



HAL
open science

Pour un apprentissage ritualisé de la révision orthographique : le cas de l'accord sujet-verbe au cycle 2 et au cycle 3. L'activité ritualisée de commutation permet-elle aux élèves d'améliorer leur application de l'accord sujet-verbe ?

Pascale Galisson, Camille Michoux, Claire Réthoré

► To cite this version:

Pascale Galisson, Camille Michoux, Claire Réthoré. Pour un apprentissage ritualisé de la révision orthographique : le cas de l'accord sujet-verbe au cycle 2 et au cycle 3. L'activité ritualisée de commutation permet-elle aux élèves d'améliorer leur application de l'accord sujet-verbe ?. Education. 2017. dumas-01576138

HAL Id: dumas-01576138

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01576138v1>

Submitted on 22 Aug 2017

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.

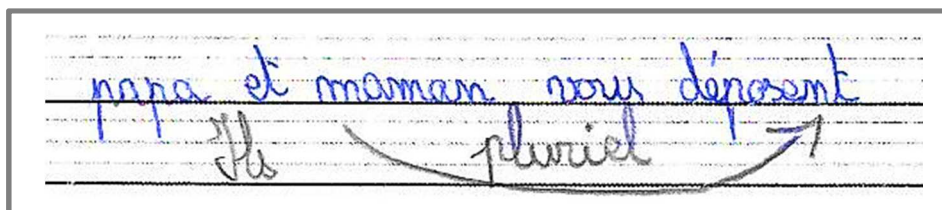
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**Pour un apprentissage ritualisé de la révision
orthographique :**

Le cas de l'accord sujet-verbe au cycle 2 et au cycle 3



*L'activité ritualisée de commutation permet-elle aux élèves
d'améliorer leur application de l'accord sujet-verbe ?*

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Pascale GALISSON
Camille MICHOUX
Claire RETHORE

**Directeurs de mémoire : Caroline CHALAYE et Marie MANGIN
Année universitaire 2016-2017**

Sommaire

Introduction : L'impossible relecture, peut-on apprendre la révision orthographique ?.....3

Partie 1 : Approches théoriques.....4

1. L'étude de la langue à l'école : Principales évolutions didactiques.....4

1.1. *Comment enseigner l'étude de la langue ?*4

- Les différentes approches de cet enseignement.....4
- Vers un apprentissage en situation de la révision orthographique : exemples de pratiques5

1.2. *Approche des opérations linguistiques de base*.....6

- Effacement et addition.....7
- Déplacement et permutation.....7
- Substitution ou commutation.....8
- Mettre l'élève en position de linguiste9

1.3. *L'étude de la langue dans les programmes des cycles 2 et 3*10

2. L'étude de la langue à l'école : Vers une approche ritualisée11

2.1. *Les rituels à l'école élémentaire*.....11

- Rôles et fonctions des rituels à l'école.....11
- Place des rituels dans les programmes officiels.....12

2.2. *Rituel : Répétition et symbolisation au service de l'étude de la langue*.....13

2.3. *Exemple de ritualisation : La phrase du jour*.....13

3. Cas spécifique : La révision orthographique autour de l'accord sujet-verbe.....14

3.1. *Choix de l'accord sujet-verbe comme sujet d'étude*.....15

- L'accord sujet-verbe : Quels problèmes orthographiques ?15
- L'accord sujet-verbe dans les programmes.....16

3.2. *Emission d'hypothèses*17

- Le rapport des élèves à la révision orthographique.....17
- Le rapport des élèves à l'étude de la langue18
- Le rapport des élèves à la commutation.....19

3.3. *Problématique*.....21

Partie 2 : Protocole de recherche.....22

1. Description du contexte.....22

1.1. Choix des classes.....	22
o Les classes concernées par les activités ritualisées de commutation.....	22
o La classe témoin.....	23
1.2. Description générale du protocole.....	23
2. La méthode pour récolter nos données : la dictée.....	24
2.1. Intérêts de la méthode.....	24
2.2. Analyse a priori de la dictée proposée.....	25
3. Déroulement : Mise en place des activités ritualisées de commutation.....	26
3.1. Progression des rituels.....	26
3.2. Organisation des rituels et exercices types.....	27
o Organisation générale des rituels.....	27
o Exemples pratiques.....	28
<u>Partie 3 : Synthèse et analyse des résultats</u>	31
1. <u>Dictée initiale : Résultats et analyse</u>	31
1.1. Présentation générale des résultats	31
1.2. Détails par type d'erreurs	32
o Les erreurs fréquentes des CE2.A et CE2.B.....	33
o Les erreurs fréquentes des CM1.A et CM1.B.....	35
o Les erreurs fréquentes des CM2.A.....	38
2. <u>Dictée finale : Résultats et analyse</u>	40
2.1. Présentation générale des résultats	40
2.2. Détails par type d'erreurs.....	42
o Comparaison des évolutions entre les deux dictées (CE2.A et CE2.B).....	42
o Comparaison des évolutions entre les deux dictées (CM1.A et CM1.B).....	44
o Evolution entre les deux dictées (CM2.A)	47
3. <u>Synthèse des résultats : Vérifications des hypothèses</u>	48
 <u>Conclusion et prolongements : Vers un transfert des compétences ?</u>	51
 <u>Bibliographie</u>	53
 <u>Annexes</u>	55

Introduction

L'impossible relecture, peut-on apprendre la révision orthographique ?

« Pense à te relire ! », « Relisez-vous avant de rendre le travail », « Si tu as fini tu peux relire ton texte ? », « Cherche tes erreurs »... Qui n'a jamais entendu, étant élève, prononcer ces phrases qui, derrière leur caractère injonctif a priori simple, cachent une réelle complexité. De fait, la révision orthographique implique un retournement de position de la part de l'élève qui, en plus du sens, doit émettre une réflexion sur la forme de son écrit. Il doit dès lors effectuer une mise à distance par rapport à son écrit afin de mettre en place une approche réflexive sur la langue. Il doit être ensuite capable de réaliser le transfert de ses connaissances sur l'étude de la langue. Or ce transfert n'est pas chose aisée et les difficultés que rencontrent les élèves dans la révision de leur écrit, posent des questions plus larges sur l'enseignement de l'étude de la langue et ses finalités.

On remarque d'ailleurs que la place de l'étude de la langue au sein des programmes de l'Education Nationale depuis une cinquantaine d'années, montre une réelle évolution dans la manière de considérer l'approche de cette matière et les finalités de cet enseignement. Cependant, de nombreux enseignants pointent le mauvais réinvestissement des savoirs grammaticaux par les élèves, notamment lors des productions d'écrits, et continuent de se questionner plus globalement sur l'efficacité de leur enseignement et sur la transposition didactique des connaissances grammaticales à enseigner aux élèves.

Au-delà de cette réflexion assez générale sur l'enseignement de la langue française, de nombreux chercheurs ont ainsi rédigé des articles très précis à propos de la construction du savoir grammatical des élèves. Ou comment les élèves, notamment du primaire, accèdent à une forme d'autonomie dans la production d'écrits grammaticalement corrects.

Nous ferons donc, dans un premier temps, un bref exposé des lectures qui nous ont amenées à nous questionner tant sur les activités de manipulation et de réflexion méta-langagière, que sur l'aspect ritualisé de l'enseignement de l'étude de la langue. Ces divers questionnements nous permettront ainsi d'élaborer notre problématique.

Nous présenterons dans une deuxième partie notre protocole de recherche portant sur la ritualisation de l'activité de commutation, mise en place auprès de classes de cycle 2 et 3.

Le troisième temps de ce travail sera consacré à l'analyse de nos résultats et aux conclusions que nous pourrions tirer de notre travail de recherche.

Partie 1 : Approches théoriques

1. L'étude de la langue à l'école : Principales évolutions didactiques

1.1. Comment enseigner l'étude de la langue ?

o Les différentes approches de cet enseignement

L'état actuel de la recherche montre que la question du « comment enseigner l'étude de la langue aux élèves ? » reste très prégnante aujourd'hui et pose souvent problème sur le terrain de la classe. En effet, même si les dispositifs didactiques innovants se développent et sont au cœur des nouveaux programmes, ceux-ci s'avèrent peu utilisés en pratique et de nombreux enseignants restent dans une approche de la grammaire très transmissive. A l'appui de cette réflexion, lors du 5^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française de TOURS, en juillet 2016, Karine BONNAL cite Yves REUTER pour dire que « cet enseignement de l'orthographe est jugé difficile par les enseignants eux-mêmes », qui resteraient alors dans des schémas d'enseignement plus traditionnels et donc « confortables » pour eux, car ils les connaissent pour les avoir rencontrés dès le temps où ils étaient eux-mêmes élèves. La maîtrise de la grammaire de la langue française étant un objectif difficile à atteindre, même pour des enseignants, son enseignement aurait du mal à se projeter dans les dispositifs innovants, car ceux-ci sortent des schémas transmissifs traditionnels de l'apprentissage.

L'article de Karine BONNAL¹, issu du travail présenté lors du Congrès de Tours, illustre cette idée de l'enseignant restant dans sa zone de confort. En effet, la recherche explique notamment que l'utilisation de la manipulation en grammaire peut constituer un outil très efficace de construction de la norme pour les élèves. Or, selon elle, plusieurs travaux (Boivin 2009, Lord 2012) montrent que « les enseignants comme les élèves éprouvent des difficultés dans l'application des manipulations ». Ainsi, les enseignants resteraient-ils juste dans l'idée d'enseigner à leurs élèves des « trucs » (certaines manipulations) pour exercer un contrôle orthographique sur leur production. Mais ces « trucs » enseignés ne sont pas toujours

¹ Karine BONNAL, « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe », 5^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, juillet 2016.

explicités comme étant « un véritable travail de réflexion venant en étayage d'une conception systémique de la langue ». Utilisées parfois sans connaissance de la règle qui justifie leur utilité, ces manipulations emmènent alors les élèves dans une impasse quant à leur capacité à contrôler l'efficacité du « truc » en question.

- Vers un apprentissage en situation de la révision orthographique : exemples de pratiques

L'état actuel de la recherche affirme l'idée que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ne doit pas se faire dans un dispositif artificiel en dehors de tout contexte littéraire. En effet, la production d'un écrit correct sur le plan orthographique et syntaxique n'a de sens pour les élèves que si elle tend vers un but précis de communication. Ce qu'illustrent Carole FISHER et Marie NADEAU² quand elles écrivent, à propos des dispositifs innovants : « c'est en effet en s'arrêtant aux problèmes orthographiques concrets qu'ils rencontrent dans une situation où ils écrivent que les élèves sont le plus susceptibles de s'intéresser à ces problèmes et de mobiliser leurs connaissances. » La résolution de problèmes orthographiques revêt là un intérêt pour les élèves car il s'agit de leur production, d'un travail pour lequel ils s'investissent réellement. La révision de leur texte prend alors sens pour eux. Mais elle n'est pas toujours aisée à mettre en place avec les élèves car les enfants ont parfois du mal à revenir sur ce qu'ils ont déjà fait pour le corriger.

Ce « retour sur écrit » peut se faire alors en groupe via l'exercice de la « dictée négociée ». Et l'idée d'apprentissage « en situation » se retrouve aussi dans cet exercice, où les élèves vont discuter pour se mettre d'accord sur la graphie à adopter. Nous avons pu lire un article écrit en 2003 par Christine TALLET³, où elle présente cette pratique proposée en 1996 par Ghislaine HAAS et Danielle LORROT sous le nom d'« ateliers de négociation graphique » et dans lequel elle affirme qu'il s'agit de véritables activités métalinguistiques que les élèves peuvent réaliser. En effet, dans son étude, elle expose un travail de présentation à des élèves de CE2 de l'utilisation des grilles de relecture qui existaient à l'époque dans les évaluations nationales. Elle a pris le temps de leur montrer comment on pouvait se poser des questions critiques sur sa propre production écrite, mais surtout, elle a

² Carole FISHER et Marie NADEAU, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, 49| 2014, 169-191.

³ Christine TALLET, « Faut pas imaginer, faut voir la réalité : Rémi (9 ans) ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2 », *Repères*, 28| 2003, 27-46.

invité les élèves à réaliser ce questionnement en groupe à partir de toutes leurs productions différentes d'un même énoncé. Selon elle, introduire les élèves à cette activité métalinguistique permet de : « faire émerger les représentations des élèves qui font obstacle à l'apprentissage et [de] les confronter avec celles de leurs pairs pour s'approprier le fonctionnement du code graphique. » Elle poursuit ensuite sa réflexion en écrivant : « Il s'agit de co-construire le savoir, de favoriser une attitude réflexive sur la langue, de s'approprier des raisonnements orthographiques et de prendre conscience à travers la confrontation avec les pairs de l'existence de stratégies différentes. » Ce bénéfice de co-construction est possible car le travail de négociation graphique a créé une émulation entre les élèves, qui ainsi, veulent atteindre le but de trouver la solution ensemble à un problème d'orthographe grammaticale.

Mais pour autant, si ces pratiques innovantes ont prouvé leurs bénéfices quant à l'enrôlement des élèves et à l'efficacité du partage des expériences grammaticales, certains écueils restent présents dans la mesure où le niveau des élèves dans la pratique de la dictée aux évaluations nationales ne s'améliore pas.

1.2. Approche des opérations linguistiques de base

A l'encontre d'une conception traditionnelle de la grammaire comme un ensemble de règles figées et stables auxquelles on peut se référer, Martin RIEGEL fait paraître en 1994 la *Grammaire méthodique du français*, qu'il présente en quatrième de couverture comme une « grammaire globale du français contemporain tel qu'il se parle » (cette grammaire, destinée principalement aux enseignants et étudiants en français, devient très vite un ouvrage de référence). De fait, la grammaire est ici conçue comme en constante évolution, à l'instar de la langue qui est un objet de transformation constante pour ses locuteurs. Il est très significatif en ce sens que cette grammaire ait été mise à jour en 2009. On peut y lire que « en grammaire, comme ailleurs, les analyses ne sont jamais achevées ni les réponses définitives. Au contraire, l'histoire récente de la linguistique montre que le savoir grammatical reste en perpétuelle construction, sujet à révisions et toujours ouverte sur de nouveaux horizons et de nouvelles découvertes. » Etudier la grammaire ne consiste donc pas à appréhender un objet dont les contours seraient clairement définis, mais à observer un objet vivant et mouvant sur lequel on peut agir, que l'on peut manipuler en appréhendant ses différentes facettes. En ce sens, il n'y aurait pas la règle, souveraine et immuable, et les exceptions, mais plutôt des propriétés générales susceptibles de changer et d'autres plus

marginales. Martin RIEGEL, dans une série d'articles parus de 1982 à 1984⁴ évoque les quatre opérations linguistiques de base qui permettent ces manipulations à savoir la substitution, l'effacement et son corollaire, l'addition, le déplacement et la permutation.

o Effacement et addition

Pour commencer, l'effacement consiste à « supprimer dans une séquence un ou plusieurs éléments donnés ». Si la phrase obtenue suite à l'effacement devient agrammaticale, cela signifie généralement que le ou les éléments supprimés sont des constituants nécessaires de la phrase. Par exemple, il est généralement possible de supprimer les compléments de phrase ainsi que les adjectifs qualificatifs (*Hier matin, un jeune commercial en costume m'a téléphoné / Un commercial m'a téléphoné*). En miroir, l'opération d'addition permet, entre autres, d'établir quels constituants ne sont pas indispensables mais permettent d'enrichir le sens d'un énoncé. Evidemment, plusieurs mots d'une même catégorie grammaticale ne peuvent pas systématiquement se substituer les uns aux autres. RIEGEL prend l'exemple des adjectifs relationnels et classifiants. Si l'énoncé *Pierre est un employé très compétent* est acceptable tant du point de vue grammatical que sémantique, l'énoncé *Pierre est un employé très municipal* n'est pas acceptable. A travers cet exemple, on voit bien comment l'addition de l'adverbe « très » permet d'établir une différence de type entre ces deux adjectifs. Pour des élèves de cycle 2 et 3, cette opération semble intéressante pour aborder la question des expansions du nom, notamment, ainsi que celle des propositions subordonnées relatives et des adverbes.

o Déplacement et permutation

L'opération de déplacement consiste à « déplacer une unité dans une construction donnée », ce qui peut entraîner ou non une agrammaticalité de la phrase (*Elle avait un petit chapeau affreux / Elle avait un affreux petit chapeau / * Affreux elle avait un petit chapeau / * Elle affreux avait petit chapeau etc...*). RIEGEL indique que, contrairement à d'autres langues comme le latin ou l'allemand, « le français est une langue où la plupart des constituants ont une place fixe ». Le test de déplacement est pertinent quand il s'agit de définir si un groupe de mots suivant le verbe est complément essentiel, appartenant au prédicat, ou complément de phrase (RIEGEL parle de circonstant ou complément circonstanciel), avec toutefois des limites nous semble-t-il. En effet, prenons l'exemple de

⁴ Martin RIEGEL, *L'information Grammaticale* : Détail des articles dans la bibliographie.

ces deux énoncés : *le chat boit du lait* et *le chat boit avec appétit*. Si *du lait le chat boit* ou *le chat du lait boit* seront très certainement perçus comme étant agrammaticaux par des élèves, *avec appétit le chat boit* sera probablement également perçu comme tel et sa grammaticalité nous semble en effet discutable. On perçoit bien les confusions possibles qui peuvent voir le jour. La permutation, quant à elle, consiste à opérer un double déplacement de deux unités données qui échangent alors leurs positions (« *Notre situation était telle* » / « *Telle était notre situation* »).

