



HAL
open science

Aider les élèves à orthographier le pluriel en production d'écrits

Margaux Silvini

► **To cite this version:**

Margaux Silvini. Aider les élèves à orthographier le pluriel en production d'écrits. Education. 2018. dumas-01939453

HAL Id: dumas-01939453

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939453>

Submitted on 29 Nov 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

Aider les élèves à orthographier le pluriel en production d'écrits.

Présenté par Margaux Silvini

Première partie rédigée en collaboration avec Marion Duverney-Guichard

Mémoire de M2 encadré par Catherine Brissaud



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussignée Margaux SILVINI,

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE :

« Aider les élèves à orthographier les marques du pluriel en production d'écrits. »

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

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

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

Fait à Lans en Vercors,
le 8 mai 2018,

Signature de l'étudiante



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



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

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Margaux Silvini

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

« Aider les élèves à orthographier le pluriel en production d'écrits. »

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

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

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

Fait à Lans en Vercors, le 8 mai 2018,

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Introduction	1
Etat de l'art	2
1. L'orthographe grammaticale et ses enjeux : l'accord en nombre dans le groupe nominal et du verbe avec le sujet	2
1.1. Quels problèmes pose l'accord en nombre ?	2
1.2. Comment les élèves acquièrent-ils l'accord en nombre ?	4
1.2.1. Ce que les élèves doivent appréhender	4
1.2.2. Les procédures graphiques guidant l'élève dans le choix d'une graphie	5
1.2.3. Les facteurs influençant le choix des graphies	5
1.2.4. Des obstacles à dépasser	7
2. Aspects didactiques en orthographe grammaticale à travers l'étude de la langue et la production d'écrits	8
2.1. L'orthographe grammaticale à travers l'étude de la langue	8
2.1.1. La commande institutionnelle	8
2.1.2. Les dispositifs innovants	8
2.1.3. La place du métalangage	9
2.1.4. Les manipulations syntaxiques	10
2.1.5. L'importance de mener un enseignement explicite de la grammaire	10
2.2. En situation de production d'écrits : quels dispositifs didactiques ?	11
2.2.1. La commande institutionnelle	11
2.2.2. La gestion de la tâche écrite	11
2.2.3. Les dispositifs pédagogiques au service de la production écrite	12
2.2.3.1. Les écrits courts	12
2.2.3.2. Les stratégies de révision de texte	13
2.2.4. La posture de l'enseignant	13
3. Comment évaluer l'orthographe en production d'écrits ?	13
3.1. Les postures du correcteur	14
3.2. La tension entre corrections orthographiques et dynamique d'écriture	14
3.2.1. Du « gardien du code » au « critique littéraire » (Pilorgé, 2010)	14
3.2.2. La nécessité de conserver le plaisir d'écrire	15
4. Formulation de la problématique	15
Méthode	16
1. Contexte et participants	16
2. Matériel et procédure	16
2.1. Présentation de la séquence	16
2.2. Présentation de l'activité de la phrase dictée du jour	17
2.2.1. Présentation d'une séance type	17

2.2.2. Périodicité des séances et consignes	18
2.2.3. Le choix des phrases dictées	19
2.2.3.1. Les verbes conjugués et la stratégie utilisée pour les repérer	19
2.2.3.2. Les groupes nominaux et la stratégie utilisée pour les repérer	19
2.3. Présentation de l'activité de production d'écrits	20
2.3.1. Le choix des sujets	20
2.3.2. Présentation d'une séance type de production d'écrits	21
2.3.3. L'évaluation des productions d'écrit	21
2.4. L'élaboration de la grille typologique d'erreurs	22
2.4.1. Les séances de constitution de l'outil	22
2.4.2. L'utilisation de la grille pendant la production d'écrits	22
2.5. Présentation des pré-tests et post-tests	22
Résultats	24
1. Accord du groupe nominal : évaluation en situation de dictée	24
1.1. Accord de l'adjectif dans le groupe nominal	24
1.2. Accord du nom dans le groupe nominal	25
2. Accord du verbe : évaluation des connaissances dans des phrases à trous	25
2.1. Accord du verbe quand le sujet est un pronom personnel	26
2.2. Accord du verbe quand le sujet est un groupe nominal	27
3. Evaluation du transfert des connaissances en production d'écrits	28
3.1. Concernant l'accord au sein du groupe nominal	28
3.2. Concernant l'accord du verbe	28
4. Evaluation de la révision de texte	29
5. Evaluation des justifications pendant la phrase dictée du jour	30
Discussion	31
1. Mise en lien avec les hypothèses formulées	31
2. Limites et perspectives de la recherche menée	32
2.1. Le contenu des évaluations	32
2.2. La présentation des exercices donnés pendant les évaluations	33
2.3. Concernant la révision de texte	33
2.4. Concernant la séquence dans son intégralité	34
Conclusion	35
Bibliographie	36
Sommaire des annexes	38

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice de mémoire, Madame Catherine Brissaud, pour son écoute, ses conseils, ses encouragements et sa bienveillance.

Mes remerciements vont ensuite à mes collègues Madame Sophie Lopez pour sa grande disponibilité et ses relectures, ainsi qu'à Madame Christine Dugoujon pour son aide et ses conseils avisés tout au long de l'année scolaire.

Je remercie également ma camarade, Marion Duverney-Guichard, avec qui j'ai pris plaisir à collaborer dans la rédaction de l'état de l'art.

Enfin, merci à toutes celles et ceux de mon entourage personnel, qui, par leur soutien et leur présence, m'ont permis de mener à bien ce travail.

Introduction

Professeur des Ecoles Stagiaire pour l'année scolaire 2017-2018, j'exerce au sein d'une classe de CE2. Le premier volet du projet de l'école dans laquelle j'enseigne recense les objectifs suivants : « améliorer les compétences en grammaire et en orthographe dans les écrits ; réinvestir la grammaire et l'orthographe en ritualisant l'écriture ». Ces axes de travail étant reconduits dans le nouveau projet d'école, j'ai décidé de creuser cette problématique, d'autant plus que j'ai constaté au sein-même de ma classe que les enseignements dispensés à travers la méthode Picot (recommandée également dans le projet d'école) étaient peu, voire non transférés en situation de production d'écrit. Les principales difficultés résident dans le choix des marques du pluriel sur les verbes (notamment ceux en /E/) et dans le groupe nominal.

Ces difficultés orthographiques ont été soulignées dans l'étude menée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) : « C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français » (p.1). En effet, une même dictée a été proposée à des élèves de CM2 en 1987, 2007 et 2015 et les compétences mesurées baissent : « en 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987 » (p.1). Les difficultés principales relèvent des règles grammaticales non appliquées, notamment l'accord sujet-verbe, les accords de l'adjectif et du participe passé.

Ces éléments m'ont amenée à chercher des solutions et à m'interroger sur les moyens dont je disposais en tant qu'enseignante pour aider mes élèves à orthographier correctement le pluriel des verbes et des constituants du groupe nominal au sein de leurs productions d'écrit. Comment leur fournir un enseignement clair ? Comment les amener à transférer leurs connaissances en orthographe grammaticale lors de leurs productions d'écrits ? Comment les outiller en ce sens ?

Le présent mémoire a été rédigé selon les normes orthographiques de 1990. Cependant, le lecteur m'excusera s'il aperçoit certains mots dont l'orthographe est plus ancienne.

Etat de l'art

Dans un premier temps, nous aborderons les aspects linguistiques et psycholinguistiques liés à l'accord en nombre dans le groupe nominal et à l'accord du verbe avec son sujet. Nous développerons dans un second temps les aspects didactiques de l'orthographe grammaticale à travers l'étude de la langue et la production d'écrits.

1. L'orthographe grammaticale et ses enjeux : l'accord en nombre dans le groupe nominal et du verbe avec le sujet

La complexité orthographique du français en fait une des langues les plus difficiles à écrire au monde comme le souligne Jaffré (2018). L'auteur relate l'histoire de l'orthographe française depuis les idiomes parlés en Gaule jusqu'à aujourd'hui. C'est l'Académie française qui jette les bases de l'orthographe moderne à partir du XVII^e siècle et durant près de deux siècles. Durant cette période, « le nombre de mots ayant changé de forme graphique est estimé à 55% (Catach, 1978)¹ » (Jaffré, 2018, p.20). Après la Révolution française, la structure de l'orthographe du français ne se modifiera plus beaucoup. « Le XX^e siècle hérite donc d'une orthographe qui s'est construite siècle après siècle et qui est restée le plus souvent sourde aux tentatives de réforme dont son histoire abonde » (Jaffré, 2018, p.21). Les apprenants sont ainsi confrontés à l'apprentissage d'une orthographe à la fois complexe mais nécessaire.

1.1. Quels problèmes pose l'accord en nombre ?

Une des difficultés majeures du français réside dans le fait que des marques morphologiques fréquentes n'ont pas de correspondant oral. C'est le cas des flexions du nombre : -s pour le pluriel des noms et des adjectifs et -nt pour les verbes à la troisième personne du présent de l'indicatif. Ainsi, dans la phrase « Des chats noirs miaulent. », seul le déterminant pluriel « des » permet de détecter le pluriel à l'oral. En revanche, à l'écrit, chaque mot porte une marque spécifique : -s pour le nom et l'adjectif, -nt pour le verbe.

L'existence de marques du nombre sans correspondants sonores soulève deux problèmes selon Fayol et Brissaud (2018). Premièrement, les apprenants « ne peuvent pas le plus souvent se référer à la forme sonore des mots pour en transcrire les flexions » (p.33). Il faut donc connaître et utiliser les règles d'accord. Cela dit, on observe une persistance de certaines

¹ Ne figurent dans la bibliographie que les références des textes lus pour ce mémoire. Les textes cités dans ces mêmes articles n'y figurent pas.

erreurs chez les adultes cultivés même si les règles sont connues, comme le soulignent encore Fayol et Brissaud (2018). Deuxièmement, « les enfants français ne découvrent l'existence de ces marques que lors de l'apprentissage de la langue écrite » (p. 33). Ils doivent donc à la fois repérer la présence du -s du pluriel, en déterminer les fonctions et appliquer la procédure d'utilisation.

Totereau et al. (2013) soulignent le fait que l'orthographe grammaticale pose de nombreux problèmes aux enfants mais également chez l'adulte, notamment pour les formes verbales en /E/ (ex : « ils ont donnés » au lieu de « ils ont donné ») ou dans les contextes syntaxiques et grammaticaux particuliers, comme par exemple les erreurs d'attraction (ex : « le chien des voisins arrivent » au lieu de « le chien des voisins arrive », Fayol, Largy & Lemaire, 1994).

Le rapport de recherche *Lire et Ecrire au CP* présente une étude réalisée entre septembre 2013 et juin 2014 (en CP) puis en juin 2015 (en CE1) sur 2 507 élèves (Goigoux, 2015). En fin de CP, les trois quarts des élèves n'utilisent aucune marque du pluriel dans la phrase dictée : « Les lapins courent vite », et 17% produisent une des deux marques attendues. Pour évaluer les connaissances en orthographe dont disposent les élèves en fin de CE1, deux épreuves d'écriture ont été proposées en passation collective : une épreuve de sélection de graphie correcte et une épreuve de dictée de mots et de phrases. Les deux phrases dictées aux élèves sont les suivantes : « En été, les salades vertes poussent dans les jardins » et « Les jeunes canetons picorent le blé avec la poule noire ». En fin de CE1, le score moyen relatif aux marques de nombre sur ces deux épreuves est de 4,37 sur 12, soit 36,4% de taux de réussite. Les résultats montrent une grande hétérogénéité des performances. On note que 30% des élèves obtiennent un score inférieur ou égal à 2 sur 12 (16,6% de taux de réussite). En dictée de phrases, « 21% des élèves marquent le pluriel sur les trois noms et 8% sur les trois adjectifs » (p. 406). Concernant la gestion de l'accord verbal, 5,9% des élèves marquent l'accord en -nt dans les deux phrases dictées.

Pour la phrase dictée « Les salades vertes poussent dans les jardins », utilisée en CE1 dans cette même étude *Lire et écrire au CP*, l'observation des performances d'un échantillon de plus de 600 élèves aboutit aux résultats suivants : 43% des élèves marquent le pluriel en -s sur salades et 40% sur jardins (Geoffre, Brissaud, Totereau, à paraître, cités par Fayol et Brissaud (2018)).

La structure syntaxique a un impact sur la production correcte d'un accord en nombre. Ainsi, la complexité du groupe nominal sujet (ex : « le chien des voisins », Fayol & Got, 1991 ; Fayol, Largy & Lemaire, 1994) ou la présence d'un pronom identique à un déterminant (ex : « le facteur les timbre », Largy, Fayol et Lemaire, 1996) peuvent entraîner des accords en nombre du verbe erronés.

Mesquida et al. (2010), cités par Totereau et al. (2013), soulignent que la distance entre le déterminant et le nom rend le marquage du pluriel moins facile pour les CE1 et CM2. Les mêmes auteurs citent également Negro et al. (2005) qui ont, quant à eux, observé que l'accord en nombre du verbe est moins bien réussi si le sujet comprend un complément du nom (ex : « le gamin des jeunes voisins parle ») et mieux réussi si le sujet comprend une relative (ex : « le singe qui imite les ours grimpe »).

Les études menées par Guyon (1997, 2003) (citées dans Totereau et al. 2013) relèvent qu'un groupe nominal étendu (déterminant + nom + adjectif) et un groupe nominal ne commençant pas par un déterminant fréquent et bien marqué, sont des structures syntaxiques qui génèrent davantage d'erreurs.

