



HAL
open science

Développer une vigilance orthographique chez les élèves à l'aide d'un dispositif didactique innovant tel que celui de “ la phrase dictée du jour ”

Ava Hugard

► To cite this version:

Ava Hugard. Développer une vigilance orthographique chez les élèves à l'aide d'un dispositif didactique innovant tel que celui de “ la phrase dictée du jour ”. Education. 2018. dumas-02080274

HAL Id: dumas-02080274

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02080274v1>

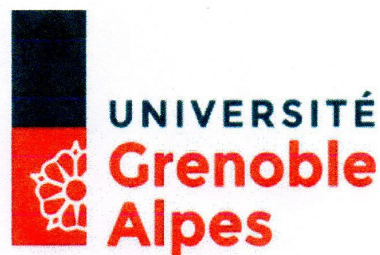
Submitted on 21 Sep 2020

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 *Second degré*

**Développer une vigilance
orthographique chez les élèves à l'aide
d'un dispositif didactique innovant tel que
celui de « la phrase dictée du jour »**

Présenté par HUGARD Ava

Mémoire de M2 encadré par PETRUCCI Solenn

Sommaire

Introduction.....	3
Cadre théorique.....	4
1.L'orthographe au collège, difficultés et constat.....	4
1.1.La complexité de l'orthographe française.....	4
1.2.Baisse du niveau en orthographe des élèves français.....	5
2.Enseigner l'orthographe aujourd'hui.....	6
2.1.L'approche pédagogique traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe.....	6
2.2.Les limites de cette approche pédagogique.....	7
3.Une approche pédagogique nouvelle pour améliorer les démarches d'enseignement de l'orthographe.....	9
3.1.L'apprenti scripteur au cœur de son apprentissage.....	9
3.2.Un traitement positif de l'erreur.....	10
3.3.Le rôle de l'enseignant.....	12
4.La phrase dictée du jour, un dispositif innovant.....	14
4.1.Un dispositif inspiré d'une démarche socio-constructiviste.....	14
4.2.Les intérêts de ce dispositif.....	15
5.Formulation de la problématique et hypothèses.....	16
Le dispositif de phrase dictée du jour au sein de ma classe.....	18
1.Méthode.....	18
1.1. Les participants.....	18
1.2.Le matériel.....	19
1.2.1Mon objectif.....	19
1.2.2 Mes supports.....	19
1.2.3 L'évaluation positive.....	21
2.Procédure.....	22
2.1. La phrase dictée du jour.....	22
2.2. Le rôle de l'enseignant.....	23
Les résultats.....	25
1.Les échanges entre les élèves	25
1.1. Élève 1.....	25
1.1.1Échange 1.....	25
1.1.2. Échange 2.....	25
1.2. Élève 2.....	26
1.2.1 Échange 1.....	26
1.2.2 Échange 2.....	27
2. Les dictées.....	28
2.1. Les dictées-tests.....	28
2.2.Les dictées dites « classiques ».....	29
3. Les productions des élèves.	30
Discussion et conclusion.....	33

1. Recontextualisation.....	33
2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	33
3. Limites et perspectives.....	36
3.1. Les limites de ce dispositif.....	36
3.2. Pour aller plus loin.....	37
3.3. L'apport pour ma pratique professionnelle.....	38
Bibliographie.....	40
Sommaire des annexes	
.....	41
Annexe 1 : exemples de notions présentées aux élèves à différents moments de l'expérimentation.....	42
Annexe 2a : recto du chemin de relecture	43
Annexe 2b : verso du chemin de relecture.....	44
Annexe 3 : page de cahier d'élève réservée à	45
Annexe 4 : échange dans lequel l'enseignant accompagne les élèves dans l'utilisation d'un métalangage précis.....	46
Annexe 5 : résultats de la classe obtenus aux deux dictées-tests.....	47
Annexe 6 : pourcentages de mots justes de chacun des élèves aux quatre dictées dites « classiques ».....	48
Annexe 7a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 1...49	
Annexe 7b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 1	50
Annexe 8a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 2..51	
Annexe 8b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 2.....	52

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes sans qui ce mémoire n'aurait pas pu être rédigé.

En premier lieu, je remercie ma directrice de mémoire, Solenn Petrucci qui a su m'accompagner tout au long de ce travail en me donnant des conseils avisés et en répondant à toutes mes questions.

Je remercie également ma tutrice académique Cindy Classe, qui n'a eu de cesse, par sa bienveillance et son partage d'expériences, de faire évoluer mes conceptions sur l'enseignement et qui m'a permis de trouver mes marques dans ce nouveau métier.

Enfin, je remercie Dominique Pety, enseignante extraordinaire, sans qui j'aurais probablement abandonné l'idée de passer un jour le concours du CAPES.

Introduction

Dans une société où l'écrit est essentiel, les difficultés que les élèves rencontrent à produire des textes orthographiquement normés sont pénalisantes pour leur vie future. Il est de plus en plus difficile de trouver du travail en France, une personne respectant la norme orthographique dans ses écrits sera plus susceptible de se voir accorder un poste lors d'une candidature pour un travail. C'est en prenant en compte cette idée qu'un individu ayant une orthographe ne respectant pas la norme puisse ne pas être reconnu comme fiable que j'ai décidé de travailler sur cette compétence avec mes élèves.

Le faible niveau en orthographe de nos élèves est pointé par la recherche actuelle qui fait état des difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils doivent produire un texte normé orthographiquement. En effet, les élèves connaissent les règles mais ne semblent pas être en mesure de les appliquer lorsqu'ils se retrouvent en situation d'écriture. Ce constat nous invite à penser différemment nos pratiques d'enseignement afin amener les élèves à mobiliser leurs connaissances pour réviser correctement leurs écrits. Pour enseigner l'orthographe aujourd'hui, il semble nécessaire de rendre l'élève acteur de son apprentissage et de lui offrir la possibilité de raisonner sur la langue. Ce n'est qu'en développant une compétence métalinguistique que l'élève sera en mesure de faire évoluer ses conceptions en orthographe et de mettre en place des procédures efficaces qu'il pourra réutiliser lors de situations d'écriture. L'enseignant doit donc instaurer au sein de sa classe des dispositifs qui permettront à l'élève de remettre en cause ses représentations et de le faire évoluer afin de progresser. C'est en prenant appui sur cette nouvelle pédagogie que j'ai défini la problématique suivante qui constitue la base de mon expérimentation : en quoi la mise en place d'un dispositif générateur de conflits socio-cognitifs dans une classe, tel que celui de la « phrase dictée du jour », peut amener les élèves à développer une vigilance orthographique nécessaire à la production de textes normés ?

Afin de mieux comprendre les différents aspects inhérents à cette question, une première partie théorique montrera que l'approche pédagogique traditionnelle de l'orthographe ne semble plus pouvoir répondre aux besoins des élèves et proposera d'étudier des dispositifs qui permettent à l'élève de faire évoluer ses représentations afin de progresser. Puis une deuxième partie présentera le dispositif innovant que j'ai mis en place dans ma classe, pour ensuite pouvoir juger de son efficacité en m'appuyant sur les résultats de mes élèves.

Cadre théorique

1. L'orthographe au collège, difficultés et constat

1.1. La complexité de l'orthographe française

Pays de la culture et des arts, la France est reconnue pour sa littérature et la réputation de la langue française à travers le monde n'est plus à faire. À cette aura empreinte de romantisme à la française vient s'ajouter sa 5^{ème} place au classement des langues les plus utilisées dans le monde. Mais malgré son succès, c'est un fait, la langue de Molière est d'une complexité indéniable. Au grand damne de nos élèves, maîtriser l'orthographe française est un travail de longue haleine car son système est des plus opaques (Manesse & Cogis, 2007).

Cette complexité se décline selon trois grands critères d'après Cogis (2005). Le premier sur lequel l'auteure insiste, est celui de la relation entre les graphèmes et les phonèmes en français. En effet, dans la plupart des langues, comme par exemple l'italien ou le croate, une unité graphique est égale à un son, mais en français il existe 130 graphèmes pour environ une trentaine de phonèmes. C'est cette correspondance inégale entre les sons et la graphie qui complique la tâche de l'apprenti scripteur quand il s'agit de choisir la manière dont il va retranscrire chaque mot. Le deuxième critère, sur lequel cette auteure nous invite à porter notre attention, est celui de l'écart qu'il y a entre l'oral et l'écrit en français. Cette différence est particulièrement observable quand il est question du nombre. En français, la plupart du temps, la marque du pluriel à l'écrit n'est pas audible, prenons l'exemple des syntagmes *ils étaient partis* et *il était parti*, seuls le contexte et la liaison entre le pronom « ils » et l'auxiliaire « étaient » permettent de valider l'emploi des marques du pluriel ici. Par contre pour l'auxiliaire comme pour le participe passé, les marques du pluriel *-ent* et *-s* sont inaudibles, ce qui rend complexe le choix entre les deux terminaisons pour les apprentis scripteurs. Et enfin pour Cogis, le dernier critère qui rend la langue française opaque est celui de son grand nombre d'homophones. Critère qui rejoint celui de la relation entre graphèmes et phonèmes car pour un son, le scripteur français a souvent plusieurs possibilités de transcription.

Avec son système complexe, l'acquisition de l'orthographe française n'est pas simple. Beaucoup de procédures sont à mettre en place dans l'esprit d'un jeune scripteur pour qu'il puisse retranscrire sur papier une phrase orthographiquement normée. Bête noire d'un bon nombre d'élèves, la maîtrise de l'orthographe française, dont la complexité semble indiscutable, est travaillée à l'école depuis le plus jeune âge. Malgré tout, depuis quelques

années, les études tendent à montrer une baisse du niveau en orthographe des élèves.

1.2. Baisse du niveau en orthographe des élèves français

« Orthographe : toujours plus de fautes en trente ans » titre le journal Libération le 10 novembre 2016, la journaliste à l'origine de l'article écrit en guise d'introduction : « La même dictée proposée à des élèves de CM2 en 1987, 2007 et 2015... Sans surprise, le verdict de cette étude¹, publiée par le ministère de l'Éducation, marque un net recul du niveau. ». Sur cette dictée d'une dizaine de lignes, présentée à l'origine dans l'enquête « Lire, écrire, compter » de 1987 puis reconduite en 2007 et intégrée au cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) en 2015, permettait d'évaluer l'évolution des acquis des élèves en fin de CM2. Les auteurs de cette étude indiquent : « En 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987 » et ajoutent que ce phénomène concerne l'ensemble des élèves qu'ils soient du secteur public, privé ou issus de l'éducation prioritaire. Mais pour Brissaud et Bessonnat (2001) quelques précisions doivent être apportées afin d'analyser objectivement le niveau en orthographe de nos élèves. Ces deux auteurs invitent à se pencher sur trois facteurs qui amènent à nuancer l'idée que les élèves étaient meilleurs avant en orthographe. Le premier facteur à prendre en compte est qu'en 1960 seulement 20% d'une classe d'âge passait de l'école primaire au collège alors que dans les années 2000 et encore aujourd'hui, presque la totalité des élèves se retrouvent au cycle 4 et restent au collège jusqu'en troisième. Le deuxième facteur avancé par ces deux auteurs est que la France a fait un choix de société d'amener près de 80% d'une classe d'âge au bac, les élèves sont très peu orientés et les filières professionnelles sont peu valorisées. Enfin le dernier facteur, et non des moindres, est que le taux de redoublements à l'école en France ne cesse de diminuer ces trente dernières années. Donc même s'il est évident que le niveau des élèves en orthographe baisse, il faut garder à l'esprit que le public a changé et qu'il est beaucoup plus hétérogène que dans les années 80-90, ce qui permet de relativiser quant à cette dégradation du niveau des élèves en orthographe.

La première raison à donner au constat de cette baisse en orthographe est donc l'hétérogénéité du public mais des changements sociétaux sont aussi à prendre en compte dans cette évolution. Si on prend l'exemple de l'étude de la langue française au collège on se rend compte que les prescriptions des programmes sont exigeantes quant au nombre de notions à

1 *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives*, 2014, CNESCO & l'Institut Français d'Éducation.

enseigner aux élèves. Pourtant Manesse et Cogis (2007) attirent notre attention sur le temps réduit pour l'étude de la langue au collège aujourd'hui. Ce qui s'explique, selon elles, par le fait que des modifications ont été apportées au contenu même de l'enseignement du français au collège. Pour illustrer leurs dires, elles citent Linda Allal (1997), qui, au cours de ses recherches, a montré que « les directives d'enseignement privilégient l'étude des processus dits supérieurs [de la mise à l'écrit] : planification, mise en texte, révisions et conduisent à négliger l'analyse des processus inférieurs comme l'orthographe ». La priorité est donc donnée à la mise en texte, les élèves s'entraînent à mettre en forme leur pensée ce qui laisse peu de temps à l'enseignement de l'orthographe.

Le deuxième changement sociétal à ne pas négliger lorsque l'on s'intéresse au niveau orthographique des élèves du collège aujourd'hui, c'est la place prépondérante que prennent les nouvelles technologies dans leur quotidien. Les élèves passent la plupart de leur temps libre sur les écrans, ils ne se séparent que rarement de leur téléphone portable et beaucoup de leurs communications quotidiennes se font par écrans interposés. Ce fait de société et son impact sur le niveau orthographique des élèves est expliqué par les deux auteures citées précédemment. Selon elles, dans les écrits électroniques le temps entre leur élaboration et leur réception est très court, ce qui ne nécessite pas de réfléchir outre mesure à la mise en mots du message puisqu'un ajustement pourra être opéré dans l'interaction (Manesse & Cogis, 2007). Les adolescents ne prennent plus le temps de réfléchir à la forme de leurs écrits, ils écrivent comme ils parlent sans se questionner sur l'orthographe du message qu'ils souhaitent faire passer et se fonctionnement se retrouve dans les salles de classe lors de situations d'écriture.

Cette baisse du niveau en orthographe chez les élèves, principalement parce qu'elle s'explique en partie par des faits sociétaux, a amené de nombreux didacticiens à s'interroger sur les pratiques d'enseignement depuis les années 90. Leurs recherches tendent à montrer qu'un renouvellement des approches pédagogiques semble nécessaire.

