

GRAMMAIRE « Ce que le maître doit savoir »

Document élaboré à partir du document d'accompagnement des programmes de 2002 « observation réfléchie de la langue française »

- **Le verbe**
- **Le nom**
- **Les expansions du nom**
- **La fonction sujet, relation sujet/verbe**
- **Les constructions du verbe et le lexique verbal**
- **Au-delà de la phrase :**
 - **La ponctuation**
 - **Les substituts et connecteurs**
 - **Les valeurs des temps verbaux**
 - **Le lexique**
 - **L'origine des mots**
- **Orthographe grammaticale**
- **Orthographe lexicale**

Le verbe : identification (marques du nombre en particulier)

L'identification du verbe est le point d'entrée du programme. Elle requiert un travail de longue haleine sur lequel il faut revenir tout au long du cycle : certains verbes se repèrent aisément, d'autres sont dans des formes ou des contextes qui les rendent difficiles à identifier.

On identifie le verbe dans une phrase en observant les modifications qui peuvent l'affecter (temps, personne, nombre) ou les éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet). Il n'y a pas de procédure automatique, simplement des critères convergents plus ou moins nombreux :

- on met en évidence les variations morphologiques en fonction du temps et du mode en opérant chaque fois sur plusieurs registres temporels *hier...*, *aujourd'hui...*, *demain...* et non en se contentant d'un imparfait. C'est en particulier le cas lorsque le verbe est à un temps composé *j'ai mangé* où seul le passage au présent ou au futur *aujourd'hui je mange*, *demain, je mangerai* permet d'éviter que dans *j'avais mangé*, l'élève identifie le verbe comme étant *avoir* et non *manger* ;
- les autres variations morphologiques *personne*, *nombre* permettent de capitaliser les découvertes en construisant progressivement des tableaux qui en gardent la trace : **le tableau de conjugaison est un point d'arrivée et non un point de départ** ;
- la transformation négative ou la transformation affirmative confirment le statut du mot sélectionné. Si un élève peut se laisser aller à *conjuguer* le substantif *malade* dans l'énoncé *Alexandre est malade*, il ne pourra pas accepter de dire et d'écrire *Alexandre ne malade pas*.

Il vaut mieux travailler par écrit de manière à ce que les élèves voient les phénomènes et puissent les désigner. Il peut, parfois, être nécessaire de noter des énoncés agrammaticaux pour faire toucher du doigt les impossibilités. On rappellera que la convention habituelle est de les marquer d'un astérisque ; au tableau, pour des enfants, on peut également barrer la forme fautive.

Très vite, en situation de lecture et de production d'écrit, de nombreux problèmes se posent dans le repérage des verbes et des formes verbales les plus fréquentes dans les textes : *il la porte*, *il est déjà arrivé* etc. La plupart de ces subtilités ne sont pas au programme. Toutefois, leur présence dans les textes rencontrés et, en particulier, dans les textes nés des manipulations ou des activités rédactionnelles des élèves oblige l'enseignant à les affronter. Il ne s'agit pas d'enseigner des notions qui, à cet âge, seraient incompréhensibles, mais seulement de construire avec les élèves une progressive aisance face à toutes les situations langagières que l'on peut rencontrer en se donnant comme principal objectif des activités de repérage et de classement.

Le nom : identification, détermination

L'identification du nom

Le nom est une réalité linguistique familière aux jeunes enfants. Il est lié aux activités de dénomination qui jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage, que ce soit pour désigner des objets (noms communs) ou pour désigner des personnes (noms propres et noms communs).

Dans les phrases, il joue un rôle aussi important que le verbe, mais il peut être plus difficile à identifier.

Les critères sémantiques sont délicats (le nom peut désigner un objet ou une personne, mais il peut aussi désigner une action, une qualité etc.). Le critère formel qui permet de définir un nom commun est sa relation au déterminant. Le nom précédé d'un déterminant constitue le groupe nominal le plus simple.

On ne peut pas envisager le nom sans envisager en même temps les autres éléments du groupe nominal : les déterminants, les expansions.

Les déterminants

Le déterminant précède le nom commun pour constituer un groupe nominal. Il porte les marques du genre : cela permet quelquefois de distinguer des homonymes *un livre / une livre* ; il porte également les marques du nombre (à l'oral, le plus souvent, c'est le déterminant seul qui marque le pluriel).

Les déterminants se répartissent en deux classes :

- les déterminants définis (articles définis : *le, la les* ; déterminants possessifs : *mon, ton, son* ; déterminants démonstratifs : *ce, cette, ces*). Les déterminants définis ne se combinent jamais entre eux (*le ce livre*) ; ils renvoient à des individus identifiables par le récepteur du message, dans la classe définie par le nom *le cheval est à l'écurie* ;
- les déterminants indéfinis (articles indéfinis : *un, une, des* ; articles partitifs : *de, du, de la* ; déterminants indéfinis : *tout, chaque, certain(s), plusieurs* ; déterminants négatifs : *aucun, nul, pas un* ; déterminants interrogatifs : *quel*, exclamatifs : *quel* et relatifs : *lequel*). Les déterminants indéfinis sont combinables entre eux *un certain garçon* ou avec des déterminants définis *tous mes livres*. Les indéfinis renvoient à des individus quelconques de la classe identifiée par le nom.

Les groupes nominaux peuvent aussi désigner tout une classe et dans ce cas ils sont introduits soit par l'article défini singulier *le cheval est un quadrupède* ou pluriel *les chevaux dorment debout*, ou encore par l'article indéfini singulier *un éléphant, ça trompe énormément*.

Les expansions du nom

À l'école primaire, on fait une première étude de trois types d'expansions : l'adjectif épithète, le complément de nom et la proposition relative.

Contrairement au déterminant, les expansions sont facultatives dans le groupe nominal. Elles modifient la valeur sémantique du nom en restreignant son extension : *apporte moi le livre qui est sur la cheminée*. L'expansion est aussi descriptive : *le livre vert*.

L'adjectif épithète

À l'école primaire, on étudie l'adjectif épithète. Dans cette fonction, l'adjectif est étroitement lié au nom dont il ne peut être séparé par une autre expansion. Contrairement à l'anglais et à l'allemand, l'adjectif épithète est le plus souvent placé après le nom. Certains adjectifs épithètes ne peuvent jamais être placés avant le nom : *le sucré bonbon* ; d'autres peuvent être placés avant ou après le nom : *l'immense océan, l'océan immense* ; d'autres changent de sens selon qu'ils sont post ou préposés : *un gros bébé, un bébé gros*.

L'adjectif épithète s'accorde avec le nom :

- Il est pluriel s'il se rapporte à plusieurs noms coordonnés entre eux. La marque du pluriel est le plus souvent un *-s*. À l'issue du cycle II, la plupart des élèves marquent le pluriel du nom, très peu le font sur l'adjectif lorsque le pluriel ne s'entend pas. Il est donc décisif de créer un réflexe d'attention au pluriel. En français, c'est le déterminant qui est le signal déclencheur du pluriel. L'élève doit apprendre à regarder au-delà du nom s'il y a un ou plusieurs adjectifs qui doivent également être accordés. On peut aussi lui faire prendre conscience de la liaison comme signal du pluriel.
- L'adjectif marque aussi le genre. La transformation du masculin au féminin entraîne parfois des modifications qui s'entendent à l'oral : *courageux, courageuse* ; *vieux, vieille*.

