



HAL
open science

La dictée à l'école primaire

Caroline Météreau

► **To cite this version:**

| Caroline Météreau. La dictée à l'école primaire. Education. 2019. dumas-02167275

HAL Id: dumas-02167275

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02167275v1>

Submitted on 29 Oct 2019

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.

MASTER MEEF
« METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE
L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION »
MENTION PREMIER DEGRE

La dictée à l'école primaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Caroline METEREAU

le 17 juin 2019

2^{ème} session

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence Lacroix, directrice de mémoire

Odile Lenoble, conseillère pédagogique

La dictée à l'école primaire

Support d'apprentissage au service de la réflexion orthographique ?



Caroline Météreau

M2 MEEF EPD – 2018/2019

Remerciements

L'élaboration de ce mémoire a été possible grâce à l'aide de plusieurs personnes auxquelles je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Florence Lacroix, pour sa disponibilité et ses précieux conseils qui ont permis d'alimenter ma réflexion et d'aboutir à ce travail.

Je souhaite également remercier ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT) qui m'a laissé à plusieurs reprises sa classe afin que je mette en place la pratique envisagée pour ce mémoire. Je la remercie également pour tous les conseils apportés.

Enfin, je tiens à exprimer tous mes remerciements à mes proches pour leur soutien moral dans ma démarche de recherche. Un grand merci à ma maman pour la relecture et la correction de ce mémoire ainsi que pour son avis vis-à-vis de celui-ci.

Sommaire

Introduction	8
Première partie : Cadre théorique.....	10
1. L'orthographe : définition et difficultés	10
1.1. Qu'est-ce que l'orthographe ?.....	10
1.2. La place de l'orthographe dans les programmes.....	10
1.3. Quelles sont les difficultés liées à l'orthographe ?	11
2. La dictée : définition, types et objectifs	13
2.1. Qu'est-ce que la dictée ?	13
2.2. La place de la dictée dans les programmes	13
2.3. Les différentes dictées et leurs objectifs	14
3. Dictée et réflexion/vigilance orthographique	16
4. La situation de production d'écrits	17
4.1. La production d'écrits dans les programmes	17
4.2. Comment mettre en place l'activité de production écrite ?	19
4.3. Les contraintes dans la situation de production d'écrits	20
4.4. Lien entre orthographe et production d'écrits.....	21
Deuxième partie : Construction du problème et hypothèses.....	23
1. Questions de recherche et problématique.....	23
2. Hypothèses	24
Troisième partie : Méthodologie	26
1. Explicitation de la méthode.....	26
1.1. Principe de la méthode.....	26
1.2. Population étudiée.....	26
2. Premier temps de la méthodologie	27
2.1. Dictée n°1 : dictée traditionnelle.....	27
2.2. Production d'écrits n°1 : Description d'un personnage	27
3. Deuxième temps de la méthodologie	28

3.1.	Dictée n°2 : dictée ciblée argumentée.....	28
3.2.	Production d'écrits n°2 : Description d'un personnage de monstre et compagnie	29
4.	Outil CHAMPIONS	30
Quatrième partie : Analyse des résultats		32
1.	Les types de dictées : dictée traditionnelle et dictée ciblée argumentée	32
1.1.	Comparaison des dictées.....	32
1.2.	L'accord adjectif-nom dans les dictées.....	35
2.	Lien entre dictées et productions d'écrits.....	37
2.1.	Résultats de la phase n°1.....	37
2.2.	Résultats de la phase n°2.....	39
3.	L'accord adjectif-nom dans les productions écrites.....	41
3.1.	Constat sur l'utilisation des adjectifs	41
3.2.	Comparaison des erreurs d'accord.....	42
3.3.	Comparaison du nombre d'adjectifs utilisés.....	44
4.	L'orthographe dans les productions d'écrits	47
4.1.	Constat général.....	47
4.2.	Représentation des types d'erreurs	48
5.	Les échanges entre pairs.....	49
5.1.	L'argumentation.....	50
5.2.	La relecture	54
Cinquième partie : Discussion.....		57
Sixième partie : Bibliographie.....		60
Septième partie : Annexes.....		63

Table des annexes

Annexe 1 : Grille d'analyse d'erreurs (à partir des propos de Nina Catach)	63
Annexe 2 : Transcription des échanges de la dictée ciblée argumentée dans le groupe 1	64
Annexe 3 : Transcription des échanges de la dictée ciblée argumentée dans le groupe 2	73
Annexe 4 : Planche de personnages proposée lors de la rédaction n°2	81
Annexe 5 : Affiche outil CHAMPIONS	82
Annexe 6 : Corpus des productions d'élèves pour la dictée individuelle de la phase n°1	83
Annexe 7 : Données brutes relatives à la dictée individuelle de la phase n°1	84
Annexe 8 : Corpus des productions d'élèves pour la dictée individuelle de la phase n°2.....	86
Annexe 9 : Données brutes relatives à la dictée individuelle de la phase n°2	87
Annexe 10 : Corpus des productions écrites des élèves pour la dictée ciblée argumentée de la phase n°2	89
Annexe 11 : Données brutes relatives à la dictée ciblée argumentée de la phase n°2	90
Annexe 12 : Corpus des productions d'élèves pour la production d'écrits de la phase n°1 ...	92
Annexe 13 : Données brutes relatives à la production d'écrits de la phase n°1	93
Annexe 14 : Corpus des productions d'élèves pour la production d'écrits de la phase n°2 ...	97
Annexe 15 : Données brutes relatives à la production d'écrits de la phase n°2	99
Annexe 16 : Charte de non-plagiat	103

Table des illustrations

Graphiques

Graphique 1 : Moyenne des erreurs pour chaque type de dictée	32
Graphique 2 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DT1	34
Graphique 3 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DT2	34
Graphique 4 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DCA.....	35
Graphique 5 : Moyenne des erreurs d'accord (adjectif-nom) pour chaque type de dictée	36
Graphique 6 : Moyenne des erreurs par élève pour la DT1 et la PE1	37
Graphique 7 : Moyenne des erreurs par élève pour la DT2, la DCA et la PE2	39
Graphique 8 : Répartition en % des adjectifs utilisés pour la PE1 en fonction de leur nature.	42
Graphique 9 : Répartition en % des adjectifs utilisés pour la PE2 en fonction de leur nature.	42
Graphique 10 : Moyenne des erreurs d'accord pour les adjectifs pour chaque PE.....	43
Graphique 11 : Nombre total d'adjectifs utilisés par les élèves lors de la PE1 et de la PE2 ...	45
Graphique 12 : Moyenne des erreurs d'orthographe dans chaque production écrite.....	47
Graphique 13 : Répartition en % des types d'erreurs dans la PE1	48
Graphique 14 : Répartition en % des types d'erreurs dans la PE2.....	49

Tableaux

Tableau 1 : Code couleur utilisé pour la correction des productions des élèves et explications pour chaque notion	31
Tableau 2 : Nombre d'erreurs lors de la DT1, DT2 et de la DCA par élève	33
Tableau 3 : Nombre d'erreurs lors de la DT1 et la PE1 par élève	38
Tableau 4 : Nombre d'erreurs lors de la DCA et la PE2 par élève	40
Tableau 5 : Nombre d'erreurs d'accord pour les adjectifs lors de la PE1 et PE2 par élève.....	43
Tableau 6 : Nombre d'adjectifs utilisés lors de la PE1 et de la PE2 par élève.....	45
Tableau 7 : Nombre d'adjectifs utilisés lors de la PE1 et de la PE2 par élève.....	48
Tableau 8 : Symboles utilisés lors de la transcription.....	50
Tableau 9 : Mots abordés par les élèves dans les échanges	51
Tableau 10 : Type d'argumentation utilisée par les élèves du groupe 1	52
Tableau 11 : Type d'argumentation utilisée par les élèves du groupe 2	53
Tableau 12 : Données relatives au moment de relecture pour les deux groupes	55

Extraits

Extrait 1 : Présentation des dictées des élèves E2 et E8 pour la DT1	38
Extrait 2 : Présentation des productions d'écrits des élèves E2 et E5 pour la PE1	38
Extrait 3 : Présentation des dictées des élèves du groupe 4 et du groupe 1 pour la DCA.....	40
Extrait 4 : Présentation des productions d'écrits des élèves E9 et E11 pour la PE2	40
Extrait 5 : Présentation des productions d'écrits des élèves E8 et E7 pour la PE1	44
Extrait 6 : Présentation des productions d'écrits des élèves E2 et E4 pour la PE2	44
Extrait 7 : Présentation des productions de l'élève E4 et de l'élève E7 pour la PE1	46
Extrait 8 : Présentation des productions d'écrits des élèves E9 et E11 pour la PE2	46
Extrait 9 : Intervention du PE dans les échanges du groupe 2	52
Extrait 10 : Echanges du groupe 1 sur l'argumentation d'un mot	53
Extrait 11 : Echanges du groupe 2 sur l'argumentation d'un mot	54
Extrait 12 : Moment de relecture pour le groupe 1	55
Extrait 13 : Moment de relecture pour le groupe 2	55

Introduction

Aujourd'hui, dans la plupart des classes de cycle 2 et cycle 3, les enseignants pratiquent la dictée quelle que soit sa forme. C'est un exercice courant dans les classes. Chaque enseignant est libre de mettre en place l'exercice de dictée de la façon dont il le souhaite tout en veillant à respecter les instructions officielles. Ces dernières ne donnent pas d'indications sur la manière de procéder mais donnent plutôt des recommandations. Jean-Michel Blanquer, actuel Ministre de l'Education Nationale et de la jeunesse insiste sur le fait que « l'exercice de la dictée doit s'installer quotidiennement » (MEN, BO spécial n°3 du 26 avril 2018).

Dans l'enseignement, la dictée fait débat quant à la place qu'elle doit occuper et son véritable objectif. On retrouve également ce débat dans la recherche. Pour certains enseignants et/ou chercheurs, la dictée est une situation d'apprentissage de l'orthographe pour les élèves, tandis que pour d'autres, la dictée est une fin en soi, comme une évaluation. Ainsi, Danièle Cogis et Michelle Ros disaient « Lorsque les élèves ne sont plus en phase d'apprentissage de la lecture, commence l'apprentissage de l'orthographe, lourde entreprise faite sous de sombres auspices » (p.90) tandis que Jean-Pierre Jaffré explique « La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe ». Du point de vue des élèves, la dictée reste un exercice dans lequel ils doivent fournir des efforts et gérer la peur de l'échec, la peur de l'erreur (Manesse, 2007). Ce débat sur la dictée n'a pas forcément lieu d'être car, on ne s'intéresse pas assez à « la réflexion sur les compétences réelles à faire construire chez les élèves et sur comment les construire » (Bernardin, 2005). Il est important de prendre en compte le fait que la dictée permet aux élèves de construire des compétences et des connaissances qui leur serviront tout au long de leur scolarité.

Quel que soit l'objectif que l'on donne à la dictée, celle-ci est indissociable de l'orthographe. Effectivement, l'une des compétences que la dictée permettrait de travailler est, « l'acquisition des savoirs de la langue » (Bernardin, 2005). Il s'agit là d'une compétence orthographique. Or, on le sait, l'orthographe n'est pas un apprentissage si simple pour les élèves. Il n'est pas rare d'entendre que l'orthographe est la « bête noire » des élèves. A ce stade, plusieurs questions émergent déjà : Quel est le lien entre dictée et orthographe ? Quels sont les apports de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ? Comment aider les élèves à appréhender l'orthographe ? Quels sont les apports de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Une idée, en lien avec la dictée et l'orthographe, reste cependant primordiale. Dans les instructions officielles, dans les programmes, l'importance de faire écrire les élèves ne cesse d'être abordée. Dès le cycle 2, cette idée est présente dans les programmes : « produire des

énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.6). Le cycle 3 est une continuité du cycle 2 que ce soit dans l'écriture ou l'orthographe.

L'apprentissage de l'orthographe restant complexe, celui-ci se ferait en trois étapes : l'élaboration d'un texte, l'analyse de ses composantes et enfin la réécriture (Jaffré, 2004). On peut donc trouver un lien assez étroit entre la dictée et le fait de permettre aux élèves d'acquérir une réflexion/vigilance orthographique. Ainsi, les recherches pourraient être poursuivies à travers la problématique suivante : La dictée peut-elle permettre l'acquisition d'une réflexion orthographique à travers une analyse des erreurs produites pour ensuite être réappliqué lors de production d'écrits ?

Le travail qui va suivre va s'ouvrir sur une première partie qui exposera le cadre théorique. Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'orthographe, à ses difficultés liées à la langue française ainsi qu'aux erreurs que l'on peut rencontrer dans les travaux d'élèves. Un deuxième temps sera consacré à la dictée et ses objectifs en fonction de différents types de dictées. Effectivement, chaque type de dictée ne permet pas de travailler la même compétence orthographique. Trois types de dictées ont été choisis pour être explicités : la dictée flash, la dictée ciblée argumentée, la dictée frigo. Ensuite, un troisième temps permettra d'aborder le lien entre la dictée et la réflexion/vigilance orthographique. Enfin, un quatrième et dernier temps sera accordé à la situation de production d'écrits.

Une fois le cadre théorique exposé, une seconde partie sera consacrée à la construction du problème et aux hypothèses envisagées suite à la problématique. Une troisième partie développera la méthodologie utilisée afin de répondre à cette problématique. Les résultats de cette méthode expérimentale seront développés dans une quatrième partie. Enfin, une discussion et un questionnement autour des résultats obtenus seront présentés dans une cinquième et dernière partie.

Première partie : Cadre théorique

1. L'orthographe : définition et difficultés

1.1. Qu'est-ce que l'orthographe ?

L'orthographe vient du grec *orthos* qui signifie « correct » et *graphia* qui signifie « graphie » (Universalis). On peut définir l'orthographe comme étant un ensemble d'usages communs à tous qui régit la manière dont on écrit les mots de la langue française. On peut distinguer deux « types » d'orthographe : l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les règles qui vont permettre d'écrire un mot en dehors de tout contexte et l'orthographe « syntaxique » qui va concerner les transformations possibles du mot en fonction de son contexte, de son usage. Il est important de souligner que l'orthographe va prendre en compte deux dimensions à savoir la dimension phonographique et la dimension sémiographique (Catach, 1990 ; Jaffré, 1997). Cependant, il n'est pas rare de voir que les erreurs en orthographe sont pour la plupart du temps des transcriptions phonétiquement correctes. Il faut alors prendre en compte plusieurs types d'informations : les informations morphologiques, les informations orthographiques générales et les informations orthographiques spécifiques (Siffrein-Blanc & George, 2010).

1.2. La place de l'orthographe dans les programmes

L'orthographe est omniprésente dans les programmes. L'enseignement de l'orthographe est déterminant « dans la maîtrise de la langue française et conditionne significativement la compréhension des écrits et l'identification des mots » (Eduscol, 2012). Dans les programmes de 2015, en cycle 2, dans la partie consacrée au français, une sous-partie est entièrement dédiée à l'étude de la langue à savoir la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire. De plus, l'écriture étant fortement liée à l'orthographe, il n'est pas rare de trouver des notions d'orthographe dans cette partie. On y retrouve notamment cet attendu de fin de cycle « améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p. 20). Il en est de même avec le cycle 3 avec une sous-partie sur l'écriture et une sous-partie sur l'étude de la langue. En ce qui concerne les attendus de fin de cycle 3, on attend cette fois que les élèves sachent raisonner sur ce qu'ils produisent (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p. 114).

1.3. Quelles sont les difficultés liées à l'orthographe ?

1.3.1. Les difficultés liées à la complexité de la langue française

La transcription de l'oral à l'écrit dans la langue française peut être complexe, et cela, pour plusieurs raisons dont deux principalement qui seront abordées ici.

Tout d'abord, dans la langue française, un seul phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes. Par exemple le phonème /o/ peut être transcrit par « o », « au » ou « eau » (Pacton & Fayol, 1998). Cela pose donc problème dans l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, plusieurs chercheurs s'accordent à dire que l'apprentissage commencerait par un stade d'utilisation de cette correspondance phonème-graphème puis qu'apparaîtrait ensuite le stade orthographique une fois que l'élève disposerait d'un certain corpus de mots déjà vus (Pacton & Fayol, 1998). Pour la transcription du phonème /o/, il est également important de tenir compte de la place du phonème dans le mot à savoir au début, au milieu ou à la fin. En fonction de sa place, on peut déjà déterminer un « type » de graphème. On ne retrouvera pas, par exemple, la transcription « eau » au début d'un mot (Pacton & Fayol, 1998).

Ces irrégularités entre la correspondance du son et la graphie se retrouvent également avec les lettres muettes. Effectivement, des séquences de lettres vont se retrouver sans contrepartie phonologique. C'est le cas pour les accords en genre et en nombre des verbes, noms et adjectifs puisque « la plupart de leurs flexions ne se prononcent pas » (Pacton & Fayol, 1998, p.163). À cette idée, on peut également rajouter certains aspects de l'orthographe lexicale avec notamment la notion de double consonne avec « comme », « femme » et « évidemment » par exemple (Pacton & Fayol, 1998).

1.3.2. Les types d'erreurs possibles

Lors de l'exercice de dictée ou lors de productions d'écrits libres, il est important qu'à la fois les élèves et l'enseignant puissent avoir une idée de l'origine des erreurs. Pour classer les différentes erreurs orthographiques retrouvées dans les productions écrites d'élèves ou dans les dictées, on peut se baser sur la grille d'analyse de Nina Catach. Selon elle, l'orthographe française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème (Catach, 1978). Dans ce plurisystème se dégagent plusieurs fonctionnements : un ou des fonctionnements majeurs (comme par exemple celui qui permet la correspondance phonème-graphème), un ou des fonctionnements seconds (comme celui qui permet les marques morphologiques) et enfin un ou des fonctionnements dits hors-système qui vont permettre d'expliquer la présence d'une lettre dans un mot en fonction de son étymologie (Catach, 1978).

Cette grille peut être utilisée par les enseignants pour comprendre les erreurs de leurs élèves. On peut les classer en six catégories :

- Les erreurs à dominante phonétique : ce sont des erreurs dues à une production orale erronée. Dans ce cas, il faut surtout travailler sur l'oral pour préciser la connaissance des différents phonèmes avec l'élève.
- Les erreurs à dominante phonogrammique : ces erreurs sont celles qui vont faire correspondre à un oral correct, un écrit erroné. On parle de phonogrammes, car ils correspondent aux graphèmes qui vont permettre la transcription des différents phonèmes présents dans un mot. Par exemple, au phonème /o/, on peut associer plusieurs graphèmes donc plusieurs phonogrammes tels que « o », « au », « eau » ou encore « ô ».
- Les erreurs à dominante morphogrammique : ces erreurs peuvent être lexicales ou grammaticales. Les morphogrammes sont aussi appelés graphèmes, mais dans ce cas, ils ne sont pas chargés de transcrire un ou des phonèmes. Ce sont des suppléments graphiques qui assurent plusieurs fonctions : marques de la finalité d'un mot (par exemple, les lettres muettes en fin de mot), marques finales de dérivation (par exemple, le « d » à la fin du mot « grand » permet de dériver vers le mot « grandeur ») et enfin des marques grammaticales. Dans ce cas, on parle de morphogrammes de genre, de nombre ou verbaux.
- Les erreurs concernant les logogrammes : ces erreurs peuvent concerner deux types d'homophones : soient des homophones grammaticaux (est/et) ou (à/a), soient des homophones lexicaux (ver/vert).
- Les erreurs concernant les idéogrammes : les idéogrammes correspondent à tous les signes qui ne vont pas relever uniquement de l'alphabet. On va donc prendre en compte tous les oublis de majuscules en début de phrase ou l'oubli d'un signe de ponctuation.
- Les erreurs non-justifiables : ces erreurs, aussi appelées erreurs non-fonctionnelles, sont des erreurs que l'enseignant ne peut justifier. Par exemple le fait d'écrire alors* au lieu d'alors. Ici, l'erreur n'altère pas la valeur phonique et il est difficile de comprendre pourquoi l'élève double le « l ».

La plupart du temps, les enseignants utilisent cette grille à travers un tableau. Ce tableau reprend les mêmes éléments explicités ci-dessus, mais de manière plus organisée et pratique. Cela leur permet de classer les erreurs qu'ils trouvent dans les productions de leurs élèves au fur et à mesure de la lecture de la production. Un exemple de tableau est proposé en annexe 1 page 63. Celui-ci n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. Il est important que l'enseignant s'approprie cette grille à sa manière et en fonction de ses élèves.

Pour conclure cette partie consacrée à l'orthographe, nous pouvons dire que ce dernier est assez complexe et demande aux élèves une certaine concentration, un certain effort pour se l'approprier. La complexité de la langue française ne simplifie pas les choses. Les erreurs peuvent être de natures diverses ; il est donc important pour l'enseignant d'analyser les erreurs de ses élèves, mais également que les élèves tentent de prendre conscience de leurs erreurs. Pour cela, les élèves doivent prendre en compte les processus qui entrent en jeu dans l'apprentissage de l'orthographe. Face à cette complexité de l'orthographe, plusieurs procédés peuvent être mis en place pour la travailler et notamment l'exercice de dictée.

2. La dictée : définition, types et objectifs

2.1. Qu'est-ce que la dictée ?

Selon le dictionnaire Larousse, deux définitions sont possibles au nom commun « dictée » : 1) « Action de dicter », c'est-à-dire le fait de prononcer un texte à haute voix devant une personne afin que cette dernière l'écrive. Avec cette définition, on se place plutôt du point de vue de l'enseignant. C'est à lui de dicter une phrase ou un texte à ses élèves pour que ces derniers l'écrivent. 2) « Exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe », on retrouve ici l'idée que la dictée peut être à la fois une situation d'apprentissage et un outil d'évaluation. Dans les recherches, on retrouve souvent cette idée que la dictée traditionnelle est en premier lieu un objet d'étude qui peut être extrait d'une œuvre littéraire et en second lieu un exercice collectif orchestré par l'enseignant. Ce dernier suit généralement des critères et des règles connus par les élèves (Manesse, 2007).

2.2. La place de la dictée dans les programmes

2.2.1. Maternelle (cycle 1)

Pour le cycle 1, il n'est pas rare de voir l'enseignant pratiquer la dictée à l'adulte. C'est une méthode qui est fortement recommandée par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans la partie « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Eduscol propose d'ailleurs un dossier sur le lien entre oral et écrit à la maternelle qui est

consacré aux dictées à l'adulte. Le but est « d'amener les élèves à produire de l'écrit par la dictée » (Eduscol, 2016). De plus, il est important d'impliquer les élèves dans cette tâche de dictée pour que ces derniers passent « d'un registre oral/pratique à un registre écrit qui respecte des normes » (Eduscol, 2016).

2.2.2. Primaire (cycles 2 et 3)

On retrouve cette même idée pour le cycle 2, notamment en CP avec cette même dictée à l'adulte « aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes pour écrire » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p. 21). En lien, cette fois avec l'écriture, il est recommandé une « activation de la remémoration par de courtes et fréquentes dictées de syllabes ou de mots » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p. 24). Cependant, on peut retrouver dans le document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun quelques passages concernant la dictée. On attend notamment d'un élève en cycle 3 qu'il soit capable durant la dictée (mais également dans une situation de production écrite), de réaliser les attendus du programme en matière d'orthographe.

2.3. Les différentes dictées et leurs objectifs

Il existe une multitude de variantes pour l'exercice de dictée. Dans les instructions officielles, il est recommandé d'utiliser des types de dictée qui permettent aux élèves d'expliquer leur raisonnement. Cependant, l'enseignant peut tout à fait utiliser un autre type de dictée, car chacune d'entre elles possède un objectif différent. Avant de présenter les différents types de dictée que l'on peut trouver, il est important de préciser que la dictée permet de favoriser trois mécanismes d'apprentissage à savoir la mémorisation, la réflexion et l'automatisation (Eduscol, 2017). Chaque mécanisme d'apprentissage peut être travaillé par une ou plusieurs sortes de dictées. Les types de dictées exposés ci-après sont quelques exemples parmi d'autres présentés par Jacques Bernardin, président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), dans différentes conférences (2005, 2011). Trois types de dictées vont être présentés : la dictée flash, la dictée ciblée argumentée et la dictée frigo. Ces dernières ont été choisies car elles ne se limitent pas à une simple évaluation de l'orthographe. Elles vont mettre en jeu d'autres compétences pour les élèves sur lesquelles peut s'appuyer l'enseignant.

2.3.1. La dictée flash

La dictée flash va mettre en jeu la mémorisation. Effectivement, l'objectif final de ce type de dictée est de mémoriser à très court terme l'orthographe d'un ou de plusieurs mots. Pendant cette dictée, les élèves vont devoir écrire un mot qui leur a été montré très brièvement, de l'ordre

de deux secondes (Bézu, 2009). Cet exercice peut se faire en CP voir en fin de GS. Cela permet de voir le lien que font les élèves entre l'oral et l'écrit pour ensuite comprendre la correspondance phonème/graphème qu'ils font. À partir de cela, il est possible d'étudier le sens que l'on donne à ce que l'on vient d'écrire pour comprendre, cette fois, la dimension morphologique d'une unité graphique (Bézu, 2009).

2.3.2. La dictée ciblée argumentée

Au cours de cette dictée, les élèves doivent argumenter l'orthographe d'un mot. Il faut qu'ils comprennent que chaque mot ne s'écrit pas indépendamment des autres. Ce qui est important à prendre en compte dans cette dictée, c'est que les élèves se concentrent sur une seule notion d'orthographe grammaticale. Effectivement, la plupart du temps, on remarque que les élèves sont en surcharge cognitive. On leur demande beaucoup durant un exercice de dictée : comprendre la phrase ou le texte, écrire rapidement, prévoir et percevoir tous les accords possibles (genre, nombre, etc.). Ainsi, cette dictée va permettre aux élèves de pouvoir se concentrer sur une notion, car les autres notions ne sont pas « évaluées ». Si les élèves travaillent sur les accords verbe-sujet, alors on ne comptabilisera pas les autres erreurs présentes. De plus, durant cet exercice, les élèves vont pouvoir argumenter leurs choix. On tend à aller vers une réflexion orthographique puisque qu'au moment de la relecture, lors de productions d'écrits, les élèves vont prendre l'habitude de se concentrer sur un élément orthographique (Bernardin, 2005).

2.3.3. La dictée frigo

Dans cette dictée, les élèves vont commencer par écrire sur un brouillon ce que l'enseignant leur dicte. Ce dernier va ensuite ramasser les brouillons pour les mettre au « frigo ». Il distribue ensuite un texte solution. En collectif, les élèves vont étudier mot par mot la dictée. Une fois les mots étudiés, les élèves vont reprendre leur brouillon et réécrire la dictée en essayant cette fois de ne faire aucune erreur tout en pensant à ce qui a été dit en classe juste avant. Le but ici est que les élèves acquièrent l'aptitude à l'autocorrection.

À travers ces trois types d'exercices, on constate que l'idée principale est de faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils écrivent. On doit amener l'élève à s'auto-évaluer (Jaffré, 2004). De plus, dans la dictée frigo, on voit notamment apparaître le fait qu'il est important pour les élèves de réécrire.

Pour conclure cette partie consacrée à l'explicitation de la dictée, on peut retenir que cette dernière est omniprésente dans les classes. L'enseignant est libre de la mener comme il le

souhaite même s'il est recommandé de la réaliser quotidiennement. Cependant, il est nécessaire de prendre en compte que chaque dictée permet de travailler une compétence. Nous n'attendons pas que l'élève maîtrise plusieurs compétences au moment de l'exercice de dictée, mais que chaque exercice lui permette d'en acquérir pour les réinvestir à d'autres moments d'apprentissages. L'orthographe reste étroitement liée à la dictée puisque l'enseignant peut choisir, à travers la dictée ciblée par exemple, de travailler un point d'orthographe spécifique. L'exercice de dictée permettant d'acquérir plusieurs compétences, on tend à demander aux élèves d'adopter une réflexion orthographique ou du moins une vigilance orthographique lors de ces exercices de dictées ou dans le cadre de situation de productions d'écrits libres.

3. Dictée et réflexion/vigilance orthographique

La dictée, dans son exercice, va permettre à l'élève de réfléchir sur ces propres apprentissages. C'est un principe fondamental dans l'apprentissage de l'orthographe. L'élève doit identifier les processus qui entrent en jeu lors des différentes activités à caractère orthographiques (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012). Autrement dit, il faut que l'élève prenne conscience des stratégies qu'il a mises en place ou qu'il va mettre en place face à un problème d'orthographe (Avezard-Roger & Thomas, 2017). Il faut faire en sorte que les élèves soient « conscients des stratégies qu'ils utilisent, et plus généralement de la façon dont ils apprennent ou peuvent apprendre » (Haas, 2004, p.13-14).

La dictée peut être un bon moyen d'acquérir les processus d'apprentissage de l'orthographe, mais n'est pas suffisante en soi. Il est nécessaire de travailler l'orthographe en faisant un lien avec des productions d'écrits (Avezard-Roger & Thomas, 2017). Il faut que la réflexion sur l'orthographe se fasse même lors de situations d'écriture et non seulement lorsque les élèves sont face à des exercices d'application comme cela peut être le cas avec la dictée. En ce sens, la dictée « n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production » (Jaffré, 2004). Au contraire, il faudrait mettre en place cette réflexion orthographique, la faire progresser, qu'elle puisse s'automatiser afin que les élèves puissent la réutiliser dans les moments de révisions et de dictées (Avezard-Roger & Thomas, 2017).