2. Enseigner l'orthographe aujourd'hui

2.1. L'approche pédagogique traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe

Les programmes de 2016 préconisent pour le cycle 3 et 4 d'enseigner l'orthographe comme un système dont l'étude doit être « explicite et réflexive » et dont l'enseignement doit « permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation

de son système ». Pour suivre ces directives et accompagner l'élève dans une réflexion sur la langue et dans l'appropriation de son fonctionnement, il est nécessaire qu'il devienne actif dans son apprentissage afin de développer une posture réflexive vis-à-vis du système orthographique. Ce qui nous invite à nous demander si l'approche pédagogique traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe est réellement efficace aujourd'hui.

En effet, dans l'enseignement traditionnel de l'orthographe l'apprenti scripteur est un sujet passif, comme nous l'expliquent Brissaud et Bessonnat (2001). Un sujet passif à qui l'enseignant transmet son savoir sous la forme de mémorisations de règles et de listes de mots sans lui offrir la possibilité de réfléchir sur les notions qui lui sont enseignées. Une orthographe dont les erreurs sont toujours comptabilisées, la plupart du temps sous la forme d'une dictée. Lors de ces évaluations, il n'est pas rare d'avoir des notes inférieures à la moyenne pour les élèves, rendant l'exercice culpabilisant et décourageant, ce qui ne leur permettrait pas d'entrevoir une perspective d'amélioration dans cette compétence selon Fayol et Jaffré (2008). Pour préparer ces évaluations de la maîtrise de l'orthographe, l'approche traditionnelle construit son enseignement sous la forme de séances décrochées dans lesquelles, quelques exemples sur un point précis d'orthographe sont analysés. À la suite de cette analyse, une règle est donnée et cette dernière sera réinvestie dans des exercices ciblant uniquement la notion étudiée. Cette approche ne pose aucun problème lors des exercices d'application car la règle vient d'être étudiée par les élèves. Mais un problème se pose quand les élèves se retrouvent en situation d'écriture et qu'ils doivent réinvestir leurs connaissances lors d'une tâche complexe, ce qui se traduit par un défaut d'application des règles apprises lors des séances d'orthographe. Les élèves connaissent donc les règles mais ne les appliquent pas.

2.2. Les limites de cette approche pédagogique

C'est en s'intéressant à l'origine des erreurs orthographiques chez les élèves que Fayol et Largy (1992) ont mis en lumière qu'elles pouvaient survenir pour différentes raisons. Ces erreurs peuvent être classées selon quatre facteurs d'après les deux auteurs. Les deux premiers sont l'absence de la connaissance d'une règle ou l'incapacité pour l'élève de la réinvestir lors des exercices, ce qui signifie qu'il ne s'est pas approprié la procédure correspondante à mettre en œuvre. Ces deux premiers facteurs sont limités par la pédagogie traditionnelle mais deux autres mécanismes d'erreurs, d'ordre fonctionnel, surviennent lorsque l'apprentissage est restreint à la connaissance d'une règle et à la procédure à mettre en œuvre lors de la phase

d'application. Il y a un risque d'erreur chez les élèves, lorsque dans le cadre d'activités complexes, la gestion de leurs connaissances en temps réel devient trop importante cognitivement pour pouvoir appliquer ce qu'ils ont appris précédemment ou à l'inverse qu'ils appliquent des règles automatiquement alors que leur utilisation devrait être contrôlée. Les deux auteurs préconisent d'entraîner les élèves à la tâche complexe pour leur permettre de pallier ces problèmes de gestion en temps réel, ce qui n'est pas pris en compte dans l'approche pédagogique traditionnelle.

Le manque d'entraînement à la gestion en temps réel, pointé par Fayol et Largy (1992), ne semble pas être le seul facteur occasionnant des risques d'erreurs orthographiques. En effet, selon Pellat et Teste (2004), cette différence entre les exercices d'application et la production de textes viendrait du fait que ces séances d'étude de la langue, telles qu'elles sont construites, mettent les élèves face à quatre phases problématiques les empêchant d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de la notion étudiée. Le premier problème auquel ils sont confrontés est que la phase d'observation pendant laquelle ils travaillent sur des exemples n'en est pas vraiment une. En effet, pour pouvoir observer un fait particulier il faut s'être questionné avant sur ce fait pour avoir une idée de ce qu'il serait intéressant d'observer, que ce soit du point de vue de son fonctionnement, de sa construction ou de ses particularités. Le deuxième point problématique de cette phase d'observation telle qu'elle est conçue dans l'enseignement traditionnel, vient des exemples proposés aux élèves. En effet, l'observation d'une notion se fait à partir d'un corpus avec un nombre d'exemples restreints, ce qui ne permet pas de comprendre réellement le fonctionnement de la notion étudiée, ni la place qu'elle prend par rapport au système orthographique dans son ensemble. Le deuxième problème qui se pose avec ces séances de langue est que le temps laissé aux élèves entre l'observation du corpus et la mise en lumière de sa particularité est trop court. Pour Pellat et Teste (2004), les élèves n'ont pas assez de temps pour adopter une posture réflexive vis-à-vis de la notion étudiée. Ce temps réduit pour l'étude d'un point de langue crée chez les élèves une « confusion cognitive » : ils pensent maîtriser la notion, pourtant ils n'ont pas eu le temps de se l'approprier. La troisième phase problématique apparaît, paradoxalement, lors de la réussite des élèves au moment de la phase d'application. Si l'apprenti scripteur réussit à réinvestir la notion pendant les exercices c'est dû au fait qu'il y a une grande proximité entre ces derniers et la règle énoncée en amont. Ce qui nous amène à la quatrième phase problématique, avec laquelle les deux auteurs rejoignent ce qu'avancent Brissaud et Bessonnat (2001) : les savoirs

ne sont pas convertis en savoir-faire lors de ces séances d'orthographe. Les activités de découverte ne sont pas assez longues et trop orientées pour qu'il y ait une réelle phase de structuration de la notion chez les élèves ce qui limite son appropriation. De plus, ce savoir est construit sans prendre en compte les représentations des élèves à qui l'on n'a pas offert la possibilité de réellement verbaliser leurs observations sur la notion. L'enseignant « donne » ce savoir à l'apprenti scripteur sans lui laisser le temps de se l'approprier tout en lui laissant croire, grâce aux exercices d'application, qu'il le maîtrise. Donc lors des phases d'écriture, les élèves ont du mal à appliquer les règles qu'ils ont apprises, car comme l'explique Cogis (2005), écrire est une tâche complexe qui nécessite de penser simultanément au contenu du texte que l'on va mettre en mots et à la manière de l'écrire. Chose que l'on a pas apprise à faire aux élèves en leur demandant seulement de réinvestir leurs savoirs lors d'exercices ciblés (prenant souvent la forme d'exercices à trous ou de phrases à transformer) et pendant lesquels ils n'ont pas à réfléchir au contenu à produire. Cette compétence permettant aux élèves de produire des textes normés orthographiquement lors de situations d'écriture est ce que l'on appelle la vigilance orthographique. Autrement dit, cette capacité à réviser ses écrits au moment où on les produit. Le développement chez les élèves de cette capacité à appliquer les règles lorsqu'ils écrivent n'est pas (ou très peu) travaillée lors des séances construites selon l'approche pédagogique traditionnelle.

C'est ce défaut de vigilance orthographique qui amène les enseignants et les chercheurs à s'interroger sur l'orthographe elle-même et sur la manière de l'enseigner aux élèves. Pour accompagner l'apprenti scripteur dans l'application des notions étudiées lors de tâches complexes d'écriture, les didacticiens se sont intéressés aux mécanismes qu'il mettait en place pour acquérir et s'approprier l'orthographe. Tout en s'interrogeant aussi sur difficultés propres à cet apprentissage pour les élèves et aux moyens de les surmonter en améliorant les pratiques d'enseignement (Cogis, 2005).

3. Une approche pédagogique nouvelle pour améliorer les démarches d'enseignement de l'orthographe.

3.1. L'apprenti scripteur au cœur de son apprentissage

Si dans l'approche pédagogique traditionnelle l'apprenti scripteur est un sujet passif qui « apprend l'orthographe », il en est tout autre aujourd'hui. En effet, acquérir l'orthographe ce n'est plus seulement apprendre un ensemble de règles et savoir les réinvestir lors d'exercices

ciblés mais c'est être capable d'écrire un texte normé orthographiquement. Ce qui implique de mettre en place des stratégies efficaces pour effectuer les bonnes opérations d'analyse afin de choisir la graphie qui convient, autrement dit « comprendre l'orthographe » (Brissaud & Bessonnat, 2001).

Chaque apprenti scripteur a sa propre représentation d'une notion et sa propre manière d'aborder les problèmes orthographiques que l'enseignant doit prendre en compte pour le faire progresser. Il faut rendre le sujet actif dans son apprentissage, partir de son point de vue sur la langue et le faire évoluer, ce n'est qu'à travers cette évolution qu'il réussira dépasser les problèmes orthographiques qui se posent à lui. Brissaud et Bessonnat (2001) insistent sur le fait que pour faire évoluer les conceptions de l'élève, il faut lui apprendre à raisonner sur la langue. L'enseignant doit l'aider à adopter une posture réfléchie face à l'orthographe, l'entraîner à comprendre ce système complexe et à remettre en question ses propres représentations pour s'appropriier les contenus enseignés et les maîtriser. D'après Cogis, pour que les élèves acquièrent cette réflexion métalinguistique sur la langue il faut « qu'ils s'approprient les contenus enseignés tels qu'ils sont et non tels qu'ils les comprennent » (2005, p. 259). Ce qui signifie que l'enseignant doit accompagner les élèves pour qu'ils travaillent sur les représentations qu'ils ont des notions enseignées et qu'ils les fassent évoluer en apprenant à mobiliser leurs connaissances et à développer des stratégies pour parvenir à comprendre le système orthographique. C'est seulement à la suite de ces conflits cognitifs que les élèves s'approprient l'orthographe et seront capables de développer une vigilance orthographique lors de la production de textes.

3.2. Un traitement positif de l'erreur

Construire une séance d'orthographe qui prend en compte les représentations des élèves signifie, pour l'enseignant, qu'il faut s'appuyer sur les conceptions souvent erronées qu'ils ont d'une notion, les comprendre et les utiliser pour parvenir à les faire évoluer. Ces représentations erronées se traduisent par des erreurs d'orthographe lorsque les élèves sont en situation d'écriture. Or dans un modèle d'apprentissage transmissif, dont s'inspire la pédagogie traditionnelle, l'erreur a un statut négatif. Elle est synonyme de faute de la part de l'élève, une faute pointée par le stylo rouge accusateur de l'enseignant et qui génère stress et angoisse chez le jeune scripteur.

C'est en opposition à cette conception que Reuter (2013) utilise la notion de

« dysfonctionnement » pour parler des erreurs des élèves. En effet, d'après lui, parler de dysfonctionnement permet de faire porter la responsabilité de l'erreur à l'ensemble des acteurs de l'école et plus seulement à l'élève seul. Pour cet auteur, il faut voir le dysfonctionnement comme un processus d'apprentissage, qu'il n'ait plus un statut négatif, prenant la forme d'un jugement de valeur vis-à-vis de l'élève, mais au contraire qu'il devienne un outil pour comprendre ce qui se joue chez ce dernier. Le dysfonctionnement a, pour Reuter, un « caractère structurel » car il est un indicateur du degré de compréhension d'une notion et il permet donc à l'enseignant de travailler avec l'élève sur les procédures erronées qu'il a mises en place afin de les faire évoluer.

Cette idée du traitement positif de l'erreur se retrouve chez Astolfi (2015) qui, lui aussi, nous invite à considérer l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage chez le jeune scripteur. Apprendre c'est prendre le risque de se tromper car l'erreur résulte, pour cet auteur, d'une confrontation entre les représentations qu'ont les élèves et les savoirs enseignés ce qui indique la naissance d'une conception nouvelle chez eux. L'erreur, inhérente à la construction du savoir chez l'apprenti scripteur, doit devenir un véritable outil d'aide à l'acquisition de la compétence orthographique. Selon Astolfi, pour que ce traitement positif de l'erreur soit efficace il faut, dans un premier temps, que les enseignants trouvent l'origine de l'erreur chez leurs élèves afin de comprendre les procédures qu'ils ont mises en place et d'identifier leurs besoins pour pouvoir ajuster leur enseignement. Et dans un second temps, l'auteur préconise d'amener les élèves à prendre conscience de leurs erreurs afin de pouvoir progresser. Pour traiter correctement l'erreur, Astolfi propose de s'appuyer sur deux leviers, le premier est de créer des conflits socio-cognitifs au sein du groupe-classe comme des interactions entre les élèves pour qu'ils confrontent leurs différentes conceptions d'une notion afin de les remettre en question. Le deuxième levier prend la forme d'un retour réflexif de la part de l'élève sur son erreur. En lui offrant la possibilité de verbaliser son raisonnement, l'enseignant lui permet de développer sa capacité à réfléchir sur sa propre manière de fonctionner et de comprendre l'origine de ses erreurs. Mais ce retour réflexif aide aussi l'enseignant à accéder à une meilleure compréhension de la construction des représentations chez l'élève et donc, de pouvoir ajuster son enseignement. Reuter et Astolfi se rejoignent donc sur le fait qu'il faut déculpabiliser l'apprenti scripteur en lui montrant que l'erreur n'est pas une fin en soi et que c'est en travaillant avec lui sur sa manière d'aborder et de traiter les problèmes orthographiques qu'il va pouvoir progresser. Traiter l'erreur ne signifie plus évincer

les représentations fausses pour acter celles qui sont justes mais c'est faire de l'apprenant le point central de son apprentissage. Acquérir l'orthographe aujourd'hui passe par un travail de réflexion sur la façon dont l'apprenti scripteur comprend les phénomènes propres à l'écrit et se les approprie.

