



HAL
open science

**Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour :
des dispositifs engageant la réflexion des élèves sur la
langue**

Maeva Burchi

► **To cite this version:**

Maeva Burchi. Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour : des dispositifs engageant la réflexion des élèves sur la langue. Education. 2016. dumas-01404730

HAL Id: dumas-01404730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01404730>

Submitted on 29 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Phrase dictée du jour / Phrase
dictée donnée du jour : des
dispositifs engageant la réflexion
des élèves sur la langue**

Présenté par BURCHI Maeva

Mémoire de M2 encadré par BRISSAUD Catherine

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Maeva BURCHI

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD /
 MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour : des dispositifs engageant la réflexion
des élèves sur la langue.*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,
le 17/05/2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) BURCHI Maeva

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour : des dispositifs engageant la réflexion des élèves sur la langue.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble, le 17/05/2016

Bon pour accord



Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Table des matières

Introduction.....	6
Cadre théorique	7
1. L'orthographe aujourd'hui à l'école pour une meilleure maîtrise de la production écrite : quel constat ?.....	7
1.1 : L'orthographe et ses difficultés.....	7
1.2 : L'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe : une approche réellement efficace ?.....	8
1.3 : Les zones d'ombre de cette approche pédagogique traditionnelle	9
2. La difficulté de l'accord sujet-verbe.....	10
2.1 : Quelques généralités sur le verbe et sur l'accord sujet-verbe.....	10
2.2 : La difficulté des élèves pour l'apprentissage des accords grammaticaux	11
2.2.1 : Comment se traduit cette difficulté ?	11
2.2.2 : Comment expliquer cette difficulté ?	11
3. Quelles propositions pour enseigner l'orthographe ?.....	13
3.1 : Le traitement de l'erreur.....	13
3.2 : Une entrée dans l'orthographe par des activités faisant appel à la réflexion métalinguistique des élèves pour permettre un dépassement de leurs représentations. . .	14
3.2.1 : La phrase dictée du jour pour permettre aux élèves une entrée dans le description et la réflexion de la langue par la confrontation	14
3.2.2 : La phrase dictée donnée du jour pour permettre aux élèves un dépassement de leurs représentations par la confrontation à la norme orthographique	15
4. Formulation de la problématique et de l'hypothèse.....	16
Description du dispositif instauré dans ma classe.....	18
1. Méthode.....	18
1.1 : Les participants.....	18
1.2 : Matériel	18
1.2.1 : Mon objectif.....	18
1.2.2 : Mes supports	18
2. Procédure.....	20
2.1 : Le dispositif de la phrase dictée du jour.....	21
2.2 : Le dispositif de la phrase dictée donnée du jour	23
Résultats	25
1. Les productions écrites.....	25
1.1 : Groupe 1	27
1.2 : Groupe 2	28
1.3 : Groupe 3.....	28
2. Les dictées.....	28
2.1 : Groupe 1.....	28
2.2. : Groupe 2.....	29
2.3 : Groupe 3	29
3. Analyse des résultats des élèves.....	29
Discussion et conclusion.....	36
1. Recontextualisation	36
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	36
3. Conclusion : limites et perspectives.....	36
3.1 : Des limites quant à l'utilisation d'une démarche morphosyntaxique.....	36
3.2 : Pour aller plus loin : quelques perspectives à ma séquence expérimentale	38
3.3 : Ma posture d'enseignant dans cette séquence expérimentale.....	38

Bibliographie.....	40
Sommaire des annexes.....	40
Annexe 1a et 1b : les images et la fiche aide pour la production écrite initiale	41
Annexe 2a et 2b : Les images et la fiche aide pour la production écrite finale	42
Annexe 3 : L'affichage méthodologique	43
Annexe 4 : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe jouent.....	45
Annexe 5 : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée donnée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe paniquent.....	47
Annexe 6 : Résultats des élèves aux productions écrites (initiale et finale).....	48
Annexe 7 : Résultats des élèves lors des dictées (phrases dictées du jour / phrases dictées données du jour).....	53

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier les personnes sans lesquelles ce mémoire n'aurait pu être élaboré.

Je remercie donc ma directrice de mémoire, Catherine Brissaud, pour son aide précieuse dans la construction de ce travail, pour avoir répondu à mes questions.

Je remercie également tous les membres de l'équipe de mon école pour leur soutien et leur disponibilité lors de la conception et la mise en place de mon expérimentation.

Je remercie enfin Elodie Godde, maître formateur, pour le retour réflexif sur mes séances menées en lien avec mon mémoire lors de ses visites d'observation.

Introduction

À l'heure actuelle, des études font le constat général de la difficulté des élèves en orthographe. Ceci est particulièrement vrai lorsque les élèves sont en situation d'écriture de textes. Prenons l'exemple de l'accord sujet-verbe : alors que les élèves réussissent relativement bien les exercices portant sur cette notion, ils ne parviennent pas à réinvestir leurs connaissances dans des écrits longs.

Ce constat général nous invite donc à réinterroger notre manière d'enseigner l'orthographe. L'enseignant ne peut désormais plus être seul détenteur d'un savoir qu'il transmettra à des élèves uniquement « récepteurs ». Bien au contraire, pour que les élèves puissent véritablement progresser en orthographe et soient capables de réfléchir sur leur langue, ils doivent être acteurs dans la construction de leur savoir orthographique. À l'enseignant donc de penser des activités et dispositifs qui permettent cet apprentissage constructif de l'orthographe. En conséquence, la question structurante de mon travail sera la suivante : en quoi le traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes à travers des dispositifs de dictées spécifiques peut servir le réinvestissement de l'accord sujet-verbe en expression écrite ?

Afin de cerner au mieux les différents aspects sous-jacents à cette question, il s'agira dans une première partie théorique d'exposer les principaux problèmes d'une approche de l'orthographe que l'on qualifiera de « traditionnelle » avant de proposer des dispositifs innovants faisant appel à la réflexion métalinguistique des élèves, permettant ainsi à ces derniers de dépasser leurs représentations et d'aboutir à de réels progrès. Puis je présenterai plus précisément deux de ces dispositifs innovants (la phrase dictée du jour et la phrase dictée donnée du jour) que j'ai mis en place lors d'une séquence expérimentale, pour ensuite pouvoir juger de leur apport, au regard des résultats de mes élèves.

Cadre théorique

1. L'orthographe aujourd'hui à l'école pour une meilleure maîtrise de la production écrite : quel constat ?

1.1. L'orthographe et ses difficultés

« Les enfants sont inégaux devant l'orthographe, puisque certains d'entre eux ont la chance de naître dans des sociétés où la maîtrise orthographique est plus simple, plus rapide » (Catherine Brissaud, Danièle Cogis, 2012, p.81). Malheureusement pour nos élèves, la maîtrise orthographique en France n'est pas la plus simple. Ces deux auteures mentionnent ainsi trois critères de complexité orthographique : le premier critère est « la relation entre graphème et phonème. Plus une loi orthographique est générale et plus elle facilite la transcription graphique ». Pour exemple, l'élève français doit assimiler le fait que le graphème *s* peut transcrire le phonème /s/, le phonème /z/ ou bien encore que le graphème *c* peut transcrire aussi bien le phonème /s/ que le phonème /k/ ... Ainsi, avec ses 130 graphèmes pour à peine plus d'une trentaine de phonèmes, on peut considérer l'écriture du français comme une écriture opaque. Ou du moins, bien plus opaque que peut l'être le finnois pour lequel chaque graphème correspond à un seul phonème. Le deuxième critère de complexité est relatif à « la distance qui sépare la morphologie orale d'une langue et celle de son orthographe ». Il est intéressant d'observer ce critère de plus près concernant la problématique du nombre. Presque toujours en français, les marques écrites du pluriel ne s'entendent pas. Entre *le chien mange* et *les chiens mangent*, le seul soutien que l'oral apporte à l'écrit se trouve dans le déterminant (*le* qui devient *les* au pluriel). En revanche, la marque du pluriel pour le nom comme pour le verbe, respectivement *-s* et *-nt*, ne s'entend pas. Enfin le dernier critère de complexité avancé par Catherine Brissaud et Danièle Cogis tient « au nombre d'homophones d'une langue ». Or le français est une langue qui comporte beaucoup d'homophones, comparativement à des langues comme l'Espagnol ou encore l'Italien.

La maîtrise orthographique française n'est donc pas aisée. Nous observons d'ailleurs sur une période relativement courte une baisse générale du niveau des élèves qui ont de plus en plus de mal à acquérir l'orthographe. Les résultats d'une étude menée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) consistant à faire passer la même dictée à des élèves de CM2, la première fois en 1987 et la seconde en 2007, confirment la baisse générale de niveau des élèves, plus spécifiquement dans le domaine grammatical. En

effet, alors que le nombre moyen d'erreurs était de 10,7 en 1987, il passe à 14,7 en 2007. Ces difficultés croissantes poussent alors à nous interroger sur la réelle efficacité de notre approche traditionnelle de l'orthographe auprès de nos élèves.

1.2. L'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe : une approche réellement efficace ?

« L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique ». Cette injonction extraite des programmes de 2008 montre la volonté de mettre l'enseignement de la grammaire au service de la lecture et de l'écriture. Dans ce dernier domaine, c'est la réussite des élèves dans les productions écrites qui marquera l'aboutissement de leur réussite.

Des observations en classe montrent qu'à l'heure actuelle, la grammaire qui y est pratiquée consiste bien souvent à observer un fait de langue décontextualisé à partir de quelques exemples, puis à mettre en place une règle que l'on va appliquer par des exercices de réinvestissement. Interrogeons nous alors : cette grammaire, que Claude Vargas qualifie de « grammaire d'antan », participe-t-elle réellement à une meilleure maîtrise de la lecture et de la production écrite ? Il semblerait que non...

Appuyons nous, afin de justifier notre propos, sur le constat avancé par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011, page 11) : « les élèves réussissent bien les exercices, mais ne se servent pas de leurs connaissances dans leurs écrits ». En effet, les élèves ont des difficultés à appliquer les règles apprises. Dans un contexte normé d'exercices à trous, de repérage et transformation de phrases, les élèves, pour la plupart du moins, réussissent bien puisqu'ils vont appliquer la règle qui vient d'être étudiée en classe. Cependant, lorsqu'il s'agit de produire un texte long, activité cognitivement coûteuse nécessitant un raisonnement spécifique, c'est là que les élèves se heurtent à de véritables difficultés. Pour expliquer ce phénomène, ces deux auteures mettent en avant la surcharge mentale dans laquelle se trouve un élève lorsqu'il a à écrire un texte. En effet, l'élève doit mener de front : la recherche et l'enchaînement logique de ses idées, puis la transcription de celles-ci en mots puis en phrases. Écrire en s'appliquant à reconnaître les différents composants de la phrase (sujet, verbe...) tout en appliquant les règles orthographiques, s'avère donc un exercice très complexe pour nos élèves. À cela s'ajoute, pour ces auteures, le fait qu'en période d'apprentissage, des connaissances manquent encore et que d'autres ne sont pas stabilisées.

1.3. Les zones d'ombre de cette approche pédagogique traditionnelle

Ce constat faisant état d'un tel écart entre exercices d'application et production de textes semble être partagé par la plupart des recherches actuelles en matière d'orthographe. Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste (2004, pages 87-100) listent ainsi quatre zones d'ombre expliquant la difficulté des élèves à appliquer, dans leurs tâches d'écriture, un savoir-faire précis pourtant réussi dans des exercices d'application. La première zone d'ombre concerne la phase d'observation initiale. Pour ces auteurs, il s'avère en effet difficile d'observer un fait de langue dont il s'agit d'établir la régularité à partir d'exemples restreints proposés par l'enseignant. La deuxième zone d'ombre réside dans le fait que l'induction de la règle demandée aux élèves après l'observation de peu d'exemples semble trop prématurée à ce stade de la réflexion. La troisième zone d'ombre concerne les exercices d'application mis en place après cette codification de la règle. Comme le soulignent ces auteurs, ils sont relativement bien réussis en raison de leur grande proximité au savoir mis sous forme de règle mais ils ne garantissent pas une appréhension suffisante de l'objectif visé par la leçon. Enfin, la quatrième et dernière zone d'ombre relevée par ces deux auteurs concerne la capacité de détachement du savoir acquis et de son réinvestissement lors de tâches d'écriture : « les savoir-faire à mobiliser ne sont que partiellement reconnus en raison du caractère très contextualisé des activités de découverte et de structuration, en raison également du fait qu'ils n'ont pas été suffisamment mis en mots par les élèves, à leur manière et selon leur degré de compréhension » (page 90).

En définitive, la preuve de l'efficacité de cette approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe qui vise l'apprentissage d'une règle et son application systématique dans des exercices, indépendamment des conceptions et représentations des élèves, n'a pas été faite. Deux raisons relevées par Thierry Geoffre et Catherine Brissaud (2012, pages 275-198) peuvent être avancées pour expliquer ce constat. Premièrement, l'élève, dans son développement cognitif, n'est pas toujours assez mur pour un apprentissage donné. L'enseignant se doit donc d'être très attentif aux compétences qu'il va évaluer chez ses élèves. Deuxièmement, la connaissance de la règle n'est pas toujours suffisante ou bien l'erreur n'est pas toujours liée à la méconnaissance de cette règle. C'est ce que nous allons aborder maintenant, en nous centrant sur un élément spécifique : l'accord sujet-verbe, notamment lorsque les élèves sont mis en situation de production d'écrits. Nous mettrons ainsi en évidence les difficultés des élèves à respecter cet accord particulier tout en essayant d'en présenter les principales causes.