Cependant, les exercices de dictées telles que la dictée négociée et la dictée zéro sont loin d'être des activités à caractère évaluatif comme pouvait l'être la dictée traditionnelle (Fischer & Nadeau, 2014). Ces activités vont permettre « la mise en place d'un travail par binôme » (Avezard-Roger & Thomas, 2017). De plus, les élèves vont pouvoir s'exprimer, poser leurs questions. Cela permettra à l'enseignant de connaître les représentations des élèves ainsi que leurs processus d'apprentissages. On en revient à cette idée qui consiste à dire que les exercices

ne permettent pas à l'élève de s'approprier une réflexion orthographique : « le plus souvent, ces exercices n'obligent pas l'élève à faire un raisonnement grammatical » (Fischer & Nadeau, 2014). Les élèves ont besoin, pour avoir cette réflexion orthographique, d'une généralisation. Ils ont besoin d'un niveau d'abstraction, d'un niveau de généralité pour pouvoir ensuite transférer ces connaissances lors de productions d'écrits. C'est pourquoi il faut limiter l'emploi du métalangage si celui-ci consiste à s'en remettre à une analyse sémantique (Fischer & Nadeau, 2014). On peut se demander si les élèves, lors de dictées négociées ou de dictées zéro faute, s'impliquent réellement dans l'exercice. On sait que la dictée notée est souvent un moment pendant lequel les élèves doivent gérer la peur de l'échec, la peur de l'erreur (Manesse, 2007). Pourtant, il est observable que c'est dans cet exercice de dictée à caractère évaluatif que les élèves sont les plus performants : « Cet enjeu évaluatif semble fixer des buts de performance à l'activité « dictée », lesquels permettent aux élèves de focaliser leur attention et de produire moins d'erreurs d'orthographe » (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012).

Pour conclure cette partie, il est important de rappeler que l'exercice de dictée peut permettre de travailler l'orthographe, mais qu'elle n'est pas suffisante. Il est nécessaire que les élèves réfléchissent sur leurs productions, que ces dernières soient du type de l'exercice de dictée ou de la production écrite. Ces productions d'écrits sont des temps durant lesquels les élèves vont devoir réfléchir sur l'orthographe. Ce sont donc des moments nécessaires qu'il semble important de présenter.

4. La situation de production d'écrits

L'importance de faire écrire les élèves n'est pas nouvelle. Celle-ci a toujours été recommandée par les chercheurs et les enseignants. C'est la manière façon pour les élèves de progresser à condition que cette activité soit bien mise en place.

4.1. La production d'écrits dans les programmes

4.1.1. Pourquoi écrire ?

Comme nous pourrons le voir ci-après, les situations de production d'écrits sont fortement recommandées dans les programmes. Cependant, on peut se demander, pourquoi demander aux élèves d'écrire ? Qu'est-ce que cela apporte aux élèves d'écrire ? Si les élèves écrivent, c'est avant tout pour transcrire leur message oral. La production d'écrits va permettre aux élèves un meilleur apprentissage de la lecture par exemple. Cela va leur permettre d'accéder au langage et à la langue, de manipuler le langage, de mémoriser, de mobiliser l'attention, de comprendre

les notions de mots et de phrases, pour imprimer durablement les apprentissages, etc. (Ouzoulias, 2004).

4.1.2. Maternelle (cycle 1)

En cycle 1, on retrouve déjà le terme « production d'écrits » tel quel. En maternelle, les élèves commencent à rentrer dans l'écrit, mais toujours à partir de l'oral. Il s'établit alors le lien entre oral et écrit. L'enseignant est là pour les accompagner. On retrouve cette activité de production d'écrits notamment à travers la dictée à l'adulte. Ce dispositif est repris par les programmes de 2005, mais est préconisé depuis les orientations pour la maternelle de 1986 (Eduscol, 2016). Cependant, on s'aperçoit que très peu de temps est accordé à cette activité. En effet, seulement 1,8 % des activités de la classe sont consacrées à la dictée à l'adulte (Rapport d'inspection générale de la maternelle, 2011, p.103).

En maternelle, la situation de production d'écrit va avoir pour objectif de montrer aux élèves les processus mis en jeu lors d'une situation d'écriture (Eduscol, 2016). Mais bien avant de permettre de montrer aux élèves ces processus, la dictée à l'adulte va permettre d'aborder les termes « mots » et « phrases » qui peuvent sembler évidents.

« C'est ainsi que des unités comme le mot ou la phrase, traditionnellement données toutes faites, comme évidentes, à l'enfant sont ici présentées dans leur genèse au sein de interactions chaîne orale-chaîne écrite que nécessite et permet la dictée à l'adulte. » (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998 cités dans Repères, 1998, p.223)

A contrario de ce que pourrait penser la majorité des personnes, l'écrit est très présent dans les classes de maternelle et les situations de production d'écrits sont nombreuses.

4.1.3. Primaire (cycles 2 et 3)

Dans les programmes de cycle 2 et cycle 3 de 2015, il est fortement recommandé de confronter les élèves à des situations de production d'écrits. Cependant, les programmes suivent une progression entre le cycle 2, où en CP les élèves commencent à écrire, et le cycle 3, où les élèves sont déjà un peu plus experts dans cet exercice. Dans chacun des programmes, on retrouve un thème consacré à l'écriture. C'est dans ce thème que la production d'écrits est la plus abordée même s'il est conseillé que les élèves produisent des écrits dans des disciplines autres que le français.

Dans les programmes de cycle 2, on peut retrouver notamment cette explication située juste avant les attendus de fin de cycle « Les élèves sont par ailleurs confrontés à des tâches de

production d'écrits : production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.20). En fin de cycle 2, il est attendu des élèves qu'ils rédigent un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.20).

Le cycle 3 suit cette continuité « Comme au cycle 2, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont les conditions des progrès des élèves » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.113). En comparaison avec le cycle 2, les programmes insistent sur le fait que les élèves de cycle 3 vont apprendre à exercer une vigilance orthographique lors de la production de leurs écrits. De plus, l'accent est mis sur une pratique régulière et quotidienne de l'écriture que ce soit seul ou à plusieurs (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.110). Il est attendu des élèves de cycle 3 qu'ils écrivent un texte, d'une ou deux pages, adapté à son destinataire.

Que ce soit à la maternelle ou en primaire, il est important de varier les types d'écrits (Goigoux, 2017). Il ne faut pas constamment demander aux élèves de produire des écrits longs par exemple. Il est important que les élèves prennent du plaisir à écrire. De plus, l'activité de dictée à l'adulte comme type de production d'écrits n'est pas nécessairement formatée pour la maternelle. Il est vivement conseillé de le poursuivre en cycle 2 si cela est nécessaire pour les élèves. La dictée à l'adulte reste un mode d'accès à la production écrite (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998 cités dans Repères, 1998, p.223).

4.2. Comment mettre en place l'activité de production écrite ?

Beaucoup de travaux ont été réalisés autour de la production d'écrits. Les chercheurs et les enseignants ont souvent tenté de modifier les travaux initialement proposés. De ce fait, on peut combiner plusieurs façons de mettre en place l'activité de production écrite.

Dans un premier temps, Thierry Geoffre, à partir des travaux de M. Fayol et C. Garcia-Debanco propose un processus d'écriture en trois parties :

1. La planification conceptuelle (récupération, organisation et cadre finalisé des connaissances)
2. La mise en texte
3. La révision/retour sur le texte (relecture et éventuelle mise au point)

C'est une proposition qui peut servir de base et qui peut permettre aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et aux dispositifs qu'ils mettent en place. Cependant, il est important de noter

que le but n'est pas que les élèves suivent linéairement ces trois processus, mais qu'ils fassent des allers-retours entre chacun d'entre eux (Garcia-Debanc, 1986).

Roland Goigoux, coordinateur de l'étude « Lire et Ecrire » de l'Institut Français de l'Education, propose quant à lui six opérations pour produire un écrit :

1. Prévoir : il faut que les élèves définissent leurs intentions d'écriture. Ils doivent aussi définir le but de leur écrit et le destinataire.
2. Planifier : c'est à ce moment que les élèves choisissent les idées et qu'ils organisent le texte en fonction de leurs idées.
3. Énoncer : il s'agit plus précisément du corps du texte. Les élèves vont choisir le vocabulaire et la syntaxe qu'ils souhaitent utiliser.
4. Transcrire : c'est à ce moment que les élèves vont écrire leur énoncé oral.
5. Éditer : les élèves vont réaliser leur écrit pour ensuite le diffuser à leur destinataire.
6. Observer : c'est le moment où les élèves vont devoir observer l'effet que produit leur écrit sur leur destinataire.
7. Révision : cette étape ne peut arriver que si le rédacteur s'interroge (ou soit interrogé) sur ce qu'il a produit. Les premières modifications sont essentiellement narratives et stylistiques. « La correction de la langue et l'orthographe arrivent ensuite » (Goigoux, 2017) car ce sont les exigences d'un bel écrit.

Parmi les nombreux travaux effectués sur la situation d'écriture, les chercheurs sont assez d'accord pour dire que les élèves doivent utiliser plusieurs processus. Cependant, il faut faire attention, car la frontière entre la maîtrise et la surcharge cognitive est assez proche. Effectivement, si on demande à l'élève de tout gérer en même temps, la surcharge cognitive arrivera rapidement et les efforts deviendront inefficaces (Goigoux, 2017).

4.3. Les contraintes dans la situation de production d'écrits

Les élèves, lors de situation de production d'écrits, sont soumis à plusieurs contraintes. Effectivement, l'activité d'écriture n'est pas un exercice simple (Geoffre, 2013).

Les élèves sont tout d'abord confrontés à des contraintes cognitives notamment liées à la cohérence textuelle. L'enseignant et les élèves ne vont pas avoir le même point de vue concernant la cohérence du texte. En effet, un élève pourra justifier que son texte est cohérent à ses yeux alors que l'enseignant ne le trouve pas cohérent (Rondelli, 2010). En ce sens, deux points de vue émergents : un point de vue sur le texte qui doit constituer un ensemble cohérent et un point de vue sur le récepteur qui devra actualiser le sens de ce texte (Chuy & Rondelli,

2010). Se pose alors la question du point de vue du scripteur. Cette question n'est que très peu abordée dans les travaux.

Ensuite, les élèves sont confrontés à des contraintes linguistiques. Ces contraintes vont regrouper plusieurs sous-contraintes avec notamment les contraintes liées aux normes et disponibilités du système linguistique utilisé (Cislaru, 2014). Tout d'abord, il y a les contraintes liées à l'orthographe. Les élèves doivent respecter un code notamment à travers la ponctuation, la correspondance phonèmes-graphèmes et les accords (Goigoux, 2017). Ensuite, il y a les consignes d'écriture (Cislaru, 2014) qui sont fixées soit par l'enseignant, soit par l'élève lui-même. En fonction de ces consignes, les attentes ne seront pas les mêmes. Puis, viennent les règles d'écriture. Ce sont ces règles qui vont fixer le cadre de la production écrite et qui vont encadrer les consignes (Cislaru, 2014). Enfin, on peut également évoquer les contraintes liées aux pratiques d'écritures qui sont spécifiques à chaque discipline.

Toutes ces contraintes, et notamment les contraintes liées à l'orthographe, vont poser problème à l'élève lors de sa production. Cependant, les élèves ne sont pas seuls face à ces contraintes.

4.4. Lien entre orthographe et production d'écrits

Il ne faut pas chercher très loin pour trouver un lien entre l'orthographe, ou plus largement, l'étude de la langue et les productions d'écrits. On retrouve d'ores et déjà cette idée dans les programmes de 2015 pour les cycles 2 et 3.

En cycle 2, les élèves vont apprendre « progressivement à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.23). De plus, il est également indiqué que « les connaissances se consolident dans des exercices et des situations de lecture et de production d'écrits » (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.23). On peut d'ailleurs, toujours dans ces mêmes programmes, retrouver une compétence nommée « Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques (lien avec l'écriture) ». Le lien avec l'écriture est écrit explicitement.

En ce qui concerne le cycle 3, les programmes suivent de nouveau la continuité du cycle 2. Mais, à ce stade, on va demander aux élèves d'acquérir une vigilance orthographique à travers les activités de production d'écrits (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p.110). Ainsi, on voit bien l'intention que donnent les programmes. Il est important que les élèves exercent une réflexion orthographique à d'autres moments que lors d'exercices d'application ou de dictées par exemple. On retrouve également comme attendu de fin de cycle : « Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques

étudiées au cours du cycle ». Nous n'attendons pas des élèves que leur texte soit correct dès le premier jet, mais qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont déjà acquis lors de séances sur l'orthographe.

L'acquisition d'une orthographe normée est une procédure exigeante (Geoffre, 2013). Au cours de cet exercice d'écriture, certains processus sont mis de côté. Si l'on reprend les processus élaborés par M. Fayol et C. Garcia-Debanc, certains d'entre eux vont être qualifiés de « bas niveau » comme cela va être le cas pour l'orthographe (Fayol, 1997) tandis que d'autres processus tels que la mise en texte vont être qualifiés de « haut niveau ». On remarque alors que par exemple, la révision du texte produite par les élèves va être défailante (Garcia-Debanc, 2000). Ainsi, les élèves ne vont pas nécessairement réinvestir les apprentissages effectués précédemment en classe.

Deuxième partie : Construction du problème et hypothèses

1. Questions de recherche et problématique

À travers cette présentation de la dictée et de l'orthographe, on peut s'apercevoir que tout d'abord, l'orthographe française n'est pas simple et pose donc problème aux élèves lors de l'apprentissage. La dictée semble être un exercice, une situation d'apprentissage permettant de passer outre ces obstacles. De manière diversifiée, elle permet de travailler plusieurs points importants. Cependant, plusieurs auteurs s'attachent à dire qu'elle n'est pas une fin en soi et n'est pas suffisante à elle-même pour l'apprentissage de l'orthographe tandis que d'autres chercheurs et enseignants s'attardent à dire que l'exercice de dictée peut permettre l'apprentissage de l'orthographe. En ce qui concerne la production d'écrits, on se rend compte que c'est un élément important des programmes. La pratique en est vivement conseillée. Cependant, cela ne reste pas un exercice facile pour les élèves. Cela nécessite de maîtriser plusieurs processus à la fois. Il est important que les élèves puissent réviser/relire leur texte pour réinvestir leurs connaissances en orthographe.

Suite à ces lectures, les questions autour de la dictée, de l'orthographe, des productions écrites et de la réflexion orthographique sont nombreuses :

- Comment choisir le type de dictée adéquat à la compétence que l'on souhaite faire acquérir aux élèves ? Effectivement, il existe de nombreux types de dictées comme nous avons pu le voir précédemment. Chacun travaillant différentes compétences, l'enseignant doit se questionner sur le type de dictée à proposer aux élèves.
- La dictée n'étant pas suffisante à elle-même pour l'apprentissage de l'orthographe selon certains chercheurs, comment l'utiliser ? Il est important que l'enseignant se questionne sur la façon dont il va utiliser la dictée : en tant que dictée simple (les élèves copient ce que le maître dicte en évitant de faire des erreurs) en tant que dictée corrigée (les élèves copient ce que le maître dicte puis s'en suit une correction collective ou individuelle) ou en tant que dictée permettant de travailler la langue. On peut aussi se questionner sur la suite à donner à cette dictée. Une fois réalisée puis corrigée, qu'en reste-t-il ?
- La dictée permet-elle, en dehors de l'apprentissage de l'orthographe, d'acquérir une réflexion orthographique pour les élèves ? Les programmes du cycle 3 le rappellent et insistent sur le fait qu'il est attendu des élèves qu'ils sachent se questionner, raisonner sur ce qu'ils produisent (MEN, BO spécial n°11 du 26/11/15, p. 114). En ce sens,

l'exercice de dictée permet-il aux élèves d'acquérir une démarche à adopter pour que ces derniers puissent, justement, effectuer ce raisonnement ?

- Comment faire en sorte que la réflexion orthographique soit acquise par la majorité des élèves et comment la vérifier ? Il est important que chaque élève puisse acquérir cette réflexion orthographique, cela ne pourra être que bénéfique pour lui lors de la relecture de ses écrits que ce soit lors de ces années de cycle 3 ou au-delà. On peut cependant se questionner sur les moyens dont dispose l'enseignant pour vérifier si cette réflexion orthographique est acquise.
- Les éléments vus lors de la dictée peuvent-ils être réinvestis lors de situations de production d'écrits ? Si oui, de quelle manière ? Ici, on peut se questionner sur le lien entre la dictée et la situation de production d'écrits. On se place plutôt du point de vue de l'élève. Une fois que l'exercice de dictée est passé, l'élève va-t-il utiliser ce qui a été vu et/ou dit durant cet exercice pour s'appuyer dessus lors de sa production d'écrits ? On peut également se positionner du point de vue de l'enseignant en se questionnant sur la manière dont ce dernier peut inciter l'élève à s'appuyer sur cette dictée.

L'ensemble de ces questions permet d'aboutir à la problématique suivante :

« La dictée peut-elle permettre l'acquisition d'une réflexion orthographique à travers une analyse des erreurs produites pour ensuite être réappliquée lors de production d'écrits ? »

Cette problématique reste assez large et va permettre d'aborder plusieurs points importants en même temps. De nombreuses hypothèses peuvent être faites pour y répondre.

2. Hypothèses

Suite à ces lectures et afin de répondre à cette problématique, plusieurs hypothèses peuvent être présentées, chacune d'entre elles pouvant se compléter :

- Une dictée peut permettre aux élèves d'acquérir une vigilance orthographique qui pourra être réappliquée lors de situations de productions d'écrits. Cependant, afin que cela se produise, il faut que la dictée soit élaborée de manière constructive en permettant aux élèves d'être acteurs de leur réflexion.
- A contrario, une dictée dite traditionnelle par exemple, sans correction, individuelle ou collective, n'aura pas d'impact par la suite sur les futures productions d'écrits des élèves. On peut supposer que ce type de dictée n'apporte pas les compétences nécessaires à l'acquisition d'une vigilance orthographique.

- La communication entre pairs lors d'un exercice de dictée, que ce soit en groupe classe, en petits groupes ou en binômes, va permettre une meilleure compréhension des notions d'orthographe. Ainsi, le fait d'échanger avec ses camarades peut avoir une incidence sur la construction d'une vigilance orthographique. Effectivement, si lors d'une dictée, les élèves ont débattu sur la notion sujet-verbe, alors, nous pouvons supposer que les élèves repenseront à cette discussion lors de la relecture de leur écrit. De plus, nous pouvons également faire l'hypothèse que ces échanges entre pairs vont avoir des impacts directs, au moment même de l'activité avant que cela soit transposé à d'autres activités comme la production d'écrits.
- Dans l'hypothèse où l'exercice de dictée, de quelques types qu'il soit, ne permette pas aux élèves d'acquérir une réflexion orthographique, il va être nécessaire de s'interroger sur le but de la dictée et comment s'en servir pour que celui-ci soit efficace.

Afin de vérifier toutes ces hypothèses, une méthode expérimentale a été choisie ainsi qu'une méthode qualitative. Effectivement, le but est de voir si les élèves réinvestissent les éléments vus lors des exercices de dictées dans leurs productions d'écrits. Pour cela, il faut donc de réelles dictées et productions d'élèves afin de pouvoir les comparer. La méthode qualitative a été choisie afin de pouvoir rendre compte des échanges entre pairs lors d'une dictée.

Troisième partie : Méthodologie

Nous allons maintenant nous intéresser à la méthodologie utilisée pour tenter de trouver des réponses à la problématique et d'infirmes ou confirmer les hypothèses. Elle se base sur un échantillon d'élèves restreint tout en tenant compte de réelles productions.

1. Explicitation de la méthode

1.1. Principe de la méthode

Cette méthode expérimentale consistait en plusieurs temps. Les deux premiers temps étaient similaires puisque dans chacun d'entre eux, il s'agissait pour les élèves de réaliser une dictée et une production d'écrits reprenant une notion précise d'orthographe, à savoir l'accord de l'adjectif avec le nom. Les modalités ont varié au sein même des phases puisque dans un premier temps, il s'agissait d'une dictée traditionnelle et dans le second temps, d'une dictée ciblée argumentée. L'une des volontés de cette problématique était de voir l'effet des échanges entre pairs. C'est pourquoi, parmi les dictées présentées précédemment, le choix s'est tourné vers une dictée ciblée argumentée en groupe en contraste avec une dictée traditionnelle en individuel. Les consignes n'étaient également pas les mêmes à chaque fois avec plus ou moins d'informations pour les élèves. L'objectif ici était de comparer les deux modalités de dictée afin de savoir laquelle avait le plus d'impact sur les productions écrites des élèves.

Un troisième temps consistait à enregistrer les échanges au sein de deux groupes lors de la dictée ciblée argumentée. Cela permettait d'avoir un aperçu de la manière dont les élèves argumentaient l'orthographe d'un mot. L'objectif ici était de découvrir les stratégies mises en place par les élèves et de savoir si les échanges entre pairs étaient bénéfiques à l'acquisition d'une réflexion/vigilance orthographique.

1.2. Population étudiée

Cet outil méthodologique est appliqué à une classe de CE2-CM1-CM2. Cette classe comportait 17 élèves (6 CE2, 4 CM1 et 7 CM2). Les élèves de cette classe sont habitués à une dictée quotidienne. Les dictées étaient les mêmes pour les CM1-CM2, mais sont différentes pour les CE2 puisque les attendus ne sont pas les mêmes. Dans le cadre de ce mémoire, il a été décidé de mettre en place cette méthode uniquement avec les CM1-CM2, soit avec un échantillon de 11 élèves. En matière d'orthographe, le niveau de ces élèves est très homogène.

2. Premier temps de la méthodologie

2.1. Dictée n°1 : dictée traditionnelle

Une première dictée a été effectuée avec les élèves. Il s'agissait d'une dictée traditionnelle. Elle consistait à ce que l'enseignant lise une première fois la dictée dans son intégralité puis la relise une deuxième fois en marquant des pauses entre certains mots quand cela lui semblait nécessaire afin que les élèves puissent suivre le fil de la dictée ou par soucis de cohérence entre groupes de mots. Dans le cadre de ce premier temps, les élèves n'ont pas eu de moment de correction individuelle. Il n'y a pas non plus eu de temps de correction collective. Les dictées des élèves ont été corrigées individuellement sans qu'il n'y ait d'échange entre l'enseignant et l'élève.

La dictée était la suivante : « *Toute la famille est allée sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leurs habits traditionnels. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumées, de belles dattes et des roses séchées.* ». Elle comportait 8 accords nom-adjectif.

En ce qui concerne la mise en place de cette dictée, la consigne était la suivante : « *Je vais vous lire une première fois la dictée puis je vous la relirai en faisant des pauses. Une fois que vous avez écrit le dernier mot et le point final, je vous demande de ne pas vous relire et de retourner directement votre feuille.* »

Il y a quelques éléments à prendre en compte pour cette phase. Lors de cette dictée, les élèves ne disposaient pas d'outils pour les aider (dictionnaires par exemple). Cependant, les affichages présents dans la classe étaient à leur disposition sans que l'enseignant ne leur rappelle leur utilité. Deux mots ont été écrits au tableau suite à la demande des élèves. Il s'agit du mot « datte » et du mot « pâte ». L'écriture de ces deux mots a été autorisée puisque cela ne concernait pas un accord nom-adjectif. Enfin, tout au long de la dictée, l'enseignant n'a répondu à aucune question sauf celles demandant de répéter un mot ou un signe de ponctuation.

2.2. Production d'écrits n°1 : Description d'un personnage

Suite à cette dictée, une production d'écrits a été réalisée par les élèves, dans laquelle les élèves devaient réinvestir des adjectifs. En ce qui concerne sa mise en place, la consigne était la suivante : « *Vous devez me décrire un personnage. Vous choisissez celui que vous souhaitez. Votre personnage peut-être réel ou imaginaire. Vous pouvez décrire son physique, mais aussi sa personnalité.* ». Tout comme pour la dictée, les élèves n'avaient pas accès à des outils, mais disposaient des affichages dans la classe. L'enseignant n'a pas répondu aux questions des élèves

sauf celles concernant la mise en page sur la feuille (écriture de la date, de la consigne, etc.). Il a fallu que l'enseignant soit vigilant puisqu'un élève a commencé sa rédaction sans faire de phrases. Il a donc dû intervenir pour lui demander d'en faire. Pendant la production d'écrits, l'enseignant n'est pas intervenu auprès des élèves. En ce qui concerne la correction, les élèves n'ont pas eu de temps d'autocorrection. L'enseignant leur a seulement proposé un temps de relecture.

3. Deuxième temps de la méthodologie

3.1. Dictée n°2 : dictée ciblée argumentée

Quelques jours plus tard, une nouvelle dictée a été proposée aux élèves. Cette fois-ci, il s'agissait d'une dictée ciblée argumentée. Cette dictée a été réalisée en deux temps : une dictée individuelle et un temps de relecture. Il s'agissait uniquement d'un temps de relecture et non pas d'un temps d'autocorrection. Ensuite, les élèves se sont mis en groupes afin de réfléchir sur la dictée et se mettre d'accord pour rendre une dictée commune. Étant donné qu'il s'agissait d'une dictée ciblée, les élèves étaient mis au courant, dès le début de la dictée, de la notion d'orthographe importante, celle sur laquelle il fallait se focaliser.

La dictée était la suivante : « *Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleues remplacent les anciennes étagères orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.* ». Elle comportait 7 accords nom-adjectif et 1 accord sujet-adjectif.

En ce qui concerne la mise en place de cette dictée, la consigne, avant la dictée individuelle était la suivante : « *Je vais vous lire une première fois la dictée. Je vais vous la lire une deuxième fois en faisant quelques pauses. Une fois que vous avez terminé, je vous laisse un petit temps pour vous relire. Lorsque c'est bon pour vous, vous pouvez retourner votre feuille. Je vous précise deux choses : la première, j'aimerais que pour cette dictée vous vous concentriez sur l'accord des adjectifs. Je ne vais pas faire attention aux autres erreurs, mais uniquement à celles-ci. La deuxième chose, c'est que parmi tous les adjectifs, un adjectif s'accorde avec un sujet et tous les autres s'accordent avec un nom* ». Là encore, au cours de la dictée, l'enseignant n'a répondu à aucune question des élèves et aucun mot n'a été écrit au tableau.

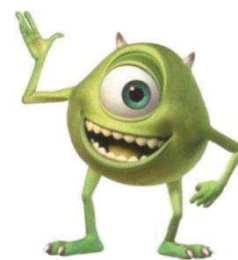
Suite à cette dictée individuelle, l'enseignant a créé 4 groupes : 3 groupes de 3 élèves et un groupe de 2 élèves. Dans les groupes, les deux niveaux (CM1-CM2) ont été mélangés afin que chaque groupe comporte un élève de CM1. Deux groupes étaient homogènes et deux étaient hétérogènes. La consigne lors de la phase de groupe était la suivante : « *Je vous ai mis par*

groupe. Vous allez devoir me réécrire la même dictée en essayant au maximum de ne pas faire d'erreur sur l'accord des adjectifs avec le nom. Je vous demande également de justifier votre proposition. Je prends un exemple : si je pense que je dois mettre un « s » à un nom, je dois justifier en disant que le déterminant est au pluriel par exemple. Je n'ai pas le droit de dire « il faut mettre un s » sans justifier. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ? Vous prenez le temps que vous voulez pour refaire la dictée. ». Là encore, les élèves n'avaient pas le droit d'utiliser d'outils. L'enseignant a seulement répondu aux questions qui concernaient un mot oublié ou une ponctuation. Il est également passé dans les groupes pour reprendre les élèves s'ils ne justifiaient pas l'orthographe d'un mot.

S'agissant d'une dictée ciblée argumentée, les élèves devaient justifier l'orthographe des mots. L'enseignant ne pouvant se trouver dans tous les groupes simultanément, deux groupes ont été enregistrés pendant leur discussion afin de voir quelles stratégies, quelles justifications étaient mises en place par les élèves. Parmi ces groupes enregistrés, un groupe est hétérogène l'autre était homogène. Les échanges des élèves ont été transcrits et sont présentés en annexe 2 page 64 et annexe 3 page 73.

3.2. Production d'écrits n°2 : Description d'un personnage de monstre et compagnie

Suite à cette dictée, une autre production d'écrits a été réalisée par les élèves. L'observation de l'enseignant, lors de la rédaction de la première production d'écrits ainsi que sa correction, ont permis de faire émerger le fait que les élèves avaient eu du mal à se projeter dans la description d'un personnage. Il était compliqué pour eux de s'imaginer un personnage sans l'avoir sous les yeux. Afin de ne pas leur imposer une difficulté supplémentaire, une banque de personnages a été proposée par l'enseignant. Il s'agissait des personnages du film d'animation Monstres et Cie©. Le choix de ces personnages était ainsi justifié : la majorité des élèves connaissaient ce film. Les personnages étant des monstres, cela permettait aux élèves d'avoir un certain nombre d'éléments à décrire. Voici un exemple d'une image suggérée aux élèves. La totalité des images proposées par l'enseignant est disponible en annexe 4 page 81.



En ce qui concerne la mise en place de cette production d'écrits, la consigne était la suivante : « Vous allez de nouveau devoir décrire un personnage. Mais tout d'abord, j'ai une question : que faut-il utiliser pour décrire quelque chose ou quelqu'un ? [réponse attendue de la part des élèves : des adjectifs]. Faites attention à l'accord de ces adjectifs avec les noms. Contrairement à la production d'écrite précédente, cette fois, je vais vous distribuer un

personnage du dessin animé Monstre et Cie. Les consignes sont les mêmes que la dernière fois, vous pouvez le décrire physiquement et décrire sa personnalité. »

Pour la correction de cette production d'écrits, les élèves ont eu un temps de relecture et d'autocorrection. L'enseignant a corrigé une première fois les erreurs à travers l'outil CHAMPIONS qui sera présenté juste après. Les élèves ont pu reprendre leur travail puis l'enseignant a corrigé de nouveaux si les erreurs persistaient en incitant les élèves à se questionner sur l'orthographe du mot. Des outils ont pu être utilisés par les élèves tels que le dictionnaire ou le grand Eurêka, uniquement lors de la correction.

4. Outil CHAMPIONS

L'outil champion est un outil mis à la disposition des élèves pour qu'ils puissent se relire et s'auto-corriger. Il apporte une façon structurée de relire une dictée, une production d'écrits ou tout autre texte dans une autre discipline que le français (lors d'un compte-rendu d'expérience en sciences par exemple). Il a été créé par une enseignante répondant au nom de Farfa sur son blog. Cet outil est utilisé par de nombreux enseignants ; ce qui est le cas de l'enseignante de la classe dans laquelle la méthodologie a été testée. Chaque enseignant est libre de le mettre en place comme il le souhaite dans sa classe, aucune méthode pour son utilisation n'est préconisée. Une présentation de cet outil sera donc faite en fonction de ce que l'enseignante met en place au sein de sa classe.

