



HAL
open science

En quoi la dictée négociée peut-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1 ?

Daphnée Dubarry

► To cite this version:

Daphnée Dubarry. En quoi la dictée négociée peut-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1 ?. Education. 2016. dumas-01657314

HAL Id: dumas-01657314

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657314>

Submitted on 2 May 2018

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :
Daphnée DUBARRY

soutenu le : **29 juin 2016**
pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Français

**En quoi la dictée négociée peut-elle être un
outil d'apprentissage dans le cas de l'accord
sujet-verbe en CE1 ?**

Mémoire dirigé par :
Mr Louis-Georges TIN [Formateur, ESPE Centre Val de Loire]

JURY :
Mr Louis-Georges TIN [Formateur, ESPE Centre Val de Loire]
Mme Florence BIDAULT [Professeur des écoles maître formateur, école du Val à Olivet]

Présidente du jury : **Mme Virginie MOREL** [Formatrice, ESPE Centre Val de Loire]

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE.....	4
I. Constats généraux sur l’orthographe et la grammaire.....	4
1. L’orthographe : un système organisé et complexe	4
2. Le niveau des élèves	5
3. La grammaire dans les textes officiels.....	6
II. La didactique de l’orthographe grammaticale	7
1. La place de la dictée.....	7
2. Quels sont les erreurs et les processus d’apprentissage des élèves ?.....	9
3. Comment faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves ?.....	11
III. Un dispositif pédagogique d’enseignement : la dictée négociée.....	13
1. L’approche socio-constructiviste	13
2. Le concept de métacognition	14
3. Vers des dictées réflexives : la dictée négociée	15
Synthèse et hypothèses.....	16
PARTIE 2 : DESCRIPTION DU PROTOCOLE.....	18
I. Méthodologie.....	18
1. Description de la population	18
2. Objectif-enseignant	18
3. L’intention et outils de recherche	19
4. Le dispositif central : la dictée négociée.....	19
PARTIE 3 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES.....	21
1. Résultats des huit groupes hétérogènes.....	22
2. Résultats des deux groupes homogènes.....	24
3. Paroles d’élèves	25
PARTIE 4 : ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS.....	27
I. Analyses des principales erreurs d’accord entre le sujet et le verbe	27
1. Dans les exercices individuels d’entraînement	27
2. Dans la dictée individuelle.....	28
II. Analyses du dispositif de la dictée négociée.....	31
1. Les résultats avant et après la phase de négociation	31
2. Bilan de la phase de négociation.....	31
3. Le retour collectif, ce que pensent les élèves.....	33
III. Interprétation des résultats, retour sur les hypothèses	34
1. Ce dispositif de négociation entre pairs a-t-il fonctionné ?	34
2. Les limites de l’expérimentation.....	36

CONCLUSION et PERSPECTIVES	38
REMERCIEMENTS	40
BIBLIOGRAPHIE	41
ANNEXE A : PRESENTATION DE LA SEQUENCE	43
ANNEXE B : CATEGORISATION DES ERREURS	47
ANNEXES C : PRODUCTIONS D'ELEVES	48

INTRODUCTION

Faut-il simplifier l'orthographe du français ? Le niveau des élèves baisse-t-il ? La dictée est-elle un exercice de contrôle ou un outil d'apprentissage ? S'il subsiste une problématique d'apprentissage dont les médias, les parents et les enseignants s'accaparent volontiers, c'est bien celle de l'orthographe. En raison de la multiplication des supports écrits, en partie liée à l'émergence des nouvelles technologies, de plus en plus de personnes sont confrontées à la norme orthographique. Bien que certains moyens, tels les SMS, permettent quelque peu de s'en exempter, il n'en reste pas moins que la maîtrise de l'orthographe continue à jouer un rôle de marqueur social. Dès lors, elle reste un objectif majeur des programmes de l'Institution scolaire. Si pour certains, l'acquisition semble s'effectuer sans grande difficulté, pour d'autres, en revanche, cette compétence est parfois impossible à atteindre. Si l'on s'intéresse de près à l'histoire de la langue française, on ne peut que constater la réelle complexité de notre orthographe nationale, fruit d'origines diverses et d'évolutions phonétiques parfois difficilement explicables. Ce qui est certain, c'est que les enseignants doivent toujours considérer cet enseignement non pas comme un simple entraînement à des règles, mais plutôt comme une nécessité de conceptualiser ces notions très abstraites.

L'orthographe est un vaste domaine. Aussi, il m'a fallu cibler précisément mon champ d'étude. J'ai choisi de me pencher sur les apprentissages grammaticaux. En effet, les difficultés traditionnelles comme celles des accords m'intéressent tout particulièrement, car ce sont elles qui posent le plus de problèmes aux élèves. L'entrée dans l'orthographe grammaticale se faisant dès le CE1, et ayant en charge ce niveau de classe cette année, j'ai souhaité étudier la manière d'appréhender l'accord sujet-verbe. Ce qui doit être privilégié chez l'élève, plus que la connaissance pure, c'est l'attitude réflexive. Par conséquent, j'ai choisi de montrer **en quoi la dictée négociée pouvait être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe pour des élèves de CE1**. Le repérage des différences inter-élèves m'amènera à identifier les obstacles afin de pouvoir envisager des remédiations. Dans un premier temps, je présenterai les éléments théoriques relatifs à l'orthographe grammaticale, envisagée tout d'abord d'un point de vue fonctionnel, avant d'approfondir sa didactique et le dispositif au cœur de cette étude. Dans un deuxième temps, je décrirai le protocole mis en place au sein de la classe. Enfin, les dernières parties de ce mémoire seront consacrées à l'analyse et à l'interprétation des résultats, en regard des éléments théoriques étudiés et de la pratique, afin de mieux cerner les avantages et les inconvénients de la dictée négociée.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

I. Constats généraux sur l'orthographe et la grammaire

1. L'orthographe : un système organisé et complexe

Les travaux de Nina Catach, linguiste et historienne de la langue, ont décrit le système linguistique français comme un système complexe mais cohérent. Les analyses du groupe HESO¹ ont dégagé une organisation logique et structurée à partir de la réelle complexité orthographique de notre langue. En effet, l'écriture française n'est pas une simple transcription de l'oral dans le sens où elle code non seulement les sons, mais aussi le sens. Ce système structuré mais pluriel apparaît donc comme un plurisystème, utilisant à la fois le principe alphabétique et le principe sémiographique (les signes codant du sens). Nina Catach définit une organisation hiérarchisée de trois systèmes reposant chacun sur un principe d'écriture : les graphèmes. En voici une rapide description.

a) Le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit (les phonogrammes) notent les unités de l'oral (les phonèmes). Cette correspondance s'avère complexe puisqu'à plusieurs phonèmes peuvent être associés plusieurs graphèmes et inversement.

b) Le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit (les logogrammes) permettent de distinguer les mots homophones, nombreux dans la langue française.

c) Le système morphogrammique reposant sur un principe selon lequel les unités de l'écrit (les morphogrammes) donnent des informations lexicales et grammaticales. Ce sont ces marques qui témoignent des catégories que sont le genre, le nombre, la personne ; s'exprimant différemment selon la nature des mots.

La difficulté majeure de l'orthographe se trouve au niveau des variations morphogrammiques, qui ne concernent pas des mots pris isolément mais liés dans l'organisation syntaxique de la phrase. Les marques du pluriel, par exemple, se répètent sur plusieurs segments de la phrase (chaîne d'accord déclenchée par le déterminant) et leur choix dépendra de la nature du mot. Aussi, le mot « course » peut s'écrire « courses » ou « coursent » selon s'il est un nom ou un verbe.

¹HESO, groupe de recherche sur l'histoire et la structure de l'orthographe, dirigé par Nina Catach.

2. Le niveau des élèves

Les recherches et les points de vue sur la question du niveau des élèves sont contrastés, dans un débat qui n'est pas récent. Pour certains, le niveau n'est ni pire ni meilleur qu'aux siècles derniers. Déjà Pierre Madiot publiait dans *Les Cahiers Pédagogiques* de février 2005, qu'au milieu du XIX^{ème} siècle, on déplorait « l'ignorance presque générale de l'orthographe » des lycéens. En outre, au début du XX^{ème} siècle, c'est Paul Laumonier, auteur de *La crise de la culture littéraire* (1929) qui déclarait « L'enseignement scolaire se primarise [...] Les élèves des lycées n'ont ni orthographe, ni vocabulaire, exact et varié, ni connaissances grammaticales, ni analyse logique, ni méthode d'expression écrite ou orale »². Pour d'autres, le niveau a baissé, tant chez les élèves que chez les adultes. La conjugaison des verbes et la mise en œuvre des accords sont particulièrement touchées. Dans un article *Le Monde* publié en février 2013, l'historien de l'éducation Antoine Prost affirme qu'un élève sur trois est faible en orthographe, contre un sur quatre dix ans plus tôt. Des enquêtes réalisées par plusieurs chercheurs ont permis de faire des comparaisons dans le temps. Ainsi, en 1995, des élèves de la 6^{ème} à la 4^{ème} ont passé les mêmes épreuves que celles du certificat d'études de 1923 à 1925. Il s'avère qu'ils ont obtenu de moins bons résultats en grammaire et en orthographe que les élèves des années 1920. Par ailleurs, en 2005, des élèves de CM2 à la 3^{ème} ont fait la même dictée que des élèves des mêmes niveaux de classe en 1987. Les résultats parlent d'eux-mêmes : le niveau des élèves de 5^{ème} en 2005 est celui des élèves de CM2 dix-huit ans plus tôt. De plus, une étude réalisée par la DEPP³ sur les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle (de 1987 à 2007) a permis de constater une baisse significative du niveau de compétences des élèves, particulièrement dans le domaine grammatical. Plus récemment, le baromètre du Projet Voltaire intitulé *Les français et l'orthographe* publié en juin 2015 atteste que globalement, le niveau des français a baissé. En 2010, ce sont 51% des évalués qui maîtrisaient les règles principales de notre langue, contre 45% en 2015. Le projet explique cette régression par l'augmentation des erreurs grammaticales. C'est aussi le constat d'un enseignant : lors de la correction de ses copies d'étudiants en licence de linguistique à Paris Descartes, Alain Bentolila⁴ recense une moyenne de huit fautes par page, 40% de ces fautes étant de nature grammaticale (accords, morphologie verbale, etc.).

²Pierre Madiot reprend les dires d'un président de jury du baccalauréat et de Paul Laumonier dans un article s'intitulant *L'orthographe ...*, paru dans *Les Cahiers Pédagogiques* du 7 février 2005.

³La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, qui évalue les politiques conduites par le Ministère de l'Éducation Nationale.

⁴Alain Bentolila, linguiste français, auteur de nombreux ouvrages et professeur à l'université Paris Descartes.

Toutefois, le baromètre Voltaire nuance ces propos en soutenant que le niveau d'orthographe s'améliore au fil de la scolarité. De même, Danièle Cogis déplore ce côté réducteur à l'égard du niveau des élèves. En effet, dans une interview faisant suite à la parution de son ouvrage *Orthographe, à qui la faute ?* écrit en collaboration avec Danièle Manesse, elle explique son ressenti :

« Certes, le niveau d'orthographe a baissé, les élèves sont en retard de deux ans en fin de cinquième. Mais il faut dire aussi qu'ils continuent à apprendre et progresser au collège. Ainsi, les lecteurs trouveront une courbe qui montre les progrès constants dans les chaînes d'accord du CM2 à la troisième. Le collège fait le travail, même si on souhaiterait de meilleurs résultats, et des progrès plus rapides. Ralentissement ne veut pas dire absence d'apprentissage ou de progrès. »⁵

Ces baisses constatées affectent toutes les catégories d'élèves, aussi bien les meilleurs en orthographe comme les moins bons, les filles comme les garçons, les enfants des milieux défavorisés tout comme ceux des milieux favorisés. Incontestablement, le phénomène est général. On est donc en mesure de se demander pourquoi un tel déclin des capacités orthographiques ?

3. La grammaire dans les textes officiels

Pendant longtemps, l'enseignement de la grammaire était largement tourné vers la maîtrise de l'orthographe (héritage du latin), impliquant la mémorisation de règles, trop souvent floues et peu progressives. Il se présente comme un enseignement peu adapté à un nombre grandissant d'élèves destinés à fréquenter plus longtemps l'école. En effet, les contenus et les méthodes inadaptés étaient à l'origine de l'échec de l'enseignement du français, ce qui déclencha en 1965 un grand mouvement de réforme. L'enseignement de la langue orale et écrite devait désormais être adapté pour des élèves inégalement favorisés et destinés à une scolarité plus longue (Emile Genouvrier, 1970).⁶ Cette grammaire dite « traditionnelle » a laissé place dans les années 70 à une grammaire plus rigoureuse mais toujours trop formaliste et isolée. C.Brissaud et D.Cogis expliquent qu'ont été privilégiées les théories de l'énonciation au détriment de la langue : « en 1995, les élèves font de meilleures rédactions que dans les années 1920 » (p34)⁷. En 2002, un approfondissement s'opère avec le concept d'observation réfléchie de la langue française. De même, les programmes de 2007 présentent un tournant décisif dans le domaine d'étude de la langue, puisqu'ils réintroduisent

⁵ *Les Cahiers Pédagogiques*, entretien avec Danièle Cogis, 12 février 2007.

⁶ *Linguistique et enseignement du français*, ouvrage coécrit par Jean Peytard et Emile Genouvrier.

⁷ Citation extraite de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (paru en 2011).

explicitement un enseignement grammatical (avec un horaire hebdomadaire fixe). En effet, la régression du niveau peut s'expliquer par le temps accordé à l'enseignement du français à l'école. Danielle Manesse, dans son article intitulé *A propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école* (2007), affirme que l'orthographe a moins été prise en compte, l'horaire d'enseignement s'étant considérablement réduit en vingt ans. Un exemple l'illustre : entre les instructions officielles de 1923 et celles de 2008, le temps d'enseignement de français en CE2 a été réduit de moitié. Ainsi, les nouveaux programmes de 2008 font apparaître une exhaustivité dans l'étude de la langue, désormais découpée en domaines tels que le langage oral, la lecture, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Les contenus sont clairement détaillés ; la grammaire de phrase est revalorisée au détriment toutefois de la grammaire de texte. Une large place est faite aux activités d'observation, de manipulation et de classement d'énoncés. On tient compte désormais des progressions spécifiques et de l'intérêt de l'entraînement pour mémoriser les connaissances.