Dans l'approche pédagogique nouvelle, l'erreur est donc une base sur laquelle s'appuyer pour construire et structurer les savoirs orthographiques des élèves. Mais afin de faire évoluer ces conceptions erronées, le rôle de l'enseignant est essentiel car il doit accompagner les élèves dans leur réflexion métalinguistique pour comprendre le fonctionnement du système orthographique et se l'approprier.

3.3. Le rôle de l'enseignant

Pendant longtemps le rôle de l'enseignant était réduit à la transmission de la norme. Il transmettait un savoir qui n'était pas proposé à l'analyse et à la réflexion de l'apprenti scripteur mais acté sous forme de règles, de listes ou d'exceptions qu'il fallait apprendre sans que la possibilité d'en comprendre le fonctionnement ne soit offerte aux élèves. Aujourd'hui être enseignant signifie penser sa pratique comme « un accompagnement de l'élève dans sa conquête du système graphique du français, dans sa compréhension progressive d'un fonctionnement hautement complexe » (Cogis, 2005, p. 379).

Les démarches d'enseignement se renouvellent pour développer chez l'apprenti scripteur une capacité de réflexion métalinguistique sur sa propre langue, mais aussi, comme l'expliquent Fayol et Jaffré (2008), pour que se mettent en place chez lui des stratégies qu'il sera capable d'utiliser lorsqu'il sera en situation de production de textes. Enseigner l'orthographe aujourd'hui revient à adopter une démarche inductive afin de mettre les élèves dans une posture réflexive par rapport à la langue. Cela passe par le fait de leur offrir la possibilité de verbaliser les représentations qu'ils ont du système orthographique et d'analyser les procédures qu'ils mettent en place lorsqu'ils écrivent pour les aider à les dépasser. Cette nouvelle démarche d'enseignement se résume, pour Brissaud et Bessonnat (2001), dans l'évolution des questions que l'enseignant doit poser aux élèves lorsqu'il leur fait travailler l'orthographe : à la question traditionnelle du « combien de fautes ? » se substitue celle du « quel genre d'erreurs as-tu commises ? » et surtout « comment peux-tu expliquer l'erreur ? ». Pour ces deux auteurs, l'enseignant doit construire ses séances d'orthographe en ayant en tête quatre grands facteurs d'erreurs pour les élèves et en proposant des activités permettant de les

surmonter. Ces facteurs sont listés comme suit : le système orthographique qui est opaque, la connaissance qui se traduit par des notions à apprendre, les automatismes à mettre en place pour résoudre les problèmes et la situation de production de textes normés. Enseigner l'orthographe efficacement c'est accompagner les élèves dans la construction d'outils qui les aideront à dépasser ces quatre facteurs d'erreurs lors des phases de révisions de leurs productions écrites. Mais comment accompagner chaque élève individuellement lorsqu'on est enseignant ? La réponse est donnée par Brissaud et Cogis (2011), pour ces deux auteures accompagner au mieux les élèves dans l'acquisition de l'orthographe revient à penser des séances qui éveilleront leur curiosité et qui feront appel à leurs capacités d'observation et de réflexion tout en leur donnant confiance en leurs compétences. En d'autres termes, les accompagner sur le chemin de l'autonomie en les aidant à adopter des procédures efficaces qui leur permettront de résoudre les problèmes orthographiques qui leur sont posés. Pour que cet accompagnement soit optimal, Brissaud et Cogis nous proposent cinq principes de base à suivre pour enseigner l'orthographe aujourd'hui. Le premier est qu'il faut avoir conscience que pour que l'orthographe soit maîtrisée par l'élève il faut que les connaissances qu'on lui enseigne soient organisées dans sa mémoire pour qu'il puisse les mobiliser afin de réviser ses écrits. Le deuxième principe, avancé par les deux auteures, est qu'il faut différencier les démarches d'enseignement selon si l'orthographe est lexicale ou grammaticale. L'orthographe lexicale s'acquiert par mémorisation, il faut donc mettre en place des stratégies qui la favorisent. L'orthographe grammaticale, quant à elle, ne se travaille pas de la même manière car elle est axée sur la grammaire. L'enseignant doit donc entraîner l'apprenti scripteur à analyser des contextes impliquant des notions grammaticales, c'est à dire à appliquer des règles et à utiliser des manipulations afin de l'aider à produire un texte normé orthographiquement. Le troisième principe est celui de la progression, pour amener les élèves à maîtriser l'orthographe il est nécessaire que l'enseignant établisse une progression dans la transmission des savoirs apportés à l'élève. Cette progression doit être spiralaire et se construire en parallèle de l'apprentissage du fonctionnement syntaxique de la langue chez l'apprenti scripteur. En effet, il paraît par exemple compliqué d'aborder la notion de l'accord avec l'auxiliaire « avoir » si le complément d'objet direct n'a pas été étudié auparavant. Le quatrième principe de base, et qui rejoint le traitement de l'erreur vu précédemment, propose aux enseignants de pratiquer l'évaluation positive en orthographe car seule une personne qui n'écrit pas ne fait pas d'erreurs. Lorsque l'on n'admet pas que les erreurs font partie d'un

processus d'apprentissage et qu'on les sanctionne sans notifier les progrès, on crée « une peur de la faute » chez l'élève qui entraîne un découragement et lui donne une image négative de lui-même quant à sa capacité de communiquer par écrit. Le dernier des principes à suivre si on veut enseigner l'orthographe aujourd'hui est de proposer aux élèves des activités qui éveillent leur curiosité et les engagent intellectuellement. Brissaud et Cogis donnent quelques exemples de situations qui permettent aux élèves d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'enseignement qu'on leur transmet comme le classement avec une consigne ouverte, la justification écrite, la confrontation orale qui les oblige à verbaliser leurs conceptions ou encore le bilan qui permet une réflexion métacognitive sur le fait de langue qui vient d'être étudié.

Enseigner l'orthographe aujourd'hui revient donc à penser son enseignement non plus comme la simple transmission d'une notion mais comme l'accompagnement d'un élève déjà doué d'un savoir qu'il va falloir développer en proposant des dispositifs qui vont lui permettre de raisonner sur la langue pour en faire évoluer les représentations qu'il s'en fait.

4. La phrase dictée du jour, un dispositif innovant

« La phrase dictée du jour » est un dispositif didactique utilisé habituellement au cycle 3, dont la mise en œuvre au sein d'une classe semble pouvoir répondre aux besoins de l'enseignement de l'orthographe d'aujourd'hui. Ce dispositif propose un enseignement aux élèves sous forme de problèmes orthographiques auxquels ils doivent réfléchir collectivement pour tenter de les résoudre. Une phrase est dictée aux élèves, les différentes graphies qu'ils ont choisies pour chaque mot sont inscrites au tableau et les élèves débattent pour sélectionner celles qui sont justes. Je ne vais pas m'attarder sur le déroulement de ce dispositif dans cette partie de mon état de l'art car je vais le détailler un peu plus loin dans mon mémoire. Mais je vais essayer d'expliquer en quoi le choix d'un tel dispositif semble justifier au sein d'une classe pour travailler l'orthographe.

4.1. Un dispositif inspiré d'une démarche socio-constructiviste

La phrase dictée du jour tire son inspiration d'une démarche socio-constructiviste car elle a pour objet, comme l'explique Cogis (2005), de faire émerger les conceptions des élèves sur la langue grâce à une confrontation avec leurs pairs et de les faire évoluer pour les amener à une compréhension plus poussée du système orthographique.

Cette démarche socio-constructiviste se base sur deux principes que l'on retrouve dans « la phrase dictée jour » : le concept de « situation-problème » et l'apport de l'interaction entre pairs. Les problèmes orthographiques que l'on pose aux élèves pendant ce dispositif les entraînent à effectuer des opérations mentales et à transformer leurs représentations pour tenter de les résoudre. Ce sont ces conflits cognitifs qui sont nécessaires à l'acquisition d'une notion : « En résolvant des problèmes d'orthographe, il [l'élève] est en situation de saisir par l'esprit ce qu'il doit connaître – il apprend. » (Cogis, 2005, p 304). À ce conflit cognitif s'ajoute les bienfaits du débat entre pairs pour sélectionner les graphies correctes car les interactions sociales sont aussi un facteur de développement cognitif chez les élèves. En effet, selon la théorie du psychologue Lev Vygotski (Demerval & White, 1993), pour construire et structurer ses savoirs l'élève doit interagir avec ses pairs car en confrontant ses conceptions avec celles des autres il adopte une posture réflexive vis-à-vis de ses propres représentations.

4.2. Les intérêts de ce dispositif

L'objectif principal d'un dispositif comme celui de « la phrase dictée du jour » est de faire verbaliser les élèves en leur apprenant à expliquer les procédures qui les ont amenés à choisir telle graphie plutôt qu'une autre. Toutes les graphies sont discutées, les élèves apprennent à argumenter pour justifier leurs choix, ils adoptent donc une posture réflexive par rapport à ce qu'ils ont écrit. C'est en verbalisant qu'ils structurent leurs connaissances car en expliquant leur cheminement et en débattant avec leurs pairs ils confrontent leurs conceptions en orthographe ce qui entraîne un réajustement de celles-ci. Cet objectif est explicité par Cogis (2005) qui explique que la phrase dictée du jour permet aux élèves de faire évoluer leurs conceptions orthographiques car pendant le débat entre pairs, ils prennent de la distance par rapport à la langue et l'observent à travers les différentes graphies proposées, ce qui leur permet de comprendre son fonctionnement. En prenant du recul par rapport à leurs conceptions, ils mettent à l'épreuve leurs connaissances et adoptent une posture réflexive nécessaire à l'apprentissage. De plus, toujours selon Danièle Cogis, la « phrase dictée du jour » possède d'autres atouts. D'après elle, un dispositif comme celui-ci permet d'enseigner l'orthographe en misant sur la fréquence car il ne demande pas beaucoup de temps de mise en œuvre et peu de préparation. Ce temps réservé à l'orthographe dans une séance prend la forme d'un rituel ce qui facilite l'investissement des élèves qui savent ce que l'on attend d'eux durant ce temps limité et se mettent rapidement au travail. Du côté de l'enseignant, ce dispositif

permet de faire travailler tous les élèves sur les mêmes notions pourtant chaque élève travaillera sur ses propres représentations, la différenciation se fait naturellement. De plus, l'enseignant construit sa « phrase dictée du jour » selon les besoins des élèves, les points d'orthographe travaillés sont précis et peuvent être représentés régulièrement aux élèves selon le degré d'acquisition de la notion. Et le dernier intérêt majeur que possède ce dispositif est que les élèves voient leur progression, ce qui les motive. Les erreurs ne sont plus culpabilisantes et développer une compétence orthographique devient un jeu, un défi de classe que les élèves prennent plaisir à relever chaque début de séance.

« La phrase dictée du jour » permet donc à l'apprenti scripteur de découvrir une nouvelle façon d'aborder le système orthographique, en accédant, grâce à des procédures métalinguistiques, à sa compréhension.

5. Formulation de la problématique et hypothèses

L'approche pédagogique traditionnelle ne semble plus être en mesure de répondre aux besoins des élèves quant à la maîtrise de la compétence orthographique. En effet, les résultats des recherches à l'heure actuelle indiquent que les élèves connaissent les règles d'orthographe mais se retrouvent en difficulté au moment de les réinvestir lors de la révision de leurs écrits. Pour accompagner les élèves dans le développement d'une vigilance orthographique, nécessaire à la production de textes normés, il faut renouveler les démarches d'enseignement afin de rendre l'élève acteur de son apprentissage. La compétence orthographique doit se construire à partir des conceptions des élèves, elles doivent servir de base à la mise en place de procédures efficaces qui leur permettront de réviser correctement leurs écrits. L'enseignement se construit donc avec l'élève et grâce à lui. Pour acquérir une vigilance orthographique, les représentations qu'ont les élèves des notions enseignées doivent évoluer et cela passe par la verbalisation de ces procédures erronées. Le statut de l'erreur doit être reconsidéré, cette dernière doit être traitée positivement et servir d'appui pour construire son enseignement car elle est un indicateur du degré de compréhension de la notion chez les élèves. La possibilité d'explicitier son raisonnement doit être offerte à l'apprenti scripteur ainsi que celle de confronter ses représentations à celles de ses pairs car ce n'est qu'à la suite de conflits socio-cognitifs au sein du groupe-classe que ses conceptions seront à même d'évoluer.

Ce qui m'amène à formuler la problématique suivante : en quoi la mise en place d'un dispositif générateur de conflits socio-cognitifs dans une classe, tel que celui de la « phrase

dictée du jour », peut amener les élèves à développer une vigilance orthographique nécessaire à la production de textes normés ?

Cette réflexion me conduit à proposer les hypothèses suivantes : dans un premier temps, il paraît nécessaire d'enseigner l'orthographe en misant sur la fréquence de la mise en débat des conceptions intellectuelles des élèves. Ce n'est qu'en pratiquant régulièrement un retour réflexif sur l'erreur lors d'interactions entre pairs que les représentations des élèves seront à même d'évoluer afin de leur permettre de développer une vigilance orthographique. Dans un second temps, il semble que ce dispositif ne sera efficace que s'il est accompagné d'un travail sur la déculpabilisation de l'erreur passant par la pratique de l'évaluation positive en orthographe. Pour profiter des bienfaits de ce dispositif et progresser, l'élève doit reprendre confiance en sa capacité à produire un texte normé orthographiquement.

Le dispositif de phrase dictée du jour au sein de ma classe

1. Méthode

1.1. Les participants

Mon expérimentation a été menée auprès d'élèves de deux classes de cinquième, dans lesquelles les résultats obtenus sont sensiblement les mêmes. Mais pour faciliter le recueil des données et l'analyse de ces dernières, seule l'expérimentation menée dans l'une des ces deux classes sera présentée ici.

