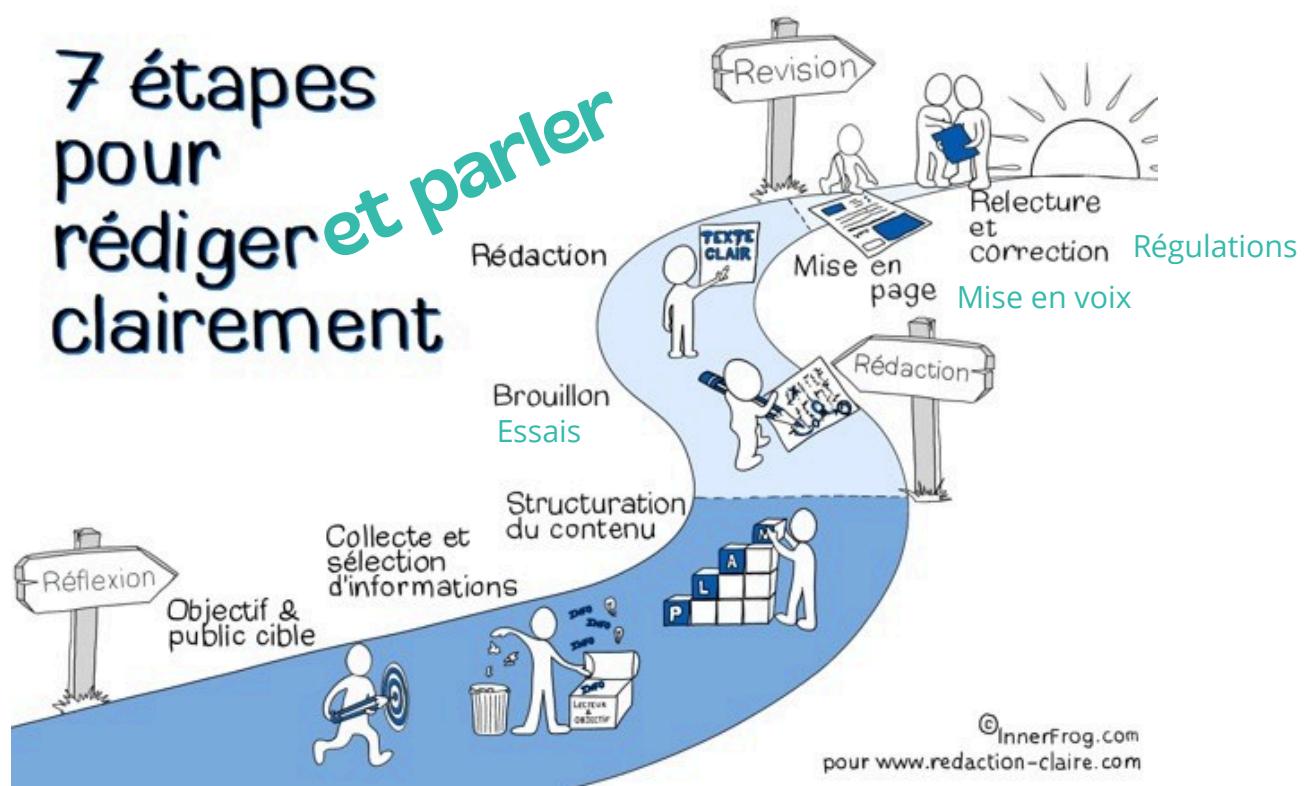


Les savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3

Progression et exemples d'activités

**7 étapes
pour
rédiger et parler
clairement**



Avant-propos



Les normes linguistiques (écrites¹ ou orales) sont à enseigner. Elles nécessitent qu'on les partage et qu'on les respecte pour se comprendre, mais elles ne sont ni absolues ni immuables. **La maîtrise de la langue ne se résume pas à la maîtrise de règles grammaticales et de mots de vocabulaire appris par cœur.** Le cours de français est le lieu propice pour **interroger la langue de façon réflexive et critique** et pour l'enseigner de manière à « permettre à l'apprenant d'être un usager potentiel de cette dernière »². Pour l'apprentissage, cela va au-delà d'une étude de la langue. En ce qui concerne l'évaluation, cela entraîne de dépasser le contrôle des connaissances linguistiques pour être capable d'intégrer et d'articuler les savoirs et savoir-faire nécessaires pour rendre la tâche de communication fonctionnelle, cohérente, recevable, intelligible, pertinente.

Rappel du prescrit

Les savoirs et savoir-faire correspondant aux attendus d'apprentissage doivent être **entraînés selon leur répartition annuelle** (cf. tableaux ci-après). Ils sont à exercer au service des **productions finales et des tâches de réception**.

Ces savoirs et savoir-faire **ne peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative pour eux-mêmes**. L'enseignant peut évaluer ponctuellement la maîtrise de ces attendus de façon formative (cf. **Outil du secteur : L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir**). Ce n'est toutefois pas une obligation, d'autant plus s'il s'agit d'évaluations considérant ces attendus de façon isolée et indépendante ; l'enseignant peut très bien apprécier la maîtrise des attendus par l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs et individuels qui en résultent.

Tous les savoirs et savoir-faire langagiers à maîtriser par l'élève ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation formelle.

Il est prescrit de **les enseigner par les régularités et en lien avec les productions et la réception de textes**. Les exceptions se traitent donc quand elles sont rencontrées.

Référentiel FRALA, FWB, 2022, p. 16.



Dans les productions, la langue s'évalue à l'aide du critère de "recevabilité"

La recevabilité de l'orthographe lexicale et grammaticale est à distinguer de la recevabilité de la syntaxe, de la ponctuation et du lexique.

En évaluation sommative, elle est évaluée en fonction du pourcentage de formes correctes attendues dans la copie, qui constitue le seuil de réussite.

Quand ?	% de formes correctes attendues
fin P2	50
fin P6	80
fin S3	90
fin S6/S7	97
fin études supérieures	99

Pour rester cohérent, une même erreur d'orthographe lexicale ne sera comptabilisée qu'une seule fois.

¹ Les normes écrites suivent les rectifications orthographiques de 1990 proposées par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française.

² Bourguignon, C., Delahaye, P. & Vicher, A. (2005, p. 464).

Concrètement, qu'est-ce que cela signifie ?

- 1 Proposer des **tâches significantes** aux élèves et favoriser les démarches actives dans lesquelles les élèves sont invités à **justifier les choix** qu'ils ont faits dans leur production.



Donner du sens aux apprentissages

Les élèves comprennent mieux les règles et les usages quand ils voient à quoi cela sert dans des contextes réels (écrire un message, préparer un exposé, analyser un texte) et quand on travaille à partir de leurs productions personnelles et de leurs besoins.



Stimuler la réflexion et la créativité

Les situations contextualisées invitent à faire des choix linguistiques adaptés, ce qui développe la maîtrise consciente de la langue.



Favoriser la motivation et l'engagement

Une situation qui parle aux élèves (projet, débat, production créative) suscite davantage d'intérêt et l'envie de réussir que de réaliser des exercices répétitifs décontextualisés.



Renforcer la cohérence entre savoirs et savoir-faire

La maîtrise des normes n'est utile que si ce savoir est transféré pour pouvoir comprendre, agir, écrire, s'exprimer oralement. Savoirs et savoir-faire s'enrichissent mutuellement quand ils sont ancrés dans la pratique.



Développer des compétences transférables

Travailler sur des phrases isolées ne prépare pas à utiliser la langue dans des situations authentiques. Les contextes significatifs permettent de réinvestir les savoirs dans la vie quotidienne et scolaire.

- 2 Articuler l'**analyse et la compréhension** des usages langagiers, selon les contextes de communication, la formation des mots, leur histoire... **aux productions personnelles des élèves.**

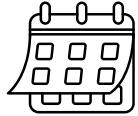


Travailler conjointement l'analyse des savoirs et des savoir-faire langagiers, l'histoire de la langue, la formation des mots (notamment à l'aide de l'étymologie)... et la production de textes (écrits et oraux) permet de donner du sens aux apprentissages : en reliant la réflexion sur la langue à son évolution et à ses origines, les élèves développent une compréhension profonde des mécanismes linguistiques, ce qui enrichit leur expression et favorise une maîtrise consciente et créative de la langue.

Le premier principe directeur de cette dynamique d'apprentissage met la question du sens au centre de la réflexion sur les usages linguistiques et discursifs.

Quel sens ce groupe de mots (ce mot) apporte-t-il à la phrase ? Au texte ? (Réception)

Sur quoi/sur qui dois-je communiquer ? Quelles informations puis-je donner à ce sujet ? (Production)



3 Réactiver les savoirs et savoir-faire appris à différents moments de l'année

pour favoriser l'appropriation et consolider les apprentissages.

- Proposer des **tâches d'écriture (ou d'oralité) courtes et régulières** pour construire une réflexion sur la langue et ses usages avec les élèves dans un processus de révisions.
- Donner aux **écris de travail, sous toutes leurs formes** (schéma, liste, 1^{er} jet, storyboard...), **à l'erreur et à l'autocorrection** leur statut de laboratoire.
- Apprendre à travailler avec des outils de révision et de correction et permettre **l'accès à ces ressources** (cahier des apprentissages, fiches-outils, ouvrages de référence, gabarits de réponses...) durant toute l'activité de production (et ce, même en évaluation).

4 Mettre en œuvre des modalités d'apprentissage coopératives pour **susciter les échanges entre pairs.**



→ Construction collective des savoirs

Les élèves confrontent leurs idées, ce qui favorise la compréhension et la correction des erreurs.

→ Développement de compétences sociales et langagières

Argumenter, écouter, reformuler : autant de compétences essentielles pour l'oral et la coopération.

→ Renforcement de la motivation

Travailler avec ses pairs rend l'apprentissage plus dynamique et engageant.

→ Apprentissage par explication

Expliquer à un camarade oblige à structurer sa pensée, ce qui consolide ses propres connaissances.

→ Diversité des points de vue, enrichissement mutuel

Les échanges permettent d'élargir la réflexion et d'enrichir les productions écrites ou orales.

Comment articuler savoirs et savoir-faire ?



De nombreuses situations d'apprentissage peuvent être imaginées.

Voici quelques pistes :

Pour comprendre le sens des mots inconnus

- **Utiliser l'étymologie comme clé de compréhension**

- Faire rechercher l'origine des mots (latin, grec, germanique...) pour comprendre leur sens et leur structure.
- Relier les familles de mots à leur racine pour enrichir le vocabulaire.
- Créer des jeux (ex. des dominos décrits ci-après) pour permettre aux élèves de créer des mots (réels ou imaginaires) à partir de préfixes et de suffixes et d'en expliquer le sens ; jeux de classement avec des intrus à retrouver...
- ...