1.2. Comment les élèves acquièrent-ils l'accord en nombre ?

1.2.1. Ce que les élèves doivent appréhender

Brissaud et Cogis (2011) présentent ce que les élèves doivent appréhender pour orthographier correctement l'accord en nombre dans le groupe nominal : la différence oral/écrit, le marquage du nom et la chaîne d'accord.

« Une des premières choses que les élèves doivent apprendre est le décalage entre le nombre de marques à l'oral et le nombre de marques à l'écrit » (p. 153). Les élèves doivent comprendre la signification du (-s) comme « l'indicateur de l'existence de plusieurs choses » (p.156). Au sein du groupe nominal, la source du pluriel n'est pas la même pour le nom et pour le déterminant ou l'adjectif. On dit que le nom est donneur, alors que le déterminant et l'adjectif sont receveurs, ils s'accordent avec le nom. Le groupe nominal constitue donc une chaîne d'accord. C'est une notion fondamentale que l'élève doit maîtriser en orthographe grammaticale.

1.2.2. Les procédures graphiques guidant l'élève dans le choix d'une graphie

Cogis (2005) distingue différentes façons dont les élèves sélectionnent leur graphie, traduisant une évolution des procédures dans le processus d'apprentissage. Elle rend compte de trois grands types de procédures.

- Une procédure de type phono/logographique. L'élève écrit le mot comme il se prononce ou comme il le perçoit (« la graphie est non normée [...], si *s* ou *x* est présent, c'est parce que « ça s'écrit toujours comme ça » (p. 87)).
- Une procédure de type morphosémantique. L'élève justifie sa graphie par le sens et utilise la marque du pluriel « s'il y en a plusieurs ». Cette procédure ne permet pas de réaliser des accords corrects systématiques car elle traduit une confusion entre pluriel et pluralité. Un élève pourrait alors écrire *l'herbes*, car il imagine plusieurs brins d'herbes.
- Une procédure de type morphosyntaxique. L'élève justifie sa graphie par un recours à la syntaxe, avec un raisonnement de type « j'ai mis un *s* parce qu'il y a *les* (ou *des*) devant » (p.87).

1.2.3. Les facteurs influençant le choix des graphies

Dans l'article de Thévenin, Totereau, Jarousse, Fayol (1999), les auteurs rappellent ce qu'ont démontré des études concernant l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997 ; Totereau, Fayol et Barrouillet, 1998). D'une part, ces recherches antérieures ont montré que « l'interprétation des marques précède leur production et que le traitement de la flexion nominale (-s) est plus précoce et mieux assuré que celui de la flexion verbale (-nt) » (p. 40). D'autre part, ces études ont permis de constater « l'apparition de surgénéralisations erronées des flexions d'abord, nominale aux verbes (ils timbres) et, plus tard et plus rarement, verbale aux noms (les timbrent) » (p. 40).

Largy, Cousin et Fayol (2004) ont montré la place de certains facteurs dans l'acquisition du pluriel des noms. Les résultats de leur étude montrent que la fréquence de rencontre des noms joue un rôle important dans la gestion de l'accord. Ainsi, « les enfants accordent mieux au pluriel les noms qu'ils ont précédemment rencontrés ainsi fléchis et produisent moins bien au singulier les noms précédemment rencontrés au pluriel » (p. 51). Les auteurs citent également des études antérieures (Largy, Cousin et Fayol, 2002) qui avaient mis en évidence que les noms rencontrés par les élèves dans leurs manuels étaient mieux accordés en nombre

que des noms moins familiers. Et de souligner également que « les noms les plus précocement rencontrés au cours de la scolarité sont significativement mieux accordés que les noms rencontrés plus tardivement » (p. 42).

Fayol, Totereau et Barouillet (2006) cités par Totereau et al. (2013) ont montré qu'au CE1 et CE2, les élèves marquent plus facilement le pluriel pour les noms que pour les adjectifs et les verbes (les proportions de non marquages sont approximativement équivalentes). De plus, les auteurs soulignent que les adjectifs sont plus tôt et plus correctement accordés que les verbes. Enfin, ils mettent en évidence les erreurs fréquentes des élèves au niveau de l'accord verbal marqué par un -s plutôt que par -nt.

Mesquida, Largy, Soum-Favaro et Gunnarsson (2010) (cités par Totereau et al., 2013) ont montré que la présence d'une liaison prénominale (exemple : des petits engins, des ouvriers) perturbe le marquage du pluriel chez les élèves de CE1 mais le facilite chez les CM2. Ainsi, les auteurs soulèvent que le -s est plus souvent marqué lorsqu'il n'y a pas de liaison prénominale chez les CE1 alors que ce n'est plus le cas chez les CM2. Ces observations confirment que les procédures processus mobilisées par les élèves pour orthographier les mots évoluent au cours de leur apprentissage de l'écrit. De plus, cela permet de constater que l'indice phonologique de la liaison impacte le processus de marquage en nombre, considéré classiquement comme syntaxique.

Totereau et al. (2013) ont mené une étude visant à préciser les difficultés en orthographe grammaticale de collégiens de 6^{ème}. Les résultats de cette étude révèlent qu'en situation de dictée, l'accord dans le groupe nominal n'est pas acquis en fin de 6^{ème}. Cela montre une fragilité de l'acquisition de la règle de l'accord en nombre dans le groupe nominal, qui peut être renforcée par le coût cognitif engendré par l'exercice de la dictée. En 6^{ème}, l'accord de l'adjectif est le moins maîtrisé de l'exercice (par rapport au nom et au verbe), même pour un adjectif de couleur fréquent. Les adjectifs longs sont encore moins marqués. Ce résultat suggère que la longueur du mot mobilise des ressources cognitives qui sont ensuite indisponibles pour le raisonnement concernant le marquage de l'accord en nombre.

Dans le cas des verbes, la marque (-nt) est plus difficile à associer au pluriel que la marque (-s) puisque certains noms, adverbes et adjectifs se terminent également par (-nt) (lentement, parent...). Fayol & Largy (1992) et Hupet & Veys (2012) cités par Totereau et al. (2013) recensent quatre sources potentielles d'erreur dans l'accord des verbes en -er :

- la méconnaissance complète d'une règle ;
- la connaissance déclarative de la règle (je sais que) mais l'incapacité à mettre en œuvre ladite règle ;
- la connaissance déclarative de la règle, la capacité à la mettre en œuvre, mais de façon laborieuse (témoignant d'importantes ressources cognitives mobilisées), ce qui empêche la mise en œuvre de cette règle de façon systématique ;
- l'application automatique des procédures (ex: « le bébé des voisins pleurent »).

Les résultats de la recherche menée par Totereau et al. (2013) nous permettent d'ajouter que l'accord du verbe est encore en cours d'acquisition en début de collège.

1.2.4. Des obstacles à dépasser

Brissaud et Cogis (2011) mettent en avant trois obstacles que les élèves doivent dépasser dans l'apprentissage de l'accord en nombre dans le groupe nominal. Selon les auteurs, les élèves s'appuient au début de l'apprentissage sur des éléments concrets pour marquer le pluriel : un signal (par exemple, certains déterminants comme « les » dont le pluriel est audible), la proximité, le comptage. Cependant, ces aides peuvent devenir des obstacles si les élèves n'arrivent pas à s'en détacher.

Quelques déterminants jouent le rôle de signal du marquage du nombre pour les élèves. L'absence de déterminants caractéristiques (ex : *les, des, mes*) prive les élèves de ce signal et entraîne des difficultés. Par exemple, dans le groupe nominal « de jolies maisons », le déterminant « de » ne joue pas le rôle de signal et il sera donc plus difficile pour les élèves de marquer le pluriel avec le -s.

De nombreux élèves accordent en nombre le mot le plus proche du signal appliquant une « règle de proximité ». Ils se retrouvent en difficultés quand le groupe nominal est composé d'un ou plusieurs adjectifs (ex : « les petits lapins blancs »).

Les élèves utilisent un processus de comptage pour accorder en nombre les noms. Lorsqu'ils font de même pour l'accord de l'adjectif, ils estiment qu'il ne faut pas mettre de marque. Pour le groupe nominal « des grands arbres », ils ont un raisonnement de type « il n'y a pas plusieurs *grands* ».

Ainsi, de nombreux facteurs rentrent en jeu dans la réussite de l'accord en nombre dans le groupe nominal. La place du nom dans la phrase, la longueur et la finale du nom, la fréquence

de rencontre des mots, la présence d'adjectifs, autant d'éléments qui influencent le choix de la graphie de l'élève.

2. Aspects didactiques en orthographe grammaticale à travers l'étude de la langue et la production d'écrits

2.1. L'orthographe grammaticale à travers l'étude de la langue

2.1.1. La commande institutionnelle

Une des compétences énoncées dans les programmes du cycle 2 de 2015 est la suivante : « raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement » (p.25).

Celle-ci se décline en plusieurs attendus de fin de cycle, parmi lesquels : « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simple : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif) » (p.23). Les programmes recommandent d'enseigner à comprendre le fonctionnement de la phrase (groupe nominal, chaînes d'accord), à identifier les relations sujet-verbe dans des situations simples ainsi que les marques d'accord du pluriel : (-s) pour les noms, (-nt) pour les verbes à la troisième personne.

2.1.2. Les dispositifs innovants

L'orthographe grammaticale est souvent travaillée en classe grâce aux exercices à trous. L'élève est devant une série de phrases qu'il doit compléter avec un verbe à orthographier au temps demandé. Le verbe est souvent écrit à l'infinitif et placé soit en fin de phrase, soit à l'endroit où il doit être inséré. Nadeau (1995) puis Nadeau et Fisher (2011) cités par Fisher et Nadeau (2014) ont clairement identifié que ce type d'exercices à trous était trop éloigné de la tâche que devait réaliser un élève en situation de production d'écrits. En effet, ceux-ci n'impliquent pas un raisonnement grammatical ni la reconnaissance des contextes dans lesquels s'applique une règle, du fait que la forme est standardisée et requiert seulement l'acquisition d'un automatisme. Ce genre d'exercice ne se suffit donc pas à lui-même pour l'apprentissage de l'orthographe.

La recherche a montré qu'on pouvait s'appuyer sur des dispositifs dits « innovants » favorisant la résolution de problème, afin d'engager les élèves intellectuellement (Fisher et

Nadeau, 2014). Brissaud et Cogis (2011) sont allées en ce sens dans leur ouvrage. Elles présentent plusieurs activités sollicitant la réflexion des élèves et suivant une progression type : tout d'abord une étape de classement, puis une justification écrite, suivie d'une confrontation orale dans le groupe classe, celle-ci donnant lieu à la formulation de conclusions et enfin à un bilan et à une évaluation. La phrase donnée du jour, les exercices de remue-méninge orthographique, la dictée sans faute, l'atelier de négociation graphique ainsi que la phrase dictée du jour font partie de ces exercices innovants.

Ces activités permettent aux élèves « de verbaliser leurs questionnements ainsi que les procédures qu'ils emploient pour résoudre des problèmes orthographiques » (Fisher et Nadeau, 2014, repère 8 de l'article en ligne). De plus, via la confrontation des représentations de chacun, les notions grammaticales des élèves évoluent, tout en déconstruisant des raisonnements grammaticaux parfois erronés et ancrés depuis plusieurs années. Fisher et Nadeau (2014) relient cette pédagogie au concept de « socio-constructivisme » développé par Vygotsky, et montrent que « chaque élève peut en venir à effectuer ces raisonnements de manière autonome, par intériorisation de ce qu'il a d'abord appris à faire avec les autres » (repère 4 de l'article en ligne). Les auteurs soulignent également l'intérêt de ces activités pour les enseignants puisque celles-ci leur permettent d'être confrontés aux processus et représentations des élèves, contrairement aux dictées traditionnelles ou aux exercices écrits individuels évoqués ci-dessus.

2.1.3. La place du métalangage

Fisher et Nadeau (2014) citent les recherches de Bain et Canelas-Trevisi (2007) et de Wilkinson et Nadeau (2010) qui ont établi que l'emploi du métalangage dans le processus d'apprentissage de la grammaire semblait peu mobilisé par les enseignants. Ces mêmes auteurs citent également Gil Juan (2010) dont la recherche a abouti au résultat suivant : lorsque le métalangage n'est utilisé que par l'enseignant, l'apprentissage des élèves est moindre. Ces résultats suggèrent que l'élève doit verbaliser ses raisonnements afin de pouvoir mieux apprendre.

Partant de ces résultats, Fisher et Nadeau (2014) ont pris soin d'éviter ces travers et ont réussi à montrer que les progrès des élèves engagés dans leur recherche étaient en partie attribués au fait que les dispositifs choisis (phrase du jour et dictée 0 faute) suscitaient la parole des élèves. Ces entraînements à une réflexion poussée sur le fonctionnement de la

langue et à la révision de leurs propres textes ont permis aux élèves « d'accéder à un niveau de généralité (d'abstraction) dont ils ont besoin pour transférer leurs connaissances en écriture ». (Fisher et Nadeau, 2014, repère 18 de l'article en ligne).

De fait, la confrontation orale prévue dans les dispositifs innovants exige « des mots pour parler de la langue et développer une compréhension commune » (Fisher et Nadeau, 2014, repère 9 de l'article en ligne) ainsi que des termes grammaticaux précis et une explicitation du raisonnement à l'épreuve: le métalangage. Les phases de bilan clôturant les activités proposées par Brissaud et Cogis (2011) permettent justement de développer la réflexion métacognitive et ainsi de clarifier les apprentissages. Fisher et Nadeau (2014) pensent « qu'un emploi explicite et précis du métalangage dans le travail en grammaire contribue à la « clarté cognitive » et aide les élèves à donner du sens à ces mots pour s'en servir eux-mêmes » (repère 19 de l'article en ligne). Les chercheuses s'appuient sur la définition de « clarté cognitive » donnée par Downing et Fijalkow (1990) pour la lecture dont les conditions nécessaires à son apprentissage sont triples : le développement chez les élèves des concepts relatifs à l'objet d'apprentissage ; la conscience des stratégies à mettre en œuvre pour agir ; la compréhension des buts et des tâches.

