008), la comparaison des langues n'est plus abordée, aucun lien n'est fait entre le français et les autres langues. Ces Programmes ne promeuvent pas non plus l'attitude réflexive qui avait été mise en avant dans les Programmes de 2002. On fait le même constat dans le Socle commun de compétences et de connaissances de 2006 (MEN, 20-07-2006). Un retour au cloisonnement est acté. Malgré un retour en arrière amené par les Programmes de 2008, cette pratique refera surface et sera d'autant plus présente et marquée dans les Programmes de 2015.

Ces derniers (MEN, 26-11-2015) s'inscrivent dans la continuité de ce qui avait été proposé et mis en place dans les Programmes treize ans auparavant, c'est-à-dire en 2002. Nous assistons à un retour de la comparaison des langues. Au-delà de cette pratique, c'est également le retour de l'attitude réflexive sur le fonctionnement de la langue qui est mis en avant, c'est-à-dire l'importance du développement métalinguistique. L'importance des langues est à nouveau notable. En effet, cela passe par l'utilisation et le contact avec les langues dès le plus jeune âge, par les élèves de maternelle au travers d'activités d'« éveil à la diversité linguistique ». Il est explicitement indiqué dans ces Programmes, que « la langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion » (MEN, 26-11-2015 : 91) et chacun des volets (volet Français et volet Langues Vivantes Etrangères) aborde l'utilisation de la démarche de comparaison. Le décroisonnement est mis en avant et il apparaît d'abord dans les sections « croisements entre disciplines ». Le français n'est plus une simple discipline, son apprentissage peut se réaliser à partir d'autres matières. On travaille la langue avec des activités de tri, de classement et donc avec la manipulation et la comparaison notamment entre l'écrit et l'oral et ce, dès la fin du cycle 2 (en 2015, les cycles changent, le cycle 2 comprend CP, CE1 et CE2) :

Dès le CE2, des activités de comparaison des phrases entre français et la langue vivante étudiée aiguisent la vigilance des élèves sur l'ordre des mots, la nature de certaines marques, l'existence ou non de chaînes d'accord. L'exercice de ces comparaisons débouche sur la formation des écarts, et sur la mémorisation de ce qui est spécifique dans chacune des deux langues. (MEN, 26-11-2015 : 27).

L'appui sur une langue différente, une langue vivante étudiée à l'école, ainsi que sur toutes les langues des élèves aurait ainsi un intérêt pour comprendre le système et le fonctionnement de la langue de scolarisation et permettrait de valoriser la langue de chaque élève. La mise en œuvre de la comparaison des langues est ainsi explicitement annoncée dès 2015, et cette idée est reprise dans les Programmes de 2018 (MEN, 26-07-2018), qui sont des réajustements de ceux de 2015, Programmes aujourd'hui en vigueur.

L'intérêt pour les langues et leur comparaison ne cesse de croître dans une société qui évolue et se diversifie. Les recherches et les Programmes en vigueur témoignent de la pertinence de la démarche comparative notamment pour le développement de compétences métalinguistiques. Aucune langue pour une comparaison efficace n'est préconisée plus qu'une autre dans les travaux mentionnés précédemment. Langues éloignées ou langues proches, toutes les langues peuvent être comparées au français. L'espagnol peut ainsi faire l'objet de comparaison, cette dernière étant une langue proche du français. Quelle histoire lie ces deux langues ? Quel intérêt peut apporter leur comparaison ?

C) Les liens entre le français et l'espagnol

Le français et l'espagnol sont des langues dites proches. Mais à quel point le sont-elles ? Afin d'aborder sommairement l'histoire linguistique de ces langues nous nous baserons sur les travaux d'Allières (2001).

1. Les liens linguistiques

Le français et l'espagnol (ou castillan) sont des langues proches car elles possèdent des origines liées. En effet, ce sont deux langues romanes qui font partie de la grande famille des langues indo-européennes. Dans cette famille, on retrouve des groupes

linguistiques dont celui des langues romanes appelées aussi langues latines dans lequel le français et l'espagnol trouvent leur place. C'est l'appellation « langues latines » qui fait référence à l'origine linguistique de ce groupe à savoir le latin. Nous devons préciser que le latin auquel nous faisons référence n'est pas le latin dit « classique », c'est-à-dire celui des textes littéraires, celui enseigné comme « langue morte » mais plutôt le latin « vulgaire » qualifié de « tardif » par Allières, c'est-à-dire le latin quotidien, celui qui est utilisé par le peuple.

Bien que ces deux langues soient des langues romanes, elles se distinguent par certains aspects. Les contextes linguistiques différents dans lesquelles évolue chacune des deux langues ont participé à leur distinction : elles présentent des variantes sur le plan morphologique, phonétique, lexical et syntaxique. Au-delà de cet aspect, les contacts inter-langues différents dans les régions participent également à la distinction entre le français et l'espagnol. De ce fait, toujours selon Allières, au sein des langues romanes, le français et l'espagnol appartiennent à deux sous-catégories différentes (des subdivisions différentes selon les auteurs sont observées). Ci – dessous, voici un schéma qui explique les chemins qu'ont pris la langue française et la langue espagnole, selon Allières :

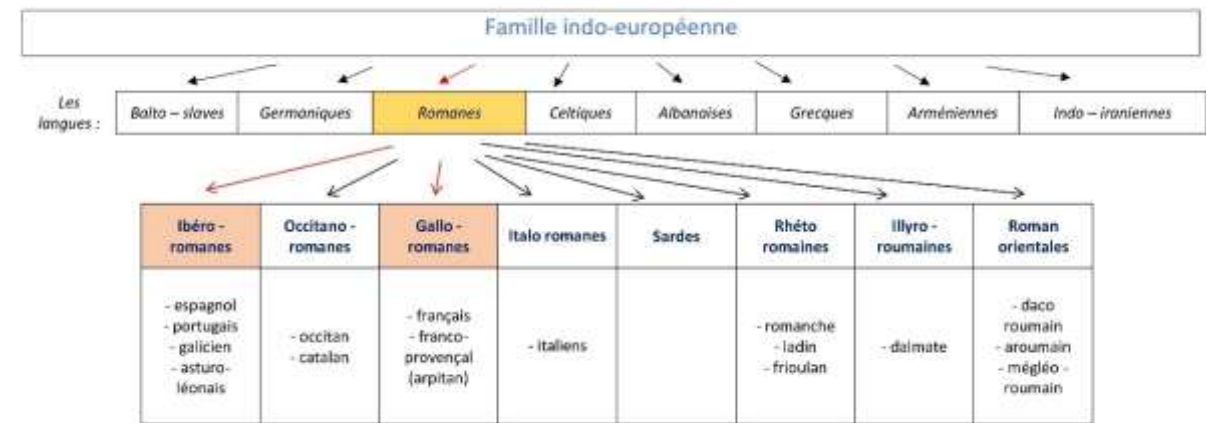


Schéma 1 : Classification des langues romanes au sein de la famille des langues indo-européennes

Dans cette division au sein des langues romanes, nous retrouvons les langues ibéro-romanes qui regroupent les langues de la péninsule ibérique dont l'espagnol. Une seconde sous-catégorie prend en compte le français : les langues gallo-romanes regroupant les langues de la Gaule romanisée. Appartenant à des sous-groupes différents,

les deux langues finissent par se distinguer à plusieurs niveaux : phonétiquement, morphologiquement, syntaxiquement et lexicalement.

Par leurs origines communes mais des évolutions finalement divergentes, nous notons des ressemblances et des différences entre les deux langues. Quelles sont-elles ?

Les liens linguistiques étroits qu'entretiennent les deux langues sont la preuve qu'il existe bien des ressemblances entre elles, à différents niveaux. En effet, par les ressemblances notamment lexicales, l'espagnol peut être facilement assimilé au français par les individus qui ne sont pas familiers avec cette langue. Néanmoins, les deux langues ayant pris des chemins différents, des dissemblances sont également notées.

2. Les liens orthographiques

Les différences entre les langues sont syntaxiques et lexicales, mais surtout morphologiques et phonétiques.

Effectivement, nous pouvons qualifier la langue française écrite de langue morphologiquement « silencieuse ». Cette caractéristique peut relever du fait que le français est une langue qui comporte bon nombre d'homophones, des mots ayant la même forme orale, qui se prononcent de la même façon. Cependant ces homophones ne sont pas toujours homographes, autrement dit, ils ont une orthographe différente. Mais la morphologie « silencieuse » ne relève pas toujours des mots homophones qu'ils soient homographes ou hétérographes. Effectivement, en français les phonèmes et morphèmes peuvent se prononcer de la même façon mais s'écrire de plusieurs façons différentes (par exemple le son [ɛ] se transcrit avec différents graphèmes comme dans *fête*, *père*, *faire*, *maître*). C'est là toute la complexité de l'orthographe française. Le contexte d'écriture joue, de ce fait, un rôle important dans la maîtrise d'une orthographe normée de la langue. L'orthographe de l'espagnol n'est toutefois pas entièrement transparente, y compris pour la variété castillane. Prenons l'exemple de la marque du pluriel des noms pour comparer le français et l'espagnol. La marque est quasiment identique pour les deux langues, on ajoute un -s aux noms à l'écrit (par exemple *maison* [mezɔ̃] / *maisons* [mezɔ̃]). Cependant, en français, le pluriel est parfois plus complexe, on ajoute un -x à certains mots alors que

d'autres changent totalement (par exemple *un cheval* – *des chevaux*). Ces marques du pluriel ne s'entendent pas dans les noms prononcés à l'oral en français (sauf si le mot a complètement changé de forme), ainsi, c'est grâce au déterminant que nous savons si le nom est singulier ou pluriel. En espagnol, en plus du déterminant présent devant le nom, c'est le nom lui-même qui porte la marque du pluriel, un pluriel que l'on entend à l'oral (par exemple *casa* ['kasa] / *casas* ['kasas]).

C'est un exemple parmi tant d'autres qui nous permet ainsi de conclure que les différences entre ces deux langues sont riches et permettraient lors d'une comparaison de mieux comprendre le fonctionnement du système français et, *in fine*, de développer une posture métalinguistique. Dans de nombreuses ressources en comparaison, la notion de pluriel est amenée. Quelles autres notions peuvent être introduites et approfondies par la comparaison français-espagnol ?

D) La notion de morphologie et orthographe verbale

1. La morphologie et l'orthographe : définition

Avant d'expliquer ce qui se cache sous le terme de morphologie verbale et donc d'orthographe verbale, définissons le terme de morphologie. La langue existe grâce à un système à double articulation. Cette double articulation est constituée de formes porteuses de sens qu'on appelle les morphèmes (nous parlons alors de morphologie) et de formes non porteuses de sens qu'on appelle les phonèmes (nous parlons ici de phonologie et phonétique). Nous nous intéressons dans le cadre de notre objet d'étude à la morphologie. Il existe deux types de morphologie : la morphologie dérivationnelle (c'est-à-dire l'étude de la construction des mots et des morphèmes lexicaux) et la morphologie flexionnelle (c'est-à-dire l'étude des variations des mots et il est question alors de morphèmes grammaticaux). La variation des mots est possible en fonction d'unités constituant une chaîne, c'est ainsi que fonctionne le système d'accords en genre et nombre en français.

Morphologie et orthographe sont étroitement liées. Le terme d'« orthographe » est un mot dont l'origine est liée à deux mots grecs qui désignent « écrire » et « correctement ». L'orthographe a été traitée par de nombreux chercheurs comme Nina Catach (1980) ou

encore Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011). Elle est définie comme la représentation écrite des mots composant la langue et donc des morphèmes (mais aussi des phonèmes pour ce qui est des phonogrammes par exemple). L'orthographe est ainsi régie par des codes d'écriture normalisés, complexes mais réguliers, structurés et cohérents qui permettent de faciliter la compréhension de l'écrit et servent à la compréhension et à la communication. En français particulièrement nous pouvons dire que l'orthographe n'est pas systématique, elle est régie par un plurisystème évoqué par Nina Catach (1980) en particulier : un système phonogrammique (quand les unités de l'écrit notent celles de l'oral), un système morphogrammique (quand les unités de l'écrit donnent des informations lexicales ou grammaticales) et un système logogrammique (quand les unités de l'écrit permettent de distinguer des mots homophones). Il existe ainsi trois sortes de graphèmes : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Finalement, nous pouvons distinguer deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui regroupe les règles d'écriture des mots en dehors d'un contexte de sens et l'orthographe grammaticale qui regroupe les règles de transformation(s) des mots, selon leur utilisation ; nous pouvons ici parler des marques de genre (féminin ou masculin), de nombre (singulier/pluriel), de la conjugaison des verbes, etc. La morphologie ou orthographe verbale est ainsi l'étude des unités de sens constituant le verbe.

2. La morphologie verbale en français et en espagnol

Le français est une langue difficile à apprendre et à maîtriser sur le plan orthographique. Cela est dû aux irrégularités entre phonie et graphie dans la langue. En effet, la morphologie générale du français est dite silencieuse. En français, un graphème a plusieurs phonèmes (par exemple le son [ã] prend forme dans différents morphèmes : *vent*, *champs*, *sang*, *paon*, *septembre*). Si nous nous concentrons précisément sur les morphogrammes au cœur de notre travail de recherche, nous pouvons remarquer que ces marques sont des suppléments graphiques qui assurent différentes fonctions : la fonction de marque finale de liaison comme par exemple la finale muette dans un mot (par exemple le -s de *les* dans *les enfants*) ; la fonction de marque grammaticale qui regroupe les marques de genre féminin ou masculin (par exemple : *professeur*– *professeure*), les

marques de nombre c'est-à-dire singulier ou pluriel (par exemple : *poule* - *poules*, le -s annonce le pluriel du nom) et les marques verbales indiquant le temps et/ou la personne verbale (par exemple : *tu finis* – *il finit*, le -s marque ici la deuxième personne du singulier et le -t la troisième personne du singulier) ; enfin, deux fonctions qui correspondent à des marques historiques ou étymologiques, la fonction de marque finale de dérivation (par exemple : *rang*, le -g permet de former d'autres mots et d'identifier que ces derniers sont de la même famille que *ranger* ou *rangement*), et la fonction de marque interne de dérivation (par exemple *manuel* qui prend racine dans le mot *main*). Les erreurs morphologiques concernent de ce fait les noms, les adjectifs, les pronoms et les verbes qui obéissent aux diverses règles d'accord que nous avons mentionnées (nombres, genre, variation de personnes, désinence pour les verbes, ...). Ces mots ont pour point commun la présence d'un ou plusieurs graphèmes « silencieux », ce qui participe à la présence de nombreuses erreurs orthographiques dans les productions écrites.

Ces morphogrammes, dans la langue française, peuvent participer à l'apparition de mots que l'on appelle des homophones (mots qui se prononcent de la même façon) mais qui ne sont pas toujours homographes (s'écrivent de la même façon). En français les mots possédant ce type de morphème peuvent être bien orthographiés grâce à d'autres mots qui leur sont associés et qui sont ainsi des indices. Dans les groupes nominaux, c'est le déterminant qui permet de ne pas oublier la marque muette du genre et du nombre. Pour le verbe, l'indicateur est le sujet. Les deux mots associés permettent ainsi d'écrire de façon normée le français. Il est donc nécessaire d'automatiser et de connaître les règles qui régissent l'orthographe.

Nous allons à présent nous concentrer sur les verbes et plus précisément les verbes en -ER au présent de l'indicatif. Les verbes en -ER au présent (verbe du premier groupe dans la conjugaison française sauf le verbe « aller ») sont des verbes présentant des régularités d'écriture. Ils sont formés par un radical (le verbe à l'infinitif auquel on enlève -er) et des terminaisons (-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent). Prenons un exemple et conjugons le verbe *marcher* : je marchee, tu marcheses, il/elle/on marchee, nous marchons, vous marchez, ils/elles marchent.

Nous remarquons que sur six formes (P1, P2, P3, P4, P5, P6), quatre sont des homophones. Parmi ces quatre formes homophones (P1, P2, P3, P6 avec [maRʃ]), deux

sont homographes (P1 et P3 avec *marche*). Pour ce qui est de la P4 et P5, les formes sont « sonores », nous entendons la terminaison même si nous devons ne pas oublier le -s muet dans la terminaison à « nous » (*[maʀʃ]*) et le -z constituant le son [ɛ] (*[maʀʒ]*). Ainsi, une attention particulière est à accorder aux homophones qui sont non-homographes afin d'écrire et de maîtriser l'orthographe verbale pour ces verbes, c'est là tout l'objet de notre étude. Il convient de préciser que, pour les verbes en -ER, nous devons aussi faire attention aux verbes finissant par *-ger*, qui, à la première personne du pluriel prennent un *-geons*, nous n'utiliserons pas ces verbes, dans le cadre de notre travail, pour ne pas ajouter une difficulté supplémentaire aux élèves. Nous n'utiliserons pas non plus d'autres verbes qui ont une orthographe différente au niveau du radical (par exemple : le verbe *acheter* qui donne *j'achète*).

Nous trouvons pertinent d'utiliser l'espagnol pour aborder l'orthographe des verbes en -ER. Nous notons entre le français et l'espagnol, comme nous avons déjà pu le mentionner, des ressemblances mais également des différences typologiques, c'est justement le cas en ce qui concerne les verbes. Premièrement, il est important de savoir qu'en espagnol le pronom personnel sujet est, la plupart du temps, omis, contrairement au français. En espagnol, seule la terminaison indique la personne verbale. Les terminaisons dans ces deux langues sont bien différentes mais leurs constructions sont similaires. Les verbes du premier groupe, verbes en -AR se construisent sur la base d'un radical comme en français (le verbe à l'infinitif auquel on enlève -ar) et des terminaisons (-o, -as, -a, -amos, -áis, -an). Prenons maintenant un exemple et conjugons le verbe marcher en espagnol (*caminar*) : caminoo, caminaas, caminaa, caminaamos, caminaáis, caminaan.

Contrairement au français, comme nous avons déjà pu l'évoquer, l'espagnol est une langue « sonore », et cela caractérise aussi la conjugaison. En conjugaison en espagnol, nous trouvons peu d'homophones et surtout on ne retrouve pas d'homographe. Un rapport régulier entre graphie et phonie est présent. C'est ainsi le cas pour les verbes du premier groupe en espagnol. Chaque terminaison verbale à chaque personne se prononce et donc s'entend à l'oral.

Comparons maintenant le verbe dans les deux langues.

	<u>Marcher</u>		<u>Caminar</u>	
P1	Je marche	[maʁʃ]	Camino	[ka'mino]
P2	Tu marches	[maʁʃ]	Caminas	[ka'minas]
P3	Il/elle/on marche	[maʁʃ]	Camina	[ka'mina]
P4	Nous marchons	[maʁʃɔ̃]	Caminamos	[kami'namos]
P5	Vous marchez	[maʁʃe]	Camináis	[kami'naɪs]
P6	Ils marchent	[maʁʃ]	Caminan	[kami'nã]

Tableau 2 : Tableau de conjugaison du verbe marcher en français et espagnol (en norme écrite et en phonétique), en fonction des personnes verbales

Nous remarquons que les terminaisons dans les deux langues ont des points communs et plus précisément les personnes qui nous intéressent à savoir pour la P1, la P2, la P3 et la P6. En effet, on retrouve le -s à la P2, la voyelle du verbe à l'infinitif pour orthographier le verbe à la P3 et la lettre -n couplée à la voyelle du verbe à l'infinitif pour la P6. Nous observons ainsi qu'en espagnol chacune des personnes est différente tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce qui nous intéresse donc c'est que nous remarquons qu'aucune personne en espagnol n'est homophone, ce qui justifie la comparaison interlangues. Effectivement, nous pouvons nous servir de l'aspect « sonore » de la langue espagnole pour aborder les terminaisons silencieuses en français.

L'espagnol et le français se rejoignent ainsi par leurs points communs mais aussi leurs différences dans cette notion d'orthographe verbale notamment pour les verbes en -ER comme nous avons pu le développer précédemment. Nous allons ainsi aborder à présent la notion d'orthographe verbale dans les Programmes du cycle concerné par l'étude qui va suivre, c'est-à-dire le cycle 2.

3. La notion d'orthographe verbale dans les Programmes de cycle 2

La séquence qui va suivre s'inscrit dans les Programmes du cycle 2 actuellement en vigueur (MEN, 26-07-2018). Nous pouvons notamment y retrouver la mention suivante :

Au cycle 2, l'oral et l'écrit sont en décalage important. Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit. [...] L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue et de réfléchir sur la langue. (MEN, 26-07-2018 : 2)

Le cycle 2 permet de réduire le fossé existant entre la maîtrise orale et écrite. Il est préconisé ainsi d'utiliser d'autres langues pour réfléchir sur sa propre langue.

L'importance du développement de la maîtrise de la langue écrite mais aussi orale passe principalement par l'étude de la langue :

L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite. Une approche progressive, fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant ; mises en œuvre dans des séances spécifiques et dans de nombreux exercices d'entraînement, ces connaissances sont également exploitées – vérifiées, consolidées, automatisées – en situation d'expression orale ou écrite et de lecture. (MEN, 26-07-2018 : 9)

Si nous regardons de plus près les Programmes, nous trouvons en lien avec la notion d'orthographe verbale plusieurs éléments. Il est question en étude de la langue de « comprendre le fonctionnement de la langue ». La compétence qui nous intéresse est la suivante : « maîtriser l'orthographe grammaticale de base » (MEN, 26-07-2018 : 21). Comme nous avons pu l'évoquer, l'orthographe grammaticale regroupe plusieurs règles d'orthographe dues aux transformations dont les transformations verbales. Les Programmes précisent les connaissances associées à la compétence que les élèves doivent acquérir c'est-à-dire : « maîtriser l'orthographe grammaticale de base pour le présent des verbes être et avoir, du 1^{er} groupe et du 3^e groupe irréguliers (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre) » (MEN, 26-07-2018 : 21). Nous nous intéressons pour notre étude au présent des verbes du premier groupe. Il s'agira ainsi, en fin de cycle 2, c'est-à-dire en CE2 de :

Raisonnement pour réaliser les accords [...] entre le verbe et son sujet [d'autre part] (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif) (MEN, 26-07-2018 : 19).

La notion d'orthographe verbale fait ainsi partie intégrante des Programmes de cycle 2, c'est donc une notion essentielle qui nous semble intéressante à développer. Quelle place la comparaison français-espagnol peut-elle prendre dans son acquisition par des élèves de CE2 ?

Partie II – Problématique, méthodologie et protocole de recueil de données

A) Problématique de recherche

En tant que professeur des écoles, cette thématique semble pertinente à aborder avec les élèves si elle permet de favoriser l'acquisition de la langue française, l'orthographe de celle-ci étant complexe. En effet, en français, on n'écrit pas comme l'on parle, chose que nous avons pu développer avec le pluriel des noms. Plusieurs autres focales confirment cette caractéristique du français, telle l'orthographe verbale. Toutes les lectures croisées aux multiples recherches nous conduisent ainsi à nous demander :

En quoi la pédagogie du détour à travers la comparaison français-espagnol permet-elle le renforcement de compétences en orthographe verbale chez les élèves de CE2 ?

Cette problématique nous amène à des questionnements multiples : Quels sont les apports de l'espagnol dans le renforcement de l'orthographe des verbes en -ER au présent en langue de scolarisation ? En quoi la comparaison français-espagnol permet-elle d'adopter une posture métalinguistique ?

De ces deux questions, nous pouvons supposer dans un premier temps que l'espagnol aurait des apports divers et qui plus est, des apports bénéfiques dans le renforcement de l'orthographe chez les élèves. Ceci peut être affirmé car de nombreuses ressources de comparaison des langues sont proposées. Et effectivement, la comparaison français-espagnol étant basée sur des ressemblances à l'écrit (de forme) et des dissemblances à l'oral, elle permettrait l'acquisition d'une posture métalinguistique, une prise de recul des élèves sur la langue de scolarisation. Les élèves ainsi renforceraient leurs compétences en orthographe verbale. Cependant, ce renforcement ne serait pas conscient tout comme le développement de la posture métalinguistique, un point qui fait partie de la conclusion des travaux réalisés par Sandra Charpentier (2017). Au-delà de cet aspect nous pouvons penser que l'apport de l'espagnol dans la comparaison serait d'une grande aide pour les élèves en difficulté. De plus l'utilisation de l'espagnol permettrait de

ne pas créer un certain blocage chez ces élèves par cette démarche innovante, par l'ajout d'une langue nouvelle dans laquelle tout le monde est placé au même niveau.

Pour continuer, nous pouvons dire que la comparaison permettrait aux élèves d'adopter une posture métalinguistique pour plusieurs raisons. Premièrement par la démarche qui est ludique et innovante et qui serait ainsi stimulante. Elle serait de ce fait, une aide et un moyen de motivation pour les élèves. Ces derniers étant impliqués activement, ils se sentiraient acteurs de leur apprentissage et porteraient davantage d'intérêt aux activités proposées. Grâce à l'observation fine et à l'analyse conduite, les élèves se sentiraient l'âme de vrais petits enquêteurs, comme le mentionne Laurie Galinier dans ses travaux (2016).

Contrairement à ce que préconise De Pietro (De Pietro, 2003), nous n'avons pas fait le choix d'utiliser une langue éloignée. Malgré l'envie d'accéder au sens, par les consignes précises basées sur la forme et non sur le fond, les élèves ne seront pas inhibés par le fond des phrases données dans cette nouvelle langue et donc le sens ne sera pas un obstacle à l'acquisition d'une posture métalinguistique. De plus, malgré les conclusions des travaux d'Amélie Fournier (2013), nous pouvons penser que tous les élèves ne se retrouveront pas démunis, la sortie de la zone de confort se faisant moindre par une langue qui « ressemble » à celle qu'ils utilisent. Néanmoins pour ceux qui sont moins à l'aise avec les langues (y compris la langue de scolarisation) et les activités nouvelles, un blocage pourrait être observé. Finalement, nous imaginons que la majorité des élèves prendra part à l'exercice et sera curieuse d'apprendre autrement. De plus, nous pouvons envisager que cette majorité d'élèves servira de moteur aux élèves plus réticents et moins à l'aise dans ce type d'activité.

Afin de vérifier les hypothèses émises et de répondre aux divers questionnements que nous nous posons, nous allons analyser des données qualitatives et quantitatives recueillies auprès d'élèves d'une classe de CE2. Ces données ont été recueillies à l'occasion d'une séquence didactique mobilisant la comparaison français-espagnol. Elles nous permettront de mesurer l'évolution des acquisitions au fur et à mesure des séances.

B) Le terrain de recueil des données

Le travail de recherche suivant a été effectué avec une classe de CE2 située en milieu rural proche de Toulouse, à l'école de la Magdelaine-sur-Tarn. Cette classe est composée de 22 élèves : 11 filles et 11 garçons ayant des niveaux différents. Un élève bénéficie d'une AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap), un autre élève est en attente de cette aide et un élève est en attente d'un PAP (Plan d'aide personnalisé). Pour ce dernier élève, la lecture n'est pas maîtrisée, tout comme les compétences en écriture. Dans cette classe hétérogène, nombreux sont les élèves qui orthographient les mots comme ils les entendent. Jusqu'alors, les élèves ont travaillé sur des notions relatives au verbe. Un travail a été engagé sur ce qu'est un verbe, ils ont distingué verbe conjugué et verbe à l'infinitif. Ils ont également pu observer que le verbe changeait selon le sujet et donc ils ont pu apprendre à reconnaître la fonction sujet du verbe (qu'il soit un pronom ou un groupe nominal sujet). Un travail sur les équivalences entre pronoms personnels et sujets de tous types a été également réalisé avec les élèves. De plus, lors des dictées quotidiennes, nous avons pu évoquer l'orthographe verbale, mais nous ne sommes pas entrés en détail dans les régularités du type de verbes qui nous intéresse dans le cadre de la recherche (à savoir les verbes en -ER), ce travail étant amené par la séquence en comparaison des langues que nous allons présenter. Ainsi, le travail mené en amont prépare au mieux ce travail en mobilisant la comparaison des langues pour l'acquisition de compétences en orthographe verbale. Pour ce qui est du rapport aux langues, tous les élèves de cette classe sont curieux et sont demandeurs en matière d'apprentissage et d'accès à d'autres langues. Certains élèves ont pu bénéficier d'initiation à plusieurs langues lors de « la semaine des langues » menée dans l'école l'an passé, dont l'espagnol. De ce fait, des élèves ont été en contact avec la langue espagnole, mais aucun ne la parle.

Pour permettre le recueil de données et ainsi son analyse nous avons créé une séquence en comparaison des langues (français-espagnol) traitant de la notion d'orthographe verbale. Suite à une crise sanitaire qui a provoqué la fermeture des écoles, la séquence n'a pas pu être menée telle que nous l'avions envisagée. Les sections suivantes abordent de ce fait la séquence telle que nous l'avions imaginée initialement et les aménagements qui ont été réalisés suite à la particularité de la situation.

C) La séquence en comparaison des langues prévue

Pour recueillir des données et répondre aux questionnements posés dans le cadre de ce travail nous décidons de réaliser un recueil de données quantitatives et qualitatives. Ce recueil est possible grâce aux productions des élèves qui seront réalisées dans le cadre d'une séquence en comparaison des langues. La séquence que nous avons pensée a été entièrement échafaudée. La construction de cette dernière s'est basée sur des ressources en comparaison des langues déjà existantes telles que les ressources EOLE (Perregaux et al., 2003) ou encore *Les langues du monde au quotidien* (Kervran, 2006). Le travail se découpe en différentes étapes, qui reprennent les activités précédentes dans ces ressources : identification d'un problème et entrée dans l'activité, observation et comparaison des langues, identification de faits réguliers et formulation de règles.

Cinq séances composent la séquence en comparaison. Ces cinq séances s'inscrivent dans une logique de progression¹. Nous effectuons dans un premier temps un état des connaissances et compétences des élèves sur la notion. Cette séance d'évaluation dite diagnostique est suivie de deux séances en comparaison français-espagnol. Nous avons fait le choix de travailler l'orthographe des verbes en mettant par paires les personnes verbales qui sont intéressantes à comparer. Nous faisons ce choix car les personnes verbales que nous avons associées sont les personnes qui prêtent à confusion, autrement dit, qui sont des homophones mais qui ne sont pas des homographes. Nous avons ainsi placé ensemble la première personne et la deuxième personne du singulier puis, la troisième personne du singulier avec la troisième personne du pluriel. L'intérêt est, ainsi, de permettre aux élèves de comprendre et mémoriser les différences à l'écrit des verbes travaillés alors qu'à l'oral ils sont identiques. Chaque paire fait l'objet d'une séance dans laquelle une comparaison intra-langue (français) puis inter-langue (français-espagnol) est effectuée, par le biais d'une dictée. Après les deux séances en comparaison des langues, une séance est dédiée à l'entraînement. Finalement, nous proposons une évaluation finale dont les modalités sont les mêmes que celles de l'évaluation diagnostique. Cette évaluation finale, nous permettra de recueillir les résultats des élèves et ainsi repérer les éventuelles progressions.