Pour utiliser des unités grammaticales qui construisent le sens

- **Contextualiser les normes linguistiques**

- Expliquer que certaines règles grammaticales ou orthographiques sont héritées de choix historiques (ex. accords, conjugaisons).
Ex. : comparer un texte ancien et un texte contemporain et demander de noter les différences, les ressemblances, ce qui a évolué.
- Montrer que la langue est vivante et que les usages évoluent.
Ex. : féminisation des métiers, les nouvelles entrées dans les dictionnaires...
- Atelier « Pourquoi écrit-on...? » : distribuer une liste de mots de notre quotidien contenant des lettres muettes (oignon, temps, faon, août, doigt...) et demander aux élèves de faire une recherche sur leur origine (Pourquoi ces lettres muettes ? Ont-elles un sens historique ? Comment écrivait-on le mot autrefois ?).

Pour mettre les savoirs et savoir-faire langagiers au service des productions

- **Intégrer la production à l'apprentissage**

- Proposer des activités où les élèves réutilisent rapidement ces découvertes dans leurs écrits ou leurs oraux.
Ex. : découvrir des usages langagiers dans les étapes du schéma narratif (ex. : usage de l'imparfait pour la description du cadre de l'action dans la situation initiale) et rédiger directement un court texte qui exploite ce qui aura été observé et analysé.
- ...

Pour décloisonner les apprentissages

- **Faire des liens interdisciplinaires**

- Connecter avec l'histoire, la culture et la littérature pour donner du sens (ex. influence des invasions, Renaissance, etc.).
- Comparer des consignes issues des différentes disciplines pour faire percevoir l'importance de maîtriser le langage scolaire qui contient de nombreux implicites et des termes polysémiques.
- Transformer une notion scientifique, historique ou artistique en poème, en dialogue.
- ...

Quels sont les savoirs et savoir-faire langagiers à enseigner ?

Vous trouverez dans les tableaux des pages suivantes les savoirs et les savoir-faire langagiers à enseigner de la S1 à la S3.

Chaque savoir et savoir-faire est introduit par un **verbe** qui précise l'**attendu de fin d'année**.

La grande majorité des savoirs et des savoir-faire sont à enseigner et à travailler de la S1 à la S3. Cependant, la progression spiralaire se marque par une complexification des attendus et par l'ajout de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Pour vous aider à vous retrouver dans ces tableaux :

- l'année scolaire concernée est indiquée entre parenthèses ;
- quand le savoir et/ou le savoir-faire se complexifie ou est ajouté, l'attendu est noté en **bleu** (S2 ou S2-S3) et en **rose** (uniquement pour la S3).

La couleur des tableaux fait référence à l'étape du processus de la communication dans laquelle ces savoirs et savoir-faire interviennent :



L'élève **oriente** sa lecture/son écoute/son écrit/sa prise de parole.



L'élève **construit** le sens du texte, le message écrit ou oral à produire.



L'élève **apprécie, agit/réagit et révise** le sens du texte/son message.



Situation de communication

Niveaux de langue

LIRE - ÉCOUTER
ÉCRIRE - PARLER

- **Identifier** (S1-S2) / **connaitre** (S3) le niveau de langue adapté à la situation de communication.

Tenir compte des paramètres de la situation de communication

ÉCRIRE - PARLER

- **Utiliser** (S1 à S3) le niveau de langue adapté à la situation de communication.



Elaborer des significations / des contenus

Stratégies d'écriture et de prise de parole

ÉCRIRE - PARLER

- **Explicitier la planification** (S1 à S3) : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix de la démarche...

Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole

ÉCRIRE - PARLER

- **Mettre en texte** (S1 à S3) : sélectionner des idées, produire des phrases, organiser le message...

Dégager et assurer la cohésion du propos

Eléments qui assurent la cohésion textuelle

LIRE
ÉCRIRE-PARLER

- **Déterminer** les anaphores (S1 à S3) : pronoms, synonymes, répétition.
- **Citer** les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titraille, puces, polices...) (S1 à S3).
- **Enoncer :**
- les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques :
 - (S1) : **comparaison, cause-conséquence, temps, hiérarchie,**
 - (S2) : **manière, but, opposition,**
 - (S3) : **comparaison (similitude - différence - opposition), condition, concession, hypothèse ;**
 - (S1 à S3) l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions ;
 - (S1 à S3) l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes.

- **Différencier** quelques figures de style majeures : **la comparaison, l'antithèse, l'anaphore, la personnification, l'ellipse** (S2) et la **métaphore** (S3)

ÉCOUTER

- **Reconnaitre** des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens du texte (S1 à S3) :
- les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ;
 - les anaphores (pronom, synonyme, répétition).

Expliquer la cohésion et la structure du texte

LIRE - ÉCOUTER

- **Explicitier** les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...) (S1 à S3).
- **Dégager** l'organisation du texte (titres, intertitres, paragraphes, organisateurs textuels, hyperliens...) (S1 à S3).
- **Dégager** les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique, logique) (S1 à S3).

Respecter les liens

ÉCRIRE - PARLER

- **Utiliser, dans sa production** (S1 à S3) :
- des liens logiques/sémantiques entre les informations ;
 - des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ;
 - les marques de la ponctuation ;
 - des anaphores adéquates ;
 - le système des temps adéquat (concordance des temps et des modes).

Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée

LIRE - ÉCOUTER

■ Reconnaître :

- les termes spécifiques d'une thématique, d'un objet (S1 à S3) ;
- les termes mélioratifs / péjoratifs (S1 à S3) ;
- **le sens propre, le sens figuré** (S2-S3) ;
- **des expressions idiomatiques ou figées** (S2-S3) ;
- **les sens multiples d'un mot¹ (polysémie)** (S2-S3) ;
- les préfixes et leur impact sur le sens du mot

(S1) : **in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...**

(S2 - S3) : **+ anti-, pro-, auto-, homo-, hétéro-...**

Construire le sens des mots inconnus

LIRE - ÉCOUTER

■ Vérifier

le sens d'un mot en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique (S1 à S3)

Employer des unités lexicales

ÉCRIRE - PARLER

■ Utiliser

(S1 à S3)

- le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation de communication/ à la thématique et au genre ;
- les termes mélioratifs / péjoratifs.

La syntaxe de l'oral

ÉCOUTER

■ Reconnaître

les éléments syntaxiques spécifiques à l'oral (S1 à S3) :

- la répétition,
- l'usage de l'élation,
- l'usage des liaisons obligatoires / interdites,
- des connexions,
- le système des temps.

Appliquer la syntaxe de l'oral

ÉCOUTER

■ Prendre en compte

une syntaxe adéquate à la prestation (S1 à S3) : répétition, élation, liaisons obligatoires, connexions, système des temps...

Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens

PARLER

■ Traiter

, dans le texte, les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : répétition, élation, liaisons obligatoires, connexions, système des temps...(S1 à S3)

Phrases complexes et phrases multiples

LIRE
ÉCRIRE-PARLER

■ Connaitre

les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point (S1 à S3) :

- par subordination ;
- par coordination ou juxtaposition.

Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple

LIRE

■ Reconnaître

les constituants d'une phrase

• complexe :

- (S1) : la proposition principale et les propositions **subordonnées complétives et circonstancielles de comparaison, cause, conséquence, temps** ;
- (S2) : **de but, d'opposition + la proposition subordonnée relative (pronom sujet et complément direct)** ;
- (S3) : **de concession, de condition et d'hypothèse + la proposition subordonnée relative**.

- multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées (S1 à S3).

ÉCRIRE

■ Dans sa production, relier deux phrases simples

pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés (S1 à S3).



Pourquoi travailler la polysémie des mots ?

La polysémie des mots est un attendu de maîtrise à partir de la S2. Cependant, cela ne signifie pas qu'il ne faille pas la travailler avant avec les élèves. C'est un des éléments clés du FLSco et du développement des compétences de réception et de production des textes.

De nombreuses erreurs relèvent de malentendus liés à une mauvaise interprétation ou représentation du sens d'un mot. Ex. : le *ramassage scolaire* compris dans le sens « tri des déchets » et non pas « transport des élèves ».

En travaillant la polysémie des mots, on

- développe la compréhension fine des textes ;
- enrichit le bagage lexical des élèves ;
- soutient l'élève dans la compréhension des consignes scolaires ;
- développe une pensée critique : capacité de choisir les termes les plus adaptés à la situation de communication.

Des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens

LIRE - ÉCOUTER

- **Identifier et traiter dans le texte** (S1)
Caractériser dans le texte (S2-S3)
les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :
 - les marques nominales et verbales (terminaisons) ;
 - les marques de types et de formes de phrases ;
 - les indices spatiotemporels.
- **Écrire - Parler**
- **Enoncer** les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne) (S1 à S3).
- **Identifier** (S1 à S3) :
 - les unités de sens (phrase, paragraphes, groupes de mots) ;
 - la phrase verbale et non verbale ;
 - les types et les formes de phrases (en fonction de la production demandée) ;
 - les expansions du nom (épithète, groupe complément du nom, apposition).
- **Connaitre**
 - le système des modes et des temps du présent (S1 à S3) ;
 - le système des temps du passé (S1 à S3) ;
 - l'emploi des modes et des temps pour
 - (S1) : exprimer une **injonction (impératif, infinitif, futur)** ;
 - (S2 - S3) : exprimer une **opinion** (subj. présent et passé).
- **Expliquer** (S2-S3) les procédés de modalisation (énonciation en « je », emploi du conditionnel, ponctuation sémantique...).

Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens

LIRE - ÉCOUTER

- **Traiter** dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens (S1 à S3) :
 - marques nominales et verbales (terminaisons) ;
 - marques de types et de formes de phrases ;
 - indices spatiotemporels et modaux ;
 - les expansions du nom...
- **Écrire - Parler**
- **Traiter dans le texte** (S1)
Expliquer (S2-S3)
 - les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ;
 - le référent des principales anaphores.
- **Repérer** les marques d'enchaînement question-réponse (S2-S3).
- **Utiliser** des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens (S1 à S3) :
 - des expansions du nom ;
 - des indices temporels (temps verbaux, adverbes...).
- **Conjuguer correctement** les verbes aux modes et temps adéquats
 - Modes en S1 : **indicatif et impératif**
 - Modes en S2 et S3 : **indicatif, impératif et subjonctif**.

L'influence de la ponctuation à l'oral

ÉCOUTER

■ **Distinguer** (S1 à S3)

- les pauses longues des pauses courtes ;
- les intonations liées aux différents signes de ponctuation.

Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation

PARLER

■ **Ponctuer correctement son discours oral** (S1 à S3) : pauses longues, brèves, intonation.

Modaliser son propos

LIRE - ÉCOUTER
ÉCRIRE - PARLER

■ **Utiliser** des modalisateurs.