o Substitution ou commutation

L'opération de substitution, ou de commutation, consiste à « remplacer un élément A d'une construction donnée (par exemple d'une phrase ou d'un groupe syntaxique) par un élément B sans que la phrase devienne agrammaticale ». RIEGEL insiste sur le fait que substituer une chose à une autre est une manipulation pratiquée au quotidien par tous, comme « changer de cravate, remplacer l'ampoule d'une lampe » etc... Cette remarque n'est pas anecdotique en ce sens qu'elle montre bien en quoi ce type de manipulation n'a rien d'étranger à quiconque : pour un élève, c'est une opération commune qu'il lui sera d'autant plus facile de mettre en œuvre qu'elle lui est habituelle, le transfert à des faits de langue en sera d'autant facilité. La substitution a d'abord fait son apparition dans le domaine de la phonologie, où le test de commutation permet d'établir si deux sons sont ou non l'expression d'un même phonème (pour les mots « cadeau » et « capot », les deux mots ont un sens différent, ce qui permet d'établir que /d/ et /p/ sont la réalisation de deux phonèmes différents, tandis que si le sens du mot initial est inchangé, les sons produits sont les variantes d'un même phonème, par exemple quand une personne roule les « r » et une autre pas). En linguistique, la substitution peut s'opérer à l'intérieur du mot, par exemple quand on remplace une terminaison ou une base verbale par une autre, ou bien sur des mots isolés (les déterminants par exemple) ou à l'échelle des groupes syntaxiques, ou syntagmes. RIEGEL les définit comme étant, dans une phrase, « certains mots, plus étroitement unis entre eux qu'avec le reste de la phrase [qui] forment des groupes. » Il fait remarquer qu'« à leur tour les syntagmes se combinent entre eux pour former des syntagmes de niveau supérieur. Par exemple, dans la phrase « Mon voisin aime le citron. », *le* et *citron* forment un syntagme nominal [...]. Le syntagme nominal *le citron* forme avec *aime* le syntagme verbal *aime le citron*. Enfin le syntagme nominal *mon voisin* et le syntagme verbal *aime le citron* forment la phrase. » On retrouve ici les fonctions de thème et prédicat actuellement préconisées dans

l'enseignement de la syntaxe par les programmes. RIEGEL « pour prouver qu'une séquence donnée est un syntagme », préconise de lui substituer « une séquence qui se réduit à un seul élément », ce qui permet de montrer qu'elle « se comporte comme une séquence d'un seul élément, c'est-à-dire comme une unité. » Par exemple, dans l'énoncé *une petite fille joue à la poupée*, la séquence *une petite fille* peut être remplacée par *Julie*. Ou encore, dans *le pull de mon père est en laine*, on peut remplacer *de mon père* par *vert* sans que la phrase devienne agrammaticale. Cependant, comme le précise RIEGEL, « si l'on définit la grammaticalité d'après la seule compatibilité des catégories grammaticales », le résultat d'une substitution peut être une phrase « asémantique » Il donne l'exemple suivant : *Mon voisin a bu ta bière / * péninsule / * rapidité*. Il apparaît nécessaire dans cette perspective d'appréhender l'opération de commutation en lien avec la réalité sémantique. Dans l'exemple ici cité, « seuls sont susceptibles de commuter avec *bière* [...] les substantifs qui ont la propriété sémantique de désigner des aliments liquides. » On parle alors de traits sémantiques. « Ainsi, le mot *crocodile* sera défini par une suite de traits comprenant notamment les traits sémantiques [+animé] et [-humain]. » Dans l'enseignement, il faut donc être vigilant dans l'utilisation de cette procédure afin qu'un énoncé asémantique ne soit conçu comme agrammatical par les élèves, et donc invalidé pour n'avoir pas pris en compte cette dimension.

o Mettre l'élève en position de linguiste

RIEGEL déclare, dans l'introduction de son article, que « les manipulations que le linguiste effectue à tous les niveaux de son analyse pour mettre en évidence des propriétés nouvelles ou pour tester la validité d'une hypothèse se prêtent à des exploitations pédagogiques simples et efficaces dans tous les domaines de l'enseignement de la grammaire. » Dans cette perspective, on est loin d'un enseignement transmissif de la grammaire dans lequel l'enseignant donnerait la règle et demanderait à ses élèves de l'appliquer car elle ferait loi. L'élève est ici acteur, constructeur de son savoir, c'est un linguiste en herbe qui par ses manipulations et ses observations va pouvoir établir des récurrences à partir desquelles il pourra établir des constantes. Ses compétences en tant que locuteur seront un point d'appui essentiel, sur lesquelles même un élève peu exposé à l'écrit peut s'appuyer pour engager sa réflexion.

1.3.L'étude de la langue dans les programmes des cycles 2 et 3

Dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 présentant les programmes d'enseignement des cycles 2 à 4, on peut lire dès la partie concernant le cycle 2 que « les élèves apprennent à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions sur le fonctionnement de la langue. L'étude de la langue s'appuie sur des tâches de tri, de classement, de comparaison et des activités de manipulations (substitution, déplacement, ajout, suppression) ». Ensuite, dans le volet 1 présentant les spécificités du cycle 3, il est affirmé que : « Le cycle 2 a permis l'acquisition des outils de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. [...]La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en percevoir le système et d'appliquer ces raisonnements pour l'orthographe. Ils deviennent également conscients des moyens à mettre en œuvre pour apprendre et résoudre des problèmes. » Et la partie dédiée au français redit que : « L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. » Les opérations linguistiques sont donc au cœur des programmes.

Elles sont aussi suggérées dans le Socle commun de connaissances et de compétences (BO du 23 avril 2015) dans le Domaine 2 où il est écrit que : « Pour acquérir des connaissances et des compétences, [l'élève] met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort. Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. »

Cette idée d'un élève linguiste est ainsi confirmée par les « Principes généraux pour l'étude de la langue » publiés par EDUSCOL en septembre 2016 à l'appui des nouveaux programmes, où l'on peut lire : « L'étude de la langue joue un rôle déterminant pour amener les élèves à considérer la langue comme objet d'étude et non plus seulement comme moyen de communication. Cette capacité est essentielle. » Ainsi, garde-t-on l'idée que la maîtrise

de la langue est visée comme outil de communication, mais qu'elle doit rester aussi un « objet d'étude ».

2. L'étude de la langue à l'école : Vers une approche ritualisée

2.1. Les rituels à l'école élémentaire

o Rôles et fonctions des rituels à l'école

L'organisation d'un enseignement ritualisé de l'étude de la langue nous pousse à réfléchir sur la place, le rôle et les fonctions du rituel à l'école. Dans son article sur *Le rituel, la règle et les savoirs*, Alain MARCHIVE⁵ montre que les rituels ont une place de plus en plus prépondérante dans le système scolaire. Il nous faut tout d'abord définir ce qu'est un rituel, nous nous appuyerons pour cela sur cette citation de Jean MAISONNEUVE qui définit le rituel comme « un système codifié de pratiques sous certaines conditions de lieu et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré. » En partant de cette définition, on voit bien en quoi, l'institution qu'est l'école est un lieu fortement ritualisé que ce soit dans son rapport au temps (emploi du temps, programmation ...), à l'espace (organisation de la classe...) ou dans la place et le rôle précis dévolu à chacun au sein de cette institution. Cependant, notre objet d'étude est plus précis, il porte sur les temps spécifiques de la journée qui sont consacrés au rituel. Il s'agit d'ailleurs d'un dispositif pédagogique récurrent même si cette modalité de travail est traditionnellement dévolue à l'école maternelle. Si les intérêts du rituel au cycle 1 sont connus car ces derniers sont des temps forts de la socialisation du jeune enfant, qui lui permettent de trouver sa place dans le collectif mais aussi de mieux structurer le temps et l'espace, cette modalité de travail tend à se développer dans les cycles qui suivent. De fait, Alain MARCHIVE montre qu'il existe désormais une grande variété de rituels à l'école et que la catégorie « rituel scolaire » recouvre une grande diversité de pratiques, de formes et de champs d'application. On observe ainsi, aux cycles 2 et 3 des rituels qui se « spécialisent » sur une discipline, un domaine (rituel d'anglais, de calcul mental ...). C'est d'ailleurs cette forme plus didactique

⁵ Alain MARCHIVE, « Le rituel, la règle et les savoirs, Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Revue Ethnologie française*, 2007/4 (Vol. 37).

du rituel, portant sur des situations d'enseignement spécifique, qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche.

De fait, il nous faut nous interroger sur les intérêts de cette modalité de travail sur le plan des apprentissages. Pour cela, un retour à la définition du rituel s'impose, on remarque que ces derniers sont porteurs de sens, c'est cette portée symbolique qui nous semble déterminante dans le travail en rituel. Il permet à chacun de se créer des représentations face aux connaissances et par cela de démystifier ces dernières. Il s'agit d'un temps important de mise en commun, d'explicitation des procédures et de reconnaissance par le groupe de procédures efficaces. C'est pourquoi, la mise en place de rituels nous semble particulièrement propice à l'apprentissage de la révision orthographique car il s'agit bien de faire émaner des procédures, de les expliciter et de les utiliser le plus souvent possible afin de les rendre automatiques. De plus, les autres caractéristiques du rituel tel qu'il est conçu dans le cadre scolaire (dispositif court, répétitif, normé) nous semblent propices à l'enseignement de l'étude de la langue dans une approche spiralaire des apprentissages.

o [Place des rituels dans les programmes](#)

L'aspect ritualisé de l'étude de la langue est présent dans les programmes depuis plusieurs années. Il fait son apparition dans les programmes de 2002 qui précisent que l'observation de la langue doit être « régulière ». Pour cela, deux voies de travail sont mises en avant :

- une voie longue liée aux notions essentielles
- une voie courte qui porte précisément sur l'instauration de rituels visant à construire des questionnements autour de la langue et permet le transfert des connaissances acquises.

Cette forme de travail est conservée dans le bulletin officiel de 2007 où une des modalités d'apprentissages envisagée est la mise en place d'activités d'entraînements ritualisés, courtes et fréquentes. Ce point est développé dans les nouveaux programmes de 2015, où l'on peut lire, dans le volet *étude de la langue* au cycle 2, que « des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement. Des séances courtes et fréquentes sont plus souvent préférables à une séance hebdomadaire. » Dès lors, le rituel devient un dispositif didactique privilégié dans le cadre de l'enseignement de l'étude de la langue. On peut d'ailleurs remarquer que la plupart des nouveaux manuels privilégient cette conception de

l'enseignement. Par exemple, les auteurs du manuel C.L.É.O. 2016 (aux éditions RETZ) organisent les apprentissages au moyen de séances courtes et fréquentes, dans l'idée de favoriser l'appropriation des compétences sur le long terme.

2.2. Rituel : Répétition et symbolisation au service de l'étude de la langue

Un des caractères principaux du rituel est son aspect répétitif. Si cet aspect peut être perçu comme rébarbatif, il constitue cependant une partie importante du processus d'apprentissage. Dans un article publié en 2010, Marie-Noëlle ROUBAUD et Marie-José MOUSSU⁶ mettent l'accent sur les liens entre répétition et acquisition des savoirs. Elles utilisent les travaux de WEIL-BARAIS pour mettre en lumière le principe de la « répétition d'élaboration ». Il s'agit d'une forme de répétition qui, par des entraînements successifs, accroît la profondeur des connaissances. Ainsi, l'appropriation des savoirs ne peut se concevoir sans répétition et dès lors le rituel semble un cadre idéal pour mettre en place de nombreuses expériences linguistiques.

De plus, le caractère symbolique du rituel nous amène à penser qu'il permet aux enfants de passer à un discours métalinguistique sur la langue, à s'engager dans une démarche de linguiste. En effet, selon ROUBAUD et MOUSSU, cette approche réflexive, de mise à distance par rapport à l'écrit, notamment dans le cadre d'échanges verbaux ritualisés entre les élèves, les emmène vers la conceptualisation de la règle dans l'étude de la langue. Idée qui était déjà présente dans des écrits antérieurs.

2.3. Exemple de ritualisation : la phrase du jour

Dans la plupart des articles que nous avons lus, les chercheurs démontrent que l'enseignement de la grammaire est possible et que des procédures, notamment de révision orthographique, peuvent être mises en œuvre et doivent être ritualisées pour enrôler les élèves dans la tâche de réflexion grammaticale. Ainsi, pouvons-nous citer l'article de Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD⁷ qui, en 2003, concluaient notamment leur étude en écrivant : « l'orthographe se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale ». Pour arriver à cette conclusion, les deux enseignantes partent d'une analyse

⁶ Marie-Noëlle ROUBAUD et Marie-José MOUSSU, « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères*, 41 | 2010, 71-90.

⁷ Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », *Repères*, 28 | 2003, 47-70.

critique du positionnement institutionnel de cette époque quant à l'apprentissage de la grammaire par rapport aux capacités réelles des élèves. Partant des difficultés des enfants à se construire une connaissance solide du sujet et de son rapport au verbe, elles ont étudié le cas d'une classe de CM2 qui pratiquait l'exercice de « la phrase dictée du jour » avec négociation entre pairs pour choisir la bonne graphie. Cet exercice, par le fait de mettre quotidiennement les élèves en situation de résolution de problèmes, permet de réels « apprentissages orthographiques [qui] se font au croisement de savoirs déjà-là et de savoirs qui s'élaborent au cours des interactions verbales et des confrontations à la norme. »

Ce type de dispositif, alors qualifié de dispositif innovant, est une bonne illustration de l'utilité de la ritualisation au service de l'étude de la langue. En effet, comme le disent les auteures dans ce même article : « [il] incite [...] à rompre avec la tradition, d'une part en insistant sur l'observation, la manipulation et la réflexion propres de l'élève, plutôt que sur la course à l'ingestion de ce qui est toujours présenté comme *connaissances de base* devant être acquises[...] ; d'autre part en conférant à l'objet langue une unité retrouvée. ». Dans leurs conclusions, elles citent les études de nombreux chercheurs, qui étayaient leur réflexion, et elles montrent ainsi que les élèves peuvent atteindre une maîtrise certaine des connaissances métalinguistiques, notamment grâce à la ritualisation des dispositifs de révision orthographique.

3. Cas spécifique : La révision orthographique autour de l'accord sujet-verbe

Grâce à nos premières lectures nous avons remarqué que, pour être efficace, l'enseignement de l'étude de la langue devrait permettre à l'élève d'effectuer un retour sur le discours et ainsi de se mettre en position de linguiste. A ce titre, l'utilisation des opérations linguistiques de base comme la commutation permet aux élèves d'observer et de manipuler la langue et leur donne les outils nécessaires pour effectuer une révision orthographique possédant du sens. Nous avons également noté l'importance de ritualiser ces temps de travail sur la langue afin de permettre aux élèves de mieux comprendre ces manipulations et de petit à petit automatiser ces procédures de révision orthographique. Afin de tester ces premières pistes de travail nous avons décidé de concentrer notre étude sur un point particulier à savoir l'accord sujet-verbe.

3.1. Choix de l'accord sujet verbe comme sujet d'étude

o L'accord sujet verbe : Quels problèmes orthographiques ?

Le champ de la révision orthographique est très large et nous avons de ce fait décidé d'axer notre réflexion sur un point en particulier à savoir l'accord sujet-verbe. Ce choix nous semblait pertinent car le concept de verbe est un des premiers travaillés en grammaire dans la scolarité de l'élève. A son sujet, dans leur article, Marie-Noëlle ROUBAUD et Marie-José MOUSSU⁸ citent C. GARITTE qui écrit que « le verbe est un outil de pensée et notamment un outil pour penser la langue, c'est-à-dire un concept nécessaire à l'activité métalinguistique qui rend compte des relations entre les différentes unités linguistiques ». Dès lors, ce concept est au cœur de notre sujet d'étude. De fait, le verbe est le pivot de la phrase et son repérage est primordial pour mettre en place une quelconque réflexion sur la phrase et le discours. Ainsi, le travail autour du verbe, de son repérage et du repérage des autres éléments de la phrase qui lui sont liés (sujet, complément) est un travail qui court tout au long de l'école primaire. Ce premier travail de repérage est nécessaire avant de travailler sur la notion d'accord. Il permet en plus aux élèves de passer d'une réflexion purement sémantique sur la phrase (le verbe c'est l'action) à une réflexion d'ordre métalinguistique. Ce passage s'effectue notamment lors de la construction de critères d'identification du verbe qui ne se basent pas que sur le sens.

Notre étude dépasse cependant le travail sur la reconnaissance du verbe car dans le cas de l'accord sujet-verbe cette identification a pour but le contrôle de l'accord et des morphèmes grammaticaux choisis pour montrer cet accord. De fait, dès le début du cycle 2, les élèves sont sensibilisés aux différents morphèmes grammaticaux liés à l'accord du verbe (-ent pour le pluriel ...). Le choix de cette étude repose donc sur le fait que la question de l'accord sujet-verbe est travaillée tout au long du primaire et qu'il s'agit d'une règle grammaticale connue par tous les élèves du cycle 2 au cycle 3 à savoir : le verbe s'accorde avec le sujet. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce thème et notamment Pierre LARGY et Alexandra DEVEYAN⁹ qui reprennent en partie les recherches connues de FAYOL sur ce sujet. Leurs travaux ont mis en évidence différents problèmes orthographiques liés à l'accord sujet-verbe comme :

⁸ Marie-Noëlle ROUBAUD et Marie-José MOUSSU, « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères*, 41 | 2010, 71-90.