CHAMPIONS est l'acronyme de Conjugaison, Homophones, Accords, Mots invariables, Ponctuation, Illisible, Orthographe, Non-sens et Sons. Les élèves vont relire leur production en prenant en compte chaque type d'erreur les uns après les autres. Une fois que les élèves se sont relus et proposent leur production à l'enseignante, celle-ci utilise de nouveau cet outil pour faire apparaître les dernières erreurs restantes. Une photographie de l'affiche présente dans la classe est disponible en annexe 5 page 82. Ainsi, les dictées et les productions ont été corrigées à partir de cet outil, car il est connu et maîtrisé des élèves. Un code couleur a été utilisé pour la correction des productions. Ce code couleur, ainsi que les notions et des exemples d'erreurs relatifs à chacune de ces notions, sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Code couleur utilisé pour la correction des productions des élèves et explications pour chaque notion

C	Conjugaison : ces erreurs font référence à l'accord dans le groupe sujet-verbe. <u>Exemples</u> : il sont, les animaux mange
H	Homophones : ces erreurs vont à la fois concerner les homophones grammaticaux et les homophones lexicaux <u>Exemples</u> : je suis tombé a l'eau / un haricot ver
A	Accords : à travers la notion d'accord, nous retrouvons toutes les erreurs dans le groupe déterminant – nom. La méthodologie se basant notamment sur l'accord dans le groupe adjectif-nom, les erreurs dans ce groupe ont été notées en noir/gras. <u>Exemples</u> : Les habit / Leur chaussures
M	Mots invariables : cette notion concerne les mots qui ne changent jamais d'écriture <u>Exemples</u> : Néanmoins, mai, toujours
P	Ponctuation : ces erreurs concernent les oublis de tout signe de ponctuation <u>Exemples</u> : Il fait beau dehors_ ma mamie me propose de jouer aux cartes_ au Monopoly ou au docteur_
I	Illisible : vont se référer à cette notion tous les mots ou les lettres que l'on ne peut lire
O	Orthographe : ces erreurs vont concerner les erreurs d'orthographe lexicale <u>Exemples</u> : vilage, persone, grifes, cornnes, époles
N	Non-sens : vont se référer à cette notion tous les mots écrits lisiblement mais qui ne font pas sens dans la phrase (répétition d'un mot, lettre manquante) <u>Exemples</u> : la la famille, suspe[lettre manquante]du
S	Sons : ces erreurs vont concerner toutes les altérations sonores <u>Exemples</u> : perssonage, remplase

Quatrième partie : Analyse des résultats

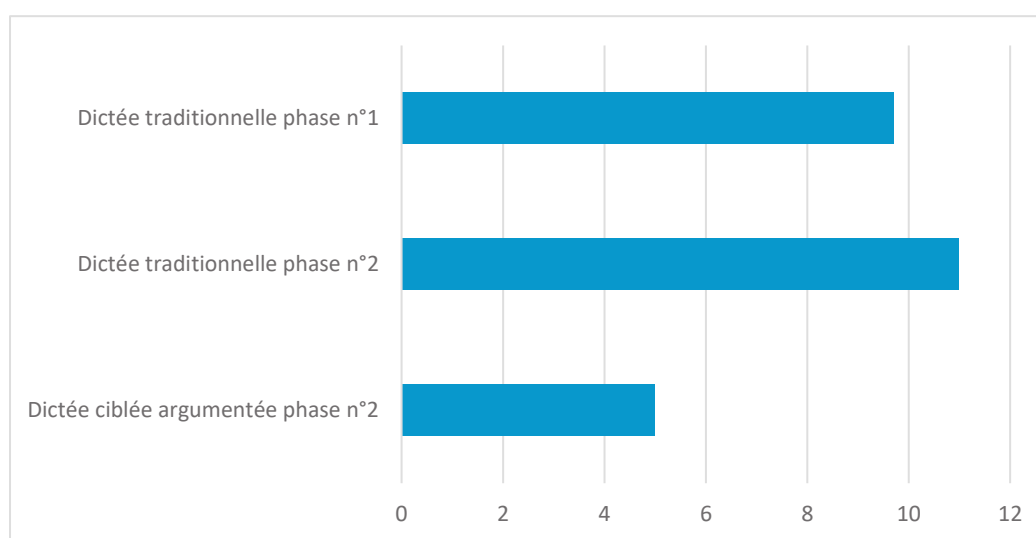
1. Les types de dictées : dictée traditionnelle et dictée ciblée argumentée

1.1. Comparaison des dictées

1.1.1. Constat général

Lors de la mise en place de la méthodologie, deux types de dictées ont été utilisées. La dictée de la phase n°1 était une dictée traditionnelle, c'est-à-dire une dictée individuelle avec une simple lecture saccadée de l'enseignant. Dans la phase n°2, il s'agissait tout d'abord d'une dictée traditionnelle puis d'une dictée ciblée argumentée, c'est-à-dire une dictée par groupe durant laquelle les élèves savaient sur quelle notion ils devaient principalement se concentrer. Dans cette phase n°2, le texte de la dictée était le même pour la dictée traditionnelle dans cette phase et la dictée ciblée argumentée. Les productions et données relatives à l'ensemble des dictées sont présentées en annexe 6 page 83 et en annexe 7 page 84 pour la dictée traditionnelle de la phase n°1, en annexe 8 page 86 et en annexe 9 page 87 pour la dictée traditionnelle de phase n°2, en annexe 10 page 89 et en annexe 11 page 90 pour la dictée ciblée argumentée.

À travers la mise en place de ces différentes dictées, nous faisons l'hypothèse que les élèves feront moins d'erreurs lors d'une dictée en groupe (dictée ciblée argumentée) que lors d'une dictée individuelle (dictée traditionnelle). Ainsi, pour vérifier cette hypothèse, le graphique 1, ci-dessous, présente la moyenne du nombre d'erreurs pour chaque type de dictée.



Graphique 1 : Moyenne des erreurs pour chaque type de dictée

D'après le graphique 1, on constate que les élèves font en moyenne plus d'erreurs lors de dictées traditionnelles en individuel (9.1 en phase n°1 et 11 en phase n°2) que lors d'une dictée ciblée argumentée en groupe (5).

Ces chiffres témoignent d'une moyenne pour chaque type de dictée. Il semble donc intéressant de voir si le constat établi juste avant est observé pour chacun des élèves. Pour cela, le tableau 1 présente le nombre d'erreurs commises par les élèves lors des différentes dictées. Plusieurs sigles ont été utilisés dans ce tableau à savoir DT1 (dictée traditionnelle de la phase n°1), DT2 (dictée traditionnelle de la phase n°2) et DCA (dictée ciblée argumentée).

Tableau 2 : Nombre d'erreurs lors de la DT1, DT2 et de la DCA par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
DT1	4	2	8	8	7	7	15	29	7	10	Abs
DT2	6	10	10	13	13	10	10	23	8	8	10
DCA	5	5	4	4	5	6	5	5	5	6	4

D'après le tableau 1, on constate que pour la majorité des élèves, le nombre d'erreurs a diminué lors de la dictée ciblée argumentée en comparaison avec les dictées traditionnelles effectuées précédemment. Effectivement, par exemple, l'élève E8 a fait plus d'erreurs lors des dictées traditionnelles (29 pour la DT1, 23 pour la DT2) que lors de la dictée ciblée argumentée (5). Cependant, pour deux élèves, ce constat n'est pas recevable. En effet, l'élève E1 a fait plus d'erreurs lors de la dictée cible argumentée (5) que lors de la dictée traditionnelle de la phase n°1 (4). Il en est de même pour l'élève E2 avec respectivement 5 erreurs pour la dictée ciblée argumentée et 2 pour la dictée traditionnelle de la phase n°1.

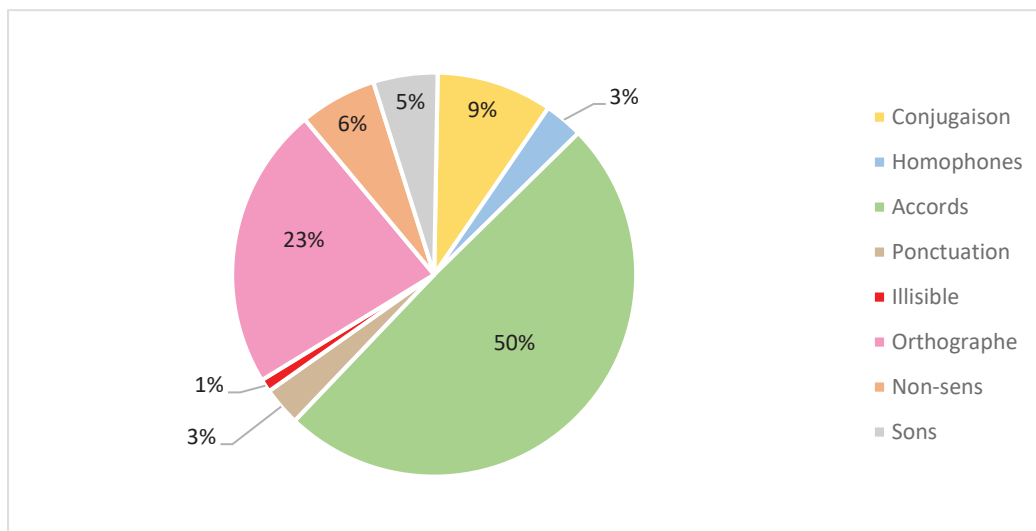
À travers ce tableau, on constate également que les élèves, lors de la phase n°2, ont amélioré leur dictée puisque pour chaque élève, le nombre d'erreurs entre la dictée traditionnelle de la phase n°2 et la dictée ciblée argumentée a diminué. Effectivement, les élèves ont amélioré leur dictée en réduisant le nombre d'erreurs d'au moins 1 (E1) et jusqu'à 18 (E8).

1.1.2. Représentation des types d'erreurs

Suite à la comparaison des différentes dictées, nous nous rendons compte que les élèves font un certain nombre d'erreurs dans ces dernières. Il semble judicieux de s'intéresser aux types d'erreurs que font ces élèves. Cela permet d'avoir une représentation des notions qui sont moins maîtrisées par les élèves sur l'ensemble des trois dictées.

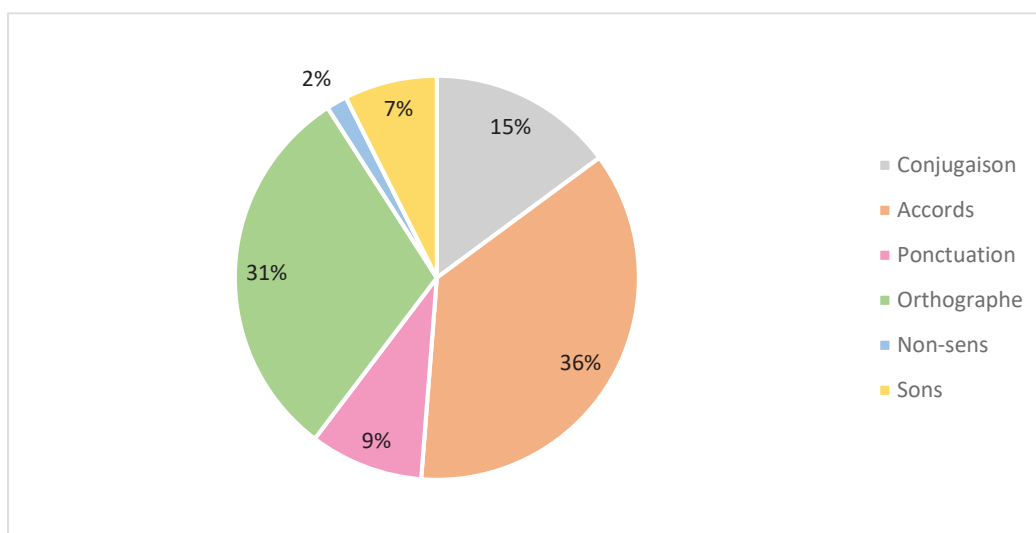
Les différentes dictées ont été corrigées à l'aide de l'outil CHAMPIONS utilisé en classe et présenté dans la partie méthodologie. Pour rappel, cet outil permet de classer les erreurs des élèves pour que ces derniers puissent se corriger par la suite.

Les erreurs sont classées en 9 catégories : Conjugaison, Homophones, Accords, Ponctuation, Illisible, Orthographe, Non-sens, et Sons. Les graphiques 2, 3 et 4 présentent la répartition des erreurs des élèves en fonction de ces catégories et pour chaque type de dictée (DT1, DT2 et DCA).



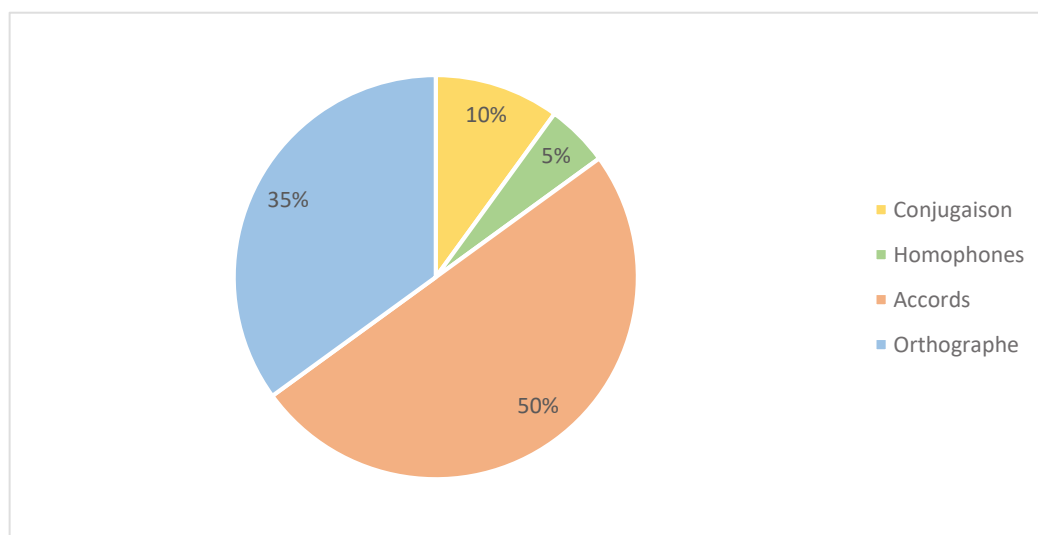
Graphique 2 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DT1

D'après le graphique 2, on peut constater que 50 % des erreurs totales des élèves dans la dictée traditionnelle de la phase n°1 concernaient les accords. 23 % concernaient les erreurs d'orthographe. Les autres types d'erreurs représentaient une plus faible proportion (9 à 1 %). Les élèves n'ayant commis aucune erreur relative à un mot invariable, cette part n'apparaît pas dans la représentation graphique.



Graphique 3 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DT2

Selon le graphique 3, les erreurs d'accord lors de la dictée traditionnelle de la phase n°2 représentait 36 % des erreurs totales. Les erreurs d'orthographe représentaient quant à elles 31 %. Ces deux catégories représentent donc à elles seules 67 % des erreurs des élèves. Les 33 % restants concernent les erreurs de ponctuation, de conjugaison, de sons et les problèmes de sens. Les parts concernant les mots invariables, les homophones ou les erreurs d'illisibilité n'apparaissent pas dans la représentation graphique, car les élèves n'ont fait aucune erreur dans ces catégories.



Graphique 4 : Répartition en % des types d'erreurs dans la DCA

Enfin, d'après le graphique 4, seulement 4 types d'erreurs apparaissent lors de la dictée ciblée argumentée : 50 % représentent les erreurs d'accord, 35 % les erreurs d'orthographe, 10 % les erreurs de conjugaison et 5 % les erreurs d'homophones.

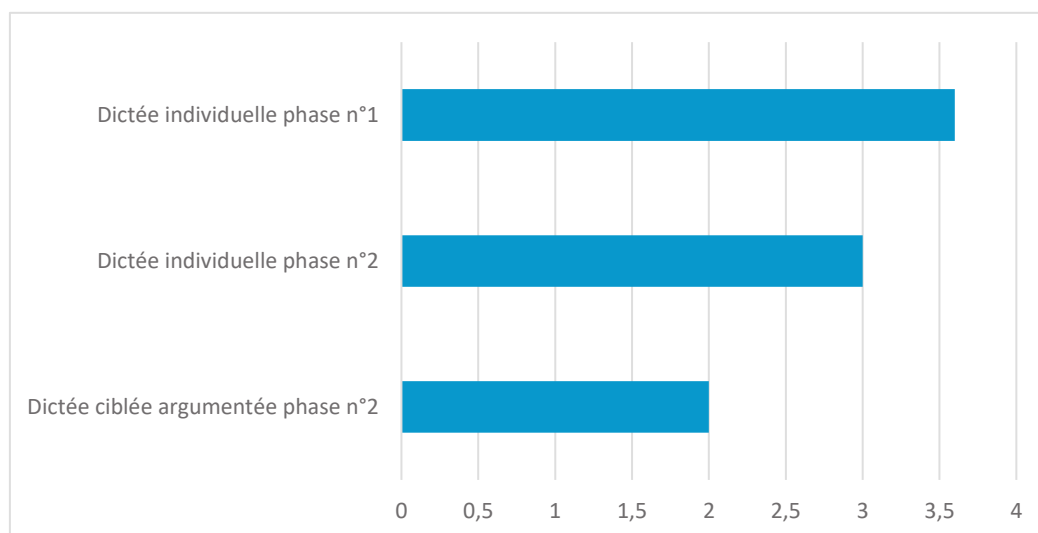
On constate que, pour l'ensemble des trois dictées, deux types d'erreurs occupent les plus grandes parts. Effectivement, à chaque dictée, les erreurs d'accord et les erreurs d'orthographe représentent entre 23 et 50 % des erreurs des élèves.

1.2. L'accord adjectif-nom dans les dictées

L'ensemble de ces dictées avait pour objet d'étude l'accord de l'adjectif avec le nom. Dans la dictée traditionnelle de la phase n°1, les élèves n'avaient pas été mis au courant de la notion à laquelle l'enseignant allait s'intéresser. A contrario, dès le début de la dictée traditionnelle n°2, les élèves savaient que l'enseignant attendait d'eux le moins d'erreurs possibles en ce qui concernait l'accord de l'adjectif avec le nom. L'importance de se concentrer sur les adjectifs et leurs accords a été rappelée lors du début de la dictée ciblée argumentée.

Là encore, tout comme pour l'ensemble des erreurs, nous faisons l'hypothèse que les élèves feront plus d'erreurs d'accord dans le groupe adjectif-nom lors d'une dictée individuelle (DT1 et DT2) que lors d'une dictée en groupe (DCA).

Ainsi, pour vérifier cette hypothèse, le graphique 5, ci-dessous, présente la moyenne du nombre d'erreurs d'accord pour chaque type de dictée.



Graphique 5 : Moyenne des erreurs d'accord (adjectif-nom) pour chaque type de dictée

D'après le graphique 5, on constate que les élèves font en moyenne plus d'erreurs d'accord dans le groupe adjectif-nom lors de dictées traditionnelles, en individuel (3.6 en phase n°1 et 3 en phase n°2) que lors d'une dictée ciblée argumentée, en groupe (2 erreurs). On se rend compte qu'il s'agit du même constat que pour le nombre d'erreurs totales.

Les chiffres présentés ci-dessus témoignent d'une moyenne. Il semble donc intéressant de voir si ce constat est observé pour chacun des élèves. Pour cela, le tableau 2 présente le nombre d'erreurs d'accord, dans le groupe adjectif-nom, réalisées par les élèves lors de chaque dictée.

Le constat édifié précédemment se confirme à travers le tableau 2 qui montre que pour 9 élèves sur 11, le nombre d'erreurs d'accord dans le groupe adjectif-nom a diminué ou n'a pas changé. Effectivement, par exemple, l'élève E7 est passé de 6 et 4 erreurs lors des dictées traditionnelles (DT1 et DT2) à 2 erreurs lors de la dictée en groupe (DCA). Cependant, ce constat n'est pas valable pour 2 des 11 élèves puisqu'en effet, lors de la dictée traditionnelle de la phase n°1, ces élèves ont fait 1 erreur d'accord contre 2 dans la dictée ciblée argumentée.

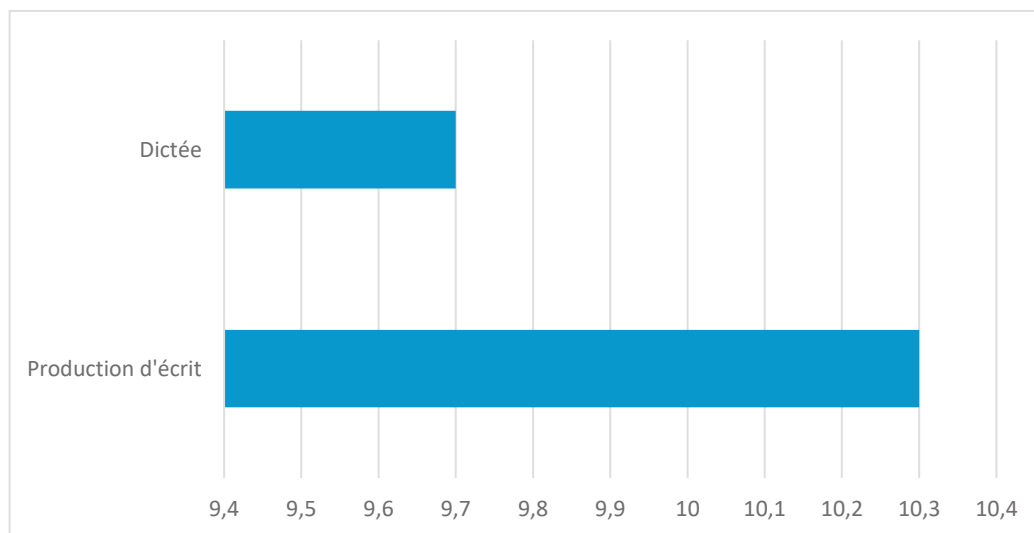
Pour conclure cette partie consacrée aux dictées, on constate que les élèves font moins d'erreurs lors de la dictée ciblée argumentée, c'est-à-dire lorsqu'ils sont en groupe, que lorsqu'ils sont en individuels, lors de dictées traditionnelles. C'est ce à quoi nous nous attendions puisque nous avons fait l'hypothèse que le travail de groupe, et notamment les échanges, avait un impact

favorable sur le résultat de la dictée en termes de nombre d'erreurs. Notre hypothèse a été confirmée pour une majorité d'élèves à travers les résultats concernant l'accord dans le groupe adjectif-nom. En effet, nous supposons, là encore, que les échanges entre pairs allaient favoriser la réflexion et donc réduire le nombre d'erreurs d'accord par rapport à la phase individuelle. Après avoir comparé les différents types de dictées et les erreurs recensées, il est important d'exposer les résultats concernant le lien entre les dictées et les productions d'écrits.

2. Lien entre dictées et productions d'écrits

2.1. Résultats de la phase n°1

L'une des hypothèses pour répondre à la problématique était que la dictée traditionnelle ne permettait pas d'acquérir une vigilance orthographique lors de situations de productions d'écrits. Lors de la phase n°1 (DT1 et PE1), 10 des 11 élèves de CM1-CM2 étaient présents. La consigne de la production d'écrit était la suivante : « *Vous devez me décrire un personnage* ». Les productions et les données relatives à la production écrite de cette phase sont présentées en annexe 12 page 92 et en annexe 13 page 93. Le graphique 6, ci-dessous, expose la moyenne des erreurs par élève pour la dictée traditionnelle de la phase n°1 et la production d'écrit qui a suivi.



Graphique 6 : Moyenne des erreurs par élève pour la DT1 et la PE1

D'après le graphique 6, en moyenne, les élèves ont fait 9,7 erreurs au cours de la dictée traditionnelle. On remarque que ce nombre est en légère augmentation lors de la production d'écrit puisque les élèves font en moyenne 10,3 erreurs.

Ces moyennes sont à nuancer puisque les élèves ont un nombre d'erreurs très variable. Il faut également prendre en compte le fait qu'aucune limite n'avait été donnée aux élèves concernant le nombre de lignes ou de mots à écrire. Le tableau 3, ci-dessous, permet de connaître le nombre

d'erreurs par élève dans la dictée traditionnelle de la phase n°1 et la production d'écrits qui a suivi (PE1). Un sigle a été utilisé dans ce tableau, il s'agit de PE qui signifie « production écrite ».

Tableau 3 : Nombre d'erreurs lors de la DT1 et la PE1 par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
DT1	4	2	8	8	7	7	15	29	7	10
PE1	2	9	10	6	18	13	16	14	10	5

On constate, à partir de ce tableau, que l'étendue du nombre d'erreurs, c'est-à-dire la différence entre le nombre d'erreur **maximum** et le nombre d'erreur **minimum**, est de 27 pour la dictée traditionnelle et de 16 pour la production d'écrits.

Les extraits 1 et 2 présentés ci-dessous permettent de situer les erreurs des élèves ayant fait le plus et le moins d'erreurs dans la dictée traditionnelle et dans la production d'écrits.

Extrait 1 : Présentation des dictées des élèves E2 et E8 pour la DT1

Elève 2 : Toute la famille est allée sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leurs habits traditionnel. Sur le marchere, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumées, de belles dattes et des roses séchées.

Elève 8 : toute la famille este aller sur la grande plasse du vilage. Se lieux est joliman [mot manquant] pour la fête des roses. les jeunes s'enfants [mot manquant] bos avec leur s'abit traditionnele. Sur le marchere, nous avons achetere des pâtes des fruis parfumés, de belle dattee et des roses céchés.

Extrait 2 : Présentation des productions d'écrits des élèves E2 et E5 pour la PE1

Elève 1 : Ma personne a des cheveux brunn et des yeux marron. Elle a des lunettes violettes et rose. Loëlya a un haut gris avec marké DREAM & LIVE, son bas est gris avec une bande rose sur le côté. Elle a des chaussures blanches avec des ananas dessus.

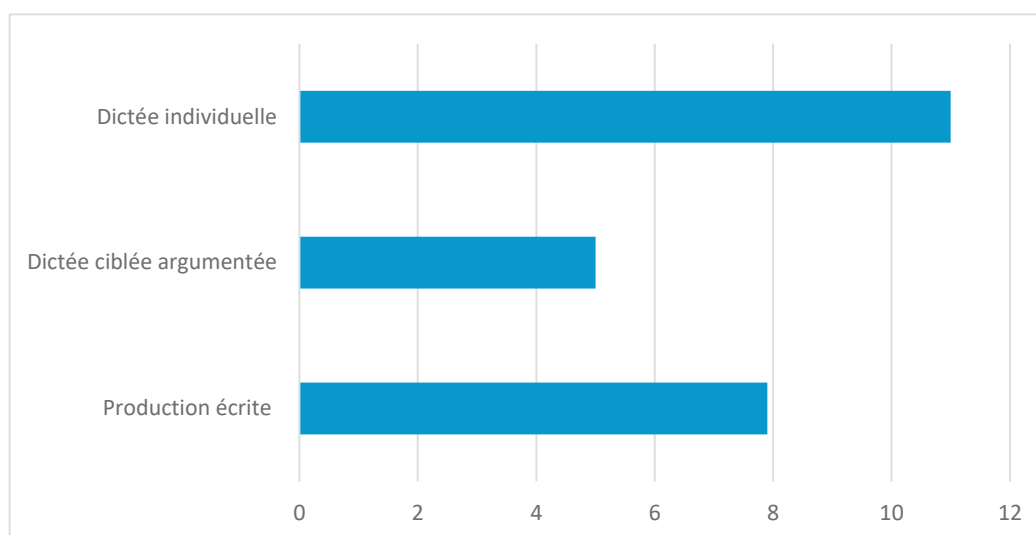
Elève 5 : Mon perssonage est petit, il a impeu de cheuveux, Il a 9 ans, il porte des lunettes, ces chaussures sont de la marke NIKE et elle sont noiree, son pentallon est rouge, il a un tee-shirt à manche courte blanc, ces dent sont blanchee. Il est rigolot et aiment bien le foot_.

De plus, on remarque que le constat fait précédemment, c'est-à-dire que les élèves font en moyenne plus d'erreurs lors de la production d'écrits que lors de la dictée, n'est pas valable

pour tous les élèves. Effectivement pour 4 des élèves, le nombre d'erreurs est supérieur lors de la dictée traditionnelle (E1, E4, E8 et E10).

2.2. Résultats de la phase n°2

Une autre hypothèse pour répondre à la problématique était le fait qu'échanger entre pairs peut avoir une incidence sur la construction d'une vigilance orthographique. Lors de la phase n°2 (DT2, DCA et production écrite), tous les élèves de CM1-CM2 étaient présents. La consigne de la production d'écrit était la suivante : « *Vous devez me décrire un personnage* » tout comme pour la première production d'écrit. Il est important de rappeler que pour cette phase, les élèves ont d'abord réalisé la dictée traditionnelle en individuel puis ont été repartis en groupes pour réfléchir à nouveau sur la même dictée. Les productions et les données relatives à la production écrite de cette phase sont présentées en annexe 14 page 97 et en annexe 15 page 99. Le graphique 7, ci-dessous, présente la moyenne des erreurs par élève pour la dictée traditionnelle de la phase n°2, la dictée ciblée argumentée et la production d'écrit qui a suivi (PE2).



Graphique 7 : Moyenne des erreurs par élève pour la DT2, la DCA et la PE2

A travers le graphique n°7, on constate qu'en moyenne, les élèves ont diminué leur nombre d'erreurs après avoir repris leur dictée en groupe (de 11 en moyenne à 5) mais que ce nombre a, par la suite, augmenté lors de leur production écrite (7.9). Nous allons donc nous intéresser à la dictée ciblée argumentée et à la production d'écrits. Effectivement, notre hypothèse était que les échanges entre pairs pouvaient avoir un impact sur la construction de la vigilance orthographique.