Apprécier, agir/réagir, réviser

Outils de révision de la production

ÉCRIRE

- **Connaitre** le fonctionnement des outils de correction (y compris numériques) et des ouvrages de référence (S1 à S3)
- **Associer ses connaissances** à sa production (S1 à S3).
- **Associer des outils d'autocorrection** à sa production (S1 à S3)

Evaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer

PARLER

- **Ajuster sa prestation orale** en cours de production ou en vue d'une production ultérieure (S1 à S3).
ÉCRIRE
- **Evaluer et, si nécessaire, améliorer** (S1 à S3) :
 - la **lisibilité** graphique/**l'audibilité** ;
 - la **pertinence** au genre, à l'intention, à la thématique, aux consignes éventuelles ;
 - l'**intelligibilité** (connexions, anaphores, organisateurs textuels...) ;
 - la **recevabilité linguistique** (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en
 - vérifiant les accords et chaines d'accord,
 - vérifiant les homophones les plus courants,
 - ayant recours à des documents de référence (papier ou numériques).

■ **Vérifier** (S1 à S3) :

ÉCRIRE - PARLER

- la cohérence entre la production et son document-source éventuel ;
- le lien entre le texte et l'image.

Exemples d'activités pour aider les élèves à s'approprier des mots nouveaux



De nombreux travaux scientifiques attestent l'**importance des compétences lexicales** pour la réussite scolaire. Plus les élèves disposent d'un vocabulaire riche, plus la relation entre leur réussite scolaire et leurs capacités intellectuelles apparaît forte (Florin, A., 2010).

L'apprentissage lexical est optimisé quand les élèves sont placés dans un but de **maitrise** (apprendre pour comprendre, apprendre pour écrire et/ou dire oralement des textes) et non de performance. Les élèves entraînés explicitement dans cette optique progressent davantage en vocabulaire que les autres (Mazars, M., Simoës-Perlant, A. & Lemercier, C., 2022).

Les mots ne s'apprennent pas « en vrac », par des listes de mots à apprendre par cœur : le lexique est un réseau structuré (synonymes, familles, champs lexicaux...).

L'apprentissage du vocabulaire se fait souvent en classe de manière implicite (mots découverts au fil des textes, au hasard des questions, expliqués oralement). Si la démarche est intéressante, elle n'est pas suffisante. Les mots sont souvent peu réinvestis, empêchant leur mémorisation et provoquant leur déperdition. A cela s'ajoute la quantité de mots nouveaux qui s'amoncèlent au fil de la journée. Cette quantité doit alors être contrée par la sélection : choisir les mots à retenir en fonction de leur fréquence, de leur intérêt pour l'activité, pour leur transversalité... et les expliciter dans un réseau de relations (les synonymes et antonymes, leur famille avec les verbes, les adjectifs, les noms...) (Cellier, M., 2011).

L'enseignement du vocabulaire combiné à des discussions orales entre pairs favorise :

- la clarification du sens des mots ;
- la mémorisation ;
- le réemploi.

Ces discussions réflexives améliorent le rappel oral du sens des mots (Sauvageau, C., 2025).



Pour aider les élèves à s'approprier des mots nouveaux :

1. Avoir anticipé les mots indispensables à la compréhension du texte à lire.
2. Construire des hypothèses de sens des mots avec les élèves avec des substituts plus simples.
3. Recourir le plus souvent possible à l'étymologie, à la formation des mots.
4. Demander aux élèves de construire un champ lexical en partant d'un verbe (Ex. : à partir de « voyager » donner les noms, les adjectifs, les expressions...).
5. Réactiver régulièrement les nouveaux mots.
6. S'assurer que les élèves maîtrisent l'utilisation d'un dictionnaire et l'utiliser pour vérifier une hypothèse de sens, faire reformuler ce qu'ils lisent.
7. Garder trace des mots nouveaux (affichage en classe, carnet de vocabulaire...).

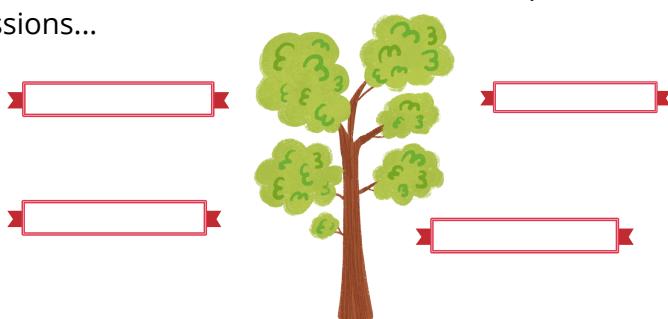
(Cèbe, Goigoux, 2013)

Ex. d'activités :

Création d'un arbre à mots dans son cahier d'apprentissage personnel

A partir de textes lus/entendus, d'une consigne d'écriture, d'un brainstorming avec les élèves...

récolter les mots liés à la thématique traitée qui pourront être exploités dans la production attendue et les classer selon leur classe. Enrichir son arbre par une recherche personnelle, le compléter par des expressions...

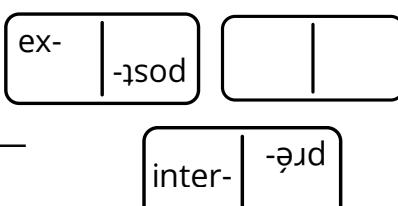


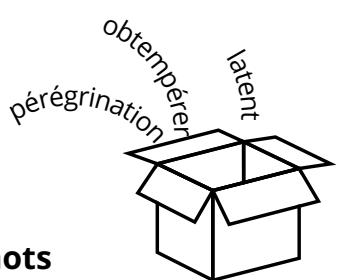
Les dominos des préfixes et des suffixes

- Avant de jouer, expliquer aux élèves en quoi l'étymologie peut les aider à comprendre le sens des mots inconnus. Au départ de mots connus, montrer la démarche en verbalisant comment on s'y prend pour décoder ce sens.

Ex. : **A partir du préfixe « co-», chercher des mots qui le contiennent et chercher à les expliquer (coéquipier, coopération, copilote...).**

- Distribuer des cartes de dominos avec des préfixes et des suffixes latins et/ou grecs (cf. tableau des savoirs lexicaux).
- Former des équipes : les élèves doivent **former le plus de mots possibles** en utilisant les différents dominos. Ils notent les mots trouvés sur la feuille dédiée et indiquent à côté de chacun d'eux le sens qu'ils leur attribuent.
- Temps collectif d'échanges pour vérifier le bon usage des mots formés et réguler si nécessaire : les mots qui n'existent pas sont retirés et ceux pour lesquels le sens est erroné ou incomplet sont gardés pour un travail de prolongation.





La boîte à mots

1. Les élèves lisent un même texte. Chacun repère 2 mots inconnus pour lui.
2. Les mots sont collectés par ordre alphabétique, numérotés et notés (dans le cahier d'apprentissage, sur une feuille dédiée, dans un espace numérique partagé...).
3. Les mots sont alors répartis entre les élèves de la classe. A l'aide d'outils (papier et numériques), chaque élève mène son enquête. L'enseignant soutient, guide.
4. Les élèves ayant les mêmes mots à rechercher sont regroupés pour mutualiser leurs recherches et créer une définition collective que tous comprennent.
5. Chaque sous-groupe choisit 2 mots et les présente oralement devant la classe. Les mots non présentés peuvent faire l'objet d'une présentation ultérieure (2 nouveaux mots à chaque début de cours par exemple).

Sur les traces des mots du texte en s'appuyant sur le contexte

1. Les élèves lisent un même texte.
2. L'enseignant fournit une liste de phrases du texte contenant des mots difficiles.
3. En sous-groupes d'élèves, les élèves doivent proposer
 - une hypothèse de sens du mot ;
 - les indices textuels qui justifient leur hypothèse.
4. Correction en groupe classe.



- Prolongement qui facilite la mémorisation en permettant le double codage de l'information : dessiner le mot.

Flashcards (en version papier ou numérique) : Associer des mots à leur définition

1. Les élèves reçoivent deux types de cartes : cartes "mot" et cartes "définition". L'objectif est d'associer chaque mot à sa définition.
2. En version papier : l'élève crée deux tas. D'un côté, les mots correctement appariés. De l'autre, ceux pour lesquels il ne sait pas. Il recommence tant que toutes les cartes ne sont pas correctement reliées.
3. En version numérique : il existe de nombreux sites permettant de créer des jeux de cartes (dominos, flashcards interactives...).
Ex. d'outil : Digiflashcards sur le site www.ladigitale.dev

Une approche de la grammaire au service du sens du texte

Le référentiel FRALA (2022) préconise une nouvelle manière d'enseigner la grammaire. Cette approche est non prescriptive. Cependant, de nombreux élèves l'auront utilisée dans le fondamental.



L'objectif de cette approche grammaticale est de montrer que la langue est un système dans lequel chaque élément, relié à un contexte particulier, apporte du sens. Lire, comprendre, produire ou analyser un texte ne consiste jamais à recevoir un message « tout fait ». Le **sens** n'est pas donné : il **se construit progressivement** par le lecteur ou l'élève, et pour cela, il doit souvent **être décomposé, observé, puis reconstruit**.

Travailler les savoirs langagiers dépasse la seule dimension orthographique. La **dimension sémantique** doit être intégrée aux mécanismes grammaticaux observés ou mis en œuvre, et cela quel que soit le niveau d'analyse (accords, groupes, fonctions des groupes, classes de mots...). En ce sens, **la réflexion sur la langue est prioritaire sur l'étiquetage**.

Les trois principes de base de cette approche grammaticale

1

Le premier principe est que **le texte est l'unité d'observation et d'analyse de base**. La phrase est articulée au texte ; elle est considérée comme une unité inscrite dans un texte, et non comme une unité abstraite de laboratoire, construite pour l'analyse. Les savoirs et savoir-faire langagiers dans des phrases décontextualisées ne permettent pas de mettre en évidence cette articulation.

En classe, il s'agit donc de partir d'énoncés complets (même si on en isole un segment), réels, authentiques. La grammaire de construction du sens est une « grammaire dans le texte ».

2

Le deuxième principe est de favoriser une approche d'**entrée dans la grammaire par les régularités**. Ce sont les règles générales qui permettent de bien faire comprendre le sens des mécanismes grammaticaux. Les cas particuliers et les exceptions sont considérés lorsque l'élève les rencontre et structurés une fois que les règles générales sont maitrisées.

3

Le troisième principe est qu'un **texte** — qu'il soit écrit, oral ou même gestuel — est un **ensemble d'idées ou de phrases qui se relient entre elles à l'aide de groupes de mots qui entretiennent des relations de dépendance, groupes qui sont eux-mêmes organisés en combinant des mots**³ (la langue est un système de relations).

Chaque nouvelle information s'appuie sur ce qui a été dit avant (ce dont on parle = le support) et ajoute quelque chose de nouveau (ce qu'on en dit = l'apport).

C'est grâce à cette manière d'enchaîner les informations que le texte devient cohérent et que le lecteur peut suivre la pensée de celui qui parle ou écrit.