⁹ Pierre LARGY et Alexandra DEVEYAN, « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », *L'année psychologique*, 2002, Volume 102, pp. 201-234.

- L'omission systématique de l'accord en présence du pluriel (lorsque le morphème grammatical du pluriel n'a pas de valeur phonique comme pour les verbes du premier groupe).
- Les erreurs d'accords de proximité (le maître des chiens « mangent », le chat et le chien « mange »...).
- Une mauvaise prise en compte des marques du nombre qui ne sont marquées à l'oral que par les déterminants contrairement à l'écrit....

Ces erreurs nous questionnent car elles ne sont pas liées à une méconnaissance de la règle ou des marques d'accord du verbe. Elles sont cependant intéressantes car elles indiquent que ce n'est pas parce que la règle est connue que son application est systématique ou que les élèves ont recours à cette règle lors de la révision de cet écrit. Car, comme nous l'avons vu précédemment, la révision orthographique est une procédure coûteuse pour l'élève.

Ainsi, cette réflexion autour du verbe nous amène à penser que la question de l'accord sujet-verbe renvoie non seulement à la connaissance d'une règle (et des morphèmes grammaticaux qui lui sont liés) mais également, et c'est l'objet de cette recherche, à la capacité des élèves à effectuer une révision orthographique ciblée sur ces éléments de la phrase.

o L'accord sujet-verbe dans les programmes

Dans les programmes du cycle 2, une des compétences mises en avant est celle du raisonnement orthographique et plus particulièrement dans le cadre des accords, notamment l'accord sujet-verbe. Une des activités citées pour permettre l'acquisition de cette compétence est celle des « dictées courtes suivies de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés pratiqués de manière rituelle ». Cette préconisation des programmes est à la base de notre protocole de recherche.

Ce travail autour de l'accord sujet-verbe se poursuit au cycle 3. Là aussi une compétence particulière est mise en avant à savoir : « maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe ». Dans le détail de cette compétence, l'accent est mis sur l'observation des marques du genre et du nombre et l'identification des classes de mots subissant des variations (le verbe notamment). A ce titre, les programmes insistent sur le fait de travailler cette compétence grâce à des manipulations syntaxiques dont la pronominalisation. Notre

protocole de recherche doit donc comprendre un travail plus spécifique de la part des élèves sur ces opérations linguistiques de base.

Ainsi, notre piste de travail sur la question de l'accord sujet-verbe rentre donc pleinement dans le cadre des préconisations officielles quant à l'enseignement de l'étude de la langue dans les deux cycles qui couvrent l'école élémentaire. Lors de l'établissement de notre protocole de recherche, il nous faut donc prendre en compte les différents aspects relevés dans notre étude théorique qui se retrouvent dans les nouveaux programmes, à savoir :

- La ritualisation du travail (possédant un caractère court, fréquent et répétitif),
- La confrontation à des problèmes orthographiques (sujets « complexes »),
- L'observation et la manipulation au travers des opérations linguistiques de base.

Ces trois axes doivent donc être au fondement de notre émission d'hypothèses qui elle-même doit conduire à notre problématique.

3.2. Emission d'hypothèses

o Le rapport des élèves à la révision orthographique

Christine TALLET¹⁰, dans son article, offre une première piste de réflexion intéressante dans l'élaboration de nos hypothèses. Dans son étude avec des CE2, elle montre que si l'accord au sein du groupe nominal est en majorité acquis à cet âge, l'accord sujet-verbe ne l'est pas encore et cela visiblement à cause de « la prégnance des justifications relevant du rapport phonie-graphie » en opposition à une « analyse formelle » non réalisée par les élèves. En effet, selon elle (et selon les travaux de Michel FAYOL et Jean-Pierre JAFFRE, qu'elle cite), « l'accord graphique d'un mot dépend de son appartenance à une classe morphologique et de sa distribution syntaxique, ce qui implique un important travail d'analyse » par l'enfant et donc « une vigilance orthographique coûteuse d'un point de vue cognitif ». Or, le fait de faire entrer les élèves dans une activité métalinguistique, et ce dès le CE2, leur permettrait de « prendre conscience que la norme ne s'attache pas seulement au sémantisme mais aussi au syntaxique » et cette prise de conscience serait un moyen de les libérer d'une forme de surcharge cognitive dans la mesure où l'exercice apporte du sens à leur effort.

Notre première hypothèse est donc que l'effort cognitif engendré par la production d'écrit (transcription phonème / graphème et geste moteur graphique à coordonner) fait

¹⁰ Christine TALLET, « Faut pas imaginer, faut voir la réalité : Rémi (9 ans), ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2 », *Repères*, 28|2003, 27-46.

obstacle à la révision orthographique simultanée. Notre recherche devra donc porter sur des techniques de révision postérieure à la production d'écrit.

Une seconde hypothèse que nous pouvons énoncer suite à cette lecture est que les élèves fondent plus leur révision orthographique sur des aspects sémantiques que grammaticaux. Le fait est qu'ils n'opèrent pas forcément de distinction entre ces deux aspects.

Enfin, une troisième hypothèse serait que, outre le sens, les élèves utilisent aussi la distribution syntaxique comme critère de choix des morphèmes grammaticaux. Ainsi, ils réalisent des accords de proximité.

Avant d'arriver à notre problématique, il nous semble intéressant d'exposer nos réflexions au sujet de cette complexité engendrée par la révision orthographique. La lecture d'un article de Jacques DAVID, Odile GUYON et Catherine BRISSAUD¹¹ daté de 2006 nous a semblée éclairante à ce propos. Ils formulent l'idée selon laquelle les exercices de commutation demandent un effort cognitif important aux élèves qui ne peuvent pas toujours « mobiliser suffisamment de ressources attentionnelles et de mémoire de travail pour des calculs aussi complexes et coûteux ». Selon eux, l'âge des élèves est une composante importante car cette capacité à mobiliser leur mémoire de travail mûrit avec le temps. Les élèves de CM2 rencontrent encore cet écueil alors même qu'ils ont deux ans de plus que les CE2 dont il était question dans l'étude de Christine TALLET. Les auteurs poursuivent en écrivant : « Il nous faut dès lors respecter une certaine progression dans la résolution de ces problèmes morphographiques spécifiques. » On comprend là que, au regard de la complexité de l'orthographe grammaticale française, la subtilité serait alors d'établir une gradation dans l'utilisation de la réflexion métalinguistique au service de la correction orthographique. (« La démarche d'apprentissage adoptée dans notre recherche montre qu'il convient de combiner des activités procédurales et déclaratives, spécifiques et intégrées, qui tiennent compte de l'âge et des compétences des élèves »).

Ainsi, une de nos hypothèses est que l'automatisation et l'intériorisation des processus de révision orthographique et notamment de l'usage de la commutation dépend de l'âge des élèves. Pour tester cette hypothèse, il nous faut donc tester des classes d'âges différents.

o Le rapport des élèves à l'étude de la langue

¹¹ Jacques DAVID, Odile GUYON et Catherine BRISSAUD, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue Française*, 151|2006, 109-126.

Ces premières hypothèses nous ont alors ramenées vers notre idée initiale sur l'apport de la commutation dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale par les élèves, notamment en lisant l'article de Carole FISHER et Marie NADEAU¹², où elles écrivent : « Toute la question est [...] dans l'écart entre utiliser les manipulations comme de simples « trucs » et y recourir en assumant qu'elles font partie d'une démarche d'analyse scientifique ». Il nous a semblé alors trouver l'intérêt de notre recherche dans leur conclusion : « Il se dégage des résultats présentés dans cet article, en dépit de leur caractère sommaire, que les classes où les élèves ont le plus progressé sont aussi celles où l'on observe un plus grand volume de métalangage, un recours plus fréquent aux manipulations syntaxiques et un taux plus élevé de manipulations incluant un jugement grammatical sur le résultat ».

Ainsi, notre cinquième hypothèse est que l'utilisation du métalangage et les activités de retour sur la langue permettent de progresser dans l'utilisation de l'accord sujet verbe. C'est pourquoi, notre travail sur la ritualisation d'activités de commutation doit inclure une partie d'analyse de la phrase (recherche du verbe et méthode pour le trouver, recherche du sujet et analyse de ce dernier). Nous pensons donc que l'utilisation des opérations linguistiques de base permet aux élèves d'appréhender le discours comme un objet d'étude et d'élaborer un jugement de grammaticalité.

o Le rapport des élèves à la commutation

Au terme de cet exposé nous arrivons à la lecture qui nous a conduites à choisir ce thème de recherche. Il s'agit d'un article de Morgane BEAUMANOIR-SECQ, Danièle COGIS et Marie-Laure ELALOUF¹³, qui introduisent leur sujet notamment en écrivant : « le rôle des manipulations dans le développement des capacités langagières et l'accès au fonctionnement de la langue reste un sujet de controverse. [...] Pourtant, le maniement raisonné de la commutation peut faire accéder les élèves à l'autonomie dans la résolution de problèmes syntaxiques et orthographiques notamment, sans entrer en contradiction avec la prise de conscience des opérations, distinctes, en jeu dans la production et la compréhension. » Cette citation résume une grande partie de nos réflexions déjà exposées sur « comment enseigner la grammaire » et « comment se construit l'apprentissage de la norme orthographique ».

¹² Carole FISHER et Marie NADEAU, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, 49 | 2014, 169-191.

¹³ Morgane BEAUMANOIR-SECQ, Danièle COGIS et Marie-Laure ELALOUF, « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repère*, 41 | 2010, 47-70.

Leur étude retrace elle aussi l'évolution constatée dans le positionnement institutionnel sur l'enseignement de la grammaire, mais plus particulièrement à propos de l'usage de la commutation. Les auteures parlent elles-aussi des difficultés d'appropriation par les élèves dues aux difficultés d'interprétation du résultat (énoncé grammatical ou non), aux difficultés d'appropriation de la finalité de l'exercice, aux contraintes cognitivo-linguistiques. Selon elles, pour les élèves : « le sens de la commutation n'a pas le caractère d'évidence qu'il a pour les adultes. » Aussi, au regard de tous ces freins, proposent-elles en conclusion de leur étude une progression « pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe ».

Nos dernières hypothèses sont donc liées à la lecture de cet article. Une des hypothèses porte sur le fait qu'il faut construire le sens de la commutation (vu comme pronominalisation dans notre cas) avec les élèves pour que ces derniers l'utilisent de manière raisonnée dans leur révision orthographique. Il doit s'agir d'un enseignement explicite.

Enfin, la dernière hypothèse que nous faisons est qu'un enseignement répétitif des procédures de révision orthographique permet une meilleure appropriation de ces dernières par les élèves.

Ainsi, grâce à nos lectures nous avons donc répertorié sept hypothèses importantes. Afin de faciliter notre travail de recherche nous avons classé ces hypothèses dans le tableau ci-dessous :

<p><i>Rapport des élèves à la révision orthographique</i></p>	<p><u>Hypothèse A</u> : Le coût cognitif de la transcription graphique chez l'élève fait obstacle à une révision orthographique simultanée.</p> <p><u>Hypothèse B</u> : Le critère sémantique l'emporte sur le critère de grammaticalité lors de la révision de l'écrit.</p> <p><u>Hypothèse C</u> : La révision orthographique est plus automatisée chez les élèves plus âgés.</p> <p><u>Hypothèse D</u> : Les accords par proximité « géographique » font obstacles à la recherche d'un critère de grammaticalité.</p>
<p><i>Rapport des élèves à l'étude de la langue</i></p>	<p><u>Hypothèse E</u> : L'utilisation du métalangage et des opérations linguistiques de base permet aux élèves de visualiser la langue comme un objet d'étude.</p>
<p><i>Rapport des élèves à la commutation</i></p>	<p><u>Hypothèse F</u> : L'enseignement explicite de la commutation permet une meilleure appropriation de cette opération par les élèves.</p> <p><u>Hypothèse G</u> : L'enseignement répétitif de la commutation comme procédure de révision orthographique permet une automatisation de cette dernière chez les élèves.</p>

3.3.Problématique

Notre idée principale est donc que la mise en œuvre d'un rituel progressif en classe, démontre que l'usage de manipulations par les élèves permet de les faire progresser réellement dans leur connaissance de l'orthographe grammaticale. Cette mise en œuvre se voudra aussi l'illustration de la proposition de Jacques DAVID, Odile GUYON et Catherine BRISSAUD¹⁴ en 2006 de « concevoir des enseignements plus « spirales », afin de revenir sur des savoirs antérieurement travaillés (et apparemment stabilisés), car ils sont de toute évidence déstabilisés par de nouvelles connaissances, surtout lorsque celles-ci sont proches et mobilisent des procédures voisines. ».

A partir de cette idée de départ, des préconisations officielles et de nos différentes lectures sur l'enseignement de l'étude de la langue, lectures qui nous ont permis de mettre en évidence l'importance de confronter les élèves à des problèmes orthographiques pour qu'ils puissent observer et manipuler la langue, le bénéfice de concevoir un travail de réflexion autour de la langue de manière ritualisé et les problèmes posés par l'accord sujet-verbe chez les élèves, nous avons décidé de poser la problématique suivante :

L'activité ritualisée de commutation permet-elle aux élèves d'améliorer l'accord sujet/verbe ?

Cette problématique est à la base de notre protocole de recherche décrit dans la seconde partie de ce mémoire et les hypothèses qui sont à l'origine de son établissement seront analysées à la vue des résultats issus de la mise en place de ce protocole dans deux classes d'élémentaire.

¹⁴ Jacques DAVID, Odile GUYON et Catherine BRISSAUD, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue Française*, 151|2006, 109-126.

Partie 2 : Protocole de recherche

1. Description du contexte

1.1. *Choix des classes*

- Les classes concernées par les activités ritualisées de commutation

Nous avons mis en place notre protocole dans deux classes. Le niveau de ces classes s'étend du CE2 au CM2 et comprend donc la fin du cycle 2 et une partie du cycle 3. L'écart d'âge entre les élèves nous semblait une donnée intéressante à prendre en compte pour voir si les élèves plus âgés avaient déjà automatisé certaines procédures de relecture sur l'accord sujet-verbe ou avaient plus de facilité à mettre en place cette automatisation. De fait, une de nos hypothèses reposant sur le fait qu'il est trop coûteux pour les élèves d'être à la fois dans la production d'un écrit (encodage et geste moteur) et de contrôler l'accord sujet-verbe, l'idée de tester ce protocole sur des élèves d'âges différents peut nous amener à noter des évolutions sur l'automatisation des procédures de contrôle par les élèves.

La première classe concernée est donc une classe de 30 élèves de CE2. Sur ces 30 élèves, 26 ont pu réaliser les deux dictées prévues dans notre protocole. Sur ces 26 élèves, il existe quelques cas particuliers qu'il nous faut prendre en compte : deux élèves sont dyslexiques et un autre élève va être testé à la fin de l'année pour suspicion de dyslexie.

La seconde est une classe double-niveau composée de 5 CM1 et 18 CM2 parmi lesquels 4 CM1 et 13 CM2 ont également pu réaliser les deux phases d'évaluation. A noter, un des élèves est dysgraphique et le geste graphique est de ce fait compliqué et lui demande beaucoup d'attention.

Les élèves à besoins éducatifs particuliers que nous venons de lister, font cependant partie intégrante du protocole. L'idée de notre expérience étant de voir si le travail sur l'automatisation de certaines procédures de révision orthographique (comme dans notre cas la commutation) est bénéfique pour tous les élèves y compris ceux pour qui l'acquisition et l'utilisation des règles d'orthographe grammaticale est plus complexe. Ces informations nous semblent tout de même importantes pour expliquer les difficultés qu'ont pu rencontrer certains élèves lors de l'évaluation initiale prévue dans notre protocole.

- La classe témoin

Afin, de vérifier la validité de nos résultats, notre protocole comprend une classe témoin. Il s'agit d'une classe en double niveau CE2-CM1. Dans cette classe, il y a 13 élèves de CE2 et 8 élèves de CM1 qui ont participé aux deux dictées de notre protocole. A noter, dans cette classe un élève est primo-arrivant, pour un autre élève il y a une suspicion de dyslexie et un dernier élève est rattaché à une ULIS.

1.2. Description générale du protocole

Notre protocole de base repose sur trois grands temps. Un premier temps d'évaluation diagnostique où les élèves vont être confrontés à des problèmes orthographiques mettant en jeu l'accord sujet-verbe. Ce premier temps nous permettra de vérifier certaines de nos hypothèses quant aux difficultés rencontrées par les élèves lors de l'application de l'accord sujet-verbe. Le second temps est un temps de travail à proprement parler sur la commutation. Comme vu dans la partie précédente, nous avons pensé ce temps de manière ritualisée afin de tester là-encore certaines de nos hypothèses sur l'enseignement de l'étude de la langue et sur la révision orthographique en particulier. Enfin, le dernier temps est un temps de collecte des résultats. Les élèves vont être confrontés aux mêmes problèmes orthographiques que lors de la première phase et dès lors il sera possible de tenter de mesurer les effets des activités mises en place dans le second temps de ce protocole.

Le tableau ci-dessous reprend ces trois grandes étapes suivies dans la mise en œuvre du protocole ainsi que leur étalement dans le temps.