Tout comme pour la phase n°1, les chiffres énoncés juste avant sont à nuancer notamment pour la production écrite. Le tableau 4, ci-dessous, expose le nombre d'erreurs par élève dans la dictée ciblée argumentée et la production d'écrits qui a suivi. A noter que les élèves étaient répartis en 4 groupes de telle manière : G1 (E6, E10) ; G2 (E1, E8, E9) ; G3 (E2, E5, E7) et G4

(E3, E4, E11). Ainsi, dans le tableau qui suit, plusieurs nombres sont indiqués en gras pour mettre en évidence le **maximum** et le **minimum** d'erreurs. Il s'agit des élèves appartenant du même groupe.

Tableau 4 : Nombre d'erreurs lors de la DCA et la PE2 par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
DCA	5	5	4	4	5	6	5	5	5	6	4
PE2	9	4	4	10	12	4	9	11	2	6	16

On constate, à partir de ce tableau, que l'étendue du nombre d'erreurs est de 2 pour la dictée ciblée argumentée et de 14 pour la production d'écrits.

Les extraits 3 et 4 exposés ci-dessous permettent de situer les erreurs des élèves ayant commis le moins et le plus d'erreurs dans la dictée ciblée argumentée et dans la production d'écrits.

Extrait 3 : Présentation des dictées des élèves du groupe 4 et du groupe 1 pour la DCA

Groupe 4 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères **bleux** remplacent les **anciènes** étagères oranges. La maison est calme et les petits bruit de la nature ne dérangent personne.

Groupe 1 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères **bleu** remplacent les **enciènes** étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.

Extrait 4 : Présentation des productions d'écrits des élèves E9 et E11 pour la PE2

Elève 9 : Mon personnage est violet avec une robe verte. C'est une fille et elle **resemble** à une pieuvre avec des petits serpents sur la tête. Sa robe est courte et sur les **époles** elle a des froufrous.

Elève 11 : Mon **personage** a des **crocs** de loup, il est bleu **à** rayures bleu foncé sur les bras et les jambes. Il a une **queue** avec une boule piquante au bout. Il a des **écaille dorsal** sur son dos et sur la **queue**. Il a 2 yeux et ses pupille **son** maron, des **grifes** aux pieds poi[lettre manquante]**tu**. Il a des muscles, il a une grosse bouche. Il paraît féroce sauf qu'il est très peureux. Il a 4 griffes de chaque côté, ses griffe sont longues. Attention ! Il n'est pas méchant **néanmoins** il est très peureux !!!!

De plus, on remarque que le constat effectué précédemment n'est pas recevable pour l'ensemble des élèves. En effet, certains élèves réalisent moins ou autant d'erreurs lors de la production écrite que lors de la dictée ciblée argumentée (E2, E3, E6, E9, E10).

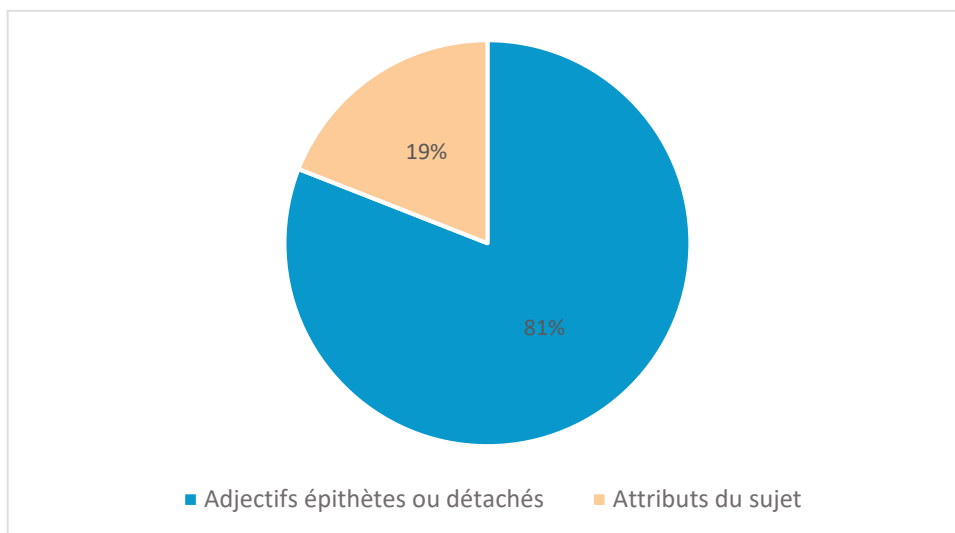
Pour conclure cette partie concernant le lien entre dictées et productions écrites, on peut dire que dans l'ensemble, nos hypothèses ont été confirmées même si ce n'est pas complètement le cas pour tous les élèves. Effectivement, nous nous attendions à ce que l'ensemble des élèves commettent moins d'erreurs dans leurs productions écrites de la phase n°2. Or, à travers cette analyse, nous nous sommes aperçus que cela était le cas pour seulement un peu plus de la moitié des élèves. Il semble donc important et intéressant de se concentrer sur la notion à laquelle s'intéressait l'enseignant pour avoir plus de précisions.

3. L'accord adjectif-nom dans les productions écrites

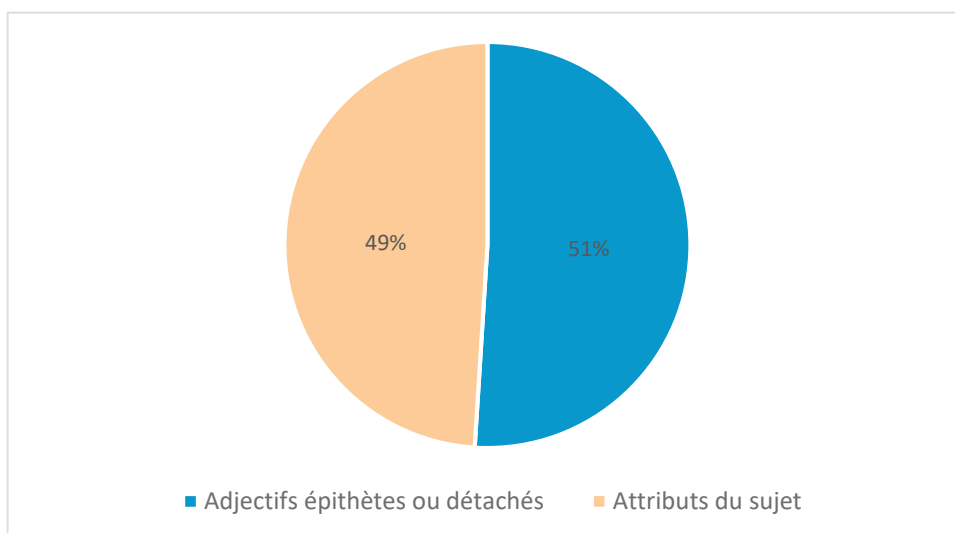
3.1. Constat sur l'utilisation des adjectifs

Tout d'abord, avant de continuer cette analyse, nous avons fait un constat concernant les productions d'écrits des élèves et la nature des adjectifs utilisés. Nous nous attendions à ce que les élèves utilisent uniquement ou principalement des adjectifs épithètes. Or, ce ne fût pas le cas. Les graphiques 8 et 9 ci-dessous exposent la répartition des adjectifs utilisés en fonction de leur nature dans les deux productions écrites.

D'après les graphiques ci-dessus, on remarque que les élèves ont utilisé deux sortes de nature : les adjectifs épithètes ou détachés et les adjectifs utilisés comme attributs du sujet. La notion choisie vis-à-vis de cette méthodologie était l'accord dans le groupe adjectif-nom. Or, suite à cette observation, il était difficile de pouvoir se baser uniquement sur cela. En effet, pour certains élèves, les adjectifs utilisés comme attributs du sujet étaient plus nombreux que les adjectifs épithètes ou détachés. Ainsi, pour la suite de cette analyse, les deux seront confondus sans distinction particulière.



Graphique 8 : Répartition en % des adjectifs utilisés pour la PE1 en fonction de leur nature



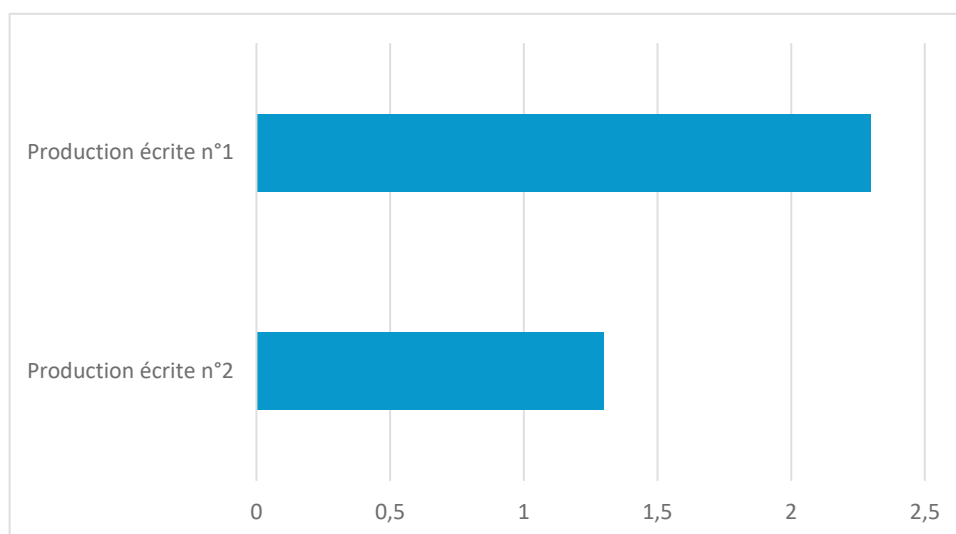
Graphique 9 : Répartition en % des adjectifs utilisés pour la PE2 en fonction de leur nature

3.2. Comparaison des erreurs d'accord

Dans la phase n°1, les élèves étaient face à une dictée traditionnelle, puis à une production écrite. Dans la phase n°2, les élèves ont été face à une dictée traditionnelle, mais ont également pu réfléchir en groupes sur celle-ci à travers une dictée ciblée argumentée, suivie d'une production écrite. Les élèves savaient donc que l'enseignant allait s'intéresser à l'accord des adjectifs.

A travers cette méthodologie, nous souhaitons voir si les élèves prendraient appui sur ce qui a été dit en groupes concernant l'accord des adjectifs pour le réinvestir lors de la production écrite. Nous avons donc fait l'hypothèse que les élèves, lors de la production écrite de la phase n°1, feraient plus d'erreurs concernant l'accord des adjectifs que lors de la production écrite de la phase n°2. Effectivement, nous pensons que le fait d'échanger entre pairs sur l'accord d'un adjectif au cours de la dictée ciblée argumentée allait pouvoir les aider pour la production écrite.

Le graphique 10 présente la moyenne des erreurs d'accord pour les adjectifs dans chaque production écrite.



Graphique 10 : Moyenne des erreurs d'accord pour les adjectifs pour chaque PE

D'après le graphique 10, on constate que les élèves font en moyenne moins d'erreurs d'accord pour les adjectifs lors de la deuxième production écrite (1.3), c'est-à-dire après avoir échangé en groupe que lors de la première production écrite (2,3) dans laquelle il n'y a pas eu d'échanges précédemment. Il semble donc intéressant de voir si ce constat est observé pour chacun des élèves. Pour cela, le tableau 5 présente le nombre d'erreurs d'accord pour les adjectifs réalisées par les élèves lors des différentes productions écrites. Plusieurs sigles ont été utilisés dans ce tableau : production écrite de la phase n°1 (PE1), production écrite de la phase n°2 (PE2).

Tableau 5 : Nombre d'erreurs d'accord pour les adjectifs lors de la PE1 et PE2 par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
PE1	1	4	2	0	3	4	5	0	2	2	Abs
PE2	1	0	1	4	2	0	2	0	0	2	2

D'après le tableau 5, on remarque que le constat fait précédemment est valable pour la majorité des élèves (9 sur 11). Effectivement, pour ces élèves, le nombre d'erreurs d'accord pour les adjectifs a soit diminué, soit stagné. Par exemple, l'élève E6 est passé de 4 erreurs pour la production d'écrite de la phase n°1 à 0 pour la production écrite de la phase n°2. Cependant, on peut voir que pour l'élève E4, ce nombre d'erreur a augmenté. On ne peut pas prendre en compte l'élève E11 puisque nous n'avons pas de repère sur la production écrite de la phase n°1.

Les extraits 5 et 6 exposés ci-dessous permettent de situer les erreurs d'accord des adjectifs des élèves ayant commis le moins et le plus d'erreurs dans les deux productions écrites (parmi

toutes celles possibles). Les adjectifs sont surlignés en **jaune** lorsqu'il s'agit d'adjectifs de couleur et en **bleu** lorsque ce sont d'autres adjectifs. Les erreurs d'accord sont notifiées en gras.

Extrait 5 : Présentation des productions d'écrits des élèves E8 et E7 pour la PE1

Elève 8 : Mon personnage est cconstans_ il a les sieux **maron**_ il est très **fort** au foot_ il **drible** bien. Il a des **chosur** Adidas_ il a les cheveux **blans** et il est très **janti**.

Elève 7: Laurine_ a les yeux **maron**, les cheveux **long**_ elle est très **belle**_ elle a les cheveux **brun**, aujourd'hui elle est **abillée** avec un pantalon avec des **très rouge** et **blanc** sur les **côtées**, un [tee-wesrte] **noir** un **peu-tis-peu** **transpar[lettre illisible]nt**, des **soquettes**, son manteau **noir** et ses chaussures **noir** nike.

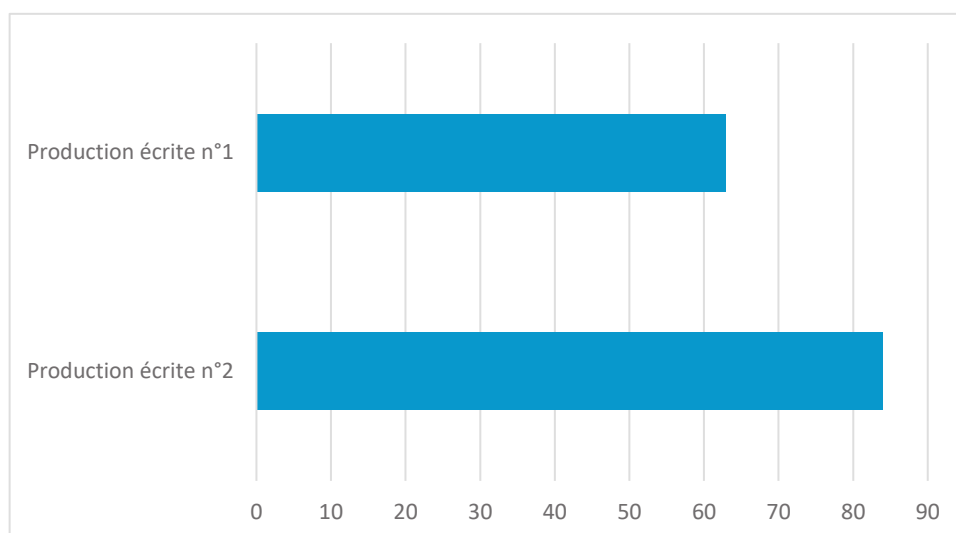
Extrait 6 : Présentation des productions d'écrits des élèves E2 et E4 pour la PE2

Elève 2 : Mon personnage a un seul **oeuil**_ sa pupille est **verte**. Il a une langue **verte**_ il est de taille **moyenne**, il est tout **vert** et a des **petites** griffes aux mains et aux pieds, des **petites** cornes **arondies** sur le dessus de la tête. Il est très **gentil** et très **fiable** avec les autres monstres qui sont du même côté que lui mais aussi très **doux** avec les enfants.

Elève 4 : Il est **bleus** avec des rayures **bleu** foncé sur les bras et les jambes. Il a des très **grosses** **grifes**, il a des écailles **petites** sur le dos. Il a des **grosses** dent **poi[lettre manquante]tus**_ il a des **grande** griffes **au** pieds. Il **allère** **gentille** mais il n'aime pas les méchants.

3.3. Comparaison du nombre d'adjectifs utilisés

Les extraits présentés ci-dessus sont à nuancer. Effectivement, le nombre d'adjectif utilisés varie fortement entre les élèves. Avant même de varier entre les élèves, ce nombre varie entre les deux productions écrites. Le graphique 11 présente le nombre d'adjectifs utilisés au total par les élèves.



Graphique 11 : Nombre total d'adjectifs utilisés par les élèves lors de la PE1 et de la PE2

D'après le graphique 11, on remarque que les élèves ont utilisé plus d'adjectifs (21 de plus soit 2 de plus par élève environ) lors de la deuxième production écrite. Cependant, on peut supposer que cela est dû à la consigne qui avait sensiblement variée. En effet, l'enseignant a questionné les élèves sur les mots à utiliser pour décrire un personnage (« *Vous allez de nouveau devoir décrire un personnage. Mais tout d'abord, j'ai une question : que faut-il utiliser pour décrire quelque chose ou quelqu'un ?* »).

Après avoir observé le nombre total d'adjectifs utilisés, il semble intéressant de regarder le nombre d'adjectifs utilisés par élève dans les deux productions écrites. On pourrait ainsi voir si ce nombre a augmenté entre chaque production écrite, comme on peut le penser.

Tableau 6 : Nombre d'adjectifs utilisés lors de la PE1 et de la PE2 par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
PE1	8	7	4	1	7	9	10	4	6	7	Abs
PE2	7	10	9	9	8	8	6	4	4	6	13

D'après le tableau 6, on constate qu'environ la moitié des élèves a utilisé plus d'adjectifs lors de la production écrite de la phase n°2. Ce n'est pas le cas pour 5 d'entre eux (E1, E6, E7, E9 et E10). Ce fait peut être atténué puisque sur ces 5 élèves, 4 d'entre eux ont seulement utilisé un adjectif en moins.

Les extraits 7 et 8 ci-dessous permettent d'exposer les productions des élèves ayant employé le moins et le plus d'adjectifs dans les deux productions écrites. Les adjectifs sont surlignés en **jaune** lorsqu'il s'agit d'adjectifs de couleur et en **bleu** lorsque ce sont d'autres adjectifs.

Extrait 7 : Présentation des productions de l'élève E4 et de l'élève E7 pour la PE1

Elève 4 : Il a les yeux **maron**. Il dessine bien. Il aime le foot il en fait à **chalonne**s. Il a des chaussures NB. Il aime bien **marseille**. Il **à** une trousse **barcolone**. Son nom est... FIN

Elève 7 : Laurine, a les yeux **maron**, les cheveux **long** elle est très **belle** elle a les cheveux **brun**, aujourd'hui elle est **abillée** avec un pantalon avec des **très rouge** et **blanc** sur les **côtées**, un [tee-wesrte] **noir** un **peu-tis-peu** **transpar[lettre illisible]nt**, des **soquettes**, son manteau **noir** et ses chaussures **noir** nike.

Extrait 8 : Présentation des productions d'écrits des élèves E9 et E11 pour la PE2

Elève 9 : Mon personnage est **violet** avec une robe **verte**. C'est une fille et elle **resemble** à une pieuvre avec des **petits** serpents sur la tête. Sa robe est **courte** et sur les **époles** elle a des froufrous.

Elève 11 : Mon **person**age a des **cros** de loup, il est **bleu à** rayures **bleu foncé** sur les bras et les jambes. Il a une **queu** avec une boule **piquante** au bout. Il a des écaille **dorsal** sur son dos et sur la **queu**. Il a 2 yeux et ses pupille **son maron**, des griffe aux pieds **poi[lettre manquante]tu**. Il a des muscles, il a une **grosse** bouche. Il paraît **féroce** sauf qu'il est très **peureux**. Il a 4 griffes de chaque côté. ses griffe sont **longues**. Attention ! Il n'est pas **méchant néanmoin** il est très **peureux** !!!!!

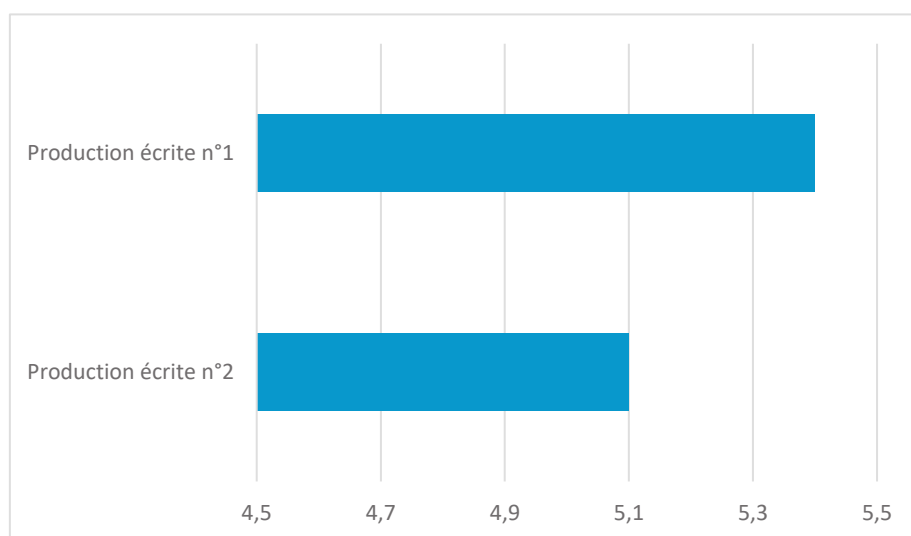
Pour conclure cette partie concernant l'accord des adjectifs et notamment les erreurs d'accord, on peut d'ores et déjà dire que les consignes sont importantes. En effet, on voit que les élèves utilisent plus d'adjectifs dans la phase n°2, après que l'enseignant les ait questionnés. Nous constatons également, comme nous le pensions, que les élèves font moins d'erreurs sur l'accord des adjectifs après avoir travaillé en groupes sur une dictée commune portant sur cette notion. Cela reste cependant à nuancer puisque les élèves n'utilisent pas le même nombre d'adjectifs. Après s'être intéressé spécifiquement à l'accord des adjectifs, il semble intéressant d'analyser ce que cela donne au niveau de l'orthographe en général.

4. L'orthographe dans les productions d'écrits

4.1. Constat général

Afin de répondre à la problématique, il peut être intéressant de prendre en compte les erreurs d'orthographe dans les productions écrites des élèves. Par erreur d'orthographe, nous entendons les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs d'orthographe grammaticale. Cela correspond donc, dans l'outil CHAMPIONS, aux erreurs entrant dans les catégories conjugaison, homophones, accords mots invariables, orthographe et sons. Effectivement, dans cette partie, nous tenons compte des erreurs d'accord qui ne se trouvent pas dans les adjectifs. Par exemple, une erreur d'accord que l'on prendra en compte peut être l'oubli de la marque du nombre dans un nom quand le déterminant est au pluriel. On ne prendra pas en compte les erreurs de ponctuation, d'illisibilité ou les non-sens qui entrent dans la catégorie des erreurs à dominante idéogrammique selon Nina Catach. Ces dernières seront exposées ultérieurement.

Nous faisons l'hypothèse que les élèves feront moins d'erreurs après la dictée ciblée argumentée, c'est-à-dire après avoir discuté en groupes. Le graphique 12 présente la moyenne des erreurs d'orthographe dans chaque production écrite.



Graphique 12 : Moyenne des erreurs d'orthographe dans chaque production écrite

D'après le graphique 12, on constate qu'en moyenne les élèves font relativement le même nombre d'erreurs puisque l'écart entre les deux moyennes est inférieur à une erreur (0,3).

Il semble judicieux de regarder si ce constat est observé pour chaque élève, c'est-à-dire si chaque élève fait autant d'erreurs à chaque production écrite ou si des variabilités existent : certains élèves ont-ils commis plus ou moins d'erreurs entre les deux productions écrites ?

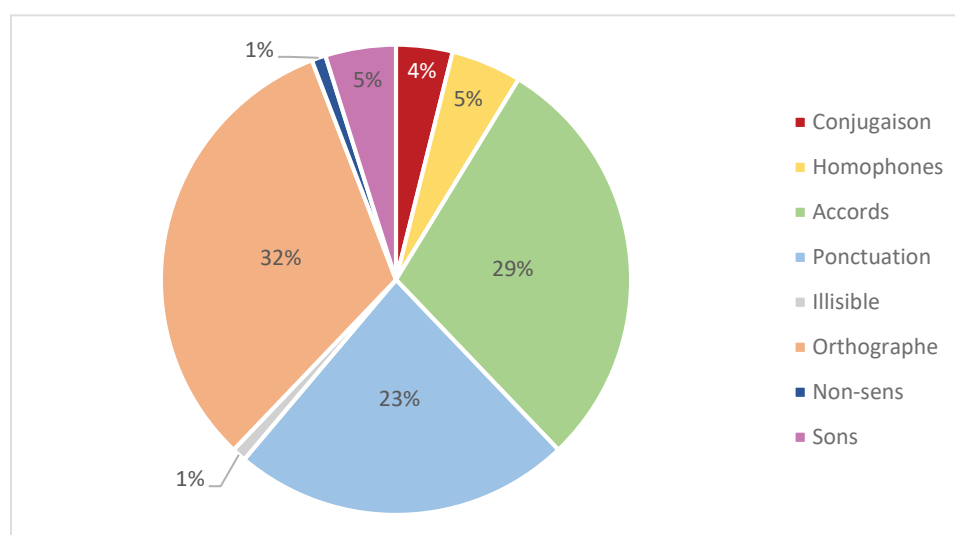
Tableau 7 : Nombre d'adjectifs utilisés lors de la PE1 et de la PE2 par élève

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
PE1	1	5	3	3	13	5	6	9	8	1	Abs
PE2	8	2	3	4	7	3	7	5	2	3	10

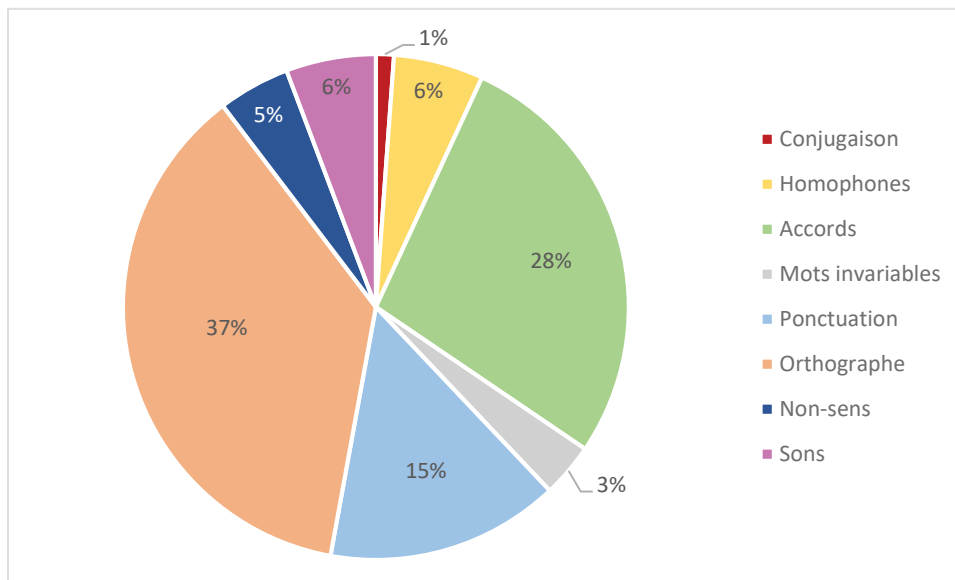
On constate d'après le tableau 7 que les résultats des élèves sont très variables. Effectivement, certains d'entre eux ont augmenté leur nombre d'erreurs entre les deux productions écrites (E1, E4, E7, E10). Seulement, cela est à nuancer puisque pour les élèves E4 et E7, ce nombre n'a augmenté que d'une erreur. Pour d'autres élèves en revanche (E2, E5, E6, E8, E9), ce nombre a diminué. Enfin, pour l'élève E3, ce nombre n'a pas changé et nous n'avons pas de point de repère pour comparer les deux productions écrites de l'élève E11.

4.2. Représentation des types d'erreurs

Après avoir étudié les erreurs d'orthographe dans les productions écrites, nous allons nous intéresser à l'ensemble des erreurs des élèves en regardant la répartition de ces dernières en fonction du type d'erreur. Pour cela, comme précédemment, nous allons nous baser sur l'outil CHAMPIONS en prenant en compte l'ensemble des types d'erreurs. Cela permet d'avoir une représentation des notions qui sont moins maîtrisées par les élèves sur l'ensemble des deux productions écrites. Les graphiques 13 et 14 présentent la répartition des erreurs des élèves en fonction de ces catégories et pour chaque production écrite (PE1 et PE2).



Graphique 13 : Répartition en % des types d'erreurs dans la PE1



Graphique 14 : Répartition en % des types d'erreurs dans la PE2

D'après les graphiques 13 et 14, on constate que trois types d'erreurs reviennent le plus fréquemment à savoir les erreurs d'orthographe, les erreurs d'accord et les erreurs de ponctuation (respectivement 32%, 29%, 23% pour la PE1 et 37%, 28%, 15% pour la PE2). Lors de l'analyse des types d'erreurs pour les dictées, les erreurs d'orthographe et d'accord représentaient aussi les deux plus grandes parts d'erreurs. Les erreurs de ponctuation étaient présentes mais ne représentaient pas une part aussi importante que lors de productions écrites.

Notre hypothèse était qu'une dictée ciblée argumentée permettrait aux élèves d'acquérir une vigilance orthographique qui leur servirait dans le cadre de productions d'écrits. On se rend compte finalement que cela n'est pas forcément le cas pour tous les élèves et que certains font parfois plus d'erreurs après une dictée ciblée argumentée. Il semble donc intéressant pour terminer de s'intéresser aux échanges qui ont été fait au sein des groupes afin de voir les stratégies mises en place par les élèves.

5. Les échanges entre pairs

Lors de la dictée ciblée argumentée, les élèves étaient en groupes afin de refaire la même dictée que précédemment en individuel. Parmi les quatre groupes, deux ont été enregistrés. Il s'agissait, pour le premier, d'un groupe homogène, composé de 3 élèves ayant réalisé relativement le même nombre d'erreurs leur de la phase individuelle. Il s'agissait pour le second, d'un groupe hétérogène, composé de 3 élèves ayant un écart assez important au niveau des erreurs de la phase individuelle.