¹ Annexe 1 : Déroulé de la séquence en comparaison français-espagnol

La langue étant à la fois orale et écrite, afin de l'aborder dans sa totalité et de marquer les ressemblances comme les dissemblances, nous avons fait le choix d'utiliser des supports oraux et écrits. Ces séances se suivent de près afin de mesurer l'effet de la comparaison des langues. Chaque séance fait l'objet d'une fiche de préparation placée en annexe (de l'annexe 2 à l'annexe 7), détaillons à présent le travail et justifions les choix faits pour chaque séance.

1. Le recueil de données a priori : évaluation diagnostique (séance 1)

En amont de la construction de savoirs, pour relever plus spécifiquement les compétences de chaque élève dans l'orthographe au présent des verbes en -ER, une évaluation diagnostique est mise en place². Lors de cette évaluation, les élèves doivent compléter des phrases qui ont été créées en conjuguant le verbe entre parenthèses, à la bonne personne³. Cette évaluation va permettre à l'élève de se concentrer uniquement sur la tâche d'orthographe verbale contrairement à une dictée. Les élèves ne savent pas que la tâche effectuée sert d'évaluation ce qui permet de lever tout stress possible qui pourrait influencer les résultats. Pour ne pas rajouter une difficulté supplémentaire, nous avons proposé des phrases dans lesquelles le sujet est toujours avant le verbe, le sujet inversé n'étant abordé qu'en cycle 3 (c'est-à-dire en CM1, CM2, 6^e). Pour trouver le sujet, les élèves ont retenu la technique d'identification, technique qui est réactivée par des rituels en début de séances de français : il est question d'encadrer le sujet par « C'est ... qui » ou « Ce sont ... qui ».

Cette activité d'évaluation se compose de dix phrases qui balaient divers types de sujets : des pronoms personnels, des noms propres (plus précisément un prénom) et des groupes nominaux simples pluriels (car la terminaison des verbes au pluriel est complexe, nous faisons face à des homophones qui sont hétérographes). Ainsi, dans les phrases où le sujet est un nom propre ou un groupe nominal, une réflexion doit être menée par les élèves pour identifier la personne verbale dont il est question. Nous pouvons aussi observer que le sujet n'est pas toujours en position initiale dans la phrase, notamment à

² Annexe 2a : Fiche de préparation séance 1 – évaluation diagnostique

³ Annexe 2b : Matériel séance 1

deux reprises. Le choix de ce type de phrase permettra de repérer si les élèves réfléchissent au sujet de la phrase ou si la terminaison du verbe correspond aux compléments ajoutés en début de phrase. Chaque personne verbale est ainsi présente. Cette activité et ces mêmes caractéristiques seront reprises dans l'évaluation finale, elles nous permettront de mesurer les éventuelles progressions ou non pour la classe et par élève.

2. Déroulement des séances en comparaison français – espagnol : construction des savoirs (séances 2 à 4)

Les deux séances qui suivent l'évaluation diagnostique sont des séances en comparaison des langues. Les phases de ces séances sont quasiment identiques bien qu'elles abordent deux personnes différentes : la P1 et la P2 en séance 2⁴, la P3 et la P6 en séance 3⁵. La séance 4, elle, est une séance d'entraînement.

Chaque séance débute par un rappel de ce qui a été effectué lors de la séance précédente. Cela permet de réactiver ce qui a été vu, de mesurer la compréhension de chacun et de faire du lien dans les apprentissages. L'entrée dans l'activité se fait grâce à une situation-problème qui prend la forme d'une dictée. Six phrases élaborées au préalable sont dictées aux élèves. Ces dictées sont récupérées après leur rédaction, afin que l'enseignant note au tableau les différentes formes écrites données aux verbes à chaque phrase. L'observation de chaque forme donnée à un verbe permet aux élèves de remarquer qu'un même verbe a pu être orthographié de différentes façons. Dans l'éventualité où aucune erreur ne se présenterait, c'est l'enseignant qui apporte le verbe mal orthographié. Une discussion est engagée liée au conflit socio-cognitif consécutif aux différentes propositions. Par conflit socio-cognitif nous entendons « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale » (Doise et Mugny, 1997). Aucune correction n'est effectuée à ce moment de la séance. Cependant, il s'agira de faire remarquer aux élèves que nous allons effectuer un travail sur des verbes précis :

⁴ Annexe 3a : Fiche de préparation séance 2 – P1 et P2

⁵ Annexe 4a : Fiche de préparation séance 3 – P3 et P6

les verbes en –ER. Pour cela, nous leur demandons de trouver l’infinitif des verbes conjugués dans les phrases de la dictée.

Pour donner suite à cette dictée, les phrases sont données aux élèves sous forme d’étiquettes (les dictées, elles, sont mises de côté). Ces étiquettes doivent être triées en fonction de la terminaison du verbe. La première étape de la comparaison passe ainsi par une comparaison intra-langue, elle est nécessaire afin que les élèves prennent conscience du fonctionnement de la langue française et ainsi qu’ils puissent par la suite observer comment cela se passe pour une autre langue. Cette comparaison intra-langue permet de remarquer que les verbes ont des terminaisons différentes à l’écrit en fonction des sujets utilisés alors qu’à l’oral le verbe n’est pas différent. Les élèves cherchent alors l’indice qui permet de savoir quelles terminaisons écrites différentes correspondent à une même terminaison orale pour en conclure que le sujet est cet indice nécessaire.

Spécifiquement pour la troisième séance, nous avons fait le choix d’aborder un point supplémentaire. En français, les pronoms personnels de la troisième personne du pluriel (ils et elles) peuvent ne pas se distinguer des pronoms personnels de la troisième personne du singulier, à l’oral. À partir d’une phrase « Elles tuent les mouches. » nous demandons aux élèves comment savoir de quelle personne il s’agit. Deux réponses sont possibles. Ainsi grâce à un exemple nous mentionnons le fait qu’il manque des informations précisant à quoi se réfère le pronom personnel. Nous faisons de même avec la phrase « Comme toujours, ils abandonnent. ». Les élèves remarquent qu’un autre indice peut aider à savoir de quel pronom il s’agit quand la liaison s’entend à l’oral (liaison que l’on entend quand le verbe qui suit le pronom commence par une voyelle). Pour poursuivre cette comparaison intra-langue concernant l’oral et l’écrit, une comparaison cette fois inter-langue (français - espagnol) est effectuée.

Les mêmes phrases, mais cette fois-ci en espagnol sont données aux élèves sous forme d’étiquettes⁶. Les phrases en français qui ont été dictées et qui sont ensuite sous forme d’étiquettes, ont été construites avec un objectif précis, pour leur traduction en espagnol. En effet, pour que la comparaison fonctionne, les phrases en espagnol ne doivent avoir qu’un seul mot en moins à savoir le pronom, celui-ci étant principalement omis en espagnol. Elles ont également été construites en fonction du vocabulaire, car les mots

⁶ Annexe 3b : Matériel de la séance 2 / Annexe 4b : Matériel de la séance 3

doivent être sémantiquement transparents pour permettre le rapprochement entre les phrases. Nous devons mentionner que le sens est ici ponctuel dans l'activité. Il ne sera pas cherché par les élèves car le sens de chaque phrase est celui des phrases précédentes, en français. Les phrases en espagnol sont tout d'abord lues par l'enseignant, les élèves doivent ainsi porter une attention à cette lecture et à la prononciation des mots. Puis il est demandé aux élèves d'associer une phrase/étiquette en espagnol avec sa correspondante en français. Après cette mise en correspondance, un nouveau tri est à effectuer, chaque paire doit être triée, selon la terminaison du verbe. Cette dernière étape est importante car elle permet aux élèves de faire des rapprochements entre les formes verbales en français et celles en espagnol. De ce fait, des similitudes à la deuxième personne du singulier ou encore à la troisième personne du pluriel peuvent être relevées.

Lors de la mise en commun, les phrases en français et en espagnol sont lues à voix haute. Cette lecture permet aux élèves de remarquer si cela n'a pas été fait précédemment, qu'à l'oral en espagnol les terminaisons écrites s'entendent. Cette mise en commun porte sur les moyens qui ont permis aux élèves de mettre chaque phrase en espagnol avec celle correspondant en français, mais également sur les moyens qui leur ont permis de les associer selon les terminaisons. Le but de ces mises en commun est de faire remarquer aux élèves que le sens des phrases et la maîtrise de la langue n'est pas nécessaire pour faire correspondre des phrases dans deux langues. Il est aussi question de faire ressortir qu'en espagnol, il y a un mot en moins dans la phrase, mot qui correspond au pronom personnel sujet. Une première différence dans les deux langues est ainsi mise en avant : le pronom personnel en espagnol n'est pas obligatoire, c'est la terminaison du verbe qui dit à quelle personne le verbe est conjugué. Cependant, une ressemblance est évidente, la terminaison du verbe (la P2 en séance 2 et la P6 en séance 3). Nous amenons enfin les élèves à revenir sur la différence entre oral et écrit en français pour observer ce qu'il en est pour l'espagnol et constater qu'en espagnol aucune terminaison n'est identique à l'oral, qu'on les entend et donc qu'on peut les écrire correctement.

Afin de conclure, au terme des activités de comparaison, un bilan est dressé. Ce bilan est conservé car il prendra forme sur affiche, la même pour toute la durée de la séquence. Cette trace sera une trace collective mais sera aussi une trace individuelle telle une leçon. Le bilan reprend ce qui a été fait lors de la séance, ainsi que ce que les élèves doivent

retenir, ce qu’ils ont appris. Ce qui a été appris est renseigné dans un tableau complété au fur et à mesure :

Français	Espagnol
Je e <i>exemple</i> : je cuisine e	 o <i>exemple</i> : cocino o
 Tu es <i>exemple</i> : tu cuisines es	 as <i>exemple</i> : cocinas as
Il / elle / on e <i>exemple</i> : il cuisine e	 a <i>exemple</i> : cocina a
 Ils / elles ent <i>exemple</i> : elles cuisinent ent	 an <i>exemple</i> : cocinan an

Tableau 3 : Trace mémoire et bilan des séances en comparaison français-espagnol

Les terminaisons pour lesquelles les élèves doivent porter une attention particulière sont en rouge et soulignées. On mentionne aussi par un symbole si la terminaison s’entend ou non à l’oral et donc la vigilance à avoir. Pour finir les terminaisons des verbes qui sont des homophones-homographes sont surlignées. Un exemple illustre chaque personne verbale. Cette trace est nécessaire pour permettre aux élèves après ce bilan de revenir sur leur dictée et de s’auto-corriger. D’une couleur différente, chaque élève reprend sa dictée et la corrige. Cette tâche permettra ainsi à l’enseignant de savoir si l’élève a compris ou non le point abordé lors de la séance. La trace est aussi nécessaire pour la séance 4, séance d’entraînement⁷.

Deux exercices⁸ sont proposés aux élèves puis une mise en commun est effectuée afin d’explicitier le travail qui a été réalisé et réactiver ce qu’il faut savoir pour écrire correctement les verbes en -ER au présent. Ces deux exercices sont différents par leur degré de difficulté. Dans le premier exercice il est demandé aux élèves de choisir la bonne

⁷ Annexe 5a : Fiche de préparation séance 4 – entraînement

⁸ Annexe 5b : Matériel séance 4

forme du verbe parmi trois formes ayant une orthographe normée. Pour cet exercice l'élève ne réfléchit pas sur l'orthographe intégrale du verbe, il est plutôt amené à réfléchir sur la terminaison et à raisonner en observant ces formes. Le deuxième exercice se rapproche de l'évaluation, l'orthographe entière du verbe est demandée, une attention plus importante est donc requise. Les phrases de ces deux exercices ont été conçues afin qu'elles coïncident avec celles des évaluations. Elles sont différentes car les verbes, les sujets et le lexique sont différents mais similaires dans la construction (sujet en position initiale dans la phrase ou non). Nous retrouvons par exemple dans l'évaluation diagnostique : « Pendant la récréation, elle (râler) souvent. » et dans l'exercice 2 d'entraînement : « À coup sûr, tu (hurler) en voyant une araignée. ». On retrouve bien dans ces deux phrases une construction similaire avec un complément circonstanciel en début de phrase, puis un sujet et un verbe en –ER à conjuguer.

3. Le recueil de données a posteriori : évaluation finale (séance 5)

Pour clôturer la séquence une évaluation finale est réalisée⁹. Ce bilan est effectué afin de mesurer les progrès ou non des élèves, ainsi la trace créée lors de la comparaison des langues n'est pas utilisée. Les phrases rencontrées¹⁰ sont les mêmes dans leur construction que celles de l'évaluation diagnostique, néanmoins, les sujets, le vocabulaire, les verbes et l'ordre dans lequel les personnes apparaissent sont différents.

4. Entretiens : les élèves ont-ils pris conscience des apports de la comparaison dans le renforcement de leurs compétences en orthographe verbale ?

Finalement, nous chercherons à recueillir des données qualitatives. À la fin de l'évaluation, dans la mesure du possible, les évaluations seront analysées et le Professeur des écoles effectuera des entretiens individuels qui seront enregistrés. Ces entretiens sont intéressants pour voir les progressions ou non des élèves à la suite de la séquence en

⁹ Annexe 6a : Fiche de préparation séance 5 – évaluation finale

¹⁰ Annexe 6b : Matériel séance 5

comparaison. On tentera ainsi de mesurer si les élèves ont réussi grâce à la comparaison des langues et si cela est fait de façon consciente grâce à des questions qui s'appuient sur les évaluations des élèves. Cet entretien s'appuiera sur des questions qui auront été anticipées¹¹. Son objectif est de savoir combien d'élèves évoquent la comparaison des langues, combien ont conscience des apports de cette dernière. Nous nous baserons sur des mots clés pour juger cette prise de conscience. Les mots clés sont les suivants : espagnol, comparer, comparaison, étiquettes. Ces mots ont été choisis car ils font le plus référence aux activités menées en comparaison des langues dans la séquence. Une première question générale sera posée et évoquera les moyens grâce auxquels les élèves sont parvenus à faire l'exercice en général. Suivant la réponse des élèves, d'autres questions seront posées, le but étant de savoir si à terme, la comparaison des langues est évoquée. Une ou plusieurs questions précises seront posées et s'appuieront sur les productions des élèves. Il s'agira de savoir pour un ou plusieurs verbes s'ils sont justement orthographiés ou non, pourquoi cette orthographe a été choisie. Nous pourrons ainsi par ces questionnements plus précis accéder au cheminement de pensée des élèves, leur permettre d'expliquer à l'oral le choix de l'orthographe et leur faire prendre conscience ou non de certaines erreurs.

Malheureusement, la séquence développée précédemment n'a pu être menée telle quelle à cause du contexte et de la fermeture des classes qui a eu lieu en mars. Des aménagements ont été effectués afin de pouvoir tout de même aborder la notion, recueillir des données et les analyser.

D) Adaptation du protocole de recueil de données à la situation de confinement

La séquence que nous avons proposée devait être réalisée en classe lors des deux semaines précédant les vacances de printemps à savoir les semaines du 23 mars au 3 avril. La crise sanitaire a donné lieu à la fermeture des écoles. Face à cette situation, les enseignants ont dû adapter en urgence leurs enseignements afin d'assurer une continuité pédagogique. Dans la mesure où la conjugaison et l'orthographe des verbes sont abordées

¹¹ Annexe 7 : Fiche de guidage pour les entretiens avec les élèves

depuis la classe de CP (début du cycle 2) et de façon partielle depuis le début de l'année scolaire dans notre classe, nous avons fait le choix d'aménager la séquence de comparaison afin qu'elle soit menée par les parents lors des semaines de « classe à la maison ».

Ainsi, sur les 22 élèves à charge, 21 ont pu bénéficier de la séquence de comparaison des langues. Effectivement, pour une élève n'ayant pas d'accès au matériel informatique, la notion est amenée différemment. Les activités et exercices sont similaires pour cette élève mais la comparaison à l'intérieur des activités est uniquement intra-langue (en français). Effectivement, les terminaisons des verbes en –ER à l'indicatif du présent (P1, P2, P3 et P6) ont été travaillées sans le dispositif de comparaison français-espagnol. De ce fait, le dispositif dont a bénéficié cette élève ne sera pas traité dans le cadre de cette recherche. Ses productions ne seront pas prises en compte dans les résultats de notre travail.

Face au nouveau contexte d'apprentissage pour les élèves, les attentes de la séquence de comparaison français-espagnol qui devait être menée en classe ne peuvent pas être identiques. En effet, plusieurs facteurs pourraient venir biaiser les résultats de notre recherche. Nous pouvons notamment penser à l'aide que pourraient apporter les parents dans les activités d'observations et de manipulations. En effet, les parents de façon plus ou moins consciente pourraient faire part d'un guidage important auprès de leur enfant ce qui ne permettrait pas à l'élève d'être acteur de son apprentissage et ne lui permettrait pas de se tromper (l'erreur étant formatrice). Aussi, nous ne pouvons pas juger du bon déroulé des activités, malgré la simplification et des détails importants apportés à la mise en œuvre de la séquence (que nous allons présenter dans la section E). Nous savons à quel point il est difficile déjà en tant que Professeur des écoles de mettre en œuvre une séquence que l'on n'a pas construite, ainsi en n'étant pas Professeur la difficulté peut être plus importante. Nous pouvons également penser que certains parents ne parviendront pas à percevoir l'intérêt de la comparaison, eux-mêmes n'ayant pas bénéficié de cette démarche d'apprentissage. Leur appréhension peut être encore plus grande car la langue utilisée n'est peut-être pas celle qu'ils maîtrisent. Pour continuer, nous ne pouvons à ce titre pas savoir qui a effectué réellement le travail, si les mises en commun et les traces écrites ont été construites par l'élève, ce qui lui permettrait de faire un point sur ce qu'il doit savoir, ce qu'il a appris lors des activités.

De plus, les points de vue des élèves ne sont pas en confrontation, il n'y a donc pas d'échange sur les pensées des élèves à propos des notions, ni même un travail de justification et, *in fine*, il n'y a pas de conflit socio-cognitif. Cette confrontation est importante pour l'acquisition de savoirs chez les élèves.

De même, nous ne pouvons mesurer l'investissement des élèves, leur participation ou encore leurs réactions face à un exercice qui est pour eux « inconnu » et dans une langue étrangère. Effectivement, cette nouvelle façon de faire peut être déroutante pour l'élève et pour le parent qui se retrouverait ainsi démuni face à l'inquiétude de son enfant. Nous savons également que le niveau de concentration et d'attention n'est pas le même, ce qui peut avoir un impact sur les résultats. Le cadre de la classe n'est pas le même que celui de la maison, nous y retrouvons des éléments qui peuvent être perturbateurs pour les élèves.

De plus, nous pouvons imaginer que certains parents ont profité du confinement pour travailler la conjugaison et donc l'orthographe verbale notamment des verbes en -ER. Enfin nous ne pouvons pas savoir avec certitude si nous obtiendrons un retour des productions de tous les élèves.

Néanmoins, nous pouvons attendre un travail sérieux pour une majorité d'élèves pour lesquels depuis le début de la situation de crise, nous avons des retours de travaux réguliers et donc des parents investis. Toutefois, les résultats devront être considérés avec toute la prudence qu'imposent les circonstances et les contextes de mise en œuvre, nécessairement différents malgré la précision des éléments fournis. La mise en œuvre de la séquence s'est finalement déroulée la semaine 30 mars au 3 avril 2020.

E) La séquence en comparaison des langues aménagée

Cette séquence qui a dû être mise en œuvre dans les familles a pris forme dans un outil déjà manipulé par les parents depuis le début de la crise sanitaire : un *padlet*¹². La connaissance de l'outil est ainsi une charge en moins pour les parents dans la compréhension et la mise en œuvre des activités. Cet outil a été pensé de façon à faciliter

¹² Annexe 8 : Lien vers le padlet et capture d'écran de l'outil

le plus possible la prise en main de la séquence. Il s'organise en journées. Pour chaque journée un ou plusieurs bandeaux de couleurs annoncent le type d'activité ou la séance ainsi que l'objectif visé. Nous retrouvons : en violet les activités intitulées « faire le point » qui font référence aux évaluations des élèves ; en bleu, les séances de comparaison pour la première et deuxième personne du singulier ; en vert, les séances de comparaison correspondant au travail des troisièmes personnes du singulier et du pluriel. Avant de détailler le déroulé des activités, nous avons fait le choix de faire mention du matériel nécessaire à la mise en œuvre de l'activité à l'aide de bandeaux jaunes. Ces bandeaux font mention d'une liste détaillée du matériel et d'un lien vers un dossier *GoogleDrive* à l'intérieur duquel se trouvent les documents nécessaires.

Pour ce qui est du déroulé, des indications sont données : les activités comprenant des étapes sont découpées en phases ; le matériel spécifique aux phases est surligné en vert ; nous retrouvons aussi des résumés de l'activité avec des indications pratiques comme l'aide à apporter et les outils à utiliser ; les consignes en italique ; les réponses attendues ; en gras et italique les précisions à apporter ; enfin des indications quant au retour des travaux grâce à une flèche et une mention explicite en gras.

Le lien vers le padlet a été envoyé aux parents avant la semaine de mise en œuvre, par un mail¹³ expliquant l'enjeu et la démarche de la séquence. Ainsi, les parents pouvaient préparer la mise en œuvre des activités, s'approprier les activités et poser d'éventuelles questions quant au déroulé. Dans ce mail, il a été insisté sur la nécessité de ne pas aider les enfants lors des activités si ce n'est qu'au moyen des indications dans le déroulé et après une recherche et une manipulation individuelles. Un message a suivi ce premier mail, destiné à répondre aux inquiétudes manifestées par les parents¹⁴. En effet, nous avons décidé de rassurer ces derniers quant à la non-nécessité de connaître ou maîtriser l'espagnol, la comparaison se faisant grâce aux transparences lexicales et sémantiques. La séquence menée auprès des élèves s'est déroulée à la maison, moyennant quelques changements apportés au projet initial.

¹³ Annexe 9 : Mail envoyé aux parents pour la mise en œuvre de la séquence

¹⁴ Annexe 10 : Mail envoyé aux parents avec des indications répondant à leurs inquiétudes

1. Les changements apportés dans la séquence

La séquence, la progression et les activités sont identiques à la séquence prévue, mais les travaux en groupe ainsi que les mises en commun ne pouvant se faire, nous avons dû modifier au sein de certaines séances, les phases des activités. Les séances comprenant les activités en comparaison des langues (séance 2 et 3 de la séquence prévue) ont ainsi été modifiées. En effet, les dictées prévues pour entrer dans l'activité ne pouvant pas faire l'objet d'une mise en commun, il a fallu les amener d'une façon différente. Nous avons gardé les dictées mais leurs corrections s'effectuent en différé de leurs productions. En effet, ces dictées ne sont pas reprises le jour de leur production ou même observées en début de séance suivante, elles ne sont reprises qu'afin de faire leur auto-correction au terme de chaque séance. De plus, l'enseignant n'étant pas en présentiel, la lecture des phrases en espagnol ne peut être possible. Pour cela, nous avons mis à disposition des parents et des élèves des vidéos dans lesquelles l'enseignant lit et pointe les mots de chaque phrase en espagnol¹⁵.

Comme il était envisagé lors de la séquence initialement prévue, les séances de cet aménagement sont réalisées afin qu'elles se suivent de près (déroulement de la séquence sur une seule semaine). Nous avons fait le choix que l'entraînement initialement prévu ne fasse pas partie de cet aménagement. Ce choix est dû au contexte (les vacances s'approchant et la reprise des classes étant incertaine). De plus, nous ne pouvons avoir la certitude que la comparaison serait utilisée pour l'entraînement. À cela s'ajoute l'impossibilité de faire passer des entretiens individuels en présentiel auprès des élèves, l'entretien téléphonique n'étant pas suffisant pour une analyse à notre sens (l'expression et le regard étant importants, et la relation pédagogique enseignant-élève n'étant pas la même que la relation familiale parents-enfants).

En remplacement de la séance d'entraînement, nous avons ajouté à la séquence une évaluation intermédiaire¹⁶. Cette dernière prend la forme d'une dictée et est réalisée après les activités de comparaison des langues. Cette dictée a été construite à partir de l'évaluation finale prévue dans la séquence initiale. Néanmoins, deux phrases ont été

¹⁵ Annexe 11 : Capture d'écran des vidéos proposées pour le travail de comparaison

¹⁶ Annexe 12 : Évaluation intermédiaire proposée dans la séquence aménagée

reprises pour que les pronoms personnels de la P6 soient identifiés par les élèves à l'oral, le sujet auquel le verbe se réfère étant défini dans la phrase principale. Nous avons fait le choix que ces sujets prennent la forme de noms propres afin d'ôter une difficulté à cet exercice qui demande une attention importante.

Après cette dictée bilan, une évaluation finale¹⁷ est donnée aux élèves. Nous avons ainsi construit de nouvelles phrases avec des caractéristiques similaires à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation intermédiaire. Ces dernières évaluations nous permettent de mesurer comment la notion a été acquise. En effet, nous nous trouvons face à deux tâches distinctes en termes de complexité. La dictée est une tâche complexe car elle demande un niveau d'attention plus important pour les élèves qu'un texte à trous. Autrement dit, la dictée demande une concentration soutenue sur des phrases entières et pas seulement sur un mot, le verbe à orthographier correctement.

Nous avons également pensé en termes de matériel. Le professeur ne pouvant faire la classe nous avons mis à disposition des parents tout le matériel nécessaire au déroulement de la séquence. Nous y trouvons ainsi le matériel écrit (étiquettes et fiche évaluations). Ces documents sont en format pdf afin d'éviter l'utilisation d'un correcteur automatique et donc pour recueillir des réponses manuscrites. Pour ce qui est de l'oral, nous avons réalisé des enregistrements pour les dictées. Dans ces « audio - dictées », une consigne est donnée ainsi que des indications pour réaliser la production : *« Je vais te dicter six phrases, après chaque point, retourne à la ligne pour écrire la phrase suivante. Voici les six phrases que je vais te dicter [...] »*. Les phrases sont ainsi lues à vitesse normale puis lentement, le but étant de rendre l'exercice le plus vrai possible. Évidemment, les élèves peuvent revenir sur les phrases et faire des pauses en cas de nécessité.

Par cet aménagement nous avons ainsi essayé de mettre les élèves dans des conditions qui se rapprochent le plus du contexte de la classe.

¹⁷ Annexe 13 : Évaluation finale proposée dans la séquence aménagée

2. Questionnaire : recueil d'informations sur la séquence et les apprentissages

Après l'évaluation finale, nous avons prévu initialement de faire passer des entretiens individuels aux élèves. Dans la mesure où les entretiens individuels n'ont pu être menés, nous avons créé un questionnaire destiné à recueillir des données qualitatives. Ce questionnaire est à destination des parents et des élèves¹⁸.

Le questionnaire se compose à la fois de questions à choix multiples et de questions où il est demandé de développer une réponse à l'aide de phrases. Les questions à choix multiples proposent des solutions mais nous avons, pour chacune d'elles, laissé la possibilité aux parents ou aux élèves d'ajouter leur propre réponse. Les questions fermées sont suivies d'une question où nous demandons de justifier le choix de réponse précédent. Nous avons, en fin de questionnaire, proposé aux parents et aux élèves d'ajouter s'ils le souhaitent des commentaires et des remarques. Finalement, afin de savoir quels sont les parents qui ont participé et rempli le questionnaire avec leur enfant, nous demandons à chacun de renseigner le nom de l'élève.

Pour ce qui est du contenu des questions, il porte sur plusieurs points de la séquence. Nous demandons aux parents quelle a été la réaction de leur enfant face à ce nouveau type d'exercice et quels ont été l'implication et l'investissement de leur enfant dans les activités. Nous leur demandons également si la séquence a été simple à mener ou non et d'en justifier la réponse. Nous voulons aussi savoir si les activités de manipulations et d'observations ont été guidées ou non et si le verbe a finalement été trouvé seul ou non en justifiant la réponse. Finalement, nous leur demandons s'ils pensent que la séquence a un effet favorable dans l'acquisition de compétences liées à la notion travaillée. Cette dernière question est une question qui est également reprise pour les élèves. De ces derniers, nous souhaitons aussi savoir si la séquence a été facile à comprendre et pourquoi elle a pu ou non l'être, nous demandons de plus ce qu'ils ont le plus apprécié dans ce travail.

Il sera tout de même nécessaire de prendre en compte les écueils liés à ces conditions particulières et représentés par cette forme de recueil. Nous pouvons citer

¹⁸ Annexe 14 : Lien vers le questionnaire envoyé aux familles et capture d'écran de ce dernier

notamment le jugement subjectif, la sincérité dans les réponses et le manque de réponses principalement.

Précédemment nous avons développé ce que nous pouvons attendre et ne pas attendre au vu de la situation et des aménagements de la séquence en comparaison des langues. Analysons maintenant les résultats du recueil de données.

Partie III – Analyse de l’efficacité de la séquence en comparaison des langues

A) Aspect « interne » de l’analyse : analyse des productions d’élèves

Nous commençons notre analyse par l’observation des productions des élèves qui nous ont été retournées.

1. Des constats sur les productions

La mise en œuvre de la séquence mobilisant la comparaison français-espagnol et le recueil de données tel que présentés ci-dessus a donné lieu à plusieurs constats. Une des limites à l’aménagement de la séquence était le recueil de productions de tous les élèves. En effet, comme nous avons pu l’imaginer, nous n’avons pas été à même de recueillir les productions de tous les élèves. Sur les vingt-et-un élèves bénéficiant du travail en comparaison des langues, seize élèves ont renvoyé en totalité leurs productions. Certaines productions ont été recueillies en différé, nous pouvons ainsi penser que le travail n’a pas été réalisé en temps voulu et dans l’ordre voulu, un écueil à rajouter à notre étude. Pour une élève nous n’avons pas reçu tous les documents, nous ne savons pas, ainsi, si toutes les activités ont été effectuées. Une autre élève n’a pas réalisé les activités, n’arrivant pas à accéder aux dictées (aucun mail concernant la difficulté d’accès à des documents n’a été pourtant envoyé). L’élève en difficulté, en attente d’un PAP (Plan d’aide personnalisé) n’est pas entrée dans les activités de comparaison et aurait fait « un blocage » selon les dires de ses parents¹⁹. Enfin, nous n’avons eu aucun retour de la part de deux élèves. Nous ajoutons que les élèves pour lesquels nous n’avons pas pu recueillir les productions sont les élèves qui ont le plus besoin d’approfondir la notion abordée par le travail en comparaison des langues.