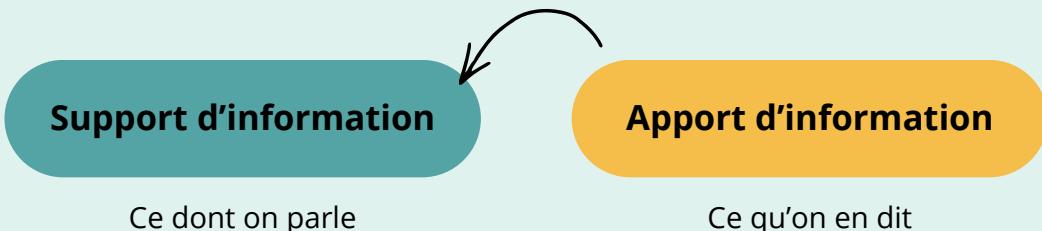
³Van Raemdonck, D. (2025). *Ma petite grammaire*. p. 2.

Ce principe d'apport et de support est à l'œuvre dans les différents niveaux d'analyse.

A l'échelle du texte et du discours :

L'énonciateur organise ces apports successifs en suivant une progression thématique. Celle-ci peut fonctionner de différentes façons :

- on peut garder le même thème d'une phrase à l'autre ;
- partir d'un grand thème pour développer plusieurs sous-thèmes ;
- ou avancer pas à pas, en s'appuyant sur l'idée précédente pour construire la suivante.



A l'échelle de la phrase :

La phrase simple est définie par la mise en relation – à minima – de deux constituants⁴ : un « groupe sujet » (de qui/de quoi on parle = support) et un « groupe prédicat » (ce que l'on dit du groupe sujet = apport).

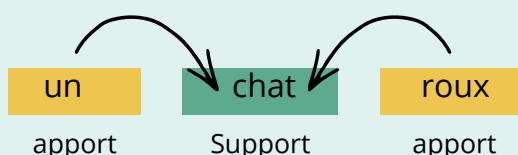
Le **groupe sujet** est considéré comme le **support** de la phrase et le **groupe prédicat** comme l'**apport** au groupe sujet : groupe sujet ← groupe prédicat.

Il est à noter que c'est le constituant qui est porteur d'une fonction (voir plus loin).

A l'échelle du groupe (du constituant) :

Chaque groupe possède un centre (ou noyau). Le centre d'un groupe est le mot autour duquel les autres mots du groupe sont organisés ; dans une grammaire de construction de sens, on dit que c'est le **support du groupe**, c'est-à-dire le mot au sujet duquel les autres mots du groupe apportent de l'information. Sans ce mot, le groupe auquel il appartient n'existe pas.

Par exemple, dans le groupe nominal « un chat roux », « chat » est le mot dont on parle (le centre, donc le support) et les autres mots apportent de l'information à ce mot. « roux » qualifie le mot « chat » (parmi tous les chats du monde, on ne parle que des chats qui sont roux) et « un » dit que l'on parle d'un seul chat :



⁴ La plupart du temps (sans que cela soit systématique) la structure sémantique groupe sujet-groupe prédicat correspond à la structure logique thème-rhème/propos.

La fonction d'un groupe est notamment définie par cette relation *apport-support*.

Par exemple, un complément direct est considéré comme un apport à un verbe-support, un complément du nom est un apport à un nom, etc.

A l'échelle du mot :

Dans une grammaire centrée sur la construction du sens, **l'accord** n'est pas vu comme une règle mécanique, mais comme une **relation entre deux éléments** :

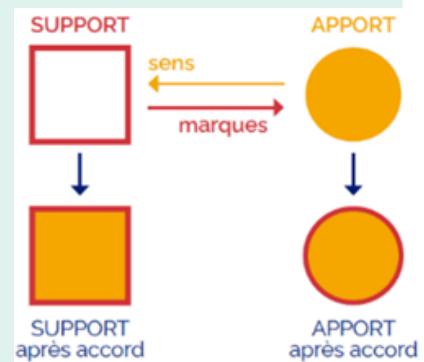
- un support (le mot principal) ;
- et un apport (le mot qui vient compléter ce support).

L'apport ajoute une nouvelle information au support.

En retour, le support lui transmet ses marques grammaticales (genre, nombre...), ce qui crée l'accord.

Dans la grammaire de construction du sens, la relation apport-support sert non seulement à comprendre comment se construisent les accords, mais aussi à **classer certains mots selon leur rôle dans la phrase**.

Parmi les critères utilisés pour classer les mots, la relation apport-support est l'un des plus importants. Elle permet notamment de **distinguer deux types de mots souvent confondus** :



Le connecteur (par exemple *dans, sur, avec, pendant*, etc.)

Il occupe une place centrale dans un groupe de mots.

On dit qu'il est le **centre-support** car :

- c'est lui qui organise le groupe ;
- les autres mots viennent s'y accrocher ;
- il donne sa fonction au groupe (ex. : groupe prépositionnel, groupe connectif).

Ex. : *Léa voulait partir. Cependant, la météo était mauvaise. En conséquence, elle décida de reporter la date de son départ.*

Dans la logique du discours grammatical, on n'analyse pas le connecteur de manière isolée (cependant = adverbe) mais on observe sa fonction dans l'organisation du texte : cependant : établit une opposition entre deux informations; il établit un lien logique.

L'adverbe (par exemple *vite, souvent, ici, heureusement*)

Il vient modifier un verbe, un adjetif ou un autre adverbe.

Il apporte :

- une précision,
- une nuance,
- un commentaire sur l'action ou l'adjectif.

Mais il ne supporte pas d'autres mots autour de lui.

Il ne constitue donc pas le centre d'un groupe.

Il vient s'ajouter à un support déjà présent : c'est un **apport**.

Dans la grammaire traditionnelle, les connecteurs sont présentés comme :

- des mots invariables,
- classés surtout par nature grammaticale (adverbes, conjonctions, prépositions),
- décrits comme des éléments qui "relient des phrases".

Dans l'approche du discours grammatical, on change de perspective : on s'intéresse surtout à leur fonction dans le texte, c'est-à-dire à la manière dont ils structurent la pensée. Ces mots permettent de guider le lecteur.

donc → connecteur de conséquence

en effet → connecteur de justification

cependant → connecteur d'opposition

d'abord → connecteur organisateur du discours

Exemples d'activités : la langue comme système

Percevoir et comprendre la langue française comme un système

Ces propositions s'inscrivent dans une logique d'organisation systémique au service du sens du message reçu ou construit. Plus que de décomposer les mots ou groupes de mots en « étiquettes », il s'agit de :

Mettre en relation la phrase avec le texte	<p>Voici un énoncé :</p> <p><i>Dans la forêt sombre, le vent sifflait entre les arbres tordus. Soudain, une branche craqua. Léa, effrayée, retint son souffle.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Que se passe-t-il si on change l'ordre des phrases ? Par exemple si on indique « <i>Léa retint son souffle, effrayée. Soudain, une branche craqua.</i> »Le craquement de la branche devient secondaire. On a moins de suspense.- Que se passe-t-il si on remplace forêt sombre par forêt luxuriante ? Le changement d'adjectif modifie-t-il le sens de la phrase ? du texte ?
Montrer l'impact d'un segment sur le sens de la phrase et du texte	<p>Voici deux phrases.</p> <p>Phrase 1 : <i>Paul a vu un homme avec des jumelles.</i></p> <p>Phrase 2 : <i>Avec des jumelles, Paul a vu un homme.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Quelle est la différence de sens entre ces deux phrases ?- Qui possède les jumelles dans chaque cas ?- Comment le déplacement du complément influence-t-il l'interprétation ?- Si vous supprimez maintenant un segment du texte, que se passe-t-il ?<ul style="list-style-type: none">Que perd-on avec ce segment ?<ul style="list-style-type: none">o <i>Paul a vu un homme.</i>o <i>Avec des jumelles, Paul a vu.</i>- A vous de jouer : au départ de la phrase <i>L'oiseau chantait</i>, ajoutez des compléments et observez ce que ces compléments ajoutent au sens de la phrase.
Déterminer à quel mot, groupe de mots ou zone de la phrase ou du texte est rapporté tel ou tel apport d'information pour comprendre sa portée et ainsi pouvoir l'accorder adéquatement	<p>Voici un énoncé :</p> <p><i>Les feuilles tombées des arbres jaunissaient lentement. Sous l'effet du vent, dispersées sur le sol humide, elles formaient un tapis coloré.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Que désigne « tombées » ?- Pourquoi « jaunissaient » est-il au pluriel ?- À quel mot se rapporte « dispersées » et pourquoi est-il accordé de cette manière ?- Réécris la première phrase en changeant « les feuilles » par « la feuille ». Qu' observes-tu sur l'accord des mots ?- Écris une courte description en veillant à y insérer des adjectifs et des participes passés.- Mettez-vous par deux, relisez votre description et vérifiez les accords.

Développer des compétences critiques et métaréflexives

Pour que l'élève puisse s'approprier ce système complexe, il est préférable de le placer, dès que le contexte s'y prête, dans une dynamique de réflexion où **l'explicitation** est au centre de l'attention plutôt que la capacité à réciter une règle.

Aborder l'histoire de la langue et de son orthographe semble indispensable pour soutenir l'élève dans son approche réflexive. Il est recommandé de **s'intéresser au « pourquoi » des formes autant qu'au « comment » les écrire**. Les rectifications orthographiques de 1990 sont enseignées dans ce sens.

Ex. : À partir d'un corpus mots contenant des lettres muettes, s'interroger sur l'origine du mot. Pourquoi la langue française contient-elle autant de mots dont on ne prononce pas toutes les lettres (oignon, temps, loup, coup...)

Pour favoriser ce travail métaréflexif, il est possible d'organiser les situations d'apprentissage sur un concept langagier en découplant l'apprentissage en différentes étapes.

Ex. à partir de l'usage du passé composé et de l'imparfait



Observations



Objectif : l'élève découvre la règle par lui-même (valeur des temps).

Exemple d'activité :

Lire et comparer

Donner deux textes différents : un qui exploite l'usage du passé composé et l'autre celui de l'imparfait.

Hier après-midi, Zoé et Léo ont joué au football dans le parc. Ils ont marqué plusieurs buts et ont beaucoup ri. Après le match, ils ont acheté une glace et sont rentrés chez eux fatigués mais heureux.

Quand ils étaient enfants, Pierrot et Léo jouaient au football tous les week-ends. Ils couraient partout, riaient et inventaient des règles amusantes. Parfois, il faisait beau, parfois il pleuvait, mais ils s'amusaient toujours autant.

Questionner pour faire expliciter :

- En quoi les actions du premier texte sont-elles différentes de celles du second texte ?
- Que ressens-tu en lisant le premier texte ? Et en lisant le second ?
- Comment les temps utilisés (passé composé/imparfait) changent-ils ta façon de « voir » l'histoire ?
- À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'utiliser le passé composé dans le premier texte et l'imparfait dans le second ?

Écrire

Raconte, en quelques lignes, un souvenir personnel en utilisant le passé composé et l'imparfait. Prends connaissance des questions pour guider ton écriture.



Orienter

- Quel événement, quelle action vas-tu raconter ?
- Où et quand cela s'est-il passé ?
- Qui était présent ?
- Quelles ressources peux-tu utiliser pour conjuguer les verbes aux temps demandés ?