Comme sur le nom, fréquemment le *-s* et le *-e* ne s'entendent pas et demandent un entraînement assidu.

Le complément de nom

Le complément de nom est un groupe nominal lié au nom par une préposition : en français, il est toujours situé après le nom. Il est souvent introduit par *de*, mais peut l'être aussi par de nombreuses autres préposition ou locution prépositionnelle : *la statue en pierre, les dames aux chapeaux verts, la poire pour la soif*, etc.. Le complément de nom peut lui-même être expansé par un complément de nom : *le livre du frère de l'ami de Jacques*.

La proposition relative

La relative est introduite par un pronom relatif qui se substitue au nom qu'il explose (son antécédent). Il change de forme selon la fonction qu'il exerce dans la relative :

- relatif sujet : *donne-moi le verre qui est sur la table ;*
- relatif objet : *la pomme que je t'ai donnée est une reinette ;*
- relatif complément indirect : *le livre auquel j'ai fait référence est presque introuvable ; as-tu trouvé le livre dont je t'ai parlé ?*

Certains pronoms varient également selon le genre *lequel, laquelle* et le nombre de leur antécédent *lequel, lesquels*.

La difficulté de la relative est liée, y compris à l'oral, à l'emploi du pronom approprié. La tendance du français est de se contenter de l'opposition *qui* (sujet) / *que* (complément direct et indirect), comme à l'oral, dans : *c'est la copine que je te parle*. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves, y compris à l'oral, au maniement des différentes formes du relatif, tel qu'il est employé dans le français scolaire.

En revanche, à l'école élémentaire, l'étude systématique de ces formes n'est pas requise. On y travaille principalement la proposition relative qui peut se substituer à l'adjectif : *cet enfant qui ne parle pas souvent m'inquiète / cet enfant silencieux m'inquiète*. Elle dispose de tous les éléments d'une phrase, mais reste dépendante de la phrase dans laquelle elle est incluse. Contrairement aux autres propositions dépendantes, elle ne s'articule pas directement sur le verbe mais sur l'un des groupes nominaux de la phrase :

- expansion du sujet : *le livre que je t'ai offert est intéressant ;*
- expansion de l'objet : *je mange des pommes que j'ai cueillies sur l'arbre.*

L'orthographe dans la relative est un problème délicat pour les élèves. Comme dans toutes les situations d'accord, il importe de créer des réflexes précis se déclenchant dès qu'apparaît le signal sélectionné. Ici, c'est bien évidemment le pronom relatif. Il doit provoquer immédiatement la recherche de l'antécédent, de son genre et de son nombre. L'accord en est déduit. Lorsque le pronom est *qui*, il n'y a qu'à entraîner l'attention. Lorsque le pronom est complément d'objet (c'est le cas de *que*), dans la mesure où l'accord du participe passé avec le complément d'objet antéposé n'est pas au programme de l'école primaire, on peut décider que l'élève doit demander à l'enseignant s'il y a un problème d'accord par exemple dans des phrases comme *Voilà les livres de bibliothèque que j'ai retrouvés*. Pour beaucoup d'élèves cela suffira à mettre en place non seulement le bon réflexe mais aussi la capacité de résoudre intuitivement la situation.

L'expansion du nom (adjectif, compléments, relative) offre de multiples possibilités à l'oral comme à l'écrit. Les jeux de substitution, d'adjonction enrichissent le langage des élèves et consolident la maîtrise de ces formes.

La fonction sujet, relation sujet / verbe

Le sujet est le plus souvent un groupe nominal ou un substitut du groupe nominal (pronom, proposition). C'est avec le verbe un constituant indispensable de la phrase. Dans certains temps verbaux, le verbe s'emploie sans sujet (impératif, infinitif ...). En français, le sujet est le plus souvent placé avant le verbe. Dans certains cas, le sujet est placé après le verbe, en particulier dans les phrases interrogatives ou exclamatives : *Que vienne enfin le soleil !*. Des effets expressifs peuvent aussi être obtenus de son déplacement après le verbe, ex. *Rêveuses étaient ses pensées* ».

C'est le seul élément de la phrase qui puisse être extrait par la formule *c'est... qui* : *Pierre est venu, c'est Pierre qui est venu*. Il faudrait préférer cette manière de reconnaître le sujet à la manière classique (qui est-ce qui (sujet humain), qu'est ce qui (sujet non humain) ; celle -ci peut en effet amener chez les élèves des réponses aberrantes dès que le sujet n'est plus un actant animé, comme dans les phrases passives, exemple : *La route est empruntée par la voiture* ; qu'est-ce qui est emprunté : la voiture... ; Mais : c'est la route qui est empruntée par la voiture.

L'accord : le sujet régit l'accord du verbe en personne et en nombre mais aussi en genre lorsque le participe passé de la forme verbale est conjugué avec être *la jeune fille est venue*.

Dans les cas simples, l'élément linguistique en fonction grammaticale de sujet est l'agent d'une action. Ce sont les cas dans lesquels le sujet est vraiment "celui qui fait l'action" ; ex. *Pierre mange son goûter* . Mais cette coïncidence entre une fonction grammaticale et un rôle dans le sens de la phrase n'est pas la règle en français et les élèves de l'école élémentaire ont depuis longtemps entendu et lu des textes où d'autres fonctionnements du sujet sont présents : phrases à constructions attributives : *Isabelle est toujours élégante* ; phrases à sujet impersonnel : *il pleut* ; *il arrive que des élèves soient en retard* ; phrases passives : *le gouvernement a été contraint par les réactions de l'opinion publique de répondre rapidement aux ravisseurs* ; construction pronominale : *l'immeuble se construit lentement*. On ne demande pas au cycle III que les élèves comprennent cette complexité ni qu'ils sachent la décrire. En revanche on se gardera de trop simplifier en donnant à la fonction sujet la seule signification de celui qui est à l'origine d'une action.

Les constructions du verbe et le lexique verbal

C'est la construction du verbe qui organise le groupe verbal. Le groupe verbal comporte toujours un verbe, qui peut être seul, *il vit*, ou accompagné d'un attribut ou d'un ou des compléments.