II. La didactique de l'orthographe grammaticale

1. La place de la dictée

L'attachement à la dictée comme exercice emblématique est encore très fort. Pour beaucoup d'entre nous, elle reste le seul moyen d'apprendre à écrire correctement. Or, il existe des représentations diverses à propos de l'orthographe. Pour certains, comme le célèbre Bernard Pivot, faire des dictées est primordial pour la sauvegarde de la langue. Pour d'autres, comme Jean Peytard, le prétexte visé par la dictée est celui « d'une certaine idée de la littérature française d'un bel usage, d'une norme ; une conception fermée de la langue ». Pour lui, « l'ouverture de l'enseignement d'une langue française, observée et prise en compte dans sa variété et ses différences ne peut se réaliser sans une désacralisation de la dictée » (1976)⁸. On trouve un consensus de chercheurs et didacticiens qui s'accordent à dire que sous sa forme traditionnelle, la dictée ne peut être un outil d'acquisition de l'orthographe pour les élèves. Déjà, elle avait été reconnue comme tel par l'Inspection Rouchette⁹ à la fin des années 60 :

⁸Article de Jean PEYTARD, intitulé *Note sur le mot dictée*, écrit en novembre 1976.

⁹Présidée par l'Inspecteur général de Lettres Marcel Rouchette, cette commission a été chargée en 1963 de préparer une réforme de l'enseignement du français devenue inévitable après la suppression de l'examen d'entrée dans l'enseignement secondaire accueillant jusque-là essentiellement des élèves de milieux sociaux favorisés. Ce propos figure dans une version de travail du « Plan Rouchette » (1971) p43.

« L'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-on le considérer comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser ».

Pour André Angoujard, la dictée est simplement un moyen de contrôle pour l'enseignant car, en l'état, elle n'apprend rien aux élèves. « Dans sa visée éducative, elle constitue un instrument à la fois atypique et peu fiable »¹⁰. Atypique dans le sens où elle ne prend en compte uniquement les erreurs et non les réussites comme cela peut être le cas dans d'autres disciplines ; et peu fiable car elles ne s'intéressent qu'aux résultats que sont les mots écrits et non à la démarche réflexive constitutive de l'activité de production d'écrit. De plus, un apprentissage de l'orthographe restreint à la dictée et aux exercices risquerait de construire dans l'esprit de l'élève l'idée que l'orthographe ne compte que dans des situations définies et n'a plus d'importance ailleurs. André Ouzoulias avance que la dictée, conçue de la sorte, peut aider les plus avancés en orthographe, mais en aucun cas ne saurait faire progresser les plus démunis. Selon André Angoujard, si un tel apprentissage peut se faire au moment de la correction, il a néanmoins une portée limitée car c'est le maître qui pointe les erreurs, et non les élèves. La réflexion venant après coup, l'apprentissage reste très théorique et dépourvu de sens. Danièle Cogis, quant à elle, envisage de traiter cette forme de dictée en tant qu'évaluation diagnostique, effectuée plusieurs fois dans l'année pour servir de base à l'observation d'une progression. De surcroît, les linguistes et pédagogues sont unanimes : il convient désormais de diversifier les pratiques de dictée, en mettant en jeu des compétences d'apprentissage diverses selon chaque situation. Ainsi, il convient d'amener l'élève à solliciter dans divers contextes la mémoire visuelle, les connaissances phonologiques, les stratégies grammaticales, les règles orthographiques et les connaissances étymologiques. C'est pourquoi les instructions officielles tentent de reconsidérer la forme de la dictée et ses finalités. Ainsi, on peut lire :

« La dictée représente un intermédiaire pertinent entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve de fait guidée et la situation d'écriture où l'élève doit tout assumer, de la conception du texte à sa mise au net, ce qui constitue une charge de travail très importante pour de jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures et les règles qu'ils ont apprises. Les objectifs de la dictée peuvent être divers et doivent être précisément explicités pour les élèves ; on distinguera ainsi,

¹⁰ Citation tirée de l'ouvrage *Savoir orthographier* écrit par André Angoujard, paru en 2007 (p74).

notamment la dictée pour apprendre, la dictée dirigée et expliquée, la dictée préparée, la dictée de contrôle. »¹¹

Les instructions officielles de 2008 évoquent de façon précise la dictée, en lien avec les connaissances orthographiques et grammaticales, mais aussi avec l'écriture. Voici les compétences attendues à la fin du cycle 2 : « Dans les productions dictées et autonomes, écrire sans erreur sous la dictée des phrases ou un court texte (5 lignes) préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales »¹². Au cycle 3, la seule variante est l'augmentation du nombre de lignes dictées. Il ne s'agit donc pas d'exclure définitivement la dictée, dont on reconnaît l'intérêt quand elle est aménagée et plus formative. Mais l'essentiel repose sur la diversification des pratiques et son déroulement. Pour être pleinement utile, il faut passer d'une logique d'évaluation à une logique d'apprentissage en installant des dictées qui suscitent la réflexion des élèves, le développement de l'analyse et des stratégies.

2. Quels sont les erreurs et les processus d'apprentissage des élèves ?

Les difficultés des élèves sont en grande partie dues à l'état de la grammaire actuelle. Renée Léon dresse un constat alarmant sur la grammaire dans son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : pourquoi, comment ?* (2014). Elle dénonce le manque de réflexion et le détachement de la grammaire par rapport à la lecture et à l'écriture. Ainsi, selon elle, les programmes de 2008 proposent des activités dénuées de sens pour les élèves. C'est aussi ce que dit Danielle Cogis lors d'une conférence s'intitulant *Enseigner l'orthographe aujourd'hui* (23 novembre 2011) : « le problème central est de donner du sens à ce que les élèves apprennent ». En étant isolé des autres disciplines, l'enseignement de la grammaire provoque un problème de réinvestissement, notamment en production d'écrit. Comme en témoignent les évaluations nationales pratiquées au début du CE2 jusqu'en 2006, les erreurs ne sont pas les mêmes. Voici les plus fréquentes, relevées par D.Cogis et Catherine Brissaud¹³ :

- L'absence de marque (« *Les garçons tombe* »)
- L'utilisation de la marque du pluriel nominal -s au lieu de -nt (« *Les oiseaux voles* »)

¹¹ *Programmes de l'école primaire, 2007-2008*, p 213

¹² *Programmes de l'école primaire*, parus aux bulletins officiels le 19 juin 2008, complétés par ceux du 5 janvier 2012.

¹³ Typologie des erreurs relevées par Danièle Cogis et Catherine Brissaud dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (2011, p191).

A partir du CE2, on trouve d'autres substitutions de marque : « *ils allaient chantaient* » ; mais aussi des adjonctions : « *ils ont grandis* », « *ils vont partirent* », « *ils ont mangéent* », « *ils sont partient* ». De plus, l'éloignement du verbe avec son sujet est un obstacle (« *Ce que montre les résultats est étonnant* »), de même que la présence d'un pluriel à côté du verbe peut perturber (« *Il les voient* », « *La voiture des acteurs arrivent au festival* »). Dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, les deux femmes observent que tout se passe comme si l'augmentation des connaissances des élèves provoquait de nouvelles erreurs. La règle de base est pourtant simple : le verbe s'accorde avec son sujet. Seulement, pour la mettre en œuvre, elle nécessite de nombreux pré-requis souvent remis en cause par de nombreux obstacles :

- Connaître les notions de sujet, de verbe, d'accord.
- Identifier le sujet dans la phrase (le mot donneur de marques peut être un groupe nominal, minimal ou étendu, un nom propre, un pronom, un infinitif ou encore une proposition. De plus, il peut être séparé du verbe, inversé.).
- Identifier le verbe dans une phrase (il peut y avoir des verbes à l'infinitif ou bien conjugués).
- Trouver la forme du verbe (il existe des formes simples et composées).
- Avoir conscience des valeurs multiples de certaines marques (le -e, le -s, le -t, etc.) et choisir la forme correcte (la valeur des temps et les personnes changent d'une phrase à l'autre. De plus, l'homophonie est très fréquente dans la langue française.).

En analysant les erreurs des élèves, C.Brissaud et D.Cogis ont constaté que certains apprenants savent marquer le pluriel d'un nom mais pas celui d'un verbe. C'est pourquoi on peut retrouver dans les écrits d'élèves de CE1 des propositions du type : *Les garçons ferme la porte* ou encore *Mes amis ssapelle*. Les jeunes élèves n'ont pas trop de difficultés à marquer le pluriel d'un nom car la représentation entre une chose et plusieurs choses est assez concrète. Ainsi, un élève faisant une liste de courses rajoutera spontanément un -s à tomates car il en veut beaucoup. Il en va parfois de même pour la variation en genre. En revanche, il est difficile, voire impossible de se représenter ce que pourrait être l'action plurielle de « fermer la porte ». Le pluriel du verbe, comme celui de l'adjectif est une notion abstraite ne pouvant se rapporter à des objets du monde. Il relève d'un phénomène purement linguistique, appelé accord, mettant un élément sous la dépendance d'un autre (deux constituants de la phrase de type différent). Cette activité abstraite est très coûteuse cognitivement. Pourtant,

D.Cogis sait l'importance d'aborder ces notions tôt, en raison de l'emploi nécessaire et indispensable d'un verbe dans une phrase.

3. Comment faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves ?

L'enseignement grammatical doit fournir des outils au service de la communication, c'est-à-dire au service de la production écrite, de la lecture de textes et de la prise de parole dans divers contextes. Mais il doit également être porteur de sens. Afin de comprendre les notions, les concepts, et permettre un certain recul sur la langue, cet enseignement nécessite du temps, de l'observation et la manipulation de corpus. Les recherches sont formelles : l'orthographe grammaticale, pour être maîtrisée, doit être une activité ritualisée permettant la verbalisation. En effet, ce doit être une activité langagière et cognitive faisant apprendre les opérations mentales à effectuer face à un énoncé sur lequel on doute, apprendre à traiter les différences soit par le raisonnement, les analogies, ou encore le recours à des outils (manuels, cahiers de conjugaison, etc.). On sait que l'orthographe grammaticale est la plus complexe car elle nécessite de construire à la fois une compréhension de notre système (en classes grammaticales, etc.) et d'acquérir des automatismes. Il s'agit donc de l'aborder selon une approche progressive, fragmentée, par comparaisons et contrastes ; en ciblant les grandes régularités avant d'aborder les exceptions. Voici une séquence type d'étude de la langue, préconisée par D.Cogis :

- Une phase d'observation d'énoncés oraux ou écrits où les élèves réfléchissent face à un problème posé par le maître concernant un fait de langue, une notion. Miser sur une question intrigante est plus motivant que les exercices classiques.
- Une phase où les élèves confrontent ce qu'ils ont repéré. Rentrer dans la conception de l'élève et travailler le « mur invisible » des représentations est le seul moyen de pouvoir faire évoluer les conceptions qui constituent des véritables obstacles.
- Une phase de mise en commun où les critères mis en évidence sont validés ou non par d'autres énoncés ou par des exercices.
- Une phase d'institutionnalisation des savoirs.
- Une phase d'appropriation de la règle élaborée collectivement et de mémorisation (exercices).
- Une phase d'application.

Par ailleurs, tout enseignement doit partir de ce que savent les élèves. D'une part, cela permet à l'enseignant de créer une progression juste et d'avoir une vision assez large sur ce qu'il doit mettre en œuvre, mais également cela permet aux élèves de ne pas être dès le début placés en situation d'échec. On sait l'importance de l'estime de soi dans le travail et dans la réussite scolaire. Selon D.Cogis, ce qui importe avant tout, c'est la façon dont l'élève évalue son niveau orthographique. En effet, beaucoup ont une image dégradante de leur niveau, ce qui engendre une irréflexion et une baisse de motivation. C'est pour cela également que le terme de faute traditionnellement employé a « une connotation morale quelque peu inadaptée » (J.P Jaffré, 2006)¹⁴. Le linguiste préconise plutôt le terme « d'erreur ». Jean-Christophe Pellat ajoute également qu'il faut repenser le statut de l'erreur car cette dernière joue un rôle fondamental dans l'acquisition du savoir (*Orthographe et écriture, pratique des accords*, 2001, p14)¹⁵. Comme le dit D.Cogis (2005), puisque dès lors que l'on apprend, les erreurs sont inévitables, il faut les prendre en compte pour amener les élèves à comprendre « comment ça marche » : les erreurs sont en effet des bases nécessaires pour pouvoir maîtriser l'orthographe¹⁶. De plus, en s'appuyant davantage sur ce que pensent les élèves, nous verrions que différents types d'erreurs existent, faisant preuve d'une réflexive s'avérant très pertinente mais simplement inadaptée. Il peut tantôt s'agir d'erreurs de connaissances par ignorance ou mécompréhension, tantôt d'erreurs de mise en œuvre ou encore de gestion par manque de motivation ou absence d'autorégulation.

Comment faire évoluer le rapport à l'écrit des élèves ? Telle est la question que se posent bon nombre d'enseignants. S'appuyer sur les connaissances des élèves, être convaincu qu'ils apprennent malgré les erreurs constatées, analyser finement leurs erreurs et leurs réussites restent sans doute les meilleurs moyens pour remédier aux difficultés et ainsi les faire progresser. L'objectif principal du CE1, en grammaire, est d'institutionnaliser la classe du nom et du verbe. La maîtrise de l'accord sujet-verbe, comme celle de l'orthographe de manière générale, exige comme nous l'avons expliqué précédemment, un travail intellectuel complexe. Les élèves ont plus que besoin de se confronter à leurs propres productions, tout en étant soutenus dans ce difficile processus par l'enseignant et par leurs pairs.