Construire

- Commence par décrire le cadre (où ? quand ?), l'ambiance.
- Raconte ensuite l'événement qui s'est produit (qu'est-il arrivé ce jour-là ?)



Hypothèses et formulation de la règle



Objectif : développer une réflexion critique explicite

Nouveau corpus de textes courts avec classement

	Temps utilisé
Les actions courtes, terminées	
Les descriptions	
Les actions répétitives/habituelles, longues	

Phrases à compléter

Exemples :

*Hier, il _____ (pleuvoir) quand nous _____ (sortir) de la maison
Pendant que je _____ (lire), ma sœur _____ (préparer) le dîner.*

Sur base de vos observations et de votre rédaction, dans un texte au passé, quand utilise-t-on le passé composé et quand utilise-t-on l'imparfait ?

Formulons ensemble une règle :

.....

.....



Réinvestissement



Objectif : développer la révision, l'autocorrection et la capacité à argumenter sur la langue

Reprends ton texte et révise-le en t'appuyant sur la règle et les questions ci-dessous :



Apprécier, agir/réagir, réviser

- Surligne dans une couleur les verbes au passé composé et dans une autre couleur les verbes à l'imparfait.
 - Les verbes au passé composé évoquent-ils bien une action qui est terminée ?
 - Les verbes à l'imparfait décrivent-ils bien le contexte ?
- Je lis mon texte à un pair pour qu'il évalue en répondant à la question : le texte me permet-il de comprendre quand les choses se passent ?
- Je vérifie les terminaisons : les verbes sont-ils accordés correctement ?

Prolongements

- Utilisation d'indices spatiotemporels : ai-je utilisé des connecteurs/liens sémantiques pour guider mon lecteur (puis, avant, ensuite, ce jour-là...) ?
- Enrichissement du texte : ma description peut-elle être plus précise (grâce à des adjectifs, des compléments du nom...) ?

Les formes de phrases : réfléchir à la manière dont on présente son message (écrit) / son discours (à l'oral)



Observations

Observe ces phrases. Quelle est l'intention de l'énonciateur ?

- Zoé est arrivée.
- Zoé est-elle arrivée ? Quand Zoé arrivera-t-elle ?
- Viens, Zoé !



Hypothèses et formulation de la règle en comparant les usages à l'écrit et à l'oral

Tu dispose de 3 formes de phrases pour communiquer ton message :

1) Forme déclarative : tu penses que ce tu dis est vrai. Cette forme de phrase se construit généralement par sujet-prédicat (avec un verbe conjugué le plus souvent à l'indicatif).

2) Forme interrogative : tu te poses des questions sur ce que tu dis et tu demandes de l'aide à ceux qui t'entourent. La forme interrogative se construit, à l'écrit, de trois manières :

- inversion verbe-sujet, avec ou sans mot interrogatif (*Elsa est-elle arrivée ?*)
- utilisation de la tournure « Est-ce que... » (*Est-ce qu'Elsa est arrivée ?*)
- marquage uniquement par un point d'interrogation, avec ou sans mot interrogatif (*Elsa vient ?*)

3) Forme injonctive : ce que tu souhaites ne s'est pas encore produit et tu veux que ton entourage le réalise (*Ferme la porte, s'il te plaît.*) La forme injonctive utilise :

- l'impératif, avec ou sans point d'exclamation
- le futur (*Vous ferez ce travail pour demain !*)
- le présent de l'indicatif (*Tu ranges maintenant !*)
- l'infinitif (*Prendre une feuille et la découper en deux.*)

Si tu écris ces phrases ou si tu les dis oralement, le feras-tu de la même façon ?

A l'oral, on peut employer les mêmes procédés mais on utilisera davantage le marquage par le point d'interrogation (sans changer l'ordre des mots et un utilisant une intonation montante à la fin de la phrase) et l'utilisation de la tournure « Est-ce que... » plutôt que l'inversion verbe-sujet.



Réinvestissement

A partir d'illustrations ou de photographies, écrire une phrase pour chaque forme

- Rédige un fait, un constat.
- Rédige une question que tu te poses.
- Rédige une injonction (un ordre ou une invitation).



L'élève pioche une carte « situation » et une carte « intention » (dire, questionner, ordonner ou inviter) et énonce quelque chose en veillant à construire une phrase correcte tout en mobilisant la juste intonation.

Ex. :

Situation : Tu perds ton sac dans le bus.

Intention : Questionner.

Prise de parole : Avez-vous vu mon sac ?

Pour soutenir la démarche de l'élève, on peut lui proposer ce type de cartes :



Orienter

Très efficace pour aider les élèves à identifier d'abord l'intention, puis la phrase.

- Que se passe-t-il ? (situation)
- Que veux-tu faire ? (dire / demander / ordonner)
- Quelle forme de phrase va le mieux ?



Construire

Je construis ma phrase

- déclarative : sujet-prédicat-point final.
- interrogative :
 - (mot interrogatif)-verbe-sujet +point d'interrogation
 - Est-ce que...-sujet-verbe +point d'interrogation
 - sujet-prédicat + point d'interrogation
- injonction :
 - verbe à l'impératif (+ point d'exclamation)
 - sujet-prédicat (verbe au futur)
 - sujet-prédicat (verbe à l'indicatif présent) + point d'exclamation
 - sujet à l'infinitif



Apprécier, agir/réagir, réviser

- Ai-je bien respecté l'intention demandée ?
- Ai-je utilisé la bonne terminaison du verbe ?
- Le verbe est-il correctement accordé avec son support ?
- A l'oral, ai-je utilisé la bonne intonation ?
- ...

Exemples d'activités pour aider les élèves à revoir leurs productions



Les élèves gagnent à se concentrer sur la révision et la correction d'une composante de la langue à la fois, pour éviter qu'ils ne se découragent et se retrouvent en surcharge cognitive (Hamel, 2005).

Montrer aux élèves que la lecture à voix haute permet parfois d'identifier des problèmes de cohérence qu'il est difficile de voir quand on écrit. Faire relire également sa copie par un pair aide détecter ces incohérences (Erik Fallardeau, 2024).

Revoir et corriger un texte en trois étapes

Pour aider les élèves à améliorer leur texte, créer des **groupes hétérogènes** et baliser le travail de collaboration (cf. outil du secteur *Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre*).

1. Donner tous les éléments qui vont faire l'objet d'une relecture attentive du texte de chacun :

- L'intention du texte et les caractéristiques du genre sont-ils respectés ?
- Le sujet du texte : le texte parle-t-il bien d'éléments issus du texte-source ?
- L'organisation du texte : le texte respecte-t-il la structure demandée ? Est-il découpé en paragraphes ? Utilise-t-il des mots pour aider le lecteur à suivre la chronologie de l'histoire ? ...
- La construction du récit dans des phrases : Chaque phrase énonce-t-elle une description ou une action ? Le lecteur sait-il de quoi/de qui la phrase parle et ce qu'on en dit ? Chaque phrase démarre-t-elle par une majuscule et se finit-elle par un signe de ponctuation ? ...
- Les mots du récit : le lecteur a-t-il suffisamment d'informations pour se représenter ce dont on parle dans sa tête ? Le texte n'a-t-il pas trop de répétitions ? ...
- ...



L'enseignant peut s'aider des caractéristiques du genre pour créer des questions ou des grilles d'observation à donner aux élèves. (cf. Outils d'évaluation du secteur)

2. Demander aux groupes d'observer et d'analyser en premier lieu tous les aspects macro textuels (le contenu et son organisation) pour ne pas perdre d'énergie à réviser des aspects orthographiques puisqu'il est possible que des phrases soient changées, supprimées...

Les groupes commencent donc par relire la production écrite et suivent la démarche de relecture en trois étapes.

Méthode

La **démarche de relecture en trois étapes** propose aux élèves de segmenter leur relecture en accordant une attention particulière

- d'abord au texte (respect du genre - énonciation - sujet et développement) ;
- puis aux phrases (enchaînement - construction) ;
- enfin aux mots (choix des mots - orthographe et accords).



Une fiche complémentaire sur la rédaction de commentaires à destination d'un pair est téléchargeable sur notre site [Commenter les textes de ses pairs](#)

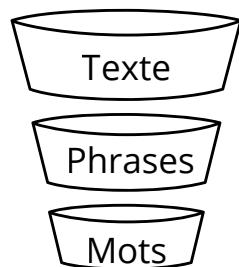
Document élève

Démarche de relecture en trois étapes

Selecture 1 – Le texte

Je focalise ma lecture sur **les consignes et le sujet du texte**

- La consigne a été complètement comprise et donc respectée.
- Chaque élément important du sujet de rédaction a été traité.
- Chaque élément développé dans le texte est lié au sujet de rédaction.
- Le texte respecte les caractéristiques du genre.
- Les critères de présentation visuelle du texte sont respectés.



Je regarde ensuite **l'organisation du texte**

- Le texte est correctement structuré (en fonction du genre : titre, intertitre, paragraphes...).
- Les idées s'enchaînent et sont cohérentes (suite logique, chronologique...).

Selecture 2 – La phrase

J'observe **la richesse et la cohésion des phrases**

- Les phrases s'enchaînent entre elles ; elles sont liées par le sens.
- La structure des phrases est correcte.
- Les termes de reprise de l'information (pronoms, synonymes, répétitions...) sont variés et corrects.

J'observe **la construction des phrases**

- Les phrases sont correctement construites : il y a un groupe sujet (ce dont on parle) et un groupe prédicat (ce qu'on dit du sujet).
- La ponctuation utilisée est adéquate : usage des majuscules (en début de phrase et pour les noms propres), usage du point final, usage de la virgule...
- Les pronoms qui reprennent une information sont choisis à bon escient : usage des anaphores.

Selecture 3 – Le mot

J'observe **le choix des mots**

- Les mots choisis sont adaptés au contexte (mots en lien avec le genre, la thématique, le cadre spatiotemporel, le personnage...).
- Le mot existe.

J'observe **l'orthographe d'usage**

- Le mot est correctement orthographié.
- L'homophone est correct (ce-se / c'est-s'est/ à-a...).
- ...

J'observe **les accords**

Règle générale : l'apport s'accorde au support

- Le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois en genre) avec son support.
- L'adjectif et le déterminant s'accordent en genre et en nombre avec leur support.
- le participe passé seul ou avec “être” s'accorde en genre et en nombre avec son support.
Ex. : Fatigués, ils sont partis.

Règle d'accord du participe passé : avoir + participe passé + support

- Le participe passé avec “avoir” est invariable quand son support est placé derrière lui.
Ex. : Elle a sorti sa lampe.

Apprendre à s'autocorriger et/ou à corriger la copie d'un pair

Les étapes de correction du texte, proposées par Suzanne Chartrand, pourraient faire l'objet d'un pense-bête que l'élève mobiliserait avant de rendre sa copie.