Le collège où je suis en stage est localisé à Albertville en Savoie, c'est un petit collège qui est sorti du dispositif REP il y a quelques années. Pourtant, à la rentrée 2017, le pourcentage de familles défavorisées était de 46,6% et les résultats du collège au DNB sont en retrait par rapport aux taux académique et départemental. Cette année encore, le collège bénéficiait de la politique de l'éducation prioritaire quant au nombre d'élèves par classe, l'expérimentation a été menée auprès de 21 élèves. Dans cette classe, un élève est dyslexique et possède un PAP, pour lui les difficultés en orthographe étaient très importantes et il semblait résigné quant à une possible progression dans l'écriture de textes normés orthographiquement. Le niveau du reste de la classe est faible et particulièrement du point de vue de l'étude de la langue. Trois élèves ont de très bons résultats et ont développé une vigilance orthographique avant l'entrée en cinquième. Mais lors de situations d'écriture, le reste de la classe faisait beaucoup d'erreurs d'orthographe et quatre élèves étaient en grande difficulté lorsqu'il fallait produire un texte normé orthographiquement. Ce constat de la difficulté des élèves en langue, montrant une faiblesse quant à l'acquisition de la compétence 1 du socle commun « des langages pour penser et communiquer », est généralisé à l'ensemble du collège. Il s'inscrit donc naturellement dans un des axes du contrat d'objectifs de l'établissement qui, en complément des actions déjà menées, propose un renforcement de l'accompagnement personnalisé en français sur tous les niveaux et avec des groupes à effectifs réduits. Les choix de l'établissement ont accompagné ma réflexion et la formulation de ma problématique pour ce mémoire, à savoir, comment développer une vigilance orthographique chez mes élèves.

1.2. Le matériel

1.2.1 Mon objectif

L'expérimentation retranscrite dans ce mémoire répond à un besoin d'accompagner les élèves dans le développement de leur compétence orthographique. Elle avait pour objectif de leur permettre de « comprendre et de s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral » comme le préconise le socle commun de compétences et de connaissances.

Mon objectif premier était de les aider à développer une vigilance orthographique et à se construire des outils qui leur permettraient de réviser leurs écrits. Cette expérimentation, basée sur la mise en place d'un dispositif de « phrase dictée du jour » au sein de ma classe, ne visait pas d'objectif linguistique particulier mais englobait l'acquisition de l'orthographe chez les élèves de manière générale. Le but recherché, en mettant en place ce dispositif, rejoint les indications des programmes de 2016 qui préconisent « de développer une posture réflexive sur la langue pour améliorer l'expression des élèves, notamment écrite ».

L'objectif second que je poursuivais, était celui d'amener les élèves à s'intéresser à l'orthographe. J'avais pour objet de modifier le regard critique qu'ils portaient sur elle, leur montrer qu'être faible en orthographe n'était pas une fatalité et leur redonner confiance en leur compétence quant à l'écriture de textes normés orthographiquement.

1.2.2 Mes supports

Le premier support sur lequel je me suis appuyée pour permettre aux élèves de développer une vigilance orthographique lors de situations d'écriture a été le choix des phrases que je leur proposais. Elles ciblaient des points d'orthographe précis mais étaient aussi pensées en fonction des besoins des élèves. Chaque point d'orthographe proposé lors du dispositif était présenté à nouveau aux élèves dans les jours qui suivaient, ce qui me permettait de vérifier la bonne acquisition de la notion et si tel n'était pas le cas, de pratiquer une remédiation. Quand les élèves ne faisaient plus d'erreur sur le point proposé, je passais à un nouveau tout en revenant sur le premier quelques fois au cours de l'expérimentation (annexe 1).

Après le premier mois d'expérimentation, j'ai accompagné les élèves dans la construction d'un chemin de relecture propre à chacun. En effet, à mesure que le dispositif avançait, les élèves ont commencé à visualiser les procédures qu'il fallait mettre en place lors de la révision de leurs écrits et surtout à cibler les points qui leur posaient le plus de difficultés

quant à la production d'un texte normé orthographiquement. Ils ont donc pu se créer un chemin de relecture en sept étapes dont les deux premières et les deux dernières étaient communes à toute la classe. Les trois autres leur étaient données (l'accord dans le groupe nominal / l'accord du verbe avec son sujet / les homophones) mais les élèves les classaient sur leur fiche selon leurs besoins. (annexes 2a et 2b). Leur chemin de relecture était complété à la fin de chaque semaine d'expérimentation. Cet outil avait pour but d'accompagner les élèves dans leur réflexion sur la langue car celui-ci leur permettait de se poser les bonnes questions pour réviser correctement leurs écrits.

Le troisième support que j'ai utilisé lors de mon expérimentation prend la forme de dictées-tests. Une dictée de 75 mots a été proposée aux élèves une première fois début novembre avant de mettre en place le dispositif de « phrase dictée du jour » dans ma classe, et, une seconde fois au mois de mars. La dictée présentée était la même les deux fois et je suis consciente que les résultats ne sont pas totalement objectifs étant donné que les élèves avaient déjà reproduit l'énoncé que je leur dictais. En l'occurrence, à la fin de la première dictée-test je ne leur ai pas rendu leur copie et nous n'avons pas corrigé la dictée, de plus, trois mois et demi se sont écoulés entre les deux tests. Ces dictées ont été analysées en fonction du pourcentage de mots justes pour l'ensemble de la classe. Elles m'ont permis d'avoir une vision globale de l'évolution de la vigilance orthographique chez les élèves et de pouvoir cibler les points d'orthographe à mettre en lumière dans les phrases dictées chaque jour. À ces dictées-tests se sont ajoutées d'autres dictées, une par mois environ, dont le résultat était lui aussi calculé en pourcentage de mots justes. Ces dernières m'ont permis de suivre l'évolution des élèves de manière individuelle dans le développement d'une vigilance orthographique.

L'idée de la mise en place du dispositif de la « phrase dictée du jour » m'est venue au début de mon année de stage lors de la correction de la première expression écrite que j'avais donnée aux élèves. Dans la majorité des copies, les erreurs orthographiques étaient en surnombre, j'ai donc fait des recherches en didactique pour tenter de remédier aux problèmes que rencontraient les élèves lors des situations d'écriture. La production d'un texte en réponse à une consigne d'écriture est donc à l'origine de mon expérimentation mais elle m'a aussi servi de support pour étudier la progression des élèves en orthographe durant les différentes phases de mon dispositif.

1.2.3 L'évaluation positive

Lorsque que j'ai annoncé la mise en place du dispositif dans ma classe, la réaction des élèves ne s'est pas faite attendre. La première question qu'ils m'ont posée était s'ils allaient être notés, s'en sont suivies des réflexions qui montraient leur résignation concernant une possible progression en orthographe à l'aide du dispositif qui allait être instauré. Si avant même le commencement de l'expérimentation les élèves étaient convaincus que cette dernière était vaine et qu'ils ne pouvaient pas progresser alors, effectivement, les perspectives d'évolution semblaient limitées. La pratique de l'évaluation positive m'est apparue comme un début de solution pour éloigner les élèves de leurs représentations de l'enseignement de l'orthographe. Pour que le dispositif de phrase dictée du jour fonctionne, il était nécessaire que les élèves osent mettre en débat les erreurs qu'ils commettaient lors des dictées de phrases et donc qu'ils ne les voient plus comme des fautes mais comme le point de départ de leur évolution en orthographe. Il fallait donc que les élèves reprennent confiance en leur capacité à écrire un texte normé orthographiquement et qu'ils se détachent de « la peur de la faute », synonyme pour eux de mauvaise note. Il était donc important, à mon sens, que l'évaluation de la compétence orthographique chez les élèves ne soit plus une « évaluation sanction » stigmatisante, mais qu'elle leur permette de visualiser leur évolution et donc de retrouver leur estime d'eux-mêmes et la confiance en leurs capacités. J'ai donc pris le parti de ne pas noter l'orthographe dans leurs travaux d'écriture mais de notifier toutes les erreurs et de pointer celles qui revenaient le plus souvent. Puis, au fil de l'expérimentation et à mesure que les élèves développaient une vigilance orthographique, j'ai commencé à noter l'orthographe en ciblant des points que l'on avait étudiés durant le dispositif et que je savais acquis pour eux. Les élèves ne perdaient que rarement des points, et peu, ce qui a permis de les éloigner de la représentation de « l'orthographe sanction ». L'évaluation des dictées, quant à elle, pointait ce que les élèves avait réussi et non ce qui n'était pas encore acquis pour eux. Ce qui se traduisait par une notation qui prenait la forme d'un pourcentage de mots justes. En n'étant pas évalués sur l'orthographe ou alors sur ce qu'ils avaient acquis, les élèves se sont détachés de cette pression de l'erreur et ont commencé à s'investir dans le dispositif dans le but de s'améliorer non plus pour leur bulletin scolaire, mais pour eux-mêmes. En retrouvant confiance en leur capacité à écrire un texte normé orthographiquement et en pouvant observer leur évolution, ils ont été plus à même de s'investir dans le dispositif et de progresser.

2. Procédure

2.1. La phrase dictée du jour

Mon expérimentation s'est mise en place au début du mois de novembre dans ma classe et se terminera à la fin de l'année scolaire. Ce dispositif mise sur la fréquence, j'ai donc fait le choix de ne pas le terminer avec le rendu de ce mémoire, mais j'ai assez de données pour proposer une analyse objective de ce dernier.

« La phrase dictée du jour » prend la forme d'un rituel qui a lieu la première heure de la journée où j'ai la classe. Celui-ci dure en moyenne dix minutes, quelques fois plus mais en tant qu'enseignante je m'y retrouve, car je fais très peu de séances d'orthographe décrochées dans mes séquences étant donné que le dispositif permet d'étudier un grand nombre de points orthographiques. Le principe du dispositif repose sur l'explicitation des choix graphiques des élèves pour chacun des mots d'une phrase dictée. L'explicitation et la justification de leurs choix entraînent un débat entre pairs qui crée un conflit socio-cognitif dans la classe au moment de choisir la graphie qui leur semble la plus pertinente. Le dispositif consiste à réfléchir sur la manière dont les élèves comprennent l'orthographe de la phrase dictée du jour. Ce rituel se construit en cinq étapes.

Étape 1 : je dicte une phrase à la classe que les élèves écrivent individuellement dans un cahier réservé à ce dispositif.

Étape 2 : un élève vient écrire la phrase au tableau puis tous les élèves proposent les différentes graphies qu'ils ont trouvées pour chaque mot. Ce qui donne une phrase de cet ordre là :

Hier	à	la	cantine	elle	a	mangé	avec	Julia
Hièr	a				à	mangée		
						manger		

Étape 3 : les élèves ayant donné des graphies différentes expliquent leur raisonnement à leurs camarades. Une discussion s'engage au sein du groupe-classe afin choisir la graphie la plus pertinente pour chacun des mots. Ce débat permet aux élèves de verbaliser leur raisonnement et de le soumettre aux différentes hypothèses de leurs camarades. Ce temps me permet, à moi enseignante, de saisir les conceptions et les procédures qui se mettent en place chez les élèves lorsqu'ils sont en situation d'écriture et donc de pouvoir les accompagner au mieux dans la construction de leur compétence orthographique. Les graphies incorrectes sont

effacées du tableau au fur et à mesure pour ne garder que la graphie qui convient.

Étape 4 : la phrase normée orthographiquement est de nouveau dictée aux élèves pour qu'ils l'inscrivent dans leur cahier.

Étape 5 : la classe se met d'accord sur une règle d'orthographe à inscrire dans le cahier que la phrase dictée a permis de mettre en lumière. Ils créent eux-mêmes la règle, se mettent d'accord sur sa formulation et trouvent un exemple pour l'illustrer. Je guide ce moment en reformulant leur pensée à l'aide d'un métalangage précis. Un exemple de page de cahier de dictée se trouve en annexe 3. Pour les erreurs de type lexical, le mot sur lequel des erreurs ont pu être observées est recopié trois fois à la fin du cahier dans une partie réservée à ce type d'erreurs.

Cette expérimentation comprend trois phases. Dans la première, qui a duré approximativement un mois et demi, je choisissais les phrases présentées aux élèves en fonction de points ciblés que je voulais leur faire étudier. Cette phase m'a permis de leur faire voir ou revoir les « règles de base », autrement dit les principaux homophones, l'accord dans le groupe nominal et l'accord dans le groupe verbal. Dans la deuxième phase, qui a pris fin un peu après les vacances de février, je dictais des phrases tirées des expressions écrites des élèves. Ce qui me permettait de cibler des points vraiment problématiques pour eux. À l'origine, mon dispositif ne devait contenir que ces deux phases, mais je me suis rendu compte, au bout de quelques mois, que l'intérêt des élèves pour ce rituel de début d'heure déclinait. J'ai donc créé une troisième phase au cours de laquelle les élèves devaient trouver eux-mêmes une phrase contenant un point d'orthographe qui leur semblait problématique. Ils devaient préparer leur phrase en amont, cibler une règle d'orthographe qu'ils feraient écrire dans les cahiers de leurs camarades et prendre en main ce rituel de la phrase dictée du jour lorsque leur tour venait sur le planning. Pour être sûre qu'ils prendraient l'exercice au sérieux, il a été convenu qu'ils seraient notés sur leur intervention. Nous avons donc construit une grille d'évaluation avec la classe.