¹⁴Interview de Jean-Pierre Jaffré, spécialiste en orthographe, sur *La dictée négociée*, CRDP Académie de Montpellier, Décembre 2006

¹⁵Ouvrage sous la direction de J.C.Pellat et Gérard Teste.

¹⁶*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Danièle Cogis, 2005

III. Un dispositif pédagogique d'enseignement : la dictée négociée

Comme nous avons pu le voir précédemment, la conceptualisation des premiers repères dans le système de la langue exige du temps d'observation et de confrontation, d'entraînement, de consolidation ; des temps d'alternances de contextualisation et de décontextualisation pour permettre un enrichissement progressif des notions. Danièle Cogis ajoute qu'en variant les angles d'attaque et en multipliant les moments de réflexion et de questionnement, on peut parvenir à des résultats satisfaisants. Trois points paraissent essentiels à développer dans cette partie : la collaboration entre pairs, le concept de métacognition et la pratique de la dictée au service de la compréhension de l'orthographe grammaticale.

1. L'approche socio-constructiviste

D'après de nombreux psychologues de l'éducation, comme Vygotski ou encore Jérôme Seymour Bruner, il n'y a pas de développement possible sans interactions avec les autres. Le langage a un rôle primordial.

« Il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser et c'est le langage en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication qui permettra la distanciation de l'objet d'apprentissage. »¹⁷

Selon Philippe Meirieu, on peut distinguer différents objectifs au travail de groupe : la finalisation (comprendre le besoin d'un savoir), la socialisation (chaque élève doit se trouver une place au sein du groupe), le monitorat (utiliser l'hétérogénéité des élèves pour permettre à tous de progresser), et enfin la confrontation (déstabiliser des représentations et susciter l'inter-argumentation). Liliane Pelletier et Isabelle Le Deun vont même jusqu'à rappeler que certains psychologues affirment « que les enfants apprennent parfois davantage au milieu de leurs pairs qu'avec leurs enseignants ! » (*Construire l'orthographe*, 2004, p22).

« Les situations d'interactions en binômes ou dans des petits groupes suivies de synthèses collectives permettent aux élèves de s'entraîner à la communication et à l'argumentation dans la confrontation, à développer leur esprit critique, à accepter le point de vue des autres, à s'enrichir mutuellement, à ouvrir leur esprit aux différences et à la tolérance ».¹⁸

¹⁷ J.Seymour Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler ?* 1987.

¹⁸ *Construire l'orthographe* L.Pelletier et I.Le Deun, 2004, p22

Autrefois, on avait tendance à considérer les enfants comme des têtes vides à remplir. En effet, l'enseignement était dit transmissif dans le sens où l'enseignant faisait son cours de manière magistrale, l'apprenant écoutant sagement pour devenir un citoyen conforme et civilisé. Totalement remis en cause à la fin du XIX^{ème} siècle, ce modèle a laissé place à une approche dite behavioriste. L'apprentissage se faisait désormais par entraînement, suivant un principe de décomposition du savoir simplifié un maximum pour permettre la synthèse et ainsi la compréhension. L'inconvénient de cette méthode est qu'à trop vouloir décomposer, les savoirs perdent tout leur sens. De plus, la particularité de chaque apprenant était ignorée. Le constructivisme, dont Piaget est à l'origine, a été la réaction au behaviorisme révélé comme un apprentissage trop limité à l'association stimulus-réponse. On préconise maintenant une démarche plutôt constructive et dynamique centrée sur la part active de l'élève dans l'élaboration de ses savoirs (c'est d'ailleurs ce que préconise la loi d'orientation de 1989). En effet, selon Piaget, la « défaillance de notre équipement » doit être la base pour appréhender le monde. Le déséquilibre causé par des situations-problèmes doit donner la force de construire de nouvelles connaissances encore plus performantes. En proposant une tâche complexe, l'enseignant interpelle les apprenants dans leurs stratégies, les invitant à partager, débattre, construire au sein d'un groupe des savoirs relatifs à un problème à résoudre. On comprend alors l'importance de la verbalisation et de la métacognition.

2. Le concept de métacognition

La métacognition est la connaissance et les modes de compréhension de notre activité et de nos processus mentaux. C'est Flavell¹⁹ qui renvoie à cette capacité à s'auto-évaluer. Selon Anne-Marie Doly, les élèves en échec ne sont pas métacognitifs car ils ne sont pas conscients de ce qu'ils savent et ne savent pas. Ainsi, ils abandonnent très vite et se dévalorisent²⁰. A l'inverse, ceux mettant des mots sur leurs stratégies persévèrent devant les obstacles. Mais apprendre à apprendre s'enseigne. Il faut proposer aux élèves des situations problèmes leur permettant de faire de la métacognition. Aussi, pour aider les élèves à y parvenir, l'enseignant doit adapter la tâche-problème en tenant compte de la zone proximale de développement²¹. En effet, comme nous l'avons dit, la théorie du conflit sociocognitif s'appuie sur la théorie piagétienne qui considère qu'il faut qu'il y ait déséquilibre dans les

¹⁹John Hurley Flavell, psychologue américain, spécialisé dans l'étude du développement psychogénétiques de l'enfant. Il a notamment approfondi l'analyse de Piaget (*Cognitive Development*, 1997).

²⁰Dans *Les Cahiers Pédagogiques*, on retrouve l'étude s'intitulant *Métacognition et transfert des apprentissages à l'école*, publiée par Anne Mary Doly en novembre 2002.

²¹La zone proximale de développement, concept issu du travail de Lev Vygotski

connaissances pour qu'il y ait apprentissage. Pour que ce déséquilibre profite à l'élève, il faut qu'il soit situé au-delà de ce que l'élève puisse faire seul, mais « juste » au-delà pour que les obstacles restent franchissables. Autrement dit, le travail en zone proximale de développement s'appuie sur la distance entre le niveau de développement actuel de l'élève tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout seul des problèmes, et son niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Proposer aux élèves de s'interroger sur la langue française et ses concepts est l'occasion de se rapprocher des instructions officielles de « développer sa curiosité et sa maîtrise du langage ». Pour Danièle Cogis, les dictées réflexives ont une importance capitale. En effet, elles combinent ce que Jean-Pierre Astolfi considère comme les trois leviers de l'apprentissage :

- le conflit sociocognitif
- la métacognition
- le travail en zone proximale de développement

3. Vers des dictées réflexives : la dictée négociée

Comme nous avons pu le voir précédemment, pour faire de la dictée un véritable outil d'apprentissage, il faut évidemment de la fréquence et de la régularité, de la variation afin de multiplier les stratégies et compétences à acquérir, mais aussi et surtout une nécessité de la transformer en situations-problèmes en orthographe. Il faut qu'élèves et enseignants y voient un réel intérêt, de même que l'erreur, en étant anticipée, cherchée et corrigée, doit être un outil capital pour comprendre notre système orthographique. Ainsi, tout l'enjeu est de provoquer chez les élèves ce fameux conflit sociocognitif. On trouve aujourd'hui tout un panel de dictées, élaborées par les didacticiens et pédagogues de l'orthographe :

- Des dictées pour développer des connaissances orthographiques : la dictée préparée, la phrase du jour, la dictée flash.
- Des dictées pour adopter des procédures de recherche : la dictée avec aides, la dictée discutée.
- Des dictées permettant d'utiliser les échanges entre élèves : l'atelier de négociation graphique ou encore la dictée négociée. C'est particulièrement cette dernière qui nous intéresse ici.

Le dispositif de la dictée négociée est simple. Le texte est tout d'abord dicté par l'enseignant. Puis, par groupe de deux ou trois, les élèves comparent leur texte, confrontent leurs écritures, justifient leurs choix (en utilisant les outils à disposition si besoin). Ils se mettent d'accord et proposent ensuite une seule dictée négociée à partir des dictées individuelles, qu'ils recopient sur une seule feuille qui sera rendue à l'enseignant. Cette forme se révèle très opératoire du CE1 au CM2. Quand un groupe fonctionne bien, la dictée négociée est meilleure que la meilleure des dictées individuelles. Même le bon élève doit progresser. La correction est collective. La même dictée peut être proposée ultérieurement pour être évaluée. Ce dispositif permet la verbalisation et la confrontation entre les élèves pour expliquer les stratégies, les justifications. Les objectifs d'un tel dispositif sont nombreux et majeurs. En effet, cela permet de mutualiser les connaissances orthographiques, d'utiliser un oral explicatif, argumentatif, afin de verbaliser ses représentations sur le fonctionnement de la langue. C'est aussi un moyen de dédramatiser l'erreur : on l'utilise alors comme source d'apprentissage en mettant à jour les représentations de l'élève et en facilitant l'appropriation de raisonnements. En outre, c'est développer la curiosité des élèves sur la langue française. Enfin, pour les élèves en grande difficulté, c'est parfois l'occasion de travailler sur des compétences de base non acquises telles que la correspondance graphèmes-phonèmes.

Synthèse et hypothèses

La langue française est probablement la langue écrite la plus complexe, de par la correspondance oral/écrit pas toujours transparente, de par les lettres muettes ne permettant pas de toujours s'appuyer sur l'oral, mais aussi de par la redondance des marques grammaticales. Les nombreuses insécurités orthographiques engendrent un enseignement très long et complexe. Ce n'est pas seulement un entraînement à des règles qu'il conviendrait d'appliquer mais une nécessité de conceptualiser cette notion très abstraite. Pour l'enseignant, la tâche est toujours la même : celle de construire chez l'élève des compétences orthographiques stables et satisfaisantes. Entre le XIX^{ème} et le XXI^{ème} siècle, nous avons assisté à un bond prodigieux des connaissances dans le domaine de la linguistique et des sciences de l'éducation (description des modèles d'écriture, compréhension des mécanismes d'apprentissage, etc.). Dès lors, la didactique de l'orthographe se fonde sur des bases de plus en plus solides. Les analyses des erreurs commises par les élèves révèlent que beaucoup

d'entre eux ont des connaissances sur le sujet, mais n'arrivent pas à les mettre à profit dans des situations de production d'écrit. De plus, certaines conceptions sont erronées, d'où l'importance de les faire verbaliser pour aider l'élève et le faire progresser. Les difficultés traditionnelles comme celles des accords grammaticaux doivent être traitées prioritairement. Les questions sur la dictée entretiennent un débat social et institutionnel déjà ancien, mais toujours d'actualité. Désormais, ce qui doit être privilégié chez l'élève, plus que le « par cœur », c'est l'attitude réflexive, avec des tâtonnements et des expérimentations. Ecrire un texte témoigne toujours d'une intelligence et d'un rapport à la langue. Mais comment savoir réellement ce qui se passe dans le cerveau de l'élève au moment où il écrit alors que l'enseignant, lui, n'a que le résultat d'un travail souvent implicite pour l'enfant ? Un moyen de connaître les stratégies des élèves est l'oral. Ecouter l'élève argumenter et justifier ses choix et stratégies est une manière de comprendre comment il construit ses notions. Aussi, le dispositif de la dictée négociée apparaît d'après la théorie comme étant celui répondant le mieux aux besoins de l'élève et de l'enseignant dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. On est donc en mesure de se demander en quoi la dictée négociée peut être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1 ?

Au vu de mes lectures, de mes observations et de ma pratique en classe de CE1, des instructions officielles, je fais une première hypothèse que seul l'oral permet de faire acquérir aux élèves la notion d'accord entre le sujet et le verbe car il est le lieu d'élaboration du raisonnement. En effet, en mettant des mots sur ce qu'ils savent et ne savent pas, les élèves peuvent mieux appréhender l'orthographe, ils utilisent donc l'oral comme vecteur d'apprentissage. Ma deuxième hypothèse est que les élèves vont échanger et interagir sur des faits de langue lors de la dictée négociée. L'intérêt est de mutualiser ses connaissances et de créer un oral socialisant basé sur des négociations. Ainsi, ils pourront avancer dans la résolution du problème qui leur sera donné, et tenter de le résoudre collectivement. Enfin, je fais une troisième hypothèse, celle avançant le fait que l'exercice de la dictée négociée permet d'acquérir individuellement le concept d'accord entre le sujet et le verbe.

Je saurai si ces hypothèses sont justes si je repère une progression individuelle entre la première dictée (évaluation diagnostique), la dictée négociée en groupe, et celle effectuée individuellement à la fin de la séquence (évaluation sommative). De plus, en observant et en analysant les justifications orales des élèves, je pourrai savoir si ceux-ci verbalisent leurs connaissances et parviennent à modifier leurs conceptions initiales si celles-ci s'avèrent erronées.

PARTIE 2 : DESCRIPTION DU PROTOCOLE

I. Méthodologie

1. Description de la population

J'ai réalisé ce dispositif dans la classe de CE1 que j'ai en charge un quart de temps cette année, située dans une école du centre d'Olivet, au contexte plutôt favorable aux apprentissages. Le groupe de vingt-huit élèves est agréable et facile à gérer. Le niveau général est plutôt bon, avec cependant une certaine hétérogénéité dans le domaine orthographique, certains présentant un mauvais rapport graphie-phonie, et d'autres témoignant déjà d'une bonne maîtrise grammaticale et lexicale. C'est cette différence orthographique inter-élèves qui m'a poussée à entreprendre une dictée négociée dans cette classe. J'ai travaillé la séquence sur deux mois (mars et avril), car de nombreux pré-requis étaient nécessaires à la maîtrise de l'accord sujet-verbe. La dictée négociée, dispositif au cœur de ce mémoire, a eu lieu fin avril.