2.1.4. Les manipulations syntaxiques

Les progrès des élèves ayant suivi les dispositifs proposés par Fisher et Nadeau (2014) sont non seulement attribués au recours au métalangage mais aussi aux manipulations syntaxiques. Quatre opérations les fondent : l'effacement, l'ajout, le remplacement et le déplacement. Les chercheuses ont encouragé et guidé les enseignants observés à utiliser ces manipulations en réalisant trois étapes : nommer la manipulation, la faire réaliser, et demander un jugement sur son résultat. La conclusion de leur recherche est sans équivoque : « la manière de conduire l'activité dès le début de l'année serait donc un facteur déterminant pour expliquer les progrès des élèves, ce qui pouvait aussi s'observer dans l'emploi du métalangage » (repère 44 de l'article en ligne).

2.1.5. L'importance de mener un enseignement explicite de la grammaire

Lors de la conduite d'activités innovantes, l'enseignant ne se contente pas de distribuer la parole, il pousse à la justification et reformule le raisonnement des élèves. Il hiérarchise également les discussions en proposant les points qui seront discutés en fonction de ses

objectifs. Concernant la justification des graphies, l'enseignant invite les élèves à reformuler leur raisonnement en utilisant des justifications morphosyntaxiques et en utilisant un lexique précis. Lorsque la discussion concerne un point d'orthographe lexicale, l'enseignant peut donner l'orthographe correcte du mot afin de concentrer l'attention des élèves sur les raisonnements grammaticaux.

Le rôle des enseignants est donc de mener un enseignement explicite. Celui-ci se fonde sur quatre principes pédagogiques (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006) : l'explicitation rapide des objectifs ; l'analyse et la décomposition de l'activité ; l'attribution d'un temps d'entraînement guidé puis autonome ; la disponibilité pour les élèves et l'explicitation des savoirs et stratégies mobilisés pour la tâche.

2.2. En situation de production d'écrits : quels dispositifs didactiques ?

2.2.1. La commande institutionnelle

Les programmes de 2015 demandent des élèves de fin de cycle 2 qu'ils sachent « réviser et améliorer l'écrit qu'[ils ont] produit » (p.12). Ils mettent en avant l'utilisation de cahiers de brouillon et d'écrits de travail afin d'inclure dans la démarche de production d'écrits, les écrits dits intermédiaires. En effet, les programmes insistent sur le fait que la production textuelle doit suivre une démarche passant par des actes de révision et de réécriture, l'objectif étant que les élèves développent des stratégies d'écriture quant à la prise en compte du destinataire et aux opérations de contrôle à exercer pendant et après l'écriture.

L'élève doit donc être amené à être un acteur conscient et autonome de ses productions. À travers la pratique réflexive de l'écriture, il doit être capable de prendre la distance nécessaire pour évaluer son propre écrit, ce qui ne manque pas de présenter certaines difficultés. La norme langagière étant à respecter, sa révision doit s'inscrire dans ce processus.

2.2.2. La gestion de la tâche écrite

Lorsqu'un scripteur se relit, il effectue quatre opérations : ajouter des éléments, en supprimer, en déplacer, et réécrire ou remplacer certaines sections. La charge cognitive liée à la production de texte (Fayol, Largy, 1992) peut expliquer, chez le jeune scripteur, le faible transfert des connaissances grammaticales des élèves dans leurs productions d'écrits. En effet, on peut aisément observer que la réussite d'exercices proposés en classe sur l'accord du nombre dans le groupe du nom n'implique pas forcément le transfert de ces connaissances en

production écrite. Pourtant, selon Brissaud et Cogis (2011), les élèves sont souvent en mesure de repérer l'oubli d'un « s » si on attire leur attention sur le mot concerné. Cette charge cognitive se traduirait donc par une difficulté à gérer la multitude de points sur lesquels effectuer une correction.

Dans la majorité des cas, les élèves du cycle 2 ne sont rédacteurs que depuis deux ou trois ans, ceci impliquant que pour certains, le tracé des lettres représente encore une charge cognitive importante. De plus, la planification représente à elle seule une tâche complexe du fait de la mise en mots des idées. L'orthographe est par conséquent difficilement traitée lors de la première étape de la production écrite. C'est la raison pour laquelle, nombre de chercheurs s'accordent pour renvoyer la correction orthographique en fin de travail, lorsque la forme et le contenu du texte sont aboutis (Allal, 2018; Totereau et al., 2013).

2.2.3. Les dispositifs pédagogiques au service de la production écrite

Garcia-Debanc (2018), dresse une typologie des écrits produits à l'école. Elle identifie ainsi quatre sortes de situations d'écriture : les écrits de travail essentiellement exploités de manière collective et à l'oral; les écrits brefs et ritualisés dont l'objectif est de réinvestir des apprentissages linguistiques; les écrits d'imitation dont la production repose sur le réinvestissement d'invariants du genre littéraire étudié; les projets d'écriture de genres variés reposant sur l'interaction entre lecture et écriture, et mobilisant l'auto-évaluation, des réécritures et la plupart du temps la socialisation des écrits.

2.2.3.1. Les écrits courts

Allal (2018) s'interroge sur le moyen de rendre complémentaires les activités de grammaire « pure » et les activités de production textuelle après avoir constaté que celles-ci n'étaient pas reliées de manière explicite. À l'issue de son expérimentation, elle recommande d'amener les élèves à se familiariser avec la tâche de révision de texte en proposant de réaliser des écrits courts, ritualisés et dont l'objet de correction orthographique soit ciblé. Ces activités s'inscrivent dans la catégorie des écrits brefs et ritualisés proposée par Garcia-Debanc (2018). Les élèves sont ainsi initiés à la gestion de l'orthographe en contexte. C'est également le point de vue de Totereau et al. (2013) qui citent en exemple la production de listes, légendes, recettes...

2.2.3.2. Les stratégies de révision de texte

En plus de la complexité sus-mentionnée de la gestion de la révision orthographique d'un texte, l'élève ne sait pas forcément ce que veut dire « relire un texte ». Ici aussi, l'enseignant se doit d'explicitement cette tâche et d'outiller le jeune scripteur.

Brissaud et Cogis (2011) détaillent différents dispositifs pédagogiques permettant d'aider les élèves à corriger leurs erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. Dans le premier cas de figure, il s'agit pour l'élève d'identifier les mots qu'il ne connaît pas ou ceux dont il n'est pas sûr en ayant d'abord recours à ses connaissances puis aux outils de la classe (les listes de mots à apprendre, les dictionnaires). Concernant l'orthographe grammaticale, les auteurs proposent d'enseigner aux élèves l'utilisation d'une grille typologique d'erreurs puis le report aux outils de la classe (affiches, cahiers de leçon, manuels de conjugaison, outils numériques) si la grille ne leur est pas utile. Les auteurs recommandent de mettre en place celle-ci de manière collective dans un premier temps puis de la faire personnaliser par les élèves. Garcia-Debanc (2018) met cependant en garde quant à l'utilisation de ces grilles. Elle souligne qu'il est indispensable d'enseigner explicitement aux élèves comment s'en servir si l'on veut qu'elles présentent une plus-value pour les jeunes scripteurs.

2.2.4. La posture de l'enseignant

Les activités de révision collective ou entre pairs des textes nécessitent une préparation en amont par les enseignants. Ceux-ci se doivent de préparer au mieux les moments d'échange en outillant précisément les élèves (en construisant par exemple des guides de révision) et en modélisant collectivement les situations d'interaction. L'explicitation précise des types de questions à se poser et des remarques à faire permettent de « favoriser une révision interactive argumentée et réfléchie » (Allal, 2018, p.111). L'enseignement explicite de la grammaire doit donc être au cœur des préoccupations des professeurs.

3. Comment évaluer l'orthographe en production d'écrits ?

Garcia-Debanc (2018) observe que la correction des productions d'écrit apparaît comme « particulièrement lourde, longue et délicate à réaliser » (p.34). Selon elle, cela pourrait expliquer pourquoi les activités d'écriture sont souvent délaissées dans certaines classes, au-delà même du fait que les enseignants ne savent parfois pas comment les exploiter.

3.1. Les postures du correcteur

Pilorgé (2010) cité par Garcia-Debanc (2018) identifie cinq postures de correction tenues par les enseignants :

1. le « gardien du code » : survient lorsque l'enseignant se focalise majoritairement sur les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale. L'auteur observe que cette posture est celle qui prédomine chez les enseignants ;
2. le « lecteur naïf » est la posture de l'enseignant qui s'intéresse plus à la fiction qu'à la façon dont l'histoire est narrée ;
3. la posture « stimulus-réponse » apparaît lorsque l'enseignant évalue la réussite de ses élèves en fonction des attendus sur des savoirs et compétences travaillés en amont ;
4. la posture d' « éditeur » se manifeste quand l'enseignant suggère des modifications sans juger de la qualité de la narration ;
5. la posture de « critique » se voit quand l'enseignant suggère des améliorations et apprécie la production de l'élève comme un texte littéraire. Pilorgé observe que cette posture est malheureusement trop souvent réservée aux meilleures productions.

3.2. La tension entre corrections orthographiques et dynamique d'écriture

3.2.1. Du « gardien du code » au « critique littéraire » (Pilorgé, 2010)

De la « rédaction » (première moitié du XIX^{ème} siècle) à l'atelier d'écriture (deuxième moitié du XX^{ème} siècle), en passant par l'expression écrite (années 1970), et la production de textes (années 1980), l'activité de « production d'écrits » fait partie des programmes de l'enseignement primaire depuis leurs origines. Elalouf (2016) observe que les enseignants reproduisent ce qu'ils ont connu lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants, privilégiant dès lors les corrections orthographiques au détriment de la prise en compte de la dynamique de l'écriture.

Or, comme préconisé dans les programmes, la production d'écrits se veut l'initiatrice de la posture dynamique de l'élève écrivain. Ainsi, l'enseignant se doit de prendre également en compte la qualité de la narration et de la fiction produite, passant d'une posture de « gardien du code » à une posture de « critique littéraire ». Pour le faire, cela suppose que l'enseignant se dote d'une culture littéraire importante et un recul suffisant par rapport à l'évaluation fournie (Garcia-Debanc, 2018). L'auteure ne manque pas de souligner que l'acquisition d'une

telle expertise professionnelle requiert avant tout du temps puisqu'elle « suppose une construction raisonnée de critères d'évaluation spécifiques aux différentes tâches d'écriture, la capacité à déterminer des critères et des indicateurs pertinents pour l'évaluation des productions d'élèves aux différents niveaux d'enseignement, la compétence de choisir des modalités de révision ou de réécriture des textes à géométrie variable selon les contextes. Elle passe par un apprentissage de l'analyse des textes d'élèves aux différents niveaux de l'enseignement mais aussi sans doute par un rapport personnel renouvelé au plaisir d'écrire » (p.42).

3.2.2. La nécessité de conserver le plaisir d'écrire

Comme toute discipline de création artistique, l'écriture doit passer par le plaisir d'écrire. L'enseignant doit être attentif au fait que la trop forte normalisation des écrits passant par exemple par la construction de grilles trop fournies pourrait se faire au détriment du style personnel de l'élève (Garcia-Debanc, 2018). Et d'ajouter : « [...] la pratique artistique de l'écriture suppose que l'élève passe plus de temps à écrire qu'à analyser comment on doit écrire » (p.42). Il est donc nécessaire de ne pas perdre de vue cet aspect sans pour autant négliger le respect de la norme orthographique. Ce travail doit être mené conjointement et de façon maîtrisée par l'enseignant.

4. Formulation de la problématique

Toutes ces lectures nous ont apporté des éléments quant à l'évaluation en amont des difficultés des élèves et des solutions à mettre en place. Enseignantes en cycle 2, nous avons décidé de nous concentrer sur l'accord dans le groupe nominal expansé (déterminant, nom, adjectif) et le présent de l'indicatif des verbes en /E/ à la troisième personne du pluriel.

S'inscrivant pleinement dans l'un des axes du projet de mon école, ma problématique a été la suivante : comment outiller mes élèves dans leur réflexion sur la langue afin qu'ils réinvestissent leurs connaissances en production d'écrit ? J'ai émis l'hypothèse que la phrase dictée du jour permettrait aux élèves de développer le métalangage et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue; qu'elle donnerait lieu à une amélioration de l'orthographe grammaticale en situation de production d'écrits; et enfin que l'enseignement explicite de stratégies de relecture (notamment via la création d'une grille typologique d'erreurs) aiderait les élèves à mobiliser leurs connaissances grammaticales en production d'écrits.

Méthode

1. Contexte et participants

L'étude a eu lieu dans une classe de 26 C.E.2 d'une commune rurale de montagne de l'Isère. Le pré-test a permis de confirmer une faible disparité des compétences en orthographe au sein de la classe outre la présence d'un élève dyslexique (cf. annexe 10 : Maël²).

2. Matériel et procédure

2.1. Présentation de la séquence

L'objectif principal de la séquence est d'outiller les élèves dans leur réflexion sur le fonctionnement de la langue et de les amener à transférer leurs connaissances en production d'écrits.