2.2. Le rôle de l'enseignant.

Un point sur lequel il me semble important de revenir concernant ce dispositif est le rôle de l'enseignant lors de la phase de discussion des différentes graphies entre les élèves. L'intérêt de ce dispositif repose sur le conflit socio-cognitif qui se crée dans la classe lors du débat entre les élèves. C'est en confrontant leurs représentations qu'elles évoluent, il me fallait

donc rester en retrait pour les laisser débattre entre pairs, mais il était aussi nécessaire que je guide ces moments de discussion. J'intervenais, en premier lieu, pour aider les élèves à verbaliser et à justifier le choix de leurs graphies. Il était important de les amener à expliciter leurs choix de façon claire pour que les autres élèves comprennent leurs raisonnements et les discutent. Cela passait non pas par : « Pourquoi as-tu choisi d'écrire ce mot de cette façon ? » mais plutôt par : « Comment en es-tu venu à écrire ce mot comme ça ? Qu'est-ce qui t'as fait penser qu'il s'écrivait de cette façon et non d'une autre ? ». À la question « pourquoi ? » je me suis rapidement rendu compte que les élèves répondaient « Je ne sais pas », alors que pour répondre à la question « comment ? » les élèves devaient expliciter leur raisonnement. Mon rôle était aussi celui d'amener les élèves à utiliser un métalangage précis. En effet, aider les élèves à reformuler leurs hypothèses en utilisant un métalangage permet de faire sortir une notion du cadre particulier d'une phrase et de pouvoir la généraliser. Pour qu'une explication ne s'applique pas seulement à une phrase particulière, il était nécessaire que les élèves soient amenés à utiliser des notions comme la fonction ou la classe d'un mot et à nommer correctement les manipulations à utiliser pour choisir la graphie pertinente. Dans l'exemple en annexe 4, le métalangage permet de généraliser la manipulation de l'encadrement du sujet et le fait que si le sujet est au pluriel, la terminaison du verbe le sera aussi peu importe la phrase dictée. En s'appropriant le métalangage, les élèves pourront l'utiliser en autonomie, ce qui permet un transfert de ce qui est vu lors du dispositif en situation individuelle d'écriture. Ce qui amène à voir une autre fonction de l'enseignant qui est de sans cesse faire utiliser des manipulations aux élèves. Quand les élèves discutent de la graphie d'un mot, je leur montre l'importance de la manipulation et surtout je la leur fait réaliser pour qu'ils se l'approprient et qu'ils comprennent qu'elle leur permet de valider ou non une hypothèse.

Mon rôle dans ce dispositif revient donc à guider les élèves dans l'évolution de leurs conceptions. Ce qui signifie que je laisse une grande place à la discussion entre pairs, tout en guidant les élèves dans la formulation de leurs hypothèses et dans la résolution des problèmes afin qu'ils puissent s'approprier et réutiliser les manipulations qui sont faites en classe lorsqu'ils se retrouvent en autonomie lors de situations d'écriture.

Les résultats

1. Les échanges entre les élèves

L'enregistrement régulier des phases de débat qui ont eu lieu entre les élèves au moment de sélectionner la bonne graphie d'un mot, a permis d'analyser l'évolution de la verbalisation des démarches des élèves et donc du développement d'une compétence métalinguistique chez eux. J'ai choisi de consigner les échanges de deux élèves, mais pour l'ensemble des élèves de la classe j'ai observé une évolution dans cette compétence. Pour chacun de ces deux élèves, sont retranscrits ci-dessous deux moments d'interactions avec leurs pairs ou avec l'enseignant, concernant une même notion et se déroulant à des moments différents de l'expérimentation.

1.1. Élève 1

1.1.1 Échange 1

L'échange présenté ici concernait une dictée proposée au mois de novembre et dans lequel les élèves débattent de la graphie de « m'a » :

Dictée du jour : *Il m'a pris la main, mon cœur bondissait dans ma poitrine.*

Élève 1 : Ça s'écrit *m'a* car c'est comme pour *a* avec accent et *a* sans accent.

Enseignante : Qu'est-ce que tu entends par là ?

Élève 1 : Ben on peut dire « m'avait » et ça s'écrit pas tout attaché donc c'est *m'a*.

Enseignante : Donc ce que tu entends par là c'est qu'il est possible de conjuguer le *a* de *m'a* à l'imparfait, c'est bien ça ?

Élève 1 : Oui donc c'est *m'* car c'est le verbe.

Enseignante : D'accord. Si on suit ton raisonnement dans « Il m'a pris la main », *a* serait donc le verbe ?

Élève 1 : Oui avec pris, le verbe c'est « a pris ». Euh « prendre » plutôt.

Enseignante : Tu as raison ! Le verbe c'est « prendre » conjugué au passé composé. Donc c'est quoi le terme exact pour désigner *a* dans cette forme composée ?

Élève 1 : J'sais pas.

Élève 2 : C'est un auxiliaire !

1.1.2. Échange 2

Ce nouvel échange, impliquant le même élève, concernait une dictée proposée au mois

de janvier:

Dictée du jour : *Ils m'ont dit qu'ils seraient là, quelle déception de ne pas les voir arriver !*

Enseignante : Élève 1 tu sembles être sûr que la graphie juste n'est pas *mon*, est-ce que tu peux nous expliquer ton raisonnement ?

Élève 1 : Comme on peut le conjuguer à l'imparfait et qu'on peut dire « avaient » c'est l'auxiliaire avoir donc c'est pas le *mon* qui veut dire le mien je pense. C'est pas ça ?

En analysant ces deux échanges, qui retranscrivent les procédures mises en place chez l'élève pour orthographier un mot et qui ont eu lieu à un mois d'intervalle, on peut observer que l'élève 1 s'est approprié la notion d'auxiliaire. Dans l'échange numéro deux, contrairement au premier, il utilise un métalangage précis. Le développement d'une compétence métalinguistique chez l'élève lui a permis de généraliser la manipulation de la conjugaison de l'auxiliaire à l'imparfait en ne l'appliquant plus seulement aux homophones « m'a » et « ma » mais aussi à « m'ont » et « mon ». Le recours à la règle d'orthographe du remplacement par l'auxiliaire « avoir » conjugué à l'imparfait devient automatique chez l'élève témoignant de l'exactitude de la procédure qu'il a mise en place.

1.2. Élève 2

1.2.1 Échange 1

L'échange suivant concernait une dictée proposée au mois de février et dont le débat portait sur la graphie de « connaissaient »:

Dictée du jour : *Les chauffeurs la connaissaient bien, c'est sur cette route que passent tous les camions.*

Enseignante : Élève 2 tu nous dis que *connaissaient* fini par -ait, peux-tu préciser ce qui te fait penser ça ?

Élève 2 : Ben y'a « la » devant c'est le sujet et c'est singulier donc c'est un -t à la fin de ce verbe.

Enseignante : Peux-tu nous rappeler quelle manipulation on doit faire pour trouver le sujet du verbe ?

Élève 2 : On dit c'est qui qui connaissait ?

Enseignante : Oui pour trouver le sujet d'un verbe dans une phrase on utilise l'encadrement

par « c'est...qui ». Peux- tu encadrer le sujet dans cette phrase ?

Élève 2 : C'est la qui, euh... Non ! C'est les chauffeurs qui connaissaient. Ah donc c'est -ent à la fin de connaissaient et pas -t.

Enseignante : D'accord pour -ent. Si le GN les chauffeurs est le sujet du verbe, quelle est la fonction de *la* dans cette phrase ? On a vu ça en grammaire il n'y a pas longtemps.

Élève 2 : J'en sais rien.

Enseignante : Par quoi on peut remplacer le pronom *la* ?

Élève 2 : Par, je suis pas sûre, par *la route* peut-être ?

Enseignante : exactement ! Alors quelle est sa fonction ?

Élève 2 : Ah oui on peut dire : « qu'est-ce que les chauffeurs connaissaient ? La route » et ben *la* c'est COD.

Enseignante : Très bien ! Et est-ce que le COD peut être le sujet d'un verbe ?

La classe : Non, jamais !

1.2.2 Échange 2

L'échange retranscrit ci-dessous concernait une dictée proposée mi-février au cours duquel la graphie du verbe *empêchent* était soumise aux hypothèses des élèves :

Dictée du jour : *Les arbustes touchent la clôture et l'empêchent d'avancer.*

Enseignante : Alors le verbe *empêchent* on l'écrit comment ?

Élève de la classe : On met -e !

Élève 2 : Mais non parce que quand on encadre on dit : « C'est les arbustes qui empêchent » donc le verbe c'est -ent.

Élève de la classe : Oui mais « l' » t'en fais quoi ?

Élève 2 : Ben c'est pas le sujet alors c'est autre chose.

Enseignante : Je suis d'accord avec toi élève 2. Mais s'il n'est pas sujet alors quelle est sa fonction à ce pronom ?

Élève 2 : Un déterminant. Euh non, non c'est un verbe derrière alors c'est pas ça.

Enseignante : Utilise des manipulations qu'on a vues pour trouver la fonction des mots de cette proposition.

Élève 2 : C'est les arbustes qui empêche d'avancer « l' », ça peut être la clôture ? On peut remplacer par la clôture.

Enseignante : Oui c'est la clôture qu'ils empêchent d'avancer. Et donc quelle est sa fonction ?

Élève 2 : Ils empêchent d'avancer quoi ? La clôture donc c'est le COD . Donc j'avais raison c'est -ent à la fin de *empêchent*.

Si on observe ces deux échanges on peut constater que dans le deuxième, contrairement au premier, l'élève 2 a directement eu recours à la manipulation de l'encadrement du sujet pour accorder le verbe. Elle donne la terminaison correcte du verbe et quand je lui demande la fonction du pronom « l' », elle le remplace instinctivement par le GN correspondant qui est « la clôture ». L'énoncé devenant plus clair pour elle, la question pour trouver le complément d'objet est la première manipulation qu'elle propose. Ce qui lui permet de donner la fonction exacte du pronom « l' » qui est COD du verbe « empêchent ». Entre les deux échanges, on peut donc observer chez l'élève une appropriation des manipulations syntaxiques à utiliser pour décider de la graphie correcte d'un mot. L'utilisation de ces manipulations presque automatiquement chez l'élève témoigne de l'évolution de ses représentations. En effet, dans le premier échange la conception de l'élève était que comme le pronom « l' » se trouvait devant le verbe, sa fonction était d'être obligatoirement sujet de ce dernier. Pourtant, dans le deuxième échange, on constate que ses conceptions sur la notion de sujet ont évolué car elle explique à son camarade que le sujet d'un verbe se trouve grâce à l'encadrement. Le fait qu'elle ait recours à cette manipulation nous indique que la représentation qui était la sienne a évolué, à savoir que le sujet du verbe se trouve toujours à la gauche de celui-ci. Cela nous montre aussi que des procédures justes se sont mises en place chez l'élève et qu'elles lui permettent de donner l'orthographe exacte d'un mot.

2. Les dictées

2.1. Les dictées-tests

Les résultats consignés dans le tableau ci-dessous représentent le nombre d'erreurs qu'ont fait les élèves à l'occasion de deux dictées-tests. La première, a été présentée avant de commencer le dispositif de « la phrase dictée du jour » et la seconde, trois mois après le début de l'expérimentation. Dans le tableau 1, sont notifiés pour chacune de ces dictées le nombre d'erreurs d'orthographe commises par les élèves selon si elles sont d'origine lexicale ou grammaticale. Ces résultats ne sont pas individuels mais ceux de la classe entière. Le détail de ce résultat se trouve en annexe 5.

Tableau 1 :

	Erreurs lexicales	Erreurs grammaticales	Nombre total d'erreurs
Dictée-test 1	89	150	239
Dictée-test 2	64	66	130

En observant ces chiffres nous pouvons constater que lors de la dictée 1, la classe a fait 239 erreurs d'orthographe dont 37% sont de type lexical et 63% de type grammatical. Les résultats de la dictée 2 montrent une baisse significative des erreurs orthographiques qui passent de 239 à 130 pour 75 mots. Sur ces 130 erreurs, 49,2% sont de type lexical et 50,8% de type grammatical. Si lors de la première dictée, les erreurs grammaticales représentent les deux tiers du nombre global de graphies inexactes, ce pourcentage se réduit lors de la seconde dictée allant jusqu'à s'équilibrer avec celui des erreurs lexicales. Ces chiffres montrent donc la progression de l'ensemble de la classe dans la maîtrise de l'orthographe avec un nombre d'erreurs presque divisé par deux entre les différentes dictées. De plus, la baisse du pourcentage représentant le nombre d'erreurs grammaticales est un indicateur du développement d'une compétence métalinguistique chez les élèves car elle montre qu'ils analysent non plus chaque mot individuellement, mais la phrase dans son ensemble. Ils prennent conscience que la langue est un système dans lequel les mots se complètent pour former une phrase et que pour les orthographier correctement il faut analyser les liens qu'il y a entre eux.

2.2. Les dictées dites « classiques »

Pour compléter ce recueil de données permettant d'analyser le développement d'une vigilance orthographique chez les élèves, le tableau de l'annexe 6 consigne les résultats individuels des élèves obtenus lors de quatre dictées proposées à différents moments de l'expérimentation.

Les pourcentages qui sont notifiés dans ce document correspondent aux graphies correctes pour chacune des dictées. En s'intéressant à ces résultats, la première chose que l'on peut observer est que chacun des 21 élèves de la classe a progressé en orthographe. Afin de réaliser une analyse plus précise de ce tableau, j'ai choisi de commenter l'évolution des élèves

en prenant comme base 80% de mots justes. Ce pourcentage correspond 60 graphies correctes sur les 75 de la dictée, ce chiffre me semble être une bonne moyenne de ce qui devrait être attendu de la part d'un élève de cinquième. Pour chaque dictée, sont surlignés en vert les résultats des élèves égales ou supérieurs à 80% de mots justes. Si l'on observe les résultats de la dictée 1, seuls cinq élèves avaient plus de 80% de mots justes et certains écrivaient près d'une graphie inexacte sur deux, voire moins comme par exemple l'élève 21 pour qui la première dictée comportait seulement 31% de mots justes. Lors de la dictée 2, le nombre de ces élèves est passé à huit, puis à onze pour la dictée 3 et enfin à dix-huit lors de la dernière dictée. Sur les trois élèves qui n'ont pas atteint les 80% de mots justes, deux orthographiaient mal près d'un mot sur deux lors de la première dictée. Le troisième élève est dyslexique, son pourcentage de départ était lui aussi très bas. Et même si ces élèves n'ont pas atteint la moyenne que je m'étais fixée pour analyser l'évolution de ces résultats, ils n'ont pas moins de 77% de mots justes. Au regard de ces résultats, nous pouvons donc constater que tous les élèves ont progressé dans la maîtrise de l'orthographe, jusqu'à tous atteindre ou approcher les 80% de mots justes, deux élèves écrivant même la dernière dictée sans aucune erreur d'orthographe.