Les transcriptions sont présentées dans un tableau à deux colonnes. Dans la première colonne se trouve la personne qui prend la parole pour chaque tour. Un tour étant représenté par une ligne. Les élèves sont identifiés par un E. Le premier élève prenant la parole est identifié par

E1, le second par E2 et le troisième par E3. Quant au professeur, il est identifié par l'abréviation PE. La deuxième colonne représente les paroles dites à chaque tour de parole. Plusieurs symboles ont été utilisés dans la transcription. Le tableau 8 ci-dessous recense ces symboles et la correspondance pour chacun.

Tableau 8 : Symboles utilisés lors de la transcription

...	Les trois points de suspension marquent une hésitation lors d'une prise parole.
/ // ///	La barre oblique correspond à une pause durant laquelle personne ne parle. Cela peut être au sein même de la parole d'un élève si celui-ci fait une pause dans sa phrase ou entre deux phrases de différents élèves. Ce symbole peut prendre trois formes en fonction de la durée de la pause : / correspond à une pause entre 1 et 5 secondes, // correspond à une pause entre 5 et 10 secondes et /// correspond à une pause au-delà de 10 secondes.
« »	Les guillemets permettent de situer des groupes de mots faisant partie de la dictée.
()	Ce qui se trouve entre parenthèses donne des indications sur la prise de parole.
-a-a-a	Les tirets sont utilisés entre chaque lettre lorsque celles-ci sont épelées.
*	L'astérisque est utilisé lorsque l'élève a été coupé par la prise de parole d'un de ses camarades.
[]	L'utilisation des crochets permet de signifier l'utilisation d'un prénom d'un élève du groupe. Afin de savoir lequel, il est indiqué à l'intérieur des crochets : Prénom de E suivi du numéro correspondant à l'élève.
? !	Les points d'interrogation ou d'exclamation permettent de donner des indications sur le ton de la voix.

L'une des hypothèses étaient que les élèves allaient faire moins d'erreurs dans leurs productions écrites après une dictée ciblée argumentée. Après l'analyse des productions, nous nous sommes rendus compte que cela n'était pas forcément le cas pour tous les élèves. Ainsi, nous faisons plusieurs hypothèses au sein de ces échanges. Dans un premier temps, nous pensons que les élèves n'argumentent peut-être pas assez leur choix voire pas du tout et dans un second temps, nous nous interrogeons sur la relecture que les élèves font de leur dictée.

5.1. L'argumentation

L'un des points sur lequel on peut se baser pour analyser les échanges des élèves est de savoir si ces derniers argumentent ou non leur choix et la manière dont ils le font. Effectivement, un des critères qui pourrait permettre l'acquisition d'une réflexion orthographique est le fait que les élèves se questionnent, argumentent, justifient leurs choix.

5.1.1. Argumentation présente ou non

Afin de savoir si les élèves argumentaient ou non leur réponse, la liste des mots abordés par ces derniers dans leurs échanges a été établie. Si les élèves ont donné une argumentation, quelle qu'elle soit, alors elle est comptabilisée. Cela signifie que si les élèves abordent un mot, prononcent ce mot plusieurs fois, échangent sur ce mot, mais sans explication, alors on ne le comptabilisera pas. Pour rappel, et afin de cibler les mots, la dictée proposée aux élèves était la suivante : « *Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleues remplacent les anciennes étagères orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.* » Le tableau 9 ci-dessous présente les mots abordés par chaque groupe et une éventuelle argumentation.

Tableau 9 : Mots abordés par les élèves dans les échanges

Groupe 1		Groupe 2	
Mots	Argumentation	Mots	Argumentation
ça	✓	Pierre	✓
admirent	✗	admirent	✓
beaux	✗	sa	✗
travaux	✓	travaux	✓
Pierre	✓	beaux	✓
sont	✗	Pierre	✓
contents	✗	sont	✗
nouvelles	✗	contents	✓
remplacent	✓	nouvelles	✓
bleues	✓	bleues	✓
anciennes	✗	remplacent	✓
étagères	✗	anciennes	✗
orange	✗	orange	✓
nature	✓	calme	✓
dérangent	✓	petits	✗
personne	✓	bruits	✗
		dérangent	✓
		personne	✗

On constate à travers ce tableau 9 que dans le groupe 1 les élèves n'ont argumenté que sur la moitié des mots qu'ils avaient abordés contre 12 sur 18 pour le groupe 2. A ce constat, nous pouvons émettre l'hypothèse que dans le groupe 1, l'enseignant n'est pas intervenu pour rappeler qu'il fallait justifier l'écriture des mots contrairement au groupe 2 comme peut le montrer l'extrait ci-dessous.

Extrait 9 : Intervention du PE dans les échanges du groupe 2

E2	Bon on continue !
E1	« admirent les beaux travaux de Pierre » comment on écrit Pierre ?
PE	Vous êtes tous d'accord pour « beaux travaux ? » ?
E1	Bah...
PE	Vous en avez discuté ? Parce que pour « beaux » vous avez l'air tous d'accord mais pour « travaux » [Prénom de E1] je crois pas que tu aies écrit la même chose que tes camarades
E1	Ah bah non moi j'ai écrit... attends... j'ai écrit « travaux » mais euh... j'ai mis t-r-a-v-e-a-u-x
PE	Vous en pensez quoi ? Vous êtes d'accord ?
E3	Bah non !
PE	Pourquoi ?

5.1.2. Type d'argumentation

Une autre hypothèse que l'on peut faire est celle que les élèves n'argumentent pas correctement leur choix, c'est-à-dire qu'ils ne s'appuient pas sur des règles d'orthographe. En reprenant les mots sur lesquels les élèves ont apporté une justification, nous allons indiquer le type d'argumentation. Pour cela, deux types d'argumentation ont été retenus : l'utilisation d'une règle d'orthographe ou un autre type qui sera dans ce cas indiqué entre parenthèses. Il faut savoir que les élèves ont pu tenir une argumentation sans pour autant écrire le mot correctement ou que l'argumentation soit erronée.

Tableau 10 : Type d'argumentation utilisée par les élèves du groupe 1

Groupe 1	
Mots	Type d'argumentation
ça	Utilisation d'une règle d'orthographe
travaux	
bleues	
nature	
Pierre	Autre (Questionnement des élèves)
dérangent	Autre (Justification sur la sonorité)
personne	

Tableau 11 : Type d'argumentation utilisée par les élèves du groupe 2

Groupe 2	
Mots	Type d'argumentation
Pierre	Autre (C'est un prénom)
admirent	Utilisation d'une règle d'orthographe
contents	
remplacent	
dérangent	
travaux	
beaux	
nouvelles	
bleues	
orange	
Pierre	
calme	Autre (Le mot s'écrit toujours de la même manière)

D'après ces tableaux, on se rend compte que les élèves utilisent la plupart du temps un type de justification correcte ce qui contredit notre hypothèse. Effectivement, pour la majorité des justifications, les élèves se basent sur une règle d'orthographe (qu'elle soit grammaticale ou lexicale). Nous nous attendions à ce que les élèves ne s'appuient pas sur une règle d'orthographe mais justifient leur choix autrement. Cependant, par l'analyse de ces échanges et à travers les extraits présentés ci-dessous, on peut remarquer que les élèves ont parfois tendance à commencer une argumentation mais ne vont pas au bout.

Extrait 10 : Echanges du groupe 1 sur l'argumentation d'un mot

E3	« Remplacent » / « les anciennes »
E2	e-n-t à « remplacent »
E3	« Remplacent » oui
E1	Parce que c'est un verbe c'est le verbe remplacer / Attend il est où remplacent remplacent remplacent
E2	« Les anciennes » / Toi t'as mis deux « n » ou pas à « anciennes » ?
E1	Bah je sais pas j'sais plus où j'l'ai mis
E2	Là / Non
E1	Ah bah non mais j'aurais dû

On remarque par exemple, à travers l'extrait, que l'élève E1 justifie l'écriture de « remplacent » avec e-n-t car il s'agit d'un verbe, mais il ne dit pas pourquoi exactement « remplacent » doit s'écrire au pluriel. Il manque la référence au sujet qui, ici, était « les nouvelles étagères ».

Extrait 11 : Echanges du groupe 2 sur l'argumentation d'un mot

E2	Alors ensuite « anciennes étagères orange »
E1	« anciennes » c'est... euh... e-*
E3	Oui c'est e-n-c-i-e-n-n-e-s parce que c'est les étagères
E2	Oui c'est ça
E1	Oui bah écrivez ça
PE	Mais est-ce que tu es d'accord ?
E1	Bah j'sais pas
PE	Vous écrivez un mot que lorsque vous êtes tous d'accord
E1	Oui bah oui... mais... pfff...
PE	Si tu leur dis pas ce que tu as écrit [Prénom de E1] elles peuvent pas savoir
///	
E1	Mais... moi j'ai mis -e-n-s-i-è-g-n-e mais j'sais que c'est pas ça, c'est elle qu'ont raison
E3	Bah non ça s'écrit pas comme ça
E1	Bah voilà

A travers cet extrait on peut remarquer également que parfois, les élèves ne répondent pas aux questions de leurs camarades et ne justifient par l'écriture du mot comme lors de la prise de parole de l'élève E3 qui dit simplement « bah non ça s'écrit pas comme ça » lorsque l'élève E1 lui épelle la façon dont il a écrit « anciennes ».

A travers cette analyse autour de l'argumentation, on se rend compte que les élèves s'appuient la plupart du temps sur des règles d'orthographe pour justifier l'écriture d'un mot. Cependant, en parallèle de l'analyse des productions écrites des élèves, on se rend compte que ces argumentations ne sont pas nécessairement réinvesties par l'ensemble des élèves. Ainsi notre hypothèse qui évoquait le fait que la dictée ciblée argumentée permettait d'acquérir une réflexion orthographique est remise en question. Nous allons maintenant nous intéresser à un autre processus observé dans les échanges des élèves, la relecture.

5.2. La relecture

Un autre point semble important dans l'acquisition d'une vigilance orthographique : la relecture. Effectivement, c'est un moment qui permet à l'élève de se questionner sur ses choix lorsqu'il est seul face à sa production d'écrits. L'analyse de la relecture a été réalisée à travers la dictée ciblée argumentée puisque ce processus n'a pu être analysé à travers les dictées ou les productions écrites, étant donné que les élèves faisaient une relecture silencieuse.

Ainsi, pour ce processus, nous faisons l'hypothèse que les élèves ne relisent pas leur dictée après l'avoir rédigée ou ne prennent pas assez de temps pour le faire. Tout d'abord, il s'agit de

savoir si les élèves ont relu leur texte ou non et si cette relecture est à l'initiative des élèves ou celle du professeur. Le tableau ci-dessous expose les données relatives à la relecture.

Tableau 12 : Données relatives au moment de relecture pour les deux groupes

Groupe 1		Groupe 2	
Relecture ou non	Initiative	Relecture ou non	Initiative
✓	Initiative du PE	✓	Initiative des élèves

Les extraits ci-dessous exposent le moment où la relecture a été abordée dans les échanges des deux groupes. Cela nous permet de voir exactement ce qui se dit par les élèves lors de ce moment.

Extrait 12 : Moment de relecture pour le groupe 1

PE	Est-ce que c'est bon ou est-ce que vous voulez vous relire ?
E1	Oui oui oui
E2	Oui oui on va relire
E3	Parce qu'on sait jamais on sait jamais
E2	« Pierre et sa maman » / et sa mamounette
E3	Et sa mamounette (<i>en rigolant</i>)
E2	« Admirant »
E3	« Les beaux travaux »... « les beaux travaux »... vous êtes d'accord ?
E2	« De Pierre »
E3	« Ils sont contents »
E2	« Les nouvelles »
E3	« Étagères bleues remplacent »
E1	Ah oui d'accord
E2-E3	« Les anciennes étagères orange » (<i>en chœur</i>)
E2	« La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne »
//	
E3	Ok c'est bon

Extrait 13 : Moment de relecture pour le groupe 2

E3	On peut se relire ?
PE	Oui vous avez le droit
E3	J'peux le relire ?
E1	Oui va s'y tout haut
E3	« Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre » / « Ils sont contents » / « Ils sont contents » point / « Les nouvelles étagères bleues remplacent les anciennes étagères orange » point / « La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne » point / Mais ça va pas à « dérangent » ça fait dérangent
E1	Pourquoi ?
E3	Bah on a pas mis d'accent pour que ça fasse dé

E2	Ah oui
E3	« Dérangent »
E2	« Dérangent » voilà
//	
E1	C'est bon
PE	C'est bon ? Vous vous êtes relus ?
E1	Oui
PE	Plus rien à corriger ?
E2	Non c'est bon

A travers ces extraits, on se rend compte que les élèves relisent simplement leur texte sans se focaliser sur les éléments orthographiques, sans se questionner. On peut juste noter que le groupe 2, lors de la lecture s'est tout de même interrogé sur la sonorité du verbe déranger. Ainsi, il se peut que pour les élèves, la relecture consiste seulement à relire une fois le texte dans son ensemble et non pas relire le texte en se concentrant sur les mots. En effet, la durée consacrée à ce processus par les élèves est très courte.

Cinquième partie : Discussion

L'orthographe est omniprésente dans les apprentissages. Effectivement, les programmes de 2015 sont ciblés sur l'importance de faire pratiquer l'orthographe aux élèves dans différentes disciplines, dans différents contextes à travers notamment la production d'écrits. La volonté de Jean-Michel Blanquer de faire de l'exercice de dictée un exercice quotidien (MEN, BO spécial n°3 du 26 avril 2018) peut poser question dans le sens où de nombreux auteurs se questionnent tant sur les finalités que sur l'objectif de cet exercice. Jean-Pierre Jaffré, notamment, reprend cette idée que « la dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe ».

Les programmes insistant sur la nécessité de faire produire les élèves dans le but de les faire réfléchir sur l'orthographe, nous pouvons nous demander si une dictée peut avoir un impact sur la réflexion orthographique lors de ces situations de production d'écrits. Pour cela, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : « *La dictée peut-elle permettre l'acquisition d'une réflexion orthographique à travers une analyse des erreurs produites pour ensuite être réappliquée lors de production d'écrits ?* »

Plusieurs hypothèses ont été émises suite à cette problématique. Dans un premier temps, nous avons fait l'hypothèse qu'une dictée traditionnelle n'allait pas avoir d'impact sur la réflexion orthographique, étant donné qu'il n'y a pas d'interactions. L'interaction était donc l'un des critères pour l'acquisition d'une réflexion orthographique. A travers l'analyse des dictées traditionnelles des élèves et en comparaison avec leurs productions d'écrits, nous avons constaté que les élèves faisaient plus d'erreurs en production d'écrits que lors de la dictée traditionnelle. Cela rejoint l'idée que la dictée, en individuel, « n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production » (Jaffré, 2004).

La seconde hypothèse était donc que les élèves, en interaction, allaient pouvoir mettre en place des stratégies qu'ils allaient réinvestir lors de situation de production d'écrits. Pour cela, la seconde phase de la méthodologie nous a permis d'analyser les dictées ciblées argumentées des différents groupes afin de faire le parallèle avec les productions écrites. Un premier constat nous permet de montrer que les élèves, après avoir réfléchi seuls sur leur dictée, l'améliorent lorsqu'ils sont en groupes. Ainsi, nous pouvons dire que les interactions ont un impact sur la dictée elle-même. Mais, contrairement à ce à quoi nous nous attendions, pour certains élèves, les échanges dans le groupe n'ont pas fait évoluer leurs stratégies ou leurs représentations ce qui a pour répercussion que ces derniers n'améliorent pas nécessairement leurs productions écrites. Nous nous rendons finalement compte que pendant les exercices de dictées,

contrairement à ce que préconisent Toczek, Fayol & Dutrévis, les élèves n'identifient par les processus qui entrent en jeu lors cette activité à caractère orthographique (Toczek, Fayol & Dutrévis, 2012). Ainsi, nous pourrions de nouveau nous questionner sur la manière d'apprendre aux élèves les processus qui entrent en jeu lorsque l'on produit un texte ou lorsque l'on réfléchit sur un texte. C'est notamment la même idée que reprend Haas, en disant que les élèves doivent être « conscients des stratégies qu'ils utilisent, et plus généralement de la façon dont ils apprennent ou peuvent apprendre » (Haas, 2004, p.13-14). On se rend compte, pour conclure sur les dictées notamment, que la dynamique de groupe permet de travailler la dictée en elle-même mais que le raisonnement fait par les élèves ne constitue pas des stratégies réinvestissables lors de situations de production d'écrits.

Afin de savoir comment se déroulaient les échanges dans les groupes, des enregistrements ont été effectués au sein de deux groupes. L'objectif était de voir quelles argumentations utilisaient les élèves pour justifier leur choix et voir notamment si le processus de relecture était mis en place. Effectivement, tout comme pour les productions d'écrits, le processus de relecture est fondamental. De nombreux processus sont mis en place lors de la production d'écrits. On peut en retrouver certains lors de la dictée. Cependant, il faut tout de même faire attention à ce que les élèves ne soient pas en surcharge cognitive. La relecture ou la révision nous semblent indispensables afin que les élèves se questionnent sur ce qu'ils ont produit. Les auteurs Geoffre et Goigoux rejoignent cette idée. Pour le premier, optant pour 3 processus, la relecture doit se faire en allers-retours avec les deux autres tandis que pour le second, optant pour 7 processus, la révision arrive en dernier seulement si l'élève est questionné ou se questionne sur ce qu'il a produit. Suite à l'analyse des échanges des deux groupes, nous nous sommes rendus compte que la relecture pour les élèves se limitait à la simple lecture du texte de nouveau lorsque celui-ci était terminé. Les élèves ne s'interrogeaient pas sur ce qu'ils avaient écrit mais se relisaient de manière à vérifier qu'aucun mot ne manquait. L'agissement des élèves reprend l'idée de Goigoux : « les premières modifications sont essentiellement narratives et stylistiques. La correction de la langue et l'orthographe arrivent ensuite » (Goigoux, 2017). Ainsi, on pourrait se questionner sur la manière dont les enseignants pourraient apprendre aux élèves à relire leur texte. Comment faire pour que ces derniers acquièrent l'automatisme de relecture ? Quelle méthode proposer aux élèves pour la relecture ? Ce point semble être à développer.

Ainsi, toute cette recherche autour de la dictée nous a permis de montrer un point important. Effectivement, la dictée ne permet pas nécessairement d'apprendre l'orthographe comme le dit Jaffré. On se rend compte, à travers cette analyse, que l'exercice de dictée va plutôt permettre aux élèves de mettre en place des stratégies orthographiques qui sont d'autant plus présentes

lors de dictées en groupes. Cependant, on peut voir également que les élèves n'établissent pas de lien entre la dictée et la production écrite. En effet, nous avons l'impression, qui peut se confirmer grâce aux productions des élèves, que ces derniers ne voient pas de lien entre les deux. La dictée, auparavant simple exercice, ne devient pas un outil sur lequel les élèves s'appuient pour la production écrite. Malgré la place importante que l'on souhaite donner à la dictée, il n'est pas toujours simple de savoir comment et pourquoi l'utiliser pour qu'elle soit vécue comme étant bénéfique pour les élèves et non comme étant évaluative.

Enfin pour terminer, l'observation qui va suivre ne découle pas d'une hypothèse formulée suite à la problématique mais peut être un questionnement pour les enseignants et pour leurs pratiques. Effectivement, la réflexion autour d'une vigilance orthographique a été abordée tout au long de ce mémoire mais la question des outils mis à la disposition des élèves n'a pas été évoquée. En effet, nous souhaitons que les élèves acquièrent une réflexion orthographique mais quels sont les outils concrets que nous pouvons mettre à leur disposition pour que ces derniers puissent avoir des repères, des points d'appuis. Dans la classe dans laquelle la méthodologie a été mise en place, des affiches étaient présentes et reprennent notamment certains points d'orthographe. Cependant, nous avons pu remarquer que la plupart du temps les élèves ne les utilisent pas. L'enseignant doit lui-même inciter les élèves à regarder les affiches. Comment faire pour que les élèves s'acquièrent ces affichages ? En ce qui concerne la méthodologie de la relecture, quelle trace en garder pour les élèves ? L'outil CHAMPIONS a été mis à la disposition des élèves pour relire justement leur production, mais, on peut remarquer que ce dernier n'a été utilisé par aucun des groupes. Cela peut questionner puisque les élèves ont à leur disposition un outil qui leur permet de reprendre point par point les éléments de leur texte mais ne s'en servent pas. La question de savoir comment aider les élèves à s'appropriier les outils à leur disposition semble essentielle.

Sixième partie : Bibliographie

- Avezard-Roger, C. & Thomas, I. (2017). L'accord du verbe aux cycles 2 et 3 : posture réflexive et médiation entre pairs. *Le français aujourd'hui*, 2017/3 (n°198), 91-112. DOI : 10.3917/lfa.198.0091
- Bernardin, J. (2005). *Faire ou ne pas faire de dictées ? ou comment faire de la dictée un moment d'apprentissage ?* Groupe Français d'Education Nouvelle. Consulté sur : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/analyses/dictee_moment_apprentissage.pdf
- Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. *Revue française de pédagogie*, 2009/3 (n°168), 5-17. DOI : 10.4000/rfp.1703
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, France : Éditions du CNRS, 243-259.
- Chuy, M. & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 2010/1 (n°177), 83-111. DOI : 10.3917/lang.177.0083
- Cislaru, G (2014). Contraintes linguistiques et contextuelles dans la production écrite, *Les Carnets du Cediscor*, 2014/12, 55-74. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/953>
- Dictée. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dictée/25353>
- Fisher, C. & Nadeau, N. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, n°49, 169-191. DOI : 10.4000/reperes.742
- Geoffre, T (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de Planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 2013/3 (n°181), 47-57. DOI : 10.3917/lfa.181.0047

- Jaffré J.-P. (1997b), Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système. *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, 19-36.
- Liselotte Bierdermann-Pasques, L. & Jecic, F. Orthographe. Dans Encyclopaedia Universalis. Consulté sur : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/orthographe>
- Manesse, D. (2007). La dictée, résistance et avatars d'un exercice scolaire. *Éducation et longue durée*. Caen : Presses universitaires de Caen, 167-182, DOI : 10.4000/books.puc.9300
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2016) Eduscol – Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Lien entre oral et écrit – Les dictées à l'adulte, Consulté sur : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2018) Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française, Bulletin Officiel spécial du 26/04/2018, Consulté sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128707
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2015) Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin Officiel spécial du 26/11/2015, Consulté sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf
- Pacton, S. & Fayol. M. (1998). La transcription de graphonèmes complexes en français. L'exemple de /O/. *Repères*, n°18, 163-171. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2280>
- Pothier, B. & Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique : du CP à la 5ème*. Paris, France : Retz.

- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence, *Pratiques*, n°145-146, 55-84. DOI : 10.4000/pratiques.1505

- Siffrein-Blanc, J. & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Développements*, 2010/1 (n°4), 27-36. DOI : 10.3917/devel.004.0027.

- Toczek, M-C. & Fayol, M. & Dutrévis, M. (2012). Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire. *Revue française de pédagogie*, n°178, 85-96. DOI : 10.4000/rfp.3560

- Treignier, J. (1998) Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hébrard (1998). Lire écrire, produire des textes. A la conquête de l'écrit. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°18, 222-223. Consulté sur : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2535_t1_0222_0000_1

Septième partie : Annexes

Annexe 1 : Grille d'analyse d'erreurs (à partir des propos de Nina Catach)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le *lévier (l'évier) Un *navion (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles	*maintenant (maintenant) *suchoter (chuchoter) *crocodile (crocodile) *moner (mener)
Erreurs graphiques (oral juste – écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique	*binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille) *merite (mérite) *briler (briller)
Erreurs à dominante morphogrammique <u>Morphogrammes grammaticaux</u>	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) *ils chantes (chantent) *tu achète (achètes)
Erreurs à dominante morphogrammique <u>Morphogrammes lexicaux</u>	- Marques du radical - Marques préfixes / suffixes	*canart (canard) *anterremant (enterrement) *annui (ennui)
Erreurs à dominante logogrammique	<u>Logogrammes lexicaux</u> Confusion entre les homophones lexicaux <u>Logogrammes grammaticaux</u> Confusion entre les homophones grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) *c'est livres (ces)
Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	La *france (la France) *les, amis (les amis) *leau (l'eau) *peut être (peut-être)

Source : Académie de Strasbourg

Annexe 2 : Transcription des échanges de la dictée ciblée argumentée dans le groupe 1

<u>Tour de parole</u>	<u>Paroles</u>
E1	Elle a commencé à enregistrer là ?
E2	J’crois bien
E3	J’sais pas
/	
E2	On essaie de pas faire d’erreurs hein
E3	Bah oui (<i>en rigolant</i>)
/	
E2	Tiens c’est qui qui commence à écrire ?
PE	Est-ce que vous êtes prêts ? (<i>à l’ensemble de la classe</i>)
E2	Attends !
//	
PE	Vous prenez autant de temps que vous voulez d’accord ? Mais n’oubliez pas que la chose qui m’intéresse le plus c’est que tous les adjectifs soient bien orthographiés / Je vous donne juste une indication : vous avez des adjectifs qui s’accordent avec le nom d’accord ? Par contre vous avez un adjectif qui s’accorde avec un sujet / Je ne vous dis pas lequel mais faites attention / Allez-y !
E1	Ok d’accord
E2	Bon !
/	
E1	Commençons oui
E3	Oui !
E1	Va s’y bah faut que quelqu’un écrive
E2	Mais c’est sur cette feuille hein
E3	Mais du coup, mais on recopie sur cette feuille ?
PE	Oui !
E1	Oui mais nous faut qu’on réécrive*
E3	Notre... Chacun une dictée ?
PE	Non vous faites votre dictée en commun. Par exemple « Pierre et sa maman » si tout le monde est d’accord pour sur « Pierre et sa maman » que ça s’écrit comme, ça vous réécrivez. Par contre si [Prénom de E2] dit non je suis pas d’accord et ça s’écrit pas comme ça, vous en discutez et quand vous êtes d’accord vous réécrivez
E3	D’accord
E2	Ok
E3	Bon
E2	Alors retourne ta feuille !
E1	Hein ?
E2	Retourne ta feuille !