Le dispositif a été mis en place pendant la quatrième période de l'année scolaire, sur six semaines. La phrase dictée du jour et la production d'écrits brefs à partir d'images séquentielles ont été les deux activités choisies. Les élèves avaient été préparés à produire régulièrement des écrits courts en période précédente afin d'être familiarisés avec cet exercice. L'objectif alors n'était pas de les amener à exercer une vigilance orthographique mais de leur permettre de s'approprier la démarche de production de texte (organisation des idées, élaboration des phrases, écriture de celles-ci).

La période précédant la mise en place du dispositif avait également eu pour objet d'étude l'accord au sein du groupe nominal. Pour cela, je me suis appuyée sur les activités décrites dans l'ouvrage de Brissaud et Cogis (2011, p. 159-171). J'ai proposé une activité de classement de corpus, suivie d'une phase d'observation (avec balisage des accords et utilisation des jetons), d'une phase de vérification et enfin d'une synthèse. Une phase de consolidation a été amenée à travers la production de groupes nominaux. La matérialisation des accords a ensuite été réinvestie dans ma séquence lors de la phrase dictée du jour, comme en témoigne l'affiche visible en annexe 2.

Parallèlement au travail effectué dans le cadre de ce mémoire, ma collègue (enseignante dans la classe à mi-temps) a mené avec les élèves un travail sur la différence entre nature et fonction des mots, en s'appuyant sur la constitution d'un « village des mots ». La figure 1 ci-

² Les prénoms ont été volontairement changés afin de conserver l'anonymat de mes élèves.

dessous permet de se représenter le travail effectué avec les élèves. Les étiquettes de mots étant aimantées et amovibles, j'ai pu utiliser cet outil et réinvestir ces connaissances tout au long de ma séquence.



Figure 1. Affichage du village des mots dans la classe.

Celle-ci comporte quinze séances dont deux consacrées à l'évaluation diagnostique et une à l'évaluation sommative. Parmi les douze séances d'activités, huit concernent la phrase dictée du jour et quatre la production d'écrits (cf.annexe 1). J'ai essayé de construire une séquence progressive où phrases dictées et productions d'écrits alterneraient afin de créer un lien explicite entre ces deux activités, comme recommandé par Allal (2018).

2.2. Présentation de l'activité de la phrase dictée du jour

2.2.1. Présentation d'une séance type

L'efficacité de la phrase dictée du jour a été montrée par Fisher et Nadeau (2014) dans l'acquisition de nouvelles compétences en orthographe grammaticale et leur transfert en production d'écrits. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de mener cette activité au cours de ma séquence. Afin d'élaborer mes séances, je me suis appuyée sur la description et le déroulement proposés par Brissaud et Cogis (2011, p. 64-66).

La phrase dictée du jour consiste à dicter une phrase à la classe, puis à inscrire au tableau toutes les graphies proposées par les élèves (cf. annexe 2). L'enseignant anime ensuite une discussion entre les élèves afin de déterminer les graphies à écarter ou à garder, en exigeant une justification du raisonnement grammatical pour leur propre graphie. Une fois les bonnes graphies validées, les élèves recopient la phrase correctement orthographiée. Le tableau 1, ci-après, récapitule le déroulement de ces séances. Celles-ci durent entre 20 et 30 minutes à chaque fois.

Tableau 1. Etapes de l'activité phrase dictée du jour

Etape 1	L'enseignante rappelle l'objectif de l'activité. Une phrase est dictée aux élèves. L'enseignante la lit d'abord en entier puis mot par mot.
Etape 2	L'enseignante écrit au tableau la phrase au fur et à mesure en interrogeant les élèves. Elle récolte ainsi toutes les graphies d'un même mot au tableau en colonne.
Etape 3	Les élèves argumentent pour éliminer et retenir les graphies proposées. Les accords sont matérialisés grâce aux codages utilisés dans la classe. Quand tous les élèves sont d'accord, les graphies erronées sont barrées ou effacées.
Etape 4	Les élèves corrigent leur phrase sur leur cahier puis la recopient entièrement au propre.
Etape 5	L'enseignante fait récapituler aux élèves ce qu'ils ont appris.

Lors de ces séances, l'objectif est explicité aux élèves : il s'agit de développer et faire évoluer leur raisonnement grammatical ainsi que de s'approprier une stratégie qui les aidera à accorder le nombre dans le groupe nominal et dans le verbe dans toutes les situations d'écrits. La confrontation entre pairs permet de faire évoluer les élèves « vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, principalement grammaticaux » (Brissaud et Cogis, 2011, p.64).

2.2.2. Périodicité des séances et consignes

Sur les huit séances effectuées, cinq ont été menées en classe entière et trois en petits groupes de deux fois quatre élèves. Ainsi, chaque élève a bénéficié de six séances au cours de ce dispositif (correspondant à cinq séances en bleu et une séance en jaune du tableau de l'annexe 1). J'ai choisi de faire la première séance en classe entière afin que le fonctionnement soit compris par toute la classe. Ensuite, lors de la première séance en petits groupes, j'ai choisi les huit élèves les plus fragiles en orthographe afin de consolider le raisonnement auprès d'eux et de les outiller au mieux pour le reste de la séquence. J'ai pu voir ces huit élèves par groupes de quatre car je fonctionne en ateliers tous les mercredis matins. Ce fonctionnement a été répété lors des deux mercredis suivants avec des élèves différents.

L'avantage de voir les élèves en petits groupes est de pouvoir donner la parole à chacun et donc d'accéder à leur raisonnement grammatical. Le métalangage étant une condition de progrès en orthographe grammaticale (Fisher et Nadeau, 2014), cette modalité de travail m'a permis d'affiner le vocabulaire ainsi que le raisonnement de mes élèves de façon quasi-individuelle, et d'évaluer leurs connaissances.

2.2.3. Le choix des phrases dictées

Les phrases dictées ont été rigoureusement étudiées et choisies afin de concentrer l'attention des élèves sur les points travaillés et évalués.

2.2.3.1. Les verbes conjugués et la stratégie utilisée pour les repérer

Les verbes choisis avaient pour caractéristique commune de finir en -er et d'être conjugués à la troisième personne du pluriel. De plus, il s'agissait de trouver des verbes qui n'avaient pas d'homonyme nominal afin qu'il soit plus facile pour les élèves de reconnaître la nature du mot. En effet, pour trouver le verbe conjugué dans une phrase, la majorité des élèves raisonne de la manière suivante : « si c'est un verbe, alors je peux le conjuguer ». Or, en utilisant cette stratégie, certains noms comme « une pousse » peuvent parfois être pris pour des verbes. J'ai donc profité de ces exercices de phrases dictées pour les encourager à repérer le verbe de la phrase en changeant le temps de celle-ci. Cette stratégie était étayée par un affichage en classe (visible en annexe 2). Lors de la séance du 27 mars, dernière séance de phrase dictée en classe entière, les élèves les plus faibles ne s'étant pas encore approprié la stratégie du changement de temps, se sont fait piéger par l'adjectif « vide » dans la phrase « Les écureuils laissent des coquilles vides dans la forêt. », Ils ont en effet appliqué la conjugaison du verbe « vider » mais ont ensuite été convaincus, lorsque d'autres élèves le leur ont expliqué, que ce ne pouvait pas être un verbe puisque ce mot ne changeait pas si nous changions le temps de la phrase. Ce constat avait pu être fait dès le début de l'année lors des activités de transposition proposées dans la méthode Picot.

2.2.3.2. Les groupes nominaux et la stratégie utilisée pour les repérer

Le thème grammatical étudié pendant la période précédente a été le groupe nominal. Pour l'enseigner, je me suis appuyée sur la démarche proposée par Brissaud et Cogis (2011, p. 159-168). Le nom étant le donneur d'accord au déterminant et à l'adjectif, nous l'avons paré d'une couronne et en avons fait « le roi ». Voilà pourquoi les noms sont surmontés d'une couronne approximativement dessinée (annexe 2) lors des séances de phrases dictées du jour.

Afin d'identifier le nom, la stratégie utilisée en classe a été la suivante :

- un nom désigne, une personne, un animal, une chose, une qualité, un défaut ou un sentiment;

- on peut parfois le dénombrer (par exemple, on peut dire « une maison, deux maisons, trois maisons... » mais on ne peut pas dire « une patience, deux patiences... »);
- il est le plus souvent précédé d'un déterminant.

Les élèves étaient également invités à se reporter à l'affiche sur laquelle nous avons collecté des groupes nominaux pendant la période précédente.

Dans les phrases dictées, les groupes nominaux avaient pour fonction d'être sujet et/ou complément d'objet direct, et/ou complément circonstanciel. Nous avons veillé à ne proposer aux élèves que des phrases dans lesquelles la relation sujet-verbe était simple (en conformité avec les programmes pour le cycle 2 de 2015), et en n'utilisant que des déterminants fréquents, constituant des signaux sonores pour les marques du pluriel. De plus, l'adjectif était toujours juxtaposé au nom qu'il qualifiait.

2.3. Présentation de l'activité de production d'écrits

2.3.1. Le choix des sujets

Les images sélectionnées comme lanceurs d'écriture provenaient toutes du même site (<http://boutdegomme.fr/>). Les élèves avaient été familiarisés avec ce processus d'écriture lors de la période précédente et ont manifesté un fort intérêt pour les deux personnages présents sur les illustrations (Robotin et Robotine). A chaque fois, ceux-ci se trouvaient dans des contextes différents : à la fête foraine, en promenade dans une forêt, ou jouant à la balançoire.

Le fait qu'il y ait deux personnages sur les images visait à susciter les accords des verbes à la troisième personne du pluriel. De plus, les scènes étant fournies de détails, l'objectif étant aussi de voir apparaître des groupes nominaux dans les productions écrites des élèves.

Pour chaque sujet proposé (un exemple figure en annexe 3), les images étaient à chaque fois accompagnées de deux éléments :

- des défis concernant l'utilisation des verbes : utiliser de un à trois verbes choisis dans la liste de verbes proposés (tous se terminant en -er et se prêtant à un accord à la troisième personne du pluriel) afin de récolter au moins un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel;
- une liste de noms afin de réduire les recherches dans le dictionnaire et d'alléger la charge cognitive des élèves concernant l'orthographe lexicale.

2.3.2. Présentation d'une séance type de production d'écrits

Les séances de production d'écrit ont suivi un déroulement ritualisé afin de sécuriser les élèves et de ne pas les surprendre avec des temps de rédaction variables.

Tableau 2. Etapes de l'activité production d'écrits.

Etape 1	L'enseignante rappelle l'objectif de la séance : exercer une vigilance orthographique sur les accords au pluriel (dans le groupe nominal et dans le verbe).
Etape 2	L'enseignante projette au tableau les images supports à la production d'écrit.
Etape 3	Les élèves décrivent les images à l'oral et échangent des idées afin de fournir du matériel à tous.
Etape 4	Le sujet est distribué et un élève le lit. L'enseignante montre de façon explicite les verbes à disposition des élèves ainsi que les noms pour lever toute possible confusion. L'enseignante ou les élèves rappellent la procédure : 1. écrire un premier jet au brouillon ; 2. réviser son brouillon grâce aux outils à disposition (affiches de la classe, cahiers de leçon, dictionnaires, grilles typologiques d'erreurs, connaissances personnelles) ; 3. recopier son texte sur son cahier du jour.
Etape 5	L'enseignante laisse un temps de rédaction de 20 minutes (timer visible de tous les élèves) et circule dans les rangs pour venir en aide aux élèves en difficulté ou encourager à étoffer certaines productions. Lorsqu'il ne reste plus que cinq minutes, l'enseignante rappelle qu'il est temps de recopier son texte sur son cahier du jour.
Etape 6	Certains élèves lisent leurs productions. Les cahiers sont ramassés pour que l'enseignante les corrige.

2.3.3. L'évaluation des productions d'écrit

Comme il s'agissait d'écrits courts et ritualisés au sens de Garcia-Debanc (2018), et que l'objectif était d'évaluer le transfert des connaissances grammaticales en production d'écrit, les annotations étaient majoritairement liées au code et non à la narration. Conjointement avec les élèves, un code a été mis en place, en relation avec les éléments de vigilance orthographique présents dans la grille d'erreurs élaborée en classe. Ces annotations étaient apposées dans la marge du cahier du jour, sur la ligne concernant la rectification à effectuer.

Tableau 3. Codification des annotations en production d'écrit dans la classe.

M	oubli de majuscule
V	accord du verbe erroné
pl	accord du pluriel erroné
D	utilisation du dictionnaire recommandée pour se corriger
inv	mot invariable à savoir orthographier

En plus de ces corrections concernant la forme, un seul commentaire au regard de la narration et du défi choisi (réussi ou non) était ajouté.

2.4. L'élaboration de la grille typologique d'erreurs

2.4.1. Les séances de constitution de l'outil

La séance prévue pour la constitution de la grille s'est déroulée en deux temps : la révision d'un texte par groupe de deux élèves (cf. annexe 4) puis la constitution à proprement parler de la grille (cf. annexe 5).

Le repérage et la correction des erreurs présentes dans le texte donné (cf. annexe 4) avaient pour objectif la mise en lumière des erreurs d'accord du pluriel au sein du groupe nominal, dans les désinences du verbe et les erreurs d'orthographe lexicale (dont les mots invariables). Les élèves étaient par deux afin de susciter la discussion et l'argumentation de chacun.

Lors de la mise en commun, les élèves ont fait part des erreurs relevées et des corrections qu'ils avaient apportées. C'est suite à la classification de ces types d'erreurs que nous avons rempli la grille distribuée (cf. annexe 5).

2.4.2. L'utilisation de la grille pendant la production d'écrits

Cette grille a été présentée comme un outil supplémentaire aux outils déjà disponibles dans la classe. L'objectif était que les élèves s'y réfèrent après avoir écrit leurs textes sur leurs cahiers de brouillon. L'utilisation est simple : les types d'erreurs relevées rappellent aux élèves des points de vigilance.