2. Objectif-enseignant

Ce mémoire prend appui sur une séquence d'apprentissage intitulée l'accord sujet-verbe en CE1, séquence s'inscrivant selon les programmes en vigueur dans le domaine de l'orthographe, et plus largement dans ceux de la grammaire et de l'écriture, où la conjugaison et la production d'écrit tiennent une place incontournable. L'objectif principal de cette séquence est de faire comprendre aux élèves que le sujet « commande » le verbe, autrement dit que le verbe s'accorde avec son sujet, en prenant conscience que certains changements de la forme verbale s'entendent et que d'autres ne s'entendent pas mais s'écrivent. Au cycle 2, il est stipulé de s'en tenir aux phrases dans lesquelles l'ordre sujet-verbe est respecté. Comme nous avons pu voir précédemment, la notion d'accord est une notion abstraite et complexe. Je me suis inspirée des propositions de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*²² ainsi que des idées trouvées dans l'ouvrage *Réussir son entrée en grammaire au CE1*²³. Les auteurs préconisent un temps d'apprentissage où le tâtonnement et l'erreur sont au cœur de la démarche. Cette séquence est construite selon une approche progressive, fragmentée, par comparaison et contraste.

²²Livre coécrit par C.Brissaud et D.Cogis, enseignantes-chercheuses, avec la contribution des linguistes J.P.Jaffré et J.C.Pellat, et du psychologue Michel Fayol (octobre 2011)

²³*Réussir son entrée en grammaire au CE1*, écrit par Françoise Bellanger et Aurélie Raoul-Bellanger, professeures des écoles (septembre 2013)

3. L'intention et outils de recherche

L'objectif à travers ce mémoire est de répondre au problème posé : en quoi la dictée négociée peut-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1 ? En rassemblant les différents types d'erreurs commises sur l'accord entre le sujet et le verbe, je souhaite expliquer l'origine de ces conceptions erronées par la compréhension des stratégies et processus adoptés par les élèves. En recueillant des données, en les analysant et en articulant la pratique autour de la théorie, je cherche à rendre compte de l'intérêt d'un dispositif de collaboration entre pairs afin de résoudre un problème orthographique. De plus, j'aimerais montrer que ce dispositif permet de progresser dans la maîtrise individuelle des accords sujet-verbe. Afin de répondre au problème posé, je me suis basée à la fois sur des écrits (exercices, dictées individuelles et dictées négociées) et sur les paroles et les formulations des élèves (relevées directement en classe par une observation directe). Ce choix s'explique par la nécessité d'observer les évolutions dans les situations de production d'écrits, mais également de vérifier l'implication des élèves dans le travail de groupe et surtout la verbalisation effectuée, puisque rappelons-le, mon dispositif est conçu pour laisser une large place à la parole de l'élève, en faisant l'hypothèse que l'implicite de l'orthographe s'acquiert dans et par l'oral, le langage étant le lieu de l'élaboration du raisonnement. La dictée négociée mise en place est donc centrée sur les interactions, les confrontations, l'argumentation et la négociation entre élèves afin de faire émerger les représentations pour résoudre des problèmes et ainsi comprendre le fonctionnement de la langue. Ce procédé est bien connu des élèves puisqu'il est également celui utilisé en sciences ou encore en mathématiques.

4. Le dispositif central : la dictée négociée

La séquence d'apprentissage (détaillée en annexe A) se compose de dix séances (évaluation comprise) prenant appui sur les étapes de l'enseignement de l'orthographe :

- Deux séances pour découvrir la variabilité du verbe et sa dépendance au sujet caractérisée par l'accord. Elles s'appuient sur des phases d'observation, de manipulation (activités de classement), de tâtonnement et de confrontation. La mise en commun est précédée d'un temps de discussion en binômes.
- Deux séances faisant la synthèse des classements, la formulation des critères ainsi que la vérification de la règle avec d'autres corpus et des contre-exemples afin de justifier et consolider ce qui a été établi.

- Cinq séances pour s'entraîner et faire le bilan. Se tromper pour renforcer son savoir, s'appliquer dans des exercices « classiques » puis des exercices concrets s'inscrivant dans le domaine de la production d'écrit sont des activités indispensables selon beaucoup de didacticiens. Par ailleurs, l'étape de réflexion métacognitive est elle aussi indispensable. Elle permet de passer de « *Qu'a-t-on appris ?* » à « *Comment a-t-on fait pour arriver à ce résultat ?* ». Il s'agit d'amener les élèves à penser aux futures utilisations de ce qu'ils ont appris, à ce à quoi ils devront se méfier. Enfin, des séances seront spécifiques aux échanges, à la confrontation des élèves face à des situations problèmes et à l'argumentation autour de problèmes orthographiques rencontrés. Ce sont principalement celles consacrées à la dictée négociée, que nous allons présenter et étudier afin d'en comprendre les avantages et les inconvénients.

- Pour finir, la dernière séance est une évaluation sommative afin de contrôler les compétences individuelles des élèves. Toutefois, les exercices et les justifications des élèves tout au long de la séquence serviront également de support d'évaluation, l'acquisition d'une compétence se faisant sur une longue période.

J'ai donc proposé aux élèves de mettre à l'épreuve leurs connaissances dans un nouveau dispositif : celui de la dictée négociée. Après une première lecture du texte, j'ai posé quelques questions sur le sens (*Qui est le narrateur ? De quoi parle-t-il ?*) car je ne voulais pas que la compréhension soit un obstacle à l'écriture, sachant combien il est difficile pour un élève de gérer plusieurs tâches de front. S'en est suivie la dictée effectuée de manière classique. Afin que les élèves n'oublient aucun mot dicté, j'ai procédé à une relecture après chaque phrase dictée. Il me semblait plus judicieux de faire une relecture directe plutôt qu'une simple relecture globale à la fin, la déconcentration pouvant se faire ressentir après un effort de rédaction. Ensuite, j'ai expliqué aux élèves la phase suivante : celle de la négociation. Ma consigne était la suivante : « dans chaque groupe, vous allez comparer vos dictées ; s'il y a des différences, vous devez en discuter entre vous, expliquer pourquoi vous avez écrit ainsi, vous mettre d'accord pour n'écrire qu'un seul texte. Attention, on ne peut pas dire « ça s'écrit comme ça » sans justification. A la fin, vous ne me rendrez qu'une seule dictée, écrite sur une nouvelle feuille par le secrétaire, après l'accord de tous les membres du groupe. Avant de rendre votre dictée, vous la relirez ensemble une dernière fois ». J'ai à nouveau fait formuler la consigne par deux élèves en difficulté. J'ai insisté sur le fait que toute proposition devait être justifiée afin de mutualiser ses connaissances, le but étant que tout le monde participe et

que tous les élèves argumentent leurs idées. Une fois les explications données, j'ai constitué les groupes, à savoir deux binômes et huit groupes de trois. J'ai pensé que l'échange en binôme pouvait être très productif, cependant former des groupes hétérogènes de trois élèves me paraissent intéressants, en plaçant un élève en difficulté, un moyen et un bon ; l'élève le plus en difficulté étant le secrétaire (cela le place ainsi dans l'activité). Je parie sur l'échange entre pairs pour améliorer le niveau de tous les élèves, mais on peut penser que le secrétaire peut subir les réponses sans réel échange constructif du fait de sa mobilisation à l'écriture. Après une longue phase de négociation où les élèves comparent, échangent, argumentent, un accord est trouvé ; la dictée négociée fut ramassée. Je n'ai fait aucun commentaire à ce stade, l'analyse collective se faisant à la deuxième séance, après avoir observé les copies des élèves. La deuxième séance consistait à corriger collectivement au tableau le texte phrase par phrase : un élève dictait, un autre écrivait. Cependant, un temps fut accordé aux élèves avant cette phase afin de relire leur travail. Ils pouvaient découvrir des erreurs, mais ils n'avaient pas le droit de modifier leur texte à ce stade. La discussion s'est faite au niveau du groupe classe. Lorsque l'on fut sûr que le texte écrit au tableau était bien orthographié, chacun a apporté les corrections nécessaires sur sa feuille de la dictée négociée, d'une autre couleur que celle utilisée (j'avais pris soin de photocopier la dictée négociée pour que chaque élève l'ait sous les yeux). A la fin de cette phase de correction collective, il y a eu un temps de concertation : les groupes sont revenus sur leurs productions individuelles et négociées pour faire le point sur l'efficacité de leur association et commenter leurs erreurs et la correction donnée.

PARTIE 3 : PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES

Les tableaux suivants présentent le résultat de la négociation sur la correction des erreurs commises par les élèves lorsqu'ils ont écrit la dictée individuellement. Pour pouvoir rendre compte de l'influence de la constitution des groupes, j'ai constitué lors de la séance huit groupes hétérogènes et deux groupes homogènes. Les élèves étant tous présents le jour de la dictée, j'ai pu constituer huit groupes de trois élèves, ainsi que deux groupes de deux élèves. J'ai retranscrit les paroles d'élèves au moment de la justification en groupe. En les écoutant parler l'orthographe, faire part de leurs doutes, on découvre qu'ils ont une grande

capacité à réfléchir sur la langue. Afin de relancer certains débats, j'ai quelques fois interrogé les élèves sur les choix qu'ils ont faits lorsqu'ils écrivaient. Ainsi, une question du type « *comment fais-tu pour écrire la fin de ce mot ?* » a amené les élèves à expliquer leurs procédures.

1. Résultats des huit groupes hétérogènes

(Trois élèves, un plutôt « bon », noté B, un « moyen », noté M, et un « faible » noté F)

Résultats du groupe 1							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élève se range	=> 2 erreurs grammaticales
Elève M	Les enfants joue	Nous aimons	Un garçon tonbe	Des filles chante	La cloche sone	Les élèves se range	=> 3 erreurs grammaticales
Elève F	Les senfan joue	Nous sémon	Un carçon tonbe	Déffille chant	La cloche sone	Les sélève serange	=> 7 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élève se range	=> 2 erreurs grammaticales
Résultats du groupe 2							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale
Elève M	Les enfants joue	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantes	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 3 erreurs grammaticales
Elève F	Les enfants joues	Nous émons	Un garçon tombe	Des filles chantes	La cloche sonne	Les élève se ranges	=> 4 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale
Résultats du groupe 6							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale
Elève M	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 1 erreur grammaticale
Elève F	Les enfants jouent	Nous émont	Un garçon tonbe	Des fille chantent	La cloche sonne	Les élèves se ranjent	=> 2 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale

Résultats du groupe 8							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale
Elève M	Les enfants jouent	Nous émons	Un garçon tombe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élève se range	=> 3 erreurs grammaticales
Elève F	Les enfants joue	Nous aimons	Un garçon tonbe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élève se range	=> 4 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rengent	=> 0 erreur grammaticale

Ces quatre groupes ont des résultats similaires : le nombre d'erreurs grammaticales des élèves M et F a diminué. Pour les groupes 2, 6 et 8, l'élève B n'avait fait aucune erreur d'accord dans sa première dictée individuelle. La dictée négociée ne présente aucune erreur d'ordre grammatical. Pour le groupe 1, les erreurs de la dictée négociée sont les mêmes que celles de l'élève B dans sa dictée individuelle.

Résultats du groupe 3							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 1 erreur grammaticale
Elève M	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sone	Les élèves se reenge	=> 1 erreur grammaticale
Elève F	Les enfants jou	Nous sémons	Un garçon tonbe	Des filles chante	La cloche saune	Les élève se range	=> 4 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rengent	=> 0 erreur grammaticale
Résultats du groupe 4 (voir les productions d'élèves en annexe C)							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimmons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 1 erreur grammaticale
Elève M	Les enfants joues	Nous aimons	Un garçon tombe	Des fille chante	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 4 erreurs grammaticales
Elève F	Les enfants joues	Nous émont	Un garçon tonbe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élève se range	=> 5 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élève se rangent	=> 1 erreur grammaticale
Résultats du groupe 5							
Elève B	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 1 erreur grammaticale

Elève M	Les anfents joue	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élèves se range	=> 3 erreurs grammaticales
Elève F	Les enfants joue	Nous émon	Un garçon tonbe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élève ce range	=> 5 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rangent	=> 0 erreur grammaticale

Ces trois groupes ont des résultats similaires : dans la dictée négociée, on peut voir que les erreurs d'accord commises par les trois élèves ont été corrigées.

<u>Résultats du groupe 7</u>							
Elève B	Les enfants joue	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chante	La cloche sonne	Les élèves ce range	=> 3 erreurs grammaticales
Elève M	Les enfants jouent	Nous émons	Un garçon tonbe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèvent se range	=> 2 erreurs grammaticales
Elève F	Les anfan joue	Nous émon	Un garçon tonbe	Des fille chante	La cloche sonne	Les élève serenge	=> 6 erreurs grammaticales
Dictée négociée	Les enfants jouent	Nous aimons	Un garçon tombe	Des filles chantent	La cloche sonne	Les élèves se rengent	=> 0 erreur grammaticale

Dans ce groupe, toutes les erreurs grammaticales des trois élèves ont été corrigées car la dictée négociée ne présente aucune erreur d'accord. On peut remarquer que les dictées individuelles comportaient beaucoup d'erreurs qui ont toutes été modifiées en groupe.

2. Résultats des deux groupes homogènes (Deux élèves de niveau moyen, notés M)

<u>Résultats du groupe 9 (voir les productions d'élèves en annexe C)</u>		
Elève M	Elève M	Dictée négociée
Les enfants jou	Les enfants joue	les enfants jouent
Nous aimons	Nous aimons	Nous aimons
Un garçon tombe	Un garçon tombe	Un garçon tombe
des filles chantes	des filles chante	Des filles chantent
La cloche sonne	La cloche sonne	La cloche sonne
Les élèves se range	les élèves ce ranges	Les élèves ce ranges
=> 3 erreurs grammaticales	=> 2 erreurs grammaticales	=> 1 erreur grammaticale
<u>Résultats du groupe 10</u>		

Elève M	Elève M	Dictée négociée
Les enfants joue	Les enfants joue	les enfants jouent
Nous émons	Nous aimons	Nous aimmons
Un garçon tombe	Un garçon tombe	Un garçon tombe
des filles chante	des filles chante	Des filles chante
La cloche sone	La cloche sonne	La cloche sonne
Les élèves se range	les élèves se range	Les élèves se range
=> 3 erreurs grammaticales	=> 3 erreurs grammaticales	=> 2 erreurs grammaticales

Les deux élèves du groupe 9 ont corrigé leurs erreurs grammaticales, excepté une erreur dans la dernière phrase. Les élèves du groupe 10, eux, n'ont corrigé qu'une seule erreur d'accord.