- a) La construction attributive : elle concerne le verbe *être* ou les verbes d'état : *paraître, sembler, devenir* etc; l'attribut peut être un adjectif *il est beau* ou un nom *il va devenir facteur* ; l'attribut s'accorde avec le sujet : *elle est belle* ; le complément peut également avoir un attribut : *il croit Pierre fatigué* ;
b) la construction intransitive : le verbe n'a pas de compléments *il parle* ;
c) La construction transitive : le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction est

- transitive directe : le complément est directement relié au verbe *il lit un livre* ; dans ce cas, il s'agit d'un complément d'objet direct ;
- transitive indirecte : le complément est introduit par une préposition *il va à Paris* ; il s'agit alors d'un complément d'objet indirect ;
- construction à deux compléments (en général un direct, un indirect) : *il m'a parlé de son voyage à Rio.*, voire à trois compléments : *je te l'échange contre ta montre.*

Le complément de verbe se place après le verbe, sauf s'il s'agit d'un pronom *il voit la voiture, il la voit* ; *il va à Paris, il y va, il prête sa montre à son frère, il la lui prête*; dans la relative, le pronom complément introduit la proposition *le livre que Pierre lit est intéressant*.

Les verbes transitifs, directs ou indirects, peuvent le plus souvent être employés seuls *il lit*. Certains verbes transitifs en revanche ne peuvent se passer de leur complément : sans le complément d'objet, la phrase est incomplète *il a rempli*.

Le sens des verbes est directement dépendant de leur construction : *il joue, il joue d'un instrument, il se joue de vous, il joue aux cartes, il joue au tiercé, il se joue du danger* etc., *il boit, il boit de l'eau*.

Les variations morphologiques du verbe, la conjugaison

Les verbes en français comprennent deux éléments, le radical (ou base) et la terminaison (ou désinence). Le radical est l'élément lexical qui apporte le sens quelles que soient les variations en temps, mode, personne et nombre. La terminaison apporte les informations de nature grammaticale : temps, mode, personne et nombre. Ces informations peuvent être successives comme dans *nous aimons* , où le radical *aim-* est suivi de la désinence *-ons*, pour la 1^{ère} personne du pluriel, à comparer à *nous aimerons*, où le *-r* vient marquer le futur. Elles peuvent aussi être rassemblées en une réalité unique : *je suis*.

On peut dégager les régularités suivantes dans les terminaisons grammaticales :

- les marques de temps précèdent les marques de personne et de nombre : *je retour-er-ai, nous ven-i-ons* ;
- l'imparfait se forme avec « -ai » pour les personnes du singulier *je ven-ai- s, il mange- ai- t et i* pour les personnes du pluriel *vous pren-i-ez* ;

- le futur et le conditionnel se forment avec *-er* : *nous prend-r-ons, vous retourn-er-ez, ils commenc-er-aient.*

La présentation des verbes français en "tables de conjugaison" et en "trois groupes" est la façon classique en grammaire scolaire d'aborder l'organisation du système morphologique. Cette organisation traditionnelle en trois groupes repose sur l'identification des terminaisons des infinitifs. Apparemment simple, elle ne permet pas d'engendrer des formes verbales appropriées puisqu'un même verbe peut avoir plus d'un radical (exemple, coudre : comment aller de *je cousais* à *nous coudrons* ?). Elle accorde beaucoup d'importance aux verbes du 1^o groupe qui, d'un point de vue statistique, sont en fait peu fréquents. On ne peut attendre d'avoir travaillé les verbes du premier et du second groupe pour travailler sur les verbes du troisième groupe qui se trouvent dans les 100 premiers mots les plus utilisés du français.

On ne doit pas être surpris de rencontrer d'autres modes de classement. Ainsi, le nombre de radicaux d'un verbe constitue-t-il un autre principe de classement, très fécond et qui ne recoupe pas celui basé sur les terminaisons des infinitifs. Les verbes peuvent avoir un seul radical : *fermer, courir, conclure* ; deux radicaux : *finir, lever, écrire* ; trois radicaux *dormir, offrir, craindre* ou plus *devoir, avoir, savoir, vouloir, faire, être, paraître*. Ce sont en fait les verbes à radicaux multiples (plus de trois) qui sont les plus fréquents à l'oral comme à l'écrit.

Il est indispensable d'habituer les élèves à consulter les outils de référence : dictionnaires, répertoires de conjugaison, manuels de grammaire, etc. Ceux-ci peuvent avoir privilégié l'une ou l'autre des classifications.

La ponctuation

La ponctuation est une aide indispensable à la structuration et à la lecture d'un texte écrit. L'élève doit avoir été habitué au moment de l'apprentissage de la lecture à repérer les signes de ponctuation pour dépasser la lecture mot à mot et découvrir automatiquement la phrase et son découpage en groupes syntaxiques. Au cycle III, cet effort doit être poursuivi sur des constructions syntaxiques plus complexes. L'élève doit aussi apprendre à se servir de la ponctuation lorsqu'il écrit, en particulier en utilisant de plus en plus souvent la virgule.

Les recherches psycholinguistiques conduites sur le développement du système de ponctuations font apparaître un lien fonctionnel entre ponctuation et connecteurs (et, et puis, mais...). Très souvent, au CE, un 'et' figure là où un adulte aurait utilisé une virgule. L'utilisation du système de ponctuation évolue très rapidement, faisant passer l'enfant d'une utilisation quasi exclusive du point (7 ans) vers une plus grande diversification des marques en fin d'école primaire. Chez les élèves de fin de cycle II, les marques délimitent les grands blocs du texte plus que les phrases. Ainsi, au CE1, les points apparaissent entre situation initiale et complication dans un récit, résolution et état final. Pour des élèves de CE1, le point est donc l'équivalent de ce que serait un paragraphe pour un adulte.

La maîtrise de l'ensemble du système de ponctuation est loin d'être admise à l'issue de l'école primaire.

Historiquement, la ponctuation a d'abord eu une fonction prosodique (indication des pauses et des intonations pour la lecture à haute voix). Rapidement s'y est ajoutée une fonction syntaxique ayant pour but de faciliter la lecture visuelle (séparation entre les mots, par des blancs, entre les groupes syntaxiques par des virgules, entre les phrases par des points, etc.). La ponctuation a aussi des fonctions sémantiques. Elle peut être la seule indication du type de phrase (déclaratif, interrogatif, exclamatif). Elle explicite le sens de la phrase par exemple en distinguant les propositions relatives déterminatives *Les élèves qui étaient absents ce matin devront se présenter devant le directeur*, des relatives explicatives *Ces élèves, qui sont toujours absents, peinent à suivre*. Ces informations concernent soit l'organisation de la phrase, soit celle du texte.

Aux signes de ponctuation (point, virgule, point-virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux points, guillemets, tirets, parenthèses), on peut ajouter des indications typographiques comme les blancs entre les mots, les retours à la ligne, les alinéas, les changements de police de caractères, l'organisation en paragraphes, en chapitres, etc. Les conventions ne sont pas toujours fixées et l'on se fie le plus souvent aux usages.

Ponctuation et lecture

Les signes de ponctuation peuvent séparer des groupes fonctionnels et, quelquefois, éviter des confusions de sens :

Le maître, lui, enfonce un bonnet sur la tête / Le maître lui enfonce un bonnet sur la tête.

Joseph aime Marie Claude Robert / Joseph aime Marie, Claude, Robert / Joseph aime Marie ; Claude, Robert.