¹⁹ Annexe 15 : Mail d’un parent à propos de la réaction de son enfant face aux activités de comparaison des langues

Pour les productions que nous avons recueillies, nous avons noté que beaucoup d'écrits ont été corrigés, des terminaisons ont été ajoutées et nous ne pouvons savoir si c'est après une relecture, après un commentaire fait par les parents ou après avoir vérifié les réponses à l'exercice, que ces modifications ont été faites. Les dictées intégrées aux activités de comparaison ne sont pas toujours corrigées ou le sont mal. De plus, pour certains élèves, ces dictées ont été utilisées pour l'activité de comparaison des étiquettes ce qui implique que ces dernières ont, sûrement, été corrigées avant l'activité, ou qu'elles n'ont pas été corrigées, ce qui peut fausser l'activité de comparaison et conduire à des apprentissages erronés. Enfin, bien que les documents aient été donnés en PDF, nous avons reçu de la part de deux élèves des productions non-manuscrites. Nous ne pouvons ainsi pas savoir si un correcteur automatique a été utilisé pour les productions de ces élèves. Voilà ce que nous avons pu observer, mais quels sont les résultats de chaque production pour chaque élève ?

2. L'évaluation diagnostique : résultats

Les résultats de l'évaluation diagnostique par élève et par phrase sont détaillés en annexe 16a. Ci-dessous nous retrouvons un tableau avec le pourcentage de réussite global et pour chaque élève afin d'avoir plus de visibilité.

Elèves	A	B	C	D	E	F	G	H
Moyenne par élève	100	70	100	100	100	100	80	100
Elèves	I	J	K	L	M	N	O	P
Moyenne par élève	100	70	100	60	90	90	80	70
Moyenne générale : 88,13								

Tableau 4 : Évaluation diagnostique – pourcentage de réussite par élève

Nous pouvons observer globalement de bons résultats pour l'ensemble des élèves. La moyenne générale de la classe est de 88,13%, ce qui n'est pas catastrophique mais à ce stade de l'année (fin CE2, fin du cycle 2) de meilleurs résultats devraient être obtenus. Huit élèves sur les seize ont fait un sans-faute, soit la moitié des élèves, pour l'autre moitié

des élèves des erreurs ont été relevées. On va d'une à quatre erreurs (de 90 à 60%) sur les dix phrases de l'évaluation. Mis à part pour les élèves qui auraient pu les écrire les verbes sans la voyelle finale (on parle de voyelle thématique, c'est-à-dire la voyelle qui permet de terminer le verbe d'un groupe ici le -e), l'évaluation ne comprenant que quatre homophones qui sont non-homographes un résultat inférieur à 60% de réussite ne devrait pas être relevé. Nous constatons pour cette classe que parmi les élèves aucun n'a de résultat inférieur à 60%.

Afin de faire des remarques sur les types d'erreurs rencontrées, nous pouvons regarder à présent, précisément, le pourcentage de réussite de la classe en fonction des caractéristiques des phrases.

Caractéristiques des phrases	Pourcentage de réussite de la classe
Le sujet est en position initiale dans la phrase (8 phrases)	85,94
Le sujet n'est pas en position initiale dans la phrase (2 phrases)	96,88
Le sujet est un nom propre (2 phrases)	93,75
Le sujet est un pronom personnel (7 phrases)	88,39
Le sujet est un groupe nominal (1 phrase)	75

Tableau 5 : Évaluation diagnostique - Pourcentage de réussite en fonction des caractéristiques des phrases pour la classe

Il semblerait que, dans l'évaluation, la position du sujet dans la phrase (position initiale ou non) n'ait pas d'impact sur les résultats. En effet, les élèves ont réussi à orthographier les verbes dont le sujet n'est pas en position initiale dans la phrase plus aisément (96,88%) que quand celui-ci est en position initiale (85,94%). Cela est sûrement dû au fait que pour les phrases où le sujet n'est pas en position initiale, nous retrouvons des verbes homophones qui sont homographes et qui plus est, ces phrases ont pour sujet un pronom personnel. Pour ce qui est de l'utilisation du nom propre en tant que sujet du verbe dans la phrase, un travail sur les équivalences ayant été mené avec les élèves depuis le début de l'année, peu d'erreurs sont présentes pour ce type de phrases (nous pensons qu'il est surtout question pour ces phrases d'erreurs d'inattention). *A contrario*, les réussites sont moins importantes tout d'abord pour la phrase ayant pour sujet un groupe

nominal pluriel. 75 % des élèves sont parvenus à orthographier correctement le verbe au présent en fonction du groupe nominal sujet. Les erreurs ont été diverses : oubli de la voyelle thématique du verbe (le -e correspondant au type de verbe), pas de terminaison, terminaison en -s c'est-à-dire terminaison du pluriel des noms. Enfin, un certain nombre d'erreurs ont été notées pour les phrases ayant pour sujet un pronom personnel sujet.

Il nous semble intéressant d'observer le pourcentage de réussites en fonction des personnes verbales étant donné que nous savons pour quelles personnes il est aisé d'orthographier les verbes.

Personnes verbales de la phrase	Pourcentage de réussite de la classe
Première personne du singulier (sur 1)	93,75
Deuxième personne du singulier (sur 1)	81,25
Troisième personne du singulier (sur 5)	92,50
Troisième personne du pluriel (sur 3)	81,25

Tableau 6 : Évaluation diagnostique - Pourcentage de réussite selon la personne verbale

Grâce à ce tableau, nous pouvons remarquer que les erreurs d'orthographe concernent principalement les verbes qui sont homophones mais qui ne sont pas homographes c'est-à-dire les verbes à conjuguer à la deuxième personne du singulier (81,25%) mais aussi à la troisième personne du pluriel qu'ils soient pronoms personnels ou groupe nominal pluriel (81,25%). Pour cette dernière personne verbale, les élèves ont le plus souvent donné comme terminaison au verbe un -s. Cette terminaison nous laisse penser que le verbe a été accordé comme s'il était un nom, au pluriel. Pour ce qui est de la troisième personne du singulier, nous voulons mentionner que des orthographes nous ont pour le moins surprises, concernant les verbes accordés en fonction du pronom « on ». Les terminaisons des verbes à cette personne verbale ont pris la marque du pluriel (marque des verbes à la troisième personne du pluriel et de la première personne du pluriel ou encore marque du pluriel des noms). Enfin, pour ce qui est des verbes à accorder en fonction de la première personne du singulier une seule erreur a été relevée (93,75%), la terminaison prend un -s, cela nous laisse penser que l'élève a pu faire une erreur d'inattention ou, il a rapproché l'écriture de la première personne du singulier avec la deuxième personne du singulier comme c'est le cas pour les verbes en -IR par exemple. Pour ce qui est de la troisième personne du singulier (regroupant nom propre et pronoms personnels « il » et « elle »), un résultat de 92,50% de réussite nous indique que peu

d'erreurs ont été faites, il s'agit généralement d'erreurs d'inattention ou encore d'oubli de voyelle thématique.

Nous pouvons conclure en dressant un bilan des types d'erreurs rencontrées lors de cette première évaluation. Nous avons pu relever des oublis de voyelle thématique, des oublis de terminaisons, mais aussi l'ajout de terminaisons qui sont erronées. Un détail précis des types d'erreurs effectuées en fonction des phrases est présenté en annexe 16b.

Avec cette analyse de premiers résultats, le travail proposé à travers la séquence en comparaison des langues semble approprié, le but étant d'éveiller l'attention des élèves sur la régularité d'orthographe de ces verbes.

3. Un écart de résultat dans les dictées

Avant chacune des activités en comparaison des langues, les élèves ont réalisé une dictée à partir d'enregistrements sonores qui leur ont été fournis. Ces dictées sont mises de côté et reprises au terme de chacune des activités en comparaison des langues. Nous avons demandé aux élèves de corriger d'une couleur différente leurs erreurs et de nous envoyer leur travail. Le retour de ces productions nous a permis dans un premier temps d'observer si les compétences qui ont pu être relevées et acquises dans l'évaluation diagnostique sont remobilisées dans des tâches plus complexes, qui demandent plus d'attention et de vigilance, comme les dictées. Dans un second temps, ces dictées nous ont permis de vérifier ce que les élèves ont pu retenir des activités en comparaison grâce à la correction.

Pour ce qui est de la remobilisation des compétences, nous avons pu faire divers constats. Globalement nous relevons des erreurs du même ordre que les erreurs de l'évaluation diagnostique : des terminaisons erronées, des oublis de terminaisons mais aussi des oublis de voyelles. Les oublis de voyelles relevés ne sont pas des erreurs faites par le même élève qu'à l'évaluation diagnostique. Plus précisément, dans ces dictées, les erreurs portent sur le groupe nominal qui n'est pas ici placé en position initiale.

Ainsi, grâce aux dictées, nous avons distingué différents types d'élèves. Premièrement nous avons les élèves qui remobilisent leurs compétences dans les dictées, nous pouvons ainsi penser que les compétences sont acquises. Puis nous avons les élèves qui ont des compétences mais qui lors des dictées ne les remobilisent pas. Nous rappelons que la dictée est une tâche complexe qui demande un niveau d'attention important, ce qui pourrait expliquer les différences de résultats et d'erreurs entre un exercice spécifique et une dictée. Ces absences de remobilisation de compétences concernent principalement la deuxième personne du singulier mais aussi la troisième personne du pluriel « ils ». Le pronom « ils » n'est pas en position initiale dans la phrase et les terminaisons données au verbe sont souvent -e mais également -es (marque du pluriel des noms). Nous pouvons ainsi nous demander si pour les élèves qui ont omis la terminaison au verbe, la position du sujet dans la phrase en est la cause. Enfin, nous observons que des élèves ont fait des erreurs lors de l'évaluation diagnostique mais que ces erreurs ne se sont pas reproduites dans les dictées. Ces résultats nous amènent à penser que c'est le format (travail par paires) qui a permis aux élèves de concentrer leur attention sur les personnes concernées, ou bien qu'à la différence de l'activité spécifique proposée dans l'évaluation diagnostique, pour ces dictées les élèves se sont relus, ils ont fait preuve de plus d'attention, notamment car cela a été notifié dans les enregistrements sonores.

Afin de poursuivre l'analyse des dictées produites par les élèves, nous souhaitons aborder deux points que nous avons pu observer. Dans un premier temps, nous avons noté beaucoup d'erreurs pour les verbes « étudier » et « tuer ». Commençons par le verbe « étudier ». Ce verbe à conjuguer à la première personne du singulier n'a effectivement pas été bien orthographié pour la majorité des élèves. Nous observons des terminaisons dans lesquelles la voyelle thématique (le -e) n'est pas présente et/ou d'autres dans lesquelles un -s prend place. Nous pensons que ce verbe a été orthographié ainsi car c'est un verbe qui comprend une voyelle avant la terminaison en -ER, les élèves ont ainsi orthographié le verbe comme si c'était un verbe du troisième groupe en -IR. Il en est de même pour le verbe « tuer ». Finalement, nous avons pu faire des observations sur la phrase suivante « Elles tuent des mouches » (proposée lors de la deuxième dictée). Dans leurs dictées, une majorité des élèves a pu écrire « elle tue » et non « elles tuent » car à l'oral nous ne pouvons savoir de quel pronom il s'agit si nous n'avons pas d'indications sur ce sujet, c'était là tout le travail engagé. Nous avons pu observer que certains élèves

avaient pu orthographier lors de la dictée le pronom au pluriel (« elles ») comme il était demandé. Nous nous demandons donc si ce sont les parents qui ont dicté les phrases et qui ont ainsi prononcé le son [s] au pronom ; s'il s'agit d'ajout de la part des élèves, un ajout qui ne s'est pas fait d'une couleur différente ; ou encore nous pouvons nous demander si les élèves ont pu déduire qu'il s'agissait de ce pronom grâce à la composition des phrases (trois phrases avec la troisième personne du singulier et trois avec la troisième personne du pluriel).

En ce qui concerne les corrections, majoritairement elles ont été faites sans erreurs mais nous avons pu remarquer de mauvaises corrections dans certaines productions ou encore l'absence de correction.

Enfin, nous avons relevé pour certaines productions que les dictées étaient utilisées comme étiquettes lors des activités en comparaison des langues. Nous ne savons pas comment cela est possible et dans quelle mesure cela a été fait. Néanmoins, si les dictées des élèves ont été utilisées telles quelles, cela peut avoir un impact sur les apprentissages et les compétences à acquérir. Bien heureusement, cela ne concerne que quelques élèves. Voyons à présent les apports des activités en comparaison des langues grâce aux recueils de données, l'un est intermédiaire et l'autre *a posteriori*.

4. *L'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale : résultats et évolutions*

À la suite de la séquence en comparaison des langues, nous avons à nouveau effectué un recueil de données et plus précisément deux recueils : un recueil intermédiaire qui prend la forme d'une dictée et un recueil final qui prend la même forme que le recueil *a priori*.

a) Évaluation intermédiaire - la dictée

Nous rappelons que le recueil de données intermédiaires nous permet de savoir s'il y a une évolution dans les résultats des élèves. La dictée est choisie car c'est cet exercice qui est utilisé comme point de départ mais aussi comme exercice clôturant

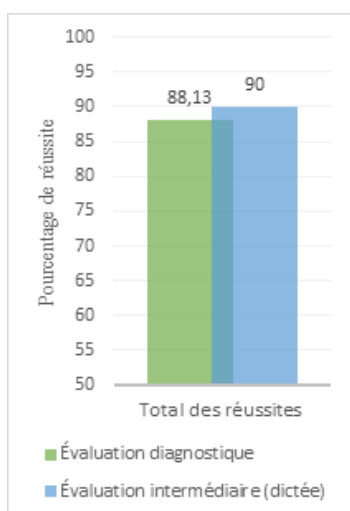
chaque activité en comparaison des langues. Les résultats de cette évaluation par élève et par phrase sont détaillés en annexe 17a. Nous présentons ci-dessous un tableau avec le pourcentage de réussite global et pour chaque élève.

Elèves	A	B	C	D	E	F	G	H
Moyenne par élève	100	80	100	100	100	100	100	80
Elèves	I	J	K	L	M	N	O	P
Moyenne par élève	80	90	100	70	90	100	70	80
Moyenne générale : 90								

Tableau 7 : Évaluation intermédiaire – pourcentage de réussite par élève

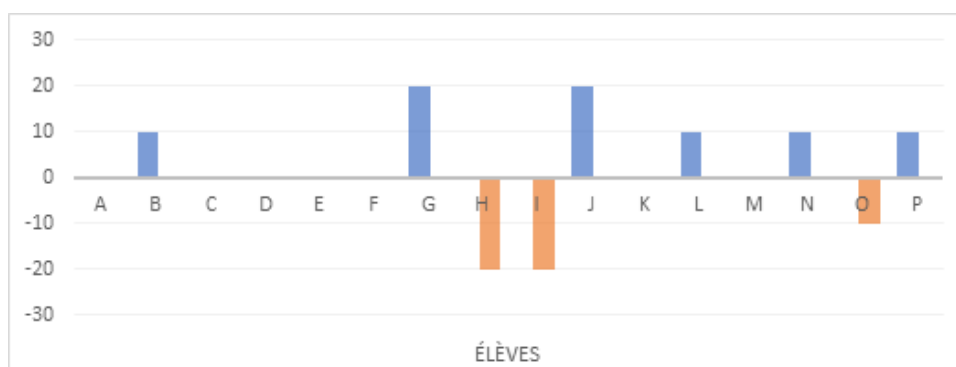
L'évaluation intermédiaire atteint un résultat de 90%, qui nous le rappelons est le pourcentage de réussite. Nous sommes à 10% d'atteindre le sans-faute pour tous, c'est donc un bon résultat surtout dans la mesure où nous nous retrouvons face à une tâche complexe, la dictée, qui demande un niveau important d'attention. Les résultats globaux des élèves à l'évaluation vont de 70 à 100 % (de trois à zéro erreurs). Nous observons que sur les seize élèves, huit d'entre eux ont fait un sans-faute et ont atteint les 100 %.

Il est intéressant de mettre en contraste ces résultats avec ceux obtenus dans l'évaluation diagnostique. Qu'observe-t-on dans l'évolution des résultats par rapport à l'évaluation diagnostique ?



Graphique 1 : Évolution des pourcentages de réussite de la classe (évaluation diagnostique - évaluation intermédiaire)

Nous observons une légère progression du pourcentage de réussite, nous passons d'une moyenne de 88,13% à 90% (soit 1,87% de réussite en plus). Il s'agit d'une légère progression mais c'est une progression tout de même et elle est d'autant plus importante que l'évaluation intermédiaire ne propose pas le même type d'activité que l'évaluation diagnostique. Les résultats qui allaient de 60 à 100% pour l'évaluation diagnostique sont à présent compris entre 70 et 100%. Pour chaque élève, nous pouvons aborder précisément la différence de résultats entre les deux évaluations.



Graphique 2 : Évolution des pourcentages de réussite par élèves – Différence entre les pourcentages de réussite de l'évaluation intermédiaire et de l'évaluation diagnostique

Le graphique ci-dessus, nous permet de dresser une liste des différents types d'élèves en fonction de l'évolution de leurs résultats. Comme nous l'avons évoqué précédemment huit élèves ont fait un sans-faute et ont ainsi atteint 100%. Ces élèves-là ne sont pas les mêmes que précédemment. Nous retrouvons parmi les élèves ayant fait un sans-faute, deux élèves qui ne l'avaient pas atteint lors de l'évaluation diagnostique (les élèves N et G).

Nous retrouvons ainsi, premièrement, les élèves qui se sont maintenus dans leurs résultats. Nous pouvons ainsi dire que les compétences montrées et relevées dans le premier recueil sont remobilisées lors de la dictée et acquises. Ces maintiens sont observés pour six élèves qui sont restés à 100% de réussite (les élèves A, C, D, E, F, K) mais aussi un autre élève (l'élève M) qui se maintient à 90%, avec des erreurs qui ne sont pas similaires dans les deux évaluations (erreur dans la phrase avec le pronom « on » dans l'évaluation diagnostique et erreur sur le groupe nominal pour l'évaluation intermédiaire). Dans la continuité des observations, nous pouvons noter que pour six autres élèves une

progression des résultats est observée. Dans cette progression, les élèves ont gagné 10 à 20% dans leur pourcentage de réussite. Cette progression touche les élèves N et G, qui, comme nous l'avons mentionné, ont atteint 100% de réussite mais également les élèves B, J, L et P. Enfin, nous avons des élèves qui ont obtenu des résultats inférieurs à ceux précédemment obtenus dans l'évaluation diagnostique. C'est le cas pour trois élèves (les élèves H, I, O) qui ont perdu entre 10 et 20% dans leur pourcentage de réussite. Cela peut s'expliquer par le type d'activité qui est différent dans ces deux évaluations et qui comprend une complexité différente. À présent, observons de quel ordre sont les erreurs dans les phrases proposées. En fonction des caractéristiques qui composent les phrases nous pouvons faire plusieurs constats.

Caractéristiques des phrases	Pourcentage de réussite de la classe
Le sujet est en position initiale dans la phrase (sur 8)	88,28
Le sujet n'est pas en position initiale dans la phrase (sur 2)	100
Le sujet est un nom propre (sur 2)	100
Le sujet est un pronom personnel (sur 7)	91,96
Le sujet est un groupe nominal (sur 1)	56,25

Tableau 8 : Évaluation intermédiaire - Pourcentage de réussite en fonction des caractéristiques des phrases pour la classe

Premièrement, nous pouvons observer que les erreurs les plus récurrentes ont été faites sur les phrases dans lesquelles le sujet est en position initiale (88,28% de réussite). Ce résultat nous permet de dire que la position du sujet dans la phrase a peu d'impact sur les résultats. Cette idée peut être confirmée d'autant plus qu'en position non-initiale des phrases de l'évaluation intermédiaire nous retrouvons le pronom personnel « elle » qui demande la conjugaison d'un verbe homophone-homographe mais aussi le pronom personnel « tu » qui demande la conjugaison d'un verbe homophone mais non-homographe. Quand le sujet n'est pas en position initiale pour cette évaluation, le pourcentage de réussite est de 100%. Ce pourcentage de réussite contraste avec d'autres pourcentages relevés. Nous pouvons d'abord regarder le pourcentage de réussite des phrases comprenant un sujet sous la forme d'un groupe nominal (56,25% de réussite

seulement, soit un résultat de réussite pour un peu plus de la moitié des élèves). Le groupe nominal dans la phrase proposée lors de la dictée est en position initiale, ce n'est donc pas la position du sujet dans la phrase qui a un impact sur les résultats. Nous pouvons cependant relever que le choix du verbe « calculer » a eu un impact sur les réussites. En effet, les formes qui ont pu être données au verbe nous laissent penser que le verbe a été assimilé au nom commun se rapprochant de celui-ci (calcul/calculs) régulièrement rencontrées. Enfin des erreurs ont été observées quand le sujet prend la forme d'un pronom personnel (91,96% de réussite). Afin de savoir quels sont ces pronoms, nous pouvons observer maintenant à quelles personnes verbales les erreurs sont les plus fréquentes.

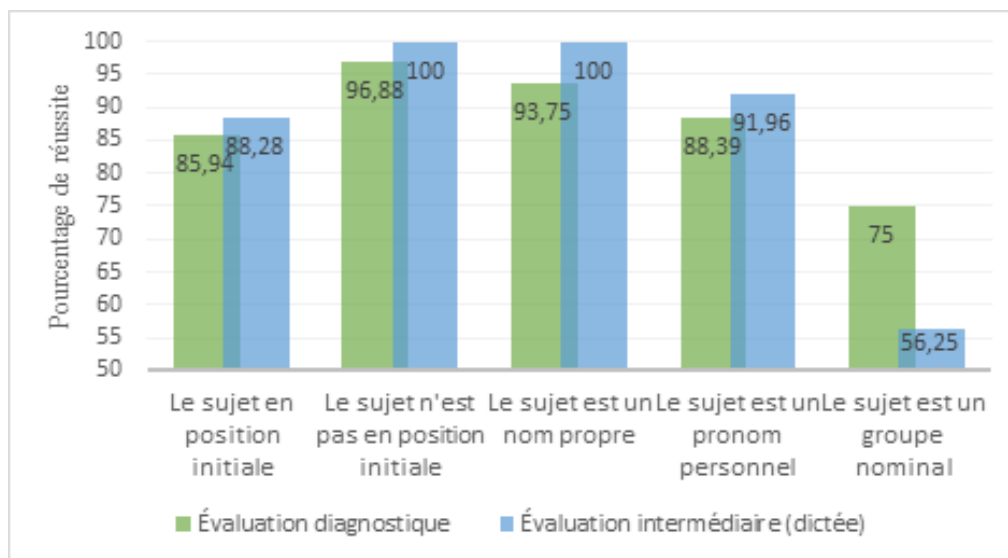
Personnes verbales de la phrase	Pourcentage de réussite de la classe
Première personne du singulier (sur 1)	100
Deuxième personne du singulier (sur 1)	100
Troisième personne du singulier (sur 5)	100
Troisième personne du pluriel (sur 3)	66,67

Tableau 9 : Évaluation intermédiaire - Pourcentage de réussite selon la personne verbale

La réussite est totale pour la première, deuxième et troisième personne du singulier (100% de réussite). Les erreurs sont exclusivement relevées pour la troisième personne du pluriel (66,67%). Cette personne verbale précisément demande l'orthographe de verbes homophones mais non-homographes. Ce résultat est principalement un effet des résultats des phrases ayant pour sujet un groupe nominal. Néanmoins, nous relevons aussi des erreurs d'identification du pronom « elles ». Par « identification », nous voulons dire que les élèves n'ont pas su repérer ce que désigne le pronom et donc ne l'ont pas bien orthographié (pronom au singulier alors qu'il est demandé un pluriel : Lou et sa maman sont devant la télévision, elles regardent la météo). Pour un élève uniquement (l'élève L), le pronom a été correctement orthographié mais la terminaison a été erronée prenant la forme du pluriel des noms (terminaison en -s). Il en est de même pour le pronom « ils », pour trois élèves, les élèves H, L, O (omission de la terminaison, mauvaise orthographe du pronom), néanmoins, pour ce pronom les

erreurs sont moins importantes car la liaison entre le pronom et le verbe est faite (le verbe commençant par une voyelle).

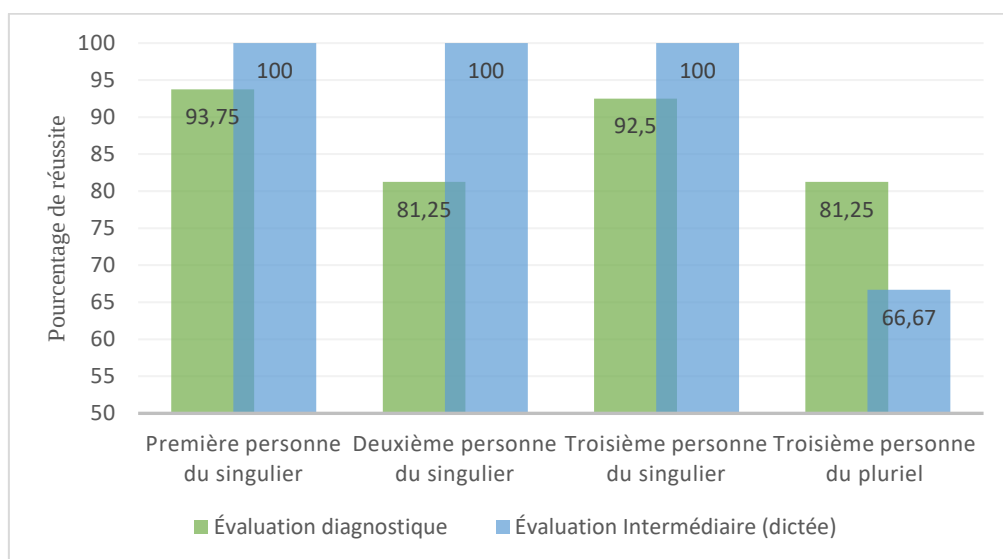
La comparaison a-t-elle eu un impact dans la réussite des élèves pour ce qui est des caractéristiques des phrases ou encore pour les personnes verbales ? Quelles sont les évolutions pour chaque caractéristique et chaque personne verbale entre les deux évaluations ?



Graphique 3 : Évolution des pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des phrases (évaluation diagnostique et évaluation intermédiaire)

Nous pouvons observer des progressions en ce qui concerne la place du sujet dans la phrase, que le sujet soit en position initiale (2,34% de réussite en plus) ou qu'il ne soit pas en position initiale (3,12% de réussite en plus). Ces résultats nous permettent de confirmer que la place du sujet n'a pas d'impact sur les résultats des élèves lors des évaluations comme nous avons pu l'évoquer précédemment (le pronom personnel sujet « tu » n'est pas placé en position initiale dans la phrase où il apparaît et pourtant c'est un homophone qui n'est pas homographe). Pour ce qui est de la forme que prend le sujet des progressions sont aussi notées quand le sujet est un nom propre (6,25% de réussite en plus et le pourcentage de réussite atteint 100%), et aussi quand le sujet est un pronom personnel (3,57% de réussite en plus). Cependant, une régression importante est observée pour le sujet en tant que groupe nominal (18,75% de réussite en moins). Pour chacune des évaluations, le groupe nominal est placé en position initiale dans la phrase,

néanmoins, comme nous avons déjà pu l'évoquer, le verbe utilisé dans l'évaluation intermédiaire a créé des confusions pour certains élèves. Cette possible confusion n'est pas une réponse certaine à l'explication des résultats, nous pouvons également penser que les compétences acquises et mobilisées lors de l'évaluation diagnostique n'ont pas été remobilisées dans des activités différentes et plus complexes. Voyons à présent l'évolution en fonction des personnes verbales et notons les différences entre les deux évaluations passées.



Graphique 4 : Évolution des pourcentages de réussite en fonction des personnes verbales (évaluation diagnostique et évaluation intermédiaire)

Nous pouvons observer, grâce au graphique ci-dessus, une nette évolution pour la première personne du singulier (6,25% de réussite en plus), pour la deuxième personne du singulier (18,75% de réussite en plus) et pour la troisième personne du singulier (7,5% de réussite en plus et plus aucune erreur à « on ») qui atteignent finalement les 100% de réussite. Pour la troisième personne du pluriel c'est différent, nous pouvons noter une régression importante (14,58% de réussite en moins). Comme nous l'avons mentionné, les verbes à orthographier en fonction du groupe nominal sujet en sont principalement la cause. Il est aussi question dans la dictée des erreurs d'identification des pronoms personnels sujets pluriels (« ils » et « elles »), ce qui n'a pas été un problème pour l'activité spécifique qui compose l'évaluation diagnostique. Finalement, les types

d'erreurs entre les deux évaluations sont similaires, nous avons détaillé en annexe 17b les types d'erreurs des élèves en fonction des phrases de l'évaluation intermédiaire.

Ce premier recueil intermédiaire nous permet de mesurer les apports des séances en comparaison des langues, en reprenant un exercice faisant partie intégrante des activités en comparaison. Nous pouvons après ce premier recueil, que nous avons appelé évaluation intermédiaire, faire un recueil final des résultats des élèves grâce à une ultime évaluation qui prend la même forme que l'évaluation diagnostique initialement réalisée.

b) Évaluation finale

Sur le même principe que l'évaluation diagnostique, lors de l'évaluation finale, les élèves ont réalisé un exercice afin d'orthographier d'autres verbes en -ER. Il s'agit pour cette dernière évaluation de mesurer si la comparaison des langues a eu des effets sur les résultats de la classe mais aussi sur les résultats de chaque élève.

Les résultats de cette dernière évaluation par élève et par phrase sont détaillés en annexe 18a. Ci-dessous, nous retrouvons un tableau avec le pourcentage de réussite global pour la classe et chaque élève afin d'avoir une vision d'ensemble du recueil.