L'évolution des élèves est donc significative or, la dictée est un exercice au cours duquel l'élève est concentré sur ce qu'il écrit. Il n'a pas à réfléchir au contenu étant donné que celui-ci lui est dicté par l'enseignant, il peut donc consacrer l'ensemble de ses efforts à l'orthographe des mots qu'il écrit. L'activité qu'est la dictée est une situation différente de la production d'un texte en réponse à une consigne d'écriture car cette dernière nécessite de penser au contenu de ce que l'on va écrire mais aussi à la façon de le rédiger. C'est pourquoi les résultats de la dernière partie de ce recueil de données se concentreront sur les productions écrites des élèves.

3. Les productions des élèves.

Pour vérifier mon hypothèse de départ, il était important que je consigne des résultats autres que ceux obtenus par les élèves en dictée, car comme je l'ai indiqué plus haut, l'expression écrite est un exercice qui leur demande plus d'efforts. Produire un texte en réponse à une consigne d'écriture demande de traiter les informations données dans la consigne, de penser à ce que l'on va écrire, d'organiser ses idées, de faire des phrases syntaxiquement correctes, de respecter le temps imparti et enfin de produire un texte normé

orthographiquement. Autant de choses qui mettent les élèves dans une situation de surcharge cognitive et qui expliquent qu'ils soient moins concentrés sur l'orthographe des mots qu'ils utilisent dans leurs productions. Tous les élèves de la classe ont progressé en dictée, il s'agit maintenant d'analyser leur évolution en expression écrite afin de savoir si, lors d'une tâche complexe, ils sont aussi capables de réviser correctement leurs écrits.

Au cours de l'expérimentation, j'ai pu observer que les erreurs d'orthographe ont diminué dans les rédactions de l'ensemble des élèves de la classe. Cette baisse concerne les erreurs lexicales mais aussi, et principalement, les erreurs grammaticales. En premier lieu, j'ai pu observer que les élèves respectaient beaucoup plus les chaînes d'accords, que se soit dans les groupes nominaux ou dans les groupes « sujet-verbe ». Dans un second temps, je me suis rendu compte que les erreurs sur le phonème [E] en fin de verbe se faisaient plus rares hormis dans le cas de l'accord du participe passé avec le COD quand ce dernier est placé avant. Toujours concernant l'accord « sujet-verbe », j'ai pu observer que les terminaisons des verbes conjugués au principaux temps utilisés par les élèves comme le présent, l'imparfait ou le passé composé étaient plus souvent orthographiées correctement. Les terminaisons du passé simple leur posent encore quelques problèmes, ce qui peut être expliqué par le fait que nous n'avons pas encore revu ce temps lors d'une séance en classe. Enfin, les élèves semblent avoir mis en place des procédures efficaces concernant les homophones car ce type d'erreurs a considérablement diminué dans la majorité des copies. Pour illustrer mes dires, se trouvent en annexe les expressions écrites de deux élèves de la classe, la première a été rédigée au mois d'octobre et la seconde, fin avril.

L'élève 1 était dans la moyenne de la classe du point de vue de la compétence orthographique au début de l'expérimentation. Aux quatre dictées dites « classiques », ses pourcentages de mots justes étaient de 72%, 81%, 86% et 95%, son évolution était donc significative. En observant deux extraits tirés de productions écrites de l'élève (annexes 7a et 7b), on constate que le nombre d'erreurs pour environ 25 lignes est passé de 40 pour le mois d'octobre à 15 au mois d'Avril. En s'intéressant de plus près au genre d'erreurs commises, on remarque que le nombre d'erreurs lexicales est passé de 9 à 3 entre les deux copies ; celui des erreurs concernant les accords dans le GN et dans le groupe « sujet-verbe » est passé de 9 à 2 ; les erreurs de conjugaison ont diminué de moitié en passant de 15 à 7 ; et enfin, sur les 7 erreurs d'homophones notifiées dans la première copie seulement 3 se retrouvent dans la deuxième. Au vu de ses résultats, nous pouvons en conclure que l'élève a développé une

vigilance orthographique. Et même si les erreurs dans ses productions écrites sont plus nombreuses qu'en dictée, leur nombre a beaucoup diminué.

L'élève 2 quant à lui, orthographiait de la mauvaise façon près d'un mot sur deux lors de la première dictée « classique » de l'expérimentation mais il a progressé au cours de l'année comme le montrent ses pourcentages de mots justes qui sont de 53%, 66%, 75% et enfin 87% à la dernière dictée qui a été faite en classe. Cette évolution dans la maîtrise la compétence orthographique est observable aussi dans ses productions de textes en réponse à une consigne d'écriture. En effet, si on regarde l'extrait de 22 lignes de la rédaction qu'il a écrite au mois d'octobre (annexe 8a), on constate que les erreurs d'orthographe sont en grand nombre. Sur les 55 erreurs notifiées, 6 sont d'origine lexicale, 25 concernent les chaînes d'accords qu'ils soient dans le GN ou dans le groupe sujet-verbe, 14 erreurs sont commises sur la conjugaison des verbes, et enfin, 5 erreurs d'homophones sont mises en évidence. Or dans l'extrait de l'expression écrite qu'il a rendue fin avril (annexe 8b), le nombre total d'erreurs s'élève à 25 pour une trentaine de lignes. Si on analyse l'origine de ces erreurs on constate que 11 sont lexicales, 7 viennent du non-respect des chaînes d'accords et 6 autres sont dues à des problèmes de terminaisons lors de la conjugaison des verbes. Enfin, sur cette copie, aucune erreur entre deux homophones n'a été constatée. La diminution du nombre d'erreurs dans la rédaction de l'élève 2 atteste, elle aussi, du développement d'une vigilance orthographique chez ce dernier.

En observant les résultats des deux élèves cités plus haut, nous pouvons affirmer qu'ils ont tous les deux été capables de réviser leurs écrits lors d'une tâche complexe d'écriture. La diminution, de plus de moitié, des erreurs orthographiques chez ces deux élèves atteste de la mise en place chez ces derniers de procédures efficaces pour réviser correctement leurs écrits. Et même si des erreurs subsistent, il apparaît clairement que ces deux jeunes scripteurs ont développé une vigilance orthographique au cours de l'expérimentation.

Discussion et conclusion

1. Recontextualisation

En instaurant le dispositif de la phrase dictée du jour dans ma classe, mon objectif était d'amener les élèves à développer une vigilance orthographique leur permettant de réviser correctement leurs écrits. J'ai supposé, à la suite de mes recherches, qu'il était important d'enseigner l'orthographe en permettant aux élèves de mettre en débat leurs représentations afin de les faire évoluer. De fréquentes interactions avec leurs pairs semblaient pouvoir aider les élèves à mettre en place des procédures efficaces en orthographe, qu'ils pourraient utiliser lors des situations d'écriture. Mais ces conflits socio-cognitifs au sein du groupe-classe paraissaient pouvoir donner des résultats positifs seulement si un travail de déculpabilisation des élèves quant à leurs erreurs orthographiques était fait en amont et pendant l'expérimentation. En effet, pour accompagner les élèves dans l'évolution de leurs représentations, il fallait que ces dernières soient verbalisées et servent de base de travail pour la classe. En proposant cet objectif, j'ai présumé que l'évaluation positive allant de paire avec le développement d'une réflexion métalinguistique sur la langue permettraient aux élèves de progresser dans l'acquisition de la compétence orthographique.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Les difficultés qu'éprouvaient les élèves en orthographe lors des situations d'écriture ont été à l'origine de cette expérimentation. Les recherches, qui constituent le cadre théorique de ce mémoire, invitaient les enseignants à penser les séances d'orthographe sous la forme de résolutions de problèmes pour les élèves. Pour que leurs représentations en orthographe évoluent, elles devaient être confrontées à celles de leurs pairs. Le dispositif de « la phrase dictée du jour » a été pensé pour créer des conflits socio-cognitifs chez les élèves en leur proposant d'expliquer à leurs camarades les démarches qui les avaient amenés à choisir la graphie d'un mot.

La première chose qui a pu être observée lors de cette expérimentation, est que tous les élèves se sont appropriés un métalangage précis au fil des échanges. En nommant correctement les procédures qu'ils mettaient en place et les manipulations qu'ils utilisaient pour décider de la graphie d'un mot, ils ont acquis la capacité de les généraliser à l'ensemble des phrases qui leur étaient proposées en dictée. En confrontant leurs conceptions à celles des

autres élèves et en verbalisant correctement leurs démarches, ils se sont détachés du contexte particulier de la phrase du jour pour appliquer des procédures, devenues efficaces, à l'ensemble des phrases qu'ils devaient écrire. Cela s'est vérifié lors des différentes dictées proposées au cours de l'expérimentation car en observant les résultats qu'ils ont obtenus, nous pouvons constater que l'ensemble des élèves a progressé en orthographe. Entre les deux dictées-tests, le nombre d'erreurs a presque diminué de moitié et le pourcentage d'erreurs grammaticales s'est équilibré avec celui des erreurs lexicales. Ce qui témoigne, d'une part, que les élèves ont développé une vigilance orthographique nécessaire à la production de textes normés orthographiquement. Et, d'autre part, qu'ils ont acquis la capacité de réfléchir sur la langue et de la considérer comme un système dans lequel chaque mot est en lien avec les autres. C'est grâce à cette réflexion métalinguistique que les élèves, lorsqu'ils étaient en situation d'écriture, ont commencé à analyser la phrase dans son ensemble pour décider de la graphie d'un mot. La langue faisait sens et la syntaxe de la phrase était prise en compte pour en déduire l'orthographe de chaque graphie. Cette évolution s'est traduite par une nette diminution des erreurs grammaticales pour l'ensemble de la classe passant de 150 à 66 entre les deux dictées-tests. Ce constat de la progression des élèves en orthographe ne s'applique pas seulement en situation de dictée. Les résultats de cette expérimentation nous permettent de constater que cette évolution est généralisée à l'ensemble des situations d'écriture comme en témoignent les copies d'élèves présentées en annexe 7 et 8. Lors de la production d'un texte en réponse à une consigne d'écriture, tâche plus complexe que la dictée, les erreurs orthographiques des élèves ont nettement diminué et cela indépendamment de leur niveau respectif en début d'expérimentation. Là encore, les résultats témoignent du développement d'une vigilance orthographique chez les élèves qui leur a permis de diminuer, pour certains significativement, le nombre d'erreurs d'orthographe dans leurs copies.

Ma première hypothèse semble donc s'être vérifiée, à savoir que le fait de générer des conflits socio-cognitifs au sein du groupe-classe, offrant la possibilité aux élèves de faire évoluer leurs représentations en les confrontant à celles de leurs pairs, leur permettrait de développer une vigilance orthographique. Le dispositif de « la phrase dictée du jour », de par sa prédisposition à offrir aux élèves la possibilité de faire évoluer leurs conceptions et de mettre en place chez eux des procédures leur permettant de réviser leurs écrits, a donc été un outil efficace pour faire progresser les élèves en orthographe.

Ce qui nous amène à ma deuxième hypothèse qui était d'affirmer que les conflits socio-cognitifs au sein de la classe seraient efficaces seulement s'ils étaient accompagnés d'un travail de déculpabilisation de l'erreur chez les élèves.

Lors du rituel de la phrase dictée du jour, pour chacun des mots proposés, les élèves devaient annoncer au reste de la classe la graphie qu'ils avaient choisie afin qu'elle soit inscrite au tableau. Ces différentes graphies étaient souvent erronées et la première semaine de la mise en place du dispositif, beaucoup d'élèves n'osaient pas soumettre leurs erreurs à leurs camarades. Pour que les élèves ne voient plus l'erreur comme quelque chose de stigmatisant, une faute dont ils portaient seuls la responsabilité, et, qu'ils osent l'écrire au tableau, il a fallu que je travaille sur la gestion de classe. L'erreur, quelle qu'elle soit, ne devait pas être source de moqueries mais vue par les élèves comme une possibilité offerte à toute la classe de progresser en orthographe. Il était donc important qu'ils comprennent qu'ils se posaient tous des questions au moment d'orthographier un mot, même les meilleurs élèves de la classe, et qu'ils étaient tous susceptibles de se tromper. J'ai donc pensé plusieurs dictées du jour en y incluant des mots sur lesquels je savais que les bons élèves feraient une erreur lexicale. Une fois que les élèves avaient compris que tout le monde pouvait faire des erreurs en orthographe, ils se sont vraiment investis dans le dispositif. Déculpabiliser l'erreur a permis aux élèves d'oser verbaliser leurs raisonnements, même l'élève dyslexique de cette classe, qui au commencement n'osait pas partager ses erreurs, s'est mis à participer. Mais pour que les élèves restent motivés chaque début d'heure pour faire de l'orthographe, il semblait nécessaire que je leur montre que ce rituel leur apportait quelque chose et donc qu'ils puissent visualiser leur progression. Beaucoup d'élèves n'avaient pas un bon niveau en orthographe, cela me semblait donc contre-productif de noter leurs écrits, même dans la perspective de montrer une possible évolution. J'ai donc choisi d'évaluer leurs dictées en pourcentage de mots justes ce qui a eu pour effet, chez les élèves, de faire évoluer la représentation qu'il avait de l'orthographe. Cette compétence, qui au commencement était vue comme une sanction et presque toujours synonyme de mauvaises notes, s'est transformée en indicateur de ce que les élèves maîtrisaient quant à leur capacité à produire un texte orthographiquement normé. En se détachant de cette crainte de la mauvaise note, les élèves ont commencé à voir ce rituel comme un défi à relever, ils se sont investis dans le dispositif et les progrès ont commencé à se faire sentir, comme en témoignent les résultats des dictées présentés en annexe 6 .