Les signes de ponctuation peuvent aussi démarquer les différents plans d'énonciation dans le discours rapporté. La phrase *Paul a dit cet homme est un artiste* peut être ponctuée de deux manières différentes :

Paul a dit : " Cet homme est un artiste." / Paul, a dit cet homme, est un artiste.

La lecture à haute voix est un instrument privilégié pour repérer les difficultés éventuelles et construire l'apprentissage. On peut ainsi faire lire à haute voix des écrits produits et les amener à en évaluer la plausibilité. On peut proposer à la lecture une phrase problème. On peut aussi faire ponctuer des phrases de deux manières différentes et faire expliciter les modifications du sens qui en résultent, etc.

Ponctuation et production d'écrits

Spontanément, les enfants utilisent peu la ponctuation et scandent autrement leur travail d'écriture *et puis... et puis....*. En fait, la ponctuation doit constituer une aide pour la lecture. Le rédacteur doit prévoir les difficultés du lecteur et le guider par la ponctuation. La difficulté est donc d'amener les élèves à changer de point de vue pour adopter, lorsqu'il écrit, celui du lecteur. Tous les exercices de révision mettant en jeu la lecture par un camarade contribuent à cette décentration. On peut également provoquer des situations d'écriture sous contrainte, par exemple, on peut demander d'inventer un texte présentant la même ponctuation qu'un texte donné, etc.

Les substituts et connecteurs

Pour qu'un texte soit compréhensible il est nécessaire que ses différentes informations soient liées entre elles (c'est le rôle des connecteurs) et qu'elles soient repérables par le lecteur tout au long du texte. Par exemple, si on parle de *loup* dans un conte ou un article de journal, on peut reprendre cette information par *cet animal, il, l'ennemi des brebis, la terreur du village*, etc. La cohérence d'un texte suppose qu'on reprenne un même élément référentiel (ici *le loup*), mais en variant la forme linguistique. C'est ce qu'on appelle les procédés de substitution (ou reprises, ou encore anaphores).

On distingue principalement entre les substituts pronominaux et les substituts nominaux. Les pronoms de 3^e personne comme *ils, elle*, les pronoms adverbiaux comme *en, y*, les pronoms démonstratifs comme *celui-ci* ou *ce dernier* assurent la reprise pronominale des noms ; ils permettent de maintenir l'information dans le texte tout en évitant les répétitions à l'identique.

Les substituts nominaux permettent de reprendre un groupe nominal au moyen d'un autre groupe nominal plus ou moins équivalent : on peut reprendre un nom commun *le conseiller* par un nom propre *Monsieur Dupont*, puis par une périphrase *l'homme de l'ombre*. On peut aussi reprendre tout un énoncé ou toute une partie de texte par un seul groupe nominal. Ainsi tout un fragment de discours direct entre personnages peut être repris par un GN : *leur discussion ne menait à rien*.

Les connecteurs relient des propositions ou des ensembles de propositions. Ils assurent l'organisation d'un texte en explicitant les relations entre les propos successifs. Ils contribuent à la cohérence du texte et renforcent sa spécificité : les descriptions sont riches en connecteurs spatiaux, les récits en connecteurs temporels, les textes scientifiques en connecteurs de cause et conséquence, etc.

Les connecteurs peuvent être des conjonctions de coordination *mais, ou, et, donc, or, ni, car*, mais de nombreux adverbes peuvent aussi avoir cette fonction. Ils apportent des informations sémantiques : *toutefois, puis, cependant* etc. qui éclairent l'organisation du texte. Il en est de même de certaines expressions comme : *en haut, en bas, à gauche, à droite, le premier, le deuxième, finalement* etc.

Les valeurs des temps verbaux

On distingue traditionnellement trois époques : passé, présent, avenir. Définies à partir du moment où l'on parle, ces époques permettent de situer dans le temps les événements. Lorsque la situation est claire, la forme verbale suffit ; elle peut cependant être complétée par des éléments de repérage plus explicites (adverbes, compléments circonstanciels de temps...).

Les verbes expriment aussi ce que les linguistes appellent l'aspect : certaines actions ou certains états peuvent, par exemple, être accomplis *il a mangé, il aura mangé* ou inaccomplis *il mange, il mangera*.

Dans la langue, cette opposition est le plus souvent marquée par l'emploi des temps composés (accompli) ou des temps simples (inaccompli). L'état de réalisation peut également être marqué par des auxiliaires d'aspect: aller, venir, commencer à, venir de, finir de (exemples : *il va rentrer, il vient de rentrer*). Ce n'est pas la durée objective qui compte, mais l'angle sous lequel on se place : *elle séjourna cinquante ans dans cette maison / elle séjournait depuis deux mois dans cette maison quand l'incendie survint*.

Compte tenu de ces points, on peut esquisser une approche de la valeur des temps. Il convient d'être attentif, en premier lieu, au **présent de l'indicatif**, complexe, et fort utilisé dans les différents travaux menés au cycle III.

- Il marque tout d'abord la coïncidence entre l'événement et le moment où l'on parle *je te remercie de ta contribution*.
- Il peut aussi désigner un espace de temps plus étendu *ces lampes n'éclairent pas*, voire un espace de temps englobant le passé et le futur, avec cette valeur indépendante du temps, qu'on trouve par exemple dans les définitions *un souriceau est une petite souris, le soleil se lève à l'est*.
- un énoncé au présent peut évoquer le passé ou le futur s'il est situé avant ou après le moment où l'on parle, grâce à un complément circonstanciel ou à des éléments de contexte : *je sors à l'instant/ je reviens demain*.
- enfin, le présent historique, ou de narration, est employé pour évoquer des événements passés, réels ou fictifs, dans une phrase isolée ou dans un fragment de texte *Le peuple de Paris, révolté, prend la Bastille*.

Le **passé composé** constitue la forme composée du verbe, symétrique du présent : il marque l'antériorité par rapport à lui.

- il montre l'action accomplie au moment où l'on parle *nous avons transformé notre maison*, s'opposant au présent qui montre l'action en train de se faire : *nous transformons notre maison*.
- quand il est employé en corrélation avec le présent, il marque l'antériorité par rapport à lui : *quand il a jardiné, Dominique prend une douche*.
- il peut s'employer à la place du présent quand l'idée d'antériorité doit être marquée *on n'a jamais vu cela !* la remarque prend appui sur le passé, mais a encore des effets au présent). Il peut également exprimer une vérité générale : *de tout temps, les gros poissons ont mangé les petits*.
- il est souvent employé aujourd'hui pour situer l'événement totalement dans le passé : il remplace alors le passé simple : *en sortant de chez lui il a vu un éléphant bleu*.

Le **passé simple** et l'**imparfait** situent tous deux l'événement ou l'état dans le passé. Cependant, chacun en introduit une vision différente : le passé simple propose une vision synthétique, il donne le début et la fin tandis que l'imparfait exprime une réalisation en cours, il ne lui assigne ni début, ni fin : *alors, il observa le ciel, événement ponctuel / il observait le ciel quand je suis arrivé*.