	Classe témoin : CE2-CM1	Classe sujet 1 : CE2	Classe sujet 2 : CM1CM2
<u>Etape 1 :</u> le 9 janvier 2017	Dictée initiale : Evaluation diagnostique pour mettre en lumière les erreurs types d'accords entre le sujet et le verbe.		
<u>Etape 2 :</u> du 9 janvier au 14 février 2017	Non mise en place des rituels.	Rituels de commutation : Huit rituels proposés sur la période (à noter chaque rituel traite d'un cas particulier posant des difficultés aux élèves)	
<u>Etape 3 :</u> le 14 février 2017	Dictée finale : Relevé des résultats et comparaison des évolutions entre la classe témoin et les classes sujet (approche quantitative). <i>Remarque :</i> Dans la classe sujet 1, une dictée négociée a fait suite à la dictée finale afin d'observer le recours à la commutation par les élèves (approche qualitative)		

A noter, Le choix de mettre en place uniquement huit rituels de commutation a été dicté par les impératifs du calendrier scolaire. Nous sommes conscients que ce nombre de rituels

peut biaiser certains résultats, il nous faudra donc prendre en compte cette variable lors de l'analyse de nos résultats.

Afin de détailler plus précisément ce protocole, nous avons fait le choix de vous proposer dans les parties suivantes :

- Un regard particulier sur la modalité qui est le cœur de deux étapes sur les trois que comprend notre programme : à savoir la dictée, utilisée à la fois comme outil pour nous fournir une évaluation diagnostique (étape 1) mais aussi comme méthode pour mesurer les résultats de notre travail (étape 3).
- Une proposition de progression et des exemples types des activités que nous avons proposées lors de notre second temps de commutation ritualisée.

2. La méthode pour récolter nos données : la dictée

2.1. Intérêts de la méthode

Nous avons fait le choix de proposer une dictée comme évaluation diagnostique et de proposer de nouveau cette même dictée pour évaluer les effets de nos rituels de commutation sur les pratiques des élèves. La dictée nous semble un moyen objectif permettant d'effectuer des comparaisons entre les élèves des différentes classes.

Le choix de proposer en dictée un texte plutôt qu'une succession de phrases sans lien les unes avec les autres s'appuie sur une conception de la grammaire comme grammaire de texte, à savoir comme débordant du seul cadre syntaxique de la phrase. En effet, certains phénomènes grammaticaux ne peuvent s'analyser dans ce seul cadre. Concernant le cas de l'accord sujet-verbe, on songera aux divers substituts, notamment les pronoms. Cette approche implique une relation étroite entre l'analyse grammaticale et la compréhension, les deux étant « au service » l'une de l'autre.

Nous avons fait le choix de travailler uniquement avec les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif pour plusieurs raisons. En premier lieu, c'est l'une des conjugaisons qui est normalement connue des élèves du CE2 au CM2. En effet, l'accent étant mis sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe, nous souhaitons éviter qu'une méconnaissance des conjugaisons ne constitue un frein à cet apprentissage. Enfin, le fait que quatre des formes verbales des verbes du premier groupe se prononcent de la même façon (P1, P2, P3 et P4) permettait d'éviter que les élèves ne se fient au critère phonologique dans le choix des terminaisons.

La dictée proposée était une dictée à trous afin de permettre aux élèves de se focaliser sur les phénomènes que nous voulions observer (Cf annexe 1). En effet, il nous semble qu'une dictée complète aurait impliqué trop d'opérations mentales chez eux et n'aurait donc pas permis d'obtenir des résultats significatifs.

2.2. Analyse a priori de la dictée proposée

La même dictée a été proposée pour l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale. Le tableau ci-dessous présente une analyse syntaxique des différents cas abordés dans cette dictée dans la réalisation de l'accord sujet-verbe. A noter, les parties en italique dans le texte sont les parties données aux élèves.

Ton frère et toi déjeunez *dans la cuisine.*

- Sujet et verbe juxtaposés – groupe nominal juxtaposé à un pronom déictique – confusion possible avec l'imparfait de l'indicatif

Le paquet de céréales reste *sur la table.*

- Sujet et verbe juxtaposés – groupe nominal singulier mais dont le complément du nom qui précède le verbe est au pluriel et dont le signifiant représente une quantité non dénombrable

Pendant ce temps, le chat et le chien mangent leurs croquettes.

- Sujet et verbe juxtaposés – sujet composé de groupes nominaux coordonnés – le GN qui précède directement le verbe est au singulier

Maman prépare *vos cartables et les pose dans la voiture.*

-1/ Sujet et verbe juxtaposés – nom propre

-2/ sujet et verbe disjoints : les deux verbes de la phrase ont un même sujet, le verbe est directement précédé du pronom personnel complément « les »

Toute la famille quitte *la maison à huit heures.*

- Sujet et verbe juxtaposés – groupe nominal sujet au singulier mais représentant un collectif

En chemin, notre joyeuse équipe croise un camion de pompiers.

- Nom et sujet juxtaposés – groupe nominal sujet au singulier mais représentant un collectif

Il roule *à toute allure.*

- Sujet et verbe juxtaposés – le sujet est le pronom anaphorique « il » qui reprend le GN singulier « Un camion de pompiers » - selon le sens privilégié par l'élève, le pronom personnel peut être analysé comme étant au singulier s'il se substitue à « un camion », ou au pluriel s'il se substitue à « pompiers »

Enfin, papa et maman vous déposent devant l'école.

- Sujet et verbe disjoints – groupes nominaux coordonnés – le pronom personnel complément « vous » précède le verbe

Tous les élèves montent en classe.

- Sujet et verbe juxtaposés – GN au pluriel

Ils préparent les exercices que dicte la maîtresse.

-1/ Sujet et verbe juxtaposés – pronom personnel sujet substitut du GN « Tous les élèves »

-2/ Sujet et verbe juxtaposés – GN simple qui suit le verbe (sujet inversé)

Plusieurs problèmes d'accord sujet-verbe sont donc répertoriés dans cette dictée. Cette analyse a priori de la dictée nous permettra lors de l'étude des résultats relevés après l'évaluation diagnostique de catégoriser les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'application de l'accord sujet-verbe.

3. Déroulement : Mise en place des activités ritualisées de commutation

3.1. Progression des rituels

Nous avons conçu une progressivité dans nos rituels afin de pouvoir traiter des différents problèmes orthographiques qui peuvent se poser lors d'un travail sur l'accord sujet-verbe dans un texte. Chaque rituel met ainsi l'accent sur un cas particulier. De plus, toutes les deux séances, une dictée de réinvestissement des notions a été mise en place afin de pousser les élèves à utiliser les techniques travaillées dans le cadre d'un texte court (deux à trois phrases). Cette progression est développée dans le tableau ci-après.

Etapes	Descriptif
Rituel 1	Travail spécifique sur le groupe nominal coordonné. <i>Ex : Le chat et le chien mangent des croquettes.</i>
Rituel 2	Travail spécifique sur le groupe nominal coordonné + Dictée de réinvestissement <i>Ex : Mon frère et moi mangeons des crêpes.</i>
Rituel 3	Travail spécifique sur le groupe nominal enrichi par un adjectif <i>Ex : Le jeune chien fougueux mange des croquettes.</i>
Rituel 4	Travail spécifique sur le groupe nominal enrichi par un complément du nom + Dictée de réinvestissement <i>Ex : Le chien de mon père mange des croquettes.</i>
Rituel 5	Travail spécifique sur les groupes nominaux comportant un déterminant possessif <i>Ex : Ton frère mange des crêpes.</i>
Rituel 6	Travail spécifique sur les groupes nominaux singuliers représentant un collectif + Dictée de réinvestissement <i>Ex : La classe mange des crêpes.</i>
Rituel 7	Travail spécifique sur les cas de sujets disjoints <i>Ex : Papa les pose dans la voiture.</i>
Rituel 8	Travail spécifique sur les cas d'inversion de l'ordre sujet/verbe + Dictée de réinvestissement. <i>Ex : Comment travaillent les élèves ?</i>

3.2. Organisation des rituels et exercices types

○ Organisation générale des rituels

Les rituels de commutation ont pris place le lundi et le mardi à savoir les jours où nous étions en charge de la classe, sur une durée d'environ quinze minutes. Une des caractéristiques d'un rituel étant son caractère répétitif, nous avons pensé une structure type de rituel qui apparaît dans le tableau ci-après.

Etapes	Phases	Dispositif de travail
Etape 1 : 2 minutes	Découverte du cas spécifique.	Dictée d'une phrase sur l'ardoise.
Etape 2 : 3 minutes	Mise en commun à l'oral en utilisant les techniques pour trouver le verbe, son sujet puis commuter pour valider la terminaison.	Relevé des différentes graphies au tableau puis utilisation des techniques de relecture et la commutation pour trouver le bon accord (<i>Cf: affichage ci-dessous réalisé lors du premier rituel</i>)
Etape 3 : 10 minutes	Exercices de commutation : phrases dictées sur l'ardoise, les élèves doivent utiliser les techniques vues précédemment pour contrôler la réalisation de l'accord sujet-verbe.	Travail individuel sur l'ardoise suivi d'une correction collective.
Etape 4 : 6 minutes (facultative)	Dictée d'un petit texte (2 à 3 phrases) comprenant les cas spécifiques étudiés lors des deux rituels précédents.	Travail individuel sur le cahier de brouillon et correction ciblée.

o Exemples pratiques

Lors de l'étape 1, une phrase est dictée aux élèves qui doivent l'écrire sur leur ardoise. Par exemple pour le premier rituel portant sur le groupe nominal coordonné cette phrase était : « Le chat et le chien jouent dans la grange ». Après avoir écrit cette phrase, les élèves lèvent leur ardoise et le professeur note au tableau les différentes graphies. Dans ce cas deux graphies ont été proposées par les élèves :

- « Le chat et le chien joue dans la grange ». (une majorité des élèves)
- « Le chat et le chien jouent dans la grange ».

Le professeur questionne ensuite les élèves pour trouver une procédure qui permettrait de vérifier quelle graphie est grammaticalement correcte. Pour cela nous avons construit avec les élèves un affichage pour mettre en lumière l'utilité du recours à l'opération de commutation. Ce travail est effectué de manière explicite lors de chaque rituel (notamment lors des étapes 2, 3 et 4). Cet affichage est repris ci-dessous.

Maïssa et Léo mangent des crêpes.

3 → ils 2 1 4

1. *Je cherche le verbe : Comment ?*
2. *Je cherche le sujet : Comment ?*
3. *Je commute*
4. *Je vérifie la terminaison verbale.*

La construction de cet affichage lors du premier rituel et le recours systématique à ce dernier lors de tous les autres rituels ont notamment pour but :

- de permettre aux élèves d’observer, de questionner la langue en utilisant un métalangage (qu’est-ce qu’un verbe ? comment le trouve-t-on? idem pour le sujet). Il s’agissait d’un temps où les élèves pouvaient partager, lister les techniques pour identifier les composantes de la phrase (exemple : passage à la forme négative, passage de la phrase à un autre temps ...).
- de créer un lien explicite entre l’opération linguistique utilisée à savoir la commutation et les effets de cette opération sur la révision orthographique (le contrôle de l’accord).
- d’instaurer un caractère répétitif et systématique dans l’usage de la commutation afin de faciliter l’appropriation et l’automatisation de cette procédure.

Après ce temps explicite d’utilisation de la commutation comme moyen pour résoudre un problème orthographique, plusieurs phrases sont proposées aux élèves pour mettre en application cette commutation. (« Maïssa et Léo mangent des crêpes, Les poules et les oies rentrent dans la ferme, Paul et son père dansent le rock ... »).

A noter, lors de certains rituels plus spécifiques, nous avons pu travailler lors des phases 2 et 3 avec d’autres outils que sont le mime et le dessin. Par exemple, lors du premier rituel le dessin a été utilisé pour mettre en lumière le caractère pluriel du sujet.

Lors de l’étape 4, les élèves doivent, à la suite de la dictée, prendre un stylo d’une autre couleur (le crayon à papier et non pas le stylo vert pour insister sur le fait qu’il s’agit d’une relecture personnelle et qu’il est « normal » de faire parfois des erreurs lors de la mise à l’écrit, mais que ces erreurs peuvent être corrigées, et que c’est cette correction qui est importante) et justifier leurs choix d’accord.

A noter, ce choix de partir sur un modèle type de rituel plutôt libre dans le choix des éléments travaillés (phrases proposées) nous a permis de rester au plus près des observations des élèves. Ainsi, lors de chaque rituel certains types d'erreurs que nous n'avions pas envisagés pouvaient être traités. De même, le recours au mime et au dessin ne sont pas systématisés car, là encore, nous voulions que ce travail ne soit effectué que s'il était nécessaire, en lien avec les remarques des élèves. Cependant, ce rituel garde un cadre fixe. Et dans chaque rituel, un travail spécifique et explicite sur le recours à la commutation a été mis en place afin de permettre la compréhension et l'automatisation de cette procédure.

Partie 3 : Synthèse et analyse des résultats

1. Dictée initiale : Résultats et analyse

1.1. Présentation générale des résultats

Afin de mesurer la réaction des élèves à la suite de notre travail de commutation ritualisé, il nous faut d'abord commencer par analyser les erreurs de ces derniers lors de l'évaluation diagnostique, afin de cerner quelles sont leurs principales difficultés dans l'application de l'accord sujet verbe au présent de l'indicatif pour les verbes du premier groupe. Le lundi 9 janvier 2017, les élèves des trois classes (les deux classes sujets et la classe témoin) ont donc tous travaillé sur la dictée que nous avons conçue. Afin de faciliter l'exploitation des résultats, nous avons décidé de les présenter de manière distincte pour chaque niveau de classe. Ainsi, nous avons construit 5 groupes :

- Le groupe CE2.A : 26 élèves de CE2 bénéficiant des activités ritualisées.
- Le groupe CE2.B : 13 élèves de CE2 ne bénéficiant pas d'activités ritualisées.
- Le groupe CM1.A : 4 élèves de CM1 bénéficiant des activités ritualisées.
- Le groupe CM1.B : 8 élèves de CM1 ne bénéficiant pas d'activités ritualisées.
- Le groupe CM2.A : 13 élèves de CM2 bénéficiant des activités ritualisées.

Les résultats relevés sont décrits dans le tableau ci-dessous : (Cf détails des données en annexe 2)

	CE2.A	CE2.B	CM1.A	CM1.B	CM2.A
Nombre moyen d'erreurs <i>soit en pourcentage de la dictée</i>	4.04 (34%)	5.62 (47%)	5 (42%)	4.25 (35%)	5.23 (47%)
Nombre médian d'erreurs <i>soit en pourcentage de la dictée</i>	4 (33%)	6 (50%)	5 (42%)	4 (33%)	6 (50%)
Etendue	5	5	2	7	7
Nombre d'élèves ayant fait moins de 3 erreurs (3 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	8 (30%)	1 (8%)	0 (0%)	3 (37%)	1 (8%)
Nombre d'élèves ayant fait plus de 6 erreurs (6 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	4 (15%)	8 (61%)	1 (25%)	1 (12%)	7 (54%)

Au regard de ces chiffres, le premier constat que nous pouvons faire est le suivant : du CE2 jusqu'au CM2, l'accord sujet-verbe peut se révéler problématique. De fait, le nombre moyen d'erreurs d'accord uniquement se situe pour chaque classe entre 4 et 6 erreurs sur les 12 verbes que compte la dictée. En pourcentage, cela représente plus de 33% d'erreurs sur le texte, soit plus d'un tiers de la dictée. Ces résultats sont cohérents avec les hypothèses que nous avons soulevées dans notre première partie, notamment sur la difficulté pour les élèves du cycle 2 au cycle 3 d'effectuer conjointement la transcription graphique et le contrôle de l'accord sujet-verbe. Cependant, ces premiers résultats ne permettent pas de démontrer que les élèves de CE2 ont plus de difficultés dans la maîtrise des accords que les élèves de CM2. On remarque d'ailleurs que le nombre moyen d'erreurs est assez constant et ce quel que soit le niveau scolaire du groupe.

On remarque également une forte étendue (différence entre le plus haut et le plus faible nombre d'erreurs mesurées) ce qui montre que le niveau des classes testées est hétérogène en leur sein. Il est à noter que la faible étendue mesurée dans le groupe des CM1.A s'explique en grande partie par le petit effectif de ce groupe, ce qui fausse en partie les mesures globales le concernant. Dans chaque classe, on peut donc remarquer que certains élèves ont de réelles difficultés à appliquer les règles de l'accord sujet-verbe alors que d'autres y arrivent plus facilement. Cependant, lors de cette évaluation initiale, seul un élève de CM2 n'a fait aucune erreur.