Lors de la séance suivant la création de la grille, les élèves ont été amenés à s'en servir pendant la révision de leur texte. Une fois ce texte rendu corrigé par mes soins, les élèves ont complété leurs grilles en ajoutant des mots qu'ils avaient mal orthographiés ou en annotant la stratégie à laquelle il fallait qu'ils pensent.

2.5. Présentation des pré-tests et post-tests

Le premier exercice des tests consistait en une dictée de groupes nominaux, chacun constitués d'un déterminant, d'un nom et d'un adjectif. Les groupes dictés étaient les suivants : « un lac bleu, les jolis chats, des lions sauvages, la belle montagne, trois petits loups, des feuilles vertes, les vilains canards, des moufles roses ». Ainsi, six noms et six

déterminants étaient au pluriel. Les déterminants choisis étaient ici des signaux sonores afin que le pluriel ne soit pas source de confusion chez les élèves (hormis le déterminant cardinal « trois »). Les adjectifs étaient toujours juxtaposés aux noms.

Ensuite, les élèves devaient compléter les terminaisons verbales de verbes en /E/ au singulier et au pluriel dans un exercice à trou (cf. annexe 6). Cet exercice était composé de six phrases. Pour quatre d'entre elles, les sujets étaient au pluriel : deux groupes nominaux (« De belles fleurs » phrase 4; « Les CE2 de Lans en Vercors » phrase 6) et deux pronoms personnels (« Elles » phrase 2; « Ils » phrase 5). Pour les deux autres, les sujets étaient au singulier (« Il » phrase 1; « La petite fille » phrase 3). Seul le radical du verbe à conjuguer était écrit dans la phrase. Son infinitif était mentionné entre parenthèses à la fin de celle-ci.

Enfin, le dernier exercice était une production d'écrits à partir d'images tirées du site « Bout de gomme » (cf. annexes 3 et 6) sur lesquelles figuraient les deux personnages (Robotin et Robotine) à la fête foraine. L'élève était invité à décrire le plus précisément possible les images, en utilisant des groupes nominaux au pluriel. Un lexique de noms était donné sur l'énoncé ainsi que trois radicaux de verbes. Ces derniers faisaient l'objet d'un défi correspondant au nombre de verbes utilisés dans la production.

Résultats

Les résultats sont issus de deux évaluations : le pré-test ayant eu lieu en début de séquence (les 5 et 26 février, avant et après les vacances de février) et le post-test ayant eu lieu en fin de séquence (le 28 mars) (annexes 6, 7 et 8). Ils sont recensés pour chaque élève en annexe 10.

1. Accord du groupe nominal : évaluation en situation de dictée

Le premier exercice des évaluations concernait une dictée de groupes nominaux. Sur les huit groupes nominaux dictés, six étaient au pluriel (cf. 2.5.). Pour chaque élève, j'ai recensé le nombre de noms correctement orthographiés d'une part, et le nombre d'adjectifs correctement orthographiés d'autre part.

Au pré-test comme au post-test, l'analyse statistique (test t sur séries appariées réalisé avec le logiciel StatView) ne montre pas de progrès notables, que ce soit concernant le nom ou l'adjectif. J'ai donc choisi de regrouper les résultats de mes élèves selon trois degrés d'acquisition : non-acquis, en cours d'acquisition, acquis afin d'obtenir une vision d'ensemble des résultats de mes élèves.

1.1. Accord de l'adjectif dans le groupe nominal

Le tableau ci-dessous détaille les critères utilisés pour regrouper les résultats de mes élèves. Les élèves ayant fait cinq ou six erreurs ont été regroupés sous la catégorie « non-acquis », ceux ayant fait entre deux et quatre erreurs sous la catégorie « en cours d'acquisition » et ceux ayant fait au plus une erreur sous la catégorie « acquis ».

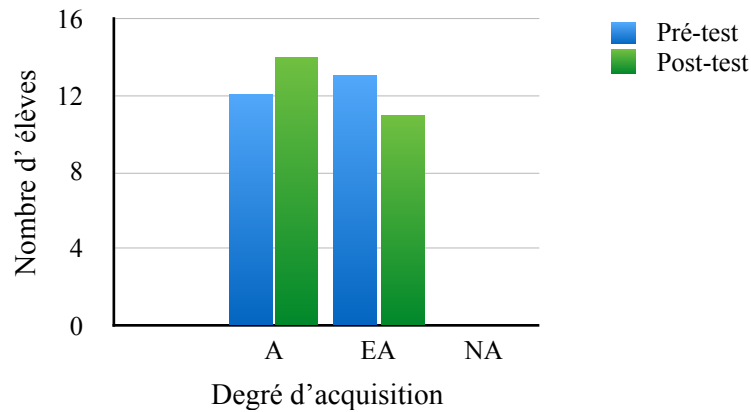
Tableau 4. Critères d'évaluation de l'acquisition de l'orthographe des noms et adjectifs dictés.

Nombre d'adjectifs correctement orthographiés	Degré d'acquisition
De 0 à 1 adjectif sur 6	Non-acquis (NA)
De 2 à 4 adjectifs sur 6	En cours d'acquisition (EA)
De 5 à 6 adjectifs sur 6	Acquis (A)

Les histogrammes obtenus recensent le nombre d'élèves pour chaque degré d'acquisition pour les adjectifs. Nous observons ici qu'au pré-test comme au post-test, les élèves avaient acquis ou étaient en train d'acquérir l'accord de l'adjectif, aucun n'ayant montré ne pas avoir acquis cet accord. De plus, le nombre d'élèves ayant correctement orthographié cinq ou six

adjectifs sur six a augmenté entre le pré-test et le post-test, alors que le nombres d'élèves regroupés dans la catégorie « en cours d'acquisition » a diminué.

Graphique 1 : Réussites sur les adjectifs pour l'exercice de dictée de groupes nominaux.

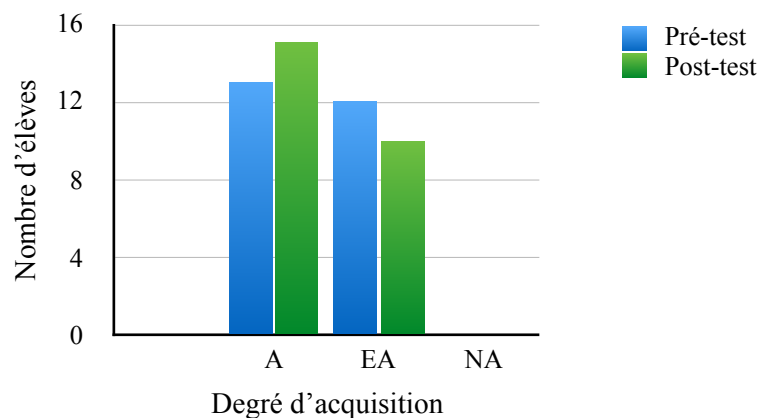


1.2. Accord du nom dans le groupe nominal

Les mêmes critères que ceux utilisés pour l'accord de l'adjectif l'ont été concernant l'accord du nom au sein du groupe nominal.

Comme pour l'accord des adjectifs, nous observons ici qu'au pré-test comme au post-test, les élèves avaient acquis ou étaient en train d'acquérir l'accord du nom, nul n'ayant montré ne pas avoir acquis cet accord. De plus, le nombre d'élèves ayant correctement orthographié cinq ou six noms sur six a augmenté entre le pré-test et le post-test, alors que le nombres d'élèves regroupés dans la catégorie « en cours d'acquisition » a diminué.

Graphique 2 : Réussites sur les noms pour l'exercice de dictée de groupes nominaux.



2. Accord du verbe : évaluation des connaissances dans des phrases à trous

Le second exercice des évaluations était un exercice à trous dont l'objectif était d'évaluer si les élèves étaient capables de choisir la bonne terminaison en fonction du sujet proposé.

Dans deux cas, le sujet était un pronom personnel (« ils » et « elles ») et dans deux autres cas, le sujet était un groupe nominal (« Les CE2 de Lans en Vercors; De belles fleurs »).

Dans les deux tests, nous observons une meilleure réussite des élèves quand le sujet est un pronom personnel. Il s'avère également que les élèves ont mieux réussi l'exercice au post-test qu'au pré-test. En effet, l'analyse statistique (test t sur séries appariées grâce au logiciel StatView) révèle que la différence est significative entre le pré-test et le post-test, quelque soit la nature du sujet : $p=0,0037$ lorsque le sujet est un pronom personnel et $p=0,0031$ lorsque le sujet est un groupe nominal.

Afin d'obtenir une vision d'ensemble des résultats de la classe, je les ai regroupés sous trois degrés d'acquisition, lorsque le sujet était un pronom personnel d'une part, et lorsque c'était un groupe nominal d'autre part.

2.1. Accord du verbe quand le sujet est un pronom personnel

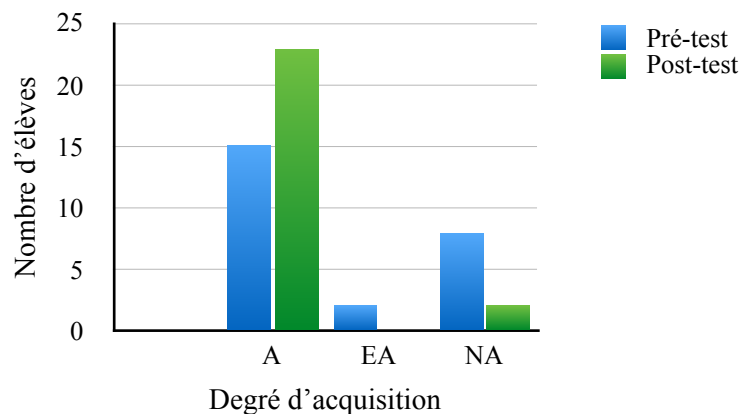
Le choix des terminaisons était acquis si, sur les deux phrases proposées (« Elles décor....leur cabane; Ils chant...en anglais »), les deux verbes étaient correctement orthographiés; il était en cours d'acquisition si seulement un verbe l'était; et non-acquis si l'accord du pluriel des deux verbes n'était pas marqué. Le tableau ci-dessous détaille ces critères.

Tableau 5. Critères d'évaluation de l'orthographe des verbes dans l'exercice à trous.

Nombre de verbes correctement orthographiés	Degré d'acquisition
0 verbe	Non-acquis (NA)
1 verbe	En cours d'acquisition (EA)
2 verbes	Acquis (A)

Nous observons pour cet exercice que le nombre d'élèves ayant acquis l'accord du verbe lorsque le sujet est un pronom personnel a augmenté. De plus, la proportion d'élèves n'ayant pas acquis ce type d'accord a diminué au post-test.

Graphique 3: Réussites dans l'exercice à trous - cas où le sujet est un pronom personnel.

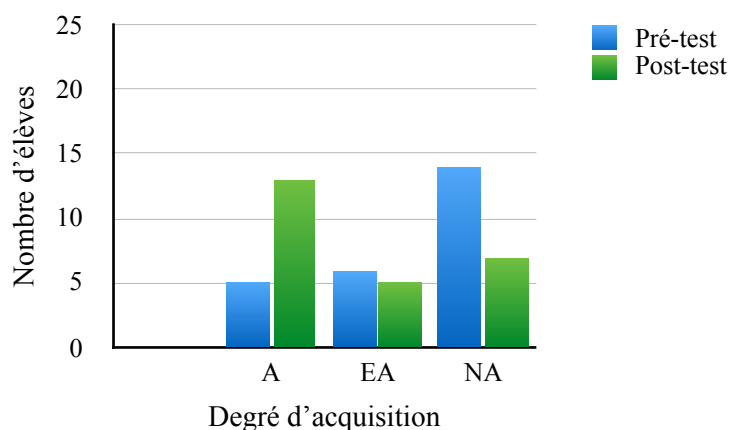


2.2. Accord du verbe quand le sujet est un groupe nominal

Les mêmes critères utilisés lorsque le sujet est un pronom personnel ont été appliqués aux cas où le sujet est un groupe nominal. Ce regroupement des résultats s'applique aux phrases suivantes : « De belles fleurs pouss.....dans le jardin; Les CE2 de Lans en Vercors ski....tous les mardis. ».

Nous observons ici qu'au pré-test, quand un seul des verbes dont le sujet est un groupe nominal est orthographié correctement, il s'agit du groupe nominal « Les CE2 de Lans en Vercors » (à 83%). Cette proportion décroît au post-test (75%) bien qu'il y ait toujours une meilleure réussite lorsque le groupe nominal est « Les CE2 de Lans en Vercors » par rapport à « De belles fleurs ».

Graphique 4: Réussites dans l'exercice à trous - cas où le sujet est un groupe nominal.



3. Evaluation du transfert des connaissances en production d'écrits

3.1. Concernant l'accord au sein du groupe nominal

Le sujet choisi s'est avéré une maigre source de production de groupes nominaux. Lors du pré-test, seuls deux élèves ont inséré des groupes nominaux au pluriel et ne les ont pas accordés correctement (omission du -s au nom et à l'adjectif). Lors du post-test, dix élèves (sur 25) ont utilisé des groupes nominaux pluriels dans leurs productions. Huit élèves sur dix les ont accordés correctement (soit une réussite de 80%). Sur ce faible échantillon, nous pouvons donc constater une amélioration de l'orthographe des groupes nominaux ainsi qu'un enrichissement syntaxique des productions écrites.

3.2. Concernant l'accord du verbe

L'exercice donné était le même au pré-test et au post-test à une différence près. Lors du post-test, la présentation des verbes avait changé par rapport au pré-test. Les verbes n'étaient plus donnés à l'infinitif mais seulement sous forme de radical suivi de points de suspension. Par exemple, au lieu de donner le verbe « manger », les élèves se trouvaient face à « mang.... ».