Le passé simple introduit souvent des repères temporels nouveaux dans un récit au passé, sans s'appuyer nécessairement sur des indications chronologiques explicites. L'imparfait ne joue pas ce rôle : il prend appui sur le repère installé par un autre verbe et donne des informations souvent présentées comme secondaires : *il sortait quand il se mit à pleuvoir*.

Lorsqu'il est associé à un complément marquant la répétition, l'imparfait marque l'habitude, comme le présent peut le faire dans les mêmes conditions : *tous les soirs, il promenait son chien dans le parc*.

Le **futur simple** situe l'action ou l'état dans l'avenir, après le moment où l'on parle. Il évoque la

probabilité de sa réalisation, introduisant une part, minime, d'incertitude : *demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne, / Je partirai.*

Le **conditionnel présent** est associé au futur en sa qualité de « futur dans le passé » : de même que le futur simple exprime l'avenir par rapport au présent, de même le conditionnel exprime l'avenir par rapport au passé: *je pense que tu réussiras / je pensais que tu réussirais.* Il peut aussi avoir une valeur modale et exprimer le potentiel, la possibilité de réalisation : *il serait content de te faire plaisir).* Enfin, s'appuyant sur sa dimension hypothétique, il sert à exprimer une atténuation : *je voudrais sortir,* une opinion illusoire : *on se croirait chez les fous !,* une éventualité : *elle cherche le remède qui guérirait tous ses maux* ou l'imaginaire : *je serais le roi. Je donnerais de la brioche à tout le monde et plus personne ne serait malheureux.*

On distingue, pour le **subjonctif présent**, les emplois en phrase indépendante ou principale des emplois en proposition subordonnée.

- en indépendante ou principale, le subjonctif présent exprime l'injonction, le souhait, la supposition : *qu'il vienne ! / que les dieux soient avec toi ! / qu'il se fasse attendre encore un quart d'heure et je m'en vais.*
- en proposition subordonnée, s'il suit un verbe d'opinion, il sert à exprimer le doute (ex. *je ne pense pas qu'elle vienne*). Dans certaines subordonnées, et après certaines locutions, le subjonctif est employé pour manifester une éventualité, une intention, un doute : *il part avant que le soleil ne se couche / la reine lui donne de l'or pour qu'il reste / elle ne lui parle plus bien qu'il se soit excusé.*

LE LEXIQUE

La maîtrise du vocabulaire est l'une des sources les plus importantes de difficultés pour toute activité, orale ou écrite. Pourtant l'activité de réception et de production du langage favorise l'acquisition du vocabulaire qui devient de plus en plus importante lorsque l'élève manipule efficacement l'écrit. L'accroissement du lexique est ainsi à la fois condition et conséquence de la maîtrise du langage. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités qui permettent de rencontrer à l'oral comme à l'écrit un vocabulaire de plus en plus varié, précis, le cas échéant spécialisé et donc nécessairement plus complexe. Simultanément l'étude des principes de construction du lexique en favorise la mise en mémoire et l'usage adéquat. Enfin, l'habitude intellectuelle de réfléchir sur le lexique, d'en manipuler les composantes conduit l'élève à une véritable autonomie intellectuelle, à une capacité d'invention contrôlée, en réception comme en production, et un réel plaisir du langage.

L'accroissement du lexique est une activité de tous les instants dans la classe. Pour autant, cela n'exclut pas un enseignement raisonné. Celui-ci doit porter non pas sur les listes de mots qui déconnectés de leur contexte d'emploi seraient aussitôt oubliés ou mal compris, mais sur du vocabulaire déjà rencontré dont on essaie de comprendre l'usage -les usages- et la construction. En ce sens, un enseignement du lexique est possible et même efficace, sous réserve que les élèves soient conduits à établir des relations fortes entre les mots, leurs usages et leurs définitions.

Dans les activités quotidiennes de la classe, les mots sont toujours rencontrés dans un contexte et deviennent familiers en relation avec celui-ci. L'observation réfléchie de la langue permet de passer de ces emplois contextuels aux relations que les mots entretiennent entre eux : relations sémantiques et relations morphologiques.

L'enseignement du lexique s'intéresse souvent préférentiellement aux noms. Les verbes doivent également retenir l'attention, particulièrement les significations différentes de verbes usuels en fonction des constructions syntaxiques.

Ainsi le verbe *jouer* prend des sens différents selon les constructions syntaxiques : en emploi absolu selon que le sujet est un animé humain : *Marie joue* ou un inanimé : *Le verrou joue*, que le complément est construit directement : *Marie joue une pièce de théâtre, Marie joue une mère de famille* ou indirectement : *Marie joue au ballon, Marie joue à la mère de famille*, sans compter les emplois pronominaux *se jouer de* ou figurés.

Un travail explicite peut être conduit en classe : l'enseignant collectera les phrases proposées par les élèves, ajoutera d'autres exemples pour faire dégager progressivement les régularités. La vérification ensuite dans un, ou mieux, plusieurs dictionnaires, permettra de constater la diversité des sens de ce verbe.

Ce que le maître doit savoir

Les différentes façons de dire une même notion ne sont pas équivalentes puisque certaines sont considérées comme représentant des façons légitimes et normées de parler tandis que d'autres s'en éloignent, par exemple les insultes rituelles en usage dans les groupes de jeunes urbains. A l'inverse, la variété de français en usage à l'école - et qu'on nomme désormais « français scolaire » - tend à représenter le français standard, le français normé, à l'oral comme à l'écrit. Au plan lexical, s'appropriier le français scolaire implique la recherche du mot précis, juste, de l'effet stylistique ; implique de manifester une « richesse » lexicale qui permette, entre autre, l'accès aux textes littéraires.

La question de la richesse ou de la pauvreté lexicale des élèves est une question très controversée. Pour certains il va de soi que le lexique des jeunes est pauvre, qu'il ne contient (plus) que quelques centaines de mots et que les élèves n'ont pas de vocabulaire. Il est très difficile de prouver une telle assertion car, passé 3 ans à peu près, on ne peut plus compter le nombre de mots qu'un enfant acquiert. On sait en revanche que le vocabulaire actif est toujours plus restreint que le vocabulaire passif ; en d'autres termes, on comprend toujours plus de mots qu'on n'en produit, et ce dans toutes les langues qu'on acquiert au long de la vie. On sait aussi que la situation de communication a une influence décisive sur la production lexicale : selon les interlocuteurs, selon la situation sociale, selon les enjeux du dialogue, selon les thèmes abordés, un même locuteur pourra être disert ou au contraire laconique.

Les éléments constitutifs du lexique, les mots, peuvent être étudiés :

- du point de vue de leur signification,
- du point de vue de leur construction.