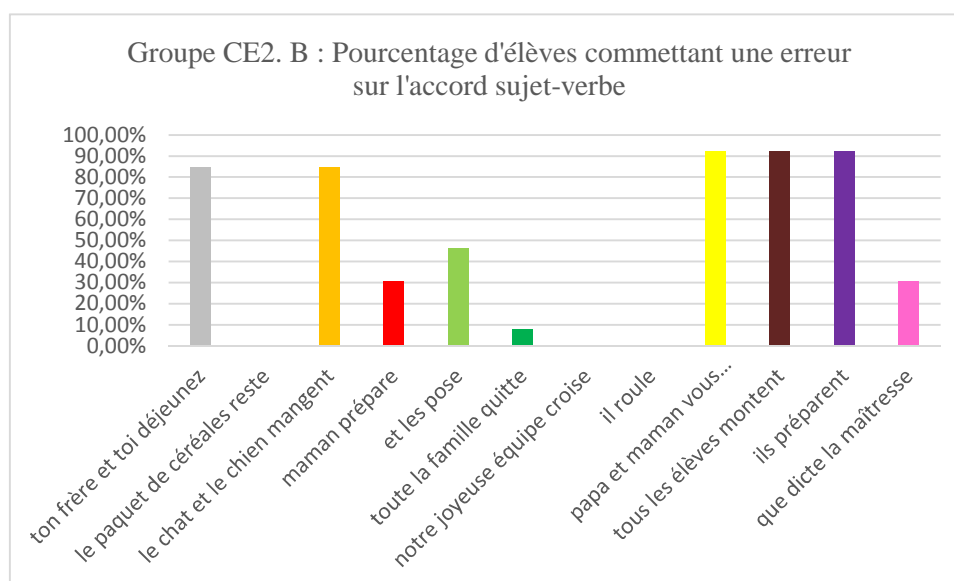
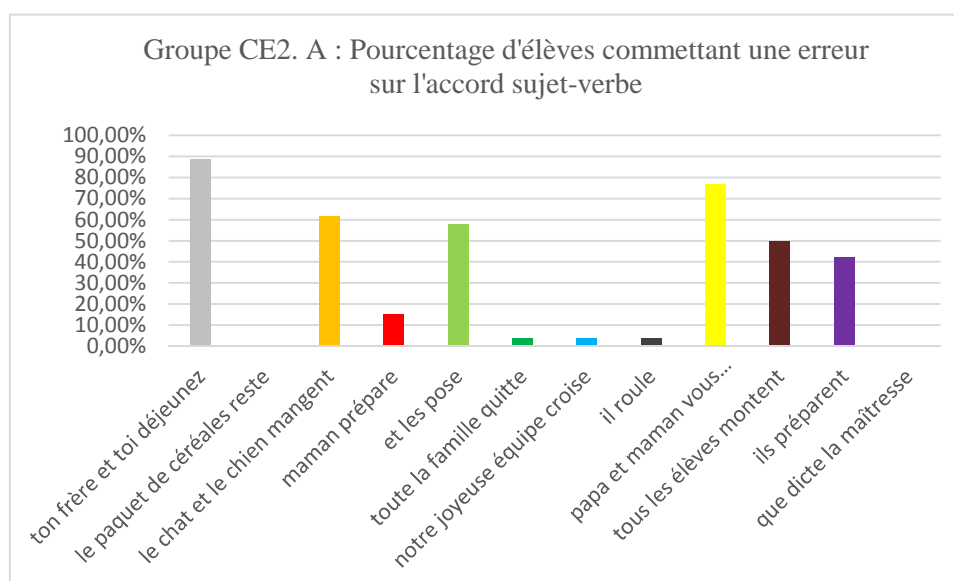
A la vue de ces premiers résultats, on peut conjecturer que l'accord sujet-verbe au présent de l'indicatif des verbes du premier groupe pose de véritables difficultés aux élèves de la fin du cycle 2 jusqu'au cycle 3, alors même que la règle d'accord et que les morphèmes grammaticaux sont connus des élèves.

1.2.Détails des résultats par type d'erreurs

Afin d'affiner notre analyse de la dictée initiale nous devons nous intéresser au type d'erreurs fréquentes commises par les élèves. Pour faciliter la lecture de ces résultats nous avons décidé de les présenter sous forme de graphique en mettant en regard les groupes d'un même niveau scolaire. L'objectif de cette analyse est de mettre l'accent sur les cas grammaticaux particuliers qui posent problèmes aux élèves. On pourra également noter les premières divergences entre l'âge des élèves.

o Les erreurs fréquentes des CE2.A et CE2.B

Les résultats :



Au premier regard, on observe une certaine similitude quant à la répartition des erreurs des élèves de CE2 des groupes A et B lors de la dictée diagnostique. On remarque que ce sont les mêmes cas qui ont posé le plus de problèmes aux élèves. Ces cas sont les suivants :

- « Ton frère et toi déjeunez » : 88% des élèves de CE2.A et 85% des élèves de CE2.B ont fait une erreur d'accord.
- « Le chat et le chien mangent » : 62% des élèves de CE2.A et 85% des élèves de CE2.B ont fait une erreur d'accord.

- « Maman et les pose. » : 58% des élèves de CE2.A et 46% des élèves de CE2.B ont fait une erreur d'accord.
- « Papa et maman vous déposent » : 76% des élèves de CE2.A et 92% des élèves de CE2.B ont fait une erreur d'accord.
- « Tous les élèves montent » : 50% des élèves de CE2.A et 92% des élèves de CE2.B ont fait une erreur d'accord. A noter : sur ce verbe et sur le suivant, l'écart entre les deux groupes est plus important. Ainsi, pour « Ils préparent », 42% des élèves de CE2.A ont fait une erreur contre 92% des CE2.B.

L'interprétation :

Pour réaliser cette interprétation, nous nous baserons sur l'analyse a priori de la dictée effectuée dans la partie précédente. Lors de cette analyse, nous avons souligné la possibilité de confusion avec l'imparfait dans le cadre de la première phrase de ce texte « Ton frère et toi déjeunez ». De fait, le nombre d'erreurs d'accord sur cette phrase est très important, mais ce n'est pas une terminaison à l'imparfait qui ressort des travaux des élèves mais celle de l'infinitif (« déjeuner »). Après nous être questionnées sur les raisons impliquant ce choix de terminaison, nous en avons déduit que cette phrase étant la première du texte, les élèves ne savent pas encore qu'il s'agit d'un texte au présent. La terminaison en « ez » étant moins utilisée que les terminaisons en « e, ent », ils ne font pas forcément le lien entre cette terminaison et le présent. Si cette erreur peut en grande partie s'expliquer par le positionnement de la phrase dans le texte, il n'en reste pas moins qu'elle met en lumière le fait que les élèves ne remarquent pas forcément qu'ils ne mettent pas de verbe conjugué dans cette phrase et qu'elle est donc agrammaticale. Dès lors, la question du repérage du verbe que nous allons travailler lors des rituels apparaît comme une piste de recherche intéressante.

Grâce à l'analyse a priori de la dictée, on peut noter qu'une grande partie des erreurs d'accord relevées est liée à des cas de sujets composés de groupes nominaux coordonnés (ex : « le chat et le chien mangent », « papa et maman vous déposent »). On peut expliquer ces erreurs par un type de raisonnement mis en place par les élèves : le raisonnement par proximité géographique. Comme nous l'avons vu précédemment, la transcription graphique est coûteuse pour les élèves en terme cognitif ; dès lors, la révision orthographique ne peut qu'être complexe : lorsqu'il écrit, l'élève ne peut réaliser principalement que des accords simples comme l'accord de proximité qui consiste à accorder avec le nom qui précède immédiatement le verbe. Ces erreurs sont intéressantes car elles montrent que les élèves, lors

de la dictée ou de sa relecture, ne cherchent pas à identifier les éléments importants de la phrase comme le verbe ou le sujet. De plus, la commutation nous apparaît comme une procédure efficace pour réduire ce type d'erreur.

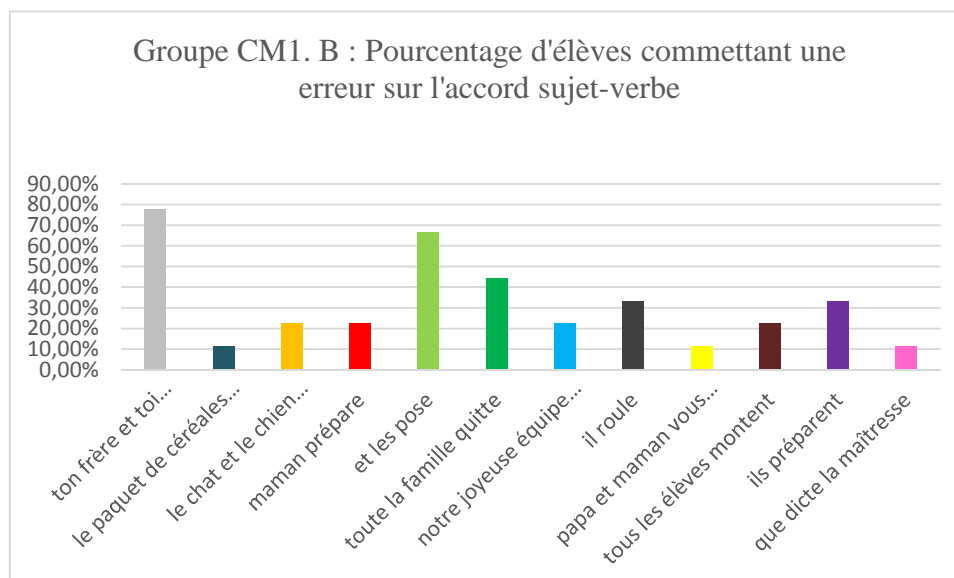
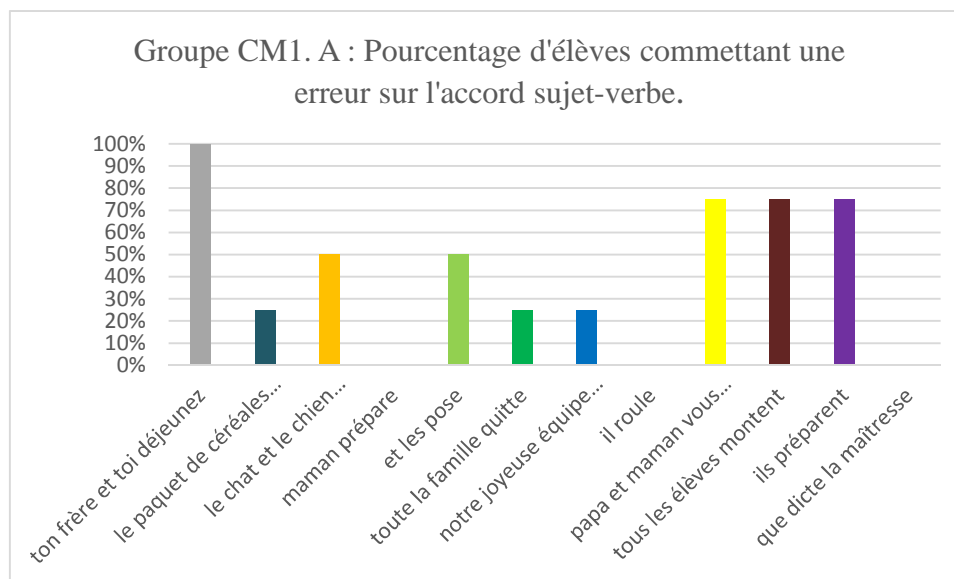
Une autre erreur liée à cette question d'accord de proximité est celle de la phrase « Maman et les pose ». La difficulté réside ici dans le fait que le verbe et le sujet de cette phrase sont disjoints et que le verbe est précédé du pronom « les ». C'est justement ce qui a posé problème aux élèves qui ont bien, pour la plupart, accordé « pose » mais pas avec le sujet, plutôt avec le pronom qui le précédait, qu'ils semblent avoir confondu avec le déterminant homonyme et homographe (« les poses »). Là encore, ce type d'erreur nous renvoie à la question de l'identification des composantes de la phrase et aux « préjugés » des élèves sur la langue (le verbe et le sujet sont à côté, derrière un déterminant il y a un nom...). Le travail de commutation apparaît dans ce cas comme un moyen pour casser certains de ses préjugés, et pour mettre les élèves en position d'observation et de manipulation de la langue. Les dernières erreurs relevées en nombre important sont celles du dernier paragraphe du texte, et renvoient à la non identification du pluriel par les élèves. De fait, ces erreurs sont liées car la non identification du pluriel dans la phrase « Tous les élèves montent » implique un problème lors de la reprise du GN « tous les élèves » par un pronom personnel sujet « ils ». Il s'agit bien d'un des cas d'erreurs typiques relevé par Pierre LARGY et Alexandra DEVEYAN,¹⁵ dans leurs précédentes études, à savoir l'omission de l'accord en présence du pluriel.

Ces premiers résultats sont donc cohérents avec les informations que nous avons retirées de nos lectures. On remarque que les élèves n'effectuent pas forcément les accords en respectant une règle grammaticale (« j'accorde le verbe avec son sujet ») mais en suivant des règles de proximité géographique ou des idées préconçues sur la langue. Dès lors, on peut se questionner sur leur positionnement vis-à-vis du discours produit qui ne semble pas être analysé par les élèves comme un potentiel objet d'étude.

¹⁵ Pierre LARGY et Alexandra DEVEYAN, « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », *L'année psychologique*, 2002, Volume 102, pp. 201-234.

o Les erreurs fréquentes des CM1.A et CM1.B

Les résultats :



Au premier regard, on constate un nombre d'erreurs global plus élevé chez les CM1.A que chez les CM1.B. Comme nous l'avons souligné précédemment, les effectifs pour cette classe d'âge sont plus réduits, aussi doit-on relativiser cette différence. Dans l'échantillon A, trois verbes ont été conjugués correctement par tous les élèves, tandis que des erreurs s'observent sur chaque verbe dans l'échantillon B ; ceci encore une fois peut éventuellement s'expliquer par le faible effectif de l'échantillon A, limité à quatre élèves,

soit deux fois moins que le B, et par le fait qu'aucun élève à besoin particulier ne soit présent chez les CM1.A.

Chez les CM1.A, on observe un pourcentage d'erreur de 50% ou plus pour six des verbes à conjuguer, contre deux verbes chez les CM1.B.

Les verbes qui ont fait l'objet d'un nombre élevé d'erreurs dans un groupe comme dans l'autre sont les suivants :

- « Ton frère et toi déjeunez » : 100% chez les CM1.A et 78% chez les CM1.B
- « Maman [...] et les pose » : 50% chez les CM1.A et 67 % chez les CM1.B

Les CM1.A ont commis également un nombre assez élevé d'erreurs sur les verbes suivants :

- « Papa et maman vous déposent » : 75% chez les CM1.A (22% chez les CM1.B)
- « Tous les élèves montent » :75% chez les CM1.A (33% chez les CM1.B)
- « ils préparent » :75% chez les CM1.A (11% chez les CM1.B)

Enfin, comme nous le disions, deux verbes ont fait l'objet d'erreurs chez les CM1.B et ont été correctement orthographiés par tous les CM1.A :

- « Maman prépare » : 22 % d'erreurs chez les CM1.B.
- « Il roule » : 33% d'erreurs chez les CM1.B.
- « Que dicte la maîtresse » : 11% d'erreurs chez les CM1.B.

Notons cependant que le nombre d'erreurs était relativement réduit.

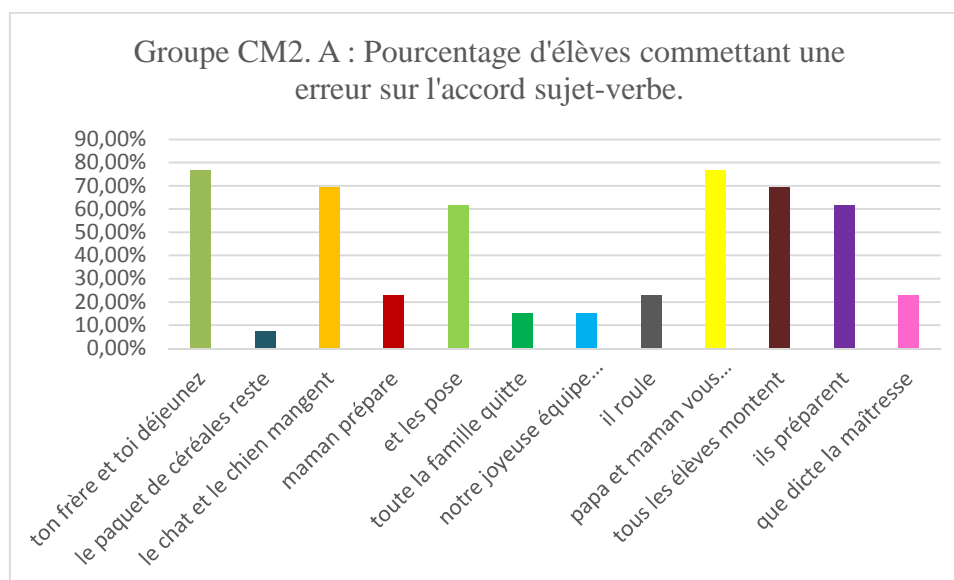
L'interprétation :

Globalement, les verbes qui ont fait l'objet du plus grand nombre d'erreurs orthographiques sont les mêmes que chez les CE2, et nous ne reviendrons donc pas sur leur analyse, les erreurs étant dans l'ensemble similaires et pouvant s'expliquer de la même façon. Nous nous attarderons plutôt à interpréter les raisons possibles pour lesquelles certains verbes ont fait l'objet d'un nombre important d'erreurs chez les CM1.A par rapport au groupe témoin. Il s'agit de verbes dont les sujets sont à la 6^{ème} personne et sont respectivement deux GN coordonnés (« papa et maman vous déposent »), un GN au pluriel (« tous les élèves montent ») et un pronom (« ils préparent »). Pour le premier cas, on peut supposer, comme pour les CE2, qu'ils n'ont pas identifié un pluriel et qu'ils ont marqué la terminaison par un « e ». Les deux cas qui suivent ont été explicités dans la partie ci-avant, nous ajouterons simplement que la question de la reprise pronominale inscrit le processus de révision orthographique dans le champ de la grammaire de texte, et que nous avons suggéré

que les élèves n'étaient peut-être pas à même d'exercer leur relecture en prenant en compte le sens global du texte qui leur est dicté (nous revenons ici sur l'idée que la compréhension du discours est un élément essentiel dans la capacité à produire un énoncé correct du point de vue orthographique, plus spécifiquement pour ce qui touche à l'orthographe grammaticale). Chez les CM1.A, le sujet « tous les élèves » n'ayant pas été interprété comme un sujet pluriel explique sans doute le fait que le pronom de reprise ait été réalisé sous la forme « il » : ces deux erreurs entrent en cohérence l'une avec l'autre. Notons en outre qu'aucun des élèves de CM1.A n'a commis d'erreur sur le syntagme « il roule », qui comporte lui aussi un pronom de reprise (contre un tiers des CM1.B).

o Les erreurs fréquentes des CM2.A

Les résultats :



Au premier regard, on observe une certaine similitude quant à la répartition des erreurs des élèves de CM2 par rapport à celle des erreurs des élèves de CM1, et aussi de celles des élèves de CE2. Comme vu précédemment pour les plus jeunes, ce sont les mêmes accords qui ont posé le plus de problèmes aux élèves :

- « Ton frère et toi déjeunez » : 77 % des élèves de CM2 ont fait une erreur d'accord.
- « Le chat et le chien mangent » : 69%.
- « Maman et les pose. » : 62%.
- « Papa et maman vous déposent » : 77%.
- « Tous les élèves montent » : 69%.
- « Ils préparent » : 62%.