3. Paroles d'élèves

Lorsqu'ils étaient en groupe, les élèves étaient amenés à justifier leurs choix d'écriture. Ainsi, en les observant, j'ai pu relever les paroles suivantes :

(E désigne un élève, PE désigne l'enseignante)

Groupe 1 :

E - *Moi j'ai mis « un s » aux enfants parce qu'il y a « les ».*

E - *Ah oui c'est vrai, et « jouent » t'as mis quoi ?*

E - *On a mis tous les deux j-o-u-e, donc c'est bon.*

E - *Bah non, il faut mettre e-n-t, parce que « jouent » c'est le 1^{er} groupe.*

E - *Ah oui ! C'est le verbe, c'est marqué sur l'affichage.*

–

E – *« Range » on l'a tous écrit pareil, donc on écrit r-a-n-g-e. Par contre il faut séparer « se » de « ranger », c'est « ranger » le verbe.*

Groupe 2 :

E - *On a écrit tous les deux « les filles chantes », pourquoi t'as pas mis ça ?*

E - *Parce que « chante » c'est chanter.*

E - *Oui mais il y a les, elles sont plusieurs donc il faut mettre « un s » quand c'est beaucoup.*

E - *Oui mais quand y'en a plusieurs il faut la terminaison du verbe. C'est e-n-t avec ils.*

Groupe 3 :

E - *Mais non ! C'est « jouent » e-n-t, parce que c'est les enfants, c'est comme sur l'affiche là-bas !*

Groupe 4 :

PE - *Pourquoi avez-vous tous écrit « range » avec un e à la fin ?*

E - *Parce qu'on entend ran-ge ! Donc on met un e.*

PE – *« Range », c'est quoi comme mot ? Quelle est sa nature ?*

E - *... C'est une action ... ?*

PE - *Oui, quels mots désignent des actions ?*

E - Ah oui, c'est les verbes !

E - Donc si la maîtresse nous demande ça, ça doit être faux ...

PE - Qui est-ce qui range ?

E - Les élèves

E - On peut mettre ils parce qu'ils sont plusieurs !

PE : Que doit-on écrire à la fin du verbe du 1^{er} groupe quand le sujet est « ils » ?

E - Ah oui, avec « ils » on met e-n-t !

Groupe 5 :

E – « Aimons », c'est o-n-s, parce que c'est « nous ». Avec « nous », c'est toujours ça dans la leçon.

Groupe 9 :

E – « Range » il faut mettre un s, c'est toi qu'as raison, ils sont plusieurs les élèves.

E - Oui, voilà.

–

PE - C'est quoi comme mot le mot « jouent » ?

PE - C'est un nom ? C'est quoi le mot « joue » ?

E - Un nom !

PE - Dans la phrase « Ils jouent dans le jardin », « jouent » c'est un nom ?

E - Non un déterminant ! Euh non ... Un verbe ?

PE - Et quelle est la terminaison d'un verbe ?

E - E-n-t !

PE – On met tout le temps e-n-t aux verbes ?

E - Bah à la fin

PE - Mais dans quels cas précisément met-on e-n-t ?

E - Quand tu le remplaces.

PE (à un autre élève) - Pourquoi as-tu écrit e-n-t ?

E - Parce qu'on peut remplacer « les enfants » par « ils ».

Groupe 10 :

E - Là on a écrit « chante » pareil, donc on écrit ça. Et « range » aussi.

PE - Pourquoi avez-vous écrit « joue » avec un e ?

E - Parce que c'est les enfants qui jouent.

PE - Oui, vous avez raison, « les enfants » c'est le sujet. Comment connaître la terminaison du verbe quand le sujet, c'est « les enfants » ?

E - C'est comme « ils », avec un s parce qu'ils sont plusieurs.

PE – Oui, et quelle est la terminaison du verbe avec « ils » ?

E -

PE - Regardez sur l'affichage.

E - Ah, c'est e-n-t, c'est mis en rouge. Donc il faut mettre j-o-u-e-n-t !

E – Merci maîtresse !

PE – Vérifiez si vous avez bien accordé vos autres verbes avec les sujets.

PARTIE 4 : ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Dans cette partie, j'ai choisi de récapituler les données récoltées dans les productions d'élèves dans des tableaux, sous forme de graphiques ou encore de diagrammes. Afin de montrer l'évolution des apprentissages, j'ai dans un premier temps analysé les erreurs rencontrées lors d'exercices d'application et d'entraînement sur l'accord sujet-verbe. Dans un deuxième temps, j'ai rassemblé les erreurs commises lors de la dictée écrite individuellement et celle réalisée collectivement. Le thème de mon mémoire étant l'accord sujet-verbe, je me suis focalisée sur les erreurs portant sur l'orthographe grammaticale du verbe et du sujet. Lorsque j'analyserai le bénéfice de la dictée négociée, je prendrai également en compte d'autres types d'erreurs.

I. Analyses des principales erreurs d'accord entre le sujet et le verbe

1. Dans les exercices individuels d'entraînement

Un premier tableau présente les erreurs rencontrées dans les exercices d'entraînement, effectués individuellement à la fin de la séquence. Ces premières données concernent seulement 26 élèves, car deux élèves n'ont pas pu faire le travail.

Erreurs dans les exercices d'entraînement (sur 26 élèves)

Consigne 1 : Ecrire les phrases en mettant les sujets au pluriel.

46% d'élèves marquent le bon accord.

19% accordent le verbe mais pas le groupe nominal (le chat miaulent – les chien aboient).

15% d'élèves accordent le verbe en mettant un s au lieu de nt.

15% d'élèves accordent le groupe nominal mais pas le groupe verbal (les chats miaule).

5% n'accordent ni le groupe nominal, ni le groupe verbal.

Consigne 2 : Ecrire les phrases avec un nouveau sujet au pluriel.

54% d'élèves marquent l'accord verbal lorsque le nom passe du singulier au pluriel.

27% d'élèves n'accordent pas le verbe lorsque le nom passe du singulier au pluriel.

19% mettent un s au verbe au lieu de nt lorsque le nombre du nom varie.

Consigne 3 : Ecrire les phrases avec un nouveau sujet au singulier.

23% d'élèves écrivent nt au verbe lorsque le sujet passe du pluriel au singulier.

77% d'élèves font correctement l'accord du verbe lorsque le sujet passe du pluriel au singulier.

Constat : Bien que les notions d'accords aient été vues et travaillées au cours d'une longue séquence, les résultats aux exercices d'entraînement montrent bien que beaucoup d'élèves n'ont pas encore assimilé les relations à établir entre le sujet et le verbe. Comme nous le savons, la notion d'accord est très complexe, elle nécessite un temps d'apprentissage extrêmement long. Toutefois, un certain nombre d'élèves marque l'accord entre le sujet et le verbe (environ 50%). Les exercices proposés demandaient à l'élève de se focaliser sur la relation sujet-verbe. De plus, les phrases étaient très courtes, les verbes assez « simples », aussi cela peut expliquer le taux de réussite. Voyons s'il en est de même lors de la dictée négociée, car c'est principalement le réinvestissement des connaissances dans des contextes de production d'écrit qui est visé.

2. Dans la dictée individuelle

Je propose ici une catégorisation des erreurs récurrentes et fréquentes retrouvées sur l'ensemble des copies des élèves. Ce classement se concentre uniquement sur les erreurs s'inscrivant dans le domaine de l'orthographe grammaticale. Les erreurs qui ne concernent pas l'accord ont fait l'objet de discussions avec les élèves mais ne seront pas évoquées dans l'analyse (elles pourront être consultées en annexe B). La grille simplifiée établie par Nina Catach a servi de base à la réalisation de ce classement²⁴.

<u>Erreurs graphiques à dominante morphogrammique => les morphogrammes grammaticaux</u>	
Omission d'accord sur le nom	les élève (29%) - des fille (14%) - sous les arbre (36%)
Adjonction d'accord sur le nom ou l'adjectif	les élèvent (4%) – un petits (4%)
Omission d'accord sur le verbe	des filles chante (43%) - ils se range (57%) – ils jou (4% : absence de désinence) – nous émon (11%)
Adjonction d'accords sur le verbe	des filles chantes (11%) - nous aimont (7%) - ils joue (36%) – ils se ranges (7%) – ils joues (11%)

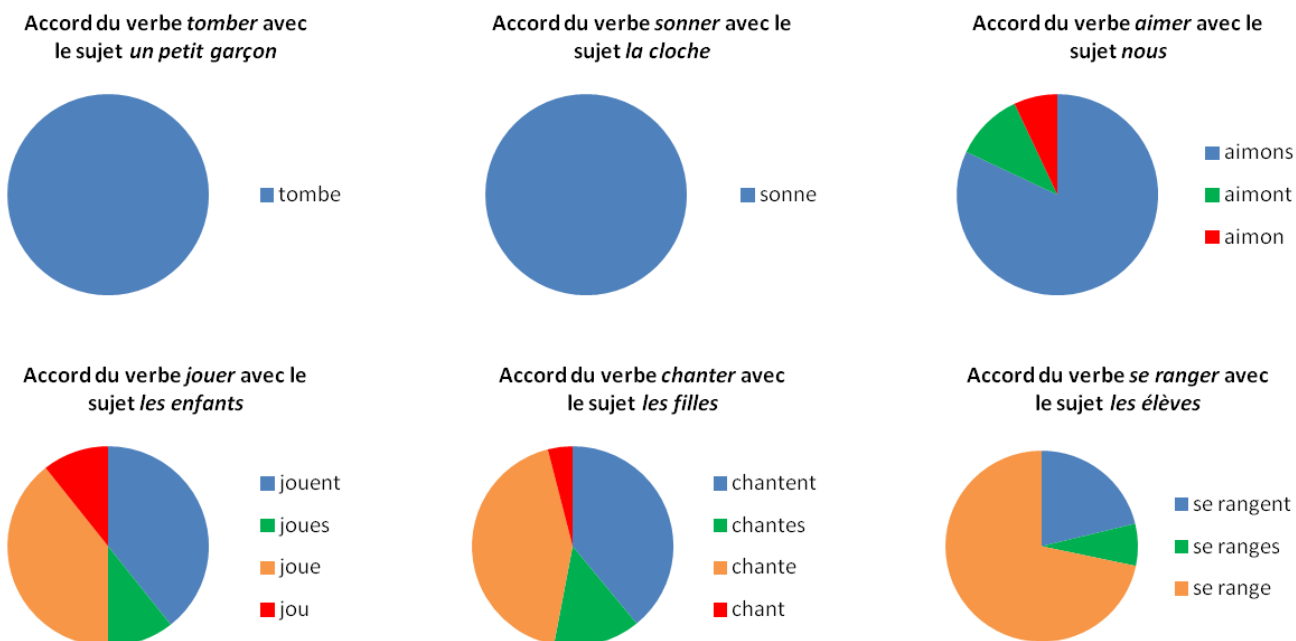
²⁴ Voir Nina Catach, « *l'orthographe française* », p288, éditions Nathan.

Les groupes nominaux pluriels minimaux sont accordés correctement dans environ 64% des cas. Ce chiffre nous indique que les élèves ont une intuition face au pluriel. Cependant, s'il suffisait d'appliquer simplement une règle apprise, le taux de réussite devrait être maximal. Or ce n'est pas le cas. Ceci peut s'expliquer par la fréquence des mots rencontrés. En effet, on peut penser que le fait de fréquemment rencontrer visuellement certains mots a une influence sur l'écriture. Par exemple, le mot « fille » était présent dans la liste de mots au pluriel à apprendre alors que le mot « arbre » était au singulier. Or le premier mot a été accordé 1,3 fois plus que le deuxième. En se référant à l'échelle d'acquisition en orthographe lexicale²⁵, on constate que les mots comme « élèves » ou « arbres » ne sont pas référencés comme des mots capables d'être correctement écrit par des élèves de CE1. En revanche, le mot « fille » fait partie du classement, ce qui peut expliquer les pourcentages de réussite.

Les diagrammes suivants montrent le pourcentage des différents accords réalisés entre le sujet et le verbe lors de la première phase : celle où les élèves écrivaient seuls. On constate que les erreurs les plus fréquentes dans l'accord entre le sujet et le verbe sont les suivantes :

- Soit l'élève ne marque pas le verbe lorsque le sujet est pluriel
- Soit l'élève applique au verbe la marque d'une autre catégorie (pluriel nominal –s au lieu de –nt).

Ce constat rejoint la théorie sur le comportement des élèves face à l'accord du verbe.



²⁵ Recherche sur la didactique et la pédagogie de l'orthographe à l'école élémentaire, menée dans les années 2000 par Béatrice Pothier, docteure en sciences du langage et de l'éducation, et près de 120 enseignants.

Remarques diverses :

- L'accord sujet-verbe (du 1^{er} groupe) est correctement effectué lorsque le sujet est au singulier (ce constat se vérifie également au sein du groupe nominal). Les élèves n'ont aucune difficulté à appliquer la marque « zéro » au singulier, mais ce n'est pas pour autant la preuve qu'ils en comprennent la signification. En effet, on constate que ceux qui présentent un mauvais rapport graphie-phonie ne se posent pas de question sur le nombre du mot qu'ils écrivent. Par exemple, une élève dont le geste graphique demande encore énormément d'énergie, a écrit tous les mots au singulier non pas parce qu'elle avait l'intention de le faire, mais parce que pour elle le singulier s'écrit comme il s'entend. Il ne faut donc pas croire qu'un accord correct dit forcément « la vérité » sur ce que l'élève a compris.