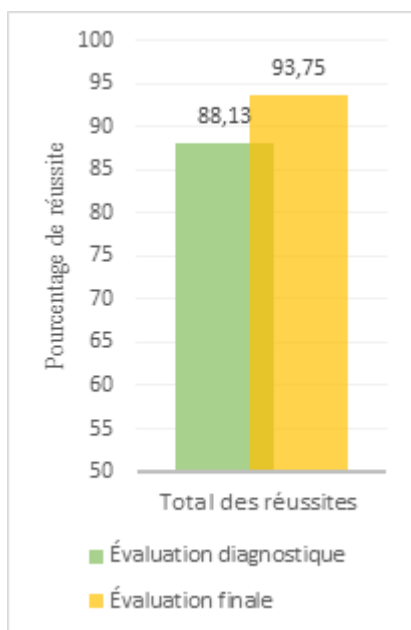
<i>Elèves</i>	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Moyenne par élève</i>	100	90	100	100	100	90	90	100
<i>Elèves</i>	I	J	K	L	M	N	O	P
<i>Moyenne par élève</i>	90	90	100	90	80	100	100	80
<i>Moyenne générale : 93,75</i>								

Tableau 10 : Évaluation finale – pourcentage de réussite par élève

Pour cette dernière évaluation, la moyenne générale atteint les 93,75% de réussite. C'est un bon résultat même s'il pouvait être meilleur en évitant les quelques erreurs d'inattention. Les moyennes des élèves vont de 80 à 100% de réussite (soit pas plus de 2

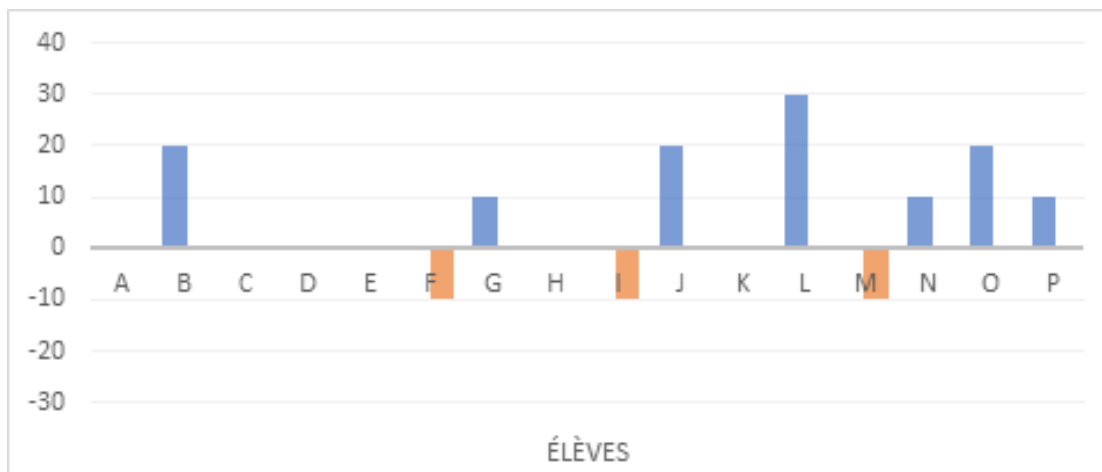
erreurs effectuées par les élèves). Sur les seize élèves, huit élèves ont réalisé un sans-faute et atteignent ainsi les 100% de réussite.

Les résultats sont-ils meilleurs à la suite des activités de comparaison des langues ? Quelle évolution pouvons-nous observer entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale ?



Graphique 5 : Évolution des pourcentages de réussite de la classe (évaluation diagnostique et évaluation finale)

Avec le graphique ci-dessus, nous pouvons remarquer une évolution de la moyenne générale de la classe, nous passons de 88,13 à 93,75% de réussite (5,62% de réussite en plus). Dans l'évaluation diagnostique, les résultats relevés allaient de 60 à 100% de réussite, dans cette dernière évaluation, les résultats vont de 80 à 100% ce qui explique et confirme la progression des élèves. Malgré cette progression générale, observons à présent, si tous les élèves ont progressé.



Graphique 6 : Évolution des pourcentages de réussite par élèves – Différence entre les pourcentages de réussite de l'évaluation finale et de l'évaluation diagnostique

Avant d'aborder les résultats présentés par le graphique ci-dessus, il nous paraît intéressant de mentionner que les huit élèves ayant atteint 100% de réussite ne sont pas les mêmes que ceux l'ayant atteint lors de l'évaluation diagnostique. Effectivement, cinq d'entre eux sont les mêmes mais pour deux autres une progression ou une digression a été relevée. Les élèves N et O ont atteint 100% de réussite à cette évaluation et ont progressé par rapport à la première évaluation.

Au regard du graphique ci-dessus, nous pouvons ainsi distinguer différents types d'évolution des résultats pour chaque élève. Six de nos élèves se sont maintenus à un résultat de 100% de réussite, pour eux les compétences sont clairement acquises. Sept élèves sont en progression. C'est le cas pour les élèves O et N qui ont atteint les 100% de réussite, mais aussi pour les élèves B, G, J, L, P. Ces derniers élèves ont gagné 10 à 20% dans leur résultat. Enfin, trois élèves (les élèves F, M et I) n'ont pas remobilisé les compétences qu'ils semblaient avoir mobilisées lors de l'évaluation diagnostique. L'élève F semble avoir commis une erreur d'inattention (le verbe a été conjugué au passé-composé). Il en est de même pour l'élève M qui a effectué plusieurs erreurs, mais ce dernier a commis un autre type d'erreur. Parmi les erreurs de ce dernier élève, une erreur sur l'orthographe du verbe conjugué en fonction du groupe nominal sujet est notée (*À la Magdelaine, les boutiques *ferme à 19h.*), une erreur qui n'a pas été observée dans les évaluations précédentes. La position du groupe nominal dans l'évaluation finale a donc sûrement eu un impact sur les réponses de cet élève comme sur celles de l'élève I.

Concentrons-nous à présent sur les erreurs relevées dans les productions de cette évaluation finale et observons si la phrase comprenant un groupe nominal sujet a été un obstacle pour les élèves.

Caractéristiques des phrases	Pourcentage de réussite de la classe
Le sujet est en position initiale dans la phrase (sur 8)	97,66
Le sujet n'est pas en position initiale dans la phrase (sur 2)	78,13
Le sujet est un nom propre (sur 2)	96,88
Le sujet est un pronom personnel (sur 7)	98,21
Le sujet est un groupe nominal (sur 1)	56,25

Tableau 11 : Évaluation finale - Pourcentage de réussite en fonction des caractéristiques des phrases pour la classe

Les erreurs les plus importantes que nous avons pu relever concernent les phrases dont le sujet n'est pas placé en position initiale principalement (78,13% de réussite contre 97,66% pour les phrases ayant le sujet placé en position initiale). Nous pouvons ainsi nous interroger sur l'impact que peut avoir la place du sujet dans la phrase. Cette interrogation est possible car dans l'évaluation finale, nous retrouvons dans les phrases pour lesquelles le sujet n'est pas en position initiale la conjugaison de deux verbes homophones qui ne sont pas homographes : un pronom personnel pluriel (« ils ») et un groupe nominal pluriel. Nous observons que les principales erreurs ont été faites sur les phrases qui ont pour sujet le groupe nominal (56,25 % de réussite seulement, soit une réussite pour un peu plus de la moitié des élèves). Ces erreurs sont de plusieurs ordres, nous avons des erreurs d'inattention (utilisation d'un passé-composé ou d'un autre mot), des oublis de terminaison (le verbe se termine par -e) et l'utilisation de la marque du pluriel des noms (terminaison en -es). Pour ce qui est des autres formes que prend le sujet, il semblerait que l'accord du verbe avec son sujet n'est pas encore automatisé et reste instable car ce sont des erreurs que les élèves en question n'avaient pas faites précédemment (dans l'évaluation diagnostique ou encore intermédiaire) voire des erreurs

qui n'avaient pas été relevées du tout pour l'ensemble des élèves. Par ailleurs, les P6 en français et en espagnol sont celles qui diffèrent le plus (-nt et -n).

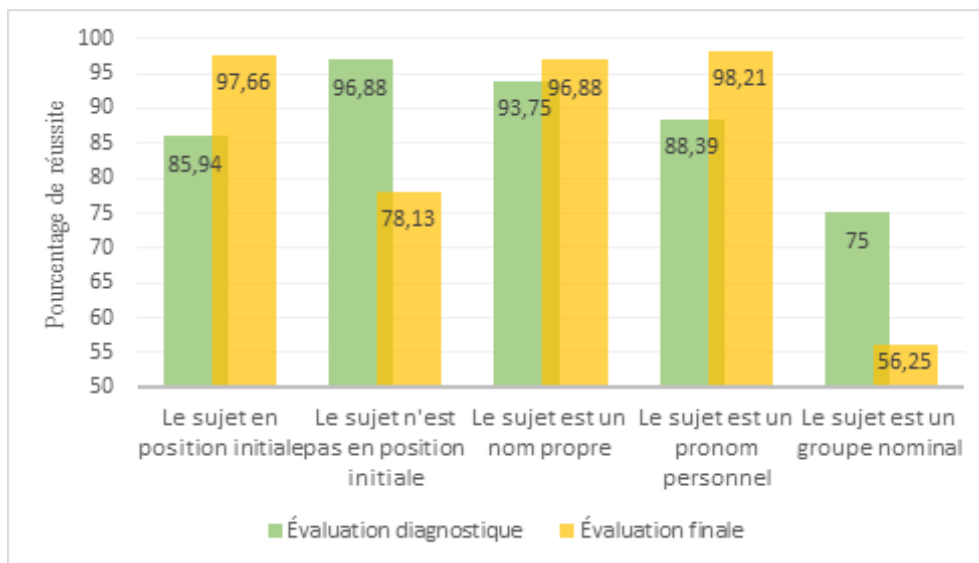
Qu'en est-il des résultats en fonction des personnes verbales ? À quelles personnes les élèves se sont-ils sentis le plus à l'aise ?

Personnes verbales de la phrase	Pourcentage de réussite de la classe
Première personne du singulier (sur 1)	100
Deuxième personne du singulier (sur 1)	93,75
Troisième personne du singulier (sur 5)	97,75
Troisième personne du pluriel (sur 3)	85,42

Tableau 12 : Évaluation finale - Pourcentage de réussite selon la personne verbale

Pour ce qui est des résultats en fonction des personnes verbales, nous avons précédemment parlé d'erreurs d'inattention, ces erreurs concernent la troisième personne du singulier (dans les phrases avec le pronom personnel « on » et avec le nom propre masculin), mais aussi la deuxième personne du singulier (phrase avec le pronom personnel « tu »). Comme nous l'avons précédemment évoqué, les principales erreurs concernent le groupe nominal pluriel ce qui a donc un impact sur la troisième personne du pluriel (85,42% de réussite).

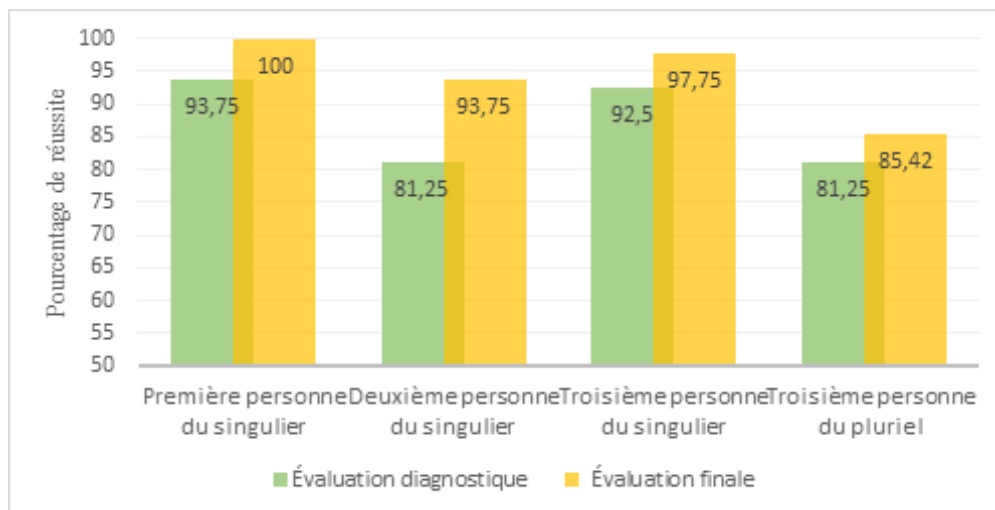
Le relevé de ces résultats nous permet ainsi de les mettre en contraste avec ceux relevés lors de l'évaluation diagnostique. Les élèves ont-ils progressé finalement en fonction des caractéristiques des phrases ?



Graphique 7 : Évolution des pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des phrases (évaluation diagnostique et évaluation finale)

Ce graphique nous permet d'observer qu'il y a eu une évolution des résultats pour chaque caractéristique. Cette évolution est positive pour les phrases qui ont un sujet placé en position initiale (11,72% de réussite en plus), mais également pour les phrases dans lesquelles le sujet est un nom propre (3,13% de réussite en plus) ou encore quand il est un pronom personnel (9,82% de réussite en plus). Néanmoins l'évolution pour les phrases dans lesquelles le sujet n'est pas placé en position initiale est négative (18,75% de réussite en moins). Le même pourcentage de réussite en moins est aussi noté pour les phrases qui ont pour sujet un groupe nominal. Nous pouvons en déduire que ces résultats sont liés, en effet, nous rappelons que les phrases n'ayant pas le sujet placé en position initiale correspondent à la conjugaison de verbes qui sont homophones mais qui ne sont pas des homographes (le pronom personnel pluriel « ils » et le groupe nominal). Aucune erreur n'est notée pour les phrases qui ont pour sujet le pronom personnel « ils », nous pouvons ainsi dire que la position n'a pas d'impact sur la bonne orthographe des verbes, pourtant, pour les phrases avec un groupe nominal sujet, il en est autrement. Nous pouvons ainsi nous questionner sur l'impact de la position du sujet dans la phrase quand celui-ci est un groupe nominal. Des erreurs avaient été relevées dans l'évaluation diagnostique bien que le sujet fût en position initiale, ici les erreurs sont plus importantes.

Enfin, nous pouvons remarquer l'évolution des résultats en fonction des personnes verbales. Nous pouvons ainsi observer comme précédemment qu'il y a des évolutions présentes selon les personnes.



Graphique 8 : Évolution des pourcentages de réussite en fonction des personnes verbales (évaluation diagnostique et évaluation finale)

Pour ce qui est de l'évolution des résultats en fonction des personnes verbales, tous les pourcentages relevés dans l'évaluation finale montrent une progression. Cette progression est nette pour la première personne du singulier (6,25% de réussite en plus qui fait atteindre la moyenne à 100%) et il en est de même pour la deuxième personne du singulier (12,5% de réussite en plus, une seule erreur a été relevée). Pour ce qui est de la troisième personne du singulier, un progrès est observé (5,25 % de réussite en plus), mais c'est un résultat qui aurait pu être meilleur car l'unique erreur relevée (pour la phrase avec comme sujet le pronom personnel « on ») n'avait pas été faite par l'élève qui l'a commise, ni dans l'évaluation diagnostique, ni dans les activités de comparaison, ni dans l'évaluation intermédiaire. Enfin, pour les verbes orthographiés à la troisième personne du pluriel, une progression de 4,17% en plus est observée malgré les erreurs des élèves sur la phrase comprenant un groupe nominal sujet. Cela peut s'expliquer car sur les phrases ayant un sujet correspondant à la troisième personne du pluriel (« ils » et « elles »), aucune erreur n'a été faite contrairement à ce qui a été relevé dans l'évaluation diagnostique à ce niveau. Comme nous l'avons fait pour les autres évaluations, nous plaçons en annexe 18b un récapitulatif des types d'erreurs réalisées pour chaque phrase.

Nous avons ainsi pu observer les résultats et l'évolution des résultats sous plusieurs angles et selon différents critères et nous avons pu relever des progressions mais aussi des régressions dans les résultats recueillis. Nous pouvons finalement aborder une vision d'ensemble sur l'évolution globale des résultats en prenant ainsi en compte l'évaluation diagnostique, l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale.

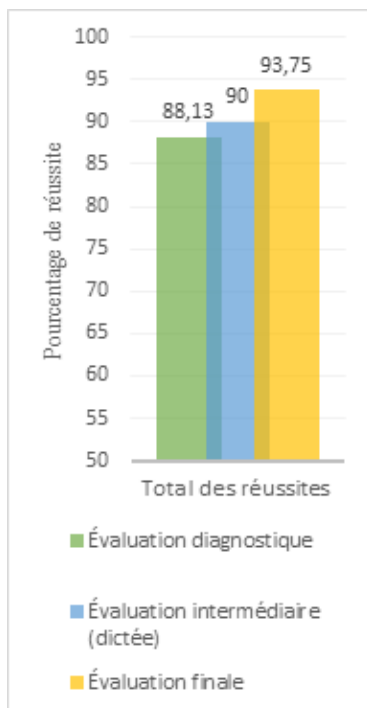
c) Bilan général

Finalement nous allons observer l'évolution générale des résultats afin de mesurer les compétences et acquis des élèves et ainsi identifier ceux pour lesquels une plus grande vigilance devra être observée. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats obtenus par élève.

Élèves	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Moy. classe
Éval diag.	100	70	100	100	100	100	80	100	100	70	100	60	90	90	80	70	88.13
Éval interm.	100	80	100	100	100	100	100	80	80	90	100	70	90	100	70	80	90
Éval finale	100	90	100	100	100	90	90	100	90	90	100	90	80	100	100	80	93,75

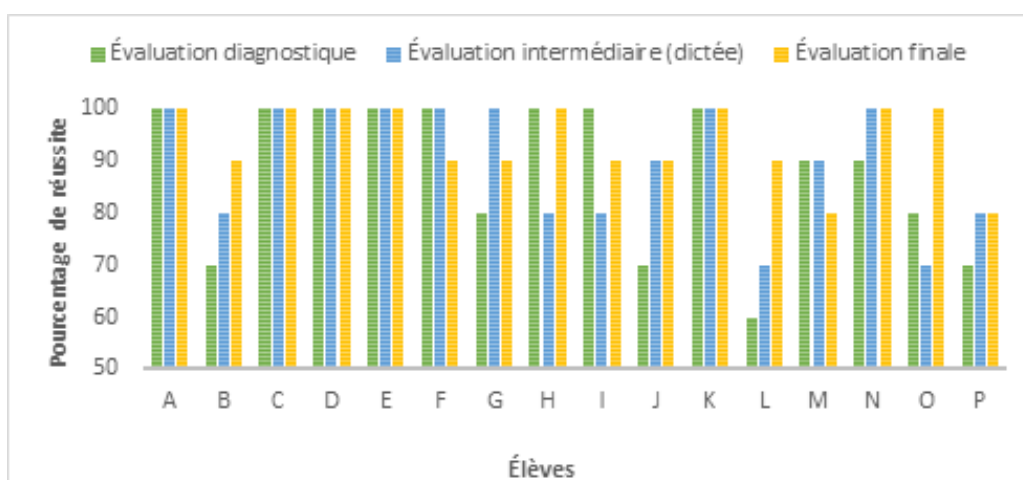
Tableau 13 : Récapitulatif des pourcentages de réussite par élèves dans les trois évaluations

Nous remarquons que les moyennes générales pour chaque évaluation augmentent passant de 83,13% à 90% puis à 93,75 % de réussite. De plus, par élèves, différents types d'évolution se dessinent et permettent de définir différents types de profils.



Graphique 9 : Évolution des pourcentages de réussite de la classe (évaluation diagnostique, évaluation intermédiaire et évaluation finale)

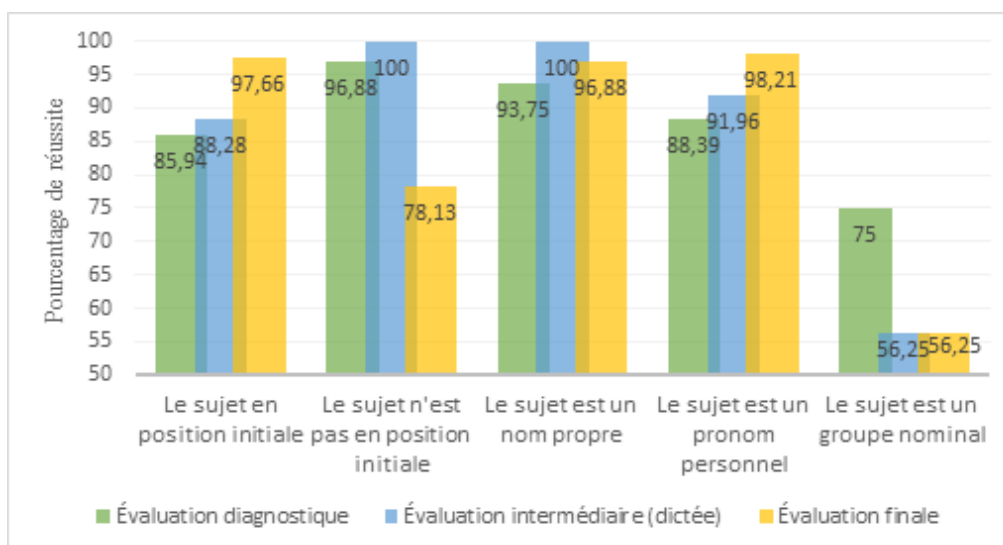
Nous pouvons relever avec le graphique ci-dessus une évolution des résultats généraux. Cette progression est légère et évolue après chaque évaluation. Pour poursuivre nous pouvons faire un constat un peu différent pour l'évolution des résultats de chaque élève.



Graphique 10 : Évolution des pourcentages de réussite par élèves (évaluation diagnostique, évaluation intermédiaire et évaluation finale)

Dans la même démarche que pour les constats sur l'évolution des élèves réalisés précédemment, nous pouvons relever différents types d'élèves pour l'évolution générale des compétences. Nous avons les élèves qui se maintiennent (cinq élèves, les élèves A, C, D, E, K) et qui restent à un pourcentage de réussite de 100% soit un sans-faute. Pour ces élèves nous pouvons dire que les compétences sont acquises d'autant plus qu'elles sont remobilisées dans d'autres tâches telles que les dictées (évaluation intermédiaire). Pour une élève (élève H), nous pouvons noter que les compétences sont acquises et maintenues pour les activités spécifiques (100% de réussite dans l'évaluation diagnostique et finale). Néanmoins pour cette élève les compétences ne sont pas remobilisées dans les activités plus complexes comme la dictée. Pour d'autres élèves (cinq élèves, les élèves B, J, L, N, P) des progressions ont été notées que ce soit dans les activités spécifiques et dans la dictée, on peut dire que les compétences acquises pour les exercices spécifiques sont remobilisées dans d'autres tâches. Pour l'élève O, des progrès sont notés, mais les résultats ne sont en progrès que pour les activités spécifiques. En effet, pour la dictée, les compétences ne sont pas remobilisées. Enfin, nous pouvons observer que des élèves ont des résultats qui régressent. C'est le cas pour les élèves F et M. Pour l'élève F particulièrement, les erreurs sont seulement relevées dans l'évaluation finale, nous observons qu'il est certainement question d'erreurs d'inattention (conjugaison du verbe à un autre temps). Nous pouvons finalement mentionner à ce titre l'élève I qui a régressé dans les deux dernières évaluations. Pour ce dernier élève comme nous avons pu le relever dans l'analyse des recueils de chaque évaluation, l'impact peut être dû aux caractéristiques des phrases qui sont différentes dans chacune des évaluations. Afin de visualiser plus précisément pour chaque élève les erreurs de chaque évaluation et ainsi mesurer la progression, nous plaçons en annexe 19 (annexes 19a à 19p) un récapitulatif de ces données et un bilan individuel sur l'évolution des résultats, ces données sont accompagnées des productions réalisées.

Pour poursuivre, nous pouvons reprendre les caractéristiques des phrases afin d'avoir la vision globale de l'évolution des résultats. Nous rappelons que les caractéristiques des phrases pourraient avoir un impact sur les résultats des élèves, chose que nous avons pu réellement observer.

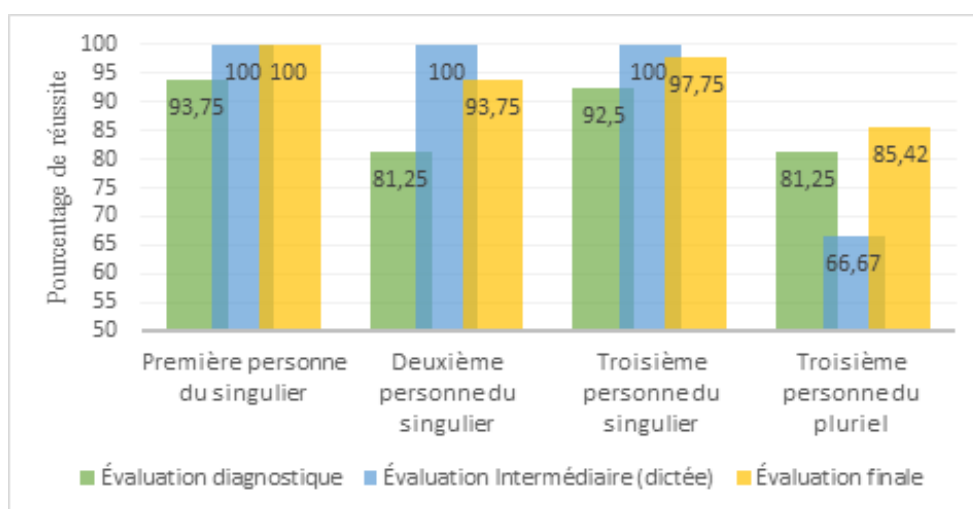


***Graphique 11 :** Évolution des pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des phrases (évaluation diagnostique, évaluation intermédiaire et évaluation finale)*

Nous observons que les résultats obtenus pour les phrases avec le sujet en position initiale ainsi que celles pour lesquelles le sujet est un pronom personnel sont en progression. En effet, entre chaque évaluation une progression est présente et toujours plus importante. Pour les phrases dans lesquelles le sujet est un nom propre mais aussi les phrases dans lesquelles le sujet n'est pas en position initiale, nous observons une progression des résultats pour la dictée (évaluation intermédiaire) et finalement une régression pour l'évaluation finale. S'il est surtout question d'erreurs d'inattention pour l'orthographe des verbes en fonction du sujet en tant que nom propre, une autre explication est donnée pour les phrases avec un sujet qui n'est pas placé en position initiale. Dans l'évaluation finale, les sujets qui ne sont pas placés en position initiale concernent la conjugaison de verbes qui sont homophones mais pas homographes. Nous y retrouvons le pronom personnel « ils » et un groupe nominal pluriel. Dans cette dernière évaluation, c'est le groupe nominal qui a posé problème aux élèves, ce qui explique les résultats et la régression. Finalement, dans la continuité de ce que nous venons d'évoquer, nous remarquons une régression pour les phrases qui ont pour sujet un groupe nominal pluriel. Cette régression peut s'expliquer de différentes manières. Pour l'évaluation intermédiaire, le sujet est en position initiale mais la tâche complexe impliquée par la dictée et le choix du verbe a eu un impact sur les résultats des élèves comme nous avons

pu le préciser antérieurement. Pour ce qui est de l'évaluation finale, le sujet n'est pas placé en position initiale, ce qui a eu un certain impact sur les résultats des élèves. Les deux pourcentages des dernières évaluations sont identiques en ce qui concerne les phrases avec un groupe nominal sujet. Nous pouvons ainsi nous demander si la position du groupe nominal dans la phrase a un impact sur les résultats, les tâches étant pourtant différentes.

Finalement, nous pouvons observer quelles sont les évolutions des résultats pour chaque personne verbale et ce, après chaque évaluation.



Graphique 12 : Évolution des pourcentages de réussite en fonction des personnes verbales (évaluation diagnostique, évaluation intermédiaire et évaluation finale)

Au regard du graphique ci-dessus, nous notons que l'orthographe des verbes à conjuguer à la première personne du singulier obtient de meilleurs résultats (le résultat atteint les 100% de réussite pour l'évaluation intermédiaire et finale). Mais, nous pouvons dire que rien n'est finalement acquis. C'est le cas ponctuellement pour les verbes proposés dans le contexte décrit et la tâche réalisée. Pour la deuxième personne et la troisième personne du singulier, une progression dans les résultats est observable pour l'évaluation intermédiaire mais une régression est notée pour l'évaluation finale, ceci à cause de quelques erreurs d'inattention pour certains mais également car l'accord du verbe avec le sujet n'est pas automatisé et reste instable. Enfin, pour la troisième personne du pluriel une régression des résultats a été relevée dans l'évaluation intermédiaire à cause des erreurs d'identification du pronom personnel « elles » à l'oral mais aussi à cause de

l'orthographe de la terminaison des verbes en fonction du groupe nominal sujet qui est incorrecte. Une progression pourtant est observée pour cette même personne dans l'évaluation finale, ce qui peut être expliqué par le nombre d'erreurs inexistant pour les pronoms personnels sujets « ils » et « elles » mais toujours présent pour le groupe nominal. En somme, que pouvons-nous conclure ? Quel bilan dresser à la suite des recueils et à la suite de l'analyse des données ?

d) Conclusion après analyse des productions

Après l'analyse détaillée et complète des productions des élèves nous pouvons faire plusieurs constats. Dans un premier temps nous pouvons dire que les activités en comparaison des langues ont été bénéfiques car elles ont permis globalement aux élèves de progresser. Nous relevons que plus aucun élève n'orthographie un verbe sans la voyelle thématique, ce qui avait été relevé avant la mise en place de la séquence (à l'exception de la dictée pour des verbes en particulier que nous avons évoqués précédemment). Dans le cadre des dictées, la séquence a permis aux élèves de porter une vigilance sur les pronoms personnels employés afin d'identifier à quoi ce dernier fait référence, quand et si nous entendons une liaison entre le pronom et le verbe commençant par une voyelle (même si cela doit être repris pour trois élèves). Nous notons principalement des apports de ces activités sur la première, deuxième et troisième personne du singulier mais aussi sur la troisième personne du pluriel ; néanmoins pour cette dernière personne, l'impact n'est notable que pour les pronoms personnels (« ils » et « elles »). Finalement l'impact a été moindre tout d'abord en ce qui concerne la dictée pour l'identification du pronom personnel « ils » et « elles » quand nous n'entendons pas de liaison entre le verbe et le pronom qui le précède. Mais, l'impact a surtout été moindre en ce qui concerne le sujet, quand ce dernier prend la forme d'un groupe nominal pluriel : quand il n'est pas en position initiale dans les activités spécifiques et encore plus quand ce type de sujet est en position initiale ou non dans les dictées.