Syntaxe et ponctuation

Je vérifie :

- Chaque phrase a-t-elle un sujet et un prédicat (on parle de quelque chose et on en dit quelque chose) ? Si ma phrase n'est pas complète, que puis-je dire à propos du sujet ?
- Les limites de la phrase sont-elles bien ponctuées ? Ai-je bien mis une virgule à la fin du groupe qui précède le sujet ?
- Si ma phrase comporte plusieurs verbes, ai-je bien séparé par une virgule tous les éléments juxtaposés ou coordonnés (sauf par **et, ou, ni**) ?



Accords

Je vérifie

- Dans le groupe du nom, quel est l'élément central (noyau = support) et qu'est-ce qu'on en dit (apport) ? Les mots qui apportent de l'information au noyau (adjectifs, déterminants) sont-ils bien accordés avec le nom noyau ?
- L'attribut du sujet (derrière un verbe d'état : être, paraître, sembler, devenir...) reçoit-il le genre (fém ou masc) et le nombre (sg ou plur) du nom ou du pronom qu'il décrit ?
- Trouvez le noyau du GN ou le pronom remplissant la fonction de sujet (Qui est-ce qui...? Qu'est-ce qui...?). Vérifiez l'accord du verbe.
- Les participes passés avec “être” est-il accordé ?
- Les participes passés avec “avoir” est-il accordé (si apport derrière le pp, invariable, si apport devant le pp, accord).



Orthographe lexicale

- Y a-t-il des mots que j'ai écrits « à l'oreille » sans être sûr de leur orthographe ? Y a-t-il des mots que j'écris pour la première fois et que je n'ai pas encore cherchés au dictionnaire ?
- Quels mots possèdent un « e » muet que j'aurais omis d'écrire ? Inversement, ai-je ajouté un « e » muet à des mots qui n'en prennent pas ?
- Quels mots possèdent des consonnes doubles (lesquelles) ?



Homophones

- Quels mots sont des homophones courants (on/ont- a/à - ce/se...) ? Qu'expriment-ils : un verbe, un pronom, un connecteur...?

Apprendre à s'autocorriger en créant des prompts pour un outil d'intelligence artificielle

Objectif : développer l'esprit d'analyse avec un outil d'IA pour corriger son texte.

Individuellement ou en sous-groupes

- **Ecriture et mise en questionnement de l'orthographe lexicale** : l'élève produit un court texte personnel et souligne les mots ou les expressions pour lesquel(le)s il a un doute.
- **Questionnement sur la syntaxe** : même démarche mais à partir des chaines d'accord (nom-adjectif, groupe sujet-groupe prédicat...), usage de la ponctuation...

Avec l'aide d'un outil d'intelligence artificielle

- Apprendre à utiliser un outil IA comme un **assistant d'écriture** et non une correction automatique passive. L'élève soumet son texte et compare sa version avec celle proposée par l'IA. Il identifie les erreurs sur sa copie à l'aide de couleurs.

Individuellement ou en sous-groupes

- **Justification** : l'élève justifie les corrections en s'aidant des ressources travaillées en classe et/ou avec l'aide d'un pair.
- Confrontation : il soumet son texte et ses justifications à un autre élève pour une relecture croisée.

Temps collectif pour synthétiser la démarche : Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?

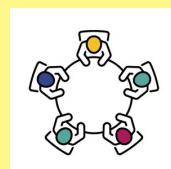
- Quelle a été l'erreur la plus récurrente dans votre texte ?
- Comment ferez-vous la prochaine fois pour l'éviter ?

La différenciation peut se faire à des niveaux différents :

Différenciation par la tâche

Ex. : Un même objectif pour tous = repérer les idées essentielles au tableau et les verbaliser

- Groupe *débutant* : proposer des mots à entourer en fonction de ce qu'ils lisent ;
- Groupe *avancé* : reformuler les informations retenues ;
- Groupe *analphabète* : associer les mots à des images et les recopier.



Différenciation par l'évaluation

Ex. : L'évaluation ne tient pas compte des mêmes compétences.

Une même tâche mais pas les mêmes indicateurs.

Différenciation par le dispositif d'apprentissage

Ex. : Groupe de besoins pour recevoir un soutien ponctuel de l'enseignant, table d'appui, groupe hétérogène...

Des dictées pour apprendre à douter et se poser des questions

La “**dictée 0 faute**” est une dictée d'un texte court qui aborde les notions que l'enseignant veut aborder. Il s'agit d'une activité **principalement orale**. L'objectif est de susciter le doute.

Après chaque phrase, un temps de réflexion est laissé aux élèves. Ils peuvent alors poser toutes les questions qu'ils veulent sur l'orthographe des mots dont ils doutent.

- *Sur quel mot hésites-tu ?*
- *Quel est le sujet de la phrase ? de quoi/de qui parle-t-on (support) ?*
- *Si c'est un pronom, à quel mot se réfère-t-il ?*
- ...

L'enseignant a pour mission de préciser les doutes des élèves et de faire en sorte que ce soient les élèves qui trouvent la réponse.

La phrase “**dictée du jour**” est un dispositif qui s'adresse à toute la classe en même temps. Cela permet d'en faire régulièrement car il **prend peu de temps** (Cogis, 2005).

Une seule phrase est dictée (parfois deux quand on veut travailler sur la reprise pronominale). Les élèves rédigent la phrase et la vérifient. Toutes les graphies produites par les élèves sont ensuite proposées au tableau. Une discussion s'ensuit pour identifier la graphie correcte. Que la graphie soit gardée ou éliminée, l'élève doit toujours justifier son choix.

Les graphies erronées sont effacées du tableau.

La phrase correcte est inscrite dans le cahier de l'élève à la suite de sa première rédaction.

La phrase “**dictée-donnée**” commence par la dictée du jour. Face à une **erreur récurrente** par les élèves, l'enseignant choisit une autre phrase adaptée et la dicte à toute la classe.

Les élèves écrivent la phrase dictée, la relisent pour la vérifier.

La phrase est ensuite donnée aux élèves. Les mots qui devront être justifiés sont soulignées.

Les élèves comparent leur version à la phrase donnée et justifient la réponse.

Les justifications sont exposées et une synthèse collective est construite.

Postures de l'enseignant :

- Rester neutre pour ne pas manifester des signes d'approbation ou de désapprobation ;
- Reformuler les propos de l'élève pour s'assurer que tous les élèves comprennent ;
- Faire expliciter la question ou le commentaire de l'élève ;
- Questionner les élèves de manière à ce qu'ils justifient leurs réponses en utilisant un raisonnement grammatical ;
- Laisser du temps aux élèves pour réfléchir avant de répondre ;
- Demander un jugement sur le résultat de la manipulation “Est-ce que ça se dit ?” ;
- Récapituler l'étape de la discussion ou la totalité ;
- Valider le résultat et le faire noter.

(Chartrand, S. (2016) Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe. ERPI.)

Annexes

1 Les fonctions des groupes qui constituent la phrase

Une phrase - unité ancrée dans un texte - est composée d'un ensemble de groupes qui entretiennent des relations, généralement de dépendance (mais aussi de coordination ou de juxtaposition), entre eux.

Chaque groupe (et chaque élément du groupe) remplit un rôle : on dit qu'il a une fonction.

L'élève peut identifier cette fonction en analysant les relations (de dépendance ou non) entre les différents groupes. C'est le groupe qui est porteur de la fonction, pas le mot en lui-même.

Par exemple, le « groupe sujet » est porteur de la fonction « sujet ».

Les fonctions de la « phrase »

Sujet

Le sujet exprime ce dont on parle (de qui/de quoi on parle), c'est la fonction du constituant «groupe sujet ».

L'élève le trouve en répondant à la question « Qui/qu'est-ce qui + verbe ? »⁵ (sauf pour la voix impersonnelle : Il pleut, Il y a...).

Il est souvent pris en charge par un groupe nominal ou par un pronom mais on trouve aussi des groupes contenant des infinitifs ou des sous-phrases.

L'averse est passée rapidement.

Qu'il ait oublié son parapluie ne l'a pas trop inquiété.

Courir sous les gouttes l'a beaucoup amusé.

Prédicat

Le prédicat apporte de l'information au sujet.

L'élève le trouve en répondant à la question: « Que dit-on du sujet? ». Il est souvent pris en charge par un groupe verbal (c'est-à-dire le verbe et ses compléments s'il en a).

L'averse est passée rapidement.

Qu'il ait oublié son parapluie ne l'a pas trop inquiété.

Courir sous les gouttes l'a beaucoup amusé.

Il est à noter que, sans que cela soit à enseigner aux élèves, le prédicat peut être pris en charge par d'autres classes que le verbe : *Joli, ton chapeau ! Voici des fleurs.*

⁵Dans une logique de grammaire de construction de sens, en cas de phrase négative, la question devrait inclure la négation : « Qui/qu'est-ce qui + ne verbe pas ? ». Ceci afin de rester au plus près du sens de l'énoncé.

Complément circonstanciel

Le complément circonstanciel exprime généralement **le cadre** (manière, temps, but, lieu, cause, conséquence, condition...) **dans lequel se déroule ce qui est exprimé par la phrase ou le groupe verbal auquel il appartient.**

Le complément circonstanciel peut également exprimer le **jugement de l'énonciateur sur la phrase** (*Franchement, tu exagères*) ou **la manière dont l'énonciateur conçoit son énoncé** (*En un mot, il est trop tard*).

Il existe **deux types de compléments circonstanciels**:

- le **complément circonstanciel de phrase** ;
- le **complément circonstanciel de verbe**.

Ce sont des fonctions bien distinctes.

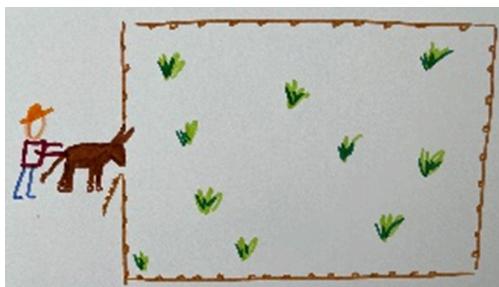
On les distingue par l'analyse de leur portée sémantique. Cette portée ne peut être tranchée qu'en contexte. S'il est possible de sensibiliser les élèves à la portée du complément circonstanciel dès le primaire, cette distinction n'est attendue qu'en S3.

Ex : On observe que dans ces deux phrases, la place du complément circonstanciel en modifie le sens.

Dans le pré, le fermier pousse l'âne. → Le fermier est dans le pré et c'est dans cet endroit qu'il pousse son âne. Le complément circonstanciel apporte une information valable pour l'ensemble de la phrase.



Le fermier pousse l'âne dans le pré. → Le fermier est en dehors du pré ; il pousse son âne pour l'y mettre. Le complément circonstanciel apporte une information supplémentaire au verbe.



Les fonctions dans le groupe verbal (le noyau du groupe = verbe)

Le complément direct du verbe

Le complément direct du verbe est un mot ou un groupe de mots qui précise directement ce que fait le verbe. C'est souvent un élément que le verbe attend naturellement pour que son sens soit complet.