E3	Mais montre ta dictée roh !
E1	Ah oui !
//	
E3	Bon « Pierre et sa maman » / C'est bon tout le monde est d'accord ?
E1	Oulala on a plein d'erreurs
E3	Qui est-ce qui écrit ?
E2	Jeudi 21 mars
E3	[Prénom de E2] écris toi, j'écris mal
E2	Non moi j'écris mal
E1	Arrête toi t'écris bien
E3	T'as vu mon écriture ?
E2	Elle est trop belle ton écriture
E3	Non
E1	Bah oui t'écris bien allez / C'est penché mais c'est pas grave
//	
E3	Pierre
//	
E2	C'est quoi c'est un e ? T'écris quoi ? Pierre ?
E3	Non j'écris Pierre
E1	Ah c'est un r ? deux r
E3	T'as vu, j'les fais très mal
E1	Mais non t'écris bien
E2	Ok Pierre et
E3	Mince
//	
E2	Ok j'suis d'accord
//	
E2	Pourquoi tu mets « sa » comme ça ?
E3	« Sa » comme ça parce que... comment dire... bah tout le monde*
E2	C'est pas cela à, cela (<i>en rigolant</i>) / Allez « sa maman admirent »
E3	« Admirent » tout le monde est d'accord -e-n-t à la fin ?
E1	Moi ça dépend
E2	-e-n-t à la fin
E1	Bah... euh... attends... où est-ce qu'il est mon*
E2	Avec un r et un m
E1	Ah oui il est là / Je sais même pas me relire
E2	Ah bah oui oh (<i>en rigolant</i>)
E1	Admireeeeeeeeeee -n-t
E3	« Admirent »
E2	« Admirent les beaux »
E3	« Les beaux »

E2	Tout le monde a écrit x à la fin ?
E3	« Les beaux travaux »
E1	Oui / C'est un x
E3	C'est bon ? Oui ? « Les beaux travaux »
E1	C'est mal écrit le x mais c'est un x
E2	« Travaux » aussi t'as mis un x ?
E1	Oui !
E2	Moi j'ai mis -e-a-u-x hein !
E1	Bah oui moi aussi
E2	On a mis pareil
E1	Ah non j'ai mis -a-x, oh non pardon pas -a-x
E3	Où ça ?
E1	-a-u-x
E3	A la fin de travaux ? Ah non c'est a-u, c'est... euh... c'est -au -aux tu sais la règle là
E2	Ah oui mince
//	
E2	« Travaux »
E1	Faut se calmer hein / C'est quoi sa chaise ?
/	
E3	« Les beaux travaux »
E2	« De Pierre »
E3	« De Pierre » vous l'avez écrit comment ?
E2	Vous avez mis que c'était la matière ou*
E3	Le prénom
E2	Le prénom
E1	Euh... bah en fait j'ai hésité justement... bah en fait...
E2	Moi aussi
E1	Je sais que pierre c'est*
E3	Moi j'ai mis la matière pierre
E1	Pierre... pierre... pierre la matière ça s'écrit pas comme ça
E2	Mais si ça s'écrit comme ça j'crois
E3	Mais si ça s'écrit pareil pierre la matière
E1	Non
E2	Si
E1	Bon bah alors je confonds avec le nom Pierre
E2	Au pire tu mets cailloux
(rires)	
E3	C'est chaud pierre hein / Non mais c'est pas possible
E1	Non mais pierre on sait pas du coup moi j'ai mis ou
E3	Parce que Pierre et sa maman ça serait bizarre quand même qu'il... que Pierre admire ses propres travaux

E1	Bah oui
PE	Bah c'est peut-être possible
E1	Bah non parce que... après il parle de*
E2	Attends, attends faut voir après... les anciennes étagères ça peut pas être des étagères en pierre
E3	Bah oui bah oui... forcément... donc du coup c'est Pierre le prénom
E1	Oui il faut une majuscule
E3	De... Pierre
<i>/// + chuchotements de l'élève E1 imperceptibles</i>	
E3	Bon on s'en fout
E2	De Pierre point
E3	Point
E2	« Ils sont » vous avez tous mis s-o-n-t ?
E3	Oui !
E1	Euh... attends
E2	Oui
E1	Ah oui
//	
E2	« Contents » t'as mis comment ? / Ok
E1	Euh...
E2	E-n-t
E1	« Contents » il y a pas e-n-t
E2	Bah t'as mis ça (<i>rires</i>)
E3	« Contents »
E1	C'est pour faire le son [ã] / Pour faire le son [ã]
E2	Bah oui
E1	« Contents » c'est pas a-n ?
E3	Mais non
E2	Non
E3	On peut pas dire compte hein, c'est le verbe compter alors
//	
E2	Moi non plus j'ai pas compris
E3	Ils sont contents
E2	Mais si on a compris
/	
E3	Y'a un point après « contents » ou pas ?
//	
E2	Y'a un point après « contents » ou pas ?
E1	J'ai rien compris à ce que t'as dis
E2	Oui / Dis que t'as compris elle nous entend
E1	J'ai tout compris

<i>(rires)</i>	
E1	J'ai pas tout compris
E3	Point
E2	« Les nouvelles étagères » tout le monde a écrit « nouvelles »
E3	Oui bah... « nouvelles »... euh...
E2	Deux « l »
E1	« Les nouvelles »
E3	Oui bah oui*
E1	Avec un s
E3	Avec un s
E3	« Etagères »
///	
E3	« Etagères »
E2	J'peux pas dire ça, j'peux pas dire ça
E1	Parce que tu voulais mettre quoi ? Les nouveaux meubles ?
/	
E1	« Etagères » <i>(avec une toute petite voix)</i>
/	
E3	Attends on va mettre comme ça hein
E1	Mais d'ailleurs si on parle à voix basse
E2	Et !
E1	Il nous entendra pas le machin
E3	Mais si
E2	[Prénom de E3] a dit un truc hein
<i>(rires)</i>	
E1	Il a dit quoi ?
E2	Il a dit
<i>(rires)</i>	
E2	« Les nouvelles étagères »
E1	Il a dit quoi ?
E2	Rien
E3	Rien du tout, c'est pas bien téléphone tu enregistres pas ça
<i>(rires)</i>	
E3	« Bleues » ?
E2	« Remplacent »
E1	Non mais attends il a dit quoi ?
E2	Non rien
E3	« Bleues » attends « remplacent »
E2	« Remplacent »
//	
E3	« Bleues » vous avez mis quoi à la fin un x ou un

E1	Non mais j'ai mis bleu
E2	Bah non bleu e... e-u
/	
E1	Bah...
E2	Ah oui non c'est les étagères qui sont bleues
E1	Ah oui faut accorder
E3	Bah attends parce que attends... Euh... « Les nouvelles étagères » c'est un sujet
E1	Oh tiens c'est c'lui-là
E3	« Les nouvelles étagères » c'est un sujet
E2	Mais tais-toi
<i>/// + (chuchotements des élèves imperceptibles) + (rires)</i>	
E2	Allez bleu
E3	Du coup lui il a enregistré
E1	Méchant efface ce que [Prénom de E3] a dit
E2	« Remplacent » mais du coup on met un x ou pas à « bleues »
E3	Euh...
E2	Comme c'est les étagères mais la couleur est-ce que ça s'accorde ?
E3	Mais oui !
E2	Ok bah met un x alors
E2	T'as compris ?
E3	« Bleues » remplacent
E1	Euh... j'ai rien compris non / A ce que t'as fait après
E2	Mais non on a mis un s à bleu parce que c'est des étagères
E1	Oui bah on sait
E3	« Remplacent » / « les anciennes »
E2	e-n-t à « remplacent »
E3	« Remplacent » oui
E1	Parce que c'est un verbe c'est le verbe remplacer / Attend il est où remplacent remplacent remplacent
E2	« Les anciennes » / Toi t'as mis deux « n » ou pas à « anciennes » ?
E1	Bah je sais pas j'sais plus où j'l'ai mis
E2	Là / Non
E1	Ah bah non mais j'aurais dû
/	
E3	Bah non c'est un c et deux n
E2	Ah ouais
E1	Ah bah je sais pas j'aurais pas dû
E2	Et c'est pas e-n-t à la fin
E3	Euh...
E2	C'est e-s
E3	Ouais c'est e-s

///	
E2	« Les anciennes »
E3	« Etagères »
E1	« Etagères » on l'a écrit ?
E2	Vous avez écrit comment « étagères » ?
E3	Bah comme là
E1	J'ai écrit ça « étagères » bah comme « étagères »
E2	Voilà
///	
E2	Ah y'a pas deux r ?
E3	Bah non
E2	E-a-u-i-x-y ah oui... ah oui ok... ah oui j'ai compris
E3	De quoi comment ça ?
E2	Allez mets « orange »
E1	Oh bah moi j'ai rien compris
E2	Et y'a un s à « orange »
E3	Oui
E2	Parce que c'est la freebox orange
(rires)	
E3	C'est très marrant
E1	Bah oui c'était rigolo
E2	Point / Point / La maison du monde
E1	La maison du monde ?
E3	Quoi ?
E2	Bah c'est un magasin
(rires)	
E2	« La maison » est très calme / « est calme » / « la maison »
///	
E2	« Maison » / Elle est belle la maison
E3	Est... Mince !
E1	Faut pas dire de gros mots parce que sinon
E2	Tes s ils sont aussi grands que tes t !
E3	Je sais mais j'me suis trompé normalement non
E1	Il a dit*
E2	Est très calme est calme / y'a pas très
//	
E1	Une maison ça peut pas être très très calme
E3	Bah si quand y'a personne
E2	« Et les petits bruits » *
E1	Ah bah non parce que la maison est*
E3	« Et les petits bruits »

E1	Y'a toujours mon chat dedans*
E3	« Et les petits bruits »
E2	« Et les petits bruits »
E3	Ça nous enregistre ça clignote bleu ça veut dire que ça nous enregistre
E2	Allez mets les petits bruits
//	
E1	« Les petits bruiiiiiits »
E3	Avec un accord bien sûr
///	
E3	« Les petits bruits de la nature »
E2	C'est une nature du coup il y a un e
E3	Oui je sais
E2	Parce que c'est pas un nature
E3	Je sais
E1	En même temps c'est pas français un nature / Sauf si c'est un yaourt nature
//	
E3	« Ne dérangent »
E2	« Ne dérangent » / « personne »
//	
E3	On met un accent ou pas au e ?
E2	Où ?
E3	A dérange
E2	Pourquoi ?
E3	Bah pour faire le [e]
E2	Ah oui, ah y'a pas deux r ?
E3	Bah non
E2	Bah non y'en a qu'un
E1	Ah bah oui (<i>en soupirant</i>) c'est bien connu ça
//	
E1	A « personne » y'a deux n ou pas ?
E2	Est-ce que à « personne » y a deux n ?
E1	Bah oui parce que moi à « personne » j'ai mis deux n
E2	Bah oui parce que sinon ça fait pas –onne si on met pas deux n
E3	Point
E2	Oui point
///	
PE	Est-ce que c'est bon ou est-ce que vous voulez vous relire ?
E1	Oui oui oui
E2	Oui oui on va relire
E3	Parce qu'on sait jamais on sait jamais
E2	« Pierre et sa maman » / et sa mamounette

E3	Et sa mamounette (<i>en rigolant</i>)
E2	« Admirant »
E3	« Les beaux travaux »... « les beaux travaux »... vous êtes d'accord ?
E2	« De Pierre »
E3	« Ils sont contents »
E2	« Les nouvelles »
E3	« Etagères bleues remplacent »
E1	Ah oui d'accord
E2-E3	« Les anciennes étagères orange » (<i>en chœur</i>)
E2	« La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne »
//	
E3	Ok c'est bon
/	
E1	Vous êtes sûrs ?
E2	Bah... oui... j'pense
/	
E3	On a fini !
///	
PE	C'est bon ? Vous vous êtes relus ?
E2	Oui !
PE	Je récupère vos dictées et la dictée commune alors

Annexe 3 : Transcription des échanges de la dictée ciblée argumentée dans le groupe 2

<u>Tour de parole</u>	<u>Paroles</u>
PE	Est-ce que vous êtes prêts ? (<i>à l'ensemble de la classe</i>) ? // Vous prenez autant de temps que vous voulez d'accord ? Mais n'oubliez pas que la chose qui m'intéresse le plus c'est que tous les adjectifs soient bien orthographiés / Je vous donne juste une indication : vous avez des adjectifs qui s'accordent avec le nom d'accord ? Par contre vous avez un adjectif qui s'accorde avec un sujet / Je ne vous dis pas lequel mais faites attention / Allez-y !
E1	Ok
E2	Bon qui commence à écrire ?
E1	Moi !
E3	Ok mais t'écris bien hein
///	
E2	Bon alors
E1	En fait... faut qu'on récrive ?
E3	Oui !
E2	« Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleues remplacent les anciennes étagères orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne »
E1	Pierre c'est un prénom ?
E2	Bah oui !
E3	Mais on a pas le droit de corriger ici ?
PE	Non tu ne corriges pas sur ta dictée. Vous refaites une dictée tous les trois ensemble
E2	Faut récrire directement sur la feuille ?
PE	Oui voilà !
E1	Ah ok... d'accord
E3	Qui c'est qui commence à écrire ?
E1	Regarde
/	
E1	J'peux écrire ?
E2	Ok va s'y
E2	Donc... « Pierre et sa maman »*
E3	Mais attends faut écrire la date !
//	
E2	Nom mais [Prénom de E1] t'as pas besoin de faire comme ça
E1	Oh bah écris tiens !
//	
E2	J'écris là ?

E3	Commence au bout de la ligne
E2	Oui mais laquelle ? Celle-là ou celle-là ?
E3	Bah...
/	
E2	Bon ok j'écris là
E1	Alors...
E3	« Pierre et sa maman »
E1	Mais est-ce que Pierre c'est un prénom ?
E3	Mais oui on t'a dit !
E1	Mais...
E2	Non mais attendez... on parle de... de quoi... de pierre de la matière... ou les travaux que Pierre il a fait ?
E1	Bah... j'sais pas
//	
E1	Pierre ça s'écrit p-i-e*
E2	r-r-e
E3	Mais pierre !
E2	Bah quoi ? ça s'écrit comme ça !
E3	Oui mais on sait pas c'est quoi !
E2	Mais... si « Pierre et sa maman » c'est un prénom mais après on sait pas
E1	T'as mis une majuscule ?
/	
E1	J peux écrire ?
E2	Bon écrit [Prénom de E1]
/	
E3	Mais attends... t'écris quoi là ?
E1	Bah... j'écris « Pierre »
E3	Mais ! T'écris ça comment ?
E1	Bah P-i-e-r-r-e
E3	Ah ok !
E2	Et t'as mis la majuscule ?
E3	Et après on met un s
E2	Oui mais attends on est pas rendu là tu vas trop vite !
/	
E1	Bon... « admirent »
E3	Bah... « admirent » c'est comme tu l'entends
E1	-a-d-m-i*
E3	-r-e
E2	Non ! C'est -e-n-t parce que*
E1	Hein ?
E2	Parce que c'est « Pierre et sa maman » qui admirent

E1	Ah ouais / Donc a-d-m-i-r-e-n-t ?
E2	Voilà / [Prénom de E1] t'avais pas mis ça toi dans ta dictée
E1	Bah si / Ah non !
///	
E3	« Admirent les beaux travaux »
E1	« Admirent les beaux travaux de Pierre »
E2	Mais ! Pourquoi t'as écrit « sa maman » ç-a ?
E1	Bah...
E3	Mais d'mande nous avant d'écrire !
E1	T'as écrit ça sur ta feuille toi aussi c'est pt'être bon
//	
E3	Ah oui c'est bon c'est comme ça
E1	Bah tu vois !
/	
E2	Bon on continue !
E1	« admirent les beaux travaux de Pierre » comment on écrit Pierre ?
PE	Vous êtes tous d'accord pour « beaux travaux ? » ?
E1	Bah...
PE	Vous en avez discuté ? Parce que pour « beaux » vous avez l'air tous d'accord mais pour « travaux » [Prénom de E1] je crois pas que tu aies écrit la même chose que tes camarades
E1	Ah bah non moi j'ai écrit... attends... j'ai écrit « travaux » mais euh... j'ai mis t-r-a-v-e-a-u-x
PE	Vous en pensez quoi ? Vous êtes d'accord ?
E3	Bah non !
PE	Pourquoi ?
E3	Bah...
E2	Bah parce que non c'est pas comme ça... c'est comme... euh... mais si tu sais là... genre... c'est l'exemple que la maîtresse nous a donné !
E1	Ah oui !
E3	J'vais voir la feuille
///	
E3	C'est écrit un corail des coraux
E2	Oui bah voilà c'est ça du coup travail et travaux c'est ça
E1	Ah ok d'accord j'ai compris
E2	Et « beaux » t'as mis le x ou pas ?
E1	Oui j'ai mis un x parce que... c'est...
/	
E3	C'est quoi qui est « beaux » ?
E1	Bah... « Pierre et sa maman »
E2	Mais non !
E1	Ah non attend attends attends... c'est... euh... bah c'est les travaux non ?

E3	Oui !
//	
E1	Qui veut écrire ?
E3	Bah finis la phrase
E1	Ok
E2	Bon alors « de Pierre »
E3	J'sais pas moi
E1	Moi non plus
E2	Moi je pense que c'est « de pierre »
E1	Pourquoi ?
E2	Bah j'pense.... parce que.... bah Pierre... il a fait une maison et*
E1	Rires
E2	et sa maison... à Pierre là... bah... elle faite avec la matière de pierre
E3	Hein ?
E2	Mais pas la matière de pierre mais en pierre quoi... avec des pierres donc faut écrire pierre la matière
E3	D'accord
E1	Donc j'écris pierre sans majuscule
E2	Oui et avec un s
E3	Bah pourquoi ?
E1	Bah parce qu'il a pas fait sa maison avec une seule pierre hein
E3	Bah oui j'suis bête
///	
E2	Oublie pas le point « de Pierre » point
///	
E1	Voilà ! J'ai bien écrits hein ?
E3	Ouais
E2	Mais non regarde là on arrive pas à lire
E1	Mais si regarde p-i-e-r-r-e-s
E3	Bah non moi je vois pas le i et le e
E2	Réécris en dessus
E1	Roh !
///	
E1	Point !
E3	Ah moi d'écrire maintenant
E1	Mais [Prénom d'un autre élève de la classe] il arrête de pas nous regarder
E2	On s'en fiche
E1	Allez arrête
E3	Ca enregistre là hein
/	
E3	Bon tu me passes la feuille ?

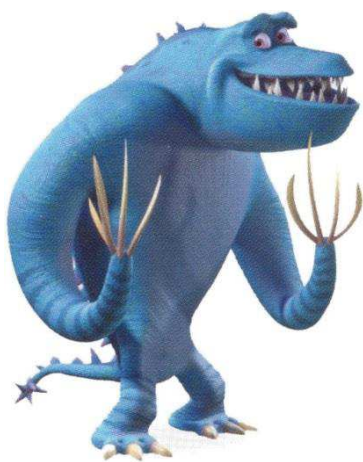
/	
E1	Alors « ils sont »
E3	« sont » vous avez écrit comment ? Moi j'ai mis s-o-n-t
E2	J'suis d'accord
///	
E2	« Contents »
E1	Moi j'ai écrit c-o-n-t-a-n-t
E3	Euh...
E2	Bah moi j'ai mis c-o-n-t-e-n-t-s parce que c'est ils qui sont contents
E1	Ah oui faut un s / faut accorder c'est important parce qu'il faut qu'on fasse une dictée sans faute
E3	Donc j'écris « contents » c-o-n-t-e-n-t-s ?
E1	Oui
E2	« Ils sont contents » point
E3	Point point point point point
E1	Mais non y'a qu'un point !
E3	Mais je sais roh
///	
E2	Bon point c'est bon ? On avance à rien là / « Les nouvelles étagères »
///	
E3	Bah « nouvelles »... euh... n-o-u-v-e-l-l-e-s
E2	[Prénom de E1] il a pas écrit ça
E1	Mais si on dit des bêtises elle entend ?
E3	Bah oui donc tais toi
//	
E2	Donc « nouvelles » [Prénom de E1]
E1	Oui quoi ?
E2	Bah tu l'as pas écrit comme nous
E1	Ah !
E2	Faut écrire v-e-l-l-e-s parce que c'est les étagères
E1	Aaaaaaaah
E2	Moi aussi au début j'avais pas mis de s
E3	Moi j'ai pleins d'erreurs comme ça
E1	Moi j'ai mis n-o-u-v-e-l-l-e mais j'ai pas mis le s
//	
E2	« Etagères »
E1	Bah comme ça se prononce
///	
E3	C'est quoi la suite ?
E1	« Bleues »
E2	T'as mis quoi [Prénom de E1]

E1	Alors j'ai mis... attends... bah...
E2	Attends fais voir ta feuille
///	
E2	Bah...
E1	Quoi ?
E2	T'as pas écrit « bleues »
E1	Oups (<i>rires</i>)
E2	Bon bah du coup [Prénom de E] tu as mis quoi à*
E1	Mais j'l'ai pas oublié !
E2	Mais si regarde t'as écrit... euh attends c'est où... t'as écrit... « les nouvelles étagères remplacent » et t'as pas mis le « bleues »
E1	Ah mince je vais réécrire en petit
E3	Mais non ! La maîtresse elle a dit qu'il fallait pas corriger sur la dictée
//	
E3	Du coup « bleues » j'écris quoi ?
E2	Bah moi j'ai mis x parce que c'est les étagères
E1	Ah oui mais c'est un s
E2	Tu vas pas mettre bleu avec un s c'est un x // Mais je suis en train de me dire... j'sais pas si on accorde les couleurs
E3	Bah si c'est un adjectif
E2	Ah bah oui
E3	Alors après « remplacent »
E1	C'est un verbe
E2	Oui donc... euh... bah... e-n-t à la fin... non attends... qui est-ce qui remplacent... bah... c'est les*
E1	Les nouvelles étagères
E3	Oui donc e-n-t
//	
E1	On va le montrer à toute la classe ?
E3	Désolée la classe
/	
E2	Alors ensuite « anciennes étagères orange »
E1	« anciennes » c'est... euh... e-*
E3	Oui c'est e-n-c-i-e-n-n-e-s parce que c'est les étagères
E2	Oui c'est ça
E1	Oui bah écrivez ça
PE	Mais est-ce que tu es d'accord ?
E1	Bah j'sais pas
PE	Vous écrivez un mot que lorsque vous êtes tous d'accord
E1	Oui bah oui... mais... pfff...
PE	Si tu leur dis pas ce que tu as écrit [Prénom de E1] elles peuvent pas savoir
///	

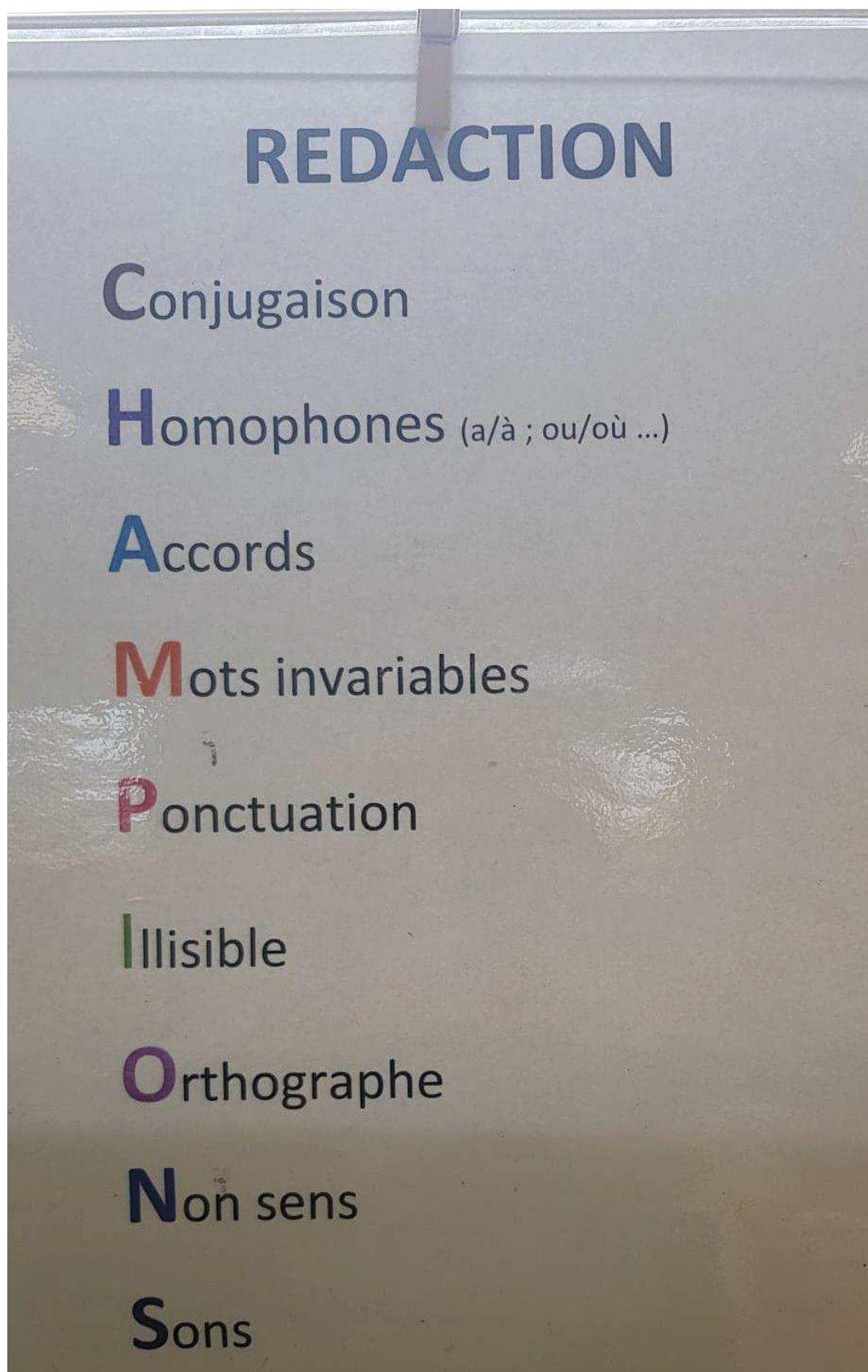
E1	Mais... moi j'ai mis -e-n-s-i-è-g-n-e mais j'sais que c'est pas ça, c'est elle qu'ont raison
E3	Bah non ça s'écrit pas comme ça
E1	Bah voilà
E2	Bon « orange »
E3	Faut mettre un s comme à « bleues »
E2	Oui parce que c'est les étagères
E3	Oraaaaaaange
//	
E3	« La maison est calme » / « est calme »
E1	« La maison est calme » / « et les petits bruits »
E3	A toi [Prénom de E2] d'écrire
E1	« les petits bruits de la nature ne dérangent ne dérangent personne »
E2	« Calme » bah.. ça s'écrit comme calme hein
E3	Oui
E1	Oui parce que c'est la maison qui est calme
E2	Mais non ça s'écrit toujours comme ça
E1	Ah bon ?
E2	Bah oui si t'écrit euh... j'sais pas moi... l'oiseau est calme bah tu écris calme pareil que la maison
E1	Ah !
///	
E2	A « petits » faut un s
E3	A « bruits » aussi faut un s
///	
E2	Hop voilà !
E3	« petits » c'est un adjectif
E2	« De la nature »
E1	« De la nature » / « ne dérangent personne »
///	
E3	A « dérangent » oui y'a un*
E2	Oui faut l'écrire comme ça
E3	Oui à « dérangent »
E1	Faut écrire -e*
E2	Mais attends faut dire euh... bah... qui est-ce qui dérangent ?
E1	Bah... / La nature ? Non pas la nature
E2	Bah c'est...
E3	Attendez on réfléchit
E1	Oui
E2	C'est... euh... bah les petits bruits ?
E1	Ah bah oui c'est ça

E3	Donc bah faut mettre -e*
E1	e-n-t
E3	Oui e-n-t parce que les petits bruits on peut remplacer par ils avec un s
E2	Ah ouais / Donc « ne dérangent personne »
//	
E2	A « personne » il y a deux n
//	
E2	A « personne » y'a un s ou pas ? / Moi j'en ai mis un j'sais pas
E1	Non ! A « personne » ?
E2	Oui
E1	« Personne » moi j'ai pas mis de s parce que c'est personne c'est qu'une personne
E2	Oups bah attends je barre
E3	Mais non écris a côté
E2	Mais non regarde
//	
E2	Point
E3	Attends on se relit
E1	Oh bah oui parce que je pense qu'on a pleins de fautes
E2	Corrige au crayon de bois
//	
E3	On peut se relire ?
PE	Oui vous avez le droit
E3	J'peux le relire ?
E1	Oui va s'y tout haut
E3	« Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre » / « Ils sont contents » / « Ils sont contents » point / « Les nouvelles étagères bleus remplacent les anciennes étagères orange » point / « La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne » point / Mais ça va pas à « dérangent » ça fait derangent
E1	Pourquoi ?
E3	Bah on a pas mis d'accent pour que ça fasse dé
E2	Ah oui
E3	« Dérangent »
E2	« Dérangent » voilà
//	
E1	C'est bon
PE	C'est bon ? Vous vous êtes relus ?
E1	Oui
PE	Plus rien à corriger ?
E2	Non c'est bon
PE	Ok alors je ramasse la feuille

Annexe 4 : Planche de personnages proposée lors de la rédaction n°2



Source : Blog consacré au film Monstres et Cie©



Annexe 6 : Corpus des productions d'élèves pour la dictée individuelle de la phase n°1

Rappel du code couleur : Conjugaison – Homophones Accords – Mots invariables – Ponctuation – Illisible – Orthographe – Non-sens – Sons. Les erreurs d'accord dans le groupe **adjectif-nom** sont indiquées en noir et en gras.

Elève 1 : Toute la famille est allée sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leurs habits traditionnels. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumée, de belles dattes et des roses séchées.

Elève 2 : Toute la famille est allée sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leurs habits traditionnel. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumées, de belles dattes et des roses séchées.

Elève 3 : Toute la famille est allée sur la grande place du village. Se [mot illisible] est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leur habits traditionnel. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruit parfumé, de belle dattes et des roses séché.

Elève 4 : Toute la famille est allé sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants son beaux avec leurs habits traditisonnelle. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumé, de bellent dattes et des roses séchés.

Elève 5 : Toute la famille est allées sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beau avec leur habits traditionnels. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumé, de belle dattes et des roses séchés.

Elève 6 : Toute la famille est allés sur la grande place du vilage. Ce lieu est joliment décorés pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beau avec leur habits traditionnels. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumées, de belles dattes et des roses séchés.

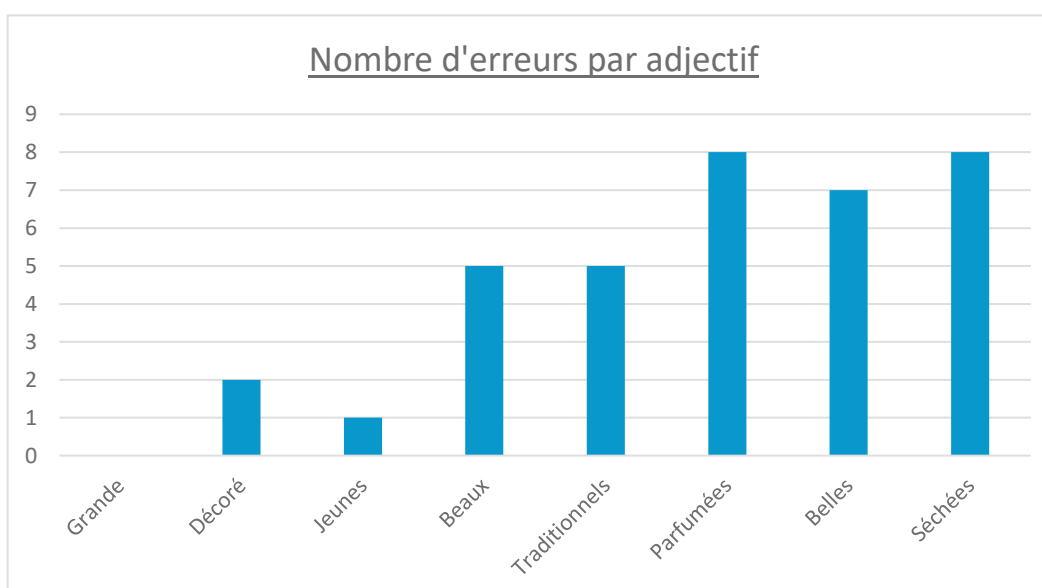
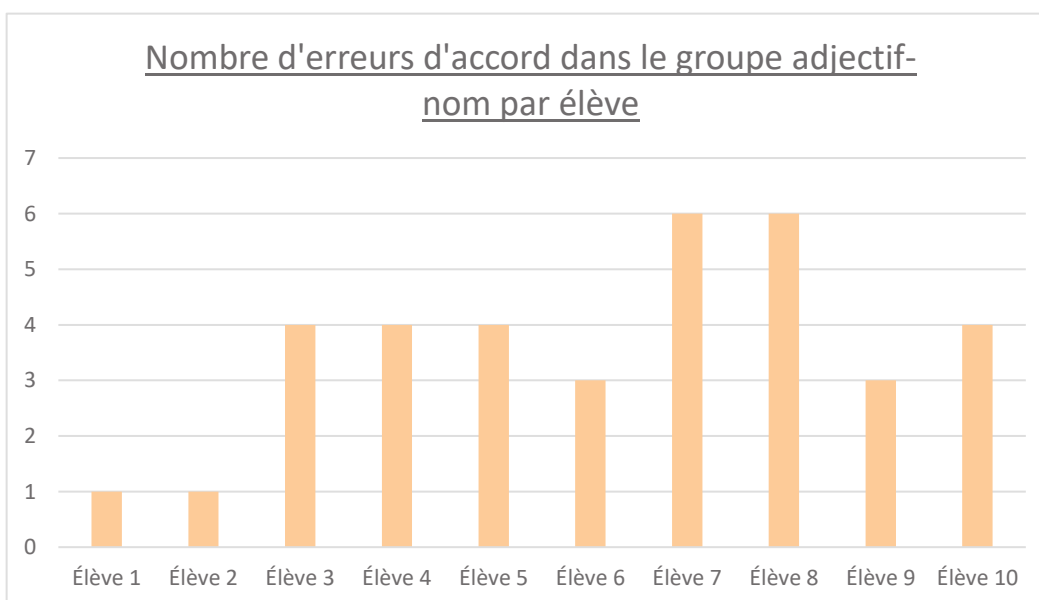
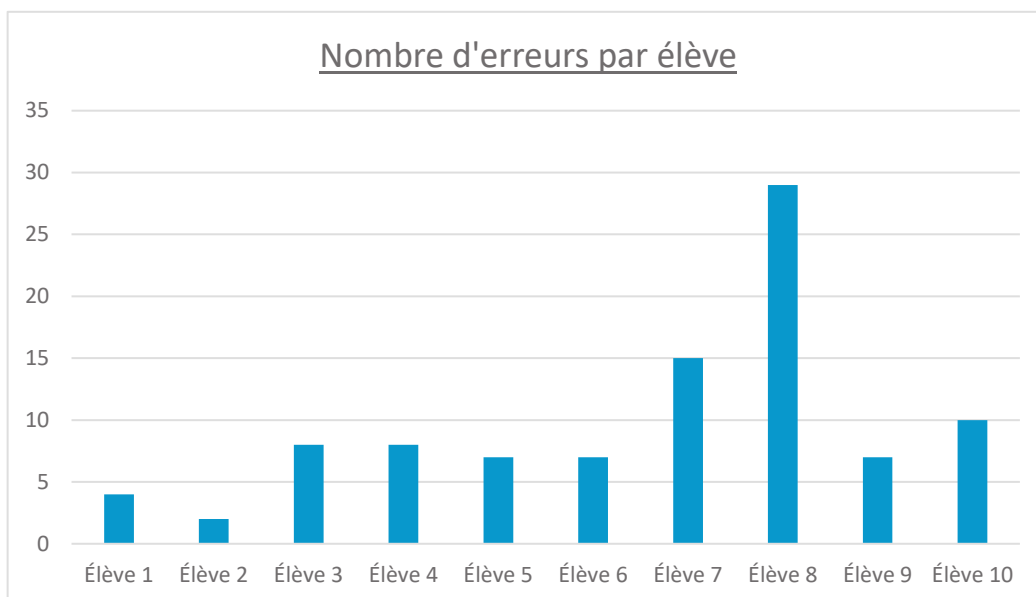
Elève 7 : Toute la famille est allé sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête de rose. Les [mot manquant] enfants sont beau avec leur abit traditionnel. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruit parfumé, de belle datte et des roses séché.