Le fait que les CM2 aient été mis en difficulté sur les mêmes phrases que leurs camarades plus jeunes montre que nos hypothèses émises à propos des CE2 au terme de cette dictée diagnostique peuvent s'appliquer aussi aux CM2.

On notera en outre que la comparaison des pourcentages d'erreurs sur ces phrases ne permet pas de dégager une tendance dans l'évolution liée au niveau de classe.

- Pourcentage d'erreurs par classe et par phrase :

	CE2 A	CE2 B	CM1 A	CM1 B	CM2
- « Ton frère et toi déjeunez »	88 %	85 %	100 %	78 %	77 %
- « Le chat et le chien mangent »	62 %	85 %	50 %	22 %	69 %
- « Maman et les pose. »	58 %	46 %	50 %	67 %	62 %
- « Papa et maman vous déposent »	76 %	92 %	75 %	11 %	77 %
- « Tous les élèves montent »	50 %	92 %	75 %	22 %	69 %
- « Ils préparent »	42 %	92 %	75 %	33 %	62 %

En d'autres termes, les élèves de CM2 rencontrent des difficultés sur les mêmes phrases que leurs camarades plus jeunes et ils sont proportionnellement, le même nombre à commettre ces erreurs.

L'interprétation :

Ainsi, les chiffres sur les détails par type d'erreur, concernant les erreurs récurrentes confirment ce que montraient les moyennes à propos des élèves de CM2 : il semblerait ne pas y avoir de différence notable entre les classes d'âges différents observées quant à leur difficulté à maîtriser certains accords. L'analyse des résultats concernant les autres phrases (celles les moins échouées par tous les élèves) ne montre pas non plus de meilleure réussite des élèves de CM2 par rapport à leurs camarades.

Il convient cependant de pondérer notre propos et de nous garder de tirer des conclusions hâtives du fait qu'il s'agit de résultats d'une seule demi-classe. Cet échantillon ne peut donc pas être pris pour représentatif d'une manière générale. A contrario, cela permettra de pondérer notre analyse sur la dictée finale au regard du niveau initial de cette classe qui paraît faible.

2. Dictée finale : Résultats et analyse

2.1. Présentation générale des résultats

Afin de mesurer les effets de notre travail, nous avons dicté de nouveau le texte que nous avons construit pour mettre les élèves face à des cas d'accord sujet-verbe complexes, après un mois de rituel. En analysant les nombres d'erreurs commises par les élèves et l'évolution de leur production par rapport à celle du 9 janvier, nous pourrions déterminer s'il y a eu une progression et si cette progression est liée à la mise en place des rituels.

Les résultats relevés lors de la dictée 2 sont décrits dans le tableau ci-dessous :

	CE2.A	CE2.B	CM1.A	CM1.B	CM2.A
Nombre moyen d'erreurs <i>soit en pourcentage de la dictée</i>	3.15 (26%)	5.31 (44%)	4.5 (37%)	3.75 (31%)	3.69 (31%)
Nombre médian d'erreurs <i>soit en pourcentage de la dictée</i>	3 (25%)	5 (42%)	4.5 (37%)	4 (33%)	4 (33%)
Etendue	6	3	3	3	5
Nombre d'élèves ayant fait moins de 3 erreurs (3 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	14 (54%)	1 (8%)	1 (25%)	3 (37%)	6 (46%)
Nombre d'élèves ayant fait plus de 6 erreurs (6 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	4 (15%)	5 (38%)	1 (25%)	0 (0%)	2 (15%)

Si, on compare ces données avec celles du tableau de données établi après la dictée du 9 janvier, on remarque les évolutions suivantes, données dans le tableau ci-dessous. Ce tableau répertorie notamment les différences entre les nombres moyens d'erreurs et les nombres médians entre la dictée numéro 2 et la dictée numéro 1.

	CE2.A	CE2.B	CM1.A	CM1.B	CM2.A
Evolution du nombre moyen d'erreurs entre la dictée 1 et la 2. <i>soit en nombre de points</i>	- 0.88 (-8)	- 0.31 (-3)	- 0.50 (-5)	- 0.50 (-4)	- 1.54 (-16)
Evolution du nombre médian d'erreurs entre la dictée 1 et la 2. <i>soit en nombre de points</i>	- 1 (-8)	- 1 (-8)	0 (0)	- 0.50 (-4)	- 2 (-17)
Evolution du nombre d'élèves ayant fait moins de 3 erreurs (3 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	+ 6 (+23%)	0 (0%)	+ 1 (+ 25%)	0 (0%)	+ 5 (+38%)
Evolution du nombre d'élèves ayant fait plus de 6 erreurs (6 compris) <i>soit en pourcentage du groupe</i>	0 (0%)	- 3 (-23%)	0 (0%)	-1 (12%)	- 5 (- 38%)

Remarque : le faible nombre d'élèves du groupe CM1.A (seulement 4) fausse partiellement les résultats globaux sur ce groupe.

Premier constat, celui d'une amélioration générale sur les questions de l'accord sujet-verbe dans tous les groupes (témoins et sujets). De fait, le nombre moyen d'erreurs a baissé entre les dictées 1 et 2. En observant cette évolution de plus près, on peut cependant noter que les baisses les plus significatives du nombre moyen d'erreurs ont eu lieu dans les classes ayant suivi les rituels de commutation. On peut donc en conjecturer qu'à première vue, il y a eu un effet bénéfique de ces activités. Même constat pour le nombre médian d'erreurs. A noter, les évolutions les plus marquées ont pris place dans la classe des CM2.A ce qui fait écho à notre hypothèse sur la possible plus grande facilité d'automatisation des procédures de révision chez les élèves les plus âgés. Cette hypothèse semble d'ailleurs validée par les résultats quant à l'évolution du nombre d'élèves commettant plus de 6 erreurs chez les CM2.A. Ce nombre baisse fortement ce qui montre une certaine appropriation de cette méthode par tous les élèves de CM2.A.

Cependant, notre deuxième constat est le fait que chez les groupes sujets plus jeunes, le nombre d'élèves commettant moins de trois fautes a fortement augmenté entre les deux dictées alors que dans les groupes CE2.A et CM1.A le nombre d'élèves commettant plus de 6 erreurs n'a pas évolué. Ce résultat nous pousse vers une piste que nous n'avions jusque-là pas envisagée à savoir que certains élèves bénéficient plus de ces rituels que d'autres. Ainsi, les élèves sans grande difficultés au niveau de l'étude de la langue semblent être plus

sensibles aux activités et s'approprient mieux l'opération de la commutation. En comparant de plus près les copies des élèves, nous avons ainsi remarqué que les élèves ayant fait peu d'erreurs à la première dictée en faisaient encore moins à la deuxième. Cette évolution positive est beaucoup moins marquée chez les élèves ayant fait plus d'erreurs à la première dictée. Après analyse des copies où les élèves avaient laissé des traces de leur révision orthographique on peut affiner ce raisonnement. Les élèves en plus grande difficulté identifient assez bien le sujet et le verbe, ils réalisent parfois la pronominalisation mais ne vont pas jusqu'à modifier la terminaison du verbe. Le sens de l'opération dans le cadre de l'accord sujet verbe ne semble pas totalement acquis. Il nous semble bon de préciser que l'étape de rituel ayant été assez courte, ces élèves n'ont peut-être pas eu assez de temps pour s'approprier ces procédures.

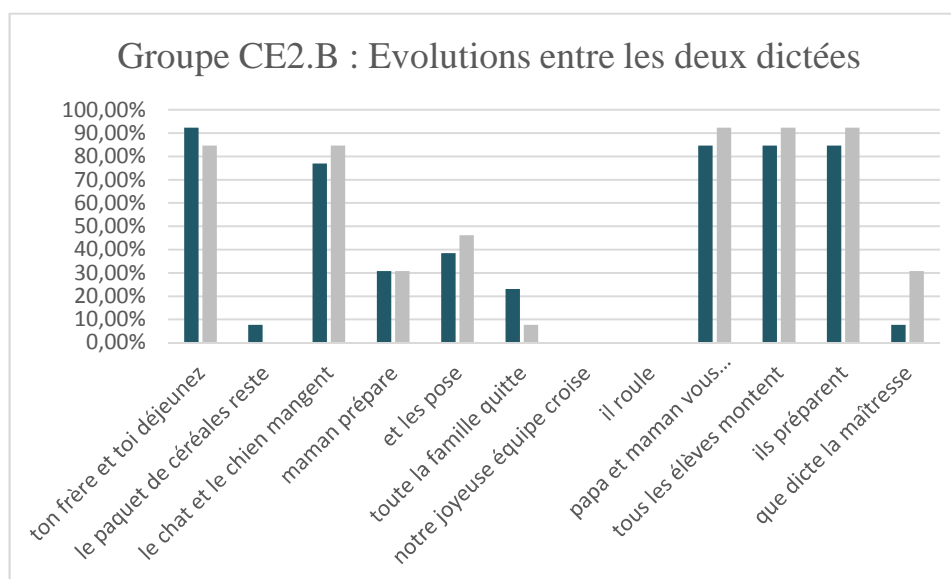
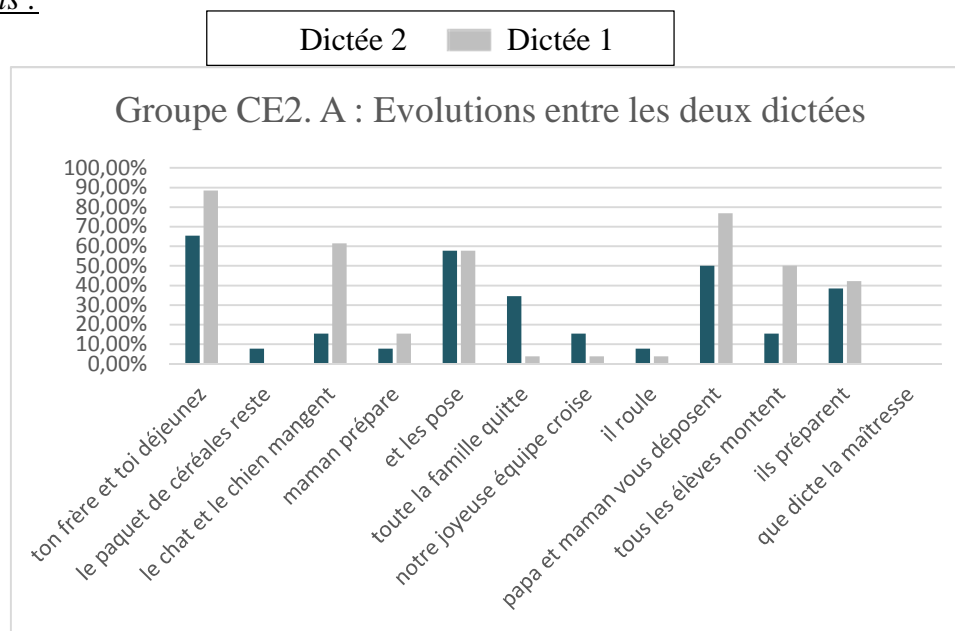
Enfin, notre dernier constat porte sur un aspect un peu plus qualitatif de notre étude. Dans le groupe des CE2.A, après le temps de dictée et de relecture, les élèves par groupe de deux ont travaillé sur une dictée négociée. Le but de cette dictée était de voir si les élèves utilisaient le critère de la commutation dans leurs discussions autour de la dictée. Les résultats (cf. annexe 4 pour la retranscription des échanges) montrent que sur les trois binômes observés en cas de désaccord la commutation était un argument utilisé et vu comme « infallible ». De ce fait, les résultats de cette dictée vont dans ce sens puisque le nombre moyen d'erreurs est de 2.5 (soit 20% de la dictée) et que 2/3 des binômes ont fait moins de 3 erreurs. Lors de cette dictée, nous avons également pu observer que les échanges entre les élèves étaient riches et nombreux (y compris lorsque ces derniers étaient d'accord à la base sur la graphie) ce qui nous a montré un certain positionnement intéressant de la part des élèves sur l'étude de la langue.

Outre ces trois grands constats, il nous faut désormais regarder de plus près les évolutions notées pour voir d'où elles proviennent et analyser ces dernières pour tenter de mesurer les effets de notre travail de commutation ritualisée.

2.2 Détails par type d'erreurs

o Comparaison des évolutions entre les deux dictées (CE2.A et CE2.B)

Les résultats :



En observant ces deux graphiques, on remarque que le nombre d'élèves ayant fait des erreurs, dans le cas du groupe CE2.A (qui a suivi les rituels), a évolué vers la baisse alors que dans le groupe CE2.B, les résultats sont plutôt identiques. Il n'y a pas eu de fortes évolutions entre les deux dictées dans le groupe témoin.

Pour être plus précis il nous faut noter les cas où l'évolution a été la plus importante. Ainsi, les cas suivants sont à souligner dans le groupe CE2.A uniquement :

- « Ton frère et toi déjeunez » : 23 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.

- « Le chat et le chien mangent » : 46 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.
- « Papa et maman vous déposent » : 27 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.
- « Tous les élèves montent » : 35 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.

Cependant, certains cas particuliers montrent un accroissement des erreurs notamment sur la phrase « toute la famille quitte » (26 points en plus) et « notre joyeuse équipe croise » (12 points en plus).

L'interprétation :

La première conclusion que l'on peut retirer de l'analyse de ces résultats est que la mise en place d'activités de commutation ritualisées a eu un effet positif sur l'application de l'accord sujet-verbe par les élèves. De fait, le nombre d'erreurs dans le groupe CE2.A a fortement diminué. En observant les copies des élèves du groupe CE2.A, on peut observer des cas de recours à la commutation explicite (cf annexe 3 : verbe et sujet soulignés au crayon à papier, PP marqué en dessous du sujet...). Cette opération semble donc avoir été assimilée par les élèves, voire même automatisée chez certains.