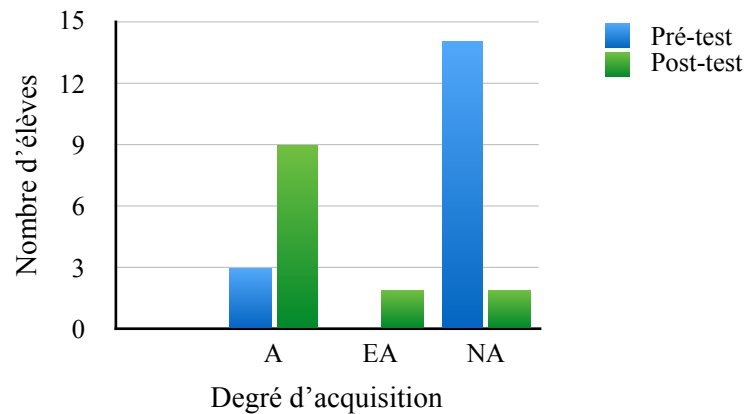
Le taux de réussite a été rapporté au nombre d'élèves pris en compte pour le pré-test et pour le post-test, s'élevant respectivement à 17 sur 25 élèves puis 14 sur 25. En effet, lors du pré-test, il s'est avéré qu'un très faible nombre d'élèves avait conjugué des verbes à la troisième personne du pluriel. Aucun élève n'avait conjugué les trois verbes proposés alors qu'ils s'y prêtaient tous au regard de la situation proposée. Par rapport à ces proportions, le taux de réussite a été meilleur lors du post-test. L'analyse statistique montre que la différence entre les deux tests est significative ($p=0,017$). Lors de l'observation au cas par cas, nous observons d'ailleurs que cinq élèves qui avaient un taux de 0% de réussite au pré-test sont passés à 100% de réussite au post-test (cf. annexe 10, colonnes vertes).

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des résultats de la classe, j'ai effectué un regroupement selon trois degrés d'acquisition, définis comme suit :

- « acquis » si strictement plus de 75% des verbes étaient correctement orthographiés ;
- « en cours d'acquisition » si entre 25% et 75% des verbes étaient correctement orthographiés ;
- « non acquis » si moins de 25% des verbes étaient correctement orthographiés.

Au regard de ces degrés d'acquisition, les histogrammes du graphique suivant montrent que l'accord des verbes a été mieux réussi lors du post-test, et que la proportion d'élèves pour lesquels ce n'était pas acquis a très visiblement diminuée.

Graphique 5 : Réussites concernant l'accord des verbes en production d'écrits.



L'analyse des tests a également montré que certains élèves pensaient à la marque (-nt) lorsqu'ils utilisaient le pronom personnel « ils » en sujet mais qu'ils avaient tendance à l'oublier lorsque le sujet était un groupe nominal comme par exemple « Robotin et Robotine ».

4. Evaluation de la révision de texte

La révision de texte a été évaluée de façon qualitative. Les élèves corrigeaient leurs cahiers de brouillon de façon personnelle à partir des outils à disposition dans la classe et dont nous rappelions l'utilisation au début de chaque séance de production écrite. Il s'agissait du dictionnaire, des affiches, du cahier de leçon, de la grille typologique d'erreurs et des connaissances personnelles de l'élève.

J'ai pu observer, en relevant pour chaque élève les outils utilisés, que le dictionnaire était le plus consulté pendant les phases de révision de texte. Le cahier de leçon n'était quasiment jamais sorti car la majorité des leçons utiles à la production d'écrit était affichée dans la classe. Au même titre que le cahier de leçon, j'ai rarement pu observer des élèves utiliser la grille d'erreurs (huit sur 25 lors du post-test).

5. Evaluation des justifications pendant la phrase dictée du jour

La phrase dictée du jour a été considérée pendant cette étude comme un outil pour aider les élèves à appréhender les relations grammaticales entre le groupe en position de sujet et le verbe, entre les différents mots du groupe nominal.

J'ai choisi de ne pas évaluer les phrases dictées du jour mais d'observer les corrections apportées par les élèves à la suite de la mise en commun. La consigne pendant l'exercice était de poser son stylo bleu (ou noir) à la fin de la dictée, puis de se munir de son stylo vert pour la correction. De cette façon, je pouvais voir les erreurs faites lors de la phase de dictée, l'inconvénient étant que certains élèves, probablement anxieux de laisser apparentes leurs erreurs, corrigeaient de la même couleur que celle utilisée pendant la dictée. En observant les graphies des élèves, et connaissant leurs niveaux de connaissance, je pouvais cependant repérer les éléments corrigés (voir annexe 9).

Les justifications concernaient plusieurs points : la reconnaissance du verbe conjugué comme étant le seul mot qui change lorsque l'on modifie le temps de la phrase ; la reconnaissance du sujet grâce à la question « qui est-ce qui [verbe identifié] ? » ; dans le groupe sujet : la reconnaissance du déterminant et du nom qui le composent et la vérification de l'accord en nombre (le nom étant le donneur d'accord) ; le remplacement du sujet par un pronom personnel (ils ou elles) ; l'accord du verbe en fonction du sujet identifié ; la reconnaissance d'un autre groupe nominal (en fin de phrase) et l'accord dans ce groupe.

Lorsque la phrase dictée du jour était effectuée en classe entière, je pouvais difficilement interroger les élèves qui étaient le plus en difficulté, de peur de les incommoder. Il arrivait pourtant très souvent que des élèves interrogés n'utilisent pas un raisonnement correct et le débat entre élèves s'installait progressivement (surtout en fin de séquence).

Les ateliers du mercredi matin me permettaient justement d'interroger tous les élèves et d'évaluer leur raisonnement grammatical. J'ai ainsi pu observer une modification des justifications. En fin de séquence, la majorité des élèves étaient passés d'un raisonnement sémantique à un raisonnement syntaxique sauf pour les élèves les plus en difficulté qui utilisaient encore des justifications sémantiques pour l'accord dans le groupe nominal : « On met un -s parce qu'il y en a plusieurs » étant la justification la plus courante. Concernant la marque du pluriel pour le verbe, la quasi-totalité des élèves était en mesure de justifier la terminaison choisie au regard du sujet de la phrase.

Discussion

Suite à l'exposé de ces résultats, il convient de les interpréter davantage afin d'en tirer des conclusions utiles à l'amélioration du dispositif mis en place et à ma pratique enseignante.

1. Mise en lien avec les hypothèses formulées

La séquence analysée dans le présent mémoire, a eu pour objectif de m'aider à répondre à la problématique suivante : comment outiller mes élèves dans leur réflexion sur la langue afin qu'ils réinvestissent leurs connaissances en production d'écrit ? Il convient désormais d'évaluer les hypothèses formulées à ce sujet.

Tout d'abord, j'ai supposé que la phrase dictée du jour permettrait aux élèves de développer le métalangage et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Cette hypothèse a pu être confirmée pendant les séances de phrase dictée du jour, et plus particulièrement lors du travail en petits groupes de quatre élèves. En groupe classe, les débats entre élèves ont confirmé également cette hypothèse, puisque les élèves ont réussi à écarter les raisonnements sémantiques en utilisant davantage le métalangage et en ayant recours aux manipulations morpho-syntaxiques (surtout sur le sujet, en le remplaçant par un pronom personnel). Ces observations rejoignent les conclusions de Fisher et Nadeau (2014) qui ont mis en évidence l'intérêt d'utiliser le métalangage pour faire progresser les élèves en orthographe grammaticale. Cette amélioration a pourtant été limitée auprès des élèves les plus en difficulté, le raisonnement sémantique ayant encore sa place dans leurs justifications. Pour ces élèves, de nouvelles séances de phrase dictée leurs ont été proposées en A.P.C. (activités pédagogiques complémentaires) pendant la période suivante.

La deuxième hypothèse concernait le fait que la phrase dictée du jour donnerait lieu à une amélioration de l'orthographe grammaticale en situation de production d'écrits. Les résultats ont montré que cette hypothèse s'est vérifiée pour le faible nombre d'élèves pris en compte dans les résultats. Il est par ailleurs intéressant de voir qu'ils ont été plus nombreux à écrire des groupes nominaux dans leurs textes du post-test, et qui plus est de façon correcte.

Enfin, j'avais supposé que l'enseignement explicite de stratégies de relecture (notamment via la création d'une grille typologique d'erreurs) aiderait les élèves à mobiliser leurs connaissances grammaticales en production d'écrits. Le rappel des outils à disposition a été constructif puisque le nombre d'erreurs d'orthographe lexicale a diminué. Cependant, force

est de constater que malgré une importante séance consacrée à la mise en oeuvre de la grille d'erreurs et une apparente bonne compréhension générale de celle-ci, la majorité des élèves ne l'a pas réutilisée pendant les phases de relecture. L'attention des élèves était beaucoup plus portée sur l'orthographe lexicale (comme en a témoigné l'utilisation du dictionnaire) que sur l'orthographe grammaticale.

Dans l'ensemble, ces observations vont dans le sens des résultats de Totereau et al. (2013) : les dispositifs innovants permettent aux élèves d'améliorer la cohérence de leurs raisonnements grammaticaux mais n'assurent pas un transfert immédiat dans leurs productions écrites.

2. Limites et perspectives de la recherche menée

2.1. Le contenu des évaluations

Les déterminants, noms, adjectifs et verbes des phrases dictées du jour ont été choisis avec la plus grande attention afin de ne pas ajouter de difficulté supplémentaire à mes élèves. Cette vigilance ainsi que la volonté d'établir une progression dans les phrases données s'est avérée porter ses fruits. J'ai malencontreusement omis de modifier la phrase commençant par « De belles fleurs » dans l'exercice 2 des pré et post-tests (phrases à trous). En effet, le déterminant « de » n'est pas un signal sonore de pluriel, et constitue donc un déterminant dont l'usage est prématuré dans un exercice pour C.E.2.

Concernant la production écrite, j'ai été confrontée à la difficulté du choix du sujet. Mon objectif étant d'amener les élèves à écrire des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel et des groupes nominaux pluriels, je me devais de trouver des images comportant au moins deux personnages et des environnements riches en détails. Malgré toutes ces précautions, les résultats détaillés ci-dessus montrent que certains élèves arrivent à décrire les images en contournant (à leur insu) ces contraintes, et en utilisant par exemple le discours direct (qui évince les conjugaisons à la troisième personne du pluriel). Préciser que le discours direct était à omettre pendant l'exercice aurait pu être écrit dans la consigne.

Enfin, lors du premier pré-test, le sujet de la production d'écrit était le suivant : « Décris de la façon la plus précise possible les animaux que tu souhaiterais voir au ski. » Je souhaitais par là amener les élèves à faire une liste des animaux imaginaires qu'ils rêveraient de voir. J'ai donc obtenu des listes de groupes nominaux mais dont l'adjectif était majoritairement un

adjectif de couleur. Or, certains adjectifs de couleur, comme « gris; marron; orange » sont invariables. Il a donc fallu que je prévoie un deuxième exercice de production d'écrits pour obtenir plus précisément ce que je recherchais.

2.2. La présentation des exercices donnés pendant les évaluations

Lors du pré-test, le fait de présenter les verbes à l'infinitif pour la production d'écrit et l'exercice à trous a été source de confusion pour les élèves. En effet, les élèves les plus en difficulté les réutilisaient de manière phonétique, donc à l'imparfait. Pour y remédier, nous pourrions par exemple envisager de lire les phrases à trous à l'oral. De façon plus générale, présenter les verbes sous forme de radical suivi de pointillés semble la solution la plus adaptée. C'est en tout cas ce que j'ai pu constater dès la deuxième production écrite de ma séquence et lors du post-test.

2.3. Concernant la révision de texte

J'ai pu observer que malgré le temps passé sur la construction de la grille typologique d'erreurs, les élèves se concentraient plus sur la correction lexicale de leurs écrits que sur la grammaire (en utilisant beaucoup le dictionnaire). De plus, peu d'élèves ont personnalisé leurs grilles. Une séance spécifique avec modélisation de l'utilisation de la grille aurait dû être envisagée, allant ainsi confirmer le fait que l'enseignement de la grammaire doit être le plus explicite possible (Fisher et Nadeau, 2014).

Allal (2015) a étudié les interactions élèves-enseignants et les interactions entre élèves dans les tâches de révision de production de texte sur des classes de 5^{ème} et 6^{ème} année primaire suisse (équivalent au CM2 et à la 6^{ème} en France). Elle a montré que « lorsque la révision habituelle d'un texte par son auteur est suivie d'une seconde phase de révision en interaction avec un autre élève, les textes produits sont nettement améliorés sur le plan des conventions de l'orthographe et de la ponctuation. ». Les élèves s'investissent globalement plus longtemps dans l'activité et tous les élèves bénéficient de cette situation. Ainsi, il aurait pu être intéressant de proposer un temps de révision de textes en binôme. Il aurait également pu être intéressant de mener la correction de textes en petits groupes (selon la modalité de travail utilisée pendant mes ateliers) afin d'aider au mieux les élèves dans cette tâche.

2.4. Concernant la séquence dans son intégralité

Les séances de phrase dictée se sont très bien déroulées. Le fait de pouvoir les conduire en petits groupes m'a également permis de faire une évaluation plus précise du raisonnement de mes élèves. J'ai fait le choix de ne pas les évaluer au pré-test et post-test mais j'ai pu observer les graphies des élèves avant et après la négociation graphique puisque je relevais constamment les cahiers du jour. Cette évaluation continue m'a permis d'ajuster mon enseignement en décidant par exemple de passer plus de temps sur tel ou tel autre point de grammaire.