2. La difficulté de l'accord sujet-verbe

2.1. Quelques généralités sur le verbe et sur l'accord sujet-verbe

Comme amorce de son chapitre sur les marques verbales, Danièle Cogis (2005, pages 108-138) se tient de prévenir son lecteur : « L'orthographe du verbe français est un concentré de complexités » et de continuer : « un verbe est une unité aux multiples facettes, car il change de forme il se conjugue en fonction des catégories qui l'affectent. À l'écrit, l'orthographe des désinences s'organise en un réseau de graphèmes spécifiques à ces catégories. Pour pouvoir orthographier une forme verbale, il est nécessaire de savoir quelles sont ces catégories et quels liens s'établissent entre elles et les graphèmes qui les représentent ». Ainsi, le verbe dans une phrase ne fonctionne pas seul, il fonctionne avec un autre constituant : le sujet, dont il reçoit ses marques.

Insistons donc sur ce fait : l'identification du sujet est une étape essentielle. « Le noyau du groupe nominal sujet régit l'accord du verbe, il est un « donneur » : il transmet ses caractéristiques morphologiques de genre, de nombre, de personne (ses traits grammaticaux) au verbe conjugué qui est un receveur. La relation entre donneur et receveur d'accord et les conséquences sur leur morphologie sont formalisées par les chaînes d'accord graphiques qui permettent de rendre visibles les liens sémantiques et syntaxiques qui unissent les mots ». (Geoffre, Brissaud, 2012, page 280). En s'appuyant ainsi sur les propos de Chartrand (2011), ces deux auteurs expliquent les enjeux de l'accord sujet-verbe au sein d'une phrase. En effet, cela suppose dans un premier temps, de la part des élèves, de maîtriser les notions de sujet, de verbe et d'accord. Puis de repérer donneur et receveur d'accord et d'en connaître les conséquences sur leur morphologie. Par exemple, dans un groupe pluriel, l'élève ne doit pas généraliser le *-s* comme marque du pluriel, mais se rappeler que le *-s* est uniquement la marque de pluriel pour les noms et que celle des verbes est le *-nt*.

Une des difficultés majeures de l'acquisition du système orthographique du français reste les marques d'accord silencieuses à l'oral mais qui doivent être écrites (exemple : dans la phrase *Les enfants jouent au football*, la marque du pluriel du nom et la marque du pluriel du verbe, respectivement *-s* et *-nt* ne s'entend pas à l'oral. Les élèves doivent repérer que « jouent » est le verbe de la phrase, qui va s'accorder avec le sujet pluriel « les enfants » et induire que la marque du pluriel des verbes du 1er groupe au présent est le *-nt*). On le voit ainsi par ce simple exemple, les élèves peuvent vite se retrouver en difficulté pour l'apprentissage des accords grammaticaux, notamment l'accord sujet-verbe.

2.2. La difficulté des élèves pour l'apprentissage des accords grammaticaux

2.2.1. Comment se traduit cette difficulté ?

Des travaux ont proposé un scénario développemental des marques du nombre. Je m'appuierai ici sur l'article de Marie-Geneviève Thevenin, Corinne Totereau, Michel Fayol et Jean-Pierre Jarousse (1999, pages 39-52). Cette étude commence par rappeler l'élément qui pose principalement problème chez les élèves concernant les accords, soit le fait que de nombreuses marques morphologiques n'ont pas de correspondant oral, « ceci est le cas des flexions du nombre : *-s* pour le pluriel des noms et adjectifs et *-nt* pour les verbes à la troisième personne du présent de l'indicatif ». Les résultats de ces recherches posent donc un scénario développemental des marques du nombre dans lesquelles différentes étapes se succèdent. Premièrement, « l'interprétation des marques précède leur production et le traitement de la flexion nominale (*-s*) est plus précoce et mieux assuré que celui de la flexion verbale (*-nt*) ». Le pluriel nominal, étant sémantiquement fondé, est plus facile d'approche que le pluriel verbal, non fondé sémantiquement. La deuxième étape qui fait suite est « l'apparition de surgénéralisations erronées des flexions d'abord, nominales aux verbes (*ils timbres*) et, plus tard et plus rarement, verbale aux noms (*les timbrent*) ». Autrement dit, dans l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre les élèves passent bien souvent d'une orthographe dans laquelle ils n'utilisent pas les marques du nombre (**Les garçons joue*) à une utilisation surgénéralisée du *-s* final pour les noms et aussi les verbes (**Les garçons se fons*). Vient ensuite l'apprentissage du *-nt* pour les verbes qu'on trouve parfois à la fin des noms et des adjectifs (**Les garçonent jouent*).

L'utilisation du *-s* pour les noms et du *-nt* pour les verbes se met donc en place de manière très progressive. L'apprentissage de la production des marques du nombre se déroule ainsi sur plusieurs années, d'où l'importance d'activités adaptées aux capacités des élèves d'une tranche d'âge et tenant compte des conceptions pré-existantes.

2.2.2. Comment expliquer cette difficulté ?

La complexité de l'orthographe française est due en grande partie, comme le soulignent Jean Christophe Pellat et Gérard Teste (2004, page 94) « à la dimension morphographique et à ses interférences avec les dimensions phonographiques et logogrammiques. Les erreurs les plus tenaces concernent la morphographie. Beaucoup de morphogrammes grammaticaux sont des lettres muettes ». Il sera ainsi difficile pour les élèves de sélectionner une graphie qu'ils n'entendent pas et d'en fournir une explication s'appuyant

sur les rapports syntaxiques entre sujet et verbe.

Les travaux de Danièle Cogis (2005, page 87) ont ainsi mis en exergue la façon dont les élèves vont sélectionner leurs graphies. Elle rend ainsi compte de trois grands types de procédures différentes. Premièrement, elle met en évidence la procédure de type phono/logographique qui se « caractérise par l'absence de marque ; le commentaire est généralement "J'ai écrit comme ça se prononce". La graphie est non normée ou, si un *s* ou *x* est présent, c'est parce que "ça s'écrit toujours comme ça" ». Elle avance ensuite une procédure de type morphosémantique : « la marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, est présente, mais sous l'influence de considérations sémantiques sur le référent ; le commentaire est généralement "J'ai mis un *s* parce qu'il y en a plusieurs". La graphie est normée comme dans *quatre galettes* ; ou non normée comme dans *de la nourritures* ». Par ce dernier exemple, on se rend compte que lorsque l'on fait appel à des considérations sémantiques sur le référent afin de justifier d'une graphie, on confond alors deux notions : celle de « pluriel » et celle de « pluralité ». Il y a en effet plusieurs nourritures dans le monde, or lorsqu'il y en a plusieurs, on met un *-s*. Cette marque du pluriel semble ainsi tout à fait indiquée lorsque l'on calcule le pluriel en fonction de notre perception du monde extralinguistique. Enfin, Danièle Cogis fait référence à une dernière procédure, celle de type morphosyntaxique : « la marque morphologique *s*, ou sa variante *x*, dépend des rapports syntaxiques entre déterminant pluriel et nom ; le commentaire est généralement "J'ai mis un *s* parce qu'il y a *les* (ou *des*) devant". La graphie est normée comme dans *les nuages* ou comme avec le nom collectif *la foule* ».

Il n'est donc pas étonnant de retrouver, ou plutôt de ne pas retrouver dans les écrits de nos élèves, certains morphogrammes grammaticaux (**Le papa de Léandro puni Léandro*, **Luca et Léandro son*, **Leur maman vien et répar*, **Roméo jou*, **Il doi*, **Le ballon par*). L'argument des élèves pour justifier de leur graphie "j'ai écrit ce que j'entends", fait ainsi appel à la procédure phono/logographique. Mais certains élèves vont au-delà de cette procédure et appliquent la procédure morphosémantique afin de marquer la présence de certains morphogrammes grammaticaux. Afin de prévenir la difficulté des élèves, l'enseignant a pour rôle de faire passer les élèves de procédures de type sémantique à des procédures morphosyntaxiques. Pour raisonner sur leur graphie et éviter des erreurs, les élèves doivent faire appel aux relations entre les mots. Nous proposerons donc par la suite des dispositifs favorisant ce passage et permettant ainsi de dépasser l'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe qui s'avère infructueuse pour assurer les transferts vers l'expression et la gestion de textes.

3. Quelles propositions pour enseigner l'orthographe ?

3.1. Le traitement de l'erreur

« Une faute est la conséquence d'une distorsion entre une conception et le fonctionnement du système orthographique, c'est une idée linguistique qui doit encore évoluer. Dans le domaine de l'orthographe comme ailleurs, les fautes sont la trace des tâtonnements dans l'apprentissage » (Danièle Cogis, 2005, page 143). L'erreur fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage. Chaque élève construit à partir de savoirs déjà acquis son système orthographique. Néanmoins, les savoirs assimilés antérieurement peuvent parfois être un frein à un nouvel apprentissage, l'erreur devient alors une source de travail sur laquelle s'appuyer avant de la faire évoluer. En cela, la démarche pour enseigner l'orthographe devrait suivre le même cheminement que ce que peut proposer la didactique des sciences expérimentales : partir des idées premières des élèves et par expérimentation et manipulation, parvenir à modifier celles non valides. Effacer et corriger une erreur ne suffit donc pas à modifier les conceptions erronées des élèves. Agir de la sorte consisterait à partir du point d'arrivée, la norme, comme si l'élève pouvait la connaître avant d'avoir fini son apprentissage. Or l'erreur est le point de départ, c'est sur elle que l'enseignant doit s'appuyer puisqu'elle témoigne de ce que l'élève sait à un moment donné. Attendre d'un élève qu'il nous rende un écrit sans erreur n'est pas possible. En tant qu'enseignant notre attente ne peut être celle-ci.

Afin de remédier à ces erreurs, l'enseignant va justement avoir un rôle important à tenir. Certes, il devra traiter les erreurs dans la conception initiale afin d'accompagner au mieux l'élève dans sa construction de savoirs et pas simplement en sanctionner l'acquisition. Mais il devra également proposer des activités qui permettront un dépassement des représentations initiales. Danièle Cogis insiste sur ce dernier point et souligne que c'est « à l'enseignant d'organiser au mieux le rapport de l'élève au savoir en proposant des activités susceptibles de favoriser l'élaboration des connaissances et leur évolution » (2005, page 152). L'auteure précise en outre, pour le domaine de l'orthographe, qu'« il convient d'avoir une vigilance toute spéciale pour les procédures de type morphosémantique auxquelles les élèves recourent faute de mieux » (2005, page 148).

Proposer des dispositifs qui s'appuient sur les conceptions des élèves afin de les faire évoluer : voilà un défi que va devoir relever l'enseignant.

3.2. Une entrée dans l'orthographe par des activités faisant appel à la réflexion métalinguistique des élèves pour permettre un dépassement de leurs représentations

Deux problèmes principaux sont posés par l'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe. Premièrement, par ce type d'exercice, assez peu de réflexion est portée sur la langue et son utilisation de la part des élèves. Deuxièmement, ces derniers ne sont pas amenés à dépasser leurs représentations et à transformer leur système orthographique. En effet, comme nous l'avons précisé, l'apprenant en orthographe est porteur de représentations sur le système graphique de sa langue. Or ces représentations peuvent s'avérer inadéquates et finalement faire obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances. Il est donc essentiel d'amener l'apprenant à dépasser ses représentations erronées. Pour cela, il est nécessaire de « proposer de nouvelles entrées pédagogiques en classe pour stimuler un apprentissage constructif de l'orthographe, adapté aux capacités des élèves d'une tranche d'âge et tenant compte des conceptions pré-existantes » (Geoffre, Brissaud, 2012, page 286). Quelles que soit ces entrées pédagogiques, il est nécessaire que celles-ci activent des conflits socio-cognitifs à l'intérieur de la classe. C'est parce qu'il y aura eu conflit socio-cognitif que l'élève pourra confronter ses démarches et ses représentations sur la langue (principalement en orthographe grammaticale) et ainsi viser le dépassement de raisonnements non opérants (interagir pour apprendre). En effet, des activités à partir des erreurs des élèves sont nécessaires pour faire évoluer leurs conceptions orthographiques.

Analysons donc maintenant deux dispositifs qui vont permettre ce dépassement de représentations erronées grâce à l'émergence d'un conflit socio-cognitif : la phrase dictée du jour et la phrase dictée donnée du jour. L'objectif étant également de permettre le passage de procédures de type sémantique à des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots.

3.2.1. La phrase dictée du jour pour permettre aux élèves une entrée dans la description et la réflexion de la langue par la confrontation

Je ne reviendrai pas sur le déroulement exhaustif de ce dispositif de la phrase dictée du jour. Celui-ci est clairement explicité par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011, pages 64-65). Je tâcherai en revanche de justifier sa mise en place en classe en soulignant ses intérêts, relevés par de nombreux chercheurs.

Catherine Fisher et Marie Nadeau (2014, pages 169-191) ont longuement analysé ce dispositif et son impact positif sur les compétences des élèves en orthographe grammaticale. Elles nous donnent ainsi les quatre principes fondamentaux sur lesquels s'appuie ce dispositif

qui se déroule dans un contexte d'apprentissage laissant place à l'interaction entre pairs :

- les catégories et notions grammaticales se construisent et donnent lieu à des représentations transitoires dont certaines, du fait d'obstacles cognitifs importants, sont bien ancrées et durables ;
- les démarches d'enseignement doivent permettre aux apprenants de verbaliser ces représentations, de les confronter à d'autres et ainsi de les faire évoluer ;
- grâce à la médiation de l'enseignant qui guide l'activité, les élèves partagent leurs connaissances et apprennent à mener ensemble un raisonnement grammatical complet ;
- sous l'effet de la pratique, chaque élève peut en venir à effectuer ces raisonnements de manière autonome, par l'intériorisation de ce qu'il a d'abord appris à faire avec les autres.

Afin d'insister sur le bien fondé et l'efficacité de ce dispositif, reprenons la conclusion apportée par Catherine Brissaud et Danièle Cogis sur celui-ci (2011, page 66) : « les élèves expliquent leur raisonnement, donnent des raisons, des arguments pour justifier leurs choix. Les conceptions en accord avec la norme, mais aussi celles qui sont sources d'erreurs, émergent. Ainsi, mises en mots, elles peuvent être remises en cause, discutées, contrées [...]. Peu à peu, les élèves apprennent à justifier leurs choix et à exprimer un désaccord avec les arguments des autres ». Le rôle de l'enseignant sera de pousser les élèves à délaisser, lors de leur argumentation, une procédure morphosémantique et au contraire utiliser une procédure morphosyntaxique. Pour valider objectivement une graphie, il faut bien que la justification s'appuie sur les relations entre les mots sans faire appel au sens.