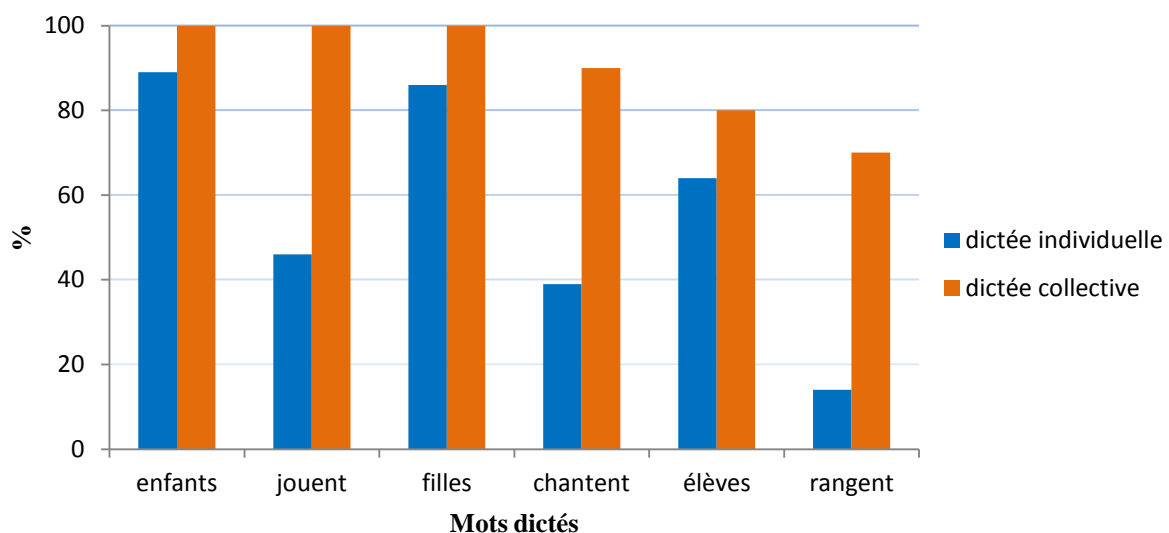
- L'accord du verbe « aimer » avec le sujet « nous » est souvent correctement effectué. Ceci peut s'expliquer par le fait que le sujet du verbe soit justement le pronom personnel « nous ». Il apparaît souvent plus simple aux élèves de retrouver la terminaison du verbe lorsque le pronom apparaît tel quel dans la phrase. En effet, devoir remplacer le groupe nominal par le pronom personnel qui convient est souvent une étape nécessaire mais coûteuse cognitivement. Ainsi la reconnaissance du « nous » déclenche immédiatement l'accord avec les lettres o-n-s. Par ailleurs, la marque -t au verbe n'est pas en soit une « grave » erreur. Cela prouve que l'élève a compris que certaines lettres doivent être écrites même si on ne les entend pas, car elles ont une signification.

- En ce qui concerne les accords des trois derniers verbes, il apparaît que déjà, en CE1, un certain nombre d'élèves ont compris ce que signifie « accorder » le verbe. Si l'on regarde de plus près les résultats, on constate que « jouent » et « joues » sont deux formes qui indiquent le pluriel, tout comme « rangent » et « ranges ». Ainsi, dans les deux cas, plus d'un élève sur deux a compris qu'il fallait appliquer le pluriel sur le verbe « jouer », ce qui prouve une première acquisition, certes erronée, mais visible. L'élève a la présence d'esprit de marquer un accord dans une chaîne de mots, ce qui est capital. Pour ce qui est du verbe « se ranger », on observe moins de réussite dans l'accord verbal. Au vu des productions et des paroles relevées, ceci peut s'expliquer par la forme pronominale du verbe. En effet, le mot « se » venant s'intercaler entre le sujet et le verbe peut être un obstacle à marquer l'accord, beaucoup d'élèves de CE1 n'ont pas le réflexe de marquer le verbe si celui-ci est éloigné du sujet. Toutefois, près d'un tiers des élèves a effectué la marque d'accord du pluriel.

II. Analyses du dispositif de la dictée négociée

1. Les résultats avant et après la phase de négociation

Aucun élève n'a réussi la dictée du premier coup. Des erreurs de ponctuation (71% des élèves ont oublié des majuscules dans leur texte), de lexique, ou encore des erreurs phonogrammiques étaient présentes, même dans les meilleures copies. Toutefois, si l'on s'intéresse uniquement aux erreurs concernant l'accord entre le sujet et le verbe, trois élèves sur les 28 (soient 11%) ont accordé correctement dès le premier essai le verbe avec le sujet. Les phrases « *Les enfants jouent* », « *des filles chantent* », « *les élèves se rangent* » ont été dictées aux élèves. Les résultats mettent en évidence, pour chacun des mots, le bénéfice de la dictée négociée, comme on peut le voir dans le graphique suivant (seule l'orthographe grammaticale y est prise en compte).



Graphique présentant l'évolution de la maîtrise de l'accord (du groupe nominal et du groupe verbal) entre la dictée individuelle et la dictée négociée

Ce dispositif s'avère donc efficace. Toutes les dictées négociées ont été meilleures que la meilleure des dictées individuelles du groupe. Seule une dictée négociée présente une erreur qui a été mal corrigée, un élève ayant écrit correctement le mot lorsqu'il était seul.

2. Bilan de la phase de négociation

Lors de la phase de négociation, où les élèves comparent, échangent et trouvent un accord sur l'écriture des mots, je suis très peu intervenue, étant plutôt observatrice. Le but était de pouvoir recueillir les stratégies et les arguments des élèves au sein des groupes, de

vérifier la compréhension des consignes et l'implication des élèves. Toutefois, j'ai apporté une aide à certains élèves afin de les relancer en leur posant quelques questions (qu'ils ont pu réutiliser entre eux par la suite). J'ai souvent dû rappeler aux élèves la nécessité de justifier et de tenir compte de l'avis de tout le groupe. En circulant dans les groupes, j'ai pu constater une bonne implication des élèves qui échangeaient sur les notions orthographiques (il y a eu peu de dispersion). Ce fut là une occasion de construire de l'oral argumentatif entre pairs.

En règle générale, c'est l'écriture d'un des élèves qui est retenue. Quand on les interroge, c'est souvent la connaissance de l'un qui prédomine sur un mot (« *je le connais* », « *je l'ai déjà vu écrit* ») ou une référence à une règle (« *le sujet est au pluriel, donc il faut mettre n-t au verbe* »). Toutefois, au moment de la justification de l'écriture, tous les élèves n'ont pas toujours de réponse très claire ou justifiée. Un début de réponse se fait entendre, mais la règle est rarement explicite. Bien que l'élève laisse à penser qu'il ait assimilé le principe, il reste beaucoup d'incertitudes. Par ailleurs, il y a rarement eu de correction sur les écritures identiques (même avec erreur), les élèves étant persuadés que s'ils avaient tous écrit comme cela, c'était forcément la bonne écriture (chose que j'aurais certainement dû préciser). Ce comportement est toutefois logique car l'attention était attirée sur les différences.

Remédiations possibles :

Avant la phase de négociation, j'aurais dû laisser plus de temps aux élèves pour une relecture individuelle afin qu'ils se constituent un bagage suffisamment solide pour affronter les arguments des autres. J'avais précisé aux élèves de faire attention à l'écriture du sujet et du verbe, à vérifier que ces derniers étaient bien accordés. En effet, en focalisant l'attention des élèves sur ces types d'erreurs grammaticales, cela évitait la possible perte de temps sur l'écriture des erreurs lexicales parfois difficiles à corriger. Cependant, j'aurais dû écrire au tableau mes intentions : en étayant le travail et en mettant l'accent sur des points précis comme relire la phrase, souligner le verbe et le sujet, cela aurait peut être permis aux plus visuels de s'apercevoir de quelques erreurs, et surtout aux élèves les plus fragiles en orthographe d'acquiescer de la méthode. Par ailleurs, afin de favoriser la lecture comparée il aurait fallu permettre aux élèves, avant de débiter la négociation, de prendre le temps de bien mettre en évidence les différences, en obligeant à souligner ou entourer des mots. En effet, relever les différences au sein de trois textes est un travail difficile pour des élèves de CE1.

L'effectif de la classe étant élevé, je n'ai pu entendre toutes les justifications des élèves. Lors de la première séance, j'ai tenté d'enregistrer un groupe, mais mon magnétophone n'a pas

fonctionné. Aussi, afin de vérifier la justification des choix de manière plus précise, j'aurais pu proposer aux élèves de rédiger une ou deux justifications pour un choix précis.

J'ai formé une majorité de groupes hétérogènes en pensant que cela permettrait aux élèves les plus fragiles de profiter de tutorat au sein du groupe. Cependant, j'ai remarqué que certains élèves prenaient une position de leader de par leurs connaissances, et que d'autres préféraient alors rester passifs et laisser faire. Les résultats de la dictée négociée sont moins bénéfiques pour les élèves en grande difficulté. En effet, j'avais fait le choix de leur donner le rôle du secrétaire afin de les impliquer dans l'activité et qu'ils y trouvent leur place. Il s'avère que certains ont subi les réponses sans échange constructif. Une surcharge cognitive s'est fait sentir, car ils avaient un trop grand nombre d'observations à effectuer en même temps (comparaison, justification, écriture etc.). De plus, le scripteur a parfois reproduit ses propres erreurs au moment de la rédaction. Dans les deux groupes homogènes, on constate un travail de co-construction du savoir, et non plus de tutorat. Si celui-ci s'avère efficace pour certains groupes, pour d'autres, les connaissances étaient insuffisantes pour aboutir à la réponse correcte. Il faudra donc veiller à réitérer ce dispositif afin de varier la constitution des groupes. Les élèves ayant une « place » attribuée, il faut permettre des changements de rôles car « ceux-ci peuvent interférer de façon positive ou négative dans la construction des savoirs »²⁶. Il me faudra donc veiller à la constitution des groupes. En effectuant ce dispositif plusieurs fois, je serai plus à même de repérer les élèves à mettre ensemble pour réellement progresser et trouver un bénéfice dans ce travail de collaboration.

3. Le retour collectif, ce que pensent les élèves

Lors de la correction en classe entière, mon rôle a été celui d'un régulateur d'échanges. J'ai fait le choix de ne pas souligner les erreurs de la dictée négociée, pensant que les élèves risquaient d'être moins attentifs à l'ensemble du texte lors de la correction. En relevant oralement toutes les écritures possibles, cela a permis de ne pas éluder les erreurs mais au contraire de les prendre en appui pour les éclaircir et les justifier. Nous sommes souvent revenus sur les règles apprises, les procédures de reconnaissance du verbe, du sujet, la relecture de la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe au présent. Une correction individuelle a suivi. Ce dispositif s'est avéré peu efficace. En effet, pour beaucoup d'élèves, et notamment

²⁶ Propos de Micheline Cellier, professeure agrégée de Lettres, enseignant à l'ESPE de Montpellier. *Analyse de la dictée négociée*, décembre 2006

ceux en difficulté, il a été difficile de suivre les échanges, écouter, participer et copier sans erreurs le mot sur la ligne d'en dessous. Beaucoup n'ont d'ailleurs pas corrigé au bon endroit ou alors pas du tout. Il aurait été préférable de proposer une copie complète du texte, à un moment pourquoi pas ultérieur, ceci s'inscrivant dans un exercice de copie sans erreur et de réinvestissement orthographique.

Dans l'ensemble, les élèves ont aimé ce dispositif. Lorsque je leur ai demandé ce qu'ils en avaient pensé (sous la forme d'un questionnaire ou à un autre moment), beaucoup m'ont dit qu'ils avaient apprécié le travail en groupe, car « ils se sentaient grands » et ils pouvaient discuter. Quelques élèves m'ont même dit qu'ils avaient adoré car les fautes qu'ils avaient commises avaient pu être corrigées en groupe. Certains ont préféré « parce qu'on m'a mieux expliqué l'accord du verbe que la maîtresse ». De plus, le fait d'être en petits groupes et d'écrire ensemble en a aidé certains : ils ont osé prendre la parole alors que parfois ils n'ont pas envie « devant tout le monde ». Néanmoins, quelques élèves n'ont pas aimé faire cette dictée car ils n'ont pas compris à quoi cela servait. Ils auraient préféré être tout seul car les autres n'ont pas tout le temps écouté ce qu'ils avaient à dire ; souvent ils étaient en désaccord et n'ont pas respecté le choix de tout le groupe. Cet individualisme est peu marqué dans cette classe, même si quelques élèves font ressentir un désintérêt à travailler avec d'autres. Ceci est souvent caractéristique du cycle 2. Toutefois, certains élèves en difficulté ont plus ressenti le besoin et l'intérêt de ce travail de collaboration que d'autres élèves. En effet, ils ont demandé de l'aide de leurs pairs en sachant que souvent ils avaient du mal à écrire seul et à comprendre en classe. A l'inverse, quelques « bons » élèves se sont refusés à écouter l'avis des autres, pensant qu'ils « connaissaient déjà tout ».

III. Interprétation des résultats, retour sur les hypothèses

1. Ce dispositif de négociation entre pairs a-t-il fonctionné ?

Ce mémoire a cherché à comprendre en quoi la dictée négociée pouvait-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1. Lorsqu'un groupe fonctionne bien, la dictée négociée doit être meilleure que la meilleure des dictées individuelles du groupe. Ceci s'est vérifié dans 90% des cas. Qu'il s'agisse d'erreurs grammaticales, lexicales, ou encore de mise en forme d'un texte, la dictée négociée présente des corrections à tout niveau. Par exemple, pour la plupart des groupes, les verbes « *jouer* » ou « *chanter* » ont été

corrigés par l'ensemble des élèves « *mais non, ce sont « les filles » qui chantent donc faut mettre e-n-t, c'est comme elles avec un s, il faut mettre la terminaison* ». C'est grâce à ce genre de parole qu'apparaît un des premiers éléments qui valide la 1^{ère} hypothèse : celle des interactions entre pairs. En effet, les élèves ont été obligés de parler entre eux pour se mettre d'accord, à expliciter et à argumenter leurs points de vue par le recours aux règles grammaticales. Ce constat rejoint les dires de Vygotsky au sujet de la nécessité du langage pour le développement humain. La dictée négociée est donc un facteur de développement de la parole car les élèves doivent discuter de la bonne orthographe des mots.