Concentrer l'évaluation sur ce que les élèves avaient acquis et non plus sur ce qu'ils ne

maîtrisaient pas, a permis de leur redonner confiance en eux et de créer une bonne dynamique de classe. En effet, lorsque j'ai rendu la troisième dictée faite en classe, les élèves, au vu de leurs progressions respectives, m'ont demandé de transformer ce pourcentage en note sur vingt, ce à quoi j'ai répondu que cette transformation arriverait seulement quand toute la classe atteindrait 80% de mots justes. À ce moment là, 11 élèves avaient déjà atteint ou dépassé cet objectif, ce qui leur aurait rapporté une bonne note, je m'attendais donc à quelques indignations pourtant tous les élèves se sont regardés et ont décidé de travailler pour atteindre ce but, sans qu'aucun ne doute de sa faisabilité.

La déculpabilisation de l'erreur et la pratique de l'évaluation positive semblent donc avoir participé aux résultats obtenus grâce à la mise en place du dispositif de « la phrase dictée du jour » dans ma classe, à savoir le développement d'une vigilance orthographique chez les élèves.

3. Limites et perspectives

3.1. Les limites de ce dispositif

La mise en place d'un dispositif tel que la phrase dictée du jour au sein d'une classe permet d'accompagner les élèves dans la construction de la compétence orthographique. Faire de l'orthographe régulièrement, se confronter à des problèmes à résoudre et remettre en question leurs conceptions a permis aux élèves d'accéder à une réflexion métalinguistique sur leur propre langue et à développer une vigilance orthographique. Mais miser sur la fréquence demande de consacrer du temps à ce rituel, et même s'il permet de réduire le nombre de séances d'orthographe à proprement parler au cours de l'année, il peut vite devenir chronophage. Certaines phrases du jour étaient très rapides, d'autres au contraire nécessitaient plus de temps car le nombre de graphies erronées était plus important et les notions mises en lumière plus compliquées à s'approprier pour les élèves.

De plus, même si ce dispositif a été une réussite avec mes élèves, je n'ai pas le recul nécessaire pour savoir s'il aura été bénéfique pour le reste de leur scolarité ou seulement pour leur année de cinquième. « La phrase dictée du jour » a créé une bonne dynamique dans cette classe car les élèves travaillaient en se fixant des objectifs à atteindre pour la classe et pour eux-mêmes. Ils pratiquaient l'orthographe régulièrement en visant toujours de meilleurs pourcentages aux dictées ce qui leur donnait un objectif, de plus, ce dispositif était nouveau ce qui augmentait leur motivation et leur investissement. Ils ont passé une année à m'entendre

leur parler de vigilance orthographique, à être encouragés et à se voir notifier le moindre de leur progrès dans cette compétence ce qui n'a eu de cesse de les motiver. Cela m'amène à me demander si ce qu'ils ont acquis cette année en orthographe ne risque pas d'être complètement remis en question lors de leur passage en quatrième, classe dans laquelle il est peu probable que l'orthographe prenne une place aussi importante vu le grand nombre de notions à leur enseigner pour commencer à les préparer au brevet. Si travailler l'orthographe en misant sur la fréquence permet de développer la maîtrise d'une compétence orthographique chez les élèves, alors le fait de ne plus la travailler régulièrement devrait tout naturellement agir négativement sur cette compétence. Reste à savoir si les acquis des élèves en sont vraiment et qu'ils les garderont tout au long de leur scolarité ou, s'il faut qu'ils soient retravaillés chaque année.

3.2. Pour aller plus loin

Ces interrogations me permettent de proposer des perspectives d'évolution concernant ce dispositif. La première est qu'il me semble dommage que « la phrase dictée du jour » soit reconnue seulement comme un dispositif pensé pour le cycle 3. En effet, les recherches actuelles font état du collège comme d'une période où les capacités en langue des élèves sont toujours en construction et elles préconisent un apprentissage continué de l'orthographe pour consolider et organiser les connaissances des élèves (Brissaud & Bessonnat, 2001). Un dispositif comme celui de « la phrase dictée du jour » permet de faire de l'orthographe de manière inductive et régulièrement, ce qui a pour effet de développer une vigilance orthographique chez les élèves. Ces idées de miser sur la fréquence et de permettre aux élèves d'acquérir la capacité de réfléchir sur la langue sont peu ou pas exploitées au cycle 4. Or, si un dispositif tel que celui-ci était proposé aux élèves au cours de chacune de leurs années de collège alors cela leur permettrait sûrement d'acquérir une vraie maîtrise de la compétence orthographique qu'ils garderaient tout au long de leur scolarité.

La deuxième chose qu'il me semble important de faire évoluer c'est le rapport qu'on les élèves avec les temps de relecture de leurs productions. En effet, les élèves ne se relisent pas ou très peu et n'utilisent pas les outils qui leur sont proposés pour mener à bien cette tâche comme par exemple la fiche de relecture réalisée en classe. Pour que l'enseignement de l'orthographe soit vraiment optimal, il faudrait que les élèves comprennent dès le cycle 3 l'importance de la phase de relecture et qu'ils apprennent vraiment à réviser leurs écrits. Non pas que cette compétence ne soit pas travaillée par mes collègues de primaire, mais il me

semblerait intéressant d'axer encore plus l'enseignement de l'orthographe sur la nécessité de relire ses travaux et que cette phase se transforme en automatisme pour les élèves.

3.3. L'apport pour ma pratique professionnelle

Proposer un dispositif tel que celui de « la phrase dictée du jour » au sein de mes classes, m'a permis, à moi aussi, de faire évoluer mes conceptions. J'ai commencé ce stage avec l'idée qu'enseigner revenait à transmettre un savoir aux élèves, qu'en dispensant mes cours je leur offrais mes connaissances et que je les accompagnais pour les aider à se les approprier. Mais ma représentation de l'enseignement a évolué en même temps que celles de mes élèves en orthographe car j'ai compris que les personnes que j'avais en face de moi tous les jours étaient déjà douées de savoirs et qu'il fallait que j'utilise ces derniers pour donner du sens à mes séances. J'ai appris à penser mon enseignement en partant de ce que connaissent les élèves et je le construis en prenant en compte leurs représentations afin qu'il leur permette de prendre conscience de ce qu'ils savent et leur offrir la possibilité de remettre en cause leurs savoirs erronés. Grâce à cette expérimentation, j'ai compris qu'accompagner les élèves passait par accepter le fait que je devais adopter une posture de retrait quelques fois dans ma classe afin de leur laisser la place et le temps de verbaliser leurs représentations. Je me suis rendu compte qu'aucune de mes explications n'auraient jamais la portée de celles proposées par les élèves eux-mêmes, et, que leur donner la possibilité de mettre en débat avec leurs pairs ce qu'ils pensent comme juste est le meilleur moyen de faire évoluer leurs conceptions des notions enseignées. Ces quelques mois ont aussi confirmé l'idée que j'avais que pour qu'un élève s'approprie une notion, il faut qu'il croit en sa capacité à pouvoir la maîtriser. Enseigner c'est structurer les connaissances des élèves et leur apprendre à les mobiliser, mais c'est aussi leur donner ou redonner confiance en eux, les encourager et leur montrer qu'ils ont des capacités. Redonner confiance aux élèves en notant les progrès qu'ils font et ne plus se concentrer seulement sur ce qu'ils ne maîtrisent pas, ainsi que les encourager quant à leurs capacités à progresser dans les différentes compétences c'est, à mon sens, leur prouver que l'enseignant n'a pas d'autre objectif que de les aider. En leur permettant de croire en eux, l'enseignant montre aux élèves qu'ils peuvent lui accorder leur confiance et quand la relation au sein de la classe repose sur une confiance mutuelle alors les élèves s'investissent beaucoup plus et prennent même plaisir à apprendre.

Ma pratique professionnelle a beaucoup évolué au fil de cette expérimentation, et pour

résumer ce que le dispositif de la phrase dictée du jour m'a apporté, je terminerai sur cette citation : « Apprendre ce n'est pas seulement augmenter son stock de savoirs, c'est aussi et peut-être même d'abord, transformer ses façons de penser le monde. » (Astolfi, 2015, p 76).

Bibliographie

Astolfi, J. P. (2015, 12^e éd.). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur. Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

Brissaud, C. & Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.

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

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles École/Collège*. Paris : Delagrave. Coll. Pédagogie et formation.

Demerval, R. & White, L. (1993). La psychologie de Vygotski et la pédagogie de la situation-problème. *Spirale*, 10-11, 37-48.

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

Fayol, M. & Jaffré, J. P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF. Coll. Apprendre.

Pellat, J.C. & Teste, G. (2004). Morphographie et production d'écrits au cycle 3 des écoles, *Lidil*, 30, 87-100, <http://journals.openedition.org/lidil/783>

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Lille : PU du Septentrion. Coll. Savoirs mieux.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : exemples de notions présentées aux élèves à différents moments de l'expérimentation.....	42
Annexe 2a : recto du chemin de relecture	43
Annexe 2b : verso du chemin de relecture.....	44
Annexe 3 : page de cahier d'élève réservé à	45
Annexe 4 : échange dans lequel l'enseignant accompagne les élèves dans l'utilisation d'un métalangage précis.....	46
Annexe 5 : résultats de la classe aux deux dictées-tests.....	47
Annexe 6 : pourcentages de mots justes de chaque élève aux quatre dictées dites « classiques ».....	48
Annexe 7a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 1.....	49
Annexe 7b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 1	50
Annexe 8a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 2.....	50
Annexe 8b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 2	51

Annexe 1 : exemples de notions présentées aux élèves à différents moments de l'expérimentation

Exemple 1

08/12/17 : Il n'**a** pas accepté de me suivre, il m'**a** dit qu'il avait une peur **bleue** des animaux sauvages.

14/12/17 : Il m'**a** dit qu'il partait très tôt **ce** matin et qu'il avait beaucoup de route jusqu'à Marseille.

15/12/17 : Sur les branches des arbres remplis de feuilles, de petits oiseaux **bleus se** tenaient immobiles.

18/12/17 : J'ai vu Julie **ce** matin, elle m'**a** dit **qu'elle** était allée voir la principale hier.

21/12/17 : **Quelle** aventure ! Elle m'**a** annoncé **qu'elle** avait préparé **ma** valise et qu'on partait pour un voyage hors du temps.

Exemple 2

02/02/18 : **Quand** il rentre de l'école Tom fait ses devoirs. **Quant** à Lucas, il regarde la télévision.

05/02/18 : **Ce** sont les chansons d'autrefois que préfère ma grand-mère, **quant à** moi, je ne les aime pas !

08/02/18 : **Quand** finiront donc ces vagues de tristesse qui rendent ma vie morose.

09/02/18 : Les chauffeurs la connaissaient bien, c'est sur cette route que passent tous les camions.

Dans les phrases de l'exemple 2, les mots ou groupes de mots soulignés mettent en lumière la notion de l'accord complexe dans le groupe sujet-verbe.

Annexe 2a : recto du chemin de relecture

Mon chemin de relecture

Chaque fois que j'écris un texte, que ce soit lors de dictées ou d'expressions écrites, j'utilise mon chemin de relecture pour corriger mes erreurs.

Étape 1 : je relis mon texte en vérifiant que...

- > Mes phrases ont un sens.
- > Je n'ai pas oublié des mots
- > Je n'ai pas utilisé d'expressions familières.

Étape 2 : je relis une nouvelle fois mon texte en vérifiant que...

- > J'ai mis des majuscules à chaque début de phrase et aux noms propres.
- > J'ai mis des points sur tous les « i ».
- > J'ai mis des accents sur les mots qui en avaient besoin.

Étape 3 : je relis encore une fois mon texte en vérifiant...

L'ACCORD DANS LE GN

Je cherche le déterminant surtout s'il est pluriel.
les, des, mes, tes, ses, leurs, nos, ces, vos, plusieurs, deux...

on cherche les noms ainsi que les adjectifs auxquels les dét. se rapportent. Puis on les accorde.

Étape 4 : Je lis une nouvelle fois mon texte (et oui encore!) en vérifiant...

LES HOMOPHONES

a = avait (et) à = préposition. quel + nom masc. (et) quelle +

et = et puis (et) est = était C'est = ceci cela est (et)

en = il (et) ont = avaient s'est = Je me ...

nom fém. (et) qu'elle = qu'il. Ce devant un nom (et) se

où = le lieu (et) ou = ou bien devant un verbe = je me...

ma = la mienne (et) m'a = m'avait

cel + masc. (et) cette + fém.

Annexe 2b : verso du chemin de relecture

Étape 5 : lors de cette cinquième relecture je vérifie...

L'ACCORD SUJET/VERBE

Je cherche le sujet du verbe avec "qui est-ce qui + verbe ?"
J'accorde le verbe avec son sujet.

terminaisons du verbe. ↳ avec "je" = s, e, x mais jms [t]
↳ avec "il" = jms de [s].
↳ avec terminaison en "a" = jms de [t].

⚠ Je, la,
les =
jms sujet du
verbe.

Étape 6 : pour cette sixième relecture...

Lors de cette cinquième relecture je repère les verbes qui se terminent par le son [é].

- > Un verbe termine par -er si on peut le remplacer par mordre, prendre.
- > Un verbe se termine par -é si on peut le remplacer par mordu, pris, battu.

Étape 7

Dans cette étape je vais m'intéresser aux MOTS DIFFICILES de mon texte en :

- > J'encadre les mots dont je ne suis pas sûr.
- > Puis je cherche des mots de la même famille pour entendre la lettre muette à la fin.

Exemples lait/laitière/laitier.

Tapis/tapisserie

↳ Attention aux règles :

- m devant : b/p/n.

- g devant : a, o, u, r, l et -gu devant : e, é, è, ê, i, y.

- s devant : a, o, u

- ss entre deux voyelles

Si tu as respecté toutes les étapes de ton chemin de relecture (ce qui veut dire que tu as relu sept fois ton texte) alors tu peux rendre ton travail.

Au début, te relire va te prendre du temps mais tu verras rapidement que ton orthographe va s'améliorer et donc ton temps de relecture diminuer !

**Annexe 3 : page de cahier d'élève réservée à
« la phrase dictée du jour »**

01/02/18 Dans la rivière bruisante se dessine petit à petit d'autres mondes. se dessinent.
Pour accorder le verbe il faut trouver le sujet et donc se poser la question "qui est-ce qui ... ?".