Ce dispositif peut ainsi tout à fait favoriser une entrée dans une description métalinguistique de la langue. Le conflit socio-cognitif est ici activé « par la confrontation entre des choix individuels et leurs justifications » (Thierry Geoffre, 2015).

Mais comme nous allons le voir, d'autres dispositifs peuvent être pensés pour atteindre ce même objectif. La différence réside dans le fait que le conflit socio-cognitif ne sera pas activé de la même façon.

3.2.2. La phrase dictée donnée du jour pour permettre aux élèves un dépassement de leurs représentations par la confrontation à la norme orthographique

Alors que pour la phrase dictée du jour, nous prenons comme point de départ les

erreurs des élèves, il s'agira pour ce dispositif de la phrase donnée du jour de partir des formes orthographiques normées. En effet, c'est l'enseignant qui donne une phrase et demande aux élèves d'en justifier l'orthographe qui est correcte. Ainsi, confronter les élèves à la norme va permettre à l'enseignant de faire découvrir les règles de l'orthographe grammaticale et de consolider leurs acquis.

Ce dispositif de phrase donnée du jour, consiste, comme le précisent Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011, pages 55 à 58) « à justifier l'orthographe des mots d'une phrase. Elle a pour principal objectif d'outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le métalangage ». Là encore, « l'enjeu est de faire passer les élèves de procédures de type sémantique, fondées sur le sens, à des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots ».

Ce dispositif tel qu'il a été mis en place dans ma classe permettait d'abord une recherche individuelle. Dans un premier temps, la phrase était dictée et écrite par les élèves. C'est seulement après ce temps de dictée que la phrase correctement orthographiée était proposée aux élèves. Ainsi, cette modalité permettait d'activer un conflit socio-cognitif dès la phase individuelle puisque les élèves confrontaient leurs représentations à la norme, puis justifiaient l'orthographe de certains mots de la phrase normée. Après cette phase individuelle, les élèves confrontaient leur justification au groupe. Une confrontation collective qui permettait d'avancer dans la justification et la compréhension individuelle.

« La phrase donnée du jour est une activité d'apprentissage qui fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe. Elle rend plus opératoire l'analyse de la langue : les élèves apprennent les mots pour parler des mots ». Cette conclusion apportée par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011, page 58) justifie encore à mon sens du bien fondé et des avantages à mettre en place ce dispositif dans sa classe.

En conclusion, ces dispositifs de dictées réflexives peuvent donc être pensés comme le précisent Thierry Geoffre et Catherine Brissaud (2012, pages 275-298) comme « une interface entre la réflexion grammaticale et l'écriture ».

4. Formulation de la problématique et de l'hypothèse

La volonté de mettre en place dans ma classe des dispositifs permettant d'instaurer le

plus tôt possible une procédure morphosyntaxique a émergé à la suite d'observations faites des productions écrites de mes élèves. Mon constat est que la plupart ne réinvestit pas les connaissances dans les écrits, notamment concernant l'accord sujet-verbe, et ne parvient pas à cerner les relations entre ces deux constituants d'une phrase. Cette observation renvoie à la thèse de Thierry Geoffre (2015) dont j'ai fait part précédemment. Dès lors qu'un élève construit son propre système orthographique à partir de ses savoirs antérieurs, les procédures cognitives qu'il va utiliser pour écrire se heurteront nécessairement à des limites, des limites qu'il faudra faire évoluer. C'est dans le but de remédier à ces limites que, dans ce cadre du mémoire, je me propose de réinterroger le traitement de l'écrit fait en classe, le penser ainsi en terme de résolution de problèmes. En effet, c'est en se heurtant à des situations dans lesquelles ils ne pourront pas faire appel à leurs conceptions, que les élèves seront amenés à dépasser leurs représentations, à réfléchir sur la langue. D'où mon questionnement général : en quoi penser le traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes à travers des dispositifs de dictées spécifiques peut servir le réinvestissement de l'accord sujet-verbe en expression écrite ?

Ce questionnement m'amène à proposer l'hypothèse suivante : ce réinvestissement de l'accord sujet-verbe en expression écrite sera efficient si en amont des dispositifs sont proposés aux élèves afin, d'une part, de leur permettre une entrée dans la description et la réflexion de la langue par la confrontation à ce que disent leurs pairs ; et, d'autre part, de favoriser un dépassement de leurs représentations grâce à une confrontation de leur graphie à la norme. Dans tous les cas, ces dispositifs devront faire émerger au sein de la classe des conflits socio-cognitifs. C'est parce qu'il y aura eu conflit socio-cognitif que l'élève pourra confronter ses représentations et ainsi viser le dépassement de raisonnements inadéquats.

Description du dispositif instauré dans ma classe

1. Méthode

1.1. Les participants

Mon dispositif a été mené auprès d'une classe double niveau de 23 élèves, comprenant 15 élèves de CE2 et 8 élèves de CM1. D'une manière générale, cette classe a un niveau relativement faible, particulièrement dans le domaine de l'étude de la langue et pour certains encore dans le domaine du graphisme. De plus, cinq élèves ont été diagnostiqués dyslexiques et un élève dyslexique-dysorthographe.

Concernant plus particulièrement l'école élémentaire, elle est située dans un milieu rural isérois et comporte 6 classes. L'un des axes du projet d'école sur lequel j'ai pu m'appuyer formule l'objectif de développer l'écrit en lien avec la grammaire. Il s'agira donc plus particulièrement pour les élèves de cycle 3 d'écrire des textes courts en respectant quelques règles de grammaire, d'orthographe.

1.2. Matériel

1.2.1. Mon objectif

L'objectif général de mon dispositif est centré sur l'écrit. La capacité des élèves à « rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées » tout en utilisant « les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale » (d'après le socle commun des connaissances et des compétences) constituait le point de départ et le point d'arrivée de mon dispositif. Les productions écrites demandées aux élèves consistaient ainsi à écrire un texte à partir d'images.

L'objectif linguistique plus spécifique, notamment lors des dictées, concernait l'accord sujet-verbe. Il s'agissait alors « dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté », d'être capable « d'identifier le verbe et le sujet » et de « connaître les règles d'accord du verbe avec son sujet », aussi bien lorsque le sujet est au singulier ou au pluriel (d'après les programmes de 2008).

1.2.2. Mes supports

Le point de départ de mon dispositif repose sur une production écrite. Les élèves ont alors 6 images (annexe 1a) données avec la consigne suivante « *écris un texte au présent, pour raconter ce qui se passe sur les images. Ton histoire devra suivre l'ordre des images.*

Commence ton texte par "Aujourd'hui" ». Les images sont préalablement bien décrites oralement par les élèves lors d'une phase collective pour ainsi souligner que parfois l'action met en scène deux personnages et parfois un seul personnage. De plus, grâce à cette phase orale de description, nous avons pu créer une fiche aide répertoriant du vocabulaire utile pour décrire les images (annexe 1b). Chaque élève dispose ensuite de cette fiche aide.

Ce fonctionnement et cette consigne ont été repris lors de la dernière phase de ce dispositif, à nouveau une production écrite, nous servant à vérifier notre hypothèse de départ. Les images présentées aux élèves sont différentes, mais les étapes avant la rédaction du texte sont identiques (annexe 2).

L'objectif linguistique à travailler, concernant l'accord sujet-verbe, se met en place par les dictées (phrase dictée du jour / phrase dictée donnée). Le choix de ces dictées constitue donc un autre point essentiel en ce qui concerne les supports. J'ai ainsi fait le choix de répartir des images travaillées par les élèves dans la première étape. Trois images ont ainsi été étudiées par l'intermédiaire de phrases dictées du jour « *Aujourd'hui, Luc et Paul jouent au football devant la fenêtre de leur maison* » et « *Luc frappe dans le ballon mais il brise la fenêtre* ». Et les trois dernières images ont été traitées et étudiées par l'intermédiaire de phrases dictées données du jour « *Les deux jeunes garçons paniquent car ils viennent de faire une bêtise* » et « *Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre* ». Lors de la préparation des phrases à dicter, j'ai fait attention à un élément particulier : ne pas faire intervenir de verbes pronominaux qui auraient engendré une complexité supplémentaire et prématurée à ce stade du travail.

À la suite de la première phrase dictée du jour et après les confrontations des élèves, un affichage méthodologique a été construit en groupe classe, répertoriant ainsi les questions à se poser afin de pouvoir accorder correctement sujet et verbe (annexe 3). Par ce questionnement, c'est le cheminement de pensée à adopter par les élèves qui est écrit noir sur blanc. Cette affichage est d'ailleurs mis en évidence à chaque fois que de nouvelles phrases sont étudiées, les élèves argumentent leur graphie en se référant à cette méthodologie. Elle est donc essentielle, puisqu'elle outille les élèves dans leur réflexion sur la langue en insérant le métalangage. Pour reprendre les termes de Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011, page 58) « les élèves apprennent les mots pour parler des mots ».

Enfin, les derniers supports auxquels je ferai référence sont les différents exercices décontextualisés qui m'ont permis d'approfondir le travail mené sur les seules phrases dictées. Ces exercices d'approfondissement consistent en des transformations de phrases. Deux niveaux de complexité sont alors proposés, pour permettre aux élèves de faire appel au

métalangage afin de justifier leur graphie et d'utiliser une procédure morphosyntaxique :

- Le premier exercice de transformation est avec choix.

Exemple : *Les filles mangent à la cantine, elles trouvent des haricots.*

manges elle trouve
mange trouve

Les élèves doivent choisir l'orthographe qui leur paraît correcte, puis justifier leur réponse à l'écrit. Dans leur justification, le métalangage doit apparaître.

- Dans le deuxième niveau de ces exercices de transformation, les élèves n'ont plus de choix parmi un ensemble de proposition.

Exemple : *Léa achète des bijoux, elle adore les bagues*

Les élèves modifient la phrase lorsque le sujet est transformé et devient un sujet pluriel : *Léa* devient *Léa et ses copines*. Les élèves apportent donc toutes les modifications nécessaires, toujours en avançant une justification basée sur le métalangage et les relations entre les mots. Il est aussi intéressant de faire travailler sur des transformations du pluriel vers le singulier.

2. Procédure

Afin de faciliter la lecture de mon dispositif, je le présenterai sous la forme d'un tableau.

Orthographe grammaticale CE2-CM1	L'accord sujet-verbe
<u>Compétence du socle</u> : rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées.	
<u>Compétences spécifiques</u> : connaître les règles d'accord du verbe avec son sujet	
Objectifs	Activités
<u>Séance 1</u> : savoir écrire un texte, en respectant une consigne précise	Les élèves produisent leur texte au présent, à partir des images distribuées. Ils peuvent s'aider de la fiche aide.
<u>Séance 2</u> : - savoir accorder le verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel - introduire le métalangage, amener les élèves vers une procédure morphosyntaxique	1/ La phrase dictée du jour : « <i>Aujourd'hui Luc et Paul jouent au football devant la fenêtre de leur maison</i> ». 2/ La méthodologie collective répertoriant les questions à se poser pour respecter l'accord sujet-verbe est construite collectivement.
<u>Séance 3</u> : savoir accorder le verbe avec son	La phrase dictée du jour :

sujet lorsque celui-ci est au singulier	« <i>Luc frappe dans le ballon mais il brise la fenêtre</i> ».
<u>Séance 4</u> : savoir transformer des groupes du singulier vers le pluriel et inversement, en opérant toutes les modifications nécessaires	Des exercices décontextualisés de transformation de phrases.
<u>Séance 5</u> : - savoir accorder le verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel - remplacer un groupe nominal sujet par le bon pronom - justifier de l'accord au sein d'un groupe nominal	La phrase dictée donnée du jour : « <i>Les deux jeunes garçons paniquent car ils viennent de faire une bêtise</i> ».
<u>Séance 6</u> : - savoir accorder le verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel - savoir accorder le verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au singulier	La phrase dictée donnée du jour : « <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre</i> ».
<u>Séance 7</u> : savoir écrire un texte, en respectant une consigne précise	À nouveau, les élèves écrivent un texte au présent, à partir de nouvelles images distribuées. Ce qui a été travaillé lors des dictées est rappelé, les élèves savent qu'ils doivent faire particulièrement attention à l'accord sujet-verbe.

2.1. Le dispositif de la phrase dictée du jour

Ce dispositif est pensé pour permettre de passer en revue toutes les représentations des élèves que ces derniers doivent à chaque fois justifier (pourquoi j'ai choisi cette terminaison là ? ...), ce qui permet de créer un conflit socio-cognitif au sein du groupe classe. Tous les raisonnements des élèves sont entendus (avec les mots des élèves) : ces derniers sont discutés, éventuellement contrés. Tel qu'il a été mis en place dans ma classe, ce dispositif suit quatre étapes :

1/ Je dicte une phrase que les élèves prennent en note de manière individuelle.

2/ Je répertorie au tableau toutes les graphies données par les élèves.

On aboutit à une représentation de ce type :

Aujourd'hui	Luc	et	Paul	joues	au	football	devant	la	fenêtre	de	leur	maison
				jouer					fenetre		leurs	
		est		joue			devent					
				jouent					fênetre			
									feunêtre			
							de vent					
				jous			deven		fenaitre		lers	mesons
							devan					maisons

3/ Les graphies sont discutées entre les élèves. Dans un premier temps, j'essaie de ne pas intervenir, les élèves se répondent. Puis si nécessaire, je les guide dans le débat.

4/ On se met d'accord sur la graphie exacte et sur sa justification : on passe beaucoup plus de temps sur l'accord sujet-verbe.