Je regrette cependant qu'il y ait eu un déséquilibre entre le nombre de séances de phrases dictées et le nombre de séances de production d'écrit. En effet, un plus grand nombre de productions de textes aurait probablement permis aux élèves de mieux s'approprier la grille typologique d'erreurs. Aussi, le codage mis en place de façon ritualisée pendant la phrase dictée du jour aurait pu être instauré comme outil de révision afin d'encourager les élèves à raisonner grammaticalement sur leurs propres textes.

Conclusion

Les programmes de 2015, ainsi que la formation des enseignants, mettent aujourd'hui l'accent sur la démarche à suivre pour l'enseignement de la production de textes. Le lien avec l'orthographe ainsi que la complexité à l'expliquer et à le mettre en oeuvre dans une classe de manière efficace sont encore des objets d'étude.

En tant que professeur des écoles, ce travail m'a permis de mieux cerner l'articulation de l'enseignement de l'orthographe grammaticale avec la production d'écrits. De plus, la lecture de nombreux articles et la transposition de certains résultats de recherche au sein de ma classe m'ont permis d'avoir une expérience factuelle de la didactique de la grammaire. Le dispositif de la phrase dictée du jour a notamment été au coeur de mon expérimentation et je compte désormais ajouter de nouveaux dispositifs innovants à mon enseignement. J'ai par exemple pu constater que deux de mes élèves, très bons en mathématiques, montraient des résultats plutôt faibles en grammaire. Par conséquent, j'ai décidé de leur proposer des exercices de phrase donnée du jour en A.P.C. afin d'améliorer leurs raisonnements grammaticaux. Enfin, lors de la conception des exercices que je donne désormais à mes élèves, je garde en tête les points de vigilance dont j'ai pris conscience pendant ce travail : les déterminants constituant des marques sonores du pluriel ; les verbes ayant des homonymes nominaux ; la composition des images que je donne lors des productions d'écrits ; la présentation des verbes dans des exercices ; les consignes données ; l'explicitation des procédures attendues ; le métalangage que j'utilise et dont je recherche l'acquisition par mes élèves. La progression des phrases dictées que je mets aujourd'hui en place s'en voit nettement améliorée, tout comme les apprentissages de mes élèves.

Une des ambitions de l'école dans laquelle j'exerce cette année est d'améliorer les compétences des élèves en orthographe dans leurs productions d'écrit. Il serait intéressant de prolonger cette réflexion au sein de l'école afin d'établir une progression pour les élèves et de ritualiser la méthode de révision de texte. Ce mémoire est d'ailleurs pour moi l'occasion de partager avec mes collègues les conclusions que j'ai tirées de ce travail.

Bibliographie

Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14, consulté le 25 janvier 2018. Repéré à : <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3>.

Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes ? In: *CNESCO, Conférence de consensus, Ecrire et Rédiger, Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Notes des experts*, 105-112.

Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave Editions.

DEPP (2016), Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). Note d'information n°28.

Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014, consulté le 9 avril 2018. *Pratiques* 169-170. Repéré à : <http://pratiques.revues.org/3150>.

Fayol, M., Brissaud, C. (2018). La question de l'orthographe grammaticale ou morphologie flexionnelle. In: Brissaud, C. et Fayol, M., *Etude de la langue et production d'écrits*, CNESCO, 2018, 31-42.

Fayol, M., Largy, J.-P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe. *Langue française*, 95, 80-98.

Fisher, C., Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire, *Repères* [En ligne], 49, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 22 janvier 2018. Repéré à : <http://journals.openedition.org/reperes/742> ; DOI : 10.4000/reperes.742

Garcia-Debanc, C. (2018). Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? In: *CNESCO, Conférence de consensus, Ecrire et rédiger, Comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Notes des experts*, 34-44.

Goigoux R. (2015). Rapport Lire et écrire, Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, *Institut Français de l'Education*, 73-80. Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

Jaffré, J.P. (2018). Petite histoire de l'orthographe française et de l'effet de sa complexité sur l'apprentissage. In: *CNESCO, Conférence de consensus, Ecrire et rédiger, Enjeux et état des lieux*, 17-22.

Kirschner, P., Sweller, J., Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Largy, P., Cousin, M-P., Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. *Lidil* [En ligne], 30, mis en ligne le 29 juin 2008, consulté le 22 janvier 2018. Repéré à : <http://lidil.revues.org/663>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche (2015), Programmes du cycle 2, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Thévenin, M-G., Totereau, C., Jarousse, J-P., Fayol, M. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français In : *Revue française de pédagogie*, volume 126, 39-52.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., Bosse M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche socio-différenciée. *ANAE*, 123, 164-171.

Sitographie :


Manulex, CE2-CM2 - <http://www.manulex.org/fr/home.html>


Bout de Gomme - <http://boutdegomme.fr/>

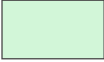
Sommaire des annexes

Annexe 1. Séquence mise en place	1
Annexe 2. Exemple de traitement de la phrase dictée du jour	3
Annexe 3. Exemple de sujet de production écrite	4
Annexe 4. Texte à corriger pour la constitution de la grille de révision de texte	5
Annexe 5. Grille de révision orthographique	5
Annexe 6. Pré-test et post-test utilisés pour la présente étude	6
Annexe 7. Post-test de l'élève Lucien.	7
Annexe 8. Post-test de l'élève Mathilda.	8
Annexe 9. Exemple de correction de la phrase dictée du jour.	9
Annexe 10. Résultats individuels pré-test (PR) et post-test(PO)	10

Annexe 1. Séquence mise en place

Légende :  : séances de phrase dictée du jour en groupe classe

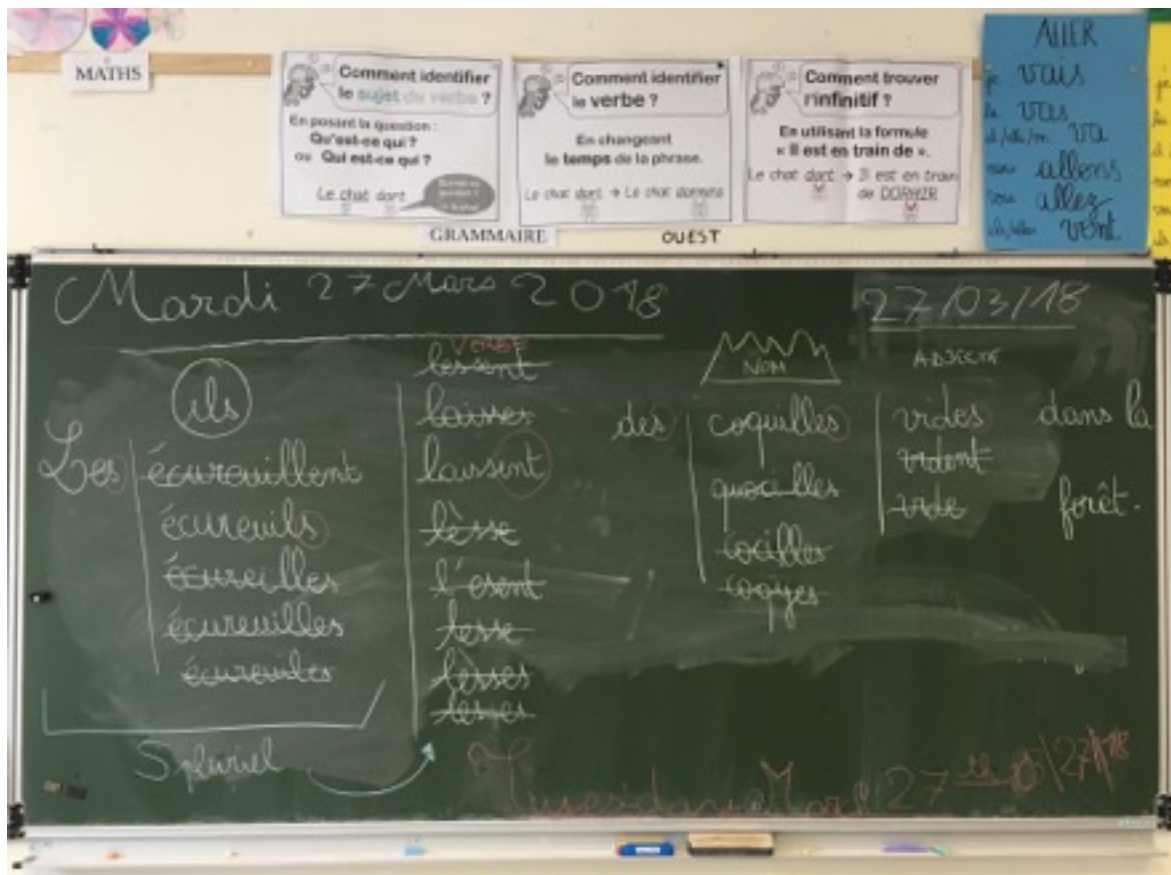
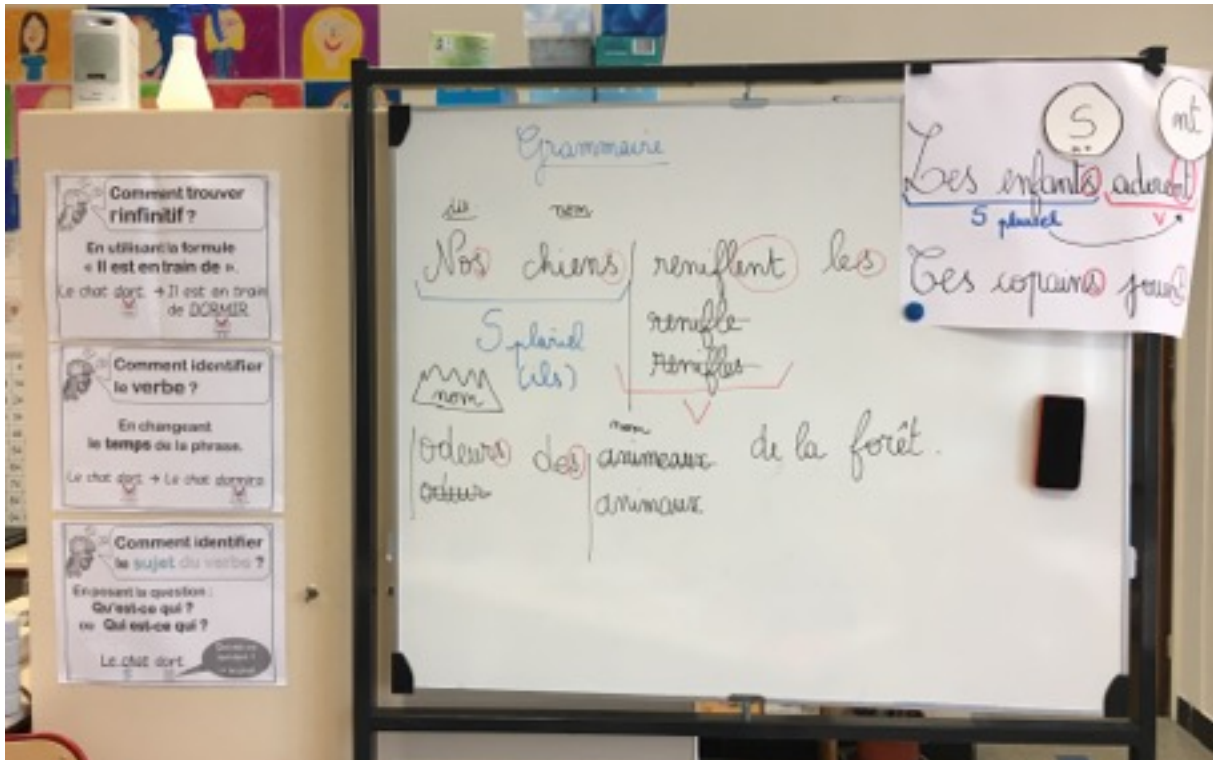
 : séances de phrases dictées du jour en petits groupes

 : séances de production d'écrits

Dates	Séances	Objectifs
lu 05/02	S0 : évaluation diagnostique	- dictée de GN au pluriel - exercice de conjugaison présent indicatif
lu 26/02	S0 bis : évaluation diagnostique Description de l'image « fête foraine »	Faire apparaître P6 présent de l'indicatif sur verbes en -er en production d'écrits
ma 27/02	S1 : phrase dictée du jour - groupe classe <i>Les enfants jouent avec des billes.</i>	Commencer le balisage sujet - verbe. Manipulation syntaxique avec codage du sujet et du verbe. <i>GN sujet pluriel et GN complément précédés d'un déterminant « transparent » (les).</i>
me 28/02	S2 : phrase dictée du jour - petits groupes <i>Les enfants adorent les petits pains de la boulangerie.</i>	Réinvestissement du balisage sujet - verbe + réinvestissement du balisage dans le GN + codage sujet verbe. <i>sujet pluriel + GN COD étendu (adjectif ajouté par rapport à l'exemple de la veille)</i>
lu 05/03	S3 : rappel des activités du mercredi + élaboration d'une affiche collective sur le balisage sujet - verbe. Stratégie de révision de textes 1	1ère séance de stratégie de révision de textes à partir d'une production d'écrits : déterminer quels sont les éléments à analyser lors de la relecture.
ma 06/03	Suite stratégie de révision de textes S4 - phrase dictée du jour - groupe classe <i>Les voitures roulent entre les grands immeubles.</i>	Elaboration de la grille de relecture. Utilisation de l'affichage collectif pour la phrase dictée. <i>déterminants « transparents » les/des</i>
lu 12/03	S5 : production d'écrits <i>image enfants automne</i>	Réinvestissement de la stratégie vue la semaine précédente. Production d'écrit à partir de 3 images. Utilisation de la grille.