« *Alors, on a tous écrit « jouent » pas pareil, on met quoi ?* ». Un conflit s'installe lorsque les mots ne sont pas identiques sur les copies. Cela devient alors le fameux conflit sociocognitif. En effet, les élèves sont confrontés à un problème. Pour le résoudre, ils doivent prendre en compte l'avis des pairs. Un premier conflit s'installe au sein du groupe puisque chacun est confronté aux idées différentes des autres. Les élèves prennent donc conscience que d'autres points de vue sont possibles. Ceci provoque un deuxième déséquilibre : cette fois-ci personnel : l'élève doit reconsidérer sa propre représentation et s'interroger pour reconstruire un nouveau savoir. Pour ce groupe, le conflit a été bénéfique car les désaccords ont été dépassés pour aboutir à une réponse élaborée collectivement : « les enfants jouent ». En analysant les productions finales de ces élèves, on constate qu'ils n'ont pas refait cette erreur d'accord. Cela prouve l'efficacité du conflit qui engendre une meilleure fixation et transférabilité des apprentissages. La 2^{ème} hypothèse s'avère être légitime.

La métacognition est également un facteur d'apprentissage que l'on retrouve au cours de cette dictée négociée. En effet, les élèves doivent présenter aux autres la façon dont ils réfléchissent, les stratégies employées pour marquer l'accord entre le sujet et le verbe. Ils doivent adopter une attitude réflexive sur la façon de réfléchir et celle de l'expliquer aux camarades. « *Il faut regarder le sujet pour pouvoir écrire le verbe correctement. Là, c'est « les filles », donc c'est « elles », et comme elles sont plusieurs, on met e-n-t au verbe* ». La métacognition permet ici, « de favoriser les apprentissages », comme le dit Philippe Meirieu. C'est donc pour cela également qu'on peut qualifier la dictée négociée d'outil d'apprentissage.

2. Les limites de l'expérimentation

Si les résultats de la dictée négociée montrent que l'orthographe grammaticale, (tout comme l'orthographe de manière générale) a été mieux respectée que d'habitude, il semble important de s'interroger sur la fiabilité du dispositif, et notamment sur la compréhension par les élèves des notions à long terme. En effet, s'ils ont réussi à rendre une meilleure dictée collectivement, comment être certain que tous ont réellement compris ce qu'était l'accord ? Si nous avons validé nos deux premières hypothèses en prouvant le bénéfice de l'oral dans la révélation du savoir et l'importance de la collaboration entre pairs pour résoudre un problème, il nous faut être vigilant quant aux progrès de chaque élève. Bien que les graphiques rendent compte de l'évolution positive de chaque groupe, il est impossible d'affirmer que tous les élèves de la classe ont progressé en ce qui concerne l'accord sujet-verbe. En effet, j'ai fait réécrire la même dictée de manière « classique » (évaluation sommative) quelques temps après la dictée négociée. J'ai ainsi pu comparer les résultats à la dictée diagnostique (celle réalisée individuellement avant la phase de négociation). M'intéressant aux accords sujet-verbe, j'ai observé les cas suivants : « *les enfants jouent* », « *des filles chantent* », « *les élèves se rangent* ».

Remarques générales :

- 18 élèves sur 28 ont progressé : sur ces 18 élèves, 12 sont passés de « *les enfants joue* » à « *les enfants jouent* » : ils ont donc marqué l'accord du verbe avec e-n-t. 3 élèves sont passés de « *les enfants joue* » à « *les enfants joues* » ce qui témoigne, comme nous avons pu le voir avec la théorie de D.Cogis, que ces élèves ont perçu l'intérêt des lettres grammaticales. Ils savent qu'il faut marquer l'accord avec des lettres qui ne s'entendent pas, mais confondent encore les marques du pluriel nominal avec celles du pluriel verbal. Enfin, 3 élèves avaient compris l'accord entre le sujet et le verbe, ils ont progressé à d'autres niveaux comme la ponctuation, l'orthographe lexicale ou encore les erreurs à dominante phonogrammique (*émons => aimons*, etc.).
- 8 élèves n'ont pas progressé, les mêmes erreurs grammaticales sont présentes dans la dictée finale.
- 2 élèves ont régressé : ils ont commis des erreurs d'accords qu'ils n'avaient pas faites lors de la première dictée.

Tous les élèves n'ont pas compris ce qu'était l'accord sujet-verbe. Notre dernière hypothèse n'est donc pas validée. Certes, les élèves ont tous progressé à un certain niveau, qu'il s'agisse de l'orthographe grammaticale, de la socialisation, ou encore de l'implication, mais certains n'ont pas compris l'accord malgré les interactions. Il faudrait donc envisager d'autres méthodes, d'autres exercices pour que chaque élève trouve sa place et progresse au sein de la classe. De plus, il faut pouvoir mener ce dispositif sur l'année, non pas tout le temps mais suffisamment pour y voir une évolution pour les élèves. C'est la variété des activités proposées, les activités de production d'écrit en binômes, ou encore la mise en place d'ateliers de négociations orthographiques qu'il faut privilégier afin que les élèves construisent leurs apprentissages.

CONCLUSION et PERSPECTIVES

Les recherches en didactique de l'orthographe grammaticale effectuées par les linguistes et didacticiens ont été l'appui théorique de notre étude. Partant du constat de la complexité du système orthographique français et de la baisse du niveau des élèves dans le domaine grammatical, il a fallu étudier de près leurs erreurs afin de connaître leurs conceptions et de comprendre leurs processus d'apprentissage. La nécessité de réfléchir sur la langue et d'en expliciter son fonctionnement ont conduit à l'élaboration d'une séquence basée sur les interactions entre pairs et la verbalisation, l'élève étant placé au cœur des apprentissages. Pour ce faire, la mise en place d'un dispositif d'entraide s'est imposée. C'est à travers la dictée négociée que l'élève a tenté de s'approprier la notion d'accord au sein du groupe verbal. Les résultats témoignent d'une réussite de ce dispositif pour tous les élèves, à différents niveaux. Si certains ont pu comprendre ce que signifiait « accorder le verbe », d'autres ont pris conscience de la nécessité, dans la langue écrite, de noter des lettres qui ne s'entendent pas à l'oral. Enfin pour d'autres, cela a été l'occasion de s'exprimer en petits groupes, chose souvent difficile en classe entière. Enfin, cela m'a permis de constater une fois de plus l'importance des interactions entre pairs. Seul l'oral permet de mettre en évidence le raisonnement élaboré par l'élève, et l'avancée de son savoir. La dictée négociée semble donc plutôt positive même s'il faudrait pouvoir comparer ce dispositif dans d'autres environnements, la classe dans laquelle cela s'est déroulé étant très propice aux interactions, au travail et à la curiosité. Par ailleurs, des élèves de CE1 restent très jeunes pour se lancer dans de telles négociations. Pour des élèves de cet âge, adopter un comportement collaboratif est difficile, ce qui renforce le bilan positif de l'activité.

Je reste consciente que la maîtrise de l'accord entre le sujet et le verbe ne se fera que progressivement et ce jusqu'à la fin du collège. En CE1, nous nous situons au tout début de la chaîne, les savoirs et les méthodes que nous apportons s'avèrent être infimes par rapport au parcours de l'élève, mais ils doivent être suffisamment solides pour permettre à l'édifice de s'élever. Si dès le Cycle 2, nous transmettons aux élèves la curiosité et l'envie d'apprendre, de répondre à des problèmes se posant, de s'interroger sur la langue, et ce avec les autres dans un esprit de collaboration et d'entraide, c'est plus sereins et autonomes qu'ils recevront les enseignements dans les classes supérieures. La mise en place de ce projet a été très enrichissante. J'ai pris conscience de l'importance capitale de construire des bases solides à l'école primaire, et ce dès les premiers niveaux de classes. En effet, ne faut-il pas passer du temps sur des notions fondamentales et viser la qualité plutôt que la quantité, quand on voit le

temps nécessaire plus tard, à « désapprendre » de mauvais réflexes ? Le rapport à l'orthographe est différent d'un individu à l'autre, et l'école se doit d'être l'endroit qui réduit les inégalités, un lieu de réussite, d'épanouissement, de curiosité intellectuelle et d'ouverture d'esprit. Notre rôle d'enseignant est fondamental puisque ce sont nos enseignements qui permettront aux élèves de se confronter aux obstacles de la langue. Ces prises de conscience ne se feront pas pour tous au même moment, mais notre mission est de les déclencher et d'empêcher une quelconque frustration et un sentiment d'incapacité. Dans notre société où chacun est amené à écrire dans sa vie personnelle, professionnelle ou sociale, savoir rédiger et orthographier des textes est une compétence plus que jamais indispensable. Ne pas maîtriser les notions d'accords peut s'avérer être un lourd handicap. Mais l'orthographe française sous la forme que lui ont donné les grammairiens, ne semble plus adaptée « aux besoins d'une communication de masse ». Si une simplification totale ne semble ni à envisager ni envisageable, on est en mesure de s'interroger sur la norme et les usages de l'orthographe française aujourd'hui.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette étude, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Mr Louis-Georges TIN, formateur à l'EPE Centre Val de Loire, pour ses conseils apportés et pour son expertise en tant que linguiste. Je tiens également à remercier Mme Virginie Morel, formatrice également à l'ESPE Centre val de Loire, pour son attention et sa bienveillance à mon égard. Ses conseils et sa disponibilité m'ont souvent aidé dans mes recherches. Par ailleurs, je tiens à remercier Mme Florence Bidault, ma tutrice terrain, pour ses observations et son aide apportée tout au long de l'année. Son regard et son professionnalisme en tant qu'enseignante m'ont apporté réconfort et motivation. Enfin, il me faut remercier les élèves de la classe de CE1 de l'école d'Olivet, pour leur participation et leur entrain.

BIBLIOGRAPHIE

Publications officielles :

- Programmes officiels de l'école primaire parus dans le Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008.
- Programmes d'enseignement de l'école primaire parus dans le Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012

Ouvrages théoriques et didactiques :

- BRISSAUD, Catherine. COGIS Danièle. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier, 2011. 319 p. (Enseigner à l'école primaire).
- PELLETIER Liliane. LE DEUN Elisabeth. *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils, cycles 2 et 3.* Belgique : Magnard, 2005. 125 p (Pédagogie Pratique)
- COGIS Danièle. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux – pratiques nouvelles Ecole / Collège.* Paris : Delagrave éditions, 2005. 425 p.
- JAFFRE Jean-Pierre. CATACH Nina (préface). *Didactiques de l'orthographe.* Paris : Hachette Education, 1992. 173 p (Rapports de recherches ; n°12).
- MANESSE Danièle. COGIS Danièle. *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF Editeur, 2007. 250 p.
- BURY Jeanne-Marie. *L'orthographe en classe : pour enrichir nos pratiques.* Paris : Adapt éditions, 2005. Chapitres 1 et 2, *Pour faire bouger les représentations, pour enrichir les activités orthographiques en collège*, p 7 à 63.
- PELLAT Jean-Christophe. TESTE Gérard. *Orthographe et écriture : pratique des accords.* Strasbourg : CRDP D'Alsace, 2001. 126 p. (Guides pratiques).
- LEON Renée. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école.* Paris : Hachette éducation, 2014. 213 p. (Profession Enseignant).
- PELLAT Jean-Christophe [et al.]. *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier, 2009. 259 p. (Enseigner à l'école primaire).
- ANGOUJARD André. *Savoir orthographier.* Paris : Hachette Education, 2007. 145 p. (didactiques).
- CATACH Nina. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.* Paris. Nathan, 1980 p 288.

Mémoires (travaux universitaires non publiés) :

- BECHEROT Lucille. MEUNIER Pauline. *La collaboration entre pairs pour progresser individuellement en orthographe, le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal.* Education 2012. 59 p.
Mémoire professionnel de 2^{ème} année, Master Métiers de l'enseignement scolaire : Français, orthographe : Grenoble : 2012.
- DUCHESNE Mathilde. *Approches et apprentissage de la grammaire à l'école primaire : l'exemple de l'accord sujet-verbe au CE1.* Education. Juin 2011
Mémoire de recherche, Master MEEF : Enfance, petite enfance : Orléans : 2011.

Articles de revues :

- MADIOT Pierre. « L'orthographe ... ». *Les Cahiers Pédagogiques*, 7 février 2005.
- COGIS Danièle. « Entretien : à propos de *Orthographe, à qui la faute ?* ». *Les Cahiers Pédagogiques*, 12 février 2007.

- PROST Antoine. « Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai ! » *Le Monde*, février 2013.
- BAROMETRE VOLTAIRE « Les français et l'orthographe » 1^{ère} édition juin 2015.
- MANESSE Danièle « A propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école » *Langage et société* 2007 (n° 119), p. 81-92.
- JAFFRE Jean-Pierre. « La recherche : orthographe : l'analyse de Jean-Pierre Jaffré » *Interview pour le Café Pédagogique*, mardi 13 février 2007
- COGIS Danièle. « CHERVEL André. L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ? » *Revue française de pédagogie*, 170 | 2010, 125-126
- GENOUVRIER Emile. « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français » *Langue française*, n°13, 1972. *Le français à l'école élémentaire*. pp. 34-51.
- PEYTARD Jean. « Note sur le mot dictée » Novembre 1976
- COGIS Danièle. « Conférence sur Enseigner l'orthographe aujourd'hui » Université Paris IV Sorbonne, IUFM de l'Académie de Paris 23 Novembre 2011
- JAFFRE Jean-Pierre. « Interview sur la dictée négociée » CRDP Académie de Montpellier – IUFM de l'Académie de Montpellier. Décembre 2006

ANNEXE A : PRESENTATION DE LA SEQUENCE

Séquence d'apprentissage : l'accord sujet-verbe en CE1

Domaine : Français **Sous-domaines** : orthographe / grammaire / production d'écrit

Niveau de classe : CE1 **Période de l'année** : mars-avril

Nombre de séances envisagées : 9 séances + 1 évaluation sommative

Compétences visées du socle commun :

- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ; utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court
- échanger, questionner, justifier un point de vue, travailler en groupe

Objectifs de la séquence :

- marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, dans les productions écrites dictées ou autonomes

Pré-requis :

- être capable de reconnaître le verbe de la phrase, ainsi que le temps
- être capable d'identifier le sujet du verbe
- connaître les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe au présent, savoir les conjuguer
- être capable de marquer la chaîne d'accord en nombre dans le groupe nominal

Documents sources :

- *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* de C.Brissaud et D.Cogis
- *Réussir son entrée en grammaire au CE1* de F.Bellanger et A.Raoul-Bellanger

Séance n°1 : le verbe est une forme variable

L'objectif est de se remémorer ce qu'est le verbe d'une phrase et de faire découvrir aux élèves sa variabilité. Pour cela, les élèves ont manipulé des phrases à l'aide d'étiquettes-mots. Le but était de reconstituer les phrases énoncées, chaque élève étant en possession d'un mot. Dans un premier temps, il a fallu former une phrase avec le sujet au singulier, puis dans un deuxième temps, modifier le sujet en le mettant au pluriel. Les élèves prenaient ainsi conscience que d'autres constituants de la phrase étaient modifiés lors des changements effectués. Ce travail a été réalisé en classe entière, les élèves ayant eu chacun un temps pour lire leur étiquette-mot.