5/ La phrase correctement orthographiée est recopiée par les élèves.

L'objectif fixé dans les phrases dictées du jour, concernant l'accord du verbe avec son sujet, fait logiquement suite à la production d'écrits produite en amont par les élèves. Dans cette dernière, l'analyse des erreurs montraient que cet accord, principalement lorsque le sujet était au pluriel, pose problème aux élèves. En effet différents types d'erreurs ont pu être repérés :

- une absence quasi systématique de morphogrammes grammaticaux (**Roméo jou, *Lucas et Léandro son...*)
- la présence de morphogrammes grammaticaux, mais qui ne renvoient pas au pluriel, le plus souvent utilisation du -e lorsque l'accord ne s'entend pas (**Deux garçons joue...*)
- la présence de morphogrammes grammaticaux qui renvoient au pluriel même si ce n'est pas celui attendu pour le verbe, le plus souvent utilisation du -s (**Les garçons se fons, *les garçons jous...*)
- l'utilisation de verbes à l'infinitif (**Des enfants jouer*). Nous pouvons penser que ce genre d'erreur est influencée par la fiche aide dans laquelle les verbes donnés sont tous à l'infinitif.

La première phrase dictée du jour m'a donc permis de recueillir toutes les conceptions des élèves concernant l'accord du verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel. Par la suite, c'est par mon guidage lors de leurs échanges (annexe 4) et par la mise en place de l'affichage de la méthodologie, que petit à petit le métalangage est introduit et que les élèves se rendent compte du cheminement d'esprit qu'ils doivent adopter pour accorder convenablement le verbe avec son sujet.

Concernant la deuxième phrase dictée du jour, c'est sur une erreur en particulier que je me suis appuyée pour contextualiser ce travail sur l'accord sujet-verbe. Seulement deux élèves ont généralisé le -nt pour écrire « *Luc frappent dans le ballon mais il brisent la fenêtre* » au lieu de « *Luc frappe dans le ballon mais il brise la fenêtre* ». En m'appuyant sur cette erreur, je recherchais deux choses précisément :

- le dépassement de la simple justification « on écrit comme ça parce que c'est ce qu'on

entend ». En effet, les élèves remarquent que l'on entend la même chose dans les deux graphies proposées. Pour valider leur graphie, les élèves ont donc eu à mettre en place le cheminement dégagé par notre méthodologie pour se rendre compte que le sujet est ici au singulier et non plus au pluriel.

- L'observation précise sur la terminaison du verbe suivant le sujet. J'ai ainsi invité mes élèves à réfléchir à ce que j'aurais dû changer dans ma phrase pour avoir *frappent* et *brisent* à la place de *frappe* et *brise*. Les élèves prennent encore conscience que c'est le sujet qui influence la terminaison du verbe.

Pour conclure, je présenterai les apports de ce dispositif pour ma séquence. Premièrement, ce dispositif m'a permis de démarrer le travail sur l'accord sujet-verbe et ainsi faire émerger les représentations des élèves. Deuxièmement, par les différentes discussions entre les élèves ponctuées de mon guidage, une méthodologie pour créer un cheminement de pensée et permettre aux élèves de se poser les bonnes questions afin de respecter l'accord sujet-verbe a été introduit. Pour cela, les élèves utilisent progressivement le métalangage. En définitive, c'est le raisonnement de type morphosyntaxique que l'on commence à instaurer à travers ces phrases dictées du jour.

2.2. Le dispositif de la phrase dictée donnée du jour

Ce dispositif est pensé pour confronter les élèves à la norme orthographique. Ils apprennent à justifier une graphie en utilisant le métalangage à travers un raisonnement de type morphosyntaxique.

Tel qu'il a été mis en place dans ma classe, ce dispositif suit cinq étapes :

- 1/ La phrase est d'abord dictée aux élèves ;
- 2/ La phrase normée est montrée : des mots dont l'orthographe sera à justifier sont soulignés ;
- 3/ Individuellement, chaque élève écrit la justification d'un seul des mots soulignés
- 4/ Les élèves sont mis par groupe : les élèves qui ont travaillé sur le même mot discutent entre eux pour se mettre d'accord sur une justification ;
- 5/ Phase collective : les justifications de chaque mot souligné sont discutées.

Reprenons la première phrase en mettant en évidence les mots sur lesquels les élèves ont eu à travailler : « *Les deux jeunes garçons paniquent car ils viennent de faire une bêtise* ». Par ces quatre mots, ou groupe de mots, soulignés, les élèves travaillent différents éléments : ils retravaillent l'accord du verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel. En outre, ils doivent être en mesure de remplacer un groupe nominal sujet par le bon pronom et de justifier

de l'accord au sein d'un groupe nominal. Au moment des justifications, j'attends des élèves qu'ils utilisent le métalangage introduit grâce aux phrases dictées du jour. Cependant, lors de la mise au travail en groupe, j'ai été assez présente pour les guider dans leur raisonnement afin d'utiliser le métalangage et les pousser à utiliser une procédure morphosyntaxique prenant appui sur la relation entre sujet et verbe (annexe 5).

La deuxième phrase « *Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre* » a permis aux élèves de gérer à la fois un sujet au singulier et un sujet au pluriel et ainsi de remobiliser tous les savoirs concernant l'accord sujet-verbe abordés au travers de toutes nos dictées.

Comme j'ai déjà pu le souligner ce dispositif est totalement pensé pour permettre aux élèves de réemployer un métalangage introduit précédemment et aussi et surtout pour leur permettre d'utiliser des procédures morphosyntaxiques, reposant sur les relations entre les mots, afin de justifier des graphies. C'est parce que les élèves seront en mesure d'utiliser les bons mots pour parler des mots qu'ils progresseront dans le domaine de l'orthographe.

Résultats

1. Les productions écrites

Ma séquence prenait comme point de départ et point d'arrivée une production écrite : écrire un texte à partir d'images poussant les élèves à utiliser à la fois le singulier et le pluriel. La confrontation entre leur première production, avant la mise en place des dispositifs, et leur seconde production, au terme de la séquence, va me permettre de voir s'il y a eu une amélioration au niveau de l'accord sujet-verbe, et ainsi me permettre de valider ou d'infirmier mon hypothèse de départ.

Je classerai les résultats de mes élèves par groupes. Ces groupes ont été créés à la suite du pré-test en fonction des erreurs repérées sur l'accord sujet-verbe lorsque le sujet est au pluriel, l'accord sujet-verbe lorsque le sujet est au singulier posant moins de difficultés d'une manière générale. Trois groupes ont ainsi pu être créés :

- Groupe 1 : absence quasi systématique de morphogrammes grammaticaux finaux. Afin de faciliter la lecture, j'ai repéré ce type d'erreur en le surlignant en orange.
- Groupe 2 : présence de morphogrammes grammaticaux, mais qui ne renvoient pas au pluriel (le plus souvent utilisation du -e lorsque l'accord ne s'entend pas). Ce type d'erreurs est surligné en bleu.
- Groupe 3 : présence de morphogrammes grammaticaux qui renvoient au pluriel même si ce n'est pas celui attendu pour le verbe (le plus souvent utilisation du -s). Ce type d'erreurs est surligné en vert.

Enfin, afin de mettre en avant les réussites de l'accord sujet-verbe lorsque le sujet est au pluriel et que l'accord ne s'entend pas à l'oral, je surlignerai en rouge ces réussites. La progression des élèves, s'il y a, sera ainsi plus facilement repérable. Ces résultats lors des productions écrites figurent en annexe 6. Les résultats concernant les dictées figurent en annexe 7.

Je présenterai dans un premier temps les résultats de ma classe concernant l'accord sujet-verbe lors de ces productions écrites de manière générale . Une fois cette présentation globale faite, je m'appuierai et j'analyserai le travail de trois élèves uniquement, représentatifs de chacun des groupes, pour mettre en évidence les types d'erreurs relevés à la fois lors des productions écrites et des dictées.

	Pré-test				Post-test			
	Emploi (nombre de réussites et nombre d'erreurs)		Nombre d'erreurs		Emploi (nombre de réussites et nombre d'erreurs)		Nombre d'erreurs	
	Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
Élèves de CE2								
Lilian	6	0	3	0	1	2	0	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 50% - Pluriel : non utilisé				- Singulier : 0% - Pluriel : 50%			
Allann	4	2	0	2	3	1	2	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 0% - Pluriel : 100%				- Singulier : 66% - Pluriel : 100%			
Alexy	2	3	1	3	3	2	3	2
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 50% - Pluriel : 100%				- Singulier : 100% - Pluriel : 100%			
Dorine	3	2	0	2	4	3	1	3
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 0% - Pluriel : 100%				- Singulier : 25% - Pluriel : 100%			
Camille	3	2	0	1	4	3	2	0
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 0% - Pluriel : 50%				- Singulier : 50% - Pluriel : 0%			
Yolane	5	3	1	3	4	3	1	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 20% - Pluriel : 100%				- Singulier : 25% - Pluriel : 33%			
Lana	3	2	1	1	5	3	0	0
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 33% - Pluriel : 50%				- Singulier : 0% - Pluriel : 0%			
Ema	1	1	1	1	3	1	0	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 100% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 100%			
Melissa	1	3	1	3	3	2	2	2
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 100% - Pluriel : 100%				- Singulier : 66% - Pluriel : 100%			
Chloé	4	2	2	2	3	3	0	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 50% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 33%			
Jason	2	1	0	1	3	2	2	2
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 0% - Pluriel : 100%				- Singulier : 66% - Pluriel : 100%			
Nadir	2	3	1	3	2	3	2	1
Pourcentage d'erreur	- Singulier : 50% - Pluriel : 100%				- Singulier : 100% - Pluriel : 33%			
Ludovic	4	1	1	1	4	3	1	3
Pourcentage	- Singulier : 25% - Pluriel : 100%				- Singulier : 25% - Pluriel : 100%			

<i>d'erreur</i>								
Justin	6	4	2	3	2	2	0	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 33% - Pluriel : 75%				- Singulier : 0% - Pluriel : 0%			
Enzo	4	2	0	2	6	1	0	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 0% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 0%			
Élèves de CMI								
Lara	4	2	1	2	5	1	0	1
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 25% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 100%			
Louis	4	0	1	0	4	1	1	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 25% - Pluriel : non utilisé				- Singulier : 25% - Pluriel : 0%			
Ylen	4	2	3	1	4	1	1	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 75% - Pluriel : 50%				- Singulier : 25% - Pluriel : 0%			
Angelina	4	2	2	2	4	2	2	2
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 50% - Pluriel : 100%				- Singulier : 50% - Pluriel : 100%			
Mayaline	4	1	1	1	3	1	0	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 25% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 0%			
Luna	0	1	0	1	5	1	1	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : non utilisé - Pluriel : 100%				- Singulier : 20% - Pluriel : 0%			
Toni	3	2	0	2	5	2	0	1
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 0% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 50%			
Eléa	3	1	2	1	4	2	0	0
<i>Pourcentage d'erreur</i>	- Singulier : 66% - Pluriel : 100%				- Singulier : 0% - Pluriel : 0%			

1.1. Groupe 1

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Allann (CE2)	« Un lense » « Il traverse » « Le mètre les gronde » « Le mètre va »	*Les enfants jouer *Les enfant son	« La maman de Luc apporte »	*Luc soufl *La maman de Luc coup *Les enfants mange

1.2. Groupe 2

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Ludovic (CE2)	« Un garçon tape » « Le ballon brise » « Un n'homme sort et dispute »	*Un n'homme [...] réparer *Des enfant tou joyeux joue	« Enzo fête » « Sa maman coupe [...] et done »	*Ludovic dis *Ils souffles *Sa mère et Ludovic lui dis *Les enfants manges

1.3. Groupe 3

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Enzo (CE2)	« Max frappe » « La fenêtre se brise » « Le maître gronde » « Le maître répare »	*Max et Tom joues *Les enfants s'inquiète	« Luc invite » « La maman arrive » « Luc souffle » « Sa maman le félicite » « La maman coupe [...] elle sert » « Les enfants mangent »	

2. Les dictées

De la même manière, pour rendre compte des résultats lors des dictées, je présenterai le travail de ces élèves représentatifs des trois groupes. J'ai également fait le choix de faire apparaître leur justification écrite lors des phrases dictées données du jour. Cela permettra au lecteur de se rendre compte de la progression des élèves dans l'utilisation du métalangage.

2.1. Groupe 1

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Allann (CE2)	1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue football devant la fenêtre de leur maison.	1/ Les deux june garçon panic car il viene de fair une baitise.

	<p>2/ <i>Luc frap dans le ballon mes il brise la fenêtre.</i></p>	<p>(pas de justification écrite pour justifier la graphie « jeunes garçons »)</p> <p>2/ <i>In onam gronde Luc et Paul. Les enfan bêsse la têtê pui part et lom rëpar la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « baissent » : parce que la fenêtre on peut le conjugué).</p>
--	---	--

2.2. Groupe 2

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Ludovic (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frape dans le balon mais il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeunes panique car ils vient de fair une baistise.</i></p> <p>(justification de la gaphie « paniquent » : ça s'écrit comme ça parce qu'il est toujours écrit comme ça)</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfant bêsses la tête puis parte et l'homme répare la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « baissent » : il y a -ent parce que c'est le verbe et le sujet c'est les enfants et ils sont plusieurs)</p>

2.3. Groupe 3

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Enzo (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frape dans le ballon mets il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeune garçons panic car il viennent de faire une bêtise.</i></p> <p>(pas de justification écrite pour la graphie « jeunes garçons »)</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie baissent: « baissent s'écrit comme ça parce que ce verbe est au pluriel et c'est les enfants qui baissent la tête. On met donc -ent »)</p>

Les résultats ainsi exposés, il s'agira maintenant de les analyser plus finement, afin de vérifier si ceux-ci valident bien mon hypothèse de départ.