Dates	Séances	Objectifs
ma 13/03	S6 : stratégie de révision de textes 2	Personnalisation de la grille de révision des élèves par rapport aux productions de la veille.
me 14/03	S7 : phrase dictée du jour - petits groupes <i>Nos copines arrivent avec des vélos magiques.</i>	Réinvestissement du balisage sujet - verbe + réinvestissement du balisage dans le GN + codage sujet verbe. Diversité des déterminants pluriels. <i>déterminants différents (nos) + pas d'adjectif dans le GS</i>
lu 19/03	S8 : phrase dictée du jour - groupe classe <i>Tes copains jouent avec tes beaux jouets.</i>	Réinvestissement séance du mercredi 14/03. Affiche collective à compléter. <i>déterminants différents (nos-tes)</i>
ma 20/03	S9 : production d'écrits enfants balançoire	Utilisation des grilles personnalisées.
lu 26/03	S10 : phrase dictée du jour - groupe classe <i>Vos jeunes grenouilles nagent à la surface de l'eau.</i>	Réinvestissement séance du lundi 19/03. Affiche collective à compléter. <i>déterminants différents (nos-tes-vos)</i>
ma 27/03	S11: phrase dictée du jour - groupe classe <i>Les écureuils laissent des coquilles vides dans la forêt.</i>	Consolidation des acquis.
me 28/03	S12 : phrase dictée du jour - petits groupes <i>Nos chiens reniflent les odeurs des animaux de la forêt.</i>	Consolidation des acquis.
	S13 : évaluation finale - post-test	Evaluation sommative des acquis.

Annexe 2. Exemple de traitement de la phrase dictée du jour



Annexe 3. Exemple de sujet de production écrite



images issues du site <http://boutdegomme.fr>

- défi 1 : j'utilise 1 des verbes donnés
- défi 2 : j'utilise 2 des verbes donnés
- défi 3 : j'utilise les 3 verbes donnés

se promèn...
march....
ramass.....

la forêt - un arbre - un panier - un champignon - le chemin
- un marron - une feuille

Annexe 4. Texte à corriger pour la constitution de la grille de révision de texte

Robotin et Robotine sont à la faite foraine. Ils regarde les petit avion du manège. Ils

tourne à toute vitesse ! Robotin et Robotine décides de monter dans le manège.

Robotine passe un bon moment mais Robotin a mal au ventre quand le manège s'arrêtes.

Annexe 5. Grille de révision orthographique

Fiche outil de

Mon tableau pour corriger mes erreurs d'orthographe

TYPES D'ERREURS	ERREURS	CORRECTION	STRATEGIE POUR ME CORRIGER

Annexe 6. Pré-test et post-test utilisés pour la présente étude

Exercice 1 : dictée de groupes nominaux

Exercice 2 : choisis la bonne terminaison (fin) du verbe conjugué au présent :

1. Il mang..... une glace. (verbe à l'infinifit : manger)
2. Elles décor..... leur cabane. (verbe à l'infinifit : décorer)
3. La petite fille jou..... avec sa voisine. (verbe à l'infinifit : jouer)
4. De belles fleurs pouss..... dans le jardin (verbe à l'infinifit: pousser)
5. Ils chant..... en anglais. (verbe à l'infinifit : chanter)
6. Les CE2 de Lans en Vercors ski..... tous les mardis. (verbe à l'infinifit : skier)

Exercice 3 : Production d'écrit



Ecris un texte pour raconter l'histoire de Robotin et Robotine³.

- défi 1 : j'utilise 1 des verbes donnés
- défi 2 : j'utilise 2 des verbes donnés
- défi 3 : j'utilise les 3 verbes donnés

regard.....
mont.....
tourn.....

un manège
un avion
la fête foraine
le ventre
barbe à papa

Aujourd'hui, Robotin et Robotine sont à la fête foraine.

³ images issues du site <http://boutdegomme.fr/production-decrits-bdg-la-fete-foraine>

Annexe 7. Post-test de l'élève Lucien⁴.

Prénom: [redacted] Date: 28/03/18

L'accord dans le groupe nominal et sur les verbes au présent de l'indicatif

Exercice 1 : écris les groupes nominaux dictés :

laide bébé,	la petite chatte,	des lions royaux,	la belle montagne
trois petits lapins,	des fleurs violettes,	les vilains carreaux,	
des matras brisés			

Exercice 2 : choisis la bonne terminaison (fin) du verbe conjugué au présent :

1. Il mang...e..... une glace. (verbe à l'infinif : manger)
2. Elles décor...ent leur cabane. (verbe à l'infinif : décorer)
3. La petite fille jou...e..... avec sa voisine. (verbe à l'infinif : jouer)
4. De belles fleurs pouss...ent dans le jardin (verbe à l'infinif : pousser)
5. Ils chant...ent..... en anglais. (verbe à l'infinif : chanter)
6. Les CE2 de Lans en Vercors ski...ent X.

Exercice 3 : Production d'écrit

Ecris un texte pour raconter l'histoire de Robotin et Robotine⁴.

défi 1 : j'utilise 1 des verbes donnés
 défi 2 : j'utilise 2 des verbes donnés
 défi 3 : j'utilise les 3 verbes donnés

regard.....
 mont.....
 tourn.....

un manège
 un avion
 la fête foraine
 le ventre
 barbe à papa

Aujourd'hui Robotin et Robotine sont à la fête foraine. Ils montent dans le manège. Robotin regard les autres manèges. Robotine mont la machine à barbe à papa. Mais Robotine tourne malade. Elle regard les autres manèges.

⁴ Tous les prénoms ont été volontairement changés afin de préserver l'anonymat de mes élèves.

Annexe 8. Post-test de l'élève Mathilda.

Prénom: [REDACTED] Date: 23/03/18

L'accord dans le groupe nominal et sur les verbes au présent de l'indicatif

Exercice 1 : écris les groupes nominaux dictés :

Une belle fille, des petits chats, des bons saucissons, la belle montagne, des petits saucissons, des familles vertes, les enfants contents, des moufles roses.

Exercice 2 : choisis la bonne terminaison (fin) du verbe conjugué

- Il mange..... une glace. (verbe à l'infinifit : manger)
- Elles décorent... leur cabane. (verbe à l'infinifit : décorer)
- La petite fille joue..... avec sa voisine. (verbe à l'infinifit : jouer)
- De belles fleurs poussent..... dans le jardin (verbe à l'infinifit : pousser)
- Ils chantent..... en anglais. (verbe à l'infinifit : chanter)
- Les CE2 de Lats en Vercors skièrent..... tous les mardis. (verbe à l'infinifit : skier)

Exercice 3 : Production d'écrit

Ecris un texte pour raconter l'histoire de Robotin et Robotine*.

défi 1 : j'utilise 1 des verbes donnés
 défi 2 : j'utilise 2 des verbes donnés
 défi 3 : j'utilise les 3 verbes donnés

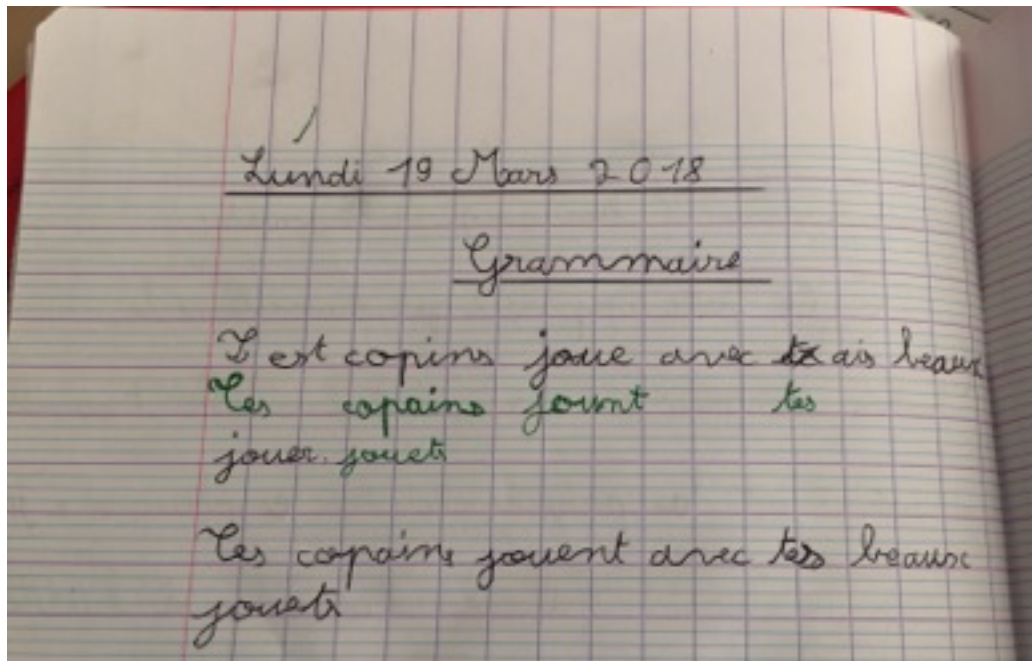
regard.....
mont.....
tourne.....

un mange
un avion
la fête foraine
le ventre
barbe à papa

Aujourd'hui Robotin et Robotine sont à la fête foraine. Robotin et Robotine regardent le manège des petits avions. Ils ont bien envie de monter. Le manège tourne et les petits avions tournent. Robotine a envie mais Robotin n'est pas de cette avis... il a plutôt envie de s'amuser. Quand ils sortent Robotine est contente mais Robotin a le ventre. Quand Robotine s'en appesantit elle lui propose de lui donner à sa papa, mais il refuse. Voilà une journée bien remplie à la fête foraine.

* images libres de site <http://boisdelogomme.fr/production-decrite-bdg-le-fete-foraine>

Annexe 9. Exemple de correction de la phrase dictée du jour.



Annexe 10. Résultats individuels pré-test (PR) et post-test(PO)⁵

Les notes sont sur 1.

Les cellules contenant « - » pour l'exercice 3 indiquent que l'élève n'a pas utilisé de verbes conjugués à la troisième personne du pluriel dans son texte.

Prénom	Ex. 1 : dictée de GN : accord de l'adjectif		Ex.1 : dictée de GN : accord du nom		Ex. 2 : phrases à trous : accord quand le sujet est un pronom pers.		Ex. 2 : phrases à trous : accord quand le sujet est un GN		Ex. 3 : production d'écrits : accord des verbes	
	PR	PO	PR	PO	PR	PO	PR	PO	PR	PO
Fanny	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00
Nathan	0,00	0,83	0,00	0,67	0,00	1,00	0,00	0,50	-	-
Noël	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	-
Julien	0,83	0,17	0,67	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-
Marion	0,50	0,67	0,67	0,33	1,00	1,00	0,00	0,00	-	-
Amélie	0,83	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	-	-
Théa	0,83	0,83	0,50	0,67	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	-
Rosalie	0,67	0,67	1,00	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00
Amaël	0,67	0,67	0,67	0,50	1,00	1,00	0,00	0,50	1,00	-
Marceau	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	1,00	-
Eléa	0,50	1,00	0,83	1,00	1,00	1,00	0,00	0,50	0,00	0,50
Mathieu	1,00	0,83	1,00	0,83	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,50
Emile	0,17	0,83	0,17	0,83	0,00	1,00	0,00	0,50	-	1,00
Mathilda	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
Guénoilé	0,67	0,50	1,00	0,83	1,00	1,00	0,50	1,00	-	1,00
Charlie	1,00	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,50	0,00	1,00
Anthony	0,50	0,33	0,33	0,17	1,00	1,00	0,00	1,00	-	1,00
Alain	1,00	0,50	0,67	0,67	1,00	1,00	0,50	1,00	0,00	-
Maël	0,50	0,83	0,50	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Lucien	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	-
Malo	0,67	0,00	0,67	0,17	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
Lise	1,00	0,83	1,00	0,83	0,00	1,00	0,00	1,00	-	0,00
Mathurin	0,83	0,33	1,00	0,83	0,50	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00
Elise	0,67	1,00	1,00	0,83	1,00	1,00	0,50	1,00	0,00	-
Emilie	0,33	0,33	0,50	0,33	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00

⁵ Les prénoms ont été volontairement changés afin de conserver l'anonymat de mes élèves.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Aider les élèves à orthographier les marques du pluriel en production d'écrits.

Auteur : Margaux Silvini

Résumé :

Face aux difficultés des élèves à réinvestir leurs connaissances grammaticales dans leurs productions d'écrits, la recherche a mis en avant l'efficacité des dispositifs dits « innovants ». La phrase dictée du jour a servi ici de support d'expérimentation pour aider des élèves de CE2 à progresser dans leurs raisonnements grammaticaux et dans leurs écrits. Les résultats ont montré que les jeunes scripteurs avaient progressé significativement en s'appuyant sur le métalangage et un enseignement explicite de la grammaire. La construction d'une grille de relecture s'est avérée peu efficace en production d'écrits.

Mots clés : CE2 ; français ; étude de la langue ; orthographe grammaticale ; phrase dictée du jour ; production écrite.

Summary :

French pupils are confronted with the difficulties of their written language, most of the letters that mark the plural being silent. Based on grammatical studies, the dictation of one single sentence every day has been proved efficient. This exercise is used to lead kids to a precise use of grammatical language and reasoning. In order to help them, the teacher has to make language teaching explicit. The results show that pupils have made progress in their writings. However, the process of creating a table of errors, as a tool for writing productions, has proved to be not so useful.

Key words : 3rd grade pupils; French; grammar; sentence of the day dictation; writing.