Apprendre à maîtriser la signification d'un mot renvoie à trois types d'activités :

- observer ses divers usages dans des contextes variés,
- le mettre en relation avec d'autres mots qui, dans la langue, entretiennent avec lui des relations de ressemblances ou d'opposition (synonymie, homonymie etc.) ;
- analyser les composantes de sa signification de manière à parvenir à la construction de sa définition.

L'étude de la construction d'un mot permet de favoriser sa mémorisation et son bon usage. Elle repose sur l'observation des phénomènes de dérivation.

Le dictionnaire résume ces différentes approches du vocabulaire. Les élèves doivent être très tôt familiarisés avec son usage sans imaginer toutefois que celui-ci soit seulement un point de départ de la réflexion ; fréquemment, il en est au contraire la synthèse ou la vérification.

Les relations sémantiques dans le lexique

- Monosémie, polysémie

Un mot très spécialisé peut être monosémique (polythème). Par contre la plupart des mots, même apparemment simples *monde* ou *lettre*, *défendre* ou *rendre* sont polysémiques et renvoient à des sens variés. Il est donc important d'analyser les éléments environnants pour saisir les différentes significations de mots aussi usuels. Découvrir qu'un même mot a des contextes d'emploi totalement différents *La police défend aux enfants d'écrire sur les murs, la police défend les enfants contre les dealers* conduit à réfléchir aux éléments communs (par ex. l'interdiction faite aux enfants d'écrire sur les murs ou aux dealers de circonvenir les enfants).

Lorsqu'il n'y pas d'éléments communs, on a affaire à des homonymes *faire grève, se promener sur la grève*.

- Synonymie, antonymie

Pour les élèves de l'école primaire, la synonymie se caractérise par la possibilité de substituer un mot à un autre dans le même énoncé. Cette manipulation peut permettre de construire des classifications puis de spécifier les nuances de sens ou de contexte *on rompt le pain, mais pas la glace*.

Le phénomène d'antonymie n'est utile à l'école primaire que pour découvrir dans le dictionnaire un mot qui échappe à l'élève ou pour jouer avec les mots.

- Mots génériques, mots spécifiques

Les mots proches de sens peuvent être classés hiérarchiquement selon qu'ils désignent des catégories larges *meuble*, des catégories plus restreintes *fauteuil* ou spécifique *bergère*. L'usage scolaire de ces relations est très important, d'une part parce qu'il permet d'organiser le monde et de catégoriser l'information dans la plupart des disciplines, d'autre part d'amener les élèves à sortir des mots génériques pour préciser leur pensée et leur expression.

Les relations morphologiques

La plupart des mots sont morphologiquement complexes, c'est-à-dire qu'ils sont formés de plusieurs unités formelles que l'on peut distinguer. Ces mots comportent un radical, susceptible de variations *aller, je vais, j'irai*, et des adjonctions qui peuvent être de trois types : des dérivations, des compositions et des flexions. La nominalisation met en jeu la dérivation.

- Les dérivations : elles consistent à ajouter au radical un affixe, soit au début du mot (préfixe), soit à la fin (suffixe). Le mot *déjouer* est ainsi un dérivé constitué d'un radical *jouer* qui peut être utilisé seul et d'un affixe *dé-* qui, lui, n'a généralement pas d'emploi indépendant. Un même radical peut accepter divers préfixes *re-*, *dé-*, ou divers suffixes (pour *jouer* toujours, *-able*, *-eur*) ou encore des préfixes et des suffixes *anticonstitutionnellement*.

L'usage admet certaines dérivations et en refuse d'autres. Il est donc important chaque fois que l'on travaille sur la dérivation de vérifier que les constructions proposées sont admises par l'usage. Les dérivations modifient souvent la catégorie grammaticale du mot *constitution, constitutionnel ; jouer, jouable ; [phares] antibrouillards* etc..

- Les mots composés : un mot composé est fait de deux mots qui ont une existence indépendante par ailleurs *portefeuille, député-maire, chasse-neige, pomme de terre*. On peut trouver des mots composés dans la plupart des catégories (noms, adjectifs, verbes, adverbe, préposition, conjonction). Ils peuvent être composés eux-mêmes de toutes ces catégories. Le tiret n'est pas la marque d'un mot composé. Un mot composé peut être soudé *portefaix*, lié par un trait d'union *garde-barrière*, séparé par un blanc graphique *garde champêtre*.

N.B. Les rectifications orthographiques de 1990 proposent un certain nombre d'aménagements qui régularisent cette orthographe dans le sens de la soudure, évitant ainsi les très nombreux problèmes de pluriel des mots composés.

- Les flexions : les flexions du nom et de l'adjectif concernent essentiellement le genre et le nombre ; les verbes supportent en plus les flexions de personne, de temps, de mode. Le système des flexions des verbes est si complexe et irrégulier en français qu'on en a fait un objet d'enseignement à part : la conjugaison.
- La nominalisation : la nominalisation désigne le procédé de formation d'un nom à partir d'un verbe ou d'un adjectif. Elle met en jeu la dérivation, l'utilisation des suffixes. La maîtrise de la nominalisation est importante en lecture. L'usage de nominalisations est en effet fréquente dans les formules condensées de l'écrit, telles qu'on peut les rencontrer fréquemment dans les écrits documentaires, notamment les manuels scolaires. Leur lecture suppose de *déplier* les informations. Si on lit, dans un manuel de biologie, que *la prolifération soudaine des têtards s'explique par l'altération brutale du milieu*, le lecteur doit reconstruire plusieurs informations : *les têtards ont proliféré. Cette augmentation est soudaine. Le milieu s'est altéré....*

De même, une bonne connaissance de la nominalisation est utile pour la consultation d'une liste de mots-clés lors d'une recherche documentaire, que ce soit dans un logiciel de BCD, sur internet ou dans l'index d'un

ouvrage documentaire. Si l'élève recherche ce que mange la grenouille, le mot ne sera pas *manger* ou *nourrissage* (qui existe dans un autre sens) mais *alimentation* ou *nourriture* ou *régime alimentaire*.

Enfin, en écriture, que ce soit pour la prise de notes ou la rédaction d'écrits documentaires, la maîtrise de la nominalisation est souhaitable. Dans la mesure où le suffixe *-age* est le plus productif dans la langue pour la création de mots nouveaux, les enfants sont souvent conduits à produire des formes non attestées en *-age*.

Dès le début du cycle, l'enseignant peut, en marge d'une recherche documentaire, faire mettre en correspondance les questions telles que les élèves se les posent (*Que mangent les grenouilles ? Comment naît le bébé éléphant ?*) et les mots-clés figurant dans un index (*nourriture, fécondation*).

Au CM, dans le cadre d'une démarche d'investigation en biologie sur la digestion, un travail peut être conduit sur les nominalisations correspondant aux principaux processus intervenant dans la digestion : mastication et broyage des aliments dans la bouche, L'attention aux verbes et aux nominalisations correspondantes permet de déplacer l'attention de la nomination des divers organes de l'appareil digestif et du trajet des aliments à la formulation des transformations mécaniques et chimiques intervenant dans la digestion. Ce travail est profitable à l'enseignement de la biologie mais aussi au vocabulaire, en permettant de travailler sur la formation des mots.