3. Analyse des résultats des élèves

Ma séquence expérimentale, comprenant quatre phases : pré-test, phrases dictée du jour, phrase donnée du jour, post-test, met au jour différents éléments.

a) le pré-test révèle deux profils d'élèves :

- les élèves qui ne sont pas entrés dans le marquage du verbe. On différenciera les élèves qui utilisent de manière systématique l'infinitif des verbes de ceux qui n'utilisent pas de morphogrammes grammaticaux et écrivent par exemple *soufl* ou *coup* (procédure phono/logographique).
- Les élèves qui commencent à entrer dans le marquage du verbe, utilisant, mais de manière souvent inadéquate, des morphogrammes grammaticaux (procédure morphosémantique).

À ce stade du dispositif, aucun élève n'a accédé à des procédures morphosyntaxiques.

b) Les phrases dictées du jour et les phrases données du jour améliorent relativement les réussites des élèves, une amélioration qui s'accompagne d'une meilleure maîtrise du métalangage pour la plupart des élèves (observée dans leur justification des graphies lors des phrases dictées données).

c) Cette amélioration est en partie transposable aux productions écrites, comme nous le prouve le résultat de certains élèves au post-test.

Afin de préciser les résultats des élèves au regard de mon objectif d'utilisation de procédures morphosyntaxiques, je reprendrai le travail des trois élèves, représentatifs des trois groupes, sur chacune des étapes de mon dispositif : pré-test, dictées du jour/ dictées données, post-test, afin d'analyser leur évolution au regard des différentes recherches sur le sujet. Ces trois portraits d'élèves (du moins avancé au plus avancé dans la procédure morphosyntaxique) me permettent de présenter des évolutions différentes, représentatives du groupe classe.

Allann (CE2)- Groupe 1

Pré-test (5/01/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	- <i>Un lense</i> - <i>Il traverse</i> - <i>Le mètre les gronde</i> - <i>Le mètre va</i>	
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.		* <i>Les enfants jouer</i> * <i>Les enfant son</i>

Phrases dictées du jour

Première phrase dictée du jour (12/01/2016)	Deuxième phrase dictée du jour (19/01/2016)
<i>Aujourd'hui Luc et Paul joue football devient</i>	<i>Luc farap dans le ballon mes il brise la</i>

<i>la fenêtre de leur maison.</i>	<i>fenêtre.</i>
-----------------------------------	-----------------

Phrases dictées données du jour

Première phrase dictée donnée du jour (2/02/2016)	Deuxième phrase dictée donnée du jour (9/02/2016)
<i>Les deux jene garçon panic car il viene de fair une baitise.</i> (pas de justification écrite pour justifier la graphie jeunes garçons).	<i>In onam gronde Luc et Paul. Les enfan bèsse la têtê pui part et lom répar la fenêtre.</i> (justification de la graphie baissent : « parce que la fenêtre on peu le conjugué »).

Post-test (1/03/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	- <i>La maman de Luc apporte</i>	* <i>Luc soufl</i> * <i>La maman de Luc coup</i>
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.		* <i>Les enfants mange</i> * <i>Il rigol</i>

Dans sa production écrite lors du pré-test, Allann utilise quasi systématiquement le morphogramme grammatical adéquat au singulier. Ceci ressort également lors des dictées et de son post-test (*il brise, in onam gronde, la maman de Luc apporte*). En revanche, le passage au pluriel semble poser plus de problèmes à cet élève. Premièrement, notons l'utilisation de l'infinitif lors du pré-test. Rappelons qu'une liste de verbes non conjugués avait été donnée en amont de ce travail à chaque élève sur une fiche aide répertoriant quelques mots utiles pour leur production. Cette liste a probablement influencé Allann dans son choix de graphie. Deuxièmement, nous pouvons relever pour cet élève l'utilisation d'un seul et même morphogramme (au singulier comme au pluriel) : le -e (**Luc et Paul joue, *il viene, *les enfan bèsse, *les enfants mange*). Le morphogramme utilisé pour la marque du pluriel n'est pas celui attendu. Allann semble ainsi sélectionner une seule graphie potentielle dans l'orthographe verbale pour la généraliser. Cependant, bien que ce morphogramme soit inadéquat, son utilisation montre une évolution positive chez cet élève. En effet, les productions de celui-ci (lors des tests et des dictées) sont bien souvent marquées par l'absence de morphogramme (**les enfant son, *Luc farap, *les deux jene garçon panic, *les enfant [...] part, *lom répar, *Luc soufl, *il rigol*).

En conclusion, nous pouvons dire que Allan n'est pas encore entré dans le marquage du verbe, il ne semble pas soumettre le verbe à la catégorie du nombre, ni même les noms parfois (**les enfant*). Il semble donc utiliser une procédure phono-logographique et écrire « comme il entend », malgré l'emploi du morphogramme -e dans l'écriture de quelques verbes. Sa justification écrite de la graphie *baissent* dans la deuxième phrase donnée du jour montre

que Allan n'a pas encore conscience de l'accord sujet-verbe.

Ludovic (CE2)- groupe 2

Pré-test (5/01/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	- <i>Un garçon tape</i> - <i>Le ballon brise</i> - <i>Un n'homme sort et dispute</i>	* <i>Un n'homme [...] réparer</i>
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.		* <i>Des enfant tou joieux jouer</i>

Phrases dictée du jour

Première phrase dictée du jour (12/01/2016)	Deuxième phrase dictée du jour (19/01/2016)
<i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i>	<i>Luc frape dans le ballon mais il brise la fenêtre.</i>

Phrase dictée donnée

Première phrase dictée donnée du jour (2/02/2016)	Deuxième phrase dictée donnée du jour (9/02/2016)
<i>Les deux jeunes panique car ils vient de fair une baistise.</i> (justification de la gaphie paniquent : « ça s'écrit comme ça parce qu'il est toujours écrit comme ça »).	<i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfant bésses la tête puis parte et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie baissent : « il y a -ent parce que c'est le verbe et le sujet c'est les enfants et ils sont plusieurs »).

Post-test (1/03/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	- <i>Enzo fête</i> - <i>Sa maman coupe [...] et done</i>	* <i>Ludovic dis</i>
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.		* <i>Ils souffles</i> * <i>Sa mère et Ludovic lui dis</i> * <i>Les enfants manges</i>

L'accord du verbe lorsque le sujet est au singulier ne pose pas de problème particulier à Ludovic : son choix de morphogramme est toujours exact que ce soit lors des productions écrites ou des dictées (*un garçon tape, un n'homme sort et dispute, Enzo fête...*). Intéressons nous donc davantage pour cet élève au marquage du pluriel utilisé et surtout à son évolution. Lors de son pré-test, Ludovic n'utilise que l'infinitif des verbes lorsqu'il veut exprimer le pluriel (là encore on peut penser à une influence de la fiche aide donnée en amont). Il utilise

par la suite les morphogrammes qu'il connaît, les mêmes qu'il utilise au singulier (**Luc et Paul joue, *les deux jeunes panique car ils vient*). La dernière étape de son évolution est marquée par l'utilisation d'un nouveau morphogramme : le -s. Certes ce n'est pas celui attendu pour les verbes mais néanmoins un morphogramme qui sous-entend l'idée d'un pluriel (**les enfant bésses, *ils souffles, *les enfants manges*). Derrière cette erreur, un progrès est donc notable.

Pour conclure nous pouvons dire que contrairement à Allan, Ludovic a conscience de la notion de pluriel et commence tout juste à soumettre le verbe à la catégorie du nombre même si le morphogramme utilisé n'est pas celui attendu. De plus, Ludovic utilise vraisemblablement une procédure de type morphosémantique (et non plus phono/logographique). Sa justification écrite lors de la deuxième phrase dictée donnée du jour est révélatrice de l'entrée dans cette procédure. En effet, afin de justifier sa graphie, Ludovic a recours à des considérations sémantiques sur le référent (« ils sont plusieurs »). Cette considération le pousse à utiliser le -s pour marquer le pluriel d'un verbe (c'est d'ailleurs la stratégie qu'il utilise finalement lors de son post-test). Ludovic parvient donc à repérer sujet-verbe et le lien qui unit les deux, même s'il fait un mauvais choix de morphogramme grammatical.

Enzo (CE2) – groupe 3

Pré-test (5/01/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	<ul style="list-style-type: none"> - Max frappe - La fenêtre se brise - Le maître gronde - Le maître répare 	
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.		<ul style="list-style-type: none"> *Max et Tom joue *Les enfants s'inquiète

Phrase dictée du jour

Première phrase dictée du jour (12/01/2016)	Deuxième phrase dictée du jour (19/01/2016)
<i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i>	<i>Luc frape dans le ballon mets il brise la fenêtre.</i>

Phrase dictée donnée

Première phrase dictée donnée du jour (2/02/2016)	Deuxième phrase dictée donnée du jour (9/02/2016)
<i>Les deux jeune garçons panic car il viennent de faire une bêtise.</i> (pas de justification écrite pour la graphie jeunes garçons).	<i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie baissent: « baissent s'écrit comme ça parce que ce verbe est au pluriel et c'est les enfants qui baissent la tête. On met donc -ent »).

Post-test (1/03/2016)

	Réussite	Erreurs
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au singulier.	- <i>Luc invite</i> - <i>La maman arrive</i> - <i>Luc souffle</i> - <i>Sa maman le félicite</i> - <i>La maman coupe [...] elle sert</i>	
Accords sujet-verbe, lorsque le sujet est au pluriel.	- <i>Les enfants mangent</i> - <i>Ils rigolent</i>	

Comme pour Ludovic, l'accord du verbe lorsque le sujet est au singulier n'engendre pas de difficulté chez Enzo, et cela dès le pré-test (*Max frappe, le maitre gronde, la maman arrive...*). Lorsque le pluriel est employé, cet élève fait deux erreurs : une première fois, il utilise un morphogramme qu'il connaît et qu'il utilise déjà pour le singulier (**Luc et Paul joue*). Une deuxième fois, lors de la première phrase dictée donnée du jour, Enzo semble utiliser une procédure phono/logographique pour l'écriture du verbe paniquer (**les deux jeunes garçons panic*). Cette graphie est d'autant plus surprenante que pour la suite de la phrase, le morphogramme grammatical exprimant le pluriel du verbe est exact (*viennent*), seul le référent qui précède ne porte pas la marque du pluriel (*il*). Nous pouvons ici émettre l'hypothèse que Enzo n'a pas su reconnaître *paniquent* comme un verbe. Or, comme le souligne Danièle Cogis (2005, page 118) « la première condition pour sélectionner une graphie verbale c'est évidemment d'identifier le mot qu'on écrit comme un verbe ». Cette hypothèse semble plausible au vu des productions suivantes de Enzo (la deuxième phrase dictée donnée du jour et son post-test). En effet, il réussit dans ces deux productions à utiliser systématiquement le morphogramme attendu pour le verbe (-nt).

En conclusion, nous pouvons dire que Enzo est un élève qui a progressé durant cette séquence expérimentale. Son explication pour justifier la graphie *baissent* dans la deuxième phrase dictée donnée confirme l'entrée dans une procédure morphosyntaxique, au moins

partiellement : il comprend le lien sujet-verbe et les conséquences morphographiques sur le verbe, même si le métalangage « sujet » n'est pas introduit. Il a conscience et sait exprimer dans ses mots du rapport syntaxique qui unit sujet et verbe. Enzo entre dans le marquage du verbe, comme le révèle d'ailleurs son post-test.

L'analyse des résultats de ces trois élèves met en évidence, pour des élèves de niveau différents d'une même classe, l'utilisation des trois procédures graphiques mises en évidence par Danièle Cogis (2005, p.87) :

L'étape phono-logographique est caractérisée par :

- une justification du type « j'écris comme ça s'entend »,
- aucun métalangage n'est introduit,
- l'idée du pluriel est encore en construction
- le lien entre sujet et verbe n'est pas du tout identifié dans les justifications de graphies.

L'étape morphosémantique est caractérisée par :

- l'utilisation très progressive du métalangage
- le recours au sens dans une phrase (« *il y en a plusieurs, donc on met -ent* ») et non à la relation qui unit sujet et verbe,
- il n'y a que très peu de transferts vers les productions d'écrits, leurs productions orthographiques sont encore instables à cette étape,
- il y a souvent une sur-généralisation du morphogramme grammatical -s.

L'étape morphosyntaxique est caractérisée par :

- l'utilisation du métalangage (même s'il reste à renforcer),
- la justification de l'accord sujet-verbe par le recours aux liens entre ces deux constituants,
- l'utilisation appropriée des morphogrammes grammaticaux (-s pour les noms, -nt pour les verbes),
- une démarche plus réflexive dans la justification de son orthographe par la recherche des liens qui unissent les mots,
- le transfert vers les productions d'écrits.

Discussion et conclusion

1. Recontextualisation

L'objectif du dispositif mis en place dans ma classe était d'amener les élèves à dépasser des procédures sémantiques, voire phono-logographiques, pour entrer dans la dimension morphosyntaxique de l'orthographe, et ainsi utiliser des procédures reposant sur les relations entre les mots dans leur réflexion. Je suppose donc par cet objectif que c'est en entrant dans cette procédure graphique que les élèves progresseront en orthographe grammaticale, des progrès transposables dans leurs écrits longs (dictées, production de textes...).

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

La première partie de ce mémoire fait état de la difficulté des élèves en orthographe, notamment lors de tâches d'écriture cognitivement coûteuses : dictées, production d'écrits... Les élèves sont donc nécessairement amenés à faire des erreurs. C'est justement à partir de ces erreurs que l'enseignant va organiser l'apprentissage des élèves. Afin que les conceptions à l'origine de ces erreurs évoluent, la nécessité pour nos élèves d'agir et de réfléchir dessus est primordiale.

C'est justement pour que les élèves élaborent leurs connaissances et leur évolution que l'enseignant doit réfléchir à des dispositifs permettant à ces élèves de rentrer dans un apprentissage constructif de l'orthographe. L'élève devient actif dans cet apprentissage, il apprend à mener une réelle réflexion sur la langue pour lui permettre de mieux écrire.