- Les élèves ont tout de suite compris la consigne, ce dispositif leur étant familier puisqu'ils avaient abordé la notion de phrase par cette méthode.
- Après relecture complète des phrases, une majorité s'est aperçue qu'il fallait modifier d'autres mots que le sujet.

- Ce travail a abouti à la réalisation d'une affiche, les phrases au nombre opposé étant placées les unes en dessous des autres. Parallèlement à cette affiche, un élève a récapitulé les deux formes des verbes (dort/dorment, écrit/écrivent, sort/sortent, boit/boivent)

Cette séance s'est terminée sur toutes les remarques possibles des élèves. Déjà, certains parlaient d'accord entre le sujet et le verbe.

Séance n°2 : comprendre la dépendance du verbe

L'objectif est ici de comprendre que le sujet commande le verbe, que ce dernier s'accorde avec son sujet. De plus, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que certains changements s'entendent et que d'autres ne s'entendent pas mais s'écrivent. Pour ce faire, nous avons repris notre affiche et nous sommes posés des questions, à savoir quand avons-nous le verbe *écrit/écrivent* ? *Boit/boivent* ? *Dort/dorment* ? *Sort/sortent* ?

- La discussion a conduit à : *si on a Martin, on a boit/dort/sort/écrit. Si on a Martin et Samuel, on a boivent/dorment/sortent/écrivent.*
- Trois élèves ont alors formulé spontanément : *Martin est un nom propre, c'est singulier car il est tout seul, et que Martin et Samuel sont plusieurs, c'est au pluriel.*

Nous avons continué le travail au tableau en matérialisant la relation entre le groupe du nom et celui du verbe par des flèches en couleurs. J'ai alors précisé, comme l'avaient commencé certains élèves, que les verbes *boit/dort/sort/écrit* sont au singulier et que les verbes *boivent/dorment/sortent/écrivent* sont au pluriel. La séance s'est clôturée sur une dernière phrase exemple, construite sur le même schéma que les précédentes, à la différence près que le changement du verbe singulier/pluriel ne s'entendait pas (*gronde/grondent*).

- En posant la question : « Qu'y-a-t-il de différent cette fois-ci ? » aux élèves, beaucoup ont répondu qu'on entendait la même chose mais qu'il y avait des lettres en plus. Un élève est venu entourer ces lettres (-nt) en rouge.

Le bilan a été donné par plusieurs élèves : quand on modifie un groupe de nom, le verbe est modifié. Parfois le changement s'entend, parfois il ne s'entend pas.

Séance n°3 : formuler et construire la notion d'accord

L'objectif est maintenant de désigner les groupes de noms comme des sujets, et de comprendre que le verbe s'accorde avec son sujet car c'est ce dernier qui « commande » la terminaison du verbe. Après un bref rappel des séances précédentes, nous avons débuté avec

une activité en binômes d'associations de groupes nominaux et groupes verbaux. Après réflexion en binômes, une mise en commun s'est effectuée au tableau en reconstituant les phrases.

- Afin de valider les propositions, les élèves ont remplacé les groupes nominaux par des pronoms personnels. Certains l'ont fait spontanément, d'autres ont suivi l'élan de leurs camarades.
- Des élèves ont dit que les premières étiquettes distribuées étaient en fait les sujets, et qu'il fallait les remettre avec le bon verbe.

Nous avons alors pu élaborer collectivement la trace écrite suivante : *Nous avons observé des verbes dans des phrases. Quand le sujet est au singulier, le verbe de la phrase est au singulier. Quand le sujet est au pluriel, le verbe de la phrase est au pluriel. C'est ce qu'on appelle l'accord. On dit que le verbe de la phrase s'accorde avec le sujet.*

Afin de renforcer cette nouvelle notion, j'ai proposé à la classe des contre-exemples en accolant un sujet et un verbe associables. Les élèves devaient justifier l'association sur leur ardoise.

- Beaucoup ont eu du mal à écrire ce qui n'allait pas, c'est en circulant dans les rangs et en leur demandant de me formuler leur justification qu'ils se sont aperçus du problème. *Pourquoi ne peut-on pas dire des élèves boit ? =>* car le verbe n'est pas accordé avec son sujet. Quand l'un est au singulier et que l'autre est au pluriel, ce n'est pas possible.

Séance n°4 : Vérification et distinction entre le pluriel du nom et celui du verbe

Cette séance est très importante car elle débouche sur la différence des marques entre noms et verbes quand ils sont au pluriel. Dans un premier temps, afin de vérifier ce qui avait été établi lors de la séance précédente, les élèves devaient reprendre les phrases recomposées précédemment, mettre celles qui vont ensemble en expliquant pourquoi.

- Quelques groupes ont éprouvé des difficultés à répondre à cette question ouverte, je les ai donc aidés en leur précisant qu'il fallait les classer en deux colonnes ; en justifiant quelles phrases étaient dans la première colonne, et quelles phrases dans la deuxième.

Après un temps de réflexion à deux, nous avons mis en commun. Ce temps a permis de confirmer la synthèse précédente : dans la première colonne, le sujet est au singulier, le verbe aussi. Dans la deuxième colonne, le sujet est au pluriel, le verbe également.

Dans un deuxième temps, il me semblait important de rappeler la marque du nombre du nom. Pour cela, je me suis appuyée sur une mise en correspondance d'étiquettes-mots et d'images. Les images représentaient un ou plusieurs objets/animaux/personnages entrain de faire quelque chose (qui boit, qui écrivent, qui chante, etc.). Au tableau étaient affichées les images, les élèves étant en possession d'une étiquette. Le but était de venir replacer au bon endroit son étiquette-mot. Sur le tableau de droite, un élève était chargé d'écrire les mots dans la bonne colonne, deux colonnes étant marquées de déterminants singulier/pluriel les plus fréquents.

- Afin de justifier les propositions, des élèves à tour de rôle venaient placer le jeton s ou \ selon le cas.

Puis, l'activité a continué avec l'action des personnages. Selon la même démarche, les élèves justifiaient avec les jetons nt ou nt selon le cas.

Ce travail collectif a été suivi d'une rapide étape sur l'ardoise. Deux formes (sujet ou verbe) étaient affichées au tableau, il s'agissait tantôt d'écrire la bonne écriture au groupe nominal, tantôt d'écrire la bonne écriture au groupe verbal.

Cette séance s'est terminée en complétant notre synthèse : *Quand le sujet est au pluriel, le nom, le déterminant et l'adjectif se terminent par s. Quand le verbe est au pluriel, il se termine par -nt.*

Séance n°5 à 9 : S'entraîner, réinvestir ses connaissances dans des productions d'écrit

Les séances ont débuté par des rappels sur les notions apprises, toujours en prenant appui sur le travail (affiches) effectué précédemment. Suivant les conseils des didacticiens et chercheurs, j'ai veillé à proposer à la fois des exercices à trous, d'appariement, mais surtout des exercices de transformation et de création. C'est pourquoi les premiers exercices devaient amener l'élève à trouver, parmi un choix de propositions, un sujet correspondant à une forme verbale ou bien une forme verbale s'accordant avec le sujet. D'autres exercices demandaient de produire une chaîne d'accord au pluriel à partir d'une chaîne d'accord au singulier et vice-versa, en expliquant les changements, ou encore de produire des phrases à partir d'un groupe nominal ou verbal donné (les plus faibles bénéficiant de propositions sous forme de listes). Enfin, j'ai proposé aux élèves de mettre à l'épreuve leurs connaissances dans un nouveau dispositif : celui de la dictée négociée.

ANNEXE B : CATEGORISATION DES ERREURS

Catégorisation des types d'erreurs (selon la grille simplifiée établie par Nina Catach)	Erreurs récurrentes et fréquentes (sur l'ensemble des copies des élèves)
A dominante phonogrammique altérant la valeur phonique	garson – saul elle /soleil e – él é ves - derri é re
A dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique (dédoublage de consonnes, mots invariables, connaissance du mot, sémantique)	aim mons /é mons s one récr é acion d è rière/derrier - l' é col - boir - él ai ve - an f ents/an f ants ren g ent – ran j ent - un ca ff é – un ca f é e – un ca f er
A dominante morphogrammique => Morphogrammes grammaticaux (confusion de nature, de genre, de nombre, de forme verbale)	
A dominante morphogrammique => Morphogrammes grammaticaux (omission ou adjonction d'accords étroits)	les élève - des fille - sous les arbre - un petits - des filles chantes - des filles chante - ils joue - ils se range - nous aimont - les élèvent
A dominante morphogrammique => Morphogrammes lexicaux (radicaux, préfixes, suffixes)	Tonbe - enfan
A dominante logogrammique => Logogrammes lexicaux	
A dominante logogrammique => Logogrammes grammaticaux	Ils ce rangent
A dominante idéogrammique => majuscules, apostrophe	l' é cole - L école
Erreurs extragraphiques Souci de lisibilité : Oubli des barres sur les « t », Erreur de segmentation des mots : non reconnaissance et coupure des mots : l école	

ANNEXES C : PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Groupe 4 :

Jeudi 28 avril 2016

L'école

C'est la récréation. Les enfants jouent. Nous aimons boire un café au soleil. Derrière nous, un petit garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres. La cloche sonne, les élèves se rangent.

Jeudi 28 avril 2016

L'école

C'est la récréation. Les enfants jouent. Nous aimons boire un café au soleil. Derrière nous, un petit garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres. La cloche sonne, les élèves se rangent.

Jeudi 28 avril

L'école

C'est la récréation des enfants jouent. Nous aimons boire un café au soleil. Derrière nous, un petit garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres. La cloche sonne, les élèves se rangent.

Dictée négociée :

Jeudi 28 avril 2016

L'école

C'est la ~~récréation~~ récréation. Les enfants jouent. Nous aimons boire un café au soleil. Derrière nous, un petit garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres. La cloche sonne, les élèves se rangent.

Groupe 9 :

Jeudi 28 avril
L'école.
C'est la récréation. Les enfants jouent. Nous aimons
boire un café au soleil. Derrière nous, un petit
garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres. La
cloche sonne, les élèves se rangent.

Jeudi 28 avril 2016
L'école
L'école C'est la récréation. Les enfants jouent.
Nous aimons boire un café au soleil. Derrière
nous, un petit garçon tombe. Des filles chantent
sous les arbres. La cloche sonne, les élèves se
rangent.

Dictée négociée :

L'école
C'est la récréation. Les enfants jouent. Nous
aimons boire un café au soleil. Derrière nous, un
petit garçon tombe. Des filles chantent sous les arbres.
La cloche sonne, les élèves se rangent.

Daphnée DUBARRY

Titre du mémoire : En quoi la dictée négociée peut-elle être un outil d'apprentissage dans le cas de l'accord sujet-verbe en CE1 ?

Résumé :

Le système orthographique français est sans doute l'un des systèmes les plus difficiles à acquérir. Partant du constat que le niveau des élèves baisse notamment en ce qui concerne les accords, et du manque de réflexion et de recul des élèves sur la langue écrite, ce mémoire rend compte d'une nouvelle didactique de l'orthographe grammaticale. En suivant les recommandations de chercheurs, linguistes et didacticiens, la séquence sur laquelle s'appuie cette étude est basée selon une approche progressive, fragmentée, par comparaison et contrastes. Mais surtout, elle place l'élève au cœur de l'enseignement, en le rendant réellement acteur de ses apprentissages. Le dispositif central de ce mémoire est centré sur la collaboration, l'argumentation et l'entraide. La dictée négociée permet l'appropriation de la notion fondamentale qu'est l'accord entre le sujet et le verbe à travers une étape de négociation où les élèves s'expriment et verbalisent leur savoir. Cette nouvelle forme de travail basée sur une situation-problème à résoudre est la clef de la compréhension de l'accord. Par le déséquilibre cognitif causé, le groupe classe devient une force permettant l'acquisition individuelle de la maîtrise orthographique de l'accord entre le sujet et le verbe.

Mots clés :

Orthographe grammaticale, accord sujet-verbe, dictée, conflit sociocognitif, négociation orthographique, raisonnement.

Title of the dissertation : How the negotiated dictation can it be a learning tool in the case of subject-verb concordance for young students ?

Summary :

The French spelling system is probably one of the most difficult system to acquire. Based on the observation that the level of students especially regarding to the concordance between subject and verb, and the lack of students' reflection on the written language, this dissertation reports a new teaching of grammatical spelling. Following the recommendations of searchers, linguists and didacticians, the sequence on which is based this study is built on a graduated, fragmented approach, by comparison and contrast. But above all, it places the students at the heart of learnings, making him really responsible of their knowledges. This device is focused on collaboration between children, argument and mutual aid. The negotiated dictation allows the appropriation of the fundamental concept of agreement between subject and verb through a point of negotiation where students express themselves and verbalize their knowledge. This new form of work based on a question is the key to understand the agreement. Caused by the cognitive imbalance, the class group becomes a force for individual acquisition of grammatical spelling the mastery.

Keywords :

Grammatical spelling, subject-verb concordance, dictation, socio-cognitive conflict, spell negotiation, reasoning