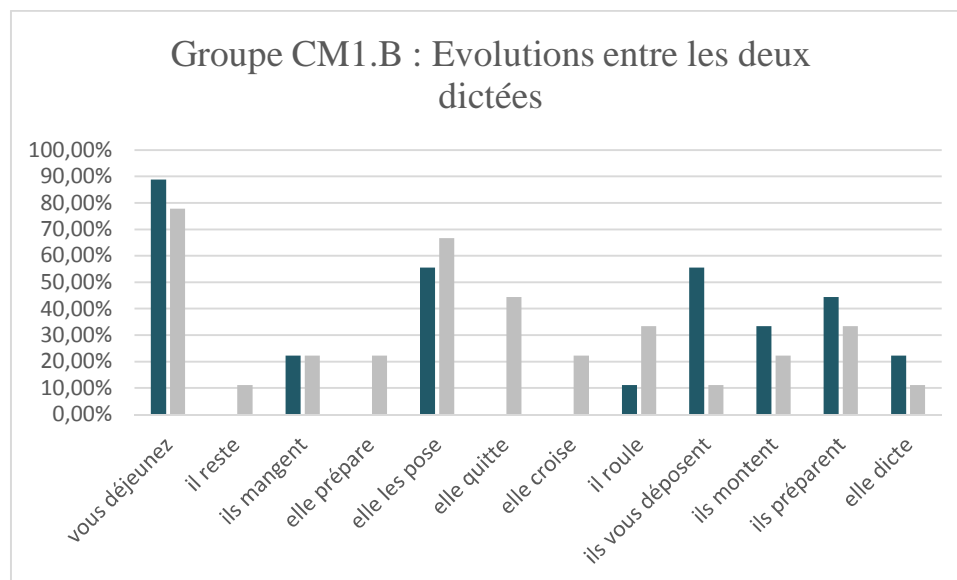
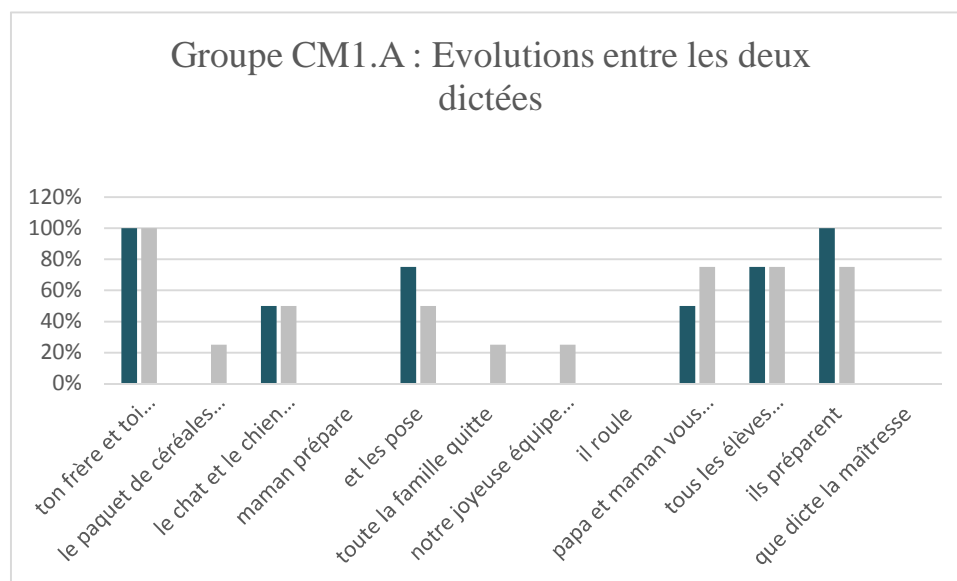
Les cas pour lesquels ce travail a été le plus bénéfique sont les cas de sujets composés de groupes nominaux coordonnés (ex : le chat et le chien). On remarque, pour ces derniers, que, grâce à la commutation, les élèves sont passés d'un jugement de proximité à un jugement de grammaticalité. De même, l'omission des marques du pluriel relevée dans le cadre de la phrase « tous les élèves montent » est devenue assez rare. Là encore, ce résultat prouve que les élèves ayant suivi le rituel effectuent un retour sur le discours produit.

Cependant, dans le cas des CE2, ce retour sur le discours peut poser encore problème. Ainsi, l'augmentation du nombre d'erreurs dans les cas où le sujet est un singulier représentant un collectif « toute la famille quitte » et « notre joyeuse équipe croise » peut apparaître comme la preuve d'un retour sur le discours fondé sur des critères sémantiques. Ainsi, même si lors d'un rituel cet aspect a été travaillé, le critère de sens reste premier chez les élèves de CE2. Ces erreurs sont tout de même réellement intéressantes car elles sont la preuve d'un questionnement effectué par les élèves même si celui-ci ne se base pas sur des critères grammaticaux. On touche peut-être là aux limites de notre travail, car si un de nos objectifs visés, à savoir ; le fait de mettre les élèves en position de réflexion et de retour sur la langue semble atteint, le fait que nos rituels ne se soient pas plus étalés dans le temps fait que certains raisonnements n'ont pas encore été totalement assimilés par les élèves.

o Comparaison des évolutions entre les deux dictées (CM1.A et CM1.B)

A noter, les deux groupes de CM1, sont des groupes à effectifs réduits (4 élèves chez les CM1.A et 8 élèves chez les CM1.B). Ces faibles nombres peuvent influencer les résultats que nous vous faisons parvenir ci-après.

Les résultats :



La lecture de ces graphiques met en évidence une amélioration modérée des résultats des CM1.A à la deuxième dictée. Les résultats chez les CM1.B sont plus hétérogènes, avec une amélioration notable pour certains accords et une augmentation des erreurs, légèrement moins marquée, sur d'autres.

Concernant les CM1.A., on constate une amélioration sur les cas suivants :

- « le paquet de céréales reste » : 25 points d'erreurs en moins
- « toute la famille quitte » : 25 points d'erreurs en moins
- « notre joyeuse équipe croise » : 25 points d'erreurs en moins
- « papa et maman vous déposent » : 25 points d'erreurs en moins

Dans les trois premiers cas, le sujet précède directement le verbe et il s'agit d'un nom singulier représentant une entité plurielle d'un point de vue sémantique. Remarquons que les élèves de CM1.B se sont également améliorés dans la réalisation de ces accords.

Deux cas ont fait l'objet d'un plus grand nombre d'erreurs chez les CM1.A. que lors de la précédente dictée :

- « et les pose » : 25 points d'erreurs en plus
- « ils préparent » : 25 points d'erreurs en plus

L'interprétation :

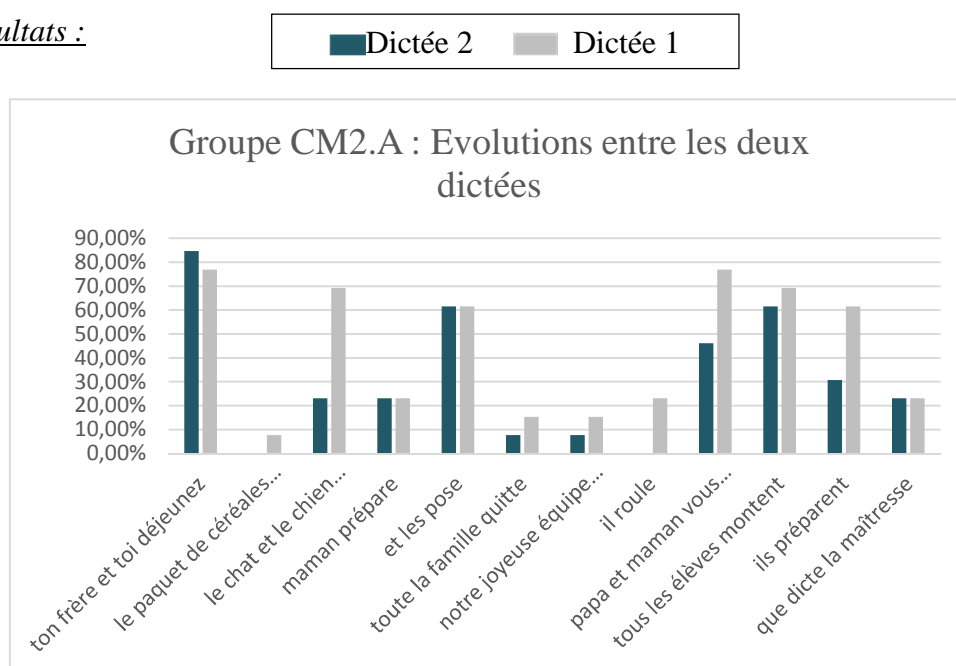
La seule analyse des résultats des CM1.A pourrait laisser croire que les activités ritualisées de commutation ont permis aux élèves d'améliorer leurs procédés de révision orthographique, notamment dans la substitution par un pronom d'un nom commun au singulier représentant une entité plurielle. Cela nous porterait à croire que les élèves adoptent un regard plus « grammatical » sur les énoncés, à savoir qu'ils sont à même de se détacher du sens pour appréhender des caractéristiques plus techniques – « le nom est au singulier, donc je peux le remplacer par un pronom à la troisième personne ». Or, le fait que les CM1.B. se soient également améliorés sur ces cas-là nous amène à nuancer cette hypothèse, du moins sur ces échantillons-là, qui, rappelons-le, sont particulièrement réduits (25% représente un élève des CM1.A.). Notons que les cas sur lesquels les CM1.A. se sont améliorés sont justement ceux sur lesquels les CE2.A. ont fait plus d'erreurs lors de la dictée finale. On peut émettre l'hypothèse que chacune des enseignantes des classes dont il est question ait mis l'accent sur des aspects différents lors des mises en commun. Une interprétation nous semble pouvoir être faite partant de ce constat : elle repose sur les modalités d'explicitation différentes de chacune, qui ont pu être plus ou moins porteuses en fonction des cas abordés (l'une portant sur les GN coordonnés et l'autre sur les noms représentant une entité plurielle). Ainsi, on peut supposer que le dispositif mis en place lors du protocole, si semblable qu'il soit dans sa structure, est nécessairement mis en œuvre différemment en fonction de

l'enseignant qui l'anime et suscitera par là-même des attitudes différentes chez les élèves concernés. Cet écart peut aussi s'expliquer par la différence d'âge entre les élèves des deux classes.

o Evolutions entre les deux dictées (CM2.A).

Même si nous ne possédons pas de classe témoin pour comparer les résultats des CM2.A., il nous a semblé pertinent d'analyser tout de même les données retenues.

Les résultats :



L'observation de ce graphique confirme la meilleure réussite des élèves de CM2 en dictée 2, notamment pour les phrases suivantes :

- « Le chat et le chien mangent » : 46 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.
- « Il roule » : 23 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.
- « Papa et maman vous déposent » : 31 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.
- « Ils préparent » : 31 points d'erreurs en moins sur la dictée 2.

Cette observation permet cependant de pondérer nos conclusions en fonction des erreurs commises. Ainsi, comme pour les CE2 et les CM1, on constate une évolution assez hétérogène selon les types de phrases et notamment concernant celles qui ont posé le plus de problème aux élèves.

- Evolutions par classe et par phrase en points:

	CE2 A	CE2 B	CM1 A	CM1 B	CM2
- « Ton frère et toi déjeunez »	- 23	+ 8	+ 13	0	+ 8
- « Le chat et le chien mangent »	- 46	- 8	0	0	- 46
- « Maman et les pose. »	0	- 8	- 13	+ 25	0
- « Papa et maman vous déposent »	- 27	- 8	+ 50	- 25	-31
- « Tous les élèves montent »	- 35	- 8	+ 13	0	- 8
- « Ils préparent »	- 4	- 8	+ 13	+ 25	- 31

Ainsi, les élèves de CM2 n'ont-ils pas progressé de la même manière que leurs camarades de CE2 et de CM1, avec une phrase où les erreurs se sont accentuées (là où les élèves de CE2 ont vraiment progressé « ton frère et toi déjeunez ») et des phrases où les résultats se sont améliorés de façon significative (là où les élèves de CE2 et CM1 des classes d'étude ont moins progressé).

L'interprétation :

Cette amélioration des résultats des élèves de CM2 permet de supposer une meilleure appropriation de l'accord sujet-verbe par les élèves, grâce à la ritualisation de la commutation. Comme pour les CE2, les cas pour lesquels ce travail a été le plus bénéfique sont les cas de sujet composé de groupes nominaux coordonnés. En revanche, l'omission des marques du pluriel relevé dans le cadre de la phrase « tous les élèves montent » n'a pas été corrigée de façon significative.

En revanche, on peut supposer que l'écueil rencontré par les élèves les plus jeunes concernant le jugement sémantique qui influence plus que le jugement de grammaticalité est vraiment écarté pour les élèves de CM2. En effet, dans les cas où le sujet est un singulier représentant un collectif ceux-ci avaient de très bons résultats en dictée 1 (15 % d'erreurs) qui se sont encore améliorés en dictée 2 grâce au rituel de commutation. Ces résultats rejoignent nos observations à propos des résultats généraux et de l'évolution des élèves de CM2 par rapport à leurs camarades sur cette ritualisation de la commutation qui, faite sur un temps court, leur a tout de même permis de s'approprier aisément le dispositif. Ainsi, les

limites constatées pour le public de 8 – 9 ans, ne semblent plus vraies pour le public de 10 - 11 ans.

3. Synthèse des résultats : Vérification des hypothèses

Comme nous l'avons déjà noté, nos résultats mettent en évidence une progression certaine grâce à la ritualisation des activités de commutation. Il faut bien sûr nuancer ce propos au regard du faible effectif de nos populations testées et de la courte période de mise en œuvre de notre protocole. Pour affiner ces résultats d'ensemble, il nous faut reprendre une à une nos hypothèses afin de les vérifier.

- *Hypothèse A : Le coût cognitif de la transcription graphique chez l'élève fait obstacle à une révision orthographique simultanée.*

La dictée 1 nous montre que cette hypothèse est juste, le nombre d'erreurs étant très élevé alors que les règles d'accord pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif sont toutes connues des élèves.

- *Hypothèse B : Le critère sémantique l'emporte sur le critère de grammaticalité lors de la révision de l'écrit.*

Les résultats obtenus nous font nuancer cette hypothèse. Ainsi, dans le cas des CE2 ce recours au critère sémantique semble plus utilisé que dans les classes de niveau plus élevé. Il nous faut cependant noter que lors des exercices du protocole, ce critère était parfois mis en avant par les élèves dans toutes les classes. Son caractère non-valide a été semble-t-il mieux assimilé par les élèves de CM1 et CM2.

- *Hypothèse C : La révision orthographique est plus automatisée chez les élèves plus âgés.*

Les résultats obtenus à la suite de la dictée 2, nous montrent que le bénéfice de ces rituels a été plus important chez les élèves plus âgés. Il y a semble-t-il un lien entre l'automatisation de la vérification orthographique et la maturité des élèves. On peut affirmer que les élèves de CM2 ayant une plus grande « expérience » sur l'utilisation du présent à l'écrit, ils peuvent plus facilement mettre à distance cet écrit et ainsi assimiler les règles de révision.

- *Hypothèse D : Les accords par proximité « géographique » font obstacle à la recherche d'un critère de grammaticalité.*

Nos résultats lors de la dictée 1 vont dans le sens de cette hypothèse. L'accord de proximité apparaît comme l'obstacle le plus difficile à dépasser par les élèves quel que soit leur niveau.

On remarque néanmoins, que l'instauration d'un rituel de commutation a des effets très positifs sur cet écueil.

- *Hypothèse E : L'utilisation du métalangage et des opérations linguistiques de base permet aux élèves de concevoir la langue comme un objet d'étude.*

Notre étude montre que les repères des élèves sur la langue ont été modifiés par l'instauration de nos rituels. Les résultats chiffrés mais aussi les observations de l'attitude des élèves en classe lors des activités de commutation et de leur pratique de la relecture nous montrent que ces derniers envisagent désormais le discours comme un objet d'étude. Nous avons ainsi remarqué que, pour justifier leurs accords, les élèves ont recours au métalangage et aux opérations linguistiques de base. Ce travail de révision s'enrichit donc par les échanges entre pairs.

- *Hypothèse F : L'enseignement explicite de la commutation permet une meilleure appropriation de cette opération par les élèves.*

Cette hypothèse s'est particulièrement vérifiée notamment dans l'utilisation du dessin ou du mime. Les élèves ayant des difficultés ont eu besoin de ces étapes pour construire le sens de la commutation. La commutation a été rapidement utilisée par tous les élèves lors des rituels. Cependant, ces résultats sont à nuancer car certains élèves n'arrivent pas toujours à faire le lien entre le sujet pronominalisé et la désinence verbale.

- *Hypothèse G : L'enseignement répétitif de la commutation comme procédure de révision orthographique permet une automatisation de cette dernière chez les élèves.*

Cette hypothèse se vérifie également mais nous devons tempérer cette affirmation. Ainsi, nous avons remarqué que cette automatisation des procédures de révision orthographique était mise en œuvre chez les élèves les moins en difficultés et chez les élèves les plus âgés. On peut penser que pour les autres élèves cette automatisation prendra plus de temps.

Pour finir, si notre étude démontre un intérêt certain quant à une pratique ritualisée de la révision orthographique et valide la plupart de nos hypothèses de recherche, elle ne prend cependant pas en compte un aspect important : « l'effet maître ». Ainsi, certaines évolutions dans les pratiques des élèves peuvent être imputées à cet effet, mais nous ne disposons pas des outils nécessaires pour les mesurer.

Conclusion et prolongements

Vers un transfert de compétences ?

Cette étude nous a tout d'abord permis de répondre à notre problématique. En effet, malgré les nuances que nous avons apportées à nos résultats, la mise en place d'activités ritualisées de commutation a vraisemblablement permis aux élèves d'améliorer leur application de l'accord sujet-verbe.

En outre, notre travail en classe a été l'occasion de confirmer plusieurs tendances dégagées par nos lectures initiales. Le premier point concerne les obstacles rencontrés par les élèves quant à l'application de l'accord sujet-verbe. En effet, notre évaluation diagnostique a mis en évidence que les critères initiaux utilisés par les élèves étaient pour la plupart sémantiques, ou bien liés à la distribution syntaxique. Ces erreurs fréquentes d'accords ont déjà été mises en évidence dans plusieurs études. Le deuxième point porte sur les bénéfices d'une pratique ritualisée de l'étude de la langue. Comme, nous l'avons vu dans nos lectures, les rituels visant à construire des questionnements autour de la langue permettent le transfert des connaissances acquises. Nos résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, montrent bien que les élèves, au fur et mesure des rituels, se sont approprié des procédures qu'ils ont ensuite réutilisées dans le cadre de la dictée. Enfin, conformément à ce que nous avons vu dans notre partie théorique, le fait de mettre les élèves en position de linguistes leur permet d'envisager le langage comme objet d'étude et donne ainsi du sens à la révision orthographique.

Cependant, du fait des contraintes temporelles liées au contexte de réalisation de cette recherche, nous n'avons pas pu installer ces pratiques sur un temps suffisamment long pour permettre à tous les élèves de s'approprier pleinement cette démarche de révision orthographique. Il conviendrait donc de penser un tel travail sur une année entière. Nous rejoignons ainsi l'idée des chercheurs proposant une approche spiralaire de l'appropriation des outils de révision orthographique pour une efficacité réelle. Un des prolongements de ce travail peut ainsi être un enrichissement des rituels vers, par exemple, la chaîne d'accord au sein du groupe nominal.