Pour conclure, globalement, nous notons ainsi que les résultats relevés ont été meilleurs au fil des évaluations. Des élèves ont progressé, d'autres se sont maintenus, mais certains ont régressé. Nous pouvons également dire que selon certaines

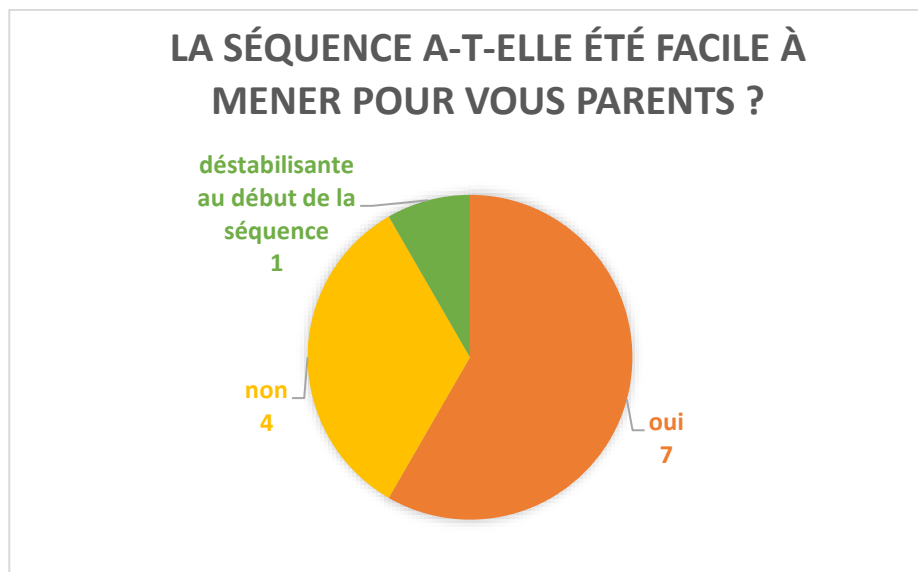
caractéristiques composant les phrases, les résultats sont plus ou moins bons. Nous rappelons également que ces résultats n'ont pas été recueillis dans un contexte « normal » de classe, il a eu lieu dans un contexte de crise sanitaire, ce qui a très certainement eu des effets sur ces derniers.

B) Aspect « externe » de l'analyse : un point sur les retours de productions et le travail réalisé

1. Un point sur la mise en œuvre par les parents de la séquence en comparaison des langues (questionnaire partie 1)

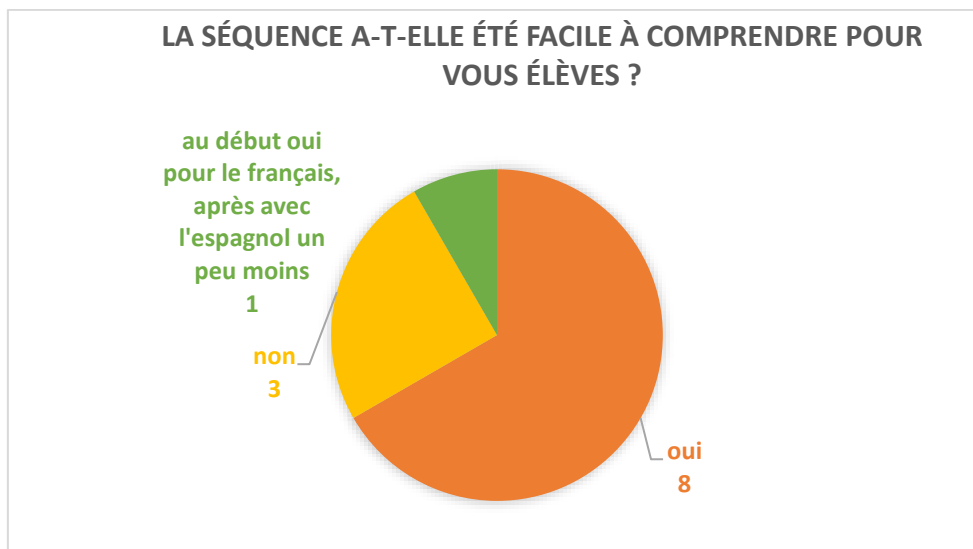
Nous avons proposé aux parents en fin de séquence de remplir un questionnaire afin de recueillir plusieurs informations qualitatives. Ces informations seront observées en deux temps, dans un premier temps nous allons relever les réponses quant à la mise en place des activités, puis nous regarderons du côté du contenu et des apprentissages visés par ces activités. Avant de nous attarder sur les réponses au questionnaire, nous devons mentionner que le questionnaire n'a pas été rempli par toutes les familles. Sur les seize élèves ayant fait retour de leurs productions, nous avons recueilli douze questionnaires (autrement dit, 75% des familles ont répondu au questionnaire). Nous allons ainsi nous baser sur ce que nous avons pu recueillir.

Nous aborderons deux points relatifs à la mise en œuvre de la séquence à distance : le niveau de facilité de mise en place par les parents du travail et l'aide apportée ou non lors des activités de manipulation par les élèves. Les données indiquent que pour certains parents la mise en place de la séquence n'a pas été aisée.



Graphique 13 : Réponses à la question « La séquence a-t-elle été facile à mener pour vous parents ? »

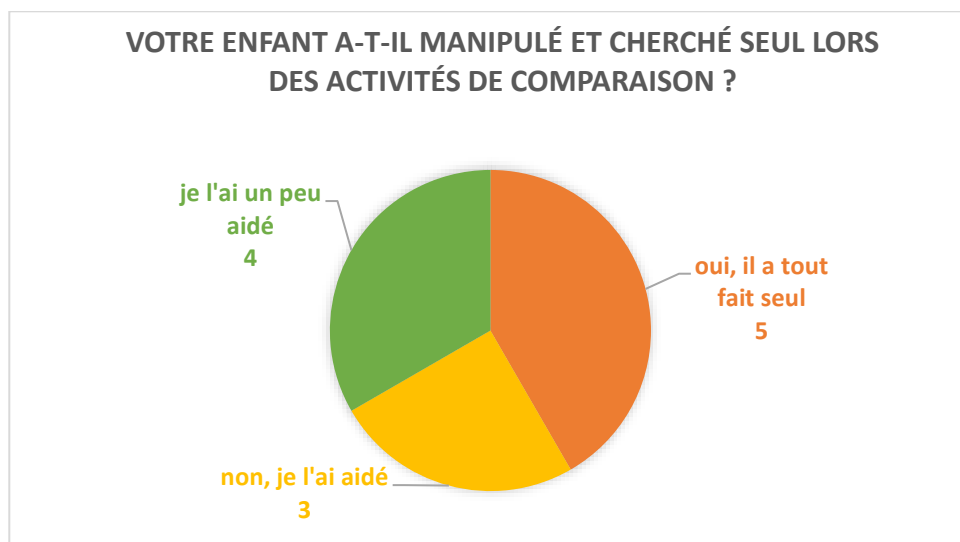
Nous pouvons remarquer que pour sept parents sur les douze la mise en œuvre a été facile. Nous avons pu relever que pour ces parents la facilité réside dans les consignes, le planning mais aussi les exercices qui sont bien expliqués et clairs, de même que dans la logique de la séquence qui a permis de faire comprendre l'objectif et ainsi d'amener vers les apprentissages attendus. Cependant certains d'entre eux, ont soulevé la richesse et la densité des activités ou encore la difficulté de sélectionner « un cheminement éducatif sans prendre de raccourcis ». Un parent mentionne avoir été déstabilisé notamment par le nombre important d'informations données mais il ajoute que finalement au fil des séances, les activités ont été facilement mises en place. Enfin pour 4 parents, la séquence a posé problème. Nous avons pu relever qu'il a été difficile pour les parents d'expliquer l'objectif et les attendus des activités, qu'il y avait trop de supports à considérer, que les dictées étaient trop rapides. Nous avons également relevé la difficulté pour des parents de procéder au déroulement face à leur enfant qui était perdu et ce, malgré les indications données. Enfin, il a été difficile de trouver un juste milieu entre l'aide à apporter comme l'enseignant le demandait et l'aide demandée par leur enfant. Cette difficulté de mise en œuvre nous interroge finalement sur la compréhension de la séquence par les élèves. Les élèves ont-ils pu comprendre la séquence malgré les difficultés de mise en œuvre pour les parents ?



Graphique 14 : Réponses à la question « La séquence a-t-elle été facile à comprendre pour vous élèves ? »

Trois élèves n'ont pas facilement compris le travail demandé. Selon les élèves en question, cette difficulté de compréhension est liée à « des choses » non apprises en classe (nous supposons que l'espagnol est visé par ce type de remarque), au besoin impératif d'être aidé mais aussi à la difficulté de ne pas avoir les indications et explications de l'enseignant. Un élève fait remarquer que les activités en français étaient simples à comprendre mais qu'elles l'étaient un peu moins pour les activités en espagnol ceci à cause du nombre important d'informations mises en avant (« conjugaison, espagnol, compréhension »). C'est donc plus de la moitié des élèves (huit élèves) qui ont facilement compris la séquence et donc les objectifs de celle-ci. Ces élèves ont pu facilement comprendre la séquence principalement grâce aux explications données, à l'accompagnement de leurs parents et au type d'exercices proposés (visuels et basés sur des ressemblances). Toutefois, la plupart des explications données à ces réponses semblent avoir été faites par les parents, ce qui ne donne pas le ressenti précis et véritable des élèves. Malgré tout, ce constat est important afin de mesurer l'efficacité des tâches proposées. Ici, une majorité des élèves a compris le travail qui a été réalisé, on peut donc imaginer que leurs résultats vont évoluer positivement.

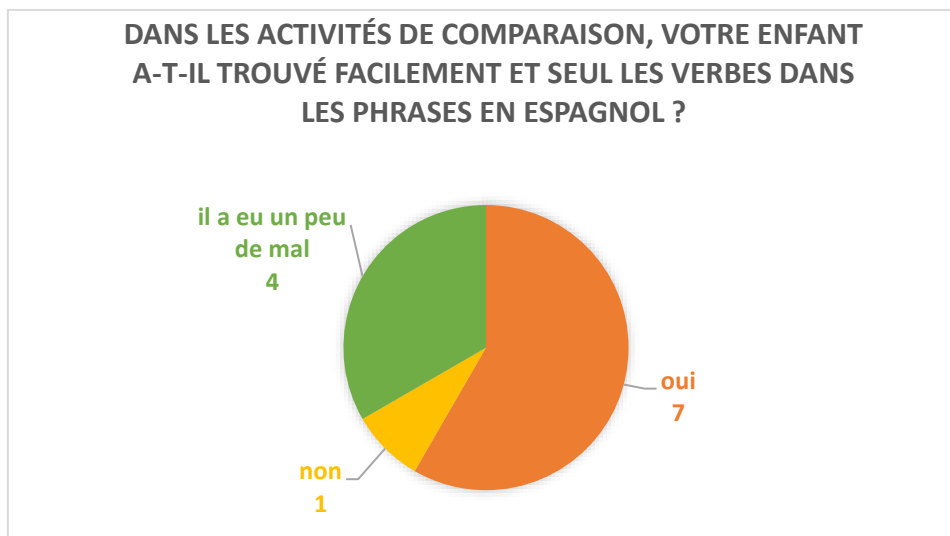
Ainsi, nous pouvons voir que la séquence qui a été simplifiée n'a pas été pour tous les parents facile à mettre en place et n'a pas été facile à comprendre pour tous les élèves. Nous pouvons ainsi penser que certains parents ont aidé leur enfant dans les activités, ce qui vient biaiser les apprentissages. Mais quelle a été l'aide apportée par les parents dans les activités ?



***Graphique 15 :** Réponses à la question « Votre enfant a-t-il manipulé et cherché seul lors des activités de comparaison ? »*

Grâce au graphique ci-dessus, nous pouvons voir que moins de la moitié des douze élèves ayant répondu au questionnaire ont fait les activités tout seuls (cinq élèves). En parallèle, quatre élèves ont été un peu aidés. Finalement trois élèves ont été aidés, une aide supposément importante. Un parent précise à cet effet avoir aidé à « recentrer l'observation sur la terminaison des verbes » car son enfant cherchait des indices dans la phrase et pas spécifiquement dans la terminaison du verbe. Nous pouvons ainsi observer qu'en majorité les élèves ont été seuls dans les activités.

Nous rappelons qu'il était important pour les élèves d'observer et manipuler seuls dans les activités afin que les apprentissages soient bénéfiques. Si nous nous centrons sur les verbes, les élèves ont-ils trouvé seuls ces derniers dans les phrases ? Comment ont-ils procédé ?



Graphique 16 : Réponses à la question « Dans les activités de comparaison, votre enfant a-t-il trouvé seul le verbe dans les phrases en espagnol ? »

Pour plus de la moitié des élèves le verbe a été trouvé de façon autonome et facilement (sept élèves). Cela a été possible grâce à l'association et la comparaison des étiquettes, plus précisément, en fonction des mots similaires mais aussi grâce à la longueur des phrases. Autrement dit, par élimination des mots se rapprochant avec évidence et par déduction, les verbes ont pu être trouvés. D'autres parents mentionnent que parfois les verbes ont été trouvés grâce aux ressemblances directes des verbes, néanmoins, d'autres fois cela a été possible grâce à la terminaison. Quatre élèves ont eu un peu de mal à trouver le verbe. Pour les parents cela est du ressort de la langue utilisée qui n'est ni connue, ni maniée par leur enfant et parfois même par eux-mêmes. Une aide partielle a pu être amenée par certains parents pour engager l'activité. Enfin, un seul élève n'a pas trouvé le verbe de façon aisée ou tout seul, le problème étant attribué à l'espagnol et la structure des phrases qui ne sont pas connues. Nous pouvons ainsi noter que pour certains parents la langue et sa maîtrise sont nécessaires afin de l'observer dans sa forme.

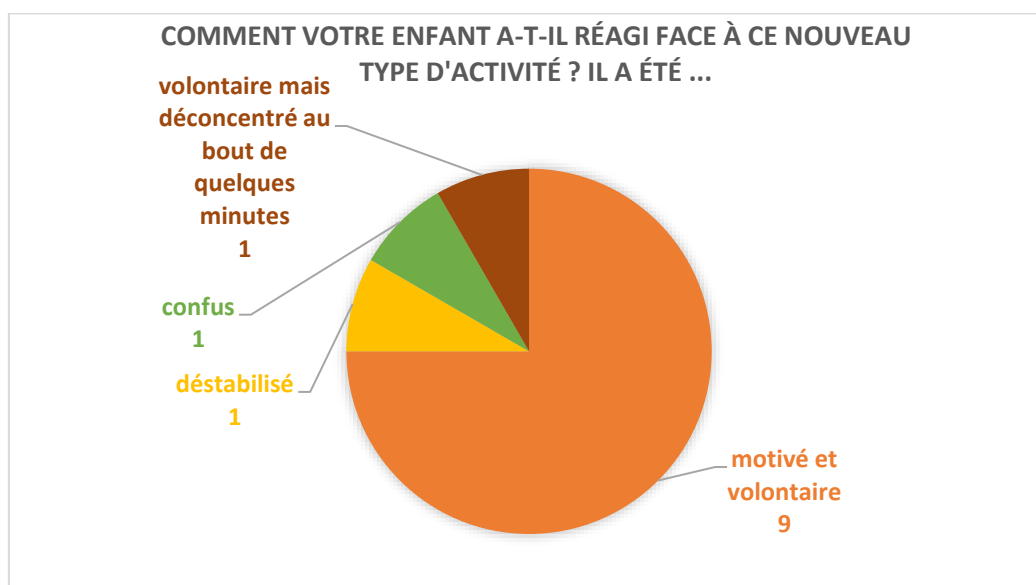
Avec ce relevé d'informations, nous devons prendre en considération que les élèves ont vécu la séquence de façons différentes. Des parents se sont sentis démunis et perdus face à ce type d'activité qu'ils ne connaissent pas (et qu'ils n'ont pas vécu eux-mêmes à l'école) et une langue qu'ils ne maîtrisent pas, ce qui a pu avoir un impact sur la mise en place de la séquence et sur sa compréhension par les élèves ; d'autres au

contraire ont été curieux de découvrir avec leur enfant ce type d'activités. L'aide apportée à chaque élève est différente et cette aide peut avoir un impact sur les apprentissages et donc sur le recueil de données *a posteriori*.

2. Recueil d'informations sur le contenu et les apprentissages (questionnaire partie 2)

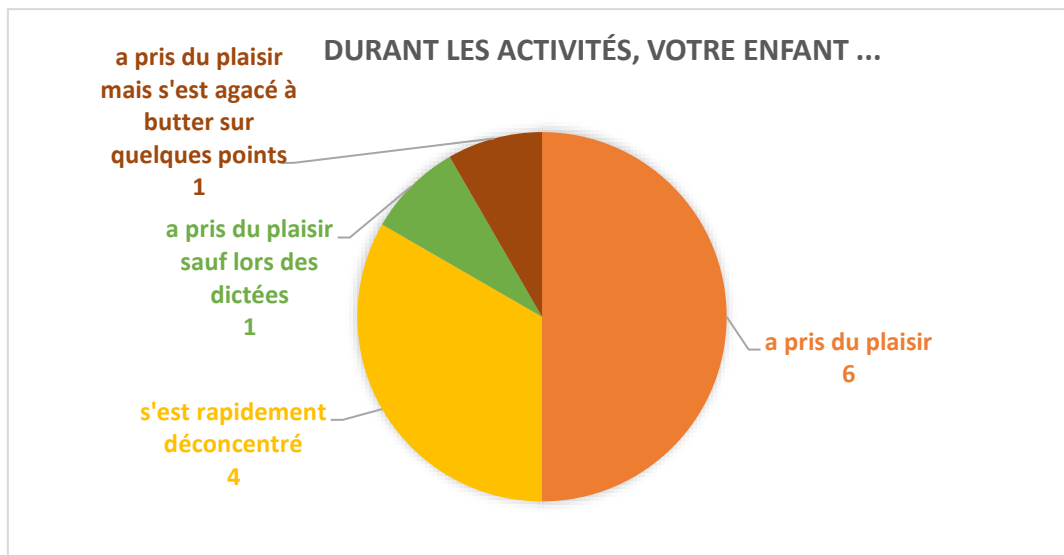
Nous pouvons, pour finir, aborder les questions qui concernent le contenu des séances. Précisément dans ce contenu, nous allons relever les réactions et l'attitude des élèves lors des activités de comparaison, mais également la compréhension de la séquence et ce qui a été le plus apprécié par les élèves dans ce travail. Enfin, nous allons observer les réponses des parents mais aussi des élèves quant aux apports de la comparaison sur la possible progression des compétences.

Nous pouvons dans un premier temps nous attarder sur les réactions des élèves face à ce nouveau type d'activité.



Graphique 17 : Réponses à la question « Comment votre enfant a-t-il réagi face à ce nouveau type d'activité ? Il a été ... »

Pour les trois quarts des élèves (neuf élèves) ces nouvelles activités ont engendré de la motivation et de la volonté. Un élève a été volontaire mais s'est rapidement déconcentré. Un élève a été confus d'une part et un autre a été déstabilisé d'autre part. Ces résultats peuvent être mis en relation avec l'attitude des élèves lors des activités.



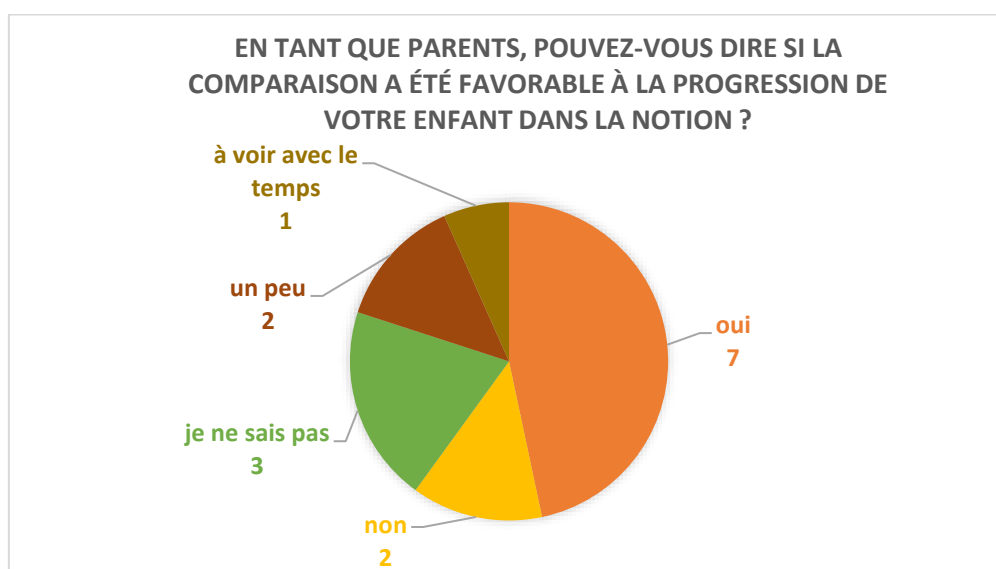
Graphique 18 : Réponses à la question « Dans les activités, votre enfant ... »

Le graphique ci-dessus nous permet d'observer que six élèves ont pris du plaisir dans les activités. C'est un pourcentage qui est moins important que le pourcentage d'élèves qui ont été volontaires et motivés face au nouveau type d'exercice. Un élève a pris du plaisir en général mais pas pour les dictées (cette tâche complexe étant coûteuse pour lui). Pour quatre élèves une déconcentration rapide a été observée, le contexte d'apprentissage et la situation pouvant avoir ainsi un certain impact sur les apprentissages eux-mêmes.

Malgré un nombre important d'élèves qui se sont retrouvés déconcentrés lors de la mise en place des activités, chacun a pu faire un retour sur ce qu'il avait aimé dans le travail, aucune question n'est restée sans réponse. Certains ont apprécié d'apprendre et entendre des phrases en espagnol, des phrases sont lues par la maîtresse. Pour beaucoup c'est le travail d'association et de tri des étiquettes français-espagnol qui a été apprécié. Pour d'autres c'est l'utilisation de l'espagnol car cette langue permet de comprendre le français (« savoir s'il y un s ») mais aussi car elle ouvre à la diversité, à la découverte

d'une nouvelle langue. Finalement, d'autres élèves ont « tout » aimé. Les parents aussi semblent avoir aimé la démarche qui a été qualifiée d'« originale », « intéressante », « ludique » et définie comme une démarche qui « donne du sens au travail » d'orthographe en même temps qu'elle aborde des « premières notions d'espagnol ». Finalement malgré les difficultés de mise en œuvre pour les parents et les difficultés de compréhension pour les élèves, la séquence a eu un certain impact sur chacun des élèves.

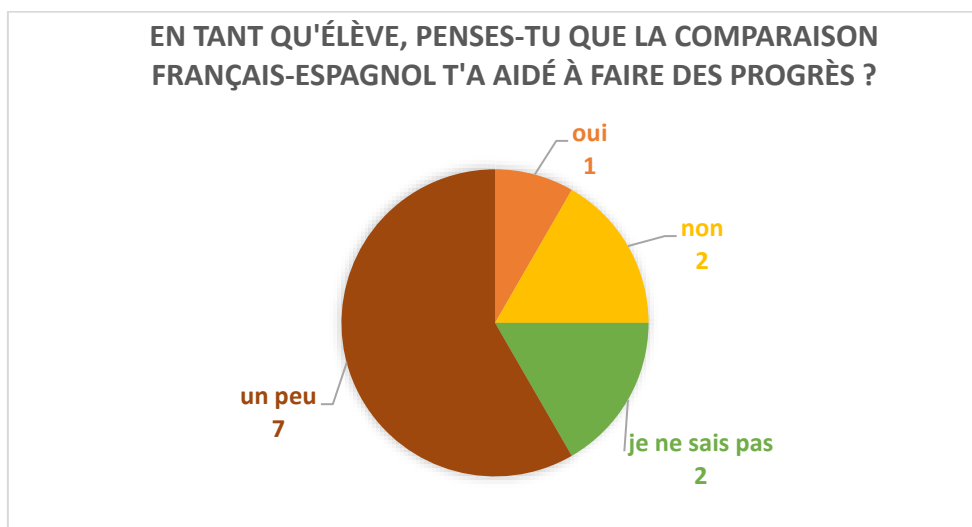
Enfin, nous pouvons nous demander si pour les parents mais aussi pour les élèves la séquence a été bénéfique ? A-t-elle permis aux élèves de progresser de façon consciente ? C'est une des hypothèses que nous avons pu émettre, mais se révèle-t-elle juste ?



***Graphique 19** : Réponses à la question « En tant que parents, pouvez-vous dire si la comparaison a été favorable à la progression de votre enfant dans la notion ? »*

Le graphique ci-dessus nous permet de voir que l'avis des parents est mitigé quant à l'impact des activités sur les résultats de leur enfant. Pour une majorité (sept parents) un impact a été relevé. Trois parents ne se prononcent pas et n'arrivent pas à savoir si la comparaison a pu être favorable. Cependant pour un parent la notion de temporalité est amenée, question sur laquelle nous nous attarderons dans la partie suivante. En poursuivant, nous pouvons observer qu'un certain impact de la séquence est mentionné par deux parents. *A contrario*, deux parents sont catégoriques et affirment que la séquence n'a pas aidé dans la progression des résultats de leur enfant. Il est intéressant de

mentionner que les réponses des élèves sont différentes de ceux des parents que nous venons de détailler.



Graphique 20 : Réponses à la question « En tant qu'élève, penses-tu que la comparaison français-espagnol t'a aidé à faire des progrès ? »

Nous observons que pour plus de la moitié des élèves, la comparaison les a « un peu » aidés à faire des progrès dans la notion travaillée (sept élèves). Deux élèves n'ont pas d'avis sur la question et ne savent pas mesurer s'il y a eu un impact. Enfin d'autres avis sont catégoriques : pour seulement un élève un effet certain a été relevé contre deux élèves qui trouvent qu'aucune aide n'a été apportée par les activités. Nous remarquons que pour la plupart de ces derniers élèves, l'avis est identique que celui des parents et qu'il est relié à la difficulté de mise en œuvre de la séquence par les parents ou encore aux difficultés de compréhension des activités par les élèves en question.

Au terme de cette analyse des données, nous pouvons considérer ces résultats en les confrontant à la recherche et ainsi répondre aux questions que nous nous sommes posées, pour confirmer ou infirmer les multiples hypothèses que nous avons pu émettre.

C) Discussion

Par le recueil de données et leur analyse précédemment réalisée, nous pouvons proposer des réponses aux questions que nous nous posions et confirmer ou non les hypothèses que nous avons pu émettre.

Différents travaux de recherche ont dégagé l'impact bénéfique de la comparaison français-espagnol sur l'acquisition de compétences en français. C'est pour cela que nous nous sommes demandé :

En quoi la pédagogie du détour à travers la comparaison français-espagnol permet-elle le renforcement de compétences en orthographe verbale chez les élèves de CE2 ?

Plusieurs questionnements précisent cette problématique, à savoir : Quels sont les apports de l'espagnol dans le renforcement de l'orthographe des verbes en -ER au présent en langue de scolarisation ? Et, en quoi la comparaison français-espagnol permet-elle d'adopter une posture métalinguistique ?

De ces questions, nous avons pu émettre des hypothèses, que nous pouvons à présent reprendre.

Premièrement, nous avons supposé que l'espagnol aurait des apports bénéfiques dans le renforcement des compétences en orthographe chez les élèves. Ceci a été vérifié majoritairement pour une grande partie des élèves qui ont obtenu un pourcentage de réussite plus important lors de l'évaluation finale. Par l'utilisation d'une langue étrangère pourtant de la même famille que la langue de scolarisation, les élèves ont su prendre du recul sur la langue de scolarisation et regarder le fonctionnement de l'espagnol, réalisant et menant ainsi les activités en comparaison. Nous pouvons ainsi dire qu'ils ont adopté une posture métalinguistique, une hypothèse qui peut être confirmée par les réponses des élèves au questionnaire. Cependant, nous avons émis l'hypothèse que les apports et les acquisitions des élèves, tout comme le développement de la posture métalinguistique ne seraient pas conscients. En effet, comme l'avait mentionné Sandra Charpentier (2017) et comme le confirment les réponses tant des élèves que des parents sur les apports de la

séquence, nous pouvons remarquer que si évolution et acquisition il y a après la séquence de comparaison, ce n'est pas grâce au type d'activité qui a été proposé.

Pour poursuivre, nous avons pensé que l'utilisation d'une autre langue comme l'espagnol pourrait être d'une grande aide pour les élèves en difficultés. Elle l'a été mais pas pour tous les élèves. L'élève bénéficiant d'une aide individuelle par le biais d'une AESH ainsi qu'un de ses camarades en attente d'une aide similaire, se sont pris au jeu de la comparaison et ont aimé ce format²⁰. Cependant, l'élève non-scripteur et non-lecteur de cette classe n'est pas entré dans les activités et a fait un blocage face à cette activité qui était nouvelle dans la mesure où elle en mobilisait une langue étrangère²¹. Ainsi nous pouvons dire que la comparaison et donc l'utilisation de l'espagnol peut être bénéfique pour les élèves en difficulté, mais en fonction de leur niveau de difficulté et de leurs capacités d'adaptation aux tâches nouvelles en classe. Malgré l'aspect ludique et innovant, cet élève, en difficulté en lecture et écriture, s'est retrouvé démuni face à des activités qu'il n'avait jamais rencontrées et une langue qu'il n'avait jamais parlée, ni même entendue et vue.

Nous n'avons pas fait le choix de suivre les recommandations de De Pietro (2003) avec l'utilisation d'une langue éloignée pour éviter l'envie d'accéder au sens pour les phrases en langue étrangère. En effet selon lui, l'utilisation d'une langue étrangère permettrait à l'élève de ne pas se décentrer de l'objectif formel visé par les activités. Il semblerait que l'utilisation de l'espagnol, langue appartenant à la même famille linguistique que le français, n'ait pas perturbé les élèves dans l'observation formelle. En effet, cela peut être dû au fait que dans les activités proposées, le sens est déjà instauré : les phrases en espagnol sont les traductions des phrases en français. Cependant, nous ne savons pas réellement comment les élèves ont procédé pour faire les associations et les tris demandés, donc nous ne pouvons pas affirmer avec certitude cette hypothèse.

Finalement, nous nous sommes rendu compte que ce ne sont pas seulement les élèves qui sont en difficultés qui pouvaient se trouver démunis face aux activités et à l'utilisation d'une autre langue malgré les rapprochements lexicaux entre les deux

²⁰ Annexe 18 : Mails des parents d'élèves en difficultés

²¹ Annexe 12 : Mail d'un parent à propos de la réaction de son enfant face aux activités de comparaison des langues

langues. Les conclusions d'Amélie Fournier (2013) sont donc affirmées ici par la mise en place de notre séquence : face à une nouvelle langue certains élèves se sentent démunis en sortant de leur zone de confort.

Nous n'avons pas pu recueillir autant de résultats que nous le voulions et nous attendions car le contexte de mise en œuvre n'était pas idéal. Néanmoins, le contexte n'est peut-être pas le seul responsable. Effectivement, nous souhaitons soulever un autre point qui a pu perturber les résultats : la technique d'identification du sujet du verbe. La technique introduite avec les élèves (encadrement « c'est ... qui » ou « ce sont ... qui »), n'est peut-être pas la plus fiable et efficace, elle n'aurait ainsi pas permis à tous les élèves d'identifier la personne verbale quand il s'agissait d'un groupe nominal. De plus, nous sommes fin mars – début avril et même si un travail spécifique n'a pas été effectué auprès des élèves les productions écrites et les dictées quotidiennes ont pu avoir un impact sur la mémorisation des règles d'orthographe pour les verbes en –ER au présent.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : *en quoi la pédagogie du détour à travers la comparaison français-espagnol permet-elle le renforcement de compétences en orthographe verbale chez les élèves de CE2 ?*

Avant de proposer une expérimentation pour répondre à cette problématique nous avons pu émettre diverses hypothèses sur les apports de l'espagnol dans le renforcement de compétences en orthographe verbale, mais aussi dans les apports de la comparaison français-espagnol dans le développement d'une posture métalinguistique.

Pour répondre au mieux à ces nombreuses questions, nous avons créé une séquence « clé en main » en comparaison des langues français-espagnol suivie d'un entretien destiné à des élèves de CE2. Néanmoins, le contexte de crise sanitaire et le confinement n'ont pas permis la mise en œuvre de cette séquence en classe. Nous avons ainsi adapté le travail à la situation : la séquence a subi des modifications et l'entretien prévu initialement a pris la forme d'un questionnaire. Le recueil de ces données à la fois quantitatives et qualitatives nous a permis d'en faire une analyse. Finalement à la lumière de nos lectures nous avons pu discuter de ces résultats.

Pour plusieurs raisons évoquées, la notion travaillée et la comparaison du français avec l'espagnol semble pertinente, elle l'est d'autant plus que les résultats de la démarche ont mis en avant des aspects bénéfiques (malgré le contexte du recueil de données).

Au terme de ce travail, nous pouvons conclure que la comparaison des langues permet aux élèves d'acquérir des compétences, que ce soit des compétences orthographiques mais aussi des compétences métalinguistiques. En effet l'utilisation d'une langue différente et surtout l'utilisation de l'espagnol amène l'élève à observer de façon plus précise le fonctionnement de cette langue et à s'interroger ainsi sur celle qu'il connaît déjà, sa langue de scolarisation. Ces va-et-vient entre les deux langues et leur observation précise au niveau de la forme permettent à l'élève grâce aux ressemblances et dissemblances de donner du sens au système qui compose chaque langue, de mémoriser les caractéristiques qui lui sont propres, et, *in fine*, de réutiliser cette posture de réflexion dans différentes tâches. Nous avons pu voir que lors des activités spécifiques, les

compétences acquises lors des activités de comparaison sont remobilisées. Cette remobilisation est moins importante pour les dictées, une tâche plus coûteuse cognitivement. Nous pouvons nous demander ainsi si les élèves remobiliseraient les mêmes compétences lors de productions écrites. De plus, nous pouvons nous interroger sur l'acquisition de l'orthographe pour les verbes qui ont posé problème dans la séquence, les verbes qui avaient une voyelle précédant la terminaison en –ER notamment (par exemple : *étudier, tuer, ...*). Nous nous sommes également rendu compte que la relecture est un point important à préciser constamment aux élèves. La vigilance dans les dictées a été semble-t-il plus importante que dans les activités spécifiques comme en témoigne le nombre d'erreurs dans les évaluations comprenant les activités spécifiques (diagnostique et finale).

Nous pensons que la séquence proposée conviendrait cependant peut-être plus à un niveau de classe CE1. En effet, c'est à partir du CP que les apprentissages en orthographe commencent. Au CE1 l'orthographe verbale est travaillée de façon importante, ce qui est réalisé en CE2 est censé être de la consolidation. Ainsi, aborder la thématique au travers de la comparaison dès le CE1 et la poursuivre, la remobiliser en CE2 permettrait d'obtenir de meilleurs résultats.

Au-delà des compétences en orthographe pour les verbes en –ER et de l'acquisition d'une posture métalinguistique, nous pouvons dire que la séquence en comparaison pourra être un référent à d'autres notions. En effet, elle pourrait être un lien pour aborder les terminaisons de certaines personnes verbales (comme P2 et P6) dans d'autres verbes et à d'autres temps verbaux (par exemple les verbes en -IR à « tu » se terminent par un -s au présent).

Si ce travail était à refaire, nous envisagerions de le réaliser plus tôt dans l'année, car si des résultats ont pu être notés lors de la mise en œuvre de cette séquence, ces résultats peuvent être plus importants sur du long terme, si la démarche est réalisée de façon régulière. Effectivement, nous sommes d'avis que les élèves pourraient être ainsi familiarisés avec la démarche et que l'objectif amené par les activités serait ainsi plus clair pour eux. De plus, si les conditions avaient été différentes, nous aurions envisagé un travail de comparaison français-espagnol pour aborder le pluriel des noms car les compétences ne sont pas acquises pour tous malgré un travail spécifique sur la notion.

Toutes les notions ne peuvent pas être traitées par la comparaison, c'est à l'enseignant de juger celles qui peuvent être plus pertinentes selon la langue choisie. En somme, l'exercice est intéressant et enrichissant en termes d'apprentissage et d'ouverture à la diversité pour les élèves, mais également pour les professeurs des écoles en termes d'enseignement et de pratique professionnelle.

Bibliographie

• Ouvrages :

- ALLIÈRES, J. (2001). *Manuel de linguistique romane*. Paris : Honoré Champion.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- DOISE, W., MUGUY, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

• Articles :

- DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n° VI, 13-21. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>.
- DE PIETRO, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, vol. 31, 179-202. https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/31/14_dePietro.pdf.
- DE PIETRO, J.-F. (2003). La diversité aux fondements des activités réflexives. *Repères*, n°XXVIII, 161-185. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2427.
- GOMBERT, J.-É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, n°III, 143-156. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>.
- GOMBERT, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n°VIII, 41-55. <http://journals.openedition.org/aile/1224>.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière- pont » dans le programme scolaire. *Repères* n°VI, 41-56. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2064.

- PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, n°XXIX, 147-166.
www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2617.

• **Thèses / mémoires / écrits réflexifs :**

- CHARPENTIER, S. (2017). *Dans quelle mesure la comparaison des langues peut-elle aider à donner du sens à la notion grammaticale de nombre ?* (MASTER MEEF premier degré, ESPE Midi-Pyrénées, Toulouse).

- CHAZALON, C. (2017). *La comparaison français-espagnol à l'école : apports de l'espagnol dans l'enseignement/apprentissage du français en cycle 3* (MASTER MEEF premier degré, ESPE Midi-Pyrénées, Toulouse).

- CHAZALON, C. (2018). *L'identification du verbe en CE1 : apports de la comparaison français-espagnol* (écrit scientifique de nature réflexive, ESPE Midi-Pyrénées, Toulouse).

- CHORIN, É. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en écoles et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. (Thèse de Doctorat de Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès).

- FOURNIER, A. (2013). *La comparaison des langues pour améliorer les compétences* (MASTER EFE-ESE, École interne de l'IUFM Midi-Pyrénées, Tarbes).

- GALINIER, L. (2016). *La comparaison des langues pour adopter une posture métalinguistique permettant d'améliorer les compétences orthographiques relatives au pluriel des noms chez des élèves de CM1* (MASTER MEEF premier degré, ESPE Midi-Pyrénées, Montauban).

- SUBRA, C. (2017). *La comparaison des langues : Une méthode permettant de développer une posture métalinguistique et d'améliorer les compétences orthographiques relatives au pluriel des noms chez des élèves de cycle 2* (MASTER MEEF premier degré, ESPE Midi-Pyrénées, Toulouse).

• **Ressources didactiques :**

- BRISSAUD, C. COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Enseigner à l'école primaire, Hatier.
- ELODIL. (2002). *ELODIL, Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. <http://www.elodil.com/>
- KERVRAN, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle*. Rennes : CRDP de Bretagne. Au quotidien.
- CANDELIER, M. (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)*, CELV, Conseil de l'Europe. <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>
- CATACH, N. GRUAZ, C. DUPREZ, D. (1995). *L'orthographe française*. (3^e éd. révisée). Paris : Nathan Université.
- PERREGAUX, C. DE GOUMOËNS, C. JEANNOT, D. DE PIETRO, J-F. (2003). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP. http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/

• **Documents Officiels :**

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*. (Bulletin Officiel du 16-03-1989).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*. (Arrêté du 22-2-1995, Journal Officiel du 02-03-1995).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école élémentaire*. (Arrêté du 21-01-2002, Bulletin Officiel, hors-série n°1, 14-02-2002).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun des connaissances et des compétences*. (Décret du 11-07-2006, Bulletin Officiel, n°29, 20-07-2006).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. (Arrêté du 25-07-2007, Bulletin Officiel, hors-série n°8, 30-08-2007).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. (Arrêté du 09-06-2008, Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19-06-2008).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. (Arrêté du 09-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°10, 26-11-2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. (Arrêté du 18-02-2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26-03-2015).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Réajustements de Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. (Bulletin Officiel n°30 du 26-07-2018).

Index des annexes

Annexe 1 : Déroulé de la séquence en comparaison français-espagnol	96
Annexe 2a : Fiche de préparation séance 1 – évaluation diagnostique	98
Annexe 2b : Matériel séance 1	99
Annexe 3a : Fiche de préparation séance 2 – P1 et P2.....	100
Annexe 3b : Matériel séance 2	106
Annexe 4a : Fiche de préparation séance 3 – P3 et P6.....	108
Annexe 4b : Matériel séance 3	115
Annexe 5a : Fiche de préparation séance 4 – entraînement.....	117
Annexe 5b : Matériel séance 4	119
Annexe 6a : Fiche de préparation séance 5 – évaluation finale	121
Annexe 6b : Matériel séance 5	122
Annexe 7 : Fiche de guidage pour les entretiens avec les élèves	123
Annexe 8 : Lien vers le padlet et capture d'écran de l'outil	124
Annexe 9 : Mail envoyé aux parents pour la mise en œuvre de la séquence	125
Annexe 10 : Mail envoyé aux parents avec des indications répondant à leurs inquiétudes....	127
Annexe 11 : Capture d'écran des vidéos proposées pour le travail de comparaison	128
Annexe 12 : Évaluation intermédiaire proposée dans la séquence aménagée.....	129
Annexe 13 : Évaluation finale proposée dans la séquence aménagée.....	130
Annexe 14 : Lien vers le questionnaire envoyé aux familles et captures d'écran de ce dernier	131
Annexe 15 : Mail d'un parent à propos de la réaction de son enfant face aux activités de comparaison des langues.....	133
Annexe 16a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation diagnostique	134
Annexe 16b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation diagnostique.....	135
Annexe 17a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation intermédiaire	136
Annexe 17b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation intermédiaire.....	137
Annexe 18a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation finale	138

Annexe 18b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation finale	139
Annexe 19 : Relevés des erreurs par élève et par évaluation, et bilan sur leurs progressions	140
Annexe 19a : Élève A.....	140
Annexe 19b : Élève B.....	141
Annexe 19c : Élève C	143
Annexe 19d : Élève D	143
Annexe 19e : Élève E	143
Annexe 19f : Élève F.....	144
Annexe 19g : Élève G	146
Annexe 19h : Élève H	148
Annexe 19i : Élève I.....	150
Annexe 19j : Élève J.....	152
Annexe 19k : Élève K.....	154
Annexe 19l : Élève L	155
Annexe 19m : Élève M	157
Annexe 19n : Élève N	159
Annexe 19o : Élève O	159
Annexe 19p : Élève P.....	161

Annexes

Annexe 1 : Déroulé de la séquence en comparaison français-espagnol

Séances	Objectifs	Tâches
Séance 1 : Évaluation diagnostique	Asseoir ses connaissances et compétences en orthographe en écrivant des verbes en -ER au présent de l'indicatif selon le sujet	Compléter les phrases en orthographiant le verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif en fonction du sujet.
Séance 2 : Comparaison français-espagnol pour la première et deuxième personne du singulier	Mener une démarche comparative français-espagnol pour faire des remarques sur l'orthographe verbale des verbes en -ER conjugués au présent et identifier qu'il existe des homophones mais pas d'homographes à la première et deuxième personne du singulier en français	Comparer à l'écrit et à l'oral le français et l'espagnol pour la première et deuxième personne du singulier, l'orthographe des verbes en -ER au présent. Se rendre compte que : • en français des lettres dans la terminaison des verbes ne s'entendent pas (-s à la deuxième personne du singulier), alors qu'en espagnol on les entend • les terminaisons sont similaires en espagnol
Séance 3 : Comparaison français-espagnol pour la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel	Mener une démarche comparative français-espagnol pour faire des remarques sur l'orthographe verbale des verbes en -ER conjugués au présent et identifier qu'il existe des homophones mais pas d'homographes à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel /	Comparer à l'écrit et à l'oral le français et l'espagnol pour la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel, l'orthographe des verbes en -ER au présent. Se rendre compte que : • en français des lettres dans la terminaison des verbes ne s'entendent pas (-nt à la troisième personne du pluriel), alors qu'en espagnol on les entend • les terminaisons sont similaires en espagnol • en français ils-elles et il-elle ne se distinguent que si on sait de qui on parle • en français les terminaisons de la première personne et la troisième personne

	identifier qu'il existe des homophones-homographes à la première et troisième personne du singulier	du singulier sont identiques
Séance 4 : Entraînement	S'entraîner à mobiliser des règles d'orthographe abordées pour écrire correctement les verbes en -ER au présent en fonction le sujet	Exercices d'entraînement à l'orthographe des terminaisons des verbes en -ER au présent
Séance 5 : Évaluation finale	Mobiliser des règles d'orthographe abordées pour écrire correctement la terminaison des verbes en -ER au présent en fonction le sujet	Compléter les phrases en orthographiant le verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif en fonction du sujet.

Annexe 2a : Fiche de préparation séance 1 – évaluation diagnostique

<i>Séance 1 : Évaluation diagnostique</i> 15'		<u>Objectifs</u> : Asseoir ses connaissances et compétences en orthographe en écrivant des verbes en -ER au présent de l'indicatif selon le sujet	
<u>Phases</u>	<u>Modalités</u>	<u>Déroulé</u>	<u>Matériel</u>
1 Entrée dans l'activité	Collectif 3'	Le Professeur des écoles présente l'activité aux élèves sans préciser qu'il s'agit d'une évaluation diagnostique. Il explique la consigne (les élèves ont pour tâche d'écrire les verbes manquant dans les phrases en fonction du sujet) Une lecture collective des 10 phrases se fera pour lever tout obstacle à la compréhension.	Fiche évaluation diagnostique
2 L'évaluation	Indiv. 10'	Suite à la lecture, les élèves, de façon individuelle complètent leur fiche.	Fiche évaluation diagnostique

Annexe 2b : Matériel séance 1

Fiche évaluation diagnostique de la séance 1

La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle (râler) souvent.
- 7) Il (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles..... (aimer) les mathématiques.
- 10) On (passer) souvent la journée en classe.

Annexe 3a : Fiche de préparation séance 2 – P1 et P2

<i>Séance 2 : Comparaison français-espagnol pour la première et deuxième personne du singulier</i> 50'		<u>Objectifs</u> : Mener une démarche comparative français-espagnol pour faire des remarques sur l'orthographe verbale des verbes en -ER conjugués au présent et identifier qu'il existe des homophones mais pas d'homographes à la première et deuxième personne du singulier en français	
<u>Phases</u>	<u>Modalités</u>	<u>Déroulé</u>	<u>Matériel</u>
1 Introduction	Collectif 3'	Faire rappeler aux élèves la tâche qu'ils ont effectués lors de l'exercice de la séance précédente (évaluation diagnostique). « Qu'est-ce que vous deviez faire hier comme exercice pour aider la maîtresse ? » → <i>réponse attendue</i> : on devait écrire les verbes qui étaient entre parenthèses, au présent en l'accordant avec le sujet.	
2 Les verbes en -ER : dictée de phrases en français	Indiv 6'	<u>Consigne</u> : « Je vais vous dicter 6 petites phrases que vous allez écrire les unes sous les autres. Ce n'est pas grave si certains mots ne sont pas correctement écrits, on va surtout regarder l'écriture et la terminaison des verbes. »	Phrases à dicter : 1) Tu enregistres les sons de la ville. 2) Je cuisine très bien. 3) Chaque soir, je trouve ses cahiers dans l'armoire. 4) Tu dances bien le flamenco. 5) J'étudie toutes mes leçons. 6) En été, tu laisses les fenêtres ouvertes.

			Feuilles simples vierges
3 Mise en commun : toutes les possibilités d'écriture les verbes	Collectif 5'	Le Professeur récupère les productions. Il écrit au tableau toutes les possibilités d'écriture du verbe. /!\ si les productions ne présentent pas d'erreurs, écrire les autres possibilités existantes. • Le Professeur ne dit pas à ce moment-là, si les réponses sont justes ou fausses. Cependant, les élèves peuvent faire des remarques. « Que remarque-t-on ? » → <i>réponse attendue</i> : il y a différentes orthographes pour la terminaison de chaque verbe. • Il faut aussi faire remarquer aux élèves que les verbes travaillés sont les verbes du 1^{er} groupe en -ER (on reprécise avec les élèves que seul le verbe aller ne fait pas partie du 1^e groupe). « Quel est l'infinitif de chaque verbe conjugué dans les phrases ? » → <i>réponse attendue</i> : enregistrer, cuisiner, trouver, danser, étudier, laisser Il procéderont par changement du temps de la phrase ou par le passage de la phrase à la forme négative comme cela a été travaillé auparavant. Il annonce donc le travail engagé sur les verbes uniquement en -ER : « Nous allons uniquement travailler sur les verbes en -ER pendant un petit moment ».	Productions des élèves
4 Les verbes en -ER : étiquettes des phrases	Binôme 5'	Le Professeur des écoles donne maintenant les phrases sous forme d'étiquettes <u>Consigne</u> : « Je vais maintenant vous donner des étiquettes sur lesquelles il y a les phrases que je vous ai dictées. Par deux, vous allez devoir trier les	Étiquettes des phrases dictées en français (par binôme)

		étiquettes/les phrases en fonction de la terminaison du verbe ».	
5 Mise en commun : les différences entre l'oral et l'écrit	Collectif 5'	Les élèves donnent leur tri et expliquent comment ils ont fait ce tri : « Comment est-ce que vous avez fait pour trier les étiquettes ? » → réponse attendue : on a regardé les terminaisons et on a mis ensemble celles qui se ressemblent Le Professeur des écoles fait répéter les phrases aux élèves, il demande : « Y a-t-il quelque chose qui change quand on lit ces phrases ? » → réponse attendue : Seul le sujet (ici pronom) change. « Et maintenant regardons à l'écrit, y a-t-il quelque chose qui change ? » → réponse attendue : le sujet change (ici le pronom) et la terminaison du verbe, à « tu » il y a un -s qu'on ne retrouve pas à « je ». Le Professeur ajoute que l'écrire avec un -e n'est pas une erreur car à l'oral c'est ce qu'on entend mais que ça l'est à l'écrit car on le voit. L'enseignant continue et demande : « Comment donc on peut savoir qu'il faut mettre le -s alors ? » → réponse attendue : quand il y a « tu » (le pronom est un indice qui permet de ne pas faire l'erreur à l'écrit).	Les productions des élèves.
6 Apparier les phrases en espagnol avec celles en français	Binôme 10'	Annoncer que nous allons nous intéresser maintenant à l'espagnol : « On va maintenant regarder comment ça se passe en espagnol » Le Professeur projette les phrases en espagnol, celles-ci sont sous forme d'étiquettes et présentées en désordre. <u>Consigne :</u> « Vous allez devoir trouver quelle phrase en espagnol va avec chaque	Vidéo-projecteur Étiquettes des phrases en français (par binôme) Étiquettes des phrases en espagnol (par binôme + un au tableau)

		phrase en français. Avant de commencer je vais lire ces phrases en espagnol et vous allez être bien attentifs. » Suite à la lecture, les étiquettes sont distribuées et les élèves sont au travail.	
7 <i>Trier les paires français-espagnol</i>	Binôme 5'	Après avoir mis les phrases par paires. <u>Consigne :</u> « Maintenant que vous avez mis chaque phrase en espagnol avec une phrase en français, vous allez les trier selon la terminaison des verbes ».	Étiquettes des phrases en français (par binôme) Étiquettes des phrases en espagnol (par binôme)
8 <i>Mise en commun : Les paires français-espagnol</i>	Collectif 6'	/!\ Pendant la mise en commun, le Professeur dit à voix haute les phrases en français et en espagnol. Le Professeur des écoles demande aux élèves comment ils ont fait pour trouver les phrases qui allaient ensemble. « Comment est-ce que vous avez fait pour mettre chaque phrase en espagnol avec celle qui correspond en français ? » → Réponse attendue : grâce aux mots dans les phrases qui sont presque pareils. L'enseignant demande ensuite comment ils ont fait pour trier en fonction de la terminaison des verbes. « Comment est-ce que vous avez fait pour trier selon la terminaison des verbes ? » → Réponse attendue : en espagnol il y a un mot en moins, on n'a pas le pronom alors on a trié grâce à la terminaison des verbes en français et en espagnol car elles sont pareilles pour les phrases à la deuxième personne du singulier.	Les productions des élèves

		Le Professeur précise : « En espagnol le pronom n'est pas obligatoire, on peut le mettre ou non (donner les deux pronoms en espagnol), c'est la terminaison du verbe qui dit donc quel est le sujet/la personne. » Pour faire remarquer qu'en espagnol l'homophonie n'est pas, le Professeur peut lire les phrases à nouveau (en français et en espagnol), faire rappeler ce qui a été dit précédemment concernant la différence oral et écrit en français et demander aux élèves si en espagnol c'est aussi le cas, s'il y a une difficulté à « tú ». « On a vu tout à l'heure qu'il y avait une différence en français entre l'oral et l'écrit, Pourquoi ? » → <i>réponse attendue</i> : parce que certains verbes se disent pareil mais leurs terminaisons ne s'écrivent pas pareil. « Est-ce pareil en espagnol ? » → <i>réponse attendue</i> : Non, en espagnol les verbes ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit. « Est-ce qu'il y a une difficulté à la deuxième personne en espagnol comme en français ? » → <i>réponse attendue</i> : Non car pour le « tú » on entend le -s	
9 Bilan	Collectif 5'	Le bilan effectué est une trace mémoire (collective et individuelle) qui sera évolutive au fil de la séquence (on y ajoutera les remarques pour l'orthographe de verbes à d'autres personnes). « Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? » → <i>réponse attendue</i> : On a comparé le français et l'espagnol pour voir comment on doit écrire la terminaison des verbes en -ER à la première et deuxième personne du singulier.	Affiche vierge

		« Qu’est – ce qu’on a appris ? » → <i>réponse attendue</i> : On a appris qu’en français, la terminaison écrite des verbes en –ER n’est pas la même à la première et deuxième personne du singulier même si on entend la même chose. Il faut donc identifier le pronom sujet pour pouvoir bien écrire la terminaison. Pour reprendre ce qui a été dit, on fait un tableau de synthèse qui sera la trace mémoire : - À la première personne on écrit -e en français et – o en espagnol - À la deuxième personne on écrit -es en français mais attention parce qu’on ne l’entend pas et -as en espagnol qu’on entend. <table><tr><th>Français</th><th>Espagnol</th></tr><tr><td>Je e <i>exemple</i> : je cuisinee</td><td>..... o <i>exemple</i> : cocinoo</td></tr><tr><td> Tu es <i>exemple</i> : tu cuisines</td><td> as <i>exemple</i> : cocinas</td></tr></table>	Français	Espagnol	Je e <i>exemple</i> : je cuisine e	 o <i>exemple</i> : cocino o	 Tu es <i>exemple</i> : tu cuisin es	 as <i>exemple</i> : cocin as	
Français	Espagnol								
Je e <i>exemple</i> : je cuisine e	 o <i>exemple</i> : cocino o								
 Tu es <i>exemple</i> : tu cuisin es	 as <i>exemple</i> : cocin as								
10 auto-correction de la dictée	Individuel 3’	Après tout le travail effectué, il est demandé aux élèves d’auto-corriger leur dictée d’une couleur différente. « Maintenant que nous avons vu comment orthographier correctement les verbes à la première et deuxième personne du singulier, d’une couleur différente vous allez vous-même vous corriger s’il y en a besoin ».	Fiche dictée du début de séance						

		Cette auto-correction permet au professeur de voir les élèves qui ont compris le travail qui vient d'être réalisé.	
--	--	--	--

Annexe 3b : Matériel séance 2

Étiquettes des phrases en français pour la séance 2

Tu enregistres les sons de la ville.
Je cuisine très bien.
Chaque soir, je trouve ses cahiers dans l'armoire.
Tu dances bien le flamenco.
J'étudie toutes mes leçons.
En été, tu laisses les fenêtres ouvertes.

Étiquettes des phrases en espagnol pour la séance 2

Cada tarde, encuentro sus cuadernos en el armario.
En verano, dejas las ventanas abiertas.
Grabas los sonidos de la ciudad.
Cocino muy bien.
Bailas bien el flamenco.
Estudio todas mis lecciones.

Annexe 4a : Fiche de préparation séance 3 – P3 et P6

Séance 3 : Comparaison français-espagnol pour la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel 50'		<u>Objectifs</u> : Mener une démarche comparative français-espagnol pour faire des remarques sur l'orthographe verbale des verbes en -ER conjugués au présent et identifier qu'il existe des homophones mais pas d'homographes à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel / identifier qu'il existe des homophones-homographes à la première et troisième personne du singulier	
<u>Phases</u>	<u>Modalités</u>	<u>Déroulé</u>	<u>Matériel</u>
1 Introduction	Collectif 3'	- Faire rappeler aux élèves la tâche qu'ils ont effectués lors de l'exercice de la séance précédente. « Qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce qu'on a appris jusqu'à présent sur l'écriture des terminaisons des verbes en -ER ? » → <i>réponse attendue</i> : on a comparé le français et l'espagnol pour voir comment on doit écrire les terminaisons des verbes en -ER à la première et deuxième personne du singulier. En français c'est difficile car à l'oral on n'entend pas toutes les lettres comme le -s qu'on doit mettre quand il y a la deuxième personne (tu), alors qu'on l'entend en espagnol. - Annoncer le travail de la séance : « Aujourd'hui on va continuer ce travail de comparaison des langues mais à d'autres personnes ».	Affiche tableau de synthèse
2 Les verbes en -ER : dictée de phrases en français	Indiv 6'	<u>Consigne</u> : « Je vais vous dicter 6 petites phrases que vous allez écrire les unes sous les autres. Ce n'est pas grave si certains mots ne sont pas bien écrits, on va surtout regarder l'écriture du verbe et sa terminaison ».	Phrases à dicter : 1) Comme toujours, ils abandonnent. 2) Julien porte une chemise. 3) Elle accepte le défi. 4) Ce matin, les professeurs

			pensent à leurs vacances. 5) On devine les réponses. 6) Elles tuent les mouches. Feuilles simples vierges
3 <i>Mise en commun : toutes les possibilités d'écriture les verbes</i>	Collectif 5'	Le Professeur récupère les productions. Il écrit au tableau toutes les possibilités d'écriture du verbe. /!\ si les productions ne présentent pas d'erreurs, écrire les autres possibilités existantes. Le Professeur ne dit pas à ce moment-là, si les réponses sont justes ou fausses. Cependant, les élèves peuvent faire des remarques. « Que remarque-t-on ? » → <i>réponse attendue</i> : il y a différentes écritures pour chaque verbe. Pour certaines phrases, certains élèves ont écrit : « il / elle » à la place de « ils / elles ».	Productions des élèves
4 <i>Les verbes en -ER : étiquettes des phrases</i>	Binôme 5'	Le Professeur des écoles donne maintenant les phrases sous forme d'étiquettes <u>Consigne</u> : « Je vais maintenant vous donner des étiquettes sur lesquelles il y a les phrases que je vous ai dictées. Par deux, vous allez devoir trier les étiquettes/les phrases en fonction de la terminaison du verbe. ».	Étiquettes des phrases dictées en français (par binôme)
5 <i>Mise en commun : les différences entre l'oral et l'écrit</i>	Collectif 5'	Les élèves donnent leur tri et expliquent comment ils ont fait ce tri : « Comment est-ce que vous avez fait pour trier les étiquettes ? » → <i>réponse attendue</i> : on a regardé les terminaisons et on a mis ensemble celles qui se ressemblent.	Les productions des élèves.

		Le Professeur des écoles demande alors : « Pourquoi est-ce qu'on a pu écrire à la troisième personne du singulier le verbe avec -e et pas -ent comme c'est le cas dans les étiquettes où l'on voit la troisième personne du pluriel ? » → <i>réponse attendue</i> : on n'entend pas le -nt à l'oral. Le Professeur ajoute que l'écrire avec un -e n'est pas une erreur car à l'oral c'est ce qu'on entend mais que ça l'est à l'écrit car on le voit. L'enseignant continue et demande : « Comment donc on peut savoir qu'il faut mettre le -nt alors ? » → <i>réponse attendue</i> : quand le sujet est à la troisième personne du pluriel. • Faire une remarque pour la phrase « elles tuent des mouches » : « Pourquoi vous avez proposé « elle tue » des mouches et pas « elles tuent » comme c'est écrit sur l'étiquette ? » → <i>réponse attendue</i> : parce qu'on n'a pas entendu le -s de « elles », on ne l'entend pas à l'oral « Comment faire alors pour savoir s'il s'agit de « elle » ou « elles » ici ? qu'est-ce qu'il manque ? » → <i>réponse attendue</i> : il faudrait savoir qu'est-ce qui se cache derrière le pronom, de quoi parle la phrase. Le Professeur confirme et ajoute: « Si je dis : Julie et Mona sont en colère. Elles tuent les mouches. De quel pronom s'agit-il ? » → <i>réponse attendue</i> : elles • Une remarque est faite sur les différences d'écritures dans la phrase : « Comme toujours, ils aident les plus pauvres. » « Comment on peut savoir ici s'il s'agit du pronom « il » ou « ils » ? » → <i>réponse attendue</i> : on l'entend (liaison dans la lecture)	
--	--	--	--

		Le Professeur confirme : « Pour les verbes qui commencent par une voyelle c'est plus facile de savoir si le pronom sujet est au singulier ou au pluriel car quand il est au pluriel on entend la liaison entre les deux mots à l'oral ».	
6 <i>Apparier les phrases en espagnol avec celles en français</i>	Binôme 10'	Annoncer que nous allons nous intéresser maintenant à l'espagnol : « On va maintenant regarder comment ça se passe en espagnol » Le Professeur projette les phrases en espagnol, celles-ci sont sous forme d'étiquettes et présentées en désordre. <u>Consigne :</u> « Vous allez devoir trouver quelle phrase en espagnol va avec chaque phrase en français. Avant de commencer je vais lire ces phrases en espagnol et vous allez être bien attentifs. » Suite à la lecture, les étiquettes sont distribuées et les élèves sont au travail.	Vidéo-projecteur Étiquettes des phrases en français (par binôme) Étiquettes des phrases en espagnol (par binôme + un au tableau)
7 <i>Trier les paires français-espagnol</i>	Binôme 5'	Après avoir mis les phrases par paires. <u>Consigne :</u> « Maintenant que vous avez mis chaque phrase en espagnol avec une phrase en français, vous allez les trier selon la terminaison des verbes ».	étiquettes des phrases en français (par binôme) étiquettes des phrases en espagnol (par binôme)
8 <i>Mise en commun : Les paires français-espagnol</i>	Collectif 6'	/!\ Pendant la mise en commun, le professeur dit à voix haute les phrases en français et en espagnol. Le Professeur des écoles demande aux élèves comment ils ont fait pour trouver les phrases qui allaient ensemble.	Les productions des élèves

		« Comment est-ce que vous avez fait pour mettre chaque phrase en espagnol avec celle qui correspond en français ? » → <i>Réponse attendue</i> : grâce aux mots dans les phrases qui sont presque pareils. L'enseignant demande ensuite comment ils ont fait pour trier en fonction de la terminaison des verbes. « Comment est-ce que vous avez fait pour trier selon la terminaison des verbes ? » → <i>Réponse attendue</i> : en espagnol il y a un mot en moins, on n'a pas le pronom alors on a trié grâce à aux terminaisons des verbes. En français et en espagnol, les terminaisons des verbes sont pareilles : on a pu mettre ensemble les verbes conjugués à la troisième personne du singulier et ensemble les verbes à la troisième personne du pluriel. Le Professeur précise : « En espagnol le pronom n'est pas obligatoire, on peut le mettre ou non (donner les deux pronoms principaux en espagnol : él, ella), c'est la terminaison du verbe qui dit donc quel est le pronom. » Pour faire remarquer qu'en espagnol l'homophonie n'est pas, le Professeur peut lire les phrases à nouveau (en français et en espagnol), faire rappeler ce qui a été dit précédemment concernant la différence oral et écrit en français et demander aux élèves si en espagnol c'est aussi le cas, s'il y a une difficulté à « ils/elles ». « On a vu tout à l'heure qu'il y avait une différence en français entre l'oral et l'écrit, Pourquoi ? » → <i>réponse attendue</i> : parce que certains verbes se disent pareil mais ne s'écrivent pas pareil. « Est-ce pareil en espagnol ? » → <i>réponse attendue</i> : Non, en espagnol les verbes ne sont pas les mêmes à l'oral et à l'écrit. « Est-ce qu'il y a une difficulté à « ils/elles » en espagnol comme en français ? »	
--	--	---	--

		→ <i>réponse attendue</i> : Non car pour « ils/elles » on entend le [n]	
9 <i>Bilan</i>	Collectif 5'	Le bilan effectué est une trace mémoire (collective et individuelle) déjà commencée durant la séance précédente. « Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? » → <i>réponse attendue</i> : On a comparé le français et l'espagnol pour voir comment on doit écrire les verbes en -ER à la troisième personne du singulier et du pluriel. « Qu'est – ce qu'on a appris ? » → <i>réponse attendue</i> : On a appris qu'en français les terminaisons des verbes ne s'écrivent pas comme on les entend. Il faut donc regarder à quelle personne le sujet correspond pour pouvoir bien écrire le verbe. On a aussi vu qu'il fallait faire attention pour il/elle et ils/elles parce qu'on n'entend pas le -s à l'oral donc il faut savoir que désigne le sujet, à quelle personne il est conjugué. Ce n'est pas un problème quand on utilise des pronoms personnels si le verbe commence par une voyelle car on entend la liaison. Pour reprendre ce qui a été dit, on complète le tableau de synthèse de la séance précédente : - A la troisième personne du singulier on écrit -e en français et – a en espagnol - A la troisième personne du pluriel on écrit -ent en français mais attention parce qu'on ne l'entend pas et -an en espagnol qu'on entend.	Affiche tableau de synthèse

		<table><tr><th>Français</th><th>Espagnol</th></tr><tr><td>Je e <i>exemple</i> : je cuisine</td><td>..... o <i>exemple</i> : cocino</td></tr><tr><td> Tu es <i>exemple</i> : tu cuisines</td><td> as <i>exemple</i> : cocinas</td></tr><tr><td>Il / elle / on e <i>exemple</i> : il cuisine</td><td>..... a <i>exemple</i> : cocina</td></tr><tr><td> Ils / elles ent <i>exemple</i> : elles cuisinent</td><td> an <i>exemple</i> : cocinan</td></tr></table> => On remarque ainsi que les verbes en -ER à la première personne du singulier et à la troisième personne du singulier se disent pareils et eux ont la même terminaison (surligner les terminaisons homophones-homographes).	Français	Espagnol	Je e <i>exemple</i> : je cuisin e	 o <i>exemple</i> : cocin o	 Tu es <i>exemple</i> : tu cuisin es	 as <i>exemple</i> : cocin as	Il / elle / on e <i>exemple</i> : il cuisin e	 a <i>exemple</i> : cocin a	 Ils / elles ent <i>exemple</i> : elles cuisin ent	 an <i>exemple</i> : cocin an	
Français	Espagnol												
Je e <i>exemple</i> : je cuisin e	 o <i>exemple</i> : cocin o												
 Tu es <i>exemple</i> : tu cuisin es	 as <i>exemple</i> : cocin as												
Il / elle / on e <i>exemple</i> : il cuisin e	 a <i>exemple</i> : cocin a												
 Ils / elles ent <i>exemple</i> : elles cuisin ent	 an <i>exemple</i> : cocin an												
10 auto-correction de la dictée	Individuel 3'	Après tout le travail effectué, il est demandé aux élèves d'auto-corriger leur dictée d'une couleur différente. « Maintenant que nous avons vu comment orthographier correctement les verbes à la première et deuxième personne du singulier, d'une couleur différente vous allez vous-même vous corriger s'il y en a besoin ». Cette auto-correction permet au professeur de voir les élèves qui ont compris	Fiche dictée du début de séance										

		le travail qui vient d'être réalisé.	
--	--	--------------------------------------	--

Annexe 4b : Matériel séance 3

Étiquettes des phrases en français pour la séance 3

Comme toujours, ils abandonnent.
Julien porte une chemise.
Elle accepte le défi.
Ce matin, les professeurs pensent à leurs vacances.
On devine les réponses.
Elles tuent les mouches.

Étiquettes des phrases en espagnol pour la séance 3

Julio lleva una camisa.
Como siempre, abandonan.
Acepta el desafío.
Matan las moscas.
Adivina las respuestas.
Esta mañana, los profesores piensan en sus vacaciones.

Annexe 5a : Fiche de préparation séance 4 – entraînement

Séance 4 : Entraînement		Objectifs : S'entraîner à mobiliser des règles d'orthographe abordées pour écrire correctement les verbes en -ER au présent en fonction le sujet	
		25'	
Phases	Modalités	Déroulé	Matériel
1 Introduction	Collectif 3'	- Faire rappeler aux élèves la tâche qu'ils ont effectués lors de l'exercice de la séance précédente. « Qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce qu'on a appris jusqu'à présent sur l'écriture de la terminaison des verbes en -ER ? » → <i>réponse attendue</i> : on a comparé le français et l'espagnol pour voir comment on doit écrire les terminaisons des verbes en -ER à la première et deuxième personne du singulier puis à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel. En français c'est difficile car à l'oral on n'entend pas toutes les lettres comme le -s qu'on doit mettre à la deuxième personne du singulier ou -nt à la troisième personne du pluriel alors qu'on entend les terminaisons en espagnol. - Annoncer le travail pour cette séance : « Maintenant que l'on sait qu'il faut être attentif pour écrire les terminaisons des verbes en -ER, on va s'entraîner à les écrire correctement. Vous pouvez si vous en avez besoin utiliser la leçon (le tableau) fait lors des séances de comparaison français-espagnol. »	Affiche tableau de synthèse
2 Entraînement	Individuel 12'	Le Professeur distribue les exercices. Les consignes sont lues et les exercices expliqués. Les élèves effectuent les exercices en s'aidant en cas de besoin du tableau de synthèse de la comparaison des langues.	Affiche tableau de synthèse Fiche exercices d'entraînement

		À la fin de l'entraînement, les élèves viennent contrôler s'ils ont fait des erreurs et se corrigent à l'aide du tableau si nécessaire. Une mise en co	
3 <i>Mise en commun</i>	Collectif 5'	Une mise en commun est effectuée, elle permet de lever les dernières difficultés des élèves.	
4 <i>Bilan</i>	Collectif 5'	Suite à l'entraînement un bilan est effectué : « Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ? » → <i>réponse attendue</i> : on s'est entraîné à écrire correctement la terminaison des verbes en -ER en fonction du sujet. « Comment faire pour réussir à écrire correctement la terminaison des verbes en -ER ? » → <i>réponse attendue</i> : il faut faire attention au sujet, il faut se souvenir qu'on n'entend pas les lettres dans certaines terminaisons (-s à la deuxième personne du singulier et -nt à la troisième personne du pluriel), pour s'aider on peut s'aider de l'espagnol. En espagnol la terminaison des verbes s'entend.	

Annexe 5b : Matériel séance 4

Fiche exercices d'entraînement pour la séance 4

EXERCICE 1 : Entoure le verbe qui est correctement orthographié selon le sujet de la phrase.

Elle	laves – lave – lavent	le sol de la cuisine.
Tous les jours, elles	expliquent – explique – expliques	leurs problèmes.
Le samedi, je	participe – participes - participent	à une chorale.
Ils	poussent – pousses - pousse	le chat dans la piscine.
Tu	récite – récites – récitent	un poème.
Il	naviguent – navigue – navigues	sur les flots.
On	prépare – préparent – prépares	les ingrédients du gâteau.
Souvent, la voisine	tries – trient – trie	ses déchets.
Elya	montent – monte – montes	à cheval.
Louis et Maxime	fabrique – fabriquent - fabriques	des lanternes.

EXERCICE 2 : Complète les pointillés en écrivant les verbes entre parenthèses au présent selon le sujet.

- Le cobra (sauter) rapidement sur sa proie.

- À coup sûr, tu (hurler) en voyant une araignée.

- Georges (capturer) des bêtes sauvages.

- Elles (admirer) les girafes et leurs girafons.

- Dans mes rêves, je (voyager) beaucoup en Afrique.

- Paul (fermer) les yeux pour se sentir bien.

- On (retrouver) le campement le soir.

- Les chercheurs (garder) des fossiles anciens.

- Lors du safari, elle (occuper) la meilleure place dans le minibus.

- Ils (sauver) des bébés tigres.

Annexe 6a : Fiche de préparation séance 5 – évaluation finale

Séance 5 : évaluation finale		Objectifs : Mobiliser des règles d'orthographe abordées pour écrire correctement la terminaison des verbes en -ER au présent en fonction le sujet	
Phases	Modalités	Déroulé	Matériel
1 Introduction	Collectif 5'	- Faire rappeler aux élèves le travail effectué autour des verbes en -ER : « Qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce qu'on a appris jusqu'à présent sur l'écriture des verbes en -ER ? » → <i>réponse attendue</i> : on a comparé le français et l'espagnol pour voir comment on doit écrire les verbes en -ER à la première personne et à la deuxième personne du singulier puis à la troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel. En français c'est difficile car à l'oral on n'entend pas toutes les lettres comme le -s qu'on doit mettre à la deuxième personne du singulier ou -nt à la troisième personne du pluriel alors qu'on entend les terminaisons en espagnol. - Annoncer le travail du jour : « Maintenant que l'on sait qu'il faut être attentif pour écrire les verbes en -ER, on va voir ce que vous avez retenu avec cet exercice ». Explication de la consigne (les élèves ont pour tâche d'écrire les verbes manquants dans les phrases en fonction du sujet) Une lecture collective des 10 phrases se fera pour lever tout obstacle à la compréhension.	Fiche évaluation finale
2 L'évaluation	Indiv. 10'	Suite à la lecture, les élèves, de façon individuelle complètent leur fiche.	Fiche évaluation finale

Annexe 6b : Matériel séance 5

Fiche évaluation finale pour la séance 5

Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Ecris-les au présent selon le sujet.

- 1) Emma (chercher) toujours sa trousse.
- 2) Au réveil, tu (glisser) toujours du lit.
- 3) On (marcher) un peu pour rejoindre la salle des fêtes.
- 4) Elles..... (regarder) la météo à la télévision.
- 5) Je (rouler) à vélo dans le village.
- 6) Durant la matinée, elle (rester) sur le banc.
- 7) Quentin (cacher) son manteau pour ne pas le mettre.
- 8) Ils (écouter) les autres élèves attentivement.
- 9) Les maîtresses (calculer) le nombre d'absents.
- 10) Il (donner) parfois des bonbons à ses camarades.

Annexe 7 : Fiche de guidage pour les entretiens avec les élèves

Entretien dirigé avec les élèves

L'intérêt : Combien d'élèves évoquent la comparaison des langues ? (Combien ont-ils conscience des apports de la comparaison des langues ?)

mots clés : espagnol – comparer – comparaison – jeux des étiquettes

Questions :

1) [question générale]

- Comment tu as fait pour faire l'exercice, pour écrire les terminaisons de tous les verbes ?

- *possibilité 1* : je le savais / je l'ai appris

- Comment tu l'as appris ? Comment tu le sais ?
(évoquera ou non la comparaison des langues)

- *possibilité 2* : je me souviens de ce qu'on avait dit quand on l'a travaillé

- De quoi te souviens-tu ?

- *possibilité 3* : je ne sais pas (l'élève ne sait pas répondre à la question : est-ce un automatisme, est-ce rempli au hasard ?)

- Tu as fait l'exercice sans savoir comment ?

- Tu as complété les phrases au hasard ?

(évoquera la comparaison des langues ou non)

2) [question plus précise]

- Là, tu as écrit pourquoi ?

(ces questions sont faites sur des verbes où il y a des erreurs ainsi que sur des verbes correctement orthographiés, on peut ainsi voir s'il existe des explications données à l'oral à ces orthographes et quels sont les cheminements de penser des élèves, etc.)

Annexe 8 : Lien vers le padlet et capture d'écran de l'outil

https://padlet.com/alice_blanco81/sequenceencompalanguelesverbesenER

padlet

Alice Blanco • 2 mois

Séquence de comparaison français-espagnol pour l'orthographe des verbes en -ER

Ce padlet est un outil pour les parents qui va permettre de mettre en place une séquence et de recueillir des données dans le cadre d'un travail de recherche.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Faire le point : écrire les verbes en -ER en fonction du sujet	SÉANCE 1 : identifier les terminaisons des verbes en -ER à la première et deuxième personne du singulier (comparaison français-espagnol)	Avant de commencer la séance 2 - troisième personne du singulier et troisième personne du pluriel (audio-dictée 2)	SÉANCE 2 : identifier les terminaisons des verbes en -ER à la troisième personne du singulier et troisième personne du pluriel (comparaison français-espagnol)	Faire le point : écrire les verbes en -ER en fonction du sujet
Matériel : * Fiche " Faire le point (1) "	Matériel : * Audio dictée (1) * 6 étiquettes des phrases dictées en français (1) * 6 étiquettes des mêmes phrases en espagnol (1) * Vidéo 6 phrases en espagnol (1) * Correction tri 1 (1) * Correction tri 2 (1)	Matériel : * Audio dictée (2) : les 6 phrases dictées Ici : https://drive.google.com/open?id=16RxxN3rpgtJhSU97OhpsuwqbGMJ2Rk-	Matériel : * Audio dictée (2) * 6 étiquettes des phrases dictées en français (2) * 6 étiquettes des mêmes phrases en espagnol (2) * Vidéo 6 phrases en espagnol (2) * Correction tri 1 (2)	Matériel : * Audio dictée (3) * Fiche "Faire le point (2)" Ici : https://drive.google.com/open?id=1hi5TIA23KXqE_W-3RPwY5ZDK1D8ufgAa
10 phrases sont à compléter. => Sans aucune aide, les élèves complètent les phrases en		6 phrases vont être dictées. Dans		1 - Audio dictée 3 => Audio dictée 3 + une feuille

Annexe 9 : Mail envoyé aux parents pour la mise en œuvre de la séquence



Maître Alice

sam. 28 mars 19:33



Chers parents,

Je vous écris pour vous faire part de quelques indications quant à la troisième semaine de « classe à la maison », dernière semaine avant les vacances.

Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche sur une thématique précise : *les apports de la comparaison des langues (français-espagnol) dans l'acquisition de compétences en orthographe et plus précisément pour l'orthographe des terminaisons des verbes en -ER au présent*.

Au vu de la situation actuelle, ne pouvant pas faire le recueil d'informations et de résultats par moi-même, je vous propose de mener la semaine prochaine, un travail en comparaison des langues.

Ce travail porte donc sur l'orthographe des verbes en -ER au présent. Voici un déroulé bref des activités et leurs objectifs :

- 1) Dans un premier temps, une fiche avec des phrases à compléter est donnée pour que je puisse faire l'état des connaissances des élèves quant à l'orthographe des verbes en -ER.
- 2) Afin de mener l'activité de comparaison des langues, ici français – espagnol, une dictée de 6 phrases est donnée. Cette dictée ne doit pas être corrigée et doit être conservée pour la suite du travail.
- 3) Une activité de comparaison est mise en place. Elle aborde l'orthographe à « Je » et à « Tu » des terminaisons des verbes en -ER. Les phrases dictées dans l'étape précédente sont sous forme d'étiquette et une comparaison des formes en français est effectuée. Ensuite, il s'agira de regarder comment cela se passe en espagnol en mettant par paire les phrases en espagnol avec celles en français. Enfin, il sera question d'observer et de faire des remarques sur l'orthographe des verbes dans les deux langues. Après le bilan, vos enfants, avec une couleur différente doivent faire une auto-correction de la dictée faite à l'étape précédente. Cette dictée auto-corrigée doit être envoyée.
- 4) Sur le même principe que l'étape 2, une dictée de 6 phrases est donnée et doit être conservée.
- 5) Dans la même idée que l'activité de comparaison sur les personnes « je » et « tu », une activité de comparaison est menée sur les personnes « il/elle/on » et « ils/elles », en français puis en espagnol. Et, finalement, un retour sur la dictée de l'étape précédente doit être fait, d'une autre couleur, sous la forme d'une auto-correction.
- 6) Sous la même forme que les dictées précédentes. Une dictée de 10 phrases est donnée à vos enfant pour mesurer les effets du travail réalisé lors des activités en comparaison des langues.
- 7) Des exercices d'entraînement sont à faire.
- 8) Finalement, sous la même forme que la fiche pour faire le point faite au début du travail, on fait le point à la fin des activités.

Pour l'intérêt de vos enfants, il est nécessaire que toutes les activités soient bien menées et pour cela je vous demande de ne pas aider vos enfants dans ces activités. Aussi aucun travail de révision concernant les verbes en -ER et leurs terminaisons ne doit évidemment pas être fait avant ou pendant la semaine.

J'ai créé un padlet spécifique pour ce travail. Tout est indiqué pour que le travail soit mené au mieux. Vous y trouverez le détail des activités à faire par jour, tout le matériel nécessaire (liens qui renvoient vers des dossiers GoogleDrive), les consignes (qui apparaissent en italique) et ce qui est attendu pour chaque consigne. J'ai fait en sorte que le travail soit facile à mener pour vous, en détaillant au maximum les étapes. Il s'agira ainsi de ne pas trop guider vos enfants, si ce n'est seulement avec les indications données et de les laisser un maximum manipuler, et observer. Ils doivent être les principaux acteurs des activités. Je vous demande aussi de m'envoyer le travail effectué afin de recueillir les résultats des activités.

Au terme du travail, je vous ferai parvenir un questionnaire en ligne afin de recueillir quelques informations. Ce questionnaire portera sur « la réaction » de vos enfants et leur implication dans des activités qui sont pour le moins nouvelles. Le questionnaire abordera aussi des questions sur votre ressenti à la suite de la mise en place de ces activités, sur celui de vos enfants et enfin sur votre ressenti et le ressenti de vos enfants quant à la progression dans l'orthographe des terminaisons des verbes en -ER au présent.

J'espère que la marche à suivre que je viens de vous détailler est claire pour vous.

Afin de lever toutes interrogations, je vous demande de jeter un coup d'œil avant lundi sur le padlet et de revenir vers moi en cas de besoin.

Voici le lien : https://padlet.com/alice_blanco81/sequenceencompalanguelesverbesenER

Je compte sincèrement sur votre implication et votre participation dans la mise en œuvre de cette séquence dans ces circonstances exceptionnelles.

Bien cordialement,
Mme Blanco Alice

Annexe 10 : Mail envoyé aux parents avec des indications répondant à leurs inquiétudes

Objet :Petite indication - travail en comparaison des langues

Bonjour à tous,

Je voulais vous faire part de quelques indications quant au travail de la semaine sur la comparaison français-espagnol.

J'ai pu avoir certains retours de la première activité qui été à envoyer mais pas de tous encore. J'attends ces retours par mail, une photo suffit si vous n'avez pas de scan.

Je voulais également vous donner quelques indications et vous rassurer quant à l'utilisation de l'espagnol dans ces activités. La nécessité de maîtriser de cette langue n'est pas une nécessité, bien au contraire, la comparaison fonctionnera d'autant plus que la langue vivante ne sera pas connue (puisque'il ne s'agit pas de comprendre mais de travailler sur les formes).

Afin de procéder à l'activité qui consiste à mettre par paire la phrase en espagnol avec celle correspondante en français, la démarche est de retirer des indices des phrases en français et en espagnol qui permettent d'identifier les verbes, peut-être par élimination des autres mots.

Pour vous aider à comprendre je joins au mail deux documents (un pour la comparaison du mardi (1) et l'autre pour celui du jeudi (2)). J'ai mis de la même couleur les formes similaires dans les deux langues (que vos enfants devraient associer) et qui permettent donc par élimination de trouver le verbe.

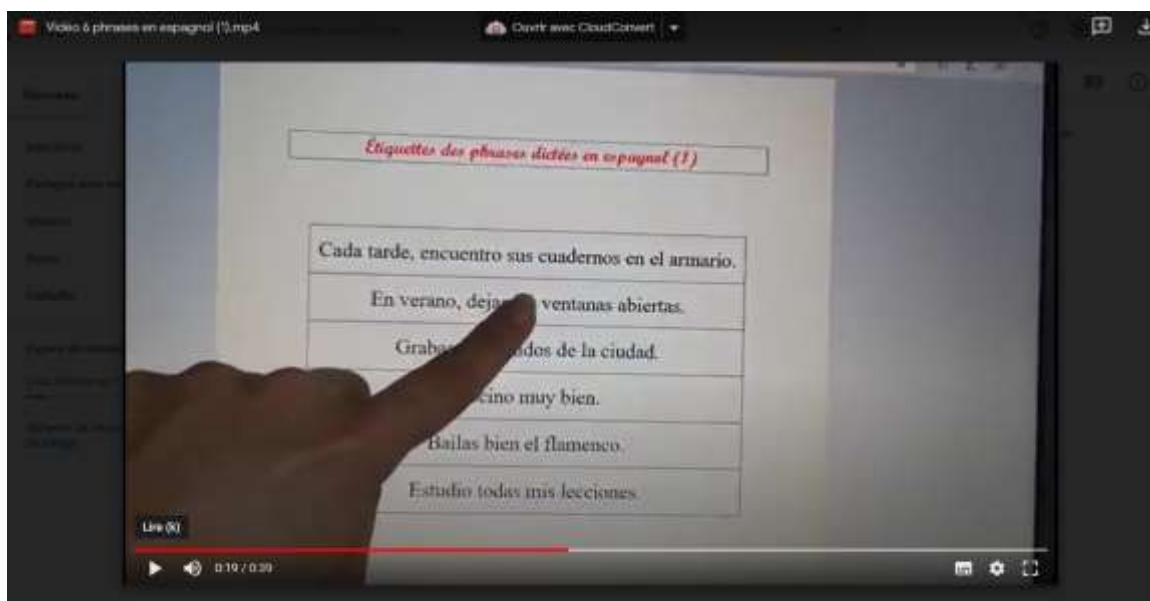
Je vous rappelle que ce sont des exercices de manipulations et d'observations. Dans ces activités, l'erreur est donc normale, sans ces erreurs, l'apprentissage est impossible. Ce n'est pas grave si votre enfant se trompe et il doit en avoir conscience.

J'espère vous avoir éclairé.

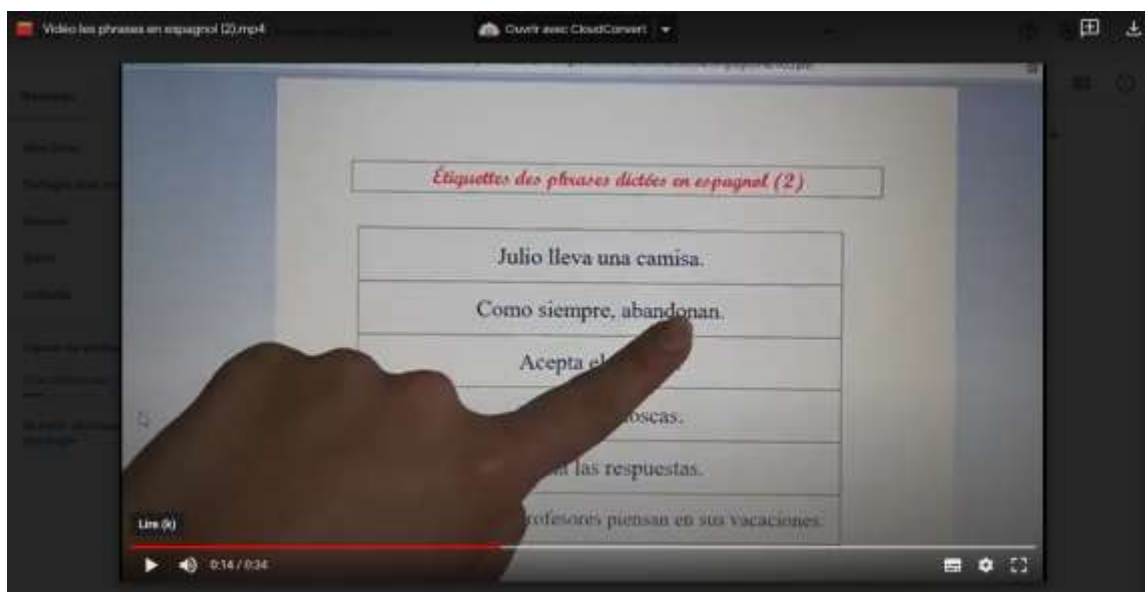
Bonne fin de journée,

Mme Blanco Alice

Annexe 11 : Capture d'écran des vidéos proposées pour le travail de comparaison



Vidéo 1 : Les phrases en espagnol à la P1 et P2



Vidéo 2 : Les phrases en espagnol à la P3 et P6

Annexe 12 : Évaluation intermédiaire proposée dans la séquence aménagée

Il s'agit d'une dictée. Celle-ci est proposée aux élèves par un audio. Elle comprend les phrases suivantes.

<i>Dictée-audio 3</i>

- 1) Emma cherche sa trousse.
- 2) Au réveil, tu glisses toujours du lit.
- 3) On marche un peu pour rejoindre la salle des fêtes.
- 4) Lou et sa maman sont devant la télévision, elles regardent la météo.
- 5) Je roule à vélo dans le village.
- 6) Durant la matinée, Delphine est triste, elle reste sur le banc.
- 7) Quentin cache son manteau pour ne pas le mettre.
- 8) Nolan et Raphaël sont attentifs, ils écoutent les autres élèves.
- 9) Les maîtresses calculent le nombre d'absents.
- 10) Dorian est gentil, il donne parfois des bonbons à ses camarades.

Faire le point (2) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Ecris-les au présent selon le sujet.

- 1) On (gagner) toujours la course.
- 2) Elles (fabriquer) des objets.
- 3) À la Magdelaine, les boutiques (fermer) à 19h.
- 4) Je (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu (ressembler) à un acteur connu.
- 8) Il (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredis, ils (monter) à cheval.

Annexe 14 : Lien vers le questionnaire envoyé aux familles et captures d'écran de ce dernier

https://docs.google.com/forms/d/131pi7TEaYXdk4Bkb70G7rfsNzLAQIXXQJVQnm1ZSYvI/edit?usp=drive_web

The image displays two screenshots of a Google Forms questionnaire. The left screenshot shows the first three questions, and the right screenshot shows the next three questions.

Left Screenshot:

- Section Header:** Recueil d'informations suite à la séquence en comparaison des langues
- Text:** Ce questionnaire va me permettre d'avoir un retour individuel sur le travail effectué en comparaison des langues.
- Text:** *Obligatoire
- Question 1:** Comment votre enfant a-t-il réagi face à ce nouveau type d'activité ? Il a été ... *

 - ☐ Motivé et volontaire
 - ☐ Déstabilisé
 - ☐ Autre : _____

- Question 2:** Durant les activités, votre enfant ... *

 - ☐ a pris du plaisir
 - ☐ s'est rapidement déconcentré
 - ☐ Autre : _____

- Question 3:** La séquence a-t-elle été facile à mener pour vous parents ? *

 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Autre : _____

Right Screenshot:

- Text:** Expliquez pourquoi. *
- Text:** Votre réponse _____
- Question 4:** La séquence a-t-elle été facile à comprendre pour vous élèves ? *

 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - ☐ Autre : _____

- Text:** Expliquez pourquoi. *
- Text:** Votre réponse _____
- Question 5:** Pour les élèves : Qu'as-tu aimé dans la séquence ? *
- Text:** Votre réponse _____
- Question 6:** Votre enfant a-t-il manipulé et cherché seul lors des activités de comparaison ? *

 - ☐ Oui, il a tout fait seul
 - ☐ Je l'ai un peu aidé
 - ☐ Non, je l'ai aidé
 - ☐ Autre : _____

Dans les activités de comparaison, votre enfant a-t-il trouvé facilement et seul le verbe dans les phrases en espagnol ? *

- ☐ Oui
- ☐ Il a eu un peu de mal
- ☐ Non
- ☐ Autre : _____

Expliquez pourquoi. *

Votre réponse _____

En tant que parents, pouvez-vous dire si la comparaison a été favorable à la progression de vos enfants dans la notion ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Un peu
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre : _____

En tant qu'élève, penses-tu que la comparaison français-espagnol t'a aidé à faire des progrès ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Un peu
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre : _____

Avez-vous des remarques supplémentaires à faire ?

Votre réponse _____

Vous êtes les parents de ... *

Votre réponse _____

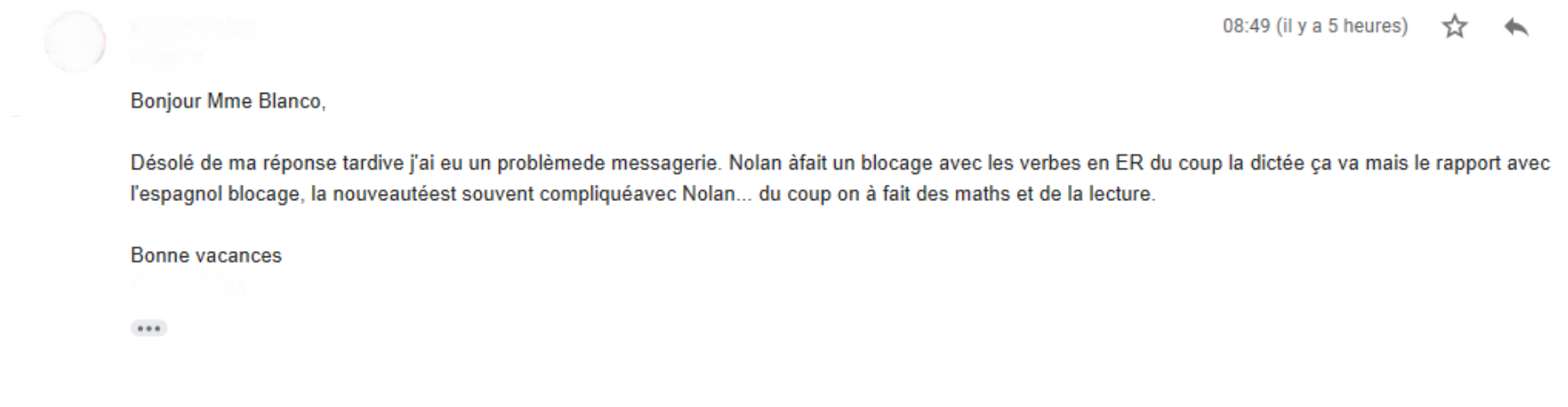
Envoyer

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Annexe 15 : Mail d'un parent à propos de la réaction de son enfant face aux activités de comparaison des langues



Annexe 16a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation diagnostique

1 : réponse juste ; 0 : réponse fausse ; ? : réponse illisible

en **bleu** : les phrases pour lesquelles nous retrouvons des verbes homophones mais non-homographes

Questions / 16 élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
B	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	70
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
G	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	80
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
J	1	1	1	1	?	1	1	0	1	?	70
K	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
L	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	60
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	90
N	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	90
O	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	80
P	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	70
Caractéristiques des phrases	je (position non- initiale)	ils	tu	les filles	Nolan	elle (position non- initiale)	il	Lou	elles	on	Total classe = 88,13
Total (réussite) par phrase	93,75	87,50	81,25	75	93,75	100	93,75	93,75	81,25	81,25	

Annexe 16b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation diagnostique

Dans ce tableau sont notées les orthographes des terminaisons données aux verbes par les élèves.

Ø : absence

(2) : nombre d'occurrences notées pour cette erreur quand plusieurs erreurs sont notées

Je	• -s (comme les verbes du 3^e groupe ?)
Ils	• -e • -s (pluriel des noms)
Tu	• Ø -e mais avec -s • -e • -ent (car entouré par deux pluriels ?)
GN	• Ø -e (1) • -e (2) • -s (pluriel des noms) (2)
Nolan	• verbe recopié tel quel ou ajout d'un -s
Elle	
Il	• Ø -e
Lou	• -ent (impact de la phrase suivante ?)
Elles	• -s (pluriel de noms) (2) • -e (1)
On	• verbe recopié tel quel ou ajout d'un -s • -ons (conjugué comme « nous ») • -ent (identifié comme une personne au pluriel)

Annexe 17a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation intermédiaire

1 : réponse juste ; 0 : réponse fausse ; ? : réponse illisible

en **bleu** : les phrases pour lesquelles nous retrouvons des verbes homophones mais non-homographes

(16 élèves)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
B	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	80
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
H	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	80
I	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	80
J	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	90
K	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
L	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	70
M	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	90
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
O	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	70
P	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	80
Caractéristiques des phrases	Emma	tu (position non-initiale)	on	elles	je	Quentin	ils	elle (position non-initiale)	les maîtresses	Il	Total classe = 90
Total (réussite) par phrase	100	100	100	62,50	100	100	81,25	100	56,25	100	

Annexe 17b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation intermédiaire

Dans ce tableau sont notées les orthographes des terminaisons données aux verbes par les élèves.

Ø : absence

(2) : nombre d'occurrences notées pour cette erreur quand plusieurs erreurs sont notées

Emma	
Tu	
On	
Elles	• mauvaise identification du pronom personnel (5) • -s (pluriel des noms) (1)
Je	
Quentin	
Ils	• -e (2) • Mauvaise orthographe du pronom (1)
Elle	
GN	• Ø -e et Ø terminaison (2) • Ø -e mais ajout d'un -s (2) • -e (3)
Il	

Annexe 18a : Résultats détaillés des réussites et des erreurs effectuées par élève et par phrase à l'évaluation finale

1 : réponse juste ; 0 : réponse fausse ; ? : réponse illisible

en **bleu** : les phrases pour lesquelles nous retrouvons des verbes homophones mais non-homographes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
B	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	90
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
F	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	90
G	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	90
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
I	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	90
J	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	90
K	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
L	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	90
M	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	80
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100
P	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	80
Caractéristiques des phrases	on	elles	les boutiques (position non-initiale)	je	Gabriel	Alice	tu	il	elle	Ils (position non-initiale)	Total classe = 93.75
Total (réussite) par phrase	93,75	100	56,27	100	93,75	100	93,75	100	100	100	

Annexe 18b : Recueil des différents types d'erreurs pour chaque phrase à l'évaluation finale

Dans ce tableau sont notées les orthographes des terminaisons données aux verbes par les élèves.

Ø : absence

(2) : nombre d'occurrences notées pour cette erreur quand plusieurs erreurs sont notées

On	-ent (inattention ?)
Elles	
GN	• passé-composé (inattention ?) • autre mot (1) • -s (pluriel des noms) (1) • -e (3)
Je	
Gabriel	• -s (inattention ?)
Alice	
Tu	• -e
Il	
Elle	
Ils	

Annexe 19 : Relevés des erreurs par élève et par évaluation, et bilan sur leurs progressions

Les bilans individuels s'accompagnent des productions écrites de chaque élève quand nous les avons jugées intéressantes pour l'analyse.

GN (Groupe nominal)
NP (Nom Propre)
italique (verbe qui a posé problèmes)
italique gras (indications)
vert (aucune erreur de terminaison)
jaune (mauvaise identification du pronom personnel attendu)
rouge (bilan)

Annexe 19a : Élève A

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
A		<i>étudier</i>		
	= Maintien des compétences : acquisition et remobilisation lors de dictées.			

Annexe 19b : Élève B

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
B	• Tu (oublie voyelle mais s) • GN (oublie voyelle + terminaison) • Il (oublie voyelle)	• Ils (es) • GN (e) <i>étudier</i>	• GN (oublie voyelle + terminaison) • elle	• GN (es)
	= Progression : les voyelles thématiques ne sont plus omises <u>MAIS</u> pas d'acquis pour le GN.			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je trace (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils avachent (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu chantes (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles pleurent (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan utilise (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle râle (râler) souvent.
- 7) Il emporte (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou parle (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles aiment (aimer) les mathématiques.
- 10) On pass (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

Emma cherche sa brosse.
 Au réveil, la glorieuse bougie de la
 on maitre un peu pour répondre la sal des frites.
 Lou et sa maman sont devenus la collection,
 elle regroupe la matière.
 Jean nait à Noël dans le village.
 durer la machine, définir le couple, elle reste
 sur le bon.
 Quand on cache son manteau pour ne pas le
 même.
 maison et repousse à son a l'enfance, ils écoutent
 les observations.
 les mémoires sont les nombres de l'année.
 d'après le est fait, il donne parfois des
 bonheurs à sa chambre.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Ecris-les au présent selon le sujet.

- 1) On gagne (gagner) toujours la course.
- 2) Elles fabriquent (fabriquer) des objets.
- 3) À la Magdelaine, les boutiques ferment (fermer) à 19h.
- 4) Je refuse (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel prépare (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice quitte (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu ressemble (ressembler) à un acteur connu.
- 8) Il discute (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle colle (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredis, ils montent (monter) à cheval.

(évaluation finale)

Annexe 19c : Élève C

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
C		• GN (e) • elles (<i>tuer</i> : es)		
	= Maintien pour les activités spécifiques <u>ET</u> progression pour les dictées. Acquisition des compétences.			

Annexe 19d : Élève D

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
D				
	= Maintien des compétences : acquisition et remobilisation lors de dictées.			

Annexe 19e : Élève E

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
E				
	= Maintien des compétences : acquisition et remobilisation lors de dictées.			

Annexe 19f : Élève F

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
F		étudier		• GN (sont fermées) = confusion présent et passé-composé
	= Maintien des compétences : acquisition et remobilisation lors de dictées.			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je tire (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils mâchent (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu chantes (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles pleurent (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan utilise (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle râle (râler) souvent.
- 7) Il emporte (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou parle (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles aiment (aimer) les mathématiques.
- 10) On passe (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

Dites

Emma cherche sa trousse.
 Aurélie, tu glisses toujours du lit.
 On marche un peu pour regarder la salle des sports.
 Lou et sa maman sont devant la ^{de} télévision, elles regardent la météo.
 Je roule à vélo dans le village.
 Durant la matinée, Delphine est triste, elle reste sur le banc.
 Quand on cache son matériel pour ne pas le montrer.
 Lou et Raphaël sont attentifs, ils écoutent les autres élèves.
 Les maîtresses calculent le nombre d'apais.
 calculent
 Doran est gentil, il donne parfois des bonbons à ses camarades.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Écris-les au présent selon le sujet.

- 1) On gagne (gagner) toujours la course.
- 2) Elles fabriquent (fabriquer) des objets.
- 3) À la Magdelaine, les boutiques sont fermées (fermer) à 19h.
- 4) Je refuse (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel prépare (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice quitte (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu rassembles (rassembler) à un acteur connu.
- 8) Il discute (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle colle (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredis, il a monte (monter) à cheval.

(évaluation finale)

Annexe 19g : Élève G

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
G	• Je (es) • Elles (es)	• Tu (e)		• tu (e) = erreur d'inattention ?
	= Progression, surtout pour les personnes « je » et « elles » <u>MAIS</u> pas pour « tu » (activité spécifique). Supposons qu'il s'agit d'une erreur d'inattention, acquisition des compétences et remobilisation pour les dictées.			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je Tire (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils mâchent (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu chantes (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles pleurent (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan utilise (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle Râle (râler) souvent.
- 7) Il emporte (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou parle (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles aiment (aimer) les mathématiques.
- 10) On passa (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

Emma cherche sa tasse.
 Au réveil, tu glisses du lit.
 En marche un peu pour rejoindre la salle des fêtes.
 Lou et sa maman sont devant la télévision, elles
 regardent la météo.
 Se roule à creb dans le collige.
 Durant la météo Delphine est triste, elle reste sur le
 banc.
 Quentin cache son manteau pour ne pas le mettre.
 Nolan et Raphaël sont attentifs; ils écoutent les autres
 élèves.
 Les professeurs calculent le nombre d'absent.
 Orian est gentil, il donne parfois des bonbons à ses
 camarades.

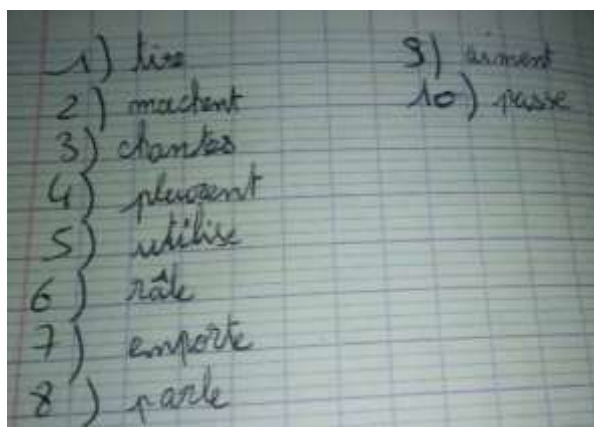
(évaluation intermédiaire)

1. gagne
2. fatiguent
3. ferment
4. refuse
5. prépare
6. quitte
7. ressemble
8. discute
9. colle
10. montent

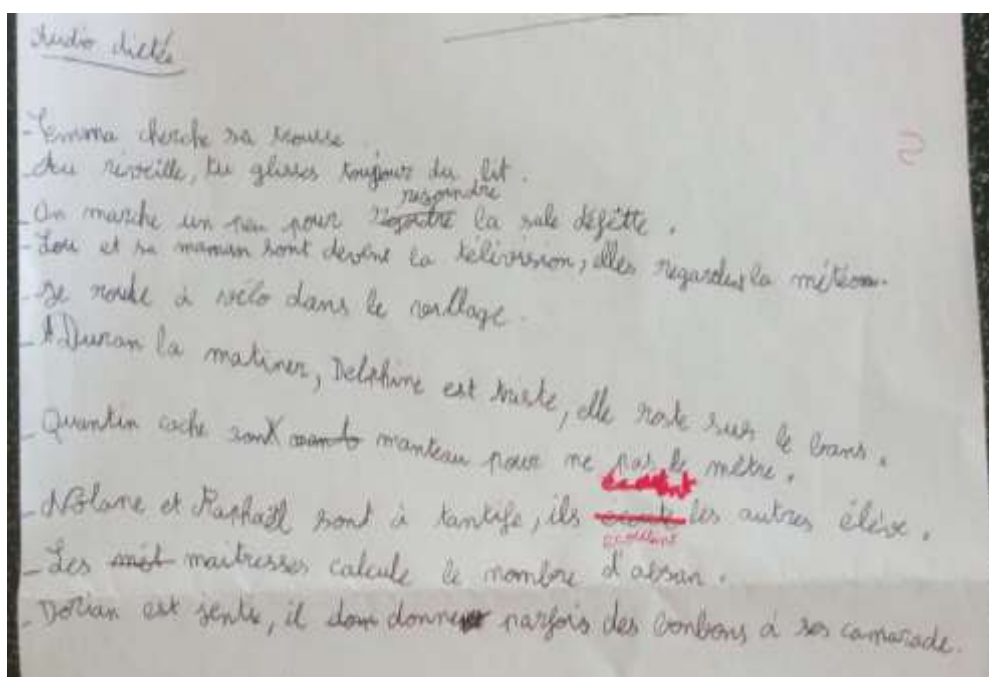
(évaluation finale)

Annexe 19h : Élève H

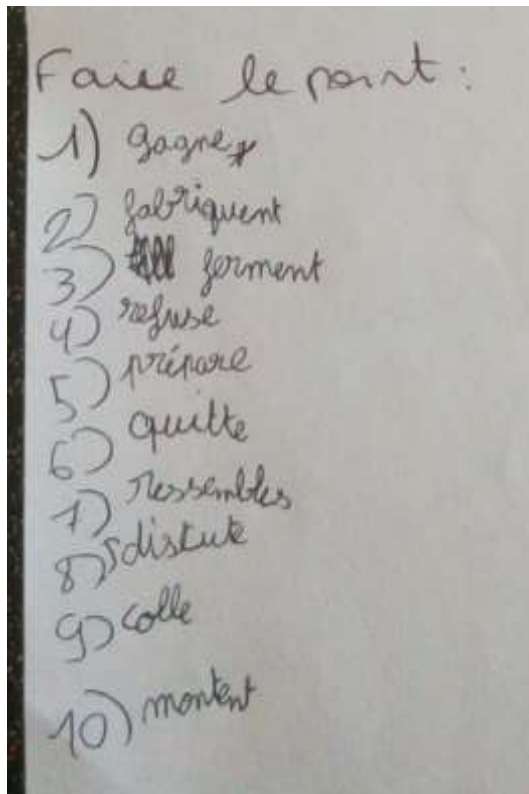
Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
H		• Tu (e) – un oubli • ils (e) • elles (tuer : tu) • GN (e)	• Ils (e) • GN (e)	
	= Maintien des compétences pour les activités spécifiques <u>MAIS</u> pas de mobilisation de ces compétences dans les dictées notamment pour « ils » et le GN.			



(évaluation diagnostique)



(évaluation intermédiaire)



(évaluation finale)

Annexe 19i : Élève I

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
I		• GN (e)	• GN (e) • elle	• GN (e)
	= Une régression ? Cela est dû à la position du sujet dans la phrase dans les activités spécifiques ? <u>Pas de progression</u> pour la dictée pour le GN dans la dictée.			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je *tire* (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils *mâchent* (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu *chantes* (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles *pleurent* (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan *utilise* (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle *râle* (râler) souvent.
- 7) Il *emporte* (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou *parle* (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles *aiment* (aimer) les mathématiques.
- 10) On *passé* (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

une femme cherche sa brosse.
 Elle réveille, la glisse sous le lit.
 On marche un peu pour rejoindre la salle des
 fêtes.
 Les et sa maman sont devant la télévision
 elle regarde les météo.
 je suis à vélo dans le village.
 durant la matinée, delphine et est tristesse
 reste sur le banc.
 Quentin cache son menton pour ne pas le
 mâcher.
 malin et raphael se amusent, ils s'écritent
 les histoires étonnantes.
 Les maîtresses calculent le nombre d'absent d'absent.
 chouchou est gentil, il donne parfois
 des bonbons à ses camarade.

(évaluation intermédiaire)

1/	figue	3/ colle
2/	fabriquant	10/ maintenant
3/	jeune	
4/	refuse	
5/	tristesse	
6/	quitté	
7/	se ressemblent	
8/	disent	

(évaluation finale)

Annexe 19j : Élève J

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
J	• NP (er ou s + ent) • On (er ou s)	• Tu (e + oublies voyelle et terminaison) • Je (oublie voyelle) • Elle (oublie voyelle) • GN (e) - étudier	• elle	• GN (autre mot) = <i>inattention</i> ?
	= Progression, acquisition des compétences <u>ET</u> remobilisation dans les dictées.			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je *tire* (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils *machent* (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu *chantes* (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles *pleurent* (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan *utilise* (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle *râle* (râler) souvent.
- 7) Il *emporte* (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou *parle* (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles *aiment* (aimer) les mathématiques.
- 10) On *passer* (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

Emma cherche à tous.

Un nouvel, anglais.

Logos du lit.

On marche un peu pour
regarder la date de fête.

Donc et ce moment sont
devant la télévision.

Emma

elle regarde la météo.

Il s'agit de savoir de la
météo.

Pendant la matinée, elle finit
et toute, elle s'écrit sur le
bon.

Donc elle est maintenant

Emma

elle regarde la météo.

pour ne pas le mettre.

Abel et Apollon sont
entendus, ils sont les
vraies clés.

Les mètres calculent le nombre
d'un.

Donc est parti et donc

Emma

Parfois des bandes à pas
camarade.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Ecris-les au présent selon le sujet.

- 1) On *gagne* (gagner) toujours la course.
- 2) Elles *fabrique* (fabriquer) des objets.
- 3) À la Magdelaine, les boutiques *ferme* (fermer) à 19h.
- 4) Je *refuse* (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel *prépare* (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice *quitte* (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu *ressemble* (ressembler) à un acteur connu.
- 8) Il *discute* (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle *colle* (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredis, ils *montent* (monter) à cheval.

(évaluation finale)

Annexe 19k : Élève K

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
K	= Maintien des compétences : acquisition et remobilisation lors de dictées.			

Annexe 19I : Élève L

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
L	• Ils (e) • Elles (e) • Tu (e) • GN (e)	• Tu (e mais pas à toutes les phrases) • Ils (es) • GN (e) <i>étudier</i>	• Elles (es) • Ils (es) • GN (e)	• GN (e)
	= Une progression, notamment dans les activités spécifiques (« tu », « ils », « elles ») SAUF pour le GN (pas d'évolution) ET progression pour « tu » dans toutes les activités, MAIS pas de mobilisation des compétences en dictées (troisième personne du pluriel avec une terminaison du pluriel des noms)			

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je tire (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils mâche (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu chante (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles pleure (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan utilise (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle raïle (raïler) souvent.
- 7) Il emporte (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou parole (parler) toujours à sa voisine Millie.
- 9) Elles aime (aimer) les mathématiques.
- 10) On paste (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

Emma cherche sa trousse.
 Au réveil, tu glisses toujours du lit.
 On marche un peu pour rejoindre la rue des pitres.
 Lou et sa maman sont devant la télévision, elles regardent la météo.
 Je reviens à vélo dans le village.
 Durant la matinée, Delfine, elle reste sur le bord.
 Quentin cache son menton pour ne pas le mouvoir.
 Nolane et Raphaële sont stupides, ils écartent les autres et l'écartent.
 Les Mathis calculent le nombre d'opérations.
 Durieux est gentil, il donne parfois des bonbons à ses camarades.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) - Les verbes au ER au présent -
Consigne : Cette fois c'est la manière que a besoin de la carte. Il veut aussi faire une liste pour les élèves mais la plume a effacé les verbes. Écris-les au présent selon le sujet.

- 1) On gagne (gagner) toujours la course.
- 2) Elles fabriquent (fabriquer) des algues.
- 3) À la Hayeblume, la boutique ferme (fermer) à 19h.
- 4) Je refuse (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel prépare (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice quitte (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu ressembles (ressembler) à un acteur connu.
- 8) Il discute (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle colle (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredi, ils montent (monter) à cheval.

(évaluation finale)

Annexe 19m : Élève M

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
M	• On (ons)	étudier • Elle (tuer : us)	• GN (oublie voyelle mais s)	• GN (es) • NP (es) = <i>inattention</i> ?
	= Acquisition de la terminaison pour « on » MAIS pas d'acquisition pour le GN dans la dictée et le GN en position non-initiale dans les activités spécifiques.			

1) En géométrie, je *tire* (tirer) les traits à la règle.

2) Ils *mâchent* (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.

3) Tu *chante* (chanter) fort en musique.

4) Les filles *pleurent* (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.

5) Nolan *utilise* (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.

6) Pendant la récréation, elle *râle* (râler) souvent.

7) Il *emporte* (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.

8) Lou *parle* (parler) toujours à sa voisine Milie.

9) Elles *aiment* (aimer) les mathématiques.

10) On *passer* (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

- Emma cherche sa trousse.
 - Au réveil, le gars tance son lit.
 - On demande on peut pas regarder la cell de filles.
 - Lolo et sa maman sont devant la télévision, elles regardent la météo.
 - Je rattrape à vélo dans le village.
 - Quentin cache son moton pour ne pas le voir.
 - Kévin et Raphaël sont stupides, ils écoutent les autres élèves.
 - Durant la soirée, Delphine et Ali, ils se battent le long du trottoir, calculant le nombre d'écarts.
 - Damien est gentil, il donne pourfais des conseils à son camarade.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) - Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Écris-les au présent selon le sujet.

- 1) On gagne (gagner) toujours la course. ✓
- 2) Elles fabriquent (fabriquer) des objets. ✓
- 3) À la Magdelaine, les boutiques ferment (fermer) à 19h. ✗
- 4) Je refuse (refuser) d'aller dormir. ✓
- 5) Gabriel Prépare (préparer) un tour de magie. ✗
- 6) Alice quitte (quitter) l'école à la fin de l'année. ✓
- 7) Tu ressemble (ressembler) à un acteur connu. ✓
- 8) Il discute (discuter) de tout et de rien. ✓
- 9) Elle colle (coller) des stickers dans sa chambre. ✓
- 10) Tous les mercredis, ils montent (monter) à cheval. ✓

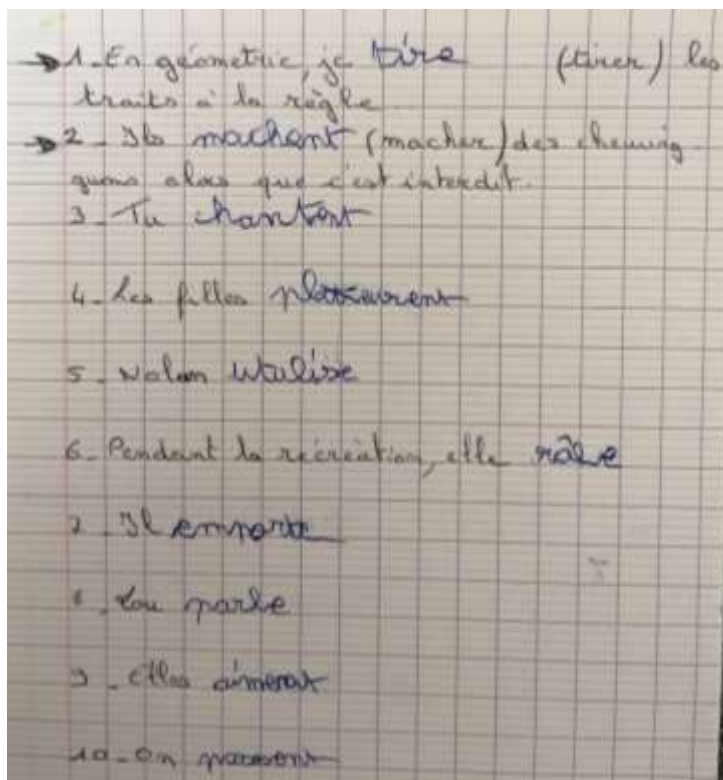
(évaluation finale)

Annexe 19n : Élève N

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
N	• GN (es)	• Elles (es)		
= Progression, acquisition des compétences <u>ET</u> remobilisation lors de dictées.				

Annexe 19o : Élève O

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
O	• Tu (ent) = <i>inattention</i> ? • On (ent)	• Tu (oublies voyelle mais s + e) • Elle (ent + tuer : us) - étudier	• GN (oublie voyelle mais s) • elle • il s'écoutent	
= Progression, acquisition des compétences <u>MAIS</u> pas de remobilisation lors de dictées notamment pour le GN.				



(évaluation diagnostique)

(évaluation intermédiaire)

(évaluation finale)

Annexe 19p : Élève P

Élève	Évaluation diagnostique	Dictées (activités de comparaison)	Évaluation intermédiaire	Évaluation finale
P	• Ils (es) • Elles (es) • GN (es)	• Tu (e) • NP (ent) = inattention ? • Ils (es) • Elle (<i>tuer</i> : tues ou tue) • GN (e)	• GN (oublie voyelle et terminaison) • elle	• On (ent) = inattention ? • GN (e)
= Progression dans l'acquisition de compétences notamment pour la troisième personne du pluriel <u>MAIS</u> pas pour le GN <u>ET</u> remobilisation des compétences dans les dictées sauf pour le GN.				

Faire le point (1) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : La maîtresse a besoin de ton aide. Complète les phrases pour qu'elle puisse les dicter aux élèves lors de la dictée du jour. Tu dois écrire les verbes au présent en accordant le verbe au sujet.

- 1) En géométrie, je **tire** (tirer) les traits à la règle.
- 2) Ils **mâches** (mâcher) des chewing-gums alors que c'est interdit.
- 3) Tu **chantes** (chanter) fort en musique.
- 4) Les filles **pleures** (pleurer) de joie parce qu'elles ont réussi.
- 5) Nolan **utilise** (utiliser) son stylo bleu effaçable tous les jours.
- 6) Pendant la récréation, elle **râle** (râler) souvent.
- 7) Il **emporte** (emporter) souvent le stylo de la maîtresse.
- 8) Lou **parle** (parler) toujours à sa voisine Milie.
- 9) Elles **aimes** (aimer) les mathématiques.
- 10) On **passe** (passer) souvent la journée en classe.

(évaluation diagnostique)

- Emma cherche sa trousse.
- Pau réveille, tu glisses toujours du lit.
- on marche un peu pour rejoindre la salle des fêtes.
- Lou et sa maman sont devant la télévision, elle regarde la météo.
- je rache à vélo dans le village.
- durant la matinée, Delphine est triste, elle reste sur le banc.
- Quentin cache son manteau pour ne pas le perdre.
- Nolan et Raphaël sont attentifs, ils écoutent les autres élèves.
- Les maîtresses calculent le nombre d'apres.
- Lorian et gentil, il donne parfois des bonbons à ses camarades.

(évaluation intermédiaire)

Faire le point (2) – Les verbes en -ER au présent

Consigne : Cette fois c'est le maître qui a besoin de ton aide. Il veut aussi faire une dictée pour les élèves mais la pluie a effacé les verbes. Ecris-les au présent selon le sujet.

- 1) On **gagnent** (gagner) toujours la course.
- 2) Elles **fabriquent** (fabriquer) des objets.
- 3) À la Magdelaine, les boutiques **ferme** (fermer) à 19h.
- 4) Je **refuse** (refuser) d'aller dormir.
- 5) Gabriel **prépare** (préparer) un tour de magie.
- 6) Alice **quitte** (quitter) l'école à la fin de l'année.
- 7) Tu **ressembles** (ressembler) à un acteur connu.
- 8) Il **discute** (discuter) de tout et de rien.
- 9) Elle **colle** (coller) des stickers dans sa chambre.
- 10) Tous les mercredis, ils **montent** (monter) à cheval.

(évaluation finale)