



**HAL**  
open science

# La place de la dictée négociée dans l'enseignement de l'orthographe : le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal au cycle 3

Farouka Bayon Chardon

## ► To cite this version:

Farouka Bayon Chardon. La place de la dictée négociée dans l'enseignement de l'orthographe : le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal au cycle 3. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03108502

**HAL Id: dumas-03108502**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03108502>**

Submitted on 13 Jan 2021

**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.

**Année universitaire 2019-2020**

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Mention *Premier degré***

**La place de la dictée négociée dans  
l'enseignement de l'orthographe**

**Le cas de l'accord en nombre dans le  
groupe nominal au cycle 3**

**Présenté par Farouka BAYON CHARDON**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Alice DUMAS**

## SOMMAIRE GENERAL

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>2. ETAT DE L'ART</b> .....	<b>4</b>
2.1 L'orthographe française .....	4
2.2 La complexité de l'orthographe française.....	4
2.3 L'erreur, partie intégrante de l'orthographe.....	5
2.4 Le métalangage : un outil puissant dans l'apprentissage de l'orthographe.....	6
2.5 Quelle place pour la dictée dans l'enseignement de l'orthographe ?.....	7
2.6 Fait de langue retenu : l'accord en nombre dans le groupe nominal.....	9
2.7 L'accord du pluriel dans le groupe nominal.....	10
2.8 Les difficultés que pose l'accord en nombre dans le groupe nominal .....	11
2.9 Enseigner l'accord en nombre du groupe nominal.....	13
<b>3. PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>14</b>
<b>4. METHODE</b> .....	<b>15</b>
4.1 Les participants .....	15
4.2 La présentation de l'expérimentation.....	15
4.3 Déroulement de la séquence.....	16
<b>5. RESULTATS</b> .....	<b>19</b>
5.1 La dictée pré-test : 20 janvier 2020.....	19
5.2 La dictée négociée n°1 : 27 janvier 2020.....	21
5.3 Dictée négociée n°2 : 10 février.....	23
5.4 Dictée post-test : 10 mars.....	25
<b>6. DISCUSSIONS</b> .....	<b>28</b>
6.1 La verbalisation, un outil bénéfique dans l'enseignement de l'orthographe.....	28
6.2 La verbalisation, un outil précieux à manier avec vigilance .....	29
6.3 La verbalisation, un choix didactique qui s'inscrit dans un dispositif plus large.....	30
6.4 Au-delà de la dictée, la question de la production d'écrit et de sa relecture.....	31
<b>7. CONCLUSION</b> .....	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>33</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>35</b>

## 1. INTRODUCTION

Utilisé au quotidien dans nos relations sociales et professionnelles, l'écrit occupe une place centrale dans notre société d'autant plus importante avec l'utilisation des nouvelles technologies. Avec l'usage fréquent de l'écrit, ce sont les règles de l'orthographe que nous questionnons chaque jour. En France, l'erreur d'orthographe est encore mal considérée par nombre d'entre nous. Pourtant, l'orthographe pose de grandes difficultés. Et si elle reste compliquée adulte, elle peut l'être encore plus pour de jeunes élèves. Dans ma pratique débutante de l'enseignement, j'ai été surprise de constater que les élèves, et notamment ceux qui obtiennent de bons résultats, connaissaient de grandes difficultés dans l'application des règles d'orthographe. Au-delà des erreurs, j'étais encore plus étonnée de les entendre expliquer leurs choix orthographiques rendant ainsi visibles leurs appréhensions de la norme, bien éloignées de celles conformément attendues. Ainsi, consciente de l'enjeu de l'enseignement de l'orthographe, je me suis intéressée aux publications dédiées à la didactique de cette matière qui connaît des changements depuis plusieurs années. Des dispositifs innovants sont mis en place, expérimentés et analysés avec la volonté de faire progresser les élèves dans l'intégration et l'application des règles d'orthographe dans leurs écrits. Il en résulte que le langage dans la didactique de l'orthographe occupe une place importante. Le métalangage serait un outil efficace pour enseigner les différentes règles et normes orthographiques. Ainsi, j'ai souhaité travailler plus précisément sur cet outil qu'est la verbalisation et l'étudier au sein d'un terrain de jeu bien traditionnel : celui de la dictée. Issue de notre héritage scolaire français, la dictée reste aujourd'hui un exercice fréquemment utilisé par les enseignants même si elle connaît des évolutions à l'image de la dictée négociée qui utilise le métalangage pour résoudre les problèmes orthographiques posés par un texte. Pour étudier le dispositif de la dictée négociée, il a fallu se focaliser sur un fait de langue. J'ai choisi l'accord en nombre dans le groupe nominal au cycle 3, notion que les élèves abordent depuis le cycle 2 et qui pourtant continue de leur poser des difficultés.