Elève 8 : toute la famille este aller sur la grande plasse du vilage. Se lieux est joliman [mot manquant] pour la fête des roses. les jeunes s'enfants [mot manquant] bos avec leur s'abit traditionnelle. Sur le marcher, nous avons acheter des pâtes des fruis parfumés, de belle datte et des roses céchés.

Elève 9 : Toute la la famille est allé sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beaux avec leurs habits traditionnels. Sur le marché, nous avons acheté des pâtes de fruits parfumé, de belle dattes et des roses séché.

Elève 10 : Toute la famille est aller sur la grande place du village. Ce lieu est joliment décoré pour la fête des roses. Les jeunes enfants sont beau avec leur habits traditionnelle. Sur le marcher, nous avons achetez des pâtes de fruits parfumé, de belle datte et des roses séchez.

Annexe 7 : Données brutes relatives à la dictée individuelle de la phase n°1



Type d'erreurs par élève (à l'aide de l'outil CHAMPIONS)

	Conjugaison	Homophones	Accords	Mots invariables	Ponctuation	Illisible	Orthographe	Non-sens	Sons
Élève 1			1				3		
Élève 2			1				1		
Élève 3		1	5			1	1		
Élève 4	1	1	4				1		1
Élève 5	1		5				1		
Élève 6	1		4				2		
Élève 7	1		9				3	1 + 1 mot manquant	
Élève 8	2	1	9		3		7	1 + 2 mots manquants	4
Élève 9	1		3				2	1	
Élève 10	2		7				1		
Total	9	3	48	0	3	1	22	6	5

Annexe 8 : Corpus des productions d'élèves pour la dictée individuelle de la phase n°2

Rappel du code couleur : Conjugaison – Homophones – Accords – Mots invariables – Ponctuation – Illisible – Orthographe – Non-sens – Sons. Les erreurs d'accord dans le groupe **adjectif-nom** sont indiquées en noir et en gras.

Elève 1 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleu remplacent les encienes étagères orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personnes.

Elève 2 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de pierre. Ils sont contentles nouvelles étagères bleux remplace les enciennes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérange personne.

Elève 3 : Pierre et sa maman admire les beaux travaux de Pierre ils sont contents. Les nouvelles étagères bleu remplace les anciene étagère orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature en derengent personne.

Elève 4 : Pierre et sa maman admire les beaux travaeux de pierre. Ils sont contentt. Les nouvelles étagères bles remplacent les anciennes étagères oranges. La maison est calme et les petites bruits de la nature ne dérange personnes.

Elève 5 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaeux de Pierre. Ils sont contentt. Les nouvellee étagères bleu remplacent les enciennent étagère orange. La maison est calme et les petitt bruits de la nature ne dérrange perssone.

Elève 6 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contens. les nouveles étagèaires bleu remplace les enciennes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérange personne.

Elève 7 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de pierre. Ils sont contentt. Les novelles étagère bleu remplacent les encienes étagères oranges. La maison est calme et les petitt bruits de la nature ne dérange personne.

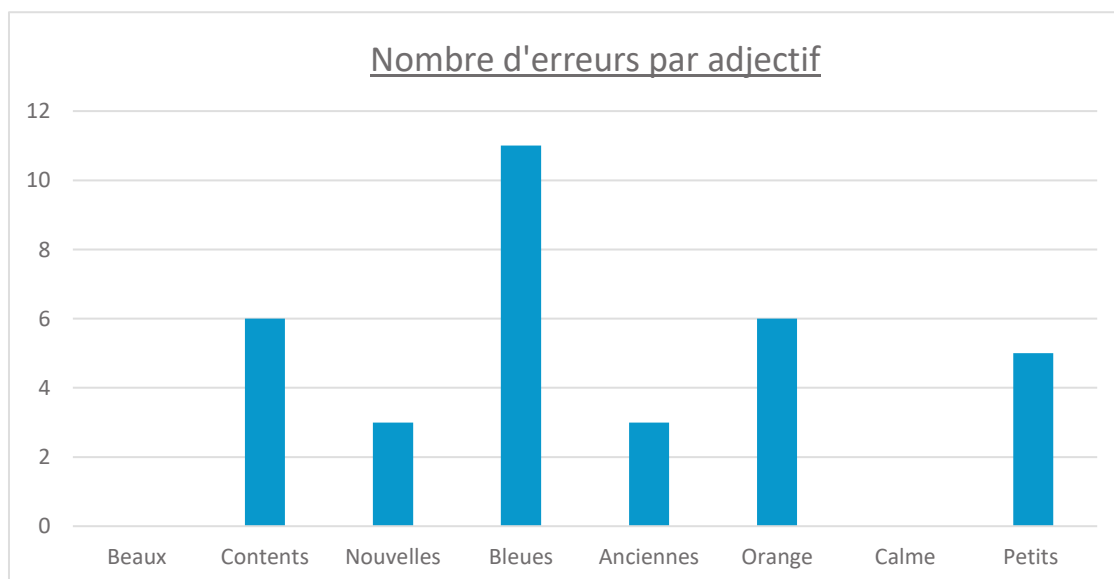
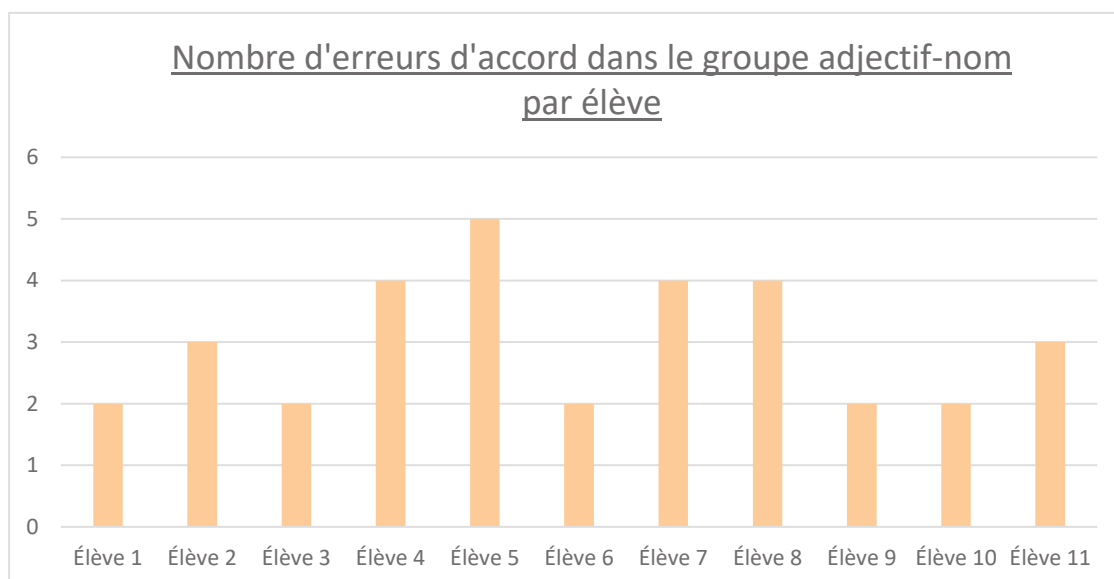
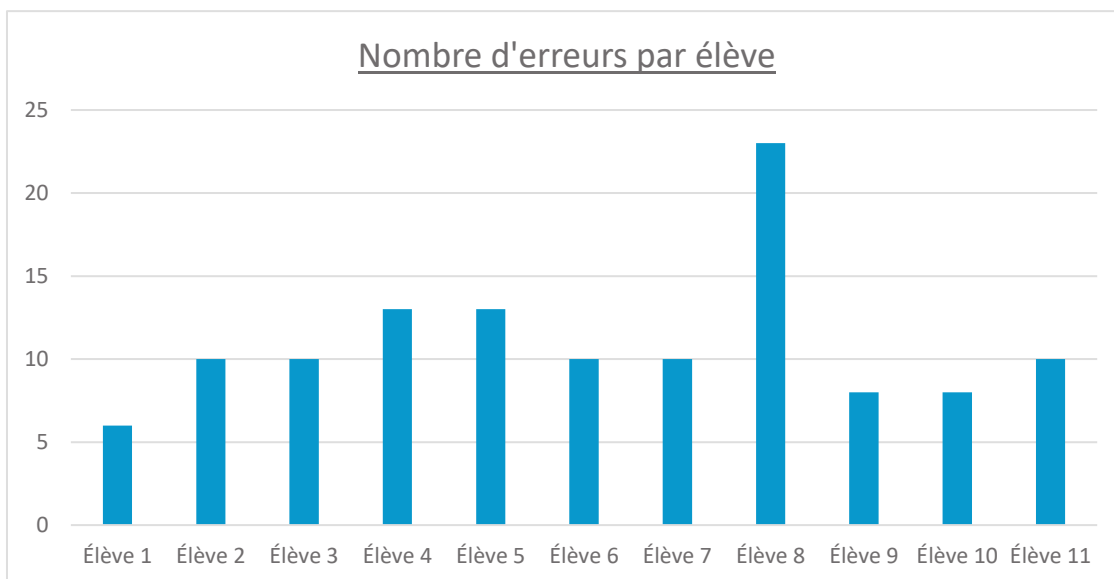
Elève 8 : Pièerre et sa maman admire les beaux travaeux de pierre. Ils sont contant. Les nouvelee étagèaire [mot manquant] renplase les ensiègne étagèaire orange. La maison est calme et les pitit bruil de la nature ne dérange persone.

Elève 9 : Pière et ça maman admirent les beaux travaux de pierres. Il sont contents. Les nouvelles étagères bleux remplacent les enciennes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérange personne.

Elève 10 : Pierre et sa maman admire les beaux travaux de Pierre. Ils sont contentt. Les nouvelles étagères bleu remplacent les anciènes étagères orange. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérange perssone.

Elève 11 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaeux de pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleux remplace les anciennes étagères oranges. La maison est calme et les petitt bruit de la nature ne dérange personnes.

Annexe 9 : Données brutes relatives à la dictée individuelle de la phase n°2



Type d'erreurs par élève (à l'aide de l'outil CHAMPIONS)

	Conjugaison	Homophones	Accords	Mots invariables	Ponctuation	Illisible	Orthographe	Non-sens	Sons
Élève 1			3				3		
Élève 2	2		3		3		1		1
Élève 3	2		3		2		2		1
Élève 4	2		5		1		3		2
Élève 5	1		6				5		1
Élève 6	2		2		2		4		
Élève 7	1		5		1		1	1	1
Élève 8	3		7		1		9	1 mot manquant	2
Élève 9	2		2				4		
Élève 10	2		2				2		2
Élève 11	2		5		1		2		
Total	19	0	43	0	11	0	36	2	10

Annexe 10 : Corpus des productions écrites des élèves pour la dictée ciblée argumentée de la phase n°2

Rappel du code couleur : Conjugaison – Homophones – Accords – Mots invariables – Ponctuation – Illisible – Orthographe – Non-sens – Sons. Les erreurs d'accord dans le groupe **adjectif-nom** sont indiquées en noir et en gras.

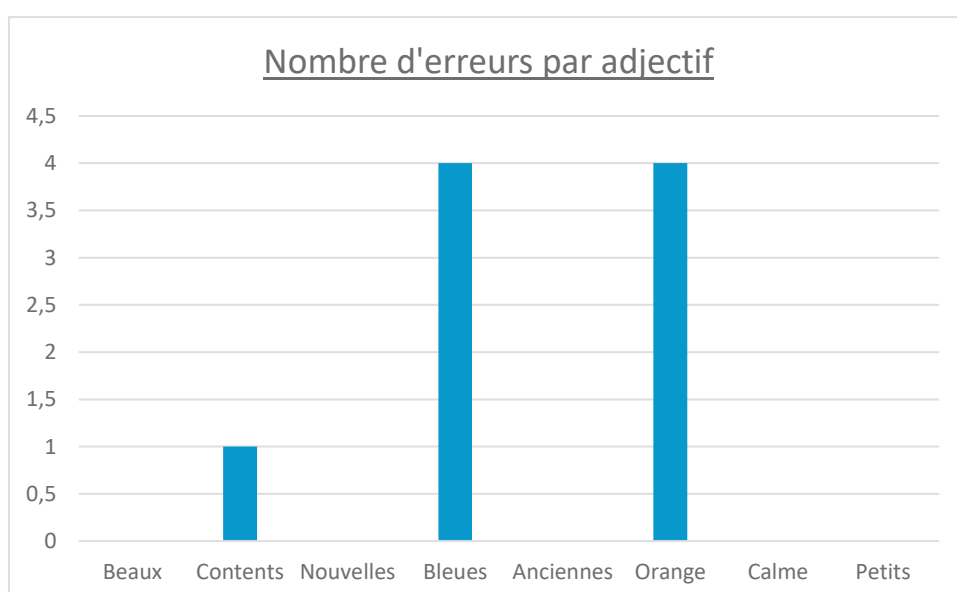
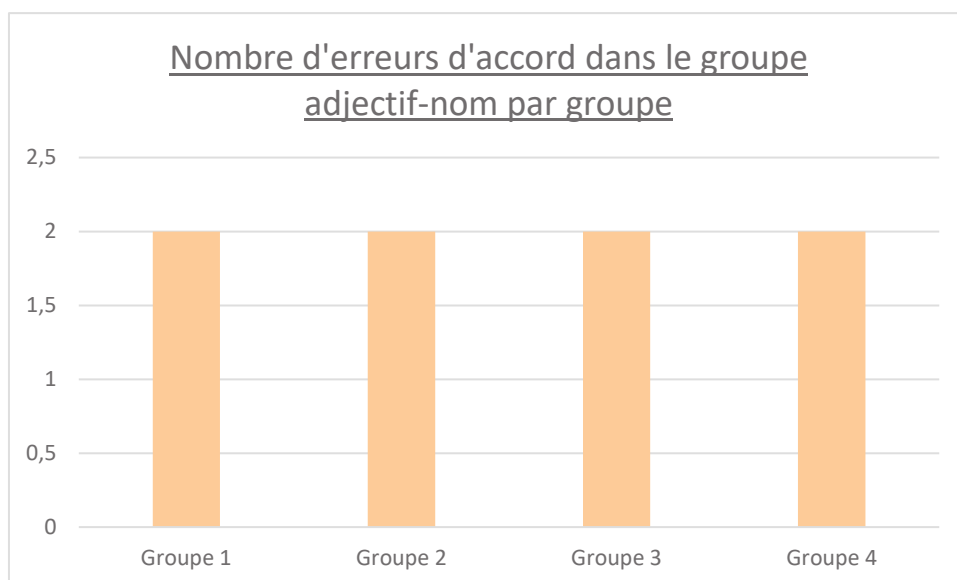
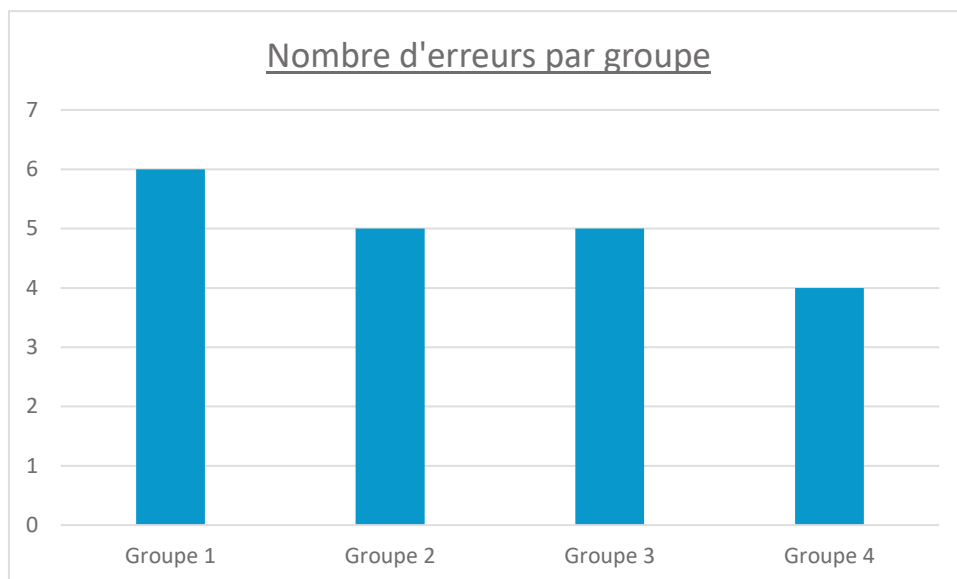
Groupe 1 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleu remplacent les enciènes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.

Groupe 2 : Pierre et ça maman admirent les beaux travaux de pierres. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleux remplacent les enciennes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.

Groupe 3 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont content. Les nouvelles étagères bleux remplacent les enciennes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruits de la nature ne dérangent personne.

Groupe 4 : Pierre et sa maman admirent les beaux travaux de Pierre. Ils sont contents. Les nouvelles étagères bleux remplacent les anciènes étagères oranges. La maison est calme et les petits bruit de la nature ne dérangent personne.

Annexe 11 : Données brutes relatives à la dictée ciblée argumentée de la phase n°2



Type d'erreurs par élève (à l'aide de l'outil CHAMPIONS)

	Conjugaison	Homophones	Accords	Mots invariables	Ponctuation	Illisible	Orthographe	Non-sens	Sons
Groupe 1	1		2				3		
Groupe 2	1		3				1		
Groupe 3		1	3				2		
Groupe 4			3				1		
Total	2	1	11	0	0	0	7	0	0

Annexe 12 : Corpus des productions d'élèves pour la production d'écrits de la phase n°1

Rappel de la consigne : « Vous devez me décrire un personnage. Vous choisissez celui que vous souhaitez. Votre personnage peut-être réel ou imaginaire. Vous pouvez décrire son physique, mais aussi sa personnalité. ».

Rappel du code couleur : Conjugaison – Homophones – Accords – Mots invariables – Ponctuation – Illisible – Orthographe – Non-sens – Sons. Les erreurs d'accord pour les **adjectifs** sont indiquées en noir et en gras Les adjectifs de couleurs sont surlignés en **jaune** tandis que les autres adjectifs sont surlignés en **bleu**.

Elève 1 : Ma personne a des cheveux **brun** et des yeux **marron**. Elle a des lunettes **violettes** et **rose**. Loëlya a un haut **gris** avec **marké** DREAM & LIVE, son bas est **gris** avec une bande **rose** sur le côté. Elle a des chaussures **blanches** avec des ananas dessus.

Elève 2 : J'ai les yeux **marron**, les cheveux légèrement **bouclé** et ils sont **chatin**. Un gilet nike SB **bleu** et **vert**, un **p**entalon avec quelque motif **militaire**. Des chaussures **grise** de marque NB. Qui suis-je ?

Elève 3 : J'ai les **cheu**veux **chatin** les yeux **marron** des **chaussure** converse **blanche** un jean **bleu** une montre cluse. Qui suis-je _

Elève 4 : Il a les yeux **maron**. Il dessine bien. Il aime le foot il en fait à **chalonn**es. Il a des chaussures NB. Il aime bien **marseille**. Il **à** une trousse **barcolone**. Son nom est... FIN

Elève 5 : Mon **persson**age est **petit**, il a **impeu** de **cheu**veux, **Il** a 9 ans, il porte des lunettes, **ces** chaussures sont de la **marke** NIKE et **elle** sont **noire**, son **pentallon** est **rouge**, il a un tee-shirt à manche **courte** **blanc**, **ces** **dent** sont **blanche**. Il est **rigolot** et **aiment** bien le foot _

Elève 6 : Il a les yeux **bleu** les cheveux **courts** et **noir** il a 10 ans_ il a des **chaus**ures artengo **bleu**, **noir** et **blanche**_ une veste **grise** et un pantalon **noir** et il est toujours **la quan** tu **an a** besoin et **bon** joueur.

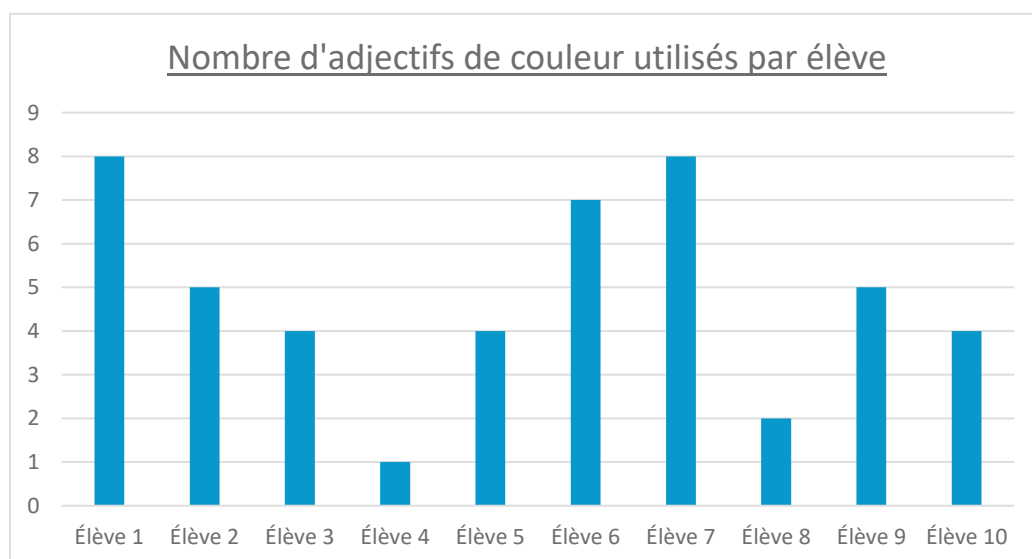
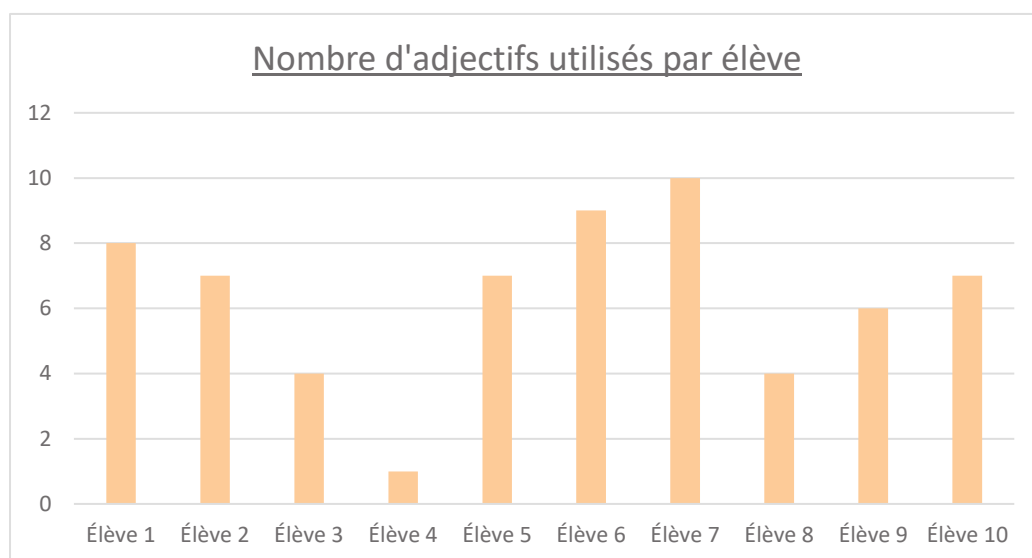
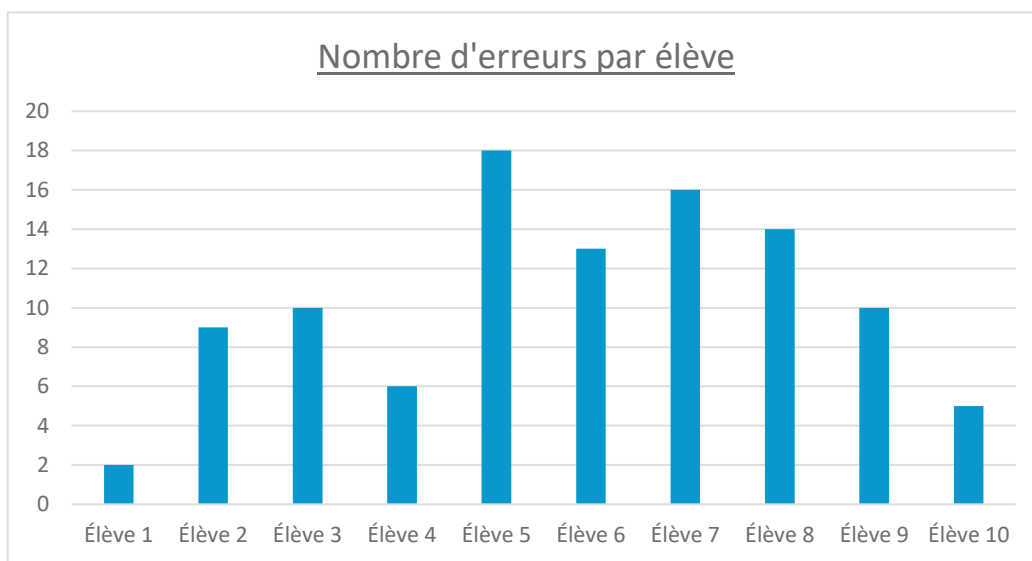
Elève 7 : Laurine_ a les yeux **maron**, les cheveux **long** elle est très **belle** elle a les cheveux **brun**, aujourd'hui elle est **abillée** avec un pantalon avec des **très rouge** et **blanc** sur les **côtées**, un [tee-wesrte] **noir** un **peu-tis-peu** **transpar**[lettre illisible]nt, des **soquettes**, son manteau **noir** et ses chaussures **noir** nike.

Elève 8 : Mon **person**age est **constans** il a les **sieux** **maron** il est très **fort** au foot_ il **drible** bien. Il a des **chosur** Adidas_ il a les cheveux **blans** et il est très **janti**.

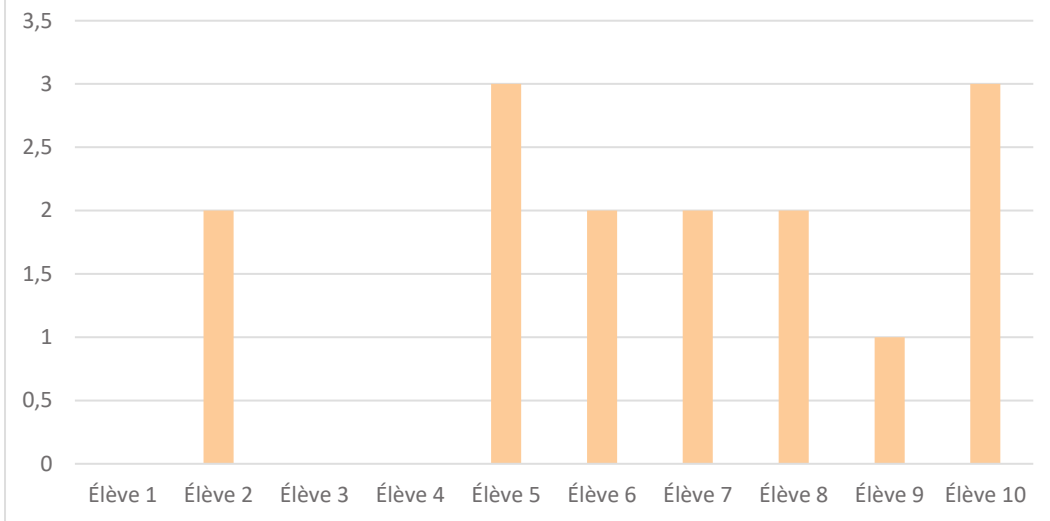
Elève 9 : Manon a les cheveux **chatins**, **ces** yeux sont **marons** très **claire**, elle est **abillé** avec un **pule** **blanc**, un pantalon **bleu** et des **chaus**ures **noirs**.