Les dispositifs choisis afin de répondre à cette exigence et plébiscités par certaines études sont la phrase dictée du jour et la phrase dictée donnée du jour. Deux dispositifs qui vont permettre un dépassement des représentations erronées grâce à l'émergence d'un conflit socio-cognitif et l'utilisation progressive d'une procédure de type morphosyntaxique. Deux objectifs qui devraient aider les élèves à mieux écrire.

3. Conclusion : limites et perspectives

3.1. Des limites quant à l'utilisation d'une démarche morphosyntaxique

La démarche expérimentale telle qu'elle a été mise en place dans ma classe, a permis à une majorité des élèves de progresser entre leur première et leur deuxième production écrite.

Les tableaux présents en annexe 6 et répertoriant les résultats de tous les élèves est parlant sur ce point. Les réussites dans l'accord du verbe avec son sujet lorsque celui-ci est au pluriel sont plus nombreuses lors du deuxième écrit. Nombreux sont les élèves qui n'utilisaient pas la marque du pluriel du verbe lors de leur première production, mais qui l'utilisent lors de leur deuxième production. Ces progrès ne sont pas uniquement quantifiables en terme d'augmentation des réussites, mais aussi en terme de correction. En effet, après la correction de leur deuxième production écrite, j'ai laissé en évidence sur les copies uniquement les erreurs concernant l'accord du verbe avec son sujet pour que les élèves puissent se corriger et surtout puissent expliquer leur erreur. Ce travail de correction s'est fait suivant différentes modalités. J'ai d'abord proposé aux élèves une phase orale collective dans laquelle je m'appuyais sur certaines erreurs repérées dans les copies des élèves. Ces derniers devaient alors expliquer l'erreur de leur camarade, toujours en s'appuyant sur l'affichage méthodologique leur permettant d'introduire le métalangage adéquat et de procéder par un raisonnement de type morphosyntaxique. Ensuite les élèves étaient mis en groupe, toujours avec différentes erreurs relevées à corriger. Pour une erreur, ils avaient ainsi le choix entre différentes propositions. Il s'agissait de choisir la proposition qui leur semblait juste et surtout de la justifier à l'écrit. À la suite de ces moments collectifs, pensés comme un rappel des éléments à mobiliser pour accorder le verbe avec son sujet, les élèves travaillaient individuellement à partir de leurs propres erreurs afin de les corriger. Je passais alors auprès de chaque élève pour que tous puissent m'expliquer au moins une de leurs erreurs et le raisonnement adopté pour se corriger. Je vérifiais ainsi leur aptitude à fournir un raisonnement de type morphosyntaxique.

Je noterai néanmoins une limite des élèves à utiliser ce raisonnement de type morphosyntaxique. Comme nous le montrent les justifications écrites de chacun des élèves lors des dictées données du jour, présentes en annexe 7, les arguments donnés afin de justifier une graphie sont d'une manière générale assez pauvres et ne reposent que très rarement sur les relations entre les mots. Si la plupart des élèves a pu initier une entrée plus réflexive et raisonnée de l'orthographe, c'est parce que lors des phases orales de mises en commun, j'étais très présente afin de les guider dans leur raisonnement, les poussant ainsi à identifier sujet et verbe et à se poser les questions adéquates permettant d'opter pour une graphie plutôt qu'une autre.

La transition vers l'étape morphosyntaxique apparaît donc comme un processus long que tous les élèves n'acquerront pas au même moment. S'il est difficile de prévoir le moment où les élèves basculeront vers l'étape morphosyntaxique, on peut en revanche observer que

tous les élèves passent par une étape morphosémantique (la durée de cette étape étant variable pour chaque élève). La majorité des élèves de ma classe (CE2 comme CM1), sont entrés dans l'étape morphosémantique. Mais il n'y en a que peu en revanche qui parviennent à justifier les marques d'accord entre sujet et verbe en ayant recours aux liens entre ces constituants de la phrase. La justification de leur orthographe dans une démarche réellement réflexive qui utilise la métalangage commence à se mettre en place chez certains, mais de manière encore très progressive.

3.2. Pour aller plus loin : quelques perspectives à ma séquence expérimentale

Afin de se rendre véritablement compte de l'évolution des élèves dans leur réflexion orthographique, ce genre de dispositifs stimulant cette réflexion (type phrases dictées du jour ou phrases dictées données du jour) ne devraient pas servir lors d'une seule et unique séquence. C'est parce que les élèves auront été confrontés fréquemment à ce type de dispositifs et tout au long de l'année que leur raisonnement s'aiguïsera, que le rôle de guidage de l'enseignant pourra être de moins en moins présent.

Pour aider ce raisonnement à se mettre en place, le rôle des outils à disposition des élèves (pour exposer le cheminement de pensée, pour être un pense bête à la rédaction, pour être une aide à la correction) revêtira aussi une importance. Pour ma séquence, l'outil pensé est l'affichage méthodologique construit collectivement pour mettre en évidence les bonnes questions à se poser. En tant qu'enseignant, nous pensons quotidiennement des outils dans notre classe afin de faciliter l'apprentissage des élèves. Les outils engageant les élèves dans leur fabrication, réutilisables et manipulables, sont donc un gage de l'efficacité de notre enseignement. Il est important que ces outils soient faciles d'accès, l'élève pourra ainsi agir dessus, l'utiliser en toute autonomie lors d'exercices ou lors de productions écrites. Si dans un premier temps l'enseignant aide l'élève à se référer à l'affichage qui lui sera utile pour traiter d'un point particulier, petit à petit les élèves devront être totalement autonomes dans l'utilisation de ces affichages ; le but, à terme, est que l'enseignant n'ait plus besoin d'intervenir. L'enseignant est donc celui qui donne les clés aux élèves, qui petit à petit parviendront à gagner en autonomie. Voilà la vision de l'enseignement que je partage. Ce dernier élément m'amène donc à parler de mon expérience vécue en tant qu'enseignant lors de la mise en place de ma séquence expérimentale.

3.3. Ma posture d'enseignant dans cette séquence expérimentale

Ma volonté première lors de la conception de ma séquence était de dédramatiser

l'erreur chez mes élèves. Pour beaucoup, l'étude de la langue française est un domaine très anxiogène. Il n'est pas rare de me heurter à des élèves qui préfèrent ne pas écrire « parce que de toute façon y'a pleins de fautes ». Le dispositif de la phrase dictée du jour a ainsi permis de susciter la parole des élèves à propos de leurs doutes orthographiques : ils se rendent ainsi compte qu'ils ne sont pas les seuls à se poser des questions au moment d'écrire leur texte. Ce dispositif leur a également permis de prendre conscience que lorsque l'on n'est pas sûr, on peut adopter des stratégies pour résoudre ses problèmes. Les élèves partagent donc entre eux les procédures et connaissances qu'ils emploient afin de résoudre les problèmes orthographiques. La phrase dictée donnée du jour me permet d'aller encore plus loin puisque les élèves mettent en mots un cheminement d'esprit complexe.

Rappelons les avantages de ce genre de dispositifs, avancés par Carole Fisher et Marie Nadeau (2014, pages 169-191) :

- le fait de penser à ce qui sous-tend les erreurs des élèves aide les enseignants à orienter leur travail au quotidien ;
- une attitude différente devant l'erreur modifie la manière d'enseigner et améliore la réceptivité des élèves devant le français ;
- ces pratiques de dictées rendent les enseignants plus sensibles au fait que l'élève doit agir et interagir pour apprendre, ce qui les amène à délaisser les activités dans lesquelles les élèves sont passifs ;
- pratiquées de manière régulière, ces activités permettent de faire apprendre et diminuent d'autant le recours à des exercices papier traditionnels comme à des leçons de grammaire décontextualisées.

Ces deux dispositifs supposaient donc de ma part un certain « effacement », ou du moins un certain retrait puisque ce temps était un temps d'expression des représentations des élèves lors des interactions entre pairs. Or cette position, dont nous n'avons pas l'habitude surtout en tant que jeune enseignant, avouons-le, n'a pas été facile à adopter. Il s'agissait donc pour moi d'apprendre à rester neutre devant une bonne ou une mauvaise réponse, de relancer le dialogue entre les élèves sans en dire trop, d'employer avec précision le vocabulaire propre à la grammaire... Autant d'éléments qui, s'ils sont correctement maniés, permettent réellement aux élèves de progresser dans leur réflexion sur la langue, sans que celle-ci émane directement de l'enseignant.

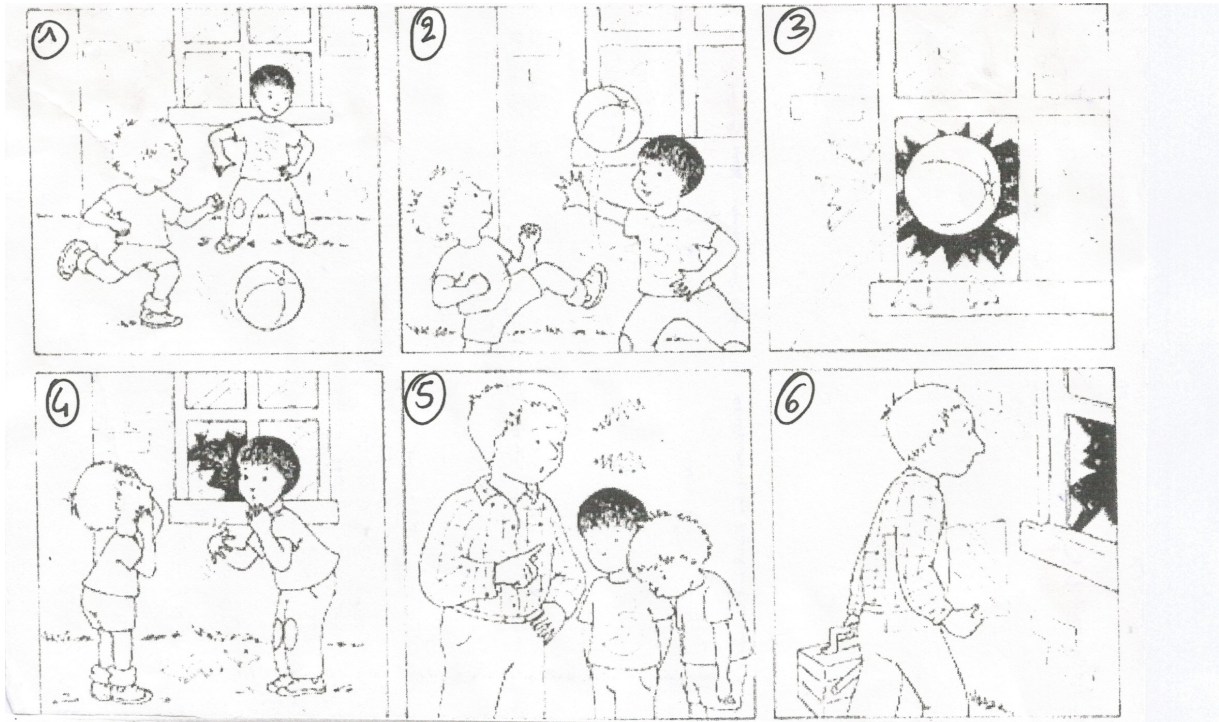
Bibliographie

- Brissaud Catherine et Cogis Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris, 2011
- Brissaud Catherine et Grossmann Francis, « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères*, 39, 2009
- Cogis Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux-pratiques nouvelles École/Collège*, Delagrave, Paris, 2005
- Fisher Carole et Nadeau Marie, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, 49, 2014 (169-191)
- Geoffre Thierry , « De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe », *Corela*, 2015
- Geoffre Thierry et Brissaud Catherine, « Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique », *Dyptique*, Presses universitaires de Namur (275-298), 2012
- Geoffre Thierry et Brissaud Catherine, « L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? », Congrès Mondial de Linguistique Française, 2012
- Pellat Jean-Christophe et Teste Gérard, « Morphologie et productions d'écrits au cycle 3 des écoles », *Lidil*, 30, 2004 (87-100)
- Thevenin Marie-Geneviève, Totereau Corinne, Jarousse Jean-Pierre, Fayol Michel, « L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français », *Revue française de pédagogie*, volume 126, 1999 (39-52)
- Vargas Claude, « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères*, 39, 2009 (17-39)

Sommaire des annexes

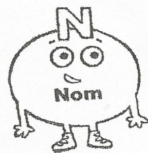
<u>Annexe 1a) et 1b)</u> : Les supports de la production écrite initiale.....	p.42
<u>Annexe 2a) et 2b)</u> : Les supports de la production écrite finale.....	p.43
<u>Annexe 3</u> : L'affichage méthodologique.....	p.44
<u>Annexe 4</u> : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe <i>jouent</i>	p.45
<u>Annexe 5</u> : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée donnée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe <i>paniquent</i>	p.47
<u>Annexe 6</u> : Résultats des élèves aux productions écrites (initiale et finale).....	p.48
<u>Annexe 7</u> : Résultats des élèves lors des dictées (phrases dictées du jour / phrases dictées données du jour).....	p.53

Annexe 1a et 1b : les images et la fiche aide pour la production écrite initiale



Quelques mots pour t'aider...