02/02/18 ① Quand il rentre de l'école, Tom fait ses devoirs. Quant à Lucas, il regarde la télévision.
Quant

② Quand il rentre de l'école, Tom fait ses devoirs. Quant à Lucas, il regarde la télévision.
"Quand" peut être remplacé par "lorsque / au moment où, etc".

"Quant" peut être remplacé par "en ce qui concerne".

5/02 ① Ce sont les chansons d'autre fois que préfère ma grand-mère, quant à moi, je ne les aime pas. d'autrefois

② Ce sont les chansons d'autrefois que préfère ma grand-mère, quant à moi, je ne les aime pas.
+ le verbe s'accorde toujours avec le sujet,

"le, la, les" = jamais sujet du verbe.
+ quand → indique le temps.

quant = en ce qui concerne ...

Annexe 4 : échange dans lequel l'enseignant accompagne les élèves dans l'utilisation d'un métalangage précis

Phrase dictée : « Les amis d'enfance, compagnons de jeux et de parties de cache-cache dans leurs plus jeunes années, se retrouvaient pour les vacances. »

L'échange concernait la terminaison du verbe « se retrouvaient » dont la graphie « se retrouvait » a été proposée par un élève. La reformulation en utilisant un métalangage précis est indiquée en caractères gras.

- **Élève 1** : Du coup, comment on écrit la fin de *se retrouvaient* ?
- **Élève 2** : Ça finit par -ent parce qu'il y a *les amis*, ils sont plusieurs.
- **Enseignante** : Alors élève 2 nous dit que **la terminaison** de ce verbe est -ent car **le GN est au pluriel**. Quel est la fonction de ce **GN** ?
- **Élève 1** : Il est sujet !
- **Enseignante** : D'accord, qui peut me dire quelle manipulation on fait pour trouver le sujet dans une phrase ?
- **Élève 3** : On dit « c'est qui qui se retrouvaient ? »
- **Enseignante** : Élève 3 a raison on peut **encadrer par « c'est qui »**. C'est « les amis d'enfance qui se retrouvaient », **l'encadrement** permet de confirmer ce que disait élève 2, le **GN** est sujet du verbe et comme il est **au pluriel**, la **terminaison** du verbe est au **pluriel**. Alors, quelle est la terminaison de ce verbe ?
- **Élève 1** : C'est -ent car on peut remplacer le GN par « ils ».
- **Enseignante** : Tu as raison, le **GNS** est au **pluriel** et peut être remplacé par le **pronom personnel** « ils », le verbe se termine donc par -ent.

Annexe 5 : résultats de la classe obtenus aux deux dictées-tests

Chiffres noirs : erreurs lexicales / chiffres rouges : erreurs grammaticales

	La	pluie	ne	tombait	plus ;	le	jour	commençait	à	venir,	et,
Test 1		1		3 - 2		1		8 - 4	3		1
Test 2		1		0 - 1			1	3 - 1	1		

	sur	les	branches	des	pommiers	sans	feuilles,	des	oiseaux	se
Test 1			4		1 - 4	2	5		2	4
Test 2					0 - 1	2	2	1	0	1

	tenaient	immobiles	hérissant	leurs	petites	plumes	au	vent	froid
Test 1	2 - 6	5 - 8	11	6	9	5		1	3
Test 2	4 - 1	4 - 2	11	3	5	0			2

	du matin.	La	plate	campagne	s'étalait	à	per te	de	vue,	et,	les
Test 1			1	2	4 - 2	4	1		4		
Test 2			2	0	4 - 0	0	1		2		

	bouquets	d'arbres	autour	des	fermes	faisaient,	à	intervalles	éloignés,
Test 1	1 - 6	5			3	8 - 6	3	7 - 15	13
Test 2	1	3			2	5 - 2	0	7 - 14	13

	des	taches	d'un	violet	noir	sur	cette	grande	surface	grise,	qui	se
Test 1		3 - 4			3		4		1	4		4
Test 2		3 - 1			2		0			1		1

	perdait	à	l'horizon	dans	le	ton	morne	du	ciel
Test 1	7	9	7			4	2		
Test 2	7	2	3			3	3		1

Annexe 6 : pourcentages de mots justes de chacun des élèves aux quatre dictées dites « classiques »

	Dictée 1 (Novembre)	Dictée 2 (Décembre)	Dictée 3 (Février)	Dictée 4 (Mars)
Élève 1	64,00%	66,00%	78,00%	82,00%
Élève 2	85,00%	87,00%	94,00%	96,00%
Élève 3	52,00%	55,00%	68,00%	79,00%
Élève 4	92,00%	95,00%	94,00%	100,00%
Élève 5	67,00%	76,00%	82,00%	93,00%
Élève 6	53,00%	66,00%	75,00%	87,00%
Élève 7	89,00%	91,00%	91,00%	93,00%
Élève 8	74,00%	78,00%	83,00%	85,00%
Élève 9	90,00%	96,00%	96,00%	100,00%
Élève 10	63,00%	69,00%	78,00%	82,00%
Élève 11	76,00%	77,00%	82,00%	84,00%
Élève 12	55,00%	62,00%	73,00%	80,00%
Élève 13	61,00%	74,00%	78,00%	81,00%
Élève 14	85,00%	91,00%	92,00%	96,00%
Élève 15	79,00%	83,00%	85,00%	89,00%
Élève 16	70,00%	82,00%	84,00%	85,00%
Élève 17	64,00%	71,00%	78,00%	81,00%
Élève 18	72,00%	81,00%	86,00%	95,00%
Élève 19	54,00%	59,00%	74,00%	78,00%
Élève 20	65,00%	70,00%	72,00%	84,00%

- Les résultats ci-dessous appartiennent à l'élève dyslexique de la classe. Les dictées sont aménagées pour lui, se sont les mêmes que celles proposées à ses camarades sauf que celles-ci sont plus courtes et ne comportent qu'une trentaine de mots.

	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Dictée 4
Élève 21	31,00%	44,00%	62,00%	77,00%

Annexe 7a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 1

Lex x 2	Je me trouvais dans un musée. Je vis un tableau splendide
conj / acc x 2	Sur le tableau il y avait un pont avec des plans lumineux
acc	au fond il y avait une entrée bleue. Je l'ai touchée puis "pff!!" Dans le tableau.
conj	Je me trouvais dans un monde merveilleux mais il ne
conj / ^ / Lex	ressemble pas au tableau vu de l'extérieur. Le pont en fait
lex / acc / nom / conj	c'était un arc-en-ciel. Il y avait des arbres. Je me
acc	rapprochais de l'entrée bleue. ^{NON!} Sa y a je suis à l'intérieur de
Lex	l'entrée bleue. Il n'y avait que moi personne d'autre. Mais
acc	au loin je vis une créature bizarre. Je m'approche
conj	chacment tous doucement. Je vis une femme avec une
conj	nageoire? C'était une sirène, mais quand je l'ai touchée
Lex / conj	de loin c'était pas une sirène. Je m'approche d'elle, je lui
conj x 2	parlais mais ne répondait pas. Un moment je la vis se
Lex	transformer en une bête bizarre louche. Mais cette fois
conj	si elle parlait en fait c'est une bête pas comme les autres
Lex / conj	en disant un animal et un humain ou ^{en lettres} animaux mélangés.
conj x 2	En tous cas il changeait de forme. Il ne laissait pas
Lex	sortir. Il a voulu m'emprisonner. Je ne me laissais faire.
conj	Même si il est plus grand que moi je vais le battre.
acc	Je cherchais un bâton ou quelque chose comme ça
conj / nom	pour le frapper avec. Il c'est encore transformé sa
nom / conj x 2	commencé à m'énerver. Je senti en moi des pouvoirs. Je ne
ACC	suis plus en bête féroce. Je l'ai mordu et il est devenu un
nom	humain. Ça veut dire que si lui c'est un humain et moi

Annexe 7b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 1

Il est parti dans la direction que la vieille dame lui avait donné^{acc}, mais il ne les trouva^{ent} pas. L'adolescent regardait partout il avait l'œil du lynx. Quand à un moment, l'adolescent regarda vers un parc et il les vit, alors l'adolescent courait en leur direction. Il leur dit : "Ah vous là ! Redonne^{me} moi le sac de la vieille dame". Mais les 2^A ne voulè^{ent} pas le redonne^{me}. Ils s'échappè^{ent}, coura^{ient} dans toute la ville. L'adolescent leur coura^{ient} après comme un chat qui cour^e après des souris. Un moment, un des 2^A jeunes tomba^{est} et s'était celui qui avait pris le sac donc l'adolescent pour lui. C'était une occasion en or de leur reprendre le sac pour aller le redonner à la vieille dame. En ce regardant ils dirent :

L'adolescent : "Donne-moi ce sac"
 Le jeune : "Non, j'en ai besoin"
 L'adolescent : "Pourquoi tu en a^{as} besoin?"
 Le jeune : "Parce que moi et mon frère ont^{ont} est soif et ont^{ont} avait besoin d'argent pour se nourrir."
 L'adolescent : "Si tu veux qu'on te donne des sous et que^{je} me rende le sac ?"
 Les 2^A jeunes acceptèrent ce marché.

L'adolescent alla en dessous du bâtiment de la vieille dame. Il la trouva assise entraî^{né} de désespé^{er}. L'adolescent lui rendit le sac et la dame le remercia.

congr + temps.

Annexe 8a : extrait de la production de texte, datant du mois d'octobre, de l'élève 2

ace / conj / Hom Se verra des peuples comme moi mais ils n'ont pas
 ace / nom / acc des humains un seul de barbare mais il était
 ace / lex / acc habitué de bacon brizzard ils étaient tout noirs ils avaient
 lex / nom / acc tout pas de cheveux. Je leur est demandé: "De quel en
 ace + conj / acc sécurité ici" il m'explique: "Oui" il m'a raconté
 lex / acc / conj de visiter le royaume manétique et ils m'accablent
 ace / conj / acc un roi d'ordonner à manger, à boire et à boire.
 conj / ace le seul truc qui me deson goût, c'est que
 conj / acc x3 avait pas les mêmes manières que les humains
 acc / conj x2 on se lavait pas, dormait pas et autre.
 conj De me suis dit: "Je n'ai pas starter ici
 ace x3 ils sont très différents de nous les humains
 conj x2 Je leur est demandé: "comment je pourrais
 conj partir de ce royaume" il m'explique me
 conj part pas partir de ce royaume. Et là
 conj j'ai pris ma décision. Je vais voyager pour
 lex / conj / lex partir de ce royaume même si ça va être
 ^ / nom / ^ compliqué. D'un coup je mets ma main dans ma
 ace / nom poche et elle se prend la photo de ma maison
 conj / acc que j'avais ramené et là je suis allé
 lex + acc donner ma photo... j'ai pu retrouver chez moi
 ace je me dit "plus jamais je vais dans un autre"

F I N

Annexe 8b : extrait de la production de texte, datant du mois d'avril, de l'élève 2

———— comparaison
 ———— est du sujet
 ———— métaphore

Un jour, une fin d'après-midi, une maman
cong d'un bébé se promenait dans une ville avec
 avec sa poussette. désespérée, elle était triste car elle
 n'avait plus de mari (car il était mort) du coup
 elle alla sur un banc au bord de la rivière pour
lex se remémorer le moral. A l'autre bout de la rivière,
 deux adolescents jouaient au foot.

La maman était sur son téléphone et ne
lex x 2 faisait pas attention à son bébé. Les adolescents
 avaient remarqué que la poussette avançait vers
cong la rivière très vite les adolescents appellèrent la
 maman pour lui dire que la poussette du bébé glissait

lex x 2 très tard la poussette était tombée, les adolescents
cong ne pouvaient pas y aller car ils devaient la fabriquer
lex l'eau. La maman voulait tellement fort que'un groupe
lex + acc d'adolescents a entendu le cri, par réflexe, ils ont
acc couru vers la maman et vit que la poussette qui
 contenait le bébé était tombée.

Deux personnes du groupe ont vite compris
acc la scène ils courent tel des fusées et ont sauté dans
 dans l'eau, le courant était très violent, les
 deux fusées ne nageaient pas très bien mais ils prennent
acc x 2 leur courage à deux mains. Les deux héros nagent tel
 des poissons dans l'océan mais la poussette qui
lex contenait le bébé était trop loin
lex car le courant était trop fort. Les deux adolescents
 pensaient que c'était un cas désespéré mais ils
acc / cong ont dit qu'il n'était pas question de laisser tomber
 La poussette qui contenait encore le bébé balayé
 flottait et avançait très vite.



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



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Année universitaire 2017-2018

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

Titre du mémoire : développer une vigilance orthographique chez les élèves à l'aide d'un dispositif didactique innovant tel que celui de « la phrase dictée du jour »

Auteur : HUGARD Ava

Résumé :

Afin d'accompagner les élèves dans le développement d'une vigilance orthographique et leur permettre de réviser correctement leurs écrits, il paraît nécessaire de mettre en place dans les classes des activités qui les invitent à réfléchir sur la langue. En effet, ce n'est qu'en rendant l'élève acteur de son apprentissage qu'il sera en mesure de s'approprier le système orthographique et de faire évoluer ses conceptions sur la langue. Un dispositif tel que celui de « la phrase dictée du jour », qui prend en compte les représentations des élèves en orthographe et mise sur les interactions entre pairs, semble pouvoir aider les élèves à mettre en place des procédures efficaces qu'ils pourront réutiliser lors de situations d'écriture afin de produire des textes orthographiquement normés.

Mots clés : didactique de l'orthographe, cycle 4, 5ème, métalinguistique

Summary : To support the students through the development of an orthographic vigilance and allow them to correct their writing properly, it seems necessary to put in place activities in the classroom that encourage students to think about the language. It enables the student to be active in his learning in order to he appropriates the orthographic system and improve the ideas he has on the language. A device such as the « phrase dictée du jour » (a dictation of a few sentences), uses student's orthographic representations and relies on the interaction with the others , it seems to help students create efficient procedures that they can reuse throughout writing situations in order to produce orthographically standardised texts.

Key words : spelling didactic, cycle 4, 5ème, metalinguistic