Le verbe « manger » attend d'être complété par « ce qui est mangé », le verbe « peser » attend d'être complété par « ce qui est pesé » ou « la quantité pesée ».

Il est généralement pris en charge par un groupe nominal sans connecteur ou par un pronom. On trouve aussi des groupes contenant des infinitifs et des sous-phrases.

Prends cette feuille.

Ce morceau pèse deux-cents grammes.

J'espère que Maxine arrivera vite.

Elle entend les enfants chanter.

Le complément indirect du verbe

Le complément indirect du verbe complète le sens du verbe de manière indirecte (par l'entremise d'un connecteur). Au même titre que le complément direct, il est attendu par le sens du verbe, même si en fonction du verbe et du contexte, il peut ne pas être actualisé.

Le verbe « aller » attend d'être complété par une destination, etc.

Il est généralement pris en charge par un groupe connectif (groupe nominal introduit par un connecteur) ou par un pronom. On trouve aussi des groupes contenant des infinitifs et des sous-phrases.

Il part à la mer.

Elle lui offre un bouquet de fleur.

Il a parlé des longues vacances qu'il a prises cet été.

Elles s'apprêtent à partir.

L'attribut du sujet

L'attribut (du sujet) complète le sens d'un verbe en emploi copule (être, sembler, paraître...).

Il est généralement pris en charge par un groupe adjectival ou un groupe nominal. On trouve aussi des sous-phrases. Il est pronominalisable à l'aide de la forme neutre du pronom complément (le, l').

Martin devient grand.

La fille de la voisine est une informaticienne de génie.

Le problème est que tu arrives toujours en retard.

Il est à noter que la voix passive est formée par le verbe *être* suivi d'un attribut. En effet, contrairement à ce qu'affirme la tradition grammaticale, dans la phrase *La souris est mangée par le chat*, « mangée » ne peut être analysé comme appartenant au verbe car il est pronominalisable par « l' » (La souris l'est par le chat).

Le verbe *être* garde son statut de copule et ce qui suit fonctionne comme un attribut (« mangée par le chat » dit bien quelque chose au sujet de « la souris » et pas du verbe).

Le complément circonstanciel du verbe

Le complément circonstanciel du verbe (voir plus haut).

Il marche dans la forêt.

Nous partirons demain après-midi.

Il pleure à cause du vent.

Papy Philippe parle doucement.

Elle travaille pour réussir.

Elle est partie en train.

Malgré le froid, ils sortent.

Il est à noter que le complément circonstanciel du verbe appartient pleinement au groupe prédicatif, au même titre que les autres compléments du verbe.

Les fonctions dans le groupe nominal (le noyau = un nom)

Le complément du nom

Le complément du nom apporte de l'information à un nom.

Il est généralement pris en charge par un groupe connectif (groupe nominal introduit par un connecteur). On trouve aussi des sous-phrases ou des groupes contenant un infinitif.

le chagrin d'amour l'idée que tu viennes demain me réjouit l'idée de devoir te laisser me peine

L'épithète

L'épithète apporte de l'information à un nom. Elle enrichit le sens du nom sans passer par le verbe.

Elle est généralement prise en charge par un adjectif. On trouve aussi des sous-phrases relatives.

une grande pièce la porte qui est ouverte

L'épithète détachée

L'épithète devient détachée lorsque, dans la phrase, elle n'est plus accolée au nom mais séparée, généralement par des virgules.

La maison, bleue et lumineuse, se voit de loin.

Le détachement n'est pas neutre au niveau du sens du texte : il crée une rupture rythmique et un zoom sémantique.

L'épithète détachée : met en valeur une information, apporte un commentaire, traite une propriété du référent comme non définitoire, mais significative dans la situation.

L'apposition

Dans le Discours grammatical, l'apposition n'est pas analysée comme un simple nom juxtaposé à un autre « nom », mais comme un apport externe qui vient commenter, préciser ou renommer un référent déjà identifié.

Comme pour l'épithète détachée, l'apposition est presque toujours signalée par un détachement (virgules, tirets, intonation en oral).

Geoffrey, mon voisin, arrive.

Marie, la meilleure élève, a répondu.

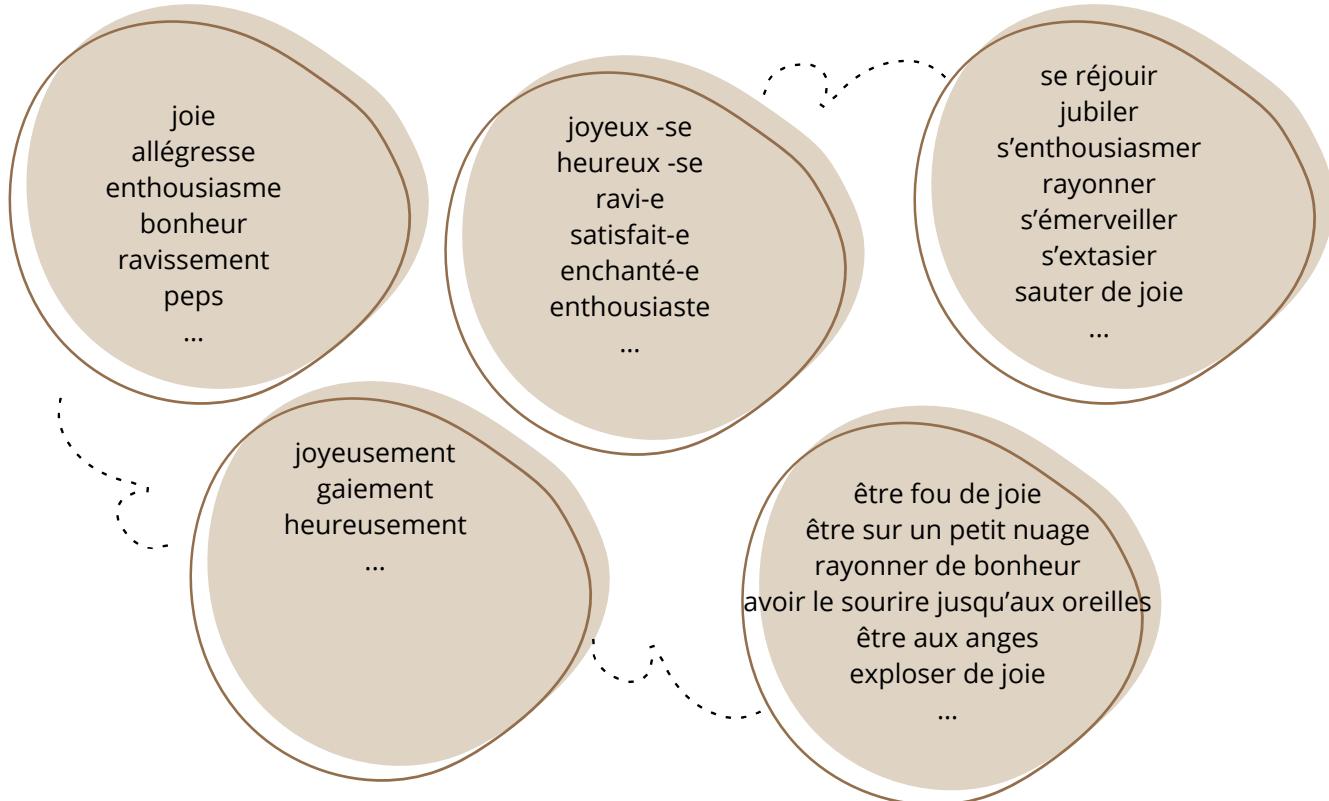
L'apposition apporte une information sur le référent (au niveau discursif).

Elle permet de renommer, de classer ou d'identifier différemment ce référent. Il s'agit d'une nouvelle étiquette nominale, là où l'épithète détachée décrit une propriété (elle qualifie le référent).

2 Les classes de mots

La langue française est riche. Elle dispose de nombreux mots pour exprimer une même idée, un même concept.

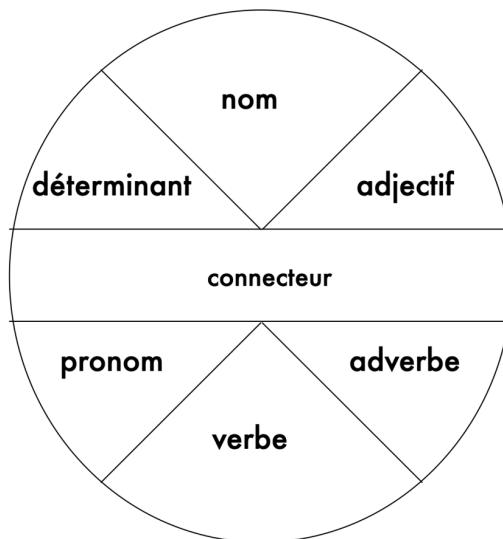
Ex. : les mots pour exprimer le concept de « joie »



Tous ces mots cherchent à représenter le monde. Ils sont comme des outils à notre disposition, rangés dans une boîte de classes de mots.

Une classe de mots est un **ensemble de mots qui peuvent remplir le même rôle grammatical dans la phrase, qui ont des propriétés communes. Ils peuvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction au sein de la phrase**⁶.

C'est le résultat d'une procédure de classement sur base de critères déterminés.



⁶ FRALA (FWB, 2022, p. 229).

Plusieurs types de critères – plus ou moins abstraits – sont complémentaires pour classer les mots et faire système :

Le mode d'accès au monde (accès direct ou indirect) :

Un énoncé offre un **accès direct au monde** lorsque le lien entre ce qui est dit et la réalité est immédiat, non médié par une autre parole, une croyance, ou une interprétation.

Le locuteur observe, constate, décrit ce qu'il perçoit (*Il pleut / Zoé ouvre la fenêtre / La table est en bois*).

L'énoncé renvoie à des faits directement accessibles.

Le lien entre les mots et le monde est immédiat.

Un énoncé offre un **accès indirect au monde** lorsqu'on ne parle pas directement de la réalité, mais à travers un intermédiaire : un discours rapporté (*Pierre dit qu'il pleut*), un point de vue subjectif (*Pierre croit qu'il a vu un loup*), une croyance, une interprétation, un cadre hypothétique (*Il devrait pleuvoir demain*) ou fictionnel (*Dans l'histoire, le héros rencontre une sorcière*).

Pourquoi cette distinction est-elle intéressante ?

Cette distinction aide à comprendre :

- le rôle des temps verbaux (ex. : présent constatif vs conditionnel hypothétique),
- la différence entre discours direct et discours rapporté,
- la valeur modale d'un énoncé (affirmation, supposition, interprétation),
- la manière dont le sens se construit en relation avec la réalité.

Le comportement morphologique du mot : mot variable ou invariable.

Les traits grammaticaux qui le caractérisent éventuellement : genre, nombre, personne, mode, temps, aspect et fonction.