Pour conclure, nous nous sommes interrogées sur l'opportunité de transférer la démarche de relecture (ou de révision orthographique) acquise lors de ces rituels sur la production d'écrits. L'enseignement de l'étude de la langue garde au final pour objectif la

production d'écrits. Or les difficultés que rencontrent les élèves pour transférer leurs connaissances sur le discours lorsqu'ils sont en position d' « écrivains », sont connues. Il serait intéressant de voir si les conclusions que nous avons tirées sur l'amélioration de l'accord sujet-verbe lié à la mise en place d'une activité ritualisée de commutation dans le cadre de la dictée peuvent s'appliquer dans le cadre de la production d'écrits.

Bibliographie

Morgane BEAUMANOIR-SECQ, Danièle COGIS et Marie-Laure ELALOUF, « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repère*, 41| 2010, 47-70.

Karine BONNAL, « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe », *5^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2016.

Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », *Repères*, 28| 2003, 47-70.

Jacques DAVID, Odile GUYON et Catherine BRISSAUD, « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue Française*, 151| 2006, 109-126.

Carole FISHER et Marie NADEAU, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, 49| 2014, 169-191.

Pierre LARGY et Alexandra DEVEYAN, « Automatisation en détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte », *L'année psychologique*, 2002, Volume 102, pp. 201-234.

Alain MARCHIVE, « Le rituel, la règle et les savoirs, Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Revue Ethnologie française*, 2007/4 (Vol. 37).

Jean-Christophe PELLAT et Martin RIEGEL, « La Grammaire méthodique du français : élaboration d'une grammaire linguistique globale », *Langue française*, 2012/4 (n°176).

Martin RIEGEL :

- « Les opérations linguistiques de base : le déplacement et la permutation », *L'information Grammaticale*, 1983 Volume 18 Numéro 1 pp. 16-20.
- « Les opérations linguistiques de base : la substitution », *L'information Grammaticale*, 1982 Volume 15 Numéro 1 pp. 5-9.
- « Les opérations linguistiques de base (suite) : L'effacement et l'addition », *L'information Grammaticale*, 1983, Volume 16 Numéro 1 pp. 10-14

Marie-Noëlle ROUBAUD et Marie-José MOUSSU, « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères*, 41| 2010, 71-90.

Christine TALLET, « Faut pas imaginer, faut voir la réalité : Rémi (9 ans), ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2 », *Repères*, 28| 2003, 27-46.

Annexes

Annexe 1 : Modèle de la dictée à trous proposéeA1

Annexe 2 : Données brutes issues de la mise en place de notre protocole de recherche.....A2

Annexe 3 : Quelques exemples de révision orthographique : extraits de copies de certains élèves lors de la dictée 2 (groupe CE2.A)A10

Annexe 4 : Retranscription de quelques éléments de dialogues observés lors de la dictée négociée dans la classe des CE2.AA11

Annexe 1 : Modèle de la dictée à trous proposée

dans la cuisine.

sur la table. Pendant ce temps,

leurs croquettes.

vos cartables et

dans la voiture.

la maison à huit

heures. En chemin,

un camion de pompiers.

à toute allure.

Enfin,

devant l'école.

en classe.

les exercices

.

Annexe 2 : Données brutes issues de la mise en place de notre protocole de recherche

- Données obtenues à la suite de la dictée 1 (évaluation diagnostique)

- Dictée 1 : CE2.A

- Dictee 1 : CE2.B

CE2.A DICTEE 1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	TOTAL 1	1%	
ton frère et toi déjeunez			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	88.46%
le paquet de céréales reste																												0	0.00%
le chat et le chien mangent								1	1	1		1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	61.54%
maman prépare											1								1					1		1	4	15.38%	
et les pose	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1		1					1	1		1		1		15	57.69%	
toute la famille quitte						1																					1	3.85%	
notre joyeuse équipe croise																					1						1	3.85%	
il roule						1																					1	3.85%	
papa et maman vous déposent					1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	20	76.92%
tous les élèves montent												1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	13	50.00%
ils préparent											1			1	1	1	1	1	1			1			1	1	1	11	42.31%
que dicte la maîtresse																											0	0.00%	
TOTAL	1	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	3	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	105	

MOYENNE	4.04
MEDIANE	4
ECART MOYEN	1.20
MODE	5
ETENDUE	5

CE2.B DICTEE 1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL 1	1%
ton frère et toi déjeunez	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	11	84.62%
le paquet de céréales reste														0	0.00%
le chat et le chien mangent		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	84.62%
maman prépare							1			1		1	1	4	30.77%
et les pose	1							1	1		1	1	1	6	46.15%
toute la famille quitte								1						1	7.69%
notre joyeuse équipe croise														0	0.00%
il roule														0	0.00%
papa et maman vous déposent		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92.31%
tous les élèves montent		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92.31%
ils préparent		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92.31%
que dicte la maîtresse						1	1			1	1			4	30.77%
TOTAL	2	5	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	73	

MOYENNE	5.62
MEDIANE	6
ECART MOYEN	0.93
MODE	6
ETENDUE	5

CM1.A DICTEE 1	A	B	C	D	TOTAL 1	1%
ton frère et toi déjeunez	1	1	1	1	4	100%
le paquet de céréales reste	1				1	25%
le chat et le chien mangent	1	1			2	50%
maman prépare					0	0%
et les pose			1	1	2	50%
toute la famille quitte		1			1	25%
notre joyeuse équipe croise				1	1	25%
il roule					0	0%
papa et maman vous déposent	1	1	1		3	75%
tous les élèves montent	1		1	1	3	75%
ils préparent	1	1		1	3	75%
que dicte la maîtresse						0%
TOTAL FAUTES	6	5	4	5	20	

MOYENNE	5.00
MEDIANE	5
ECART MOYEN	0.50
MODE	5
ETENDUE	2

- Dictée 1 : CM1.B

CM1.B DICTEE 1	A	B	C	D	E	F	G	H	TOTAL 1	1%
ton frère et toi déjeunez		1	1	1	1	1	1	1	7	77.78%
le paquet de céréales reste								1	1	11.11%
le chat et le chien mangent							1	1	2	22.22%
maman prépare			1					1	2	22.22%
et les pose	1	1		1	1	1	1		6	66.67%
toute la famille quitte	1		1	1	1				4	44.44%
notre joyeuse équipe croise					1			1	2	22.22%
il roule						1	1	1	3	33.33%
papa et maman vous déposent								1	1	11.11%
tous les élèves montent			1					1	2	22.22%
ils préparent						1	1	1	3	33.33%
que dicte la maîtresse						1			1	11.11%
TOTAL	2	2	4	3	4	5	5	9	34	

MOYENNE	4.25
MEDIANE	4
ECART MOYEN	1.56
MODE	2
ETENDUE	7

- Dictée 1 : CM2.A

o Données obtenues à la suite de la dictée 2 et évolutions

CM2.A DICTEE 1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL 1	1%
ton frère et toi déjeunez		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		10	76.92%
le paquet de céréales reste													1	1	7.69%
le chat et le chien mangent			1		1	1	1	1		1	1	1	1	9	69.23%
maman prépare			1			1	1							3	23.08%
et les pose		1		1			1	1	1	1	1	1		8	61.54%
toute la famille quitte		1							1					2	15.38%
notre joyeuse équipe croise				1	1									2	15.38%
il roule		1	1						1					3	23.08%
papa et maman vous déposent			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	10	76.92%
tous les élèves montent			1	1		1	1	1	1	1	1		1	9	69.23%
ils préparent			1	1	1	1		1		1	1		1	8	61.54%
que dicte la maîtresse					1						1	1		3	23.08%
TOTAL FAUTES	0	4	7	6	6	6	5	6	5	6	7	5	5	68	

MOYENNE	5.23
MEDIANE	6
ECART MOYEN	1.14
MODE	6
ETENDUE	7

CE2.A DICTEE 2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	TOTAL 2	2%	TOTAL 1	1%	ECART	% ECART		
ton frère et toi déjeunez			1		1					1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	65.38%	23	88%	-6	-23%		
le paquet de céréales reste								1														1				2	7.69%	0	0%	2	8%			
le chat et le chien mangent															1			1						1		4	15.38%	16	62%	-12	-46%			
maman prépare																			1			1				2	7.69%	4	15%	-2	-8%			
et les pose			1	1			1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	57.69%	15	58%	0	0%			
toute la famille quitte			1						1		1	1		1					1		1	1	1			9	34.62%	1	4%	8	31%			
notre joyeuse équipe croise			1																1		1	1				4	15.38%	1	4%	3	12%			
il roule						1									1											2	7.69%	1	4%	1	4%			
papa et maman vous déposent					1		1		1			1			1	1		1		1		1	1	1	1	13	50.00%	20	77%	-7	-27%			
tous les élèves montent																	1					1		1	1	4	15.38%	13	50%	-9	-35%			
ils préparent									1		1	1			1	1	1	1	1	1				1	1	10	38.46%	11	42%	-1	-4%			
que dicte la maîtresse																										0	0.00%	0	0%	0	0%			
TOTAL	0	0	4	1	2	1	2	2	3	1	4	5	0	2	6	4	3	5	6	3	4	7	4	5	2	6	82							
Dictée 1	1	1	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	105		
Ecart	1	1	-2	1	0	2	1	2	1	3	0	-1	4	1	0	1	2	0	-1	2	1	-2	1	1	4	0	23							

MOYENNE	3.15
MEDIANE	3
ECART MOYEN	1.70
MODE	4
ETENDUE	6

CE2.B DICTEE 2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL 2	2%	TOTAL 1	1%	ECART	% ECART
ton frère et toi déjeunez	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	92.31%	11	85%	1	8%
le paquet de céréales reste						1								1	7.69%	0	0%	1	8%
le chat et le chien mangent		1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	10	76.92%	11	85%	-1	-8%
maman prépare			1						1		1		1	4	30.77%	4	31%	0	0%
et les pose	1				1		1	1					1	5	38.46%	6	46%	-1	-8%
toute la famille quitte	1				1			1						3	23.08%	1	8%	2	15%
notre joyeuse équipe croise														0	0.00%	0	0%	0	0%
il roule														0	0.00%	0	0%	0	0%
papa et maman vous déposent	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	11	84.62%	12	92%	-1	-8%
tous les élèves montent		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	84.62%	12	92%	-1	-8%
ils préparent		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	84.62%	12	92%	-1	-8%
que dicte la maîtresse							1							1	7.69%	4	31%	-3	-23%
TOTAL DICTEE 2	4	5	6	5	7	6	5	3	6	5	5	5	7	69					
TOTAL DICTEE 1	2	5	5	5	5	6	6	6	6	6	7	7	7	73					
DIFFERENCE	-2	0	-1	0	-2	0	1	3	0	1	2	2	0						

MOYENNE	5.31
MEDIANE	5
ECART MOYEN	0.84
MODE	5
ETENDUE	3

CM1.A DICTEE 2	A	B	C	D	TOTAL 2	2%	TOTAL 1	1%	ECART	% ECART
ton frère et toi déjeunez	1	1	1	1	4	100%	4	100%	0	0%
le paquet de céréales reste					0	0%	1	25%	-1	-25%
le chat et le chien mangent	1	1			2	50%	2	50%	0	0%
maman prépare					0	0%	0	0%	0	0%
et les pose	1		1	1	3	75%	2	50%	1	25%
toute la famille quitte					0	0%	1	25%	-1	-25%
notre joyeuse équipe croise					0	0%	1	25%	-1	-25%
il roule					0	0%	0	0%	0	0%
papa et maman vous déposent	1		1		2	50%	3	75%	-1	-25%
tous les élèves montent	1		1	1	3	75%	3	75%	0	0%
ils préparent	1	1	1	1	4	100%	3	75%	1	25%
que dicte la maîtresse						0%		0%	0	0%
TOTAL FAUTE DICTEE 2	6	3	5	4	18					
TOTAL DICTEE 1	6	5	4	5	20					
DIFFERENCE	0	2	-1	1	2					

MOYENNE	4.50
MEDIANE	4.5
ECART MOYEN	1.00
MODE	#N/A
ETENDUE	3

- *Dictée 2 : CM1.B*

CM1.B DICTEE 2	A	B	C	D	E	F	G	H	TOTAL 2	2%	TOTAL 1	1%	ECART	% ECART
ton frère et toi déjeunez	1	1	1	1	1	1	1	1	8	88.89%	7	78%	1	13%
le paquet de céréales reste									0	0.00%	1	11%	-1	-13%
le chat et le chien mangent			1					1	2	22.22%	2	22%	0	0%
maman prépare									0	0.00%	2	22%	-2	-25%
et les pose		1		1	1	1	1		5	55.56%	6	67%	-1	-13%
toute la famille quitte									0	0.00%	4	44%	-4	-50%
notre joyeuse équipe croise									0	0.00%	2	22%	-2	-25%
il roule				1					1	11.11%	3	33%	-2	-25%
papa et maman vous déposent	1		1	1		1		1	5	55.56%	1	11%	4	50%
tous les élèves montent			1				1	1	3	33.33%	2	22%	1	13%
ils préparent			1			1	1	1	4	44.44%	3	33%	1	13%
que dicte la maîtresse					1	1			2	22.22%	1	11%	1	13%
TOTAL	2	2	5	4	3	5	4	5	30		34			

MOYENNE	3.75
MEDIANE	4
ECART MOYEN	1.06
MODE	5
ETENDUE	3

- *Dictée 2 : CM2.A*

CM2.A DICTEE 2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL 2	2%	TOTAL 1	1%	ECART	% ECART
ton frère et toi déjeunez		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11	84.62%	10	77%	1.00	8%
le paquet de céréales reste														0	0.00%	1	8%	- 1.00	-8%
le chat et le chien mangent			1								1	1		3	23.08%	9	69%	- 6.00	-46%
maman prépare						1				1	1			3	23.08%	3	23%	-	0%
et les pose	1	1		1	1	1	1				1	1		8	61.54%	8	62%	-	0%
toute la famille quitte		1												1	7.69%	2	15%	- 1.00	-8%
notre joyeuse équipe croise									1					1	7.69%	2	15%	- 1.00	-8%
il roule														0	0.00%	3	23%	- 3.00	-23%
papa et maman vous déposent			1	1		1		1		1		1		6	46.15%	10	77%	- 4.00	-31%
tous les élèves montent			1	1		1		1	1	1	1		1	8	61.54%	9	69%	- 1.00	-8%
ils préparent			1	1				1			1			4	30.77%	8	62%	- 4.00	-31%
que dicte la maîtresse				1	1								1	3	23.08%	3	23%	-	0%
TOTAL DICTEE 2	1	3	5	6	3	4	2	4	3	4	6	5	2	48					
TOTAL DICTEE 1	0	4	7	6	6	6	5	6	5	6	7	5	5	68					
DIFFERENCE	-1	1	2	0	3	2	3	2	2	2	1	0	3	20					

MOYENNE	3.69
MEDIANE	4
ECART MOYEN	1.25
MODE	3
ETENDUE	5

Annexe 3 : Quelques exemples de révision orthographique : extraits de copies de certains élèves lors de la dictée 2 (groupe CE2.A)

papa et maman vous déposent
Ils pluriel

(Cas de démarche explicite dans l'usage de la commutation)

les cartables et les pose dans la voiture. Toute la famille quitte
Elle Ils

(Cas d'identification du verbe systématique)

Toute la famille quitte
Elle

(Cas de correction après usage de la commutation)

Ton frère et toi déjeunent
Ils vous

(Cas d'automatisation de la démarche)

un camion de pompiers. Il roule
Ils

(Cas d'usage des codes couleurs propres à l'étude de la grammaire : transfert)

Ton frère et toi déjeunent
vous vous

(Remarque : dans ce cas on note une absence de finalité après la commutation)

Annexe 4 : Retranscription de quelques éléments de dialogues observés lors de la dictée négociée dans la classe des CE2.A

- Binôme 1 : Un élève qui explique à son camarade ses choix orthographiques

Phrase : Ton frère et toi **mangez** dans la cuisine.

« Ton frère et toi on peut le remplacer par vous du coup c'est EZ »

Phrase : Maman prépare vos cartables et les **pose**.

« Les, c'est pas le sujet, on cherche le sujet c'est maman ».

Phrase : Papa et maman vous **déposent** devant l'école.

« On cherche le sujet, c'est papa plus maman »

Phrase : Ils **préparent** les exercices que dicte la maîtresse.

« On parle des élèves c'est ils avec un s »

- Binôme 2 : Débats entre les deux élèves

Phrase : Le paquet de céréales **reste** sur la table.

Elève A : « Il y a plusieurs céréales dans le paquet c'est ENT »

Elève B : « Non, c'est un paquet c'est il sans S »

Elève A : « Ah oui c'est le groupe des céréales »

Phrase : Le chat et le chien **mangent** leurs croquettes.

Elève B : « Ils sont deux donc c'est ils avec un S et ENT, tu as oublié le ENT ».

- Binôme 3 : Un élève justifie ses choix orthographiques

Phrase : Il **roule** à toute allure.

« Ils sont plusieurs dans la voiture c'est les pompiers le sujet »

Phrase : Toute la famille **quitte** la maison à huit heures.

« On peut remplacer le sujet par elle sans S, c'est la famille ».