un enfant
un garçon
un homme
un ballon
le football
une fenêtre
une vitre



jouer
frapper
taper
heurter
casser
briser
s'inquiéter
gronder
s'excuser
réparer

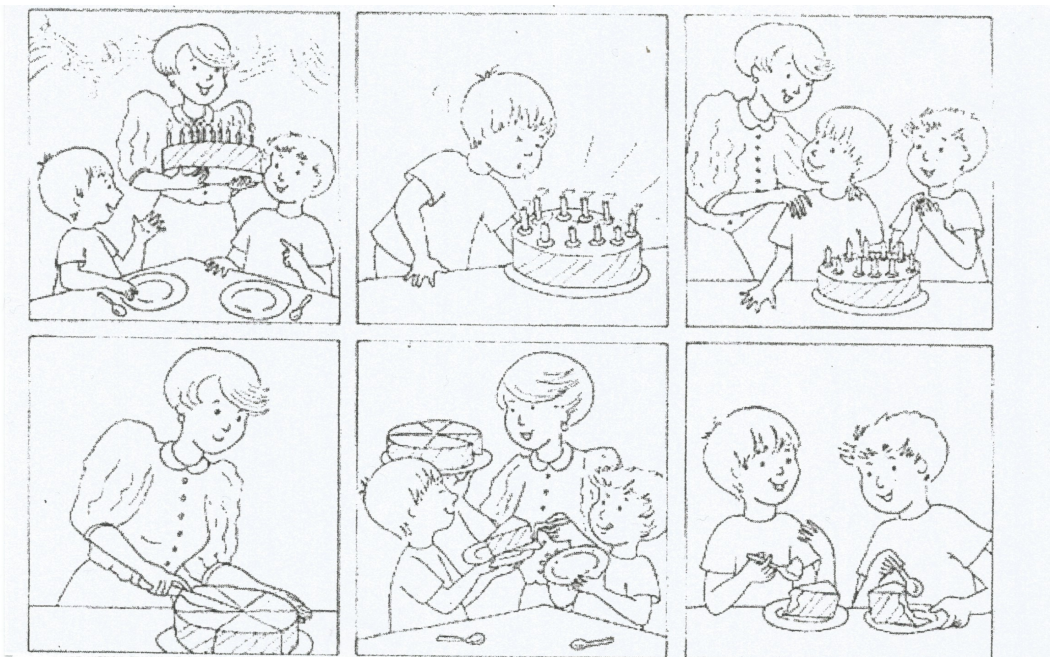


joyeux
inquiet
honteux



fort
trop
soudain
alors

Annexe 2a et 2b : Les images et la fiche aide pour la production écrite finale



Quelques mots pour t'aider...

un anniversaire
 un gouter
 un gâteau
 une chanson
 une bougie
 un an – une année
 une part
 un morceau
 un couteau



fêter
 inviter
 apporter
 chanter
 souffler
 féliciter
 couper
 manger
 elle sert



joyeux
 heureux
 égal



aujourd'hui
 puis
 bien
 vraiment

Annexe 3 : L'affichage méthodologique

Luc et Paul jouent au football

1/ Je repère **le verbe conjugué** : quel temps ? Quel groupe ? Quel est son sujet ?

2/ Je repère **le sujet** : singulier ou pluriel ? Quelle est la terminaison du verbe ?

Verbe = *jouent* → c'est un verbe du 1^o groupe (jouer), conjugué au présent.

Qui est-ce qui jouent ? = les enfants ; donc *les enfants* est le sujet du verbe *jouent*.

Ce sujet est au pluriel, j'accorde mon verbe avec ce sujet pluriel : la marque du pluriel des verbes est le -nt.

Annexe 4 : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe *jouent*

- E1 : « j'ai mis *jou* parce que c'est ça qu'on entend »
- E2 : « oui, mais ça s'écrit toujours *joue* on l'a toujours vu écrit comme ça ».
- La maîtresse : « tu l'as toujours vu écrit comme ça ? Ça veut dire que dans tous les textes que tu as lu, dans tous les textes que tu écris, tu as toujours vu *joue* écrit comme ça ? »
- E2 : « non pas toujours »
- E3 : « des fois on va écrire avec un -s »
- La maîtresse : « il y en a certains parmi vous qui ont écrit avec un -s »
- E4 : « ben oui il faut mettre un -s parce que il y a deux personnes qui jouent, donc quand il y a deux personnes on met un -s »

Les élèves semblent d'accord avec cette justification.

- La maîtresse : « qui peut me dire ce que c'est *jouent* dans ma phrase ? »

Silence

- La maîtresse : « en grammaire, quelle fonction a le mot *jouent* dans ma phrase ? »

Silence

- La maîtresse : « est-ce que c'est le sujet ? Le verbe ? Le COD ? Le COI ? »
- E5 : « c'est le verbe »
- E6 : « c'est le verbe *jouer*, tu l'as écrit dans la feuille, donc on doit marquer *jouer* »
- E7 : « mais elle a pas dit /ʒue/, elle a dit /ʒu/ »
- La maîtresse : « sur la feuille, je vous ai dit que je vous avais donné des verbes à l'infinitif, ils n'étaient donc pas conjugués. Mais ce verbe *jouer*, qui peut me dire à quel temps il est conjugué ? »
- E2 : « au présent »
- La maîtresse : « oui très bien, il est bien conjugué au présent. Et c'est un verbe de quel groupe ? »
- E5 : « du 3° groupe »
- La maîtresse : « tout le monde est d'accord ? »
- E7 : « non c'est un verbe du 1er groupe »
- La maîtresse : « pourquoi un verbe du 1er groupe ? »
- E1 : « parce que il se termine par -er »
- La maîtresse : « oui très bien. Donc je récapitule : on a notre verbe : le verbe *jouer*, un verbe du 1er groupe, qui est conjugué au présent. Une fois qu'on a repéré notre verbe, qu'est-ce qu'on cherche ensuite dans une phrase ? »
- E4 : « on cherche le sujet »
- La maîtresse : « oui c'est ça on cherche le sujet. Dans notre phrase, c'est quoi le sujet du verbe ? »

Silence

- La maîtresse : « comment on fait pour trouver le sujet dans une phrase ? »

(Je montre l'affichage pédagogique de référence en même temps)

- E8 : « on doit poser la question *qui est-ce qui ?* »
- E3 : « Qui est-ce qui jouent ? C'est Luc et Paul qui jouent »
- La maîtresse : « oui très bien, ce sont Luc et Paul qui jouent. Donc *Luc et Paul* c'est le

sujet du verbe *jouent*. Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ce sujet ? ».

- E1 : « c'est Luc et Paul »
- E7 : « ils sont deux »
- La maîtresse : « donc c'est un sujet qui est... »

Silence

- La maîtresse : « au singulier ou au pluriel ? »
- E4 : « au singulier »
- E8 : « non au pluriel puisque il y en a plusieurs »
- La maîtresse : « et par quel pronom personnel sujet est-ce l'on pourrait remplacer *Luc et Paul* ? »

Silence

(Je montre l'affichage sur lequel tous les pronoms personnes sujets sont inscrits)

- E3 : « par *ils* »
- La maîtresse : « oui très bien. Donc je récapitule tout ce que l'on a dit : *jouent* c'est le verbe dans notre phrase. C'est un verbe du 1er groupe qui est conjugué au présent. Le sujet de ce verbe c'est *Luc et Paul*, un sujet pluriel puisque l'on peut le remplacer par *ils*. Est-ce qu'il n'y a pas un affichage dans la classe sur lequel on peut voir quelle terminaison on doit mettre à notre verbe du 1^o groupe au présent lorsqu'on le conjugue avec *ils* ? »

E5 montre le bon affichage (Conjugaison du présent : les verbes du 1^o groupe)

- E5 : « donc on doit mettre *-nt* à la fin de *jouent* »
- La maîtresse : « et oui voilà la bonne terminaison de *jouent*. Puisque la marque du pluriel pour les verbes ce n'est pas le *-s* mais le *-nt*, même si on ne l'entend pas ».

Annexe 5 : Retranscription d'un moment d'échange entre les élèves lors de la phrase dictée donnée du jour n°1, pour justifier de la graphie du verbe *paniquent*

- E1 : « on met *-ent* à la fin de *paniquent* parce que c'est un verbe »
- E2 : « il est au présent parce qu'on peut dire aujourd'hui les deux jeunes garçons *paniquent* »

Silence

- La maîtresse : « est-ce qu'on peut dire autre chose sur ce verbe ? »

Silence

- La maîtresse : « quelle question on se pose une fois que l'on a trouvé le temps du verbe ? »

(Je montre l'affiche méthodologique en même temps).

- E2 : « on doit trouver son groupe »
- E3 : « c'est un verbe du 1er groupe parce que c'est le verbe *trouver* et il se termine par *-er* »

Silence

- La maîtresse : « très bien vous avez trouvé le verbe et apporté tous les renseignements dessus. Ensuite qu'est-ce qu'il faut faire une fois qu'on a trouvé le verbe ? »
- E1 : « on doit trouver le sujet du verbe »
- E3 : « c'est les deux jeunes garçons qui *paniquent*, donc c'est ça le sujet, on peut le remplacer par *ils* »
- La maîtresse : « oui très bien, donc... »
- E2 : « ben c'est pour ça qu'on met *-ent* »
- La maîtresse : « oui, mais dis moi exactement tous les éléments qui te permettent de dire qu'on écrit *paniquent* comme ça »
- E2 : « *paniquent* c'est le verbe conjugué au présent. Son sujet c'est *les deux jeunes garçons*. Comme c'est au pluriel parce que il y en a deux et ben on met on doit mettre *-ent* au verbe, mais on doit pas mettre *-s* »

Annexe 6 : Résultats des élèves aux productions écrites (initiale et finale)

Résultats des élèves du groupe 1

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Lara (CM1)	« Lucas done » « Le balon tape » « Le papa de Léandro va »	*Le papa de Léandro puni Léandro *Lucas et Léandro jouez *Lucas et Léandro son	« Lucas fête » « Il invite » « Lucas souffle » « La maman prend » « La maman done »	*Les enfant mange
Louis (CM1)	« Ylen joue » « Le papa gronde » « L'homme va »	*Le garçon tapet	« Dilane souffle » « Elle coupe [...] et donne » « Les enfant mangent »	*Marie apport
Ylen (CM1)	« Un garçon tire » « Les enfants sont »	*La vitre de la fenêtre se briser *Leur maman vien *Leur maman répar *Des enfants jouer	« La maman de Paul apporte » « Paul souffle » « La maman de Paul coupe » « Ils mangent »	*La maman de Paul dis
Lilian (CE2)	« Sébastien tire » « Il arive » « Roméo a »	*Romeo jou *Romeo et *Sebastien doi	« La mère de Sébastien amène » « Ils mangent »	*Ils souffles
Allann (CE2)	« Un lense » « Il traverse » « Le métre les gronde » « Le métre va »	*Les enfants jouer *Les enfant son	« La maman de Luc apporte »	*Luc soufl *La maman de Luc coup *Les enfants mange
Alexy (CE2)	« Le maitrés les dispute »	*Le maitrés répar *De garçon jouer [...] et bris *Les de garçon son		*Sa maman apporter *Alexy souffler *Sa maman couper *Jacques et Alexy

				fête *Les garçons mange
Dorine (CE2)	« Le ballon va [...] et drize (au lieu de « brise ») « Le metre va »	*2 petit garçon jouer *Il von	« La maman de Luc amène » « Luc souffle » « La maman coupe »	*La maman lui di *Il von (2 fois) *Les garçon mange

Résultats des élèves du groupe 2

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Angelin a (CM1)	« Toma lance » « Elle brise »	*Leur père les grondes *Leur père vas *Deux garçon joue *Les garçon son	« Toma lance » « Elle brise »	*Leur père les grondes *Leur père vas *Deux garçon joue *Les garçon son
Mayalin e (CM1)	« Le garçon tire » « Le ballon a » « Le mesieur gronde »	*Il revinet *Les deux garçons joue	« Paul souffle » « La maman coupe [...] et sert » « Les enfants mangent »	
Luna (CM1)		*Louis et Toni joue	« Luc a six ans » « Maman amène » « Maman coupe [...] et donne » « Les enfants mangent »	*Luc souffler les bougient
Camille (CE2)	« Un garçon tire » « Le ballon brise » « Le maître répare » « Les deux garçon vont »	*Deux garçons joue	« Luc souffle » « Leur maman sert » « Luc et Paul fêtent » « Ils sont » « Les garçons mangent »	*Leur maman apportent *La maman coupent
Yolane (CE2)	« L'un tire » « La vitre se brise »	*Il doi *Deux garçon joue	« Il a » « Tout le monde chante »	*Sa maman coup *Ils souffle

	« Le père les gronde » « Il est »	*Les deux garçon dise *Les deux garçon çon	« Tout le monde les félicite » « Les garçons fêtent » « Ils sont »	
Lana (CE2)	« Un des deux garçon frappe et casse » « Le papa arrive [...] va » « Ils sont »	*Il les grond *Deux garçon joue	« La maman apporte » « Le garçon souffle » « Thomas sourit » « La maman coupe [...] sert » « Thomas et Hugo parlent » « Les deux garçons mangent » « Ils savourent »	
Ema (CE2)		*Le ballon par *Les garçon joue	« Enzo fête » « Il souffle » « Sa maman coupe »	*Les enfants manges
Melissa (CE2)		*Le papa vas *Les garçonent jouent *Il (les garçons) casse *Il (les garçons) se fone	« Robin fête »	*Son ami vien *La maman et *ils souffle *Ils mange
Chloé (CE2)	« Henri lance » « Le papa répare »	*Le fenêtre et *Le papa les grondes *Les deux garçon joue *Les deux garçon son	« Paul souffle » « Daniela coupe [...]et sert » « Luc et Paul fêtent » « Les deux garçons sont »	*Luc et Paul se régale
Jason (CE2)	« Le maitre lé gronde » « Le maitre va »	*Deux garçon joue	« Daniela donne »	*Nadir inviter *Il fêter *Ils fés *Nadir et Daniela chantes
Nadir (CE2)	« Il va »	*Le père sor *Des petites	« Ils soufflent » « Ils mangent »	*Il et *La maman coup

		garçon son *Ses gumo regarde *Il (des ninja footballer) case		*Mayecel et Djoul on
Ludovic (CE2)	« Un garçon tape » « Le ballon brise » « Un n'homme sort et dispute »	*Un n'homme [...] réparer *Des enfant tou joieux joue	« Enzo fête » « Sa maman coupe [...] et done »	*Ludovic dis *Ils souffles *Sa mère et Ludovic lui dis *Les enfants manges