Dans certains cas, lorsque l'affixe s'ajoute simplement à la racine (*grand/grandeur/grandir*), sans la transformer, la variation morphologique est transparente ; dans d'autres, la modification du radical (*voir/vue/visible*) la rend plus complexe à analyser ou à produire. Enfin, certains mots ont l'apparence de dérivés constitués d'affixes et ne peuvent en fait être isolés de leur base. Pour *répondre* et *démanger*, par exemple, les segments *ré-* et *dé-* ne sont pas des préfixes : *répondre*, ce n'est pas *pondre* de nouveau, *démanger* ce n'est pas *vomir*.

L'origine des mots

Les mots naissent, vivent et meurent, leur signification évolue. Les peuples qui entrent en contact échangent leur lexique. Prendre conscience de ces phénomènes aide les élèves à mieux comprendre ce qu'est la langue française. Pour ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, il est essentiel de leur faire sentir comment les langues interagissent entre elles et s'enrichissent mutuellement.

Attirer l'attention des élèves sur l'origine des mots du français leur permet donc d'acquérir l'habitude de s'intéresser au lexique comme réalité vivante, de se donner des critères efficaces pour aborder des mots nouveaux en relation avec des mots déjà connus, de mettre plus aisément en mémoire les mots travaillés.

Le français est une langue relativement récente qui a été identifiée comme langue autonome pendant le haut Moyen Âge sur un territoire où l'on parlait de nombreuses langues et où le latin des armées romaines puis de l'Église était devenue la langue du pouvoir, de la culture et de l'intercompréhension.

Les mots du français contemporain sont donc issus pour la plupart du latin ou, dans une moindre mesure, des autres langues qui se parlaient sur ce territoire. Cette longue histoire les a évidemment déformés et adaptés à nos manières successives de parler. Certains mots ont aussi été créés de toute pièce au cours de notre histoire pour désigner des objets techniques ou des concepts scientifiques (dans ce cas, en utilisant souvent des racines ou des affixes du grec ancien). D'autres enfin ont été importés tels quels de langues parlées par des peuples avec qui la France a eu des contacts étroits au cours de son histoire politique, économique ou culturelle (arabe au Moyen Âge puis pendant la période coloniale, espagnol et portugais à la Renaissance, anglais au XIXe siècle, anglais des USA aujourd'hui, etc.). Réciproquement, le français a influencé de très nombreuses langues à divers moments de l'histoire mondiale (l'anglais au Moyen Âge lors de la conquête normande, la plupart des langues européennes au XVIIIe siècle, les langues des pays colonisés au XIXe siècle, etc.).

Ainsi, dans le français moderne, on trouve deux types de mots issus du latin : ceux dont l'existence a toujours été attestée depuis l'introduction de la langue sur le territoire (ces mots ont bien évidemment été déformés au cours de leur histoire), ceux qui ont été empruntés au latin à divers moments de l'histoire intellectuelle du

pays depuis l'époque carolingienne jusqu'au XIXe siècle. Au premier groupe appartiennent des mots très courants de la langue ordinaire. Par exemple, les mots issus de mots latins commençant par *ab-* ou *ad-* comme *abante* (*avant*), *abbreviare* (*abrégé*), *adjutare* (*aider*), *adripare* (*arriver*), *adventura* (*aventure*), etc. Au deuxième groupe appartiennent au contraire des mots techniques ou savants (théologie, sciences, philosophie, droit, etc.). Beaucoup d'entre eux se sont ensuite répandus dans l'usage courant comme *âme*, *moine*, *correspondre*, *calculer*, etc.

Une conséquence de ce double mouvement est l'existence de nombreux couples de mots issus tous les deux du même mot latin mais dont l'histoire a divergé et qui n'ont plus tout à fait le même sens aujourd'hui : le latin *fragilem* a ainsi donné *frêle* et *fragile*, lat. *gracilem*, *grêle* et *gracile*, lat. *navigare*, *nager* et *naviguer*, etc. D'autres doublets ont pu se constituer par l'emprunt à d'autres langues romanes : *noir* (français) et *nègre* (esp. et port. negro). Le latin *capsam* a donné *châsse* (français) et *caisse* (français provenant du provençal).

Au-delà de cette base latine, tout au long de son histoire le français a emprunté aux langues qui étaient en contact avec lui et a donné à ses langues de nombreux mots. Des périodes les plus anciennes subsiste un fond gaulois qui se retrouve non seulement en français mais dans les autres langues romanes comme *braie*, *saie*, *char*, *savon*... ou seulement en français comme *benne*, *charrue*, *chêne*, *claie*, *grève*, *jante*, *ruche*... (c'est la vie rurale et les techniques de transport qui sont souvent concernés). Les mots d'origine germanique sont arrivés en masse au moment des grandes invasions.

Ce sont des mots du vocabulaire militaire (*bannière*, *brandir*, *éperon*, *épier*, *épieu*, *étrier*...), des mots relatifs à la vie politique (*bannie*, *échevin*, *gage*, *gagner*...), des mots des techniques de l'agriculture (*cresson*, *haie*, *hameau*, *hallier*, *hanneton*, *héron*, *hêtre*...). Les langues germaniques ont aussi donné deux suffixes très utilisés : *-ard* (*richard*) et *-aud* (*finaud*)...

Les emprunts se sont poursuivis aux époques modernes et contemporaines :

- anglais : dès le XVIIe siècle (vie politique et commerce : *budget*, *chèque*, *comité*, *importer*, *meeting*, *voter*) et au XIXe siècle (sports, techniques : *boxe*, *football*, *golf*, *tennis*, *coke*, *macadam*, *rail*, *wagon*...), puis à nouveau à partir de la deuxième moitié du XXe siècle (technologies, habillement, cinéma, informatique : *bulldozer*, *crash*, *jumbo*, *ray-grass*, *pull-over*, *short*, *slip*, *film*, *flash*, *star*...),
- allemand (vie militaire, nourriture, etc. : *bière*, *bivouac*, *blindage*, *cible*, *espionnage*, *halte*, *képi*, *nouille*, *obus*, *sabre*, *vampire*, *vasistas*, *zigzag*...),
- italien (architecture, musique, vie militaire : *antichambre*, *appartement*, *arcade*, *balcon*, *corniche*, *allégre*, *andante*, *arpège*, *cantate*, *cantatrice*, *bastion*, *bataillon*, *caporal*, *colonel*, *embuscade*, *escadre*, *estafette*, *estafilade*...),
- espagnol (*adjudant*, *bandoulière*, *camarade*, *castagnettes*, *cédille*, *embarcadère*...). L'espagnol et le portugais ont été des intermédiaires très importants entre des langues exotiques et le français au moment des grandes découvertes : *cacao*, *chocolat* (aztèque/espagnol/français), *bambou*, *mandarin* (malais/portugais/français). Il en a été de même pour l'arabe au moment où cette langue était la langue du pouvoir dans la plus grande partie de la péninsule ibérique : *alcade*, *alcôve*, *algarade*, *mosquée*...),
- arabe (sciences, vie militaire, argot : *alambic*, *alchimie*, *alcool*, *algèbre*, *azimut*, *zénith*, *amiral*, *zouave*, *bésef*, *bled*, *clébard*, *fissa*, *gourbi*, *guitoune*, *maboul*, *sidi*, *toubib*...),
- grec : de nombreux mots grecs anciens sont arrivés au français par le latin (*aimant*, *amande*, *beurre*, *église*, *parole*, *prêtre*...), mais d'autres sont arrivés du grec moderne au moment des croisades ou plus tard, quelquefois par l'intermédiaire du provençal ou de l'italien (*boutique*, *émeri*, *galère*, *moustache*, *riz*, *timbre*...),
- la liste des langues ayant fourni des mots au français est impressionnante : néerlandais, langues scandinaves, russe, autres langues slaves, finnois, hongrois, persan, turc, langues d'Afrique, de l'Inde et de l'Extrême-Orient, etc. Il ne faut pas oublier non plus les langues aujourd'hui appelées régionales : provençal, basque, breton, alsacien, dialectes du français...