Il s'agit alors de se demander comment la verbalisation à travers l'exercice de la dictée négociée joue un rôle dans l'amélioration de la performance orthographique des élèves.

Dans un premier temps, la place du métalangage et la place de la dictée dans l'enseignement de l'orthographe seront étudiées. L'expérimentation menée sera ensuite exposée en précisant ses conditions de déroulement. Puis, les résultats des élèves ayant participé au dispositif seront présentés puis analysés au regard de la question de l'efficacité du métalangage en orthographe.

## 2. ETAT DE L'ART

### 2.1 L'orthographe française

Avant d'exposer ce que sont les difficultés de l'orthographe française, notamment grammaticales, reprenons brièvement ce qu'est l'orthographe. Selon Senechal, « *apprendre l'orthographe, c'est apprendre à coder avec des lettres et des sons de la langue parlée. C'est aussi apprendre les règles orthographiques et grammaticales de la langue écrite et apprendre les exceptions à ces règles* ». (2018, p. 62). Il s'agit donc d'acquérir à la fois un panel de signes permettant de s'exprimer, de désigner des choses, des êtres, des émotions, des notions qui correspondrait au domaine de l'orthographe lexicale et par là même d'intégrer une structure de la langue avec ses règles de fonctionnement et ses exceptions.

### 2.2 La complexité de l'orthographe française

Il est établi que l'orthographe française est difficile. On peut citer quelques particularités qui vont dans ce sens, sans être exhaustif. L'une de ces particularités est celle de la non-correspondance entre graphème et phonème dans la langue française. Plus une langue peut être transcrite graphiquement comme elle s'entend, plus elle est considérée comme « facile » à apprendre. En revanche, si le rapport entre graphème et phonème n'est pas clair et évident, cela rend sa transcription complexe. Senechal dit à ce propos : « *l'apprentissage sera d'autant plus difficile si les correspondances phonèmes – graphèmes sont inconstantes, instables et conséquemment peu prévisibles.* » (2018, p.62). Or, dans la langue française, on écrit ce qu'on n'entend pas. En effet, peut être cité en exemple la marque du pluriel -s à la fin des noms qui ne s'entend pas : « une poule / les poules ». Par ailleurs, certains phonèmes font appel à des orthographe différentes. C'est notamment le cas du son [o], du son [f] ou encore du son [s] qui peuvent s'écrire de plusieurs manières : « *Il y a la représentation inconsistante des voyelles (Véronis, 1986) Prenez par exemple la rime /o/ qui peut être représentée par 11 graphèmes différents (...). Il y aussi l'inconsistance dans l'application des règles contextuelles de certaines consonnes (c devant i : ciseau, cigare, cigale, mais siège, sifflet, sieste (Mousty et Leybaert, 1999)* » (Senechal, 2018, p. 63). Enfin, d'autres particularités peuvent être évoquées comme les mots se terminant par une lettre muette, que Gingras et Sénéchal (2017) estiment comme une majorité, ou encore la présence de nombreux homophones dans la langue française complexifiant son orthographe. Aucun indice sonore ne peut indiquer la bonne orthographe : il faut donc faire appel au système de fonctionnement de la langue et solliciter ses connaissances en orthographe lexicale et grammaticale. C'est le cas des terminaisons verbales à l'image de :

elle mange / elles mangent. Partant du constat que l'orthographe française est complexe, l'erreur dans les écrits paraît donc inévitable, particulièrement pour des jeunes scripteurs qui apprennent la norme de l'orthographe en même temps qu'ils doivent l'appliquer.