Résultats des élèves du groupe 3

	Pré-test		Post- test	
	Réussites	Erreurs	Réussites	Erreurs
Toni (CM1)	« Un garçon frappe [...] et casse » « Leur papa répare la vitre »	*Les enfants joue *Les enfants se fons gronder	« La maman ammène » « Lucas souffle » « La maman le félicite » « La maman coupe » « La maman sert » « Lucas et Jean mangent »	*ils se régale
Eléa (CM1)	« Je suis »	*Je vai *Papa va *De garçon jous	« Luc fête » « Luc souffle » « La mère de Luc coupe [...] et done » « Les enfants mangent [...] ils se régalent »	
Justin (CE2)	« Le maître va » « Il frappe » « Louis dit » « Le papa dit » « Ils vont »	*Louis et *Toni dis *Les garçons tire (le -s de « les » est barré après coup) *Il sons *Ils casses	« Le garçon souffle » « La maman coupe » « Luc et Paul sont » « Les deux garçons mangent »	
Enzo (CE2)	« Max frappe » « La fenêtre se brise »	*Max et Tom joues *Les enfants s'inquiète	« Luc invite » « La maman arrive »	

	<i>« Le maître gronde » « Le maître répare »</i>		<i>« Luc souffle » « Sa maman le félicite » « La maman coupe [...] elle sert » « Les enfants mangent »</i>	
--	--	--	---	--

Annexe 7 : Résultats des élèves lors des dictées (phrases dictées du jour / phrases dictées données du jour)

Résultats des élèves du groupe 1

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Lara (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul jouer au football devant la fenêtre de leurs maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frape dans le balon mai il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeune garçons paniquent car ils vien de faire une bêtise</i> (justification de la graphie « ils » : parce qu'ils sont deux garçons).</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants besse la tête pui part et l'homme répard la fenêtre</i> (justification de la graphie « répare » : répare s'écrit comme ça parce que c'est une personne qui répare, et si c'était deux personnes ça ne s'écrirait pas comme ça).</p>
Louis (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc est Paul joue au football devant la fenêtre de leurs maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dans le ballont mait il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeune garçon panique car il viennent de fair une bêtise.</i> (justification de la graphie « jeunes garçons » : parce que ça s'écrit toujours comme ça)</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfant bésent la tête puis part et l'omme répar la fenêtre.</i> (justification de la graphie « gronde » : parce qu'il y a un seul homme).</p>
Ylen (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul jouer au football devant la fenêtre de leurs maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dans le ballon mais il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants bésse la tête puis partent et l'homme répar la fenêtre.</i> (justification de la graphie « baissent » : le mot baissent s'écrit comme ça parce que baissent est un verbe et c'est les enfants qui baissent la tête et les enfants c'est au pluriel donc on doit mettre ent au verbe).</p>
Lilian (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul jou football devant la fenetre de la maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frap mes il brise la fenetr.</i></p>	<p>1/ <i>L de jeune garçons panice cars il vient de fair une betise.</i> (justification de la graphie « paniquent » : on met -ent à paniquent parce que c'est un verbe au présent)</p> <p>2/ <i>Un nome gron Luc et Paul. Les enfant partent et homme répar la fenetre.</i> (justification de la graphie « partent » : on met -ent parce que c'est un verbe)</p>
Allann (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue football devant la fenêtre de leure maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc farap dans le ballon mes il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jene garçon panic car il viene de fair une baitise.</i> (pas de justification écrite pour justifier la graphie « jeunes garçons »)</p> <p>2/ <i>In onam gronde Luc et Paul. Les enfan bésse la têtê pui part et lom répar la fenêtre.</i> (justification de la graphie « baissent » : parce</p>

		que la fenêtre on peu le conjugué).
Alexy (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dans le ballon mais il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les de jeunes garçon panique quart il vien de faire une bêtise.</i> (justification de la graphie « viennent » : il y a -ent parce qu'ils sont plusieurs)</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants bése la tête puis parte et l'homme répar la fenêtre.</i> (justification de la graphie « partent » : ça s'écrit comme ça parce que c'est un verbe).</p>
Dorine (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dans le balon mai il brize la fenetre.</i></p>	<p>1/ <i>Un noume gronde Luc et Paul. Les enfants bése la taite pix parte et leme repa la fenêtr.</i> (justification de la graphie « répare » : parce que répare c'est toujours écrit comme ça et ça sert à bricoler, c'est pour ça que ça s'écrit comme ça)</p>

Résultats des élèves du groupe 2

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Angelina (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappent dans le ballon mes il brisent la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeune garçons panniquent quart il viennent de faire bêtisent.</i> (justification de la graphie « ils » : parce que c'est deux graçons)</p> <p>2/ <i>Un homme grondes Luc et Paul. Les enfants besses la tetes puis ils partent et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « partent » : parce qu'ils sont plusieurs).</p>
Mayaline (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul jouent au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dan le ballon mais il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeune garçon paniquent car il vienet de faire une betise.</i> (pas de justification écrite pour la graphie du mot viennent)</p> <p>2/ <i>Un home gronde Luc et Paul. Les anfant bess la tete puis partent et l'home repare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « baissent » : parce que ils baissent avec ent).</p>
Luna (CM1)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football de vent la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dent le ballon mès il brise la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeunes garçons paniquent quares ils vinène de faire une bêtise.</i> (justification de la graphie « paniquent » : on l'écrit comme ça parce qu'il y a un les)</p>
Camille (CE2)	<p>1/ <i>Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p>2/ <i>Luc frappe dans le balon mais il brisse la fenêtre.</i></p>	<p>1/ <i>Les deux jeunes garçon paniquent cars ils viennes de faire une betisse.</i> (pas de justification écrite pour la graphie « viennent »)</p> <p>2/ <i>Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants bêssent la tête puis partent et</i></p>

		<i>l'homme répare la fenêtre.</i> (pas de justification écrite pour la graphie de « partent »).
Yolane (CE2)	<i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul jouer au football devant la fenêtre de leur maison. 2/ Luc frape dans le ballon mais il brise la fêtre.</i>	<i>1/ Les deux jeune garçon panique car ils vinne de faire une bêtise.</i> (justification écrite pour la graphie « jeunes garçons » : ils sont plusieurs) <i>2/ Un homme gronde Luc et Paul. Les enfant béssent la tête puis partent et l'homme répart la fenêtre.</i> (justification de la graphie « répare » : il y a un -ent quand il y a deux personnes. Quand il n'y a pas deux personnes, on ne met pas de -ent)
Lana (CE2)	<i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison. 2/ Luc frape dans le ballon mais il brise la fenêtre.</i>	<i>1/ Les deux jeunes garçons panice car il vien de faire une bêtise.</i> (justification de la graphie « viennent » : il y a -ent parce que c'est ils) <i>2/ Un nome gronde Luc et Paul. Les enfants béssent la tête et partent et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « partent » : il y a -ent parce que le sujet est au pluriel. On met pas un -s parce que c'est un verbe).
Ema (CE2)	<i>1/ Luc frape dans le ballon mes il brise la fenêtre.</i>	<i>1/ Les deus jeunes garçons panique quare il vine de faire une bêtise.</i> (justification de la graphie « ils » : parce qu'ils sont plusieurs) <i>2/ Un omme ronde Luc et Paul. Les enfants dése la tête puis parte et home répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « partent » : ils sont plusieurs et on met -ent)
Melissa (CE2)	<i>1/ Aujourd'hui Luc est Paul joue au football devant la fenêtre de lere maison. 2/ Luc frape dans le ballon mais il brise la fenêtre.</i>	<i>1/ Les deux jeunes garçons panique quare il viene deux fêre une bêtise.</i> (justification de la graphie « jeunes garçons » : parce qu'il y en a plusieurs donc on met un s) <i>2/ Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants bésse la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « baissent » : c'est un verbe donc on met ent il y en a plusieurs aussi)
Chloé (CE2)	<i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison. 2/ Luc frape dans le ballon mes il brise la fenêtre.</i>	<i>1/ Les deux jeune garçon panique quart il viene de faire une baitise.</i> (justification de la graphie « viennent » : ça s'écrit comme ça parce que c'est un verbe) <i>2/ Un homme grond Luc et Paul. Les enfant baisse la tête puis parte et l'homme répare la fenêtre.</i> (justification de la graphie « partent » : ça s'écrit comme ça parce que c'est un verbe : je pare, tu pares ...)
Jason (CE2)	<i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devans la fenêtre de leur</i>	<i>1/ Les deux garçon panique quar il vien faire détise.</i> (justification de la graphie « ils » : pour dire qu'ils

	<p><i>maison.</i></p> <p><i>2/ Luc frappe dans le ballon il brise la fenêtre.</i></p>	<p>sont plusieurs)</p> <p><i>2/ Un nhomme dronde Luc et Paul. Les anfents daisse la tête puis parte et lhomme répare la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « répare » : répare veut dire qu'il répare)</p>
Nadir (CE2)	<p><i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p><i>2/ Luc frape dans le ballon mes il brissent la fenêtre.</i></p>	<p><i>1/ Les deux jeun garçon panique car il vien de faire une bêtise.</i></p> <p>(justification de la graphie « paniquent » : il y a -ent parce que c'est un verbe)</p> <p><i>2/ Un home grondent Luc et Paul. Les enfants besse la tête puis partes et lome réparent la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « gronde » : gronde est un verbe parce que gronde est une action)</p>
Ludovic (CE2)	<p><i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p><i>2/ Luc frape dans le balon mais il brise la fenêtre.</i></p>	<p><i>1/ Les deux jeunes panique car ils vient de fair une baistise.</i></p> <p>(justification de la gaphie « paniquent » : ça s'écrit comme ça parce qu'il est toujours écrit comme ça)</p> <p><i>2/ Un homme gronde Luc et Paul. Les enfant bésses la tête puis parte et l'homme répare la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « baissent » : il y a -ent parce que c'est le verbe et le sujet c'est les enfants et ils sont plusieurs)</p>

Résultats des élèves du groupe 3

	Phrases dictées du jour	Phrases dictées données du jour
Toni (CM1)	<p><i>1/ Aujourd'hui, Luc et Paul joues au football devant la fenêtre de leur maison.</i></p> <p><i>2/ Luc frape dans le ballon mes il brize la fenêtre.</i></p>	<p><i>1/ Les deux jeunes garçons paniques car ils vienent de faire une bêtise.</i></p> <p>(justification de la graphie « jeunes garçons » = car ils sont au pluriel)</p> <p><i>2/ Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants besse la tête puis partent est l'homme répare la fenêtre.</i></p> <p>(justification de la graphie « baissent » : baissent est un verbe, il s'accorde avec « les enfants »)</p>
Eléa (CM1)	<p><i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul jous au football deven la fenaitre de lers mesons.</i></p> <p><i>2/ Luc frape dans le balon mès il brise la fenetre.</i></p>	<p><i>1/ Les de jennes garçons paniquent quar ils viens de faire une bêtise.</i></p> <p>(justification de la graphie « ils » : on écrit ils comme ça parce que le s de ils veut dire qu'il y a plusieurs personnes)</p> <p><i>2/ In aume gnronde Luc et Paul. Les enfans baisent la taites puis partent et lome répar la fenetre.</i></p> <p>(justification de la graphie « gronde » : on écrit gronde comme ça parce qu'il y a qu'une personne qui gronde les enfants).</p>
Justin	<p><i>1/ Aujourd'hui Luc et Paul jouer au</i></p>	<p><i>1/ Les deux jeunes garçon panique car</i></p>

(CE2)	<p><i>football devant la fenêtre de leur maisons.</i></p> <p>2/ Luc frape dans le ballon mes il brise la fenêître.</p>	<p><i>ils vienne de faire une bêtise</i> (justification de la graphie « paniquent » : parce que c'est au pluriel)</p> <p>2/ Un nomme gronde Luc et Paul. Les anfans bèsse la tête puiparte et lomme répare la fenâître. (justification de la graphie « gronde » : parce qu'il n'est pas au pluriel)</p>
Enzo (CE2)	<p>1/ Aujourd'hui Luc et Paul joue au football devant la fenêtre de leur maison.</p> <p>2/ Luc frape dans le ballon mets il brise la fenêtre.</p>	<p>1/ Les deux jeune garçons panic car il viennent de faire une bêtise. (pas de justification écrite pour la graphie « jeunes garçons »)</p> <p>2/ Un homme gronde Luc et Paul. Les enfants baissent la tête puis partent et l'homme répare la fenêtre. (justification de la graphie baissent: « baissent s'écrit comme ça parce que ce verbe est au pluriel et c'est les enfants qui baissent la tête. On met donc -ent »)</p>

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Phrase dictée du jour / Phrase dictée donnée du jour : des dispositifs engageant la réflexion des élèves sur la langue.

Auteur : BURCHI Maeva

Résumé :

Face aux difficultés des élèves à réinvestir leurs connaissances orthographiques dans leurs écrits, des dispositifs pensés comme interface entre réflexion grammaticale et production écrite sont à valoriser dans les classes. Des dispositifs comme la phrase dictée du jour ou la phrase dictée donnée du jour, qui renforcent chez les élèves leur rôle d'acteur dans leurs apprentissages orthographiques, devraient permettre aux élèves d'amorcer la construction d'un raisonnement grammatical complet afin de les faire progresser dans leurs écrits.

Mots clés : Orthographe grammaticale, Cycle 3, CE2-CM1, Raisonnement grammatical, procédure morphosyntaxique.

Summary :

Confronted with the difficulties of pupils in reinvesting their spelling knowledge in their writings, it is important to make them develop a complete grammatical reasoning so as to improve their writings. Different dictation exercises such as the « phrase dictée du jour » and the « phrase dictée donnée du jour » will place the pupils at the heart of their orthographic learning and should enable them to initiate the building up of a complete grammatical reasoning which will improve their writings

Key words : grammar spelling, Cycle 3, CE2-CM1, grammatical reasoning, morpho-syntax procedure