Elève 10 : Constant a les yeux **rouge**. Il a les cheveux **marron** **claire**. Il a un pull **bleu** **foncé**_ Il a un **tichorte** **bleu** **foncé**_

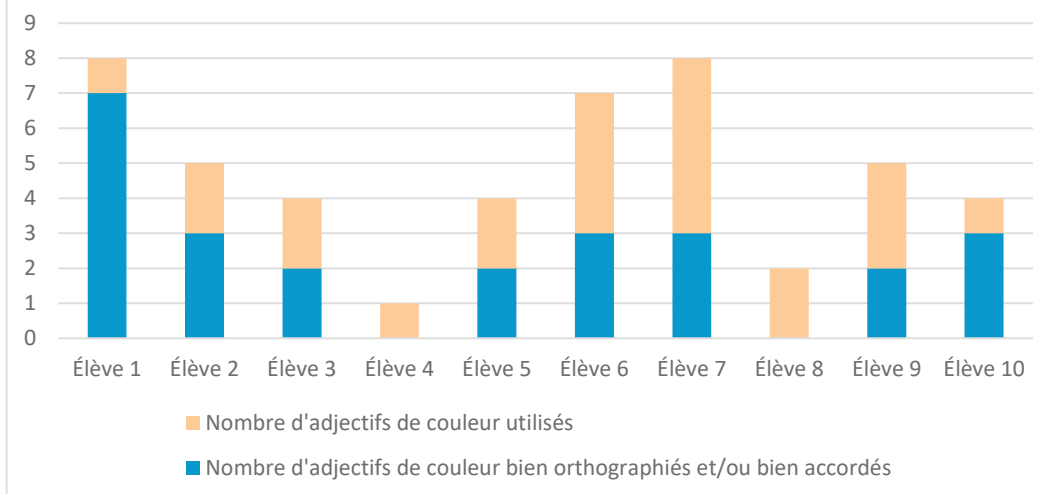
Annexe 13 : Données brutes relatives à la production d'écrits de la phase n°1



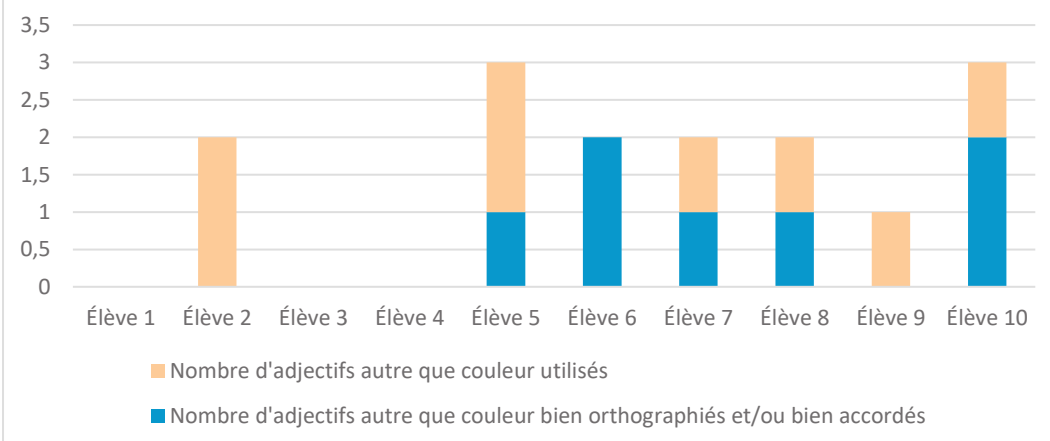
Nombre d'adjectifs autre que couleur utilisés par élève



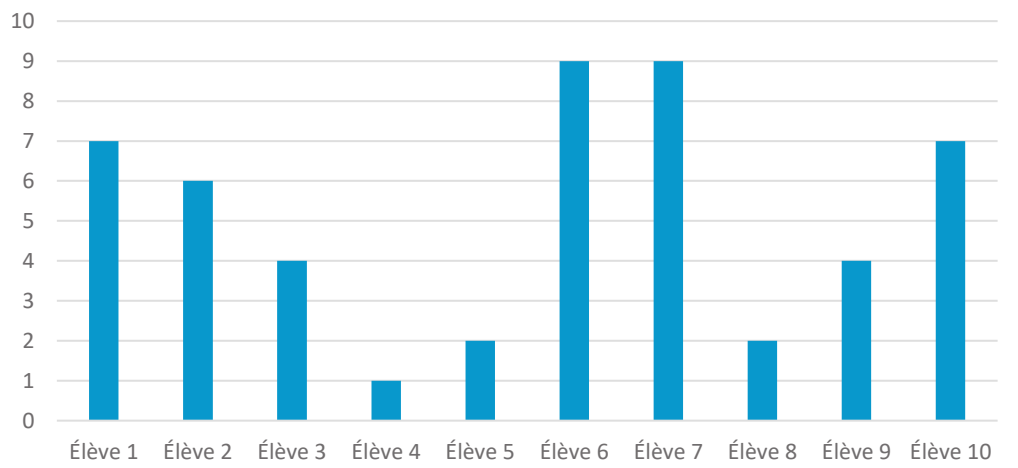
Rapport entre le nombre d'adjectifs de couleur utilisés et le nombre d'adjectifs de couleur bien orthographiés et/ou bien accordés



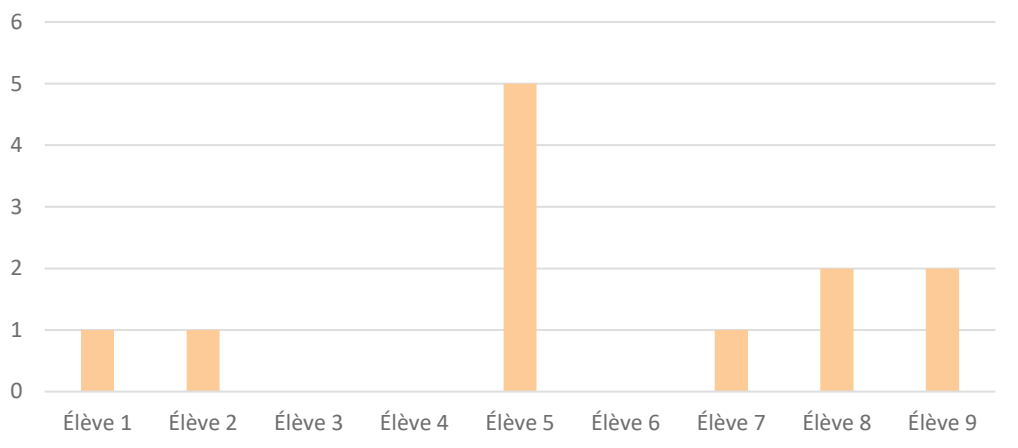
Rapport entre le nombre d'adjectifs autre que couleur utilisés et le nombre d'adjectifs autre que couleur bien orthographiés et/ou bien accordés



Nombre d'adjectifs épithètes ou détachés utilisés par élève



Nombre d'adjectifs utilisés comme attribut du sujet par élève



Type d'erreurs par élève (à l'aide de l'outil CHAMPIONS)

	Conjugaison	Homophones	Accords	Mots invariables	Ponctuation	Illisible	Orthographe	Non-sens	Sons
Élève 1			1				1		
Élève 2			6				3		
Élève 3			3		5		2		
Élève 4		1			3		1		1
Élève 5	2	2	5		2		6		1
Élève 6	1	1	4		4		2		1
Élève 7			5		3	1	6	1	
Élève 8			1		5		7		1
Élève 9	1	1	3				4		1
Élève 10			2		2		1		
Total	4	5	30	0	24	1	33	1	5

Type d'erreurs (orthographe et/ou accord) pour les adjectifs utilisés

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10
Accord	1	4	2		3	4	5		2	2
Orthographe		1	1	1	1		2	3	2	
Total	1	5	3	1	4	4	7	3	4	2

Annexe 14 : Corpus des productions d'élèves pour la production d'écrits de la phase n°2

Rappel de la consigne : « Vous allez de nouveau devoir décrire un personnage. Mais tout d'abord, j'ai une question : que faut-il utiliser pour décrire quelque chose ou quelqu'un ? [réponse attendue de la part des élèves : des adjectifs]. Faites attention à l'accord de ces adjectifs avec les noms. Contrairement à la production d'écrite précédente, cette fois, je vais vous distribuer un personnage du dessin animé Monstre et Cie. Les consignes sont les mêmes que la dernière fois, vous pouvez le décrire physiquement et décrire sa personnalité. »

Rappel du code couleur : Conjugaison – Homophones – Accords – Mots invariables – Ponctuation – Illisible – Orthographe – Non-sens – Sons. Les erreurs d'accord pour les **adjectifs** sont indiquées en noir et en gras. Les adjectifs de couleurs sont surlignés en **jaune** tandis que les autres adjectifs sont surlignés en **bleu**.

Elève 1 : Mon personnage ressemble à un gorille sauf qu'il est **turquoise** et il a des taches **violottes**. Il a des ongles de sorcière et une **queu** de dinosore. Il a des cornes de torreau et les yeux **bleus**. Mon personnage est **poilu**. Il est **impressionnant** mais il est **gentil**. **Ces** ongles sont **long**, **ces** cornes et sa **queu** aussi.

Elève 2 : Mon personnage a un seul **oeuil** sa pupille est **verte**. Il a une langue **verte** il est de taille **moyenne**, il est tout **vert** et a des **petites** griffes aux mains et aux pieds, des **petites** cornes **arondies** sur le dessus de la tête. Il est très **gentil** et très **fiable** avec les autres monstres qui sont du même côté que lui mais aussi très **doux** avec les enfants.

Elève 3 : Mon personnage est une **vielle** et **grosse** limace **méchante**. Elle a un gilet **rose** et de **moches** lunettes. Un **gros** grain de **botté** en **dessus** des **levres**. Elle semble très très **méchante**. Elle a les cheveux **bleux gris** et en crête.

Elève 4 : Il est **bleus** avec des rayures **bleu** foncé sur les bras et les jambes. Il a des très **grosses** **grifes**, il a des écailles **petites** sur le dos. Il a des **grosses** dent **poi**[lettre manquante]**tus** il a des **grande** griffes **au** pieds. Il **allère** **gentille** mais il n'aime pas les méchants.

Elève 5 : Mon personnage est **grand** et **gros** ses dents sont **blanches**, il a beaucoup de **poile** les **poiles** sont **vertes** et **violetes**. il a des **cornes**, ses yeux sont **bleu**. Ses **ongle** de **ped** et de mains sont **pointus**. Il **allair** **maichant**.

Elève 6 : Elle est **violette** avec des serpents **violetes** à la place des cheveux. Elle a des tentacules, un **pule** en écaille **vert** et un pompon. Elle a un **œil** **vert** et il est très **gros**. Elle est très **mince**. Elle est très **craneuse** et elle se **crois** sur le tapis **rouge**.

Elève 7 : La plus **par** de son **cor** est **bleu** mais il y a des **tinte** **rouge** **ver** le bas, il a cinq yeux **vert** en ligne, il ressemble à un crabe **géant** et **obèse** mais il est **assé** **simpa**.

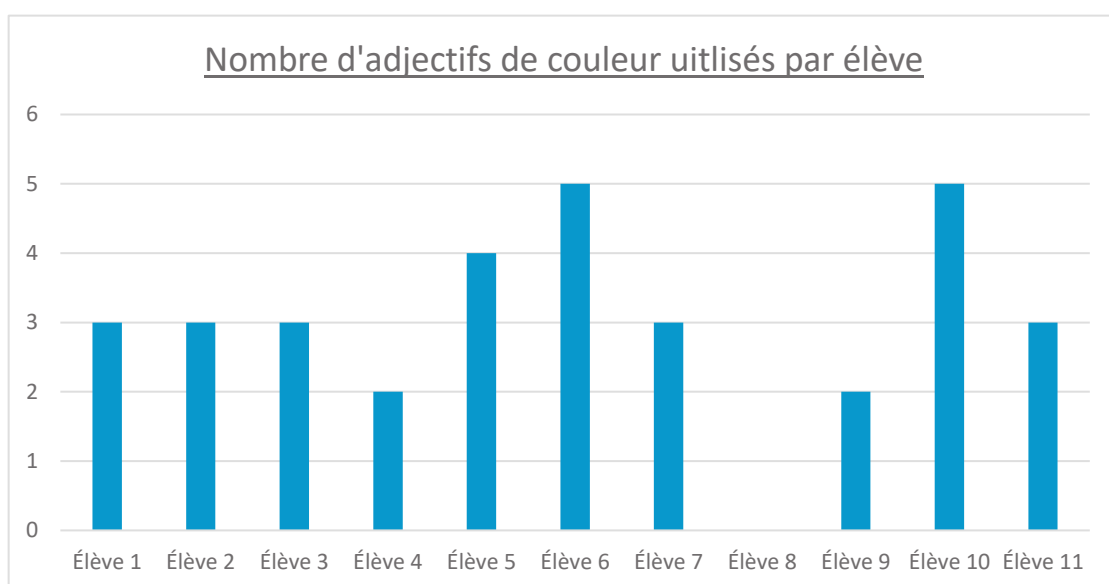
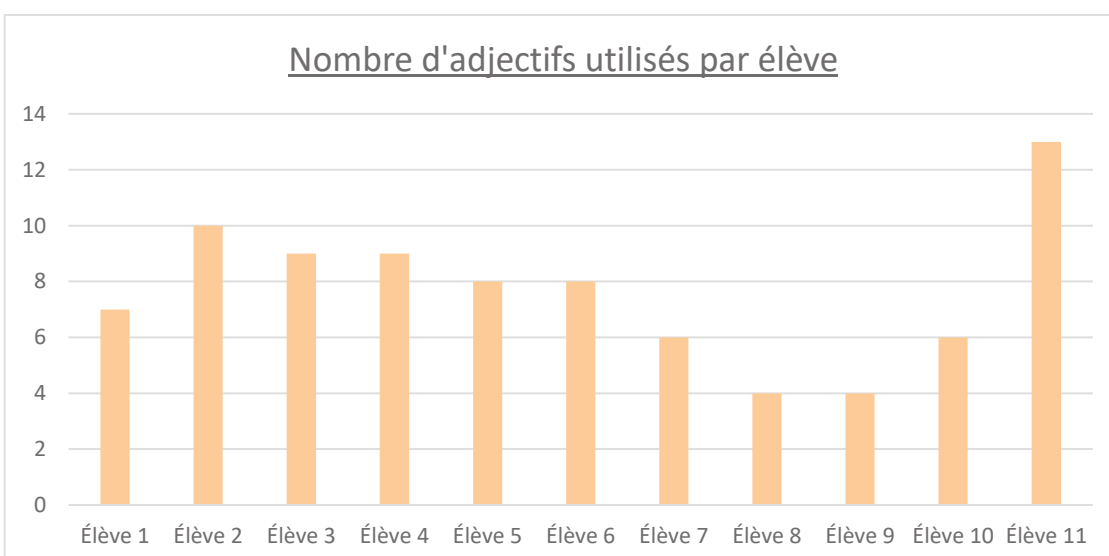
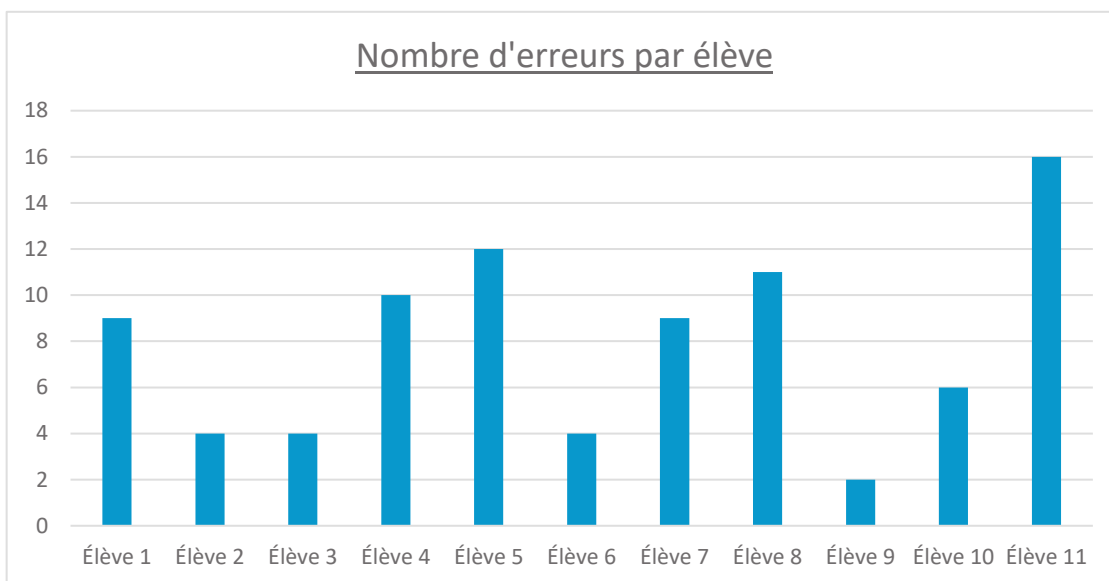
Elève 8 : Mon **peresognage** **sapel** **sulli** il [mot manquant] **coloré** et il a beaucoup de couleur. Il a des **corne** des ongles **cornus** et un **grande** **que** et il mange des enfants et plein de **chien** et des chats. et **il est** il est **carnivore**.

Elève 9 : Mon personnage est violet avec une robe verte. C'est une fille et elle ressemble à une pieuvre avec des petits serpents sur la tête. Sa robe est courte et sur les épaules elle a des froufrous.

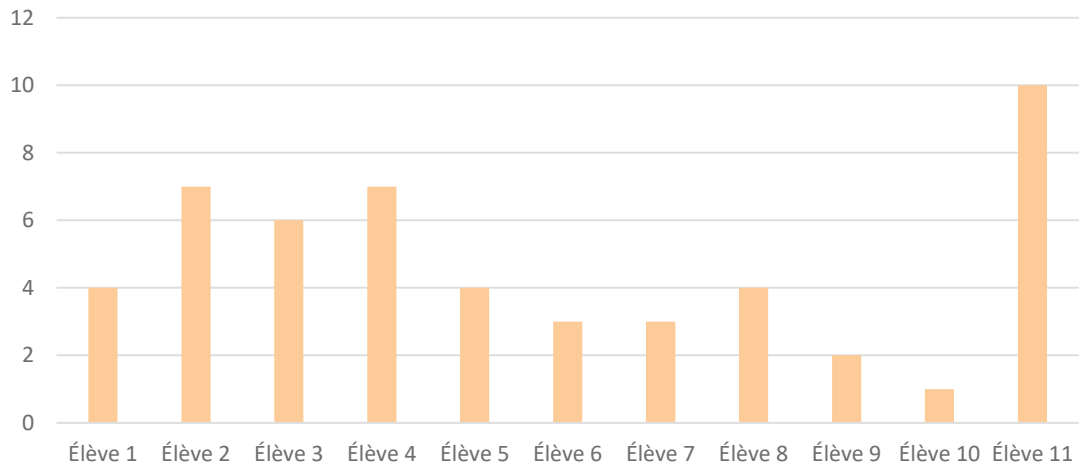
Elève 10 : Mon personnage est violet et bleu clair, il a 4 jambes, il a les cheveux un peu rouge il ressemble à un lézard, il a les dents jaune et il a les yeux verts.

Elève 11 : Mon personnage a des cros de loup, il est bleu à rayures bleu foncé sur les bras et les jambes. Il a une queue avec une boule piquante au bout. Il a des écailles dorsal sur son dos et sur la queue. Il a 2 yeux et ses pupilles sont marron, des griffes aux pieds pointues. Il a des muscles, il a une grosse bouche. Il paraît féroce sauf qu'il est très peureux. Il a 4 griffes de chaque côté, ses griffes sont longues. Attention ! Il n'est pas méchant néanmoins il est très peureux !!!!!

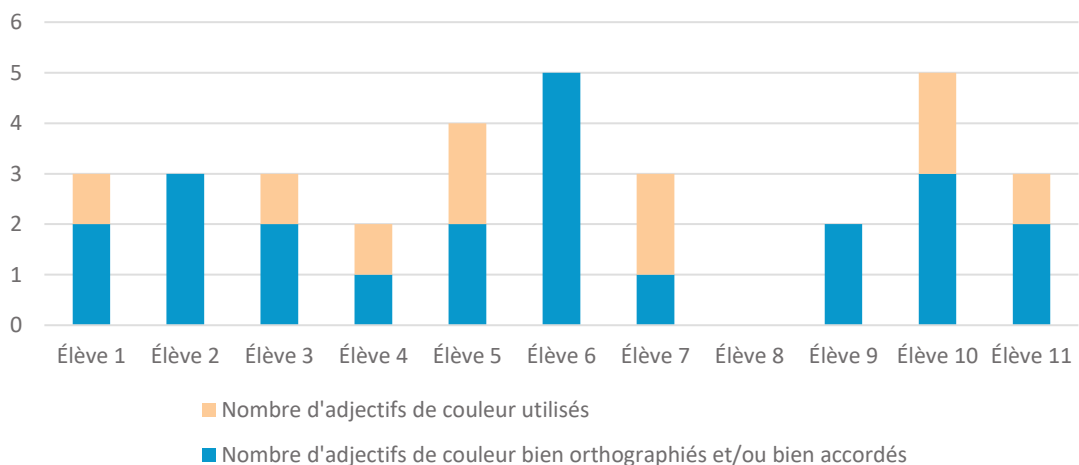
Annexe 15 : Données brutes relatives à la production d'écrits de la phase n°2



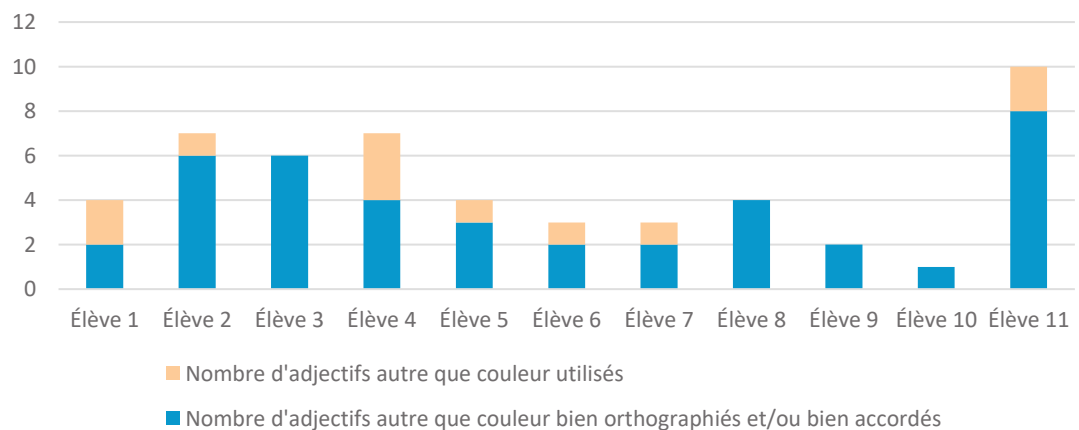
Nombre d'adjectifs autre que couleur utilisés par élève



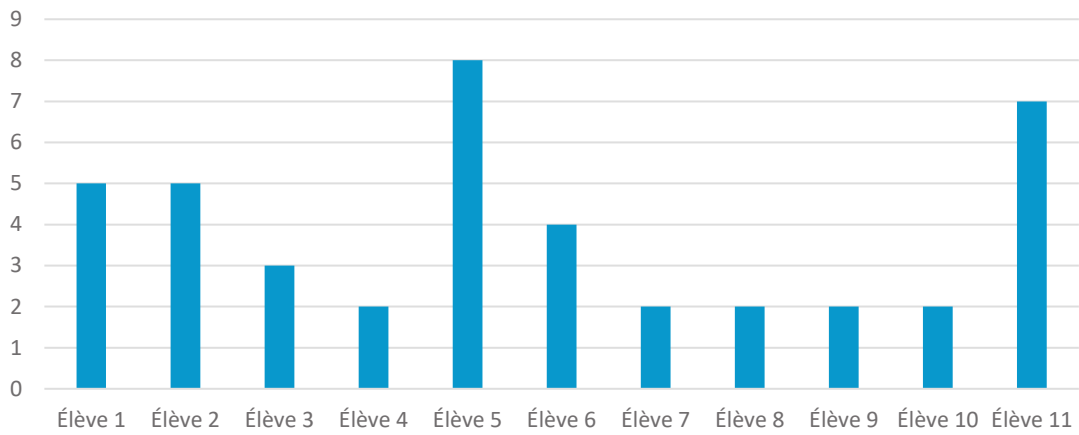
Rapport entre le nombre d'adjectifs de couleur utilisés et le nombre d'adjectifs de couleur bien orthographiés et/ou bien accordés



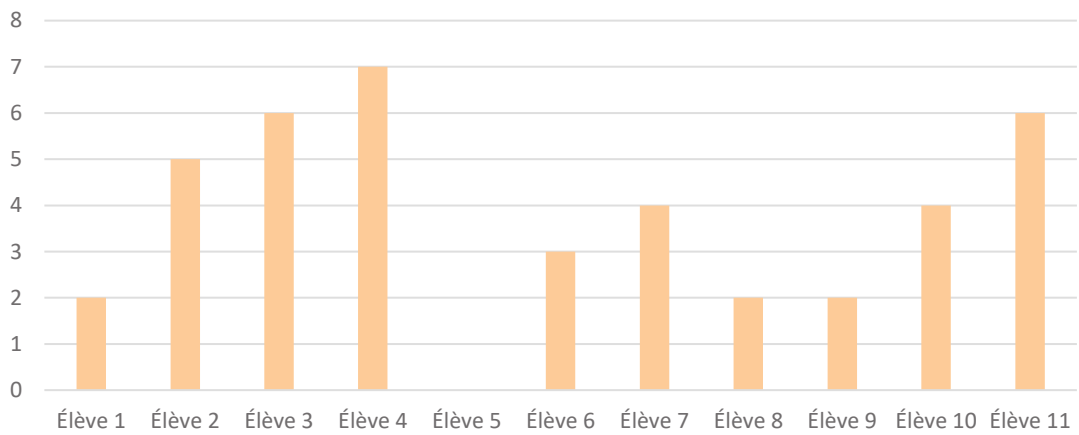
Rapport entre le nombre d'adjectifs autre que couleur utilisés et le nombre d'adjectifs autre que couleur bien orthographiés et/ou bien accordés



Nombre d'adjectifs utilisés comme attribut du sujet par élève



Nombre d'adjectifs épithètes ou détachés utilisés par élève



Type d'erreurs par élève (à l'aide de l'outil CHAMPIONS)

	Conjugaison	Homophones	Accords	Mots invariables	Ponctuation	Illisible	Orthographe	Non-sens	Sons
Élève 1		2	1				6		
Élève 2					2		2		
Élève 3			1	1			1		1
Élève 4			6		1		2	1 lettre manquante	
Élève 5			4		3		4		1
Élève 6	1				1		2		
Élève 7		1	3	1			4		
Élève 8			2		4		3	1 mot manquant + 1 groupe de mot répété	
Élève 9							1		1
Élève 10			2		1		1		2
Élève 11		2	5	1	1		6	1 lettre manquante	
Total	1	5	24	3	13	0	32	4	5

Type d'erreurs (accord et/ou orthographe et/ou son) pour les adjectifs utilisés

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11
Accord	1		1	4	2		2			2	2
Orthographe	2	1		1		1	1				2
Sons					1						
Total	3	1	1	5	3	1	3	0	0	2	4

Résumé (FR) :

La dictée, l'orthographe et la production d'écrits sont des thèmes très souvent abordés dans la recherche. Les programmes de 2015, quant à eux, souhaitent faire acquérir une réflexion orthographique aux élèves de cycle 3. On peut donc se questionner sur le lien entre ces thèmes et la réflexion, la vigilance souhaitée à travers cette problématique : « La dictée peut-elle permettre l'acquisition d'une réflexion orthographique à travers une analyse des erreurs produites pour ensuite être réappliquée lors de production d'écrits ? ». La méthodologie expérimentale consiste en l'analyse de différents types de dictées (dictée traditionnelle et dictée ciblée argumentée) ainsi que l'analyse de productions écrites d'élèves dans le but d'établir le lien entre dictée, vigilance orthographique et production écrite. Cette méthodologie fait apparaître plusieurs pistes de réflexion à ce questionnement notamment concernant la dynamique de groupe, l'accompagnement des élèves pour l'acquisition d'une méthodologie de relecture et l'importance des outils mis à la disposition des élèves.

<p><u>Mots clés</u> : Orthographe – Dictée ciblée argumentée – Production écrite – Vigilance orthographique – Cycle 3</p>

Summary (EN):

Dictation, spelling and written production are subjects that are often broached in research. As for the 2015 programs, they want to give orthographic reflection to Cycle 3 pupils. One can therefore question the link between these themes and the reflection, the vigilance desired through this problem: "Can the dictation allow the acquisition of an orthographic reflection through an analysis of the errors produced to then be reapplied during written productions?". The experimental methodology consists of the analysis of different types of dictation (traditional dictation and targeted dictation) as well as the analysis of written productions of pupils with the aim of establish the link between dictation, orthographic vigilance and written production. This methodology brings out some food for thought on this questioning, particularly concerning group dynamic, pupils support for the acquisition of a proofreading methodology and the importance of the tools at the disposal of pupils.

<p><u>Keywords</u>: Spelling – Targeted dictation – Written production – Orthographical vigilance – Cycle 3</p>