Les mots techniques ont souvent été formés de manière arbitraire en empruntant des racines ou des affixes au grec ou au latin : *pithécanthrope* est formé d'éléments qui n'existent pas séparément et que l'on ne peut classer en racine et affixe (*anthropopithèque* inverse l'ordre des composants). Toutefois, certains éléments

d'origine latine *bi-*, *centi-*... ou grecque *di-*, *hecto-*, *télé-*, *dys-*... fonctionnent comme des préfixes, d'autres comme des suffixes (lat. : *-cide*, *-fère-*, *vore* ; grec : *-crate*, *-logie*, *-scope*, *-tomie*...).

L'orthographe grammaticale

Déjà la circulaire de 1977 écrivait : "En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, il convient d'insister sur l'intérêt d'un enchaînement d'activités qui vont du maniement empirique à l'observation des faits de langue et (lorsque la capacité des élèves le permet) à la formulation de règles de fonctionnement, puis de cette observation et de cette formulation, à un maniement mieux maîtrisé ; ce cheminement est soutenu par des exercices d'entraînement qui conjuguent les effets de l'imprégnation et ceux de la prise de conscience".

Rappel des principaux faits de langue concernés :

- chaîne d'accord dans le groupe nominal (orthographe correcte des principaux déterminants, pluriel des noms en *-s* et en *-x*, transformations *-al / -aux*, féminin des noms, accord de l'adjectif en genre et en nombre, phénomènes d'accord dans la relative dans les situations simples),
- accord sujet verbe,
- accord avec le sujet du participe passé construit avec l'auxiliaire *être*, en genre et en nombre,
- distinction entre participe passé et infinitif des verbes en *-er*,
- conjugaisons au programme, en particulier pour les verbes irréguliers appartenant aux cent premiers mots de la liste de fréquence ;
- distinction des homophones grammaticaux *a, à ; ou, où ; on, ont ; et, est ; s'est, c'est, ses, ces ; leur, leurs ;*
- fixation de l'orthographe des 70 premiers mots outils des listes de fréquence.

Les activités orthographiques doivent se développer dans deux directions : construire une intelligence progressive du système et entraîner les élèves pour qu'ils acquièrent des automatismes.

L'intelligence du système linguistique se construit dans les activités d'observation réfléchie de la langue.

Chaque fois qu'une séquence de grammaire met en jeu un problème d'orthographe, celui-ci devra faire l'objet d'un travail spécifique débouchant sur la formulation de règles précises. Cela donne lieu à l'élaboration d'outils de référence (carnets, affichages etc.), qui serviront à mobiliser l'attention des élèves.

Pour monter les automatismes de l'orthographe grammaticale, plusieurs procédures se conjuguent.

- proposer régulièrement, sous forme de jeux rapides, des situations problème, selon une progression, avec correction immédiate et justification par les élèves de leurs choix ; cela sera particulièrement utile lorsqu'on utilise les correcteurs orthographiques et grammaticaux des principaux logiciels de traitement de texte qu'il faut apprendre à utiliser à l'école et dont la pratique renforce les compétences orthographe ;
- dans toutes les situations d'écriture, sélectionner les signaux qui doivent déclencher l'attention des élèves et les habituer à s'en servir en toutes occasions ;
- multiplier les activités de production de textes, que ces textes soient produits directement par les élèves, révisés après un premier jet ou écrits sous la dictée.

L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale se caractérise par un fond de relations régulières entre graphie et phonie, ce qui a permis de se donner au cycle II ce premier apprentissage comme objectif (ex. dans 80 % des cas *in* s'écrit *in*).

Les difficultés orthographiques commencent au delà de ces phénomènes réguliers. Le système n'est pas totalement arbitraire, il y a de nombreuses régularités. Par exemple, les adverbes en *-ment*, s'écrivent toujours *ment* ; il est très rare de trouver *eau* pour /o/ en début de mots, mais c'est une écriture très fréquente en fin de mots. Les élèves en apprenant l'orthographe mémorisent prioritairement ces régularités. L'écriture des pseudo mots est révélatrice : si on fait écrire un petit *plire* est un *plireau*, les élèves l'écriront presque tous *plireau*, car les diminutifs sont le plus souvent écrits *-eau*.

L'enseignement de l'orthographe lexicale repose donc sur deux principes :

- l'élève doit avoir mémorisé les mots les plus fréquents de la langue à la fin de l'école primaire (les 1000 premiers mots des listes de fréquence constituent 70 % des mots de tous les textes)
- l'enseignement de l'orthographe peut s'appuyer sur les régularités du système.

Les séquences d'orthographe lexicale conduisent à travailler des séries analogiques :

- analogies phonologiques : étude des mots dans lesquels on entend un même son (distinction des sous séries : *mère, père, sève* ; *neige, baleine* ; *laine, plaine* ; *bonnet, turet, des, mes* ; *beauté, charité...*)
- analogies morphologiques : suffixes en *-ette*, en *-tion*, , préfixes en *in-*, en *-im* ; problèmes du doublement de consonnes, transformation de *n-* devant *m, b, p* ;
- analogies orthographiques : problème des finales muettes que l'on peut aborder en les classant par leurs similitudes (*croc, accroc, broc*) ou par des règles de productions (galop, galoper ; petit, petite, etc.) ;
- homonymies.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, c'est la répétition, l'entraînement régulier, le temps passé à écrire qui sont déterminants, à condition bien évidemment que l'élève soit toujours accompagné par l'enseignant. En aucun cas, le contrôle de l'orthographe ne peut être abandonné : chaque activité permet et de vérifier et de renforcer les automatismes orthographiques.

Cela impose aux maîtres une correction attentive de toutes les productions d'écrit de leurs élèves, en particulier sur les cahiers, si possible au moment même de l'exercice.