Le mode de fonctionnement le plus représentatif : le mot fonctionne-t-il davantage comme support ou apport d'information, lien ? Il s'agit d'une clé d'analyse pour classer les mots et comprendre comment le sens se construit.

Ex. : les noms et les pronoms n'ont pas besoin de support tandis que les adjectifs, les déterminants, les verbes, les adverbes et les connecteurs en ont besoin.

C'est la mise en œuvre de l'**ensemble des critères qui permet d'identifier une classe de mots** ; l'emploi d'un seul critère n'est pas suffisant.

Classe	Critères d'identification
Nom	<ul style="list-style-type: none"> Possède un genre et varie en nombre. Renvoie directement à une réalité. Quand on énonce « visage », il est possible de se représenter le signifié de ce mot, quelle que soit sa forme. C'est un mot auquel d'autres mots apportent de l'information (déterminant et adjetif dans le groupe nominal, par exemple). <p>On distingue les noms simples et les noms composés ; les noms communs (qui répondent à une définition préalablement construite et conventionnellement partagée) et les noms propres (notamment des noms dont le signifié est unique : <i>Maman, la Belgique...</i>).</p> <p>Il est à noter que la majuscule ne définit pas le nom propre. La majuscule peut servir de mise en exergue typographique, par exemple dans les noms de fonction (<i>Madame la Directrice</i>).</p>
Pronom	<ul style="list-style-type: none"> Varie en genre et en nombre (et aussi en personne et/ou en fonction pour les pronoms personnels et relatifs). Renvoie directement à une réalité (dans un texte, le pronom « il » est associé à un nom masculin singulier que je vais pouvoir identifier). Reprend un groupe de mots (groupe nominal, groupe adjectival, groupe connectif) ou une structure phrasistique. <p>On distingue plusieurs sous-classes de pronoms : personnels, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, exclamatifs et relatifs.</p> <p>Il est à noter que la liste des sous-catégories de pronoms et celle des déterminants ne correspondent pas. En effet, des constituants comme <i>Trois sont présents</i> ou <i>Certains reviennent</i> peuvent être analysés comme des déterminants sans nom davantage que comme des pronoms à part entière. Il en va de même pour l'analyse des constituants du type de ceux soulignés dans <i>J'ai deux robes : une verte et une bleue ; j'ai mis la première</i>. Ils doivent être considérés comme des adjetifs au sein d'un groupe dont le centre aurait simplement été effacé. Ce constat est valable pour les numéraux, des indéfinis et les possessifs.</p>
Déterminant	<ul style="list-style-type: none"> Varie en genre et en nombre (parfois en personne pour le déterminant possessif). A besoin d'un support (un nom) pour que l'on puisse se représenter ce dont on parle. Apporte de l'information à ce support (la quantité par exemple). <p>On distingue plusieurs sous-classes de déterminants : articles, démonstratifs, indéfinis, numéraux/cardinaux, possessifs, interrogatifs, exclamatifs et relatifs.</p>
Adjectif	<ul style="list-style-type: none"> Varie en genre et en nombre (parfois en personne pour l'adjectif possessif). A besoin d'un support (un nom ou un pronom). Apporte de l'information à ce support. <p>On distingue plusieurs sous-classes d'adjectifs : qualificatifs, numéraux, possessifs et indéfinis.</p>

Classe	Critères d'identification
Verbe	<ul style="list-style-type: none"> Varie en mode, en temps, en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe). A besoin d'un support pour que le lecteur puisse se représenter ce dont on parle. Est généralement le centre du groupe prédicat qui apporte de l'information au groupe sujet. <p>On distingue</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbe transitif direct ou indirect: verbe transitif direct qui se construit sans complément (<i>Pierre prend son cartable</i>) ou indirect (<i>Pierre pense à son livre</i>). Verbe intransitif qui se construit sans complément (<i>Pierre part</i>).
Adverbe	<ul style="list-style-type: none"> Est invariable. A besoin d'un support issu de la mise en relation entre deux constituants de la phrase. Apporte différents types d'informations (quantité, manière, intensité, fréquence). Certains adverbes peuvent jouer le rôle de connecteur (ils sont adverbes, mais ...)
Connecteur	<ul style="list-style-type: none"> Est invariable. A besoin d'un support double, 2 éléments qu'il relie, pour que l'on puisse se représenter ce dont on parle. Relie des éléments sans hiérarchie (connecteur coordonnant qui ne fait que relier), avec hiérarchie et lien de dépendance (connecteur prépositionnel qui signale un lien de subordination) ou enchaîne une sous-phrase dans une autre (connecteur enchaînant qui occupe une fonction dans la phrase matrice). <i>Je pense qu'il pleut.</i> <p>Tout comme il existe des verbes intransitifs, c'est-à-dire non complétés par un apport de sens, on peut considérer que le connecteur peut connaître des emplois «intransitifs», elliptiques: <i>Je vote pour. Elles sont arrivées après.</i></p>
Interjection	<ul style="list-style-type: none"> Equivaut à une phrase, renvoie à un fait, une situation. Ne varie pas. Mot purement expressif qui relève davantage du discours et de l'énonciation. <p>Ex.: <i>Hélas!</i></p>

3 Les règles générales d'accord

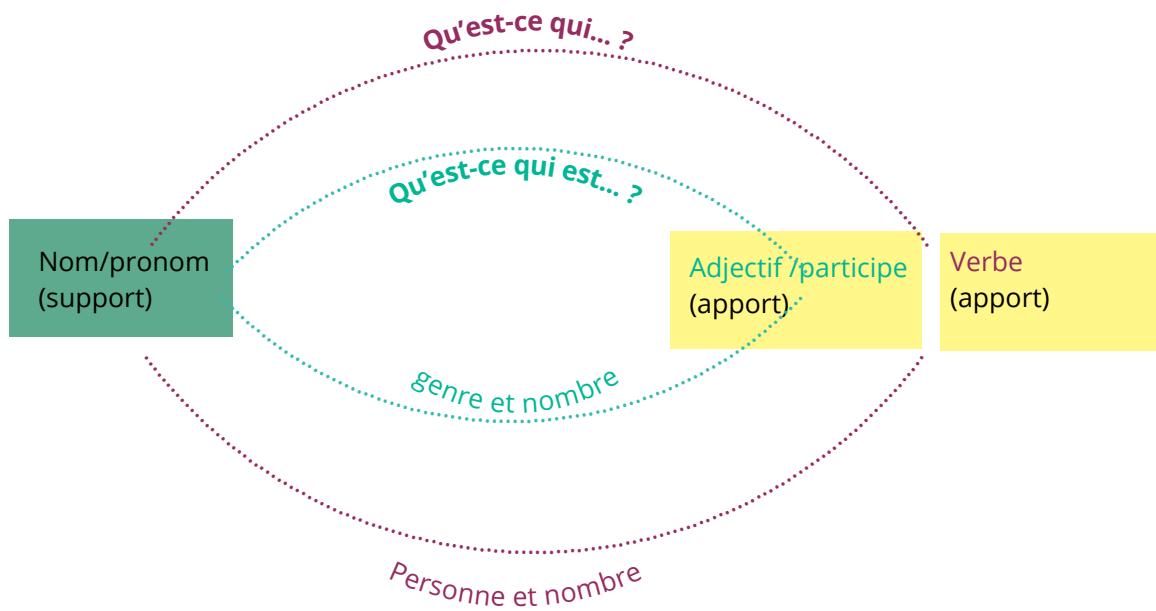
Dans la grammaire scolaire classique, on explique l'accord en disant :

- le verbe s'accorde avec le sujet,
- l'adjectif s'accorde avec le nom qu'il qualifie,
- le participe passé s'accorde selon telle fonction...

Autrement dit, on justifie l'accord en invoquant des fonctions syntaxiques (sujet, COD, épithète...).

Or, il est possible de marquer les accords sans recourir au système des fonctions (considéré comme couteux et rempli de cas particuliers).

Dans l'approche de la grammaire au service du sens, l'accord se fait parce qu'il y a une **relation d'apport/support entre deux éléments**.



Accord du verbe

Le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe passé) avec son support (généralement le support-noyau du sujet de la phrase, mais il y a des exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui + verbe ? »

Accord de l'adjectif et du déterminant

L'adjectif et le déterminant s'accordent en genre et en nombre avec leur support (+ exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui est + adjectif ? »

Accord du participe passé

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son support (+ exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui est + participe passé ? »



4 Les règles particulières d'accord du participe passé

- Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son support (règle générale). Cependant, pour les participes passés employés avec *avoir*, l'accord ne se fait que si le support précède le participe passé (règles particulières).
- Les cas que recouvre ce type d'« exceptions » par position (quand le support suit) sont en fait statistiquement majoritaires. Cependant, s'ils sont traités comme exceptions, c'est parce que le facteur de position n'intervient que très exceptionnellement dans la mécanique générale de l'accord en français. Il s'agit donc plus d'une exception à la logique de l'accord qu'une exception d'ordre statistique.

Exceptions	Règle d'accord du participe passé	Exemple
Avoir + Participe passé + <u>Support</u>		J'ai mangé <u>la pomme</u> Elle a sorti <u>les poubelles</u>
Participe passé d'un verbe pronominal dont le pronom est analysable + <u>Support</u>	Invariable	Elle s'est lavé <u>les mains</u>
Participe passé <i>excepté, vu...</i> + <u>Support</u> (dans ce que la grammaire appelle une proposition absolue)		Excepté <u>les invalides</u> et mis à part <u>les femmes</u> , tous iront en guerre.

5 Autres règles particulières d'accord

Accord des déterminants numéraux

La plupart des déterminants numéraux sont invariables (deux, quatre, dix...).

- un* s'accorde en genre : un stylo, une latte.
- vingt* et *cent* varient et s'accordent en nombre quand
 - ils sont multipliés
 - ils ne sont pas suivis d'un autre numéralEx. : *quatre-vingts* élèves mais *quatre-cent-vingt-trois* minutes.

Adjectifs de couleur

Les adjectifs de couleur s'accordent en genre et en nombre avec leur support
SAUF

- les adjectifs de couleur composés : *des fleurs jaune orange*.
- les adjectifs de couleur dérivés d'un nom : *des rideaux orange* sauv pour **rose, mauve, pourpre, écarlate** (des *robes roses*).

Bibliographie

Textes officiels

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel Français Langues Anciennes*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2024). *Discours grammatical. Guide d'accompagnement pour le référentiel de français et des langues anciennes*.

Ressources scientifiques

Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*. ÉLA. Études de linguistique appliquée, (140), 459–474.

Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*. éduscol.

Chartrand, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.

Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. Enfances & Psy, n°47.

Mazars, M., Simoës-Perlant, A. & Lemercier, C. (2022). *Effets des buts d'apprentissage sur l'acquisition du vocabulaire chez les enfants à l'école élémentaire*. Revue des sciences de l'éducation.

Sauvageau, C. (2025). *Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral : l'apport des discussions réflexives*. Didactique, 6(2).

Van Raemdonck, D. (2025). *Ma petite grammaire*. ULB.