### **2.3 L'erreur, partie intégrante de l'orthographe**

Encore aujourd'hui pour nombre d'entre nous, « *faire des erreurs d'orthographe c'est manquer de respect à la langue française* » (Sautot, 2015 p.27). Il subsisterait une forte « *dimension morale* » (Sautot, 2015, p.27) amenant un sentiment de culpabilité, de honte à celui qui aura fait l'erreur. L'enseignant a donc une responsabilité dans la manière dont il va considérer l'erreur afin de ne pas mettre l'élève dans cette situation de culpabilité. En effet, au regard de la complexité de l'orthographe française établie ci-dessus, les erreurs des élèves, qui sont confrontés très tôt à l'ensemble du système de fonctionnement de la langue, apparaissent donc inévitables. Séchenal reconnaît que « *l'orthographe est difficile à maîtriser et son usage est facilement perturbé.* » (2018, p.68). Dans l'enseignement, l'erreur peut devenir prétexte à parler d'orthographe, prétexte au débat entre pairs afin de clarifier des notions avant que l'enseignant valide la norme. L'erreur peut également être le signe d'un élève en apprentissage, en cours d'acquisition de la norme : « *l'apprentissage s'opère d'abord par l'acquisition de règles générales qu'on peut spécifier par la suite en fonction des contextes. Ce qui revient à dire que certaines erreurs sont des marques d'intelligence et d'acquisition* ». (Sautot, 2015, p.32). Nous verrons ainsi que l'erreur peut prendre une place particulière au cœur de dispositifs innovants concernant l'enseignement de l'orthographe : « *le rapport à l'erreur est inversé : au lieu d'être niée, elle devient point de départ de l'activité* ». (Jaffré, Bessonnat, 1993, p.37). L'enseignant a donc la lourde responsabilité de transmettre et de faire comprendre à ces élèves les complexes rouages du fonctionnement de l'orthographe. Jaffré et Bessonnat évoquent au travers de leurs travaux « *un fossé emblématique entre les attentes sociales toujours aussi fortes et catégoriques en matière d'orthographe et les pratiques scolaires qui laissent transparaître l'embarras, pour ne pas dire le désarroi des enseignants quand il faut évoquer une didactique efficace de l'orthographe* ». (1993, p.25). Selon Cogis et Brissaud, « *les élèves construisent la norme de l'orthographe en même temps qu'ils apprennent l'orthographe (Goody 1977 et Olson 1998)* » (2003, p.65). Dès lors que les élèves deviennent scripteurs, ils sont immédiatement confrontés au système de la langue française et à la norme de l'orthographe. Il n'y a pas de progressivité dans cette entrée en matière contrairement à d'autres sujets d'enseignement qui ont une progressivité établie comme c'est le cas pour les mathématiques. Dans l'acte d'écrire, les élèves

doivent alors faire face de manière simultanée aux règles de l'orthographe lexicale et grammaticale. L'évaluation des attendus en orthographe doit alors se faire de manière progressive en fonction du programme et des attendus des différents cycles. Par ailleurs, l'erreur peut être prise comme une source d'apprentissage, un point d'appui pour enseigner. L'erreur peut devenir un point de départ à l'abord d'une notion en étude de la langue. Elle permet l'invitation au débat entre les élèves et amène ainsi la justification verbale pour expliquer l'erreur et par conséquent rappeler ainsi la norme. Au regard de la complexité de l'orthographe française, il paraît judicieux de se demander comment celle-ci peut être enseignée.

#### **2.4 Le métalangage : un outil puissant dans l'apprentissage de l'orthographe**

*« Le travail d'orthographe ne se résume pas à l'éviction des fautes ou au rappel des règles. Des apprentissages orthographiques se font au croisement des savoirs déjà là et de savoirs qui s'élaborent au cours des interactions verbales et des confrontations à la norme » (Cogis et Brissaud, 2003, p.63).* La mise en place de dispositifs laissant une place importante au métalangage permettant ainsi aux élèves d'échanger sur des questionnements est primordiale pour la construction des savoirs mais aussi pour s'assurer de ce que les élèves ont compris. *« Avec des nouveaux dispositifs comme la phrase du jour, de nouveaux rapports entre orthographe et grammaire se dessinent. (...) L'orthographe apparaît comme une voie royale pour entrer dans la réflexion grammaticale » (Cogis, Brissaud, 2003, p. 65).* L'enseignant invite désormais l'élève à adopter une posture réflexive par rapport à son écrit. La verbalisation devient un outil puissant dans l'acquisition des savoirs, et ce même quand les élèves produisent des écrits sans erreur. En effet, un écrit sans erreur peut masquer malgré tout une mauvaise compréhension d'une règle d'orthographe. Il s'agit ici de prendre en compte que ce n'est pas le résultat seul qui compte mais bien les réflexions, les démarches de questionnement des élèves vis-à-vis de la langue. Il s'agit également de se servir d'une erreur comme point de départ à un échange, une justification d'une orthographe. L'erreur est donc à manipuler et à confronter à la norme pour progresser, elle est utile à l'apprentissage. Lors de leur expérience du dispositif « la phrase du jour » menée en CM2, Cogis et Brissaud démontrent qu'*« à examiner leurs graphies en confrontant leurs points de vue, les élèves commencent à s'interroger sur le fonctionnement de la langue et à acquérir une autre posture vis-à-vis de celle-ci (Cogis, 2003). Ce questionnement vient ainsi renforcer celui qui sous-tend les autres situations didactiques d'appropriation de l'orthographe que sont les relectures différées des écrits, les analyses et manipulations de corpus, les résolutions de problèmes orthographiques. De ce fait,*

*l'orthographe devient alors véritablement un objet pour l'observation réfléchie de la langue et une entrée pour la grammaire* ». (Cogis et Brissaud, 2003, p.65). L'enseignant doit donc créer des situations provoquant le questionnement, les échanges autour et sur la langue, la plaçant ainsi comme un objet d'étude. Cela permet aux élèves de comprendre ce qu'ils apprennent pour se doter de compétences et de savoirs solides. A partir de ces réflexions, il nous paraît intéressant de s'interroger alors sur le rôle de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe. Exercice traditionnel de notre scolarité, la dictée devient un levier pour accompagner les élèves dans leur appropriation des règles de la norme écrite.

## **2.5 Quelle place pour la dictée dans l'enseignement de l'orthographe ?**

La dictée et apprentissage de l'orthographe sont étroitement liés en France. Il paraît donc intéressant de se demander quel rôle occupe la dictée dans l'enseignement de l'orthographe.

### **2.5.1 De l'exercice traditionnel à la résolution d'un problème**

#### **2.5.1.1 Un héritage scolaire avec le fantasme de l'écrit sans erreur**

Sautot nous rappelle que la dictée a été instituée en France dans le premier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle et qu'elle s'est imposée de manière progressive dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, la dictée reste un exercice traditionnel, connu de tous et appartenant presque exclusivement au monde scolaire. Cet exercice est étroitement lié à l'orthographe. Si un enseignant travaille l'orthographe avec ses élèves, il se « doit » de leur proposer une dictée. En effet, Sautot explique que *« l'orthographe et dictée sont si étroitement imbriquées dans l'imaginaire collectif que si le maître ne fait pas faire de dictée, alors cela signifie qu'on ne travaille pas l'orthographe en classe »* (Manesse et Cogis, 2007) » (2015, p.27). Il paraît alors légitime de se demander quel est l'objectif d'une dictée. En effet, la nature même de cet exercice pose un problème en soi. D'un côté, l'orthographe doit être travaillée de manière progressive et lente pour permettre aux élèves d'en acquérir les complexes subtilités et de l'autre, l'exercice de la dictée demande un écrit sans aucune erreur et vise l'impossible zéro faute : *« faire une dictée en classe relève d'une certaine, mais toute relative, perversion. On propose aux élèves un dispositif pédagogique qui implique de les mettre en échec (...) dans un domaine que la plupart des adultes ne maîtrisent pas en totalité »*. (Sautot, 2015, p.26). Ainsi, l'exercice même de la dictée est périlleux et semble inatteignable pour des élèves d'école élémentaire.

#### **2.5.1.2 Une nouvelle manière de faire la dictée, propice aux apprentissages**

Pour autant, la dictée n'est pas un dispositif à exclure si ce dernier s'inscrit dans un objectif d'apprentissage clair. Par exemple, l'enseignant peut énoncer avant le lancement d'une dictée



que l'objectif est de se concentrer sur les accords de verbe, ou encore les marques du pluriel. Cependant, il ne faudrait pas tomber dans un objectif trop simple autour d'une seule notion : cela pourrait éventuellement amener certains élèves à ne se concentrer que sur un seul fait de langue et pourrait les faire passer à côté d'autres situations orthographiques : « *à rendre les élèves attentifs à un point précis, on s'expose à voir diminuer la performance sur d'autres points* » (Sautot, 2015, p.30). L'enseignant doit alors programmer dans le temps l'acquisition de différentes notions dans ses dictées garantissant ainsi aux élèves une plus grande réussite dans le passage de situations d'écrits. Les élèves seraient ainsi évalués sur certains faits de langue précis en fonction de son cycle. Par ailleurs, pour garder un caractère motivant, la dictée peut être présentée comme un problème à résoudre. Ainsi, la dictée est vue sous un angle différent ; plus qu'un simple exercice d'application, elle incarne un problème dont il faut trouver la ou les solutions : « *La dictée est une situation problème proposée à la résolution de l'élève. Encore faut-il que la situation soit proposée à l'élève comme étant un problème à résoudre et que soit enseignée la méthode de résolution* » (Sautot, 2015, p. 26). L'enseignant doit alors transmettre des clés de résolution de ce problème que soumet une dictée. C'est bien sur cette idée que nous nous proposons de travailler dans le cadre de cette recherche. L'automatisation du métalangage par l'élève apparaît comme une piste de résolution envisageable à mettre en place.

### **2.5.2 Les rôles majeurs de la verbalisation dans la dictée**

Si nous partons du constat que l'élève peut augmenter ses performances orthographiques en adoptant une posture réflexive par rapport à son écrit en utilisant les outils que sont le métalangage et l'application d'une méthode de révision, la dictée semble être un terrain de jeu et d'entraînement propice à la mise en place d'une telle pédagogie. En effet, les élèves de cycle 3 ont une certaine familiarité avec la dictée qui permet de mettre en place des automatismes. On peut évoquer dans un premier temps l'acquisition de l'orthographe par la fréquence de mots ou groupes de mots régulièrement rencontrés : « *la mémorisation de l'orthographe spécifique d'un mot serait fonction de la fréquence avec laquelle l'enfant l'a rencontré (...)* » (Largy, Cousin, Dédéyan, Fayol, 2004, p.39). Parallèlement, cette automatisation peut aussi pleinement s'exprimer dans la relation familière qu'entretiennent les élèves avec l'exercice « dictée » puisqu'ils la pratiquent depuis le cycle 2. Ainsi, cette familiarité facilite la mise en place d'une méthode de résolution de problème que pose la dictée : « *l'exercice de la dictée (...) contribue à automatiser une partie sans cesse croissante du processus de résolution* ». (Sautot, 2015, p.30).

### **2.5.3 Premier axe de résolution : le développement du métalangage**

L'efficacité du métalangage a été largement démontrée ces dernières années au sein de différentes recherches portant sur des nouveaux dispositifs. Dans le cadre de la phrase du jour, Fisher et Nadeau nous disent, concernant le métalangage, qu'il « *permet en effet de nommer des catégories de phénomènes et ainsi d'assurer le parcours allant de l'observation contextualisée à la décontextualisation puis la recontextualisation comme l'exige l'apprentissage en profondeur* » (2015, p.35). Le métalangage joue donc un rôle puissant dans l'acquisition des connaissances orthographiques. Le questionnement verbalisé de l'élève prend tout son sens dès lors qu'il est exprimé à voix haute auprès d'un groupe composé d'autres élèves. Il faut partager entre pairs :

« *Si tous les élèves ont la même tâche à accomplir mais que la collectivité aide l'individu, la situation de dictée se diversifie grandement.* » (Sautot, 2015, p. 31). Sautot prévoit dans son processus de résolution « *un temps où la communauté discute de la manière d'écrire* » (2015, p.31).

### **2.5.4 Deuxième axe de résolution : instauration d'une méthode de révision**

Il apparaît que développer une méthode de révision est une voie didactique intéressante pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe. Cette méthode de révision, qui prend appui dans notre recherche sur une grille d'analyse, permet aux élèves d'identifier les difficultés de la dictée, les erreurs probables et de mettre en place une stratégie de vérification et de correction en faisant appel à la norme. Exercice complexe, il s'inscrit dans la suite logique de la phase de questionnement verbalisé de l'élève. Pour Sautot, « *le processus de résolution est entraîné dans une phase de relecture du texte* » (2015, p. 30). Il s'agit là aussi d'entraînement. Les élèves ne doivent pas seulement apprendre les règles de la norme mais ils doivent s'y confronter, ils doivent l'éprouver à travers des phases d'exercices. La dictée apparaît comme un entraînement pertinent si cette dernière est configurée de manière à développer chez les élèves une posture réflexive qui se questionne et qui répond grâce à des savoirs et un esprit de déduction entraîné dans le cadre de l'école.

## **2.6 Fait de langue retenu : l'accord en nombre dans le groupe nominal**

Selon une étude menée par la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, la baisse des résultats en orthographe constatée entre 1984 et 2004 perdure en 2015, et probablement encore aujourd'hui. C'est particulièrement du côté de l'orthographe grammaticale que les difficultés persistent et augmentent, notamment lorsque les élèves sont

confrontés aux règles d'accord entre le sujet et le verbe ou aux accords dans le groupe nominal ou encore ceux concernant le participe passé : « *l'essentiel des difficultés relève de la non-application des règles grammaticales, notamment celle de l'accord entre le sujet et le verbe [...] mais surtout celle des accords de l'adjectif (le taux de réussite passe de 46,3 % en 1987 à 25,7 % en 2015)* ». (Note d'information n°28 de Novembre 2016). Par ailleurs, il est constaté que « *l'élève a du mal à faire les accords au sein du groupe nominal : accord déterminant/nom, ou nom/adjectif ou participe passé, ou bien il fait l'accord de manière aléatoire, sans logique perceptible pour le lecteur* ». (Accompagnement personnalisé ; cycle 3 ; Français ; L'accord dans le groupe nominal, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017, consulté le 27 décembre 2019).

## **2.7 L'accord du pluriel dans le groupe nominal**

### **2.7.1 Définition**

Selon Barra-Jover, la marque du pluriel date des évolutions démarrées en ancien français et qui ont défini « *un système grammatical où le nombre est exprimé par des moyens morphologiques différents et dissocié de certaines oppositions sémantiques* » (Barra-Jover, 2010, p.46). Pour une définition de l'accord du pluriel dans le groupe nominal, nous nous appuyerons sur celle de Barra-Jover : « *la configuration du groupe nominale pluriel du français repose sur une seule règle morphologique et une seule règle syntaxique : il existe, pour toutes les entrées nominales (sauf les numéraux) une morphologie suffixale de pluriel dont la marque matérielle est de forme dominante, -s-. Toutes les entrées nominales d'un groupe nominal doivent recevoir la marque du pluriel* ». (Barra-Jover, 2010, p.36).

Pour notre étude, nous parlerons d'un groupe nominal de type : déterminant + adjectif + nom commun, conformément aux attentes institutionnelles pour le cycle 3.

- Le nom commun varie en nombre. Pour 90% des noms communs, la marque du pluriel est « s ». Pour les autres, la marque du pluriel est un « x ».
- Le déterminant se positionne avant le nom commun et joue un rôle d'alerte du pluriel : les, tes, des, ses, etc.
- L'adjectif reçoit le nombre du nom auquel il est associé. La formation du pluriel est marquée par un « s » terminal muet pour la grande majorité des adjectifs et par un « x » pour le reste ; dans ce cas, il y a un « u » juste avant. (Eduscol, 2015).

## 2.7.2 Dans les programmes

L'institution offre aux enseignants des orientations possibles en matière de didactique et pédagogique en officialisant dans le programme « observation réfléchie de la langue » au cycle 3. Les attentes institutionnelles pour les élèves de cycle 3 et fixées par B.O. spécial du 26 novembre 2015 en orthographe grammaticale, concernant l'accord du nombre dans le groupe nominal sont :

- Identifier les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom.
- Connaître la notion de groupe nominal et des accords au sein du groupe nominal.
- Élaborer des règles de fonctionnement construites sur les régularités.

Eduscol propose la progression suivante :

GN AU PLURIEL OÙ LA MARQUE « -S » EST LA SEULE MARQUE DU PLURIEL AVEC DES DÉTERMINANTS « FORTS »	GN AU PLURIEL OÙ LA MARQUE « -S » EST LA SEULE MARQUE DU PLURIEL AVEC DES DÉTERMINANTS PLUS PROBLÉMATIQUES	GN AU PLURIEL OÙ LA MARQUE « -S » EST EN CONCURRENCE AVEC « -X »	VARIER EN NOMBRE DES GN AVEC DES MOTS OÙ LA MARQUE « -S » N'EST PAS TOUJOURS LA MARQUE DU PLURIEL	GN AVEC UN COMPLÉMENT DE NOM OU AVEC DES PLURIELS SÉMANTIQUES
Les petits chiens Des chats rouges Vingt-trois billes bleues  Des grandes armoires <i>(verbaliser la liaison qui indique le pluriel à l'oral)</i>	Quelques chats noirs Plusieurs tables vertes Certains enfants  À opposer à : Chaque petit ballon	Les petits bateaux Trois chapeaux bleus Mes chats malheureux  <i>(lister les noms qui ont un pluriel en « -x » et amener les élèves à remarquer la présence du « -u- » juste avant)</i>	Des gros chats Un gros chat <i>(verbaliser les familles de mots &gt; le -s pour gros/grosse et on ne rajoute pas un second -s au pluriel)</i>  Les petites souris La petite souris	Les chiens des voisins Les chiens du voisin Le chien des voisins...  Beaucoup de billes Un million d'enfants La majorité des filles

## 2.8 Les difficultés que pose l'accord en nombre dans le groupe nominal

Travaillé depuis le cycle 2 par les élèves, l'accord en nombre continue malgré tout à poser des difficultés au cycle 3. Plusieurs raisons peuvent expliquer les erreurs persistantes dans ce domaine. En effet, une certaine progressivité est observée dans les programmes complexifiant l'accord du nombre dans le groupe nominal. Il apparaît donc logique que les élèves de cycle 3 se retrouvent encore confrontés à des questionnements sur ce point. Jaffré et Bessonnat ont établi une liste de critères définissant les potentielles origines de ces difficultés rencontrées que nous proposons de reprendre :

- Le critère de dynamique : en résumé, les mots placés à la droite des pivots tels que les déterminants et les noms sont plus faciles à accorder. Par conséquent, l'ensemble des mots se situant à gauche des éléments déclencheurs du pluriel, tels que les adjectifs antéposés, sont plus difficiles à accorder pour les élèves.

- Le critère de position : les mots les plus proches des pivots sont plus faciles à accorder et si ces mots sont éloignés, les élèves doivent alors garder en mémoire plus longtemps le pluriel ce qui fait augmenter le risque d'erreurs.
- Le critère de rupture : toute rupture dans la chaîne des mots appartenant au même groupe nominal et donc subissant le même accord introduit une difficulté supplémentaire. (1993, p.29).

Jaffré et Bessonnat démontrent également que « *les déterminants constituent une zone dont les variations en nombre sont très tôt maîtrisées en raison notamment de leur fonctionnement morphogrammique. [...] Ce constat affirme qu'il existe dans les chaînes d'accord des secteurs décisifs qui font office de "signal" »*. (1993, p.34). Ainsi, les signaux sonores clairs qu'on identifie à l'oral comme les liaisons ou les déterminants comme « les », « des » indiquent immédiatement le déclenchement d'un accord du nombre dans le groupe nominal à l'écrit. Cependant, la tâche se complique lorsque les déterminants n'indiquent pas clairement la marque du pluriel (*au/aux* ou *de*). Par ailleurs, la place et l'ordre des éléments constituant le groupe nominal sont également déterminants pour l'élève dans l'application de la règle d'accord du nombre dans le groupe nominal. Enfin, le cas de l'adjectif est souligné, cristallisant les erreurs d'accord en nombre : les élèves peuvent avoir du mal à l'identifier en tant qu'élément devant recevoir l'accord ou/et les élèves peuvent ne pas le relier au groupe nominal concerné.

Par ailleurs, dans Eduscol, un document ressource liste d'autres difficultés envisagées pour les élèves ayant du mal à appliquer la norme. Peuvent être cités la confusion entre les classes de mots et donc de ce qui s'accorde ou non, la difficulté à identifier l'élément qui déclenche l'accord et les éléments qui reçoivent la marque du nombre, démontrant également une difficulté à faire le lien entre les éléments appartenant au même groupe nominal. Ainsi, connaître la règle ne suffit pas, l'enseignant doit amener les élèves à pratiquer et vivre ces situations d'accord pour qu'ils puissent les intégrer.

### **2.8.1 Focus sur la préposition « de »**

La préposition « *de* » peut prendre différentes formes faisant de ce petit mot une question fortement complexe et récurrente. En effet, Beretti explique que : « *dans L'élaboration du français fondamental, la liste des fréquences des mots du français courant place DE en troisième position, après les formes du verbe être et celles du verbe avoir. Si on ajoute les occurrences de DES et de DU (article et préposition), le groupe de ces trois mots (...) prend nettement le premier rang* » (Beretti, p. 222). Par ailleurs, Beretti évoque les différentes natures que peut prendre le « *de* » : « *elle s'élide et donne D' par contraction avec l'article DU et DES.*

(...) *Ces formes de la préposition sont aussi celle de l'article indéfini* » (Beretti, p. 221). Elle peut donc être une préposition comme un déterminant indéfini, ou encore un déterminant adverbial. Pour définir cette préposition complexe, nous nous sommes également appuyés sur la définition de *la Grammaire méthodique du français* de Martin Riegel, Jean-Christophe PELLAT, et René Rioul (p.161). Le déterminant « *de* » peut être un article partitif qui renvoie à une quantité imprécise. Il peut être utilisé pour représenter une masse au singulier comme au pluriel : « *beaucoup de journaux en ont parlé. Si seulement il y avait plus de neige* ». Ainsi, c'est en fonction du contexte mais aussi de ce à quoi ce déterminant renvoie, que l'élève doit choisir d'accorder au pluriel le groupe nominal introduit par « *de* ».

## **2.9 Enseigner l'accord en nombre du groupe nominal**

Il est établi que l'enseignant ne doit pas simplement s'assurer que les élèves sont en mesure de réciter la règle d'accord en nombre dans le groupe nominal. Il doit les exercer à cette gymnastique de manière progressive, complexifiant peu à peu la tâche en s'appuyant sur les variables évoquées ci-dessus : « *Il faut en matière d'accord (...) rompre avec l'impératif drastique de la norme. Les connaissances déclaratives ne suffisent pas, puisque chacun connaît les règles d'accord et cependant ne les applique pas ipso facto.* » (Jaffré, Bessonnat, 1993, p.37). La dictée s'inscrit dans une séquence d'apprentissage plus large avec des exercices permettant aux élèves de manipuler cette notion d'accord comme des exercices de gammes, des manipulations syntaxiques ou encore la production d'écrits. L'élève pour acquérir la notion d'accord du nombre dans les accords doit parvenir à repérer la marque du nombre. Il doit être également en mesure de manipuler les « chaînes d'accord » pour varier les places des éléments, être familier des potentiels « