

Sommaire

Les principes de la démarche didactique	7
Du côté des savoirs	9
Du côté de l'élève.. .. .	13
Du côté de l'enseignant	15
La démarche didactique	17
Les activités de systématisation	17
Les ateliers de négociation graphique (ANG)	18
Les classements d'erreurs	25
Les activités sur les systèmes d'écriture	32
L'organisation des modules	33
Mise en regard des modules avec les textes institutionnels.	36
CM1 – module 1	
Le choix du graphème (1), de la rentrée aux vacances d'automne	39
Les phonèmes du français	39
Découverte du graphème.. .. .	43
Les topogrammes	47
CM1 – module 2	
Découverte du verbe (1), de l'automne à la fin d'année	53
L'infinitif: conceptualisation et distinction radical-terminaison	54
Le verbe conjugué au présent: les terminaisons du présent, le présent des verbes irréguliers	60
CM1 – module 3	
Le choix du graphème (2), de la fin d'année aux vacances d'hiver	71
Découverte des lois de position	71
Relations phonèmes-graphèmes et graphèmes-phonèmes (1)	73
CM1 – module 4	
Découverte du genre (1) – Accorder en nombre, des vacances d'hiver au printemps ..	79
Le genre (1)	79
Le nombre	84
CM1 – module 5	
Se repérer grâce aux familles de mots (1), des vacances de printemps à la fin de l'année scolaire	89
Les logogrammes lexicaux et grammaticaux (1) (ou homophones)	89
Les morphogrammes lexicaux: préfixes, suffixes et lettres dérivatives (1) ..	94
CM2 – module 1	
Le choix du graphème (3), de la rentrée aux vacances d'automne	101
Identification des relations phonèmes-graphèmes et graphème-phonèmes (2) ..	101
Les lois de position (2)	105
Rapports oral-écrit	108

CM2 – module 2

Découverte du verbe (2), des vacances d'automne à la fin d'année	115
Infinitifs et participes : les finales en [e]	115

CM2 – module 3

Se repérer grâce aux familles de mots (2), de la fin d'année aux vacances d'hiver ..	121
Logogrammes lexicaux et grammaticaux (2)	121
Morphogrammes lexicaux (2)	125

CM2 – module 4

Accorder en genre (2), des vacances d'hiver aux vacances de printemps	131
Le genre (2)	131
Les systèmes d'écriture	141

CM2 – module 5

Le fonctionnement du plurisystème, des vacances de printemps à la fin de l'année scolaire	167
L'écriture du français	167
Alphabet phonétique international	179
Glossaire	180
Bibliographie sélective	182
Sommaire du cédérom	183
Mode d'emploi du cédérom	185

Avertissement

Cet ouvrage n'est pas un manuel : c'est un ensemble d'activités construites dans l'esprit d'une même démarche. C'est cet esprit qu'il est important de s'approprier, et nous nous en expliquons dans la présentation. Bien sûr, nous pensons que ces activités ont plus d'impact si elles sont menées en synergie, telles que nous les décrivons, organisées sur deux ans et placées préférentiellement en fin de cycle 3, mais il est possible, en fonction de ses besoins ou pour se familiariser peu à peu avec ce matériel :

- de déplacer certaines de ces activités vers le cycle 2 ou les premières classes de collège (de nombreux collègues nous ont dit qu'ils avaient exploité le matériel sur l'ensemble du cycle 3),
- de commencer par expérimenter les classements d'erreurs (du primaire au lycée),
- d'adapter les ateliers de négociation graphique au collège, et même au lycée,
- ou encore de détacher et d'exploiter de façon décrochée les activités de systématisation que nous proposons.

Cet ouvrage est avant tout le fruit d'un travail de plus de dix années, engagé avec des enseignants de tous les niveaux (de la maternelle à l'université). C'est un travail de recherche et de recherche-action : toutes les activités ont été longuement expérimentées dans les classes et la recherche elle-même a fait l'objet d'une évaluation qui a donné des résultats positifs.

La démarche didactique

Nous avons défini quatre types d'activités : les ateliers de négociation graphique (ANG), les classements d'erreurs, les activités de systématisation et l'étude des systèmes d'écriture. Ils se confortent les uns les autres, et nous les mettons en œuvre dans le cadre de modules qui se succèdent dans l'année. Ces modules sont au nombre de cinq : ils occupent à peu près les périodes situées entre les différentes vacances scolaires. Nous proposons une progression sur deux ans : cinq modules de niveau 1 la première année ; cinq modules de niveau 2 la seconde année. Les modules permettent de couvrir les programmes d'orthographe du CM1 et du CM2 (voir la description des modules p. 36 à 38). Ils ont été ciblés pour les deux dernières années du cycle 3. Chaque module comporte une évaluation.

Les quatre activités vont être présentées successivement. En ce qui concerne les activités de systématisation, nous nous contentons d'en exposer les principes, étant donné qu'elles sont exposées en détail dans le programme des deux années que l'on trouvera plus loin. Pour les ateliers de négociation graphique et les classements d'erreurs, nous présentons précisément ici même la façon de les mettre en place.

LES ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION

Ces activités sont celles qui se rapprochent le plus des activités d'orthographe traditionnelles, puisqu'elles ont pour objectif de travailler systématiquement des points précis de l'orthographe du français, de faire que les élèves les comprennent, se les approprient et soient capables de résoudre les problèmes qui leur sont liés au cours de leurs productions d'écrit. Ce sont en général des points qui sont restés en suspens dans les ANG. Mais ces activités sont destinées également à nourrir les ANG, à donner aux élèves les connaissances nécessaires pour développer leurs stratégies. Ces activités obéissent aux principes signalés plus haut : elles permettent la plupart du temps de replacer les questions dans le cadre général du fonctionnement du système orthographique (phonographie, morphographie, logographie), et de ce fait, elles abordent souvent les fonctionnements linguistiques de façon plus approfondie que dans les manuels scolaires : nous souhaitons éveiller la curiosité de l'élève vis-à-vis du fonctionnement de la langue. Ainsi, on ne se contentera pas d'une présentation des deux genres qui existent en français, mais on fera découvrir à l'élève la façon dont la catégorie du genre est traitée dans la langue : le genre ne reflète la distinction des sexes que pour les animés (et encore, pas tous !), c'est une convention linguistique qui affecte tous les mots de façon arbitraire.

Voici la liste de nos activités de systématisation et (p. 36-37) leurs références aux I.O. de 2008 (*B.O.* n°3, 19 juin 2008, hors série) :

Domaines des phonogrammes

CM1

- les phonèmes du français
- découverte du graphème
- découverte des lois de position (1)

CM2

- les rapports oral-écrit
- les lois de position (2)
- les morphogrammes lexicaux (préfixes) en liaison avec le problème des doubles consonnes

Domaines des morphogrammes

CM1

- découverte de l'infinitif
- le genre (1)
- le nombre
- les morphogrammes lexicaux et grammaticaux (1)

CM2

- les marques verbales : finales en [e]
- les terminaisons du présent
- les morphogrammes lexicaux et grammaticaux (2)
- le genre (2)

Domaines des logogrammes

CM1

- les logogrammes lexicaux (1)

CM2

- les logogrammes lexicaux (2)

Domaines des topogrammes

Cette activité recouvre le domaine de la mise en page : typographie, disposition des titres, des paragraphes, des signes de ponctuation et de tous les blancs graphiques en général. Les topogrammes regroupent tous les signes graphiques qui contribuent à la mise en page : c'est une composante à part entière de l'écriture et de l'orthographe, qui concourt à la construction du sens du texte. Elle relève du principe sémiographique.

LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE (ANG)

Il s'agit de l'activité la plus novatrice de notre démarche, celle qui demande de la part de l'enseignant une certaine modification de ses habitudes, puisqu'il lui faut s'installer dans une position de retrait « actif », mais de retrait tout de même. Nous présentons dans le cédérom (document 2) une dizaine de minutes d'un ANG authentique afin que les lecteurs puissent mieux s'approprier ce dispositif innovant.

L'ANG constitue une activité privilégiée dont les objectifs sont d'ordres cognitif et comportemental. Au niveau du cognitif, il s'agit de favoriser la mise en place de démarches argumentatives concernant le fonctionnement de l'écrit. Au niveau comportemental, il s'agit de solliciter l'intérêt des enfants pour les aspects orthographiques de leurs productions.

Au sein de notre dispositif expérimental prenant en compte le classement d'erreurs, les activités de systématisation et l'étude de systèmes d'écriture, l'ANG est un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant, qui va pouvoir mesurer le niveau de réflexion métalinguistique de ses élèves et permettre aux enfants d'approprier des raisonnements orthographiques en prenant une certaine distance par rapport au langage.

Dans la démarche que nous décrivons, tous les aspects sont importants : les conditions matérielles, la prise en compte de la réflexion des élèves et les interventions du maître dans la conduite de l'atelier.

Matériel

- tableau de papier conférence,
- une feuille par élève format A5 (demi A4),
- un gros feutre (couleur unique pour le groupe),
- scotch.

Description de la démarche

Un texte fabriqué, centré sur plusieurs notions problématiques, est dicté à un groupe de cinq ou six élèves regroupés autour de l'enseignant pendant que les autres élèves de la classe travaillent en autonomie au sein de la classe.

Les différentes graphies sont numérotées pour faciliter l'anonymat et affichées.

Les élèves débattent des différentes graphies et tentent d'argumenter en faveur de l'une ou de l'autre.

Lorsque la discussion autour d'un point est terminée, l'enseignant propose aux enfants d'écrire, sur le tableau de papier, un résumé du débat qui a eu lieu : l'ensemble des propositions et des arguments sont notés.

L'atelier s'achève par un bilan oral effectué par l'enseignant rappelant les problèmes abordés résolus et non résolus pour lesquels les autres groupes apporteront peut-être plus tard une solution.

Alors seulement la graphie correcte est proposée au petit groupe qui la compare à sa production personnelle.

Une synthèse collective vient clore cette série d'ANG après que tous les groupes de la classe ont effectué cet atelier :

- affichage des productions de tous les groupes (graphies, argumentations) ;
- discussion entre les groupes pour faire part des problèmes qu'un groupe a réussi à résoudre, ou pour demander de l'aide aux autres groupes pour des problèmes restés en suspens.
- mise au point des problèmes résolus au sein de la classe ; les questions auxquelles on ne sait pas encore répondre sont notées et conservées (elles feront éventuellement l'objet d'un travail en activité de systématisation) ;

– copie par les élèves du texte dicté correctement orthographié, ce texte pouvant servir de référence en cas de difficultés rencontrées.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant peut constituer des groupes homogènes, ou des groupes hétérogènes mais sans qu'il y ait cependant de différences trop importantes entre les élèves.

Il compose un court texte composé de deux ou trois phrases (en fonction du niveau des élèves). Il choisit les difficultés selon les compétences des élèves de la classe et des problèmes qu'il souhaite voir soulevés afin d'introduire les activités de systématisation qu'il conduira un peu plus tard.

Au cours du premier ANG de l'année, l'enseignant précise aux élèves l'objectif de cette nouvelle activité. Il explique que l'objectif principal n'est pas de trouver la bonne orthographe mais d'exposer les raisonnements qui ont permis de choisir la graphie retenue. Sans cette précision, l'enseignant court le risque que l'atelier se transforme en une énumération des différences orthographiques sans l'amorce de la moindre argumentation métalinguistique. Il s'agit de déplacer l'attention et l'effort de l'élève du produit vers le processus. Ce point est fondamental. C'est la prise de conscience progressive par l'élève de l'effort intellectuel nécessaire pour mener un raisonnement orthographique.

Les élèves ont l'initiative du choix des problèmes débattus et des solutions retenues. Par des questions ouvertes, l'enseignant fait émerger les explications des enfants sans jamais indiquer la solution. Il doit souvent freiner ses propres interventions pour laisser les élèves prendre leurs décisions et trouver leurs mots, afin qu'un vrai débat s'instaure entre eux. Pour cela il peut être amené à laisser s'exprimer des solutions erronées ou des argumentations fausses sans les corriger sur le moment. Aussi doit-il suivre attentivement le raisonnement des élèves et entrer dans leur logique afin de pouvoir les épauler dans leur réflexion : il a pour fonction de faciliter l'expression de leurs réflexions argumentatives.

Cependant, il doit intervenir pour pointer contradiction ou erreur de logique afin de faire prendre conscience d'un mauvais raisonnement. Ainsi, il incite l'élève à abandonner une fausse conceptualisation pour lui permettre d'en reconstruire une nouvelle. L'enseignant donne la parole, veille à la participation de tous les élèves, encourage, interpelle un élève trop silencieux : « Et toi, tu as un avis ? »

Au cours d'une argumentation longue qui peut conduire à des raisonnements en chaîne, il recentre la problématique : « Au fait, pourquoi se pose-t-on ce problème ? », pour s'assurer que certains élèves n'ont pas perdu de vue le problème initial.

Il habitue les élèves à raisonner non plus à partir de ses seules questions mais également à partir des questions des camarades. L'enseignant laisse les élèves s'intéresser à une nouvelle graphie ou au contraire il relance la discussion sur le problème qu'il souhaite voir approfondi : « Va au bout de ton raisonnement¹ », parce qu'il juge les enfants capables de conduire ce raisonnement. Le terme « raisonnement » est loin d'être innocent. Cet encouragement, très souvent répété dans nos ateliers, n'est pas seulement un encouragement affectif à la prise de parole, mais à la prise de conscience

1. Les citations sont prises à l'extrait d'ANG que l'on retrouvera p. 24-27.

du travail intellectuel nécessaire pour aboutir à résoudre le problème. Cela pour tous les élèves, et particulièrement pour ceux qui ne sont pas du tout familiarisés avec ce type de travail intellectuel. Il s'agit là du développement de capacités métacognitives.

La position de l'enseignant, son comportement sont déterminants pour le bon déroulement de l'atelier (on se reportera à l'extrait d'atelier donné plus loin pour une illustration plus concrète et surtout à l'enregistrement vidéo figurant sur le cédérom) :

La forme des questions, essentiellement dans la phase initiale, est très importante : « Pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ? », « À quoi as-tu pensé en l'écrivant ? » Le maître peut être amené à poser une question concernant un savoir orthographique, mais uniquement pour aider le déroulement du raisonnement.

Il doit avoir essentiellement un rôle de relance et de reformulation.

La reformulation donne à l'ensemble du groupe le temps de s'approprier le problème. Sans modifier les termes de l'élève, elle permet de reprendre ce qu'il vient de dire de façon claire et distincte. Elle ne s'accompagne pas de jugement, elle est neutre : « Alors, toi, tu parles de conjugaison ? » Mais cette simple répétition est très importante : elle ménage une pause, le temps pour les autres de réaliser, de s'approprier le terme ou la question. La reformulation peut s'accompagner quelquefois d'un élément supplémentaire qui va relancer la discussion : un terme du métalangage qui va venir s'insérer à point nommé et dont les élèves vont pouvoir s'emparer naturellement. Il peut y avoir également amorçage des raisonnements : « Si vous pensez que c'est un verbe... (alors...) ».

L'enseignant a un rôle de synthèse partielle : il recentre le débat, en allégeant la charge cognitive des élèves. « Où en sommes-nous de notre démonstration ? » « Qu'est-ce que nous avons déjà trouvé ? » Il amène les élèves à faire eux-mêmes cette synthèse : « Mais au fait quel est notre problème ? »

Il est l'instigateur des interactions : il renvoie aux autres la question d'un élève ; ne répondant jamais lui-même, il relève les désaccords et les renvoie au groupe : « Alors Claire ? » ; « Elle veut te répondre. »

Il encourage affectivement, suscite la prise de parole des plus timides.

Il stimule intellectuellement, fait prendre conscience du travail intellectuel.

Enfin, il effectue la synthèse finale de ce qui a été découvert et de ce qui n'a pas été résolu.

Cette position de neutralité active n'est pas facile à tenir pour un enseignant. Celui-ci veut d'habitude aider à l'accouchement rapide de la réponse, poser la question qui va aider à trouver la réponse, approuver celui qui a apporté un début de réponse correcte : toutes ces réactions doivent être bannies dans l'ANG.

La durée moyenne de l'atelier est de trente minutes, écriture et synthèse comprises, car il s'agit d'une activité exigeante et éprouvante tant pour les élèves que pour l'enseignant. Il nous paraît raisonnable de programmer un atelier par période de six ou sept semaines soit deux ateliers par trimestre.

Enfin, au cours de la synthèse collective, des échanges vont avoir lieu entre les groupes sur les points qui ont été discutés. Il ne s'agit pas de reprendre la discussion dans chacun des groupes mais d'échanger sur les problèmes orthographiques résolus et ceux qui ne le sont pas encore. Un groupe peut alors obtenir le secours d'autres élèves.

Découverte du genre (1)

Accorder en nombre

activités de systématisation

des vacances d'hiver au printemps

LE GENRE (1)

CM1 – MODULE 4

Objectifs

- Faire appréhender aux élèves la structure linguistique de la catégorie du genre : un très petit nombre de noms varient en genre, ils renvoient à des êtres animés ; la plupart des noms ont un genre fixe (séance 1).
- Rendre l'élève capable de repérer les différences de fonctionnement entre l'oral et l'écrit dans l'accord en genre des adjectifs (séance 2).

Description des activités

Séance 1 – Durée : 1 h

Découverte de la catégorie du genre : à partir d'un travail sur les dictionnaires, on conduit les élèves à constater que les noms qui varient en genre sont peu nombreux et sont essentiellement des noms de personnes.

Séance 2 – Durée : 1 h

Les élèves sont amenés à découvrir successivement qu'il existe des adjectifs qui présentent une variation (accord) en genre à l'oral ; des adjectifs qui ne présentent qu'une variation (accord) écrite, et des adjectifs qui ne varient jamais.

Matériel

- un dictionnaire de collège,
- photocopie d'une page (différente) de dictionnaire par atelier,
- pour l'enseignant : listes préparées des noms et de leurs définitions, et listes des adjectifs (séance 2) pour les élèves.

Repères théoriques

La variation en genre n'affecte qu'une très petite partie des substantifs français, ceux qui renvoient à des êtres animés, essentiellement humains (et encore, avec un certain nombre d'irrégularités, comme « sentinelle » ou « estafette »), alors que tous les substantifs qui renvoient à des inanimés ont un genre fixe. Il existe donc une grande disproportion entre ces deux catégories, la seconde étant bien plus nombreuse, et pourtant c'est

celle qui est peu mise en avant dans les grammaires scolaires. Les manuels préfèrent installer la notion de genre à partir des noms d'animés humains, parce que la notion de genre peut alors se traduire en opposition de sexe. D'où la fixation « sexuée » des termes « masculin-féminin ».

C'est le nom qui est propriétaire du genre et qui l'impose aux termes qu'il domine : le nom commande le genre du déterminant et de l'adjectif, alors que pour la catégorie du pluriel, il n'y a pas de domination du nom : le déterminant commande aussi bien, puisque le pluriel provient du monde extérieur, du choix par le locuteur de la pluralité (le genre est une catégorie linguistique qui est imposée, sauf, comme il a été dit plus haut, pour les animés). L'adjectif varie, s'accorde toujours suivant le genre du nom, mais le nom en règle générale ne varie pas, et de toute façon sa variation n'est déterminée par aucun terme. Il y a donc une grosse différence entre la catégorie du genre qui affecte le substantif, et celle qui affecte l'adjectif, et qui est du ressort de l'accord.

Le fonctionnement oral est différent du fonctionnement écrit : les marques sont différentes, et on observe également qu'un grand nombre d'adjectifs ne varient pas (43 % d'adjectifs sont « épiciens » selon les grammaires, comme : magnifique, stupide, rouge, célèbre, sale..., et se terminent par un « e » graphique sauf quelques rares exceptions comme : snob, ...).

Les marques à l'oral sont en général traduites par la prononciation d'une consonne, rendue à l'écrit par l'ajout d'un « e » graphique (ou diacritique) : grand/grande. Ce « e » diacritique est acquis relativement vite par les enfants (à partir du CE1). Il n'est pas perçu comme une marque de genre, mais comme ce qui permet de faire sonner la consonne (comme dans « porte », « cane »...). Cette distorsion entre un féminin marqué oralement et de façon mécanique (phonographique) et un féminin marqué uniquement à l'écrit et donc résultat d'un acte volontaire, est une des difficultés du genre en français.

Déroulement des séances

Séance 1

1^{er} temps

Modalité – Travail en binômes

On distribue à chaque groupe une ou deux pages de dictionnaire et les consignes suivantes : compter tous les noms communs de la page (bien préciser qu'on s'en tient aux entrées de dictionnaire), puis surligner tous les noms qui peuvent varier en genre et les compter également.

1. Compte tous les noms communs de la page, puis surligne tous les noms qui peuvent varier en genre et compte-les également.
2. Compare les deux nombres obtenus et formule des remarques.

Mise en commun (les élèves restent dans leurs groupes)

Les différents groupes comparent leurs résultats et constatent que le nombre de noms qui varient est toujours très inférieur au nombre de noms qui ne varient pas.

2^e temps



On distribue aux élèves une feuille sur laquelle figurent les noms tirés de leur page de dictionnaire selon qu'ils varient ou non en genre (voir document 13).

On a ajouté la définition des noms qui varient en genre avec la question suivante :

Qu'est-ce qui est commun aux noms qui varient ?

Mise en commun collective

Les élèves auront pu s'appuyer sur les définitions pour dégager le caractère « animé », « humain », ou « nom de personnes ».

À partir de là, on fait vérifier aux élèves si la liste des noms qui ne varient pas ne contient effectivement que des noms de choses. Comme ce n'est pas le cas, on les conduit à réfléchir et à faire des hypothèses sur la présence des noms de personnes qui ne varient pas en genre.

À titre indicatif, remarques possibles :

Le « féminin » d'un nom de personne, comme « chevalier » a été détourné pour désigner une bague. Il n'existe pas de femme « chevalier », comme de « marine », qui serait l'équivalent femelle du « marin ». La « marine » peut être une toile représentant un paysage marin. L'histoire de la société explique ces impossibilités. Le problème de la féminisation des noms de métier est à l'ordre du jour...

Synthèse

Seuls les noms de personnes (éventuellement d'animaux) varient en genre : le genre correspond alors au sexe.

Les autres noms ne varient pas. Ils ont un genre fixe. Cela n'a rien à voir avec les garçons et les filles. Il faut savoir leur genre par cœur. On ne peut pas le deviner.

Certains noms de personnes ne varient pas : ce sont des noms de fonction, de métier, où l'on n'avait pas l'habitude de voir des femmes.

Dans la langue française, le nombre de noms qui varient en genre est bien inférieur au nombre de noms à genre fixe.

Séance 2

Modalité – Travail en binômes

1. On distribue à chaque binôme les paires de groupes nominaux suivantes :

une lettre finie/ un texte fini, une chaise lourde/ un fauteuil lourd, une réponse fidèle/ un message fidèle, une petite tasse/un petit bol, un vent vif/une réponse vive, une cuisine nette/un évier net, une salle propre/un mouchoir propre

– Souligne l'adjectif dans chaque groupe nominal.

– Prononce à voix haute pour tes camarades les groupes nominaux.

– Entoure les adjectifs qui varient à l'oral.

– Après vérification, classe en deux colonnes les adjectifs selon qu'ils ont été entourés ou non.

Mise en commun

On vérifie l'accord de tous les groupes sur le classement, et l'enseignant demande de désigner les adjectifs avec lesquels on risque de faire le plus grand nombre d'erreurs à l'écrit. Une discussion peut s'engager avec les élèves.

Souvent, les élèves pensent à citer les adjectifs « irréguliers » (ceux qui ne prennent pas simplement un « e » au féminin...), alors que ce sont eux qui sont les plus simples à écrire car leur variation est audible.



(voir document 14
à imprimer)

2. Examine les adjectifs qui ne varient pas à l'oral et essaye de les classer.

Mise en commun

Les élèves peuvent avoir découvert que certains adjectifs ne varient en genre ni à l'oral, ni à l'écrit : ce sont des adjectifs épiciques (il n'est pas indispensable d'apprendre ce terme aux élèves). Ils auront repéré plus facilement les adjectifs qui varient à l'oral et à l'écrit, et ceux qui ne varient qu'à l'écrit.

Synthèse

Il y a trois catégories d'adjectifs : ceux qui varient à l'oral et à l'écrit, ceux qui ne varient qu'à l'écrit et qui sont les plus difficiles à écrire, et ceux qui ne varient jamais. Les élèves garderont soit en affichage mural, soit dans leur classeur, un tableau comportant les trois entrées découvertes, qu'ils compléteront au fur et à mesure.

Liste de mots d'une page de dictionnaire

Dictionnaire du français au collège, Larousse.

Résultats concernant les p.192 sq.

Noms à genre fixe	Noms à genre variable
cheval	Chevrier, ère : personne qui garde des chèvres
cheval-vapeur	
chevalerie	
chevalet	
chevalier	
chevalière	
chevauchée	
chevauchement	
chevelure	
chevet	
cheveu	
cheville	
cheviotte	
chèvre	
chevreau	
chèvrefeuille	
chevrette	
chevreuil	
chevron	
chevroton	
chevrotine	
chewing-gum	
chez-soi	
chianti	
chiasse	
chic	Chicaneur, euse, ou chicanier, ère : qui aime à chicaner
chicane	
chicanerie	
Total : 28	Total : 2

L'élément commun à la colonne 2 est : « animé », et plus précisément ici : « personne ». On peut alors chercher dans la colonne 1 s'il y a des noms qui désignent des animés

ou des personnes et se demander pourquoi ils ne varient pas.

On trouve : cheval, chevalier, chèvre, chevreau, chevrette.

Pour les noms d'animaux, il existe des féminins spécifiques pour désigner la femelle : cheval/jument ; chèvre/bouc ; chevreau/chevrette. Il s'agit de désignations pour les deux sexes. Beaucoup de noms d'animaux ne présentent pas de féminin.

Pourquoi n'y a-t-il pas de féminin à « chevalier » ? Parce que les chevalières femmes n'existaient pas. C'est l'état de la société qui explique l'absence de féminin. On peut constater que « chevalière » a été détourné pour un autre usage ; désigner une bague, que portaient les chevaliers, avec leurs armoiries.

Évaluation

1. Mets dans une colonne les noms qui varient en genre, et dans l'autre colonne ceux qui ne varient pas. Qu'observes-tu ?

nageur, épaulette, racine, collègue, farine, citoyen, fourmi, chien, limace, cochon, porcelet, bâton, coton, bonnet, cuisinier

Noms qui varient en genre	Noms qui ne varient pas en genre
...	

2. Classe les adjectifs suivants en fonction de la façon dont ils varient en genre à l'oral et à l'écrit :

beau, idéal, stupide, banal, solide, gentil, éternel, petit, maigre, grand, serré, ému, courtois

Variation à l'oral	Variation à l'écrit seulement	Pas de variation
ex. : beau/belle	idéal : idéale	stupide
...		

3. Dans la liste qui suit, entoure les adjectifs qui ne varient en genre ni à l'oral ni à l'écrit :

fervent obéissante fidèle obscure
chaude immonde facile snob pur

voir sur le cédérom le document 40 à imprimer

Se repérer grâce aux familles de mots (2)

activités de systématisation

de la fin d'année aux vacances d'hiver

LOGOGRAMMES LEXICAUX ET GRAMMATICaux (2) CM2 – MODULE 3

Objectifs généraux

Rendre les élèves capables :

- de repérer le jeu introduit dans la langue par la présence des homophones, développer une attitude ludique vis-à-vis de la langue ;
- de construire des repères pour ne pas faire d'erreur orthographique, et hiérarchiser ces repères en fonction de leur efficacité.

Description des activités

Modalité – Une seule séance

Durée : 1 h

Cette séance propose une approche ludique des logogrammes lexicaux et grammaticaux à travers l'utilisation de textes d'humoristes.

Matériel

Textes fournis en annexe.

Repères théoriques

Les logogrammes lexicaux portent ce nom barbare dans la théorie de Nina Catach, car ils désignent des mots qui sont presque inanalysables sur le plan graphique et qui se rapprochent donc des « figures » de mots que l'on trouve dans les écritures qui privilégient des « figures » indécomposables, issues de pictogrammes, pour représenter les mots (comme l'écriture chinoise par exemple).

Ainsi, le mot « thym » présente des lettres qui ne sont justifiables ni sur le plan de la relation phonographique, ni sur le plan de la signification morphographique. Pourquoi un « h » ? un « y » ? un « m » ? Le « t » il est vrai, renvoie bien au phonème [t], mais il est bien le seul à pouvoir être découvert ! Il faut se remémorer la graphie de ce mot dans son ensemble, comme une figure, et c'est cela qui permettra de distinguer ce mot d'autres, qui lui sont homophones, mais qui se distinguent précisément par une autre « figure » : tain, teint... Le français regorge de ces mots monosyllabiques (ce n'est que dans ce cas que l'on parlera de « logogrammes ») homophones (on les connaît en grammaire traditionnelle plutôt sous le nom d'homonymes), que l'écriture s'est ingéninée à

différencier. On les trouve dans le domaine lexical, mais ils sont encore plus dangereux dans le domaine grammatical (logogrammes grammaticaux), où la grammaire les a assemblés en paires bien connues : ce/se, son/sont, a/à... Elle a proposé depuis longtemps des procédures mécaniques pour que les élèves les reconnaissent, et certaines de ces procédures, trop mécaniques, ou faisant un appel à un raisonnement trompeur (« se », c'est le sien...) sont plus fallacieuses qu'efficaces. On essaiera là encore de développer l'éveil au fonctionnement de la langue, et de s'appuyer sur des démarches réflexives plutôt que mécaniques.

Déroulement des séances

1^{er} temps – Du jeu dans la langue

Il s'agit de montrer toutes les ressources humoristiques ou plus largement les doubles sens possibles qu'offrent les homophones en français.

Trois situations sont proposées. Elles peuvent être travaillées par groupes, par paires ou collectivement. Certaines peuvent aussi être éliminées !

Situation 1

Texte de Raymond Devos : *Caen*. Ce texte peut être trouvé facilement sur Internet (moteur de recherche : Raymond Devos Caen).

Début du texte :

Comme j'avais entendu dire : « À quand les vacances ?... À quand les vacances ?... » je me dis : « Bon !... Je vais aller à Caen... » Je boucle la valise... Je vais pour prendre le car... Je demande à l'employé :

— Pour Caen, quelle heure ?

— Pour où ?

— Pour Caen !

— Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où ?

— Comment ? Vous ne savez pas où est Caen ?

Question : Le texte est-il plus drôle à écouter ou à lire ? Pourquoi ?



(voir document 24
à imprimer)

Situation 2

Voici deux phrases :

La belle porte le voile.

La vieille garde le lit.

Elles peuvent donner lieu à des erreurs d'interprétation amusantes. Pourquoi ?

Mise en commun

On dégagera collectivement la nature des mots et les catégories grammaticales variant en fonction du sens.

Exemples :

La belle porte le voile.

GN Sujet verbe GN c o d

La belle porte le voile.

GN sujet pronom c o d verbe

Situation 3

- a) Alphonse Allais est connu pour ses écrits comiques. Voici un de ses textes :
Conseils à un voyageur timoré qui s'apprêtait à traverser une forêt hantée par des êtres surnaturels :
Par le bois du Djinn, où s'entasse de l'effroi,
Parle ! Bois du gin !... ou cent tasses de lait froid !
- b) Voici une devinette :
Quelle est la couleur des petits pois ?
Rouge, car les petits poissons rouges.
Quels sont les procédés utilisés dans ces deux textes ?



(voir document 24
à imprimer)

Mise en commun et synthèse

Ce temps permet de réactiver la notion d'homophone, le métalangage qui permet d'en parler, et quelques savoirs de base :

- Les homophones en français sont nombreux (on peut d'ailleurs en constituer des séries).
- L'homophonie peut toucher des expressions ou des phrases entières que l'on peut donc découper de deux façons en obtenant des effets comiques : ce sont des calembours.
- C'est un problème (risque d'erreur orthographique, risque d'ambiguïté) mais c'est aussi une ressource dont on aurait tort de se priver !

2^e temps – Le genre au secours des logogrammes

Il s'agit de faire prendre conscience de la fonction distinctive du genre pour certaines paires d'homophones.

L'enseignant propose aux élèves la liste de mots et la consigne suivantes :

Les mots suivants ont tous un double. Trouvez-le !
une voile – un poste – une cartouche – un somme – un vase – une mousse – une page –
une poêle – un tour
Que remarquez-vous ? Pouvez-vous trouver d'autres paires d'homophones du même type ?



(voir document 24
à imprimer)

Mise en commun et synthèse

Le genre joue ici un rôle majeur pour distinguer les logogrammes.

C'est une occasion de plus pour faire prendre conscience de l'absence de lien qu'il a alors avec la notion de sexe.

3^e temps – « Où est *mont chat ? » Des couples à problèmes !

Il s'agit ici d'envisager les confusions orthographiques qui peuvent se faire en cas d'homophonie. Pour cette seconde année, nous proposons de ne pas distinguer logogrammes lexicaux, grammaticaux ou de discours (homophones lexicaux, homophones grammaticaux et homophones de discours), même si ce lexique est réutilisé dans la classe, mais d'aborder les problèmes tels que les élèves les rencontrent dans les textes. Beaucoup d'homophones en effet sont à cheval sur ces différentes catégories et entraînent des confusions (type « haie »/« est »).

L'enseignant propose aux élèves un corpus de mots erronés (relevés dans leurs productions écrites) accompagnés de leur environnement, pour effectuer par paires les

* Forme grammaticalement incorrecte.

corrections nécessaires et trouver des repères qui permettront d'éviter de reproduire ce type d'erreurs.

Exemple d'erreurs effectuées à corriger et à analyser :



(voir document 24
à imprimer)

La petite fille et séparée de sont frère.
Les enfants se rencontrent en sortit de classe.
Elle réfléchit à une solution pour rassembler leur parents.
Les enfants on besoin de se voir.
Elles se demandent se quelle fait.
Sabrina téléphone aux parents pour leurs dire...
Ça sœur

Mise en commun

On attend les remarques suivantes :

- On remplace « et » par « était », c'est le verbe « être ».
 - On remplace « sont frère » par « les frères », [s ɔ̃] est déterminant.
 - « Sortit », c'est le verbe « sortir » conjugué à la 3^e personne du singulier, alors que dans la phrase concernée le verbe conjugué c'est « se rencontrent ». Il ne peut donc y avoir plusieurs verbes conjugués.
 - À la place de dire « pour rassembler leur parents » on peut dire « pour rassembler les parents » donc [l œ ʁ] est déterminant, alors que dans « Sabrina téléphone aux parents pour leurs dire... » on peut remplacer par « Sabrina téléphone à son père pour lui dire... » dans ce cas [l œ ʁ] est pronom, et donc invariable.
- Etc.

Synthèse

Il est important de faire procéder à une généralisation afin que les élèves s'aperçoivent que dans tous les cas d'erreurs commises, ils ont choisi une graphie existante sans avoir préalablement analysé face à quelle catégorie de mot ils étaient confrontés pour choisir la graphie pertinente !

Le français est une langue qui tend beaucoup de pièges à l'écrit, en raison des mots qui se prononcent de façon identique mais qui appartiennent à des catégories différentes : il faut faire attention aux absurdités que l'on peut écrire quand on ne fait pas attention à ces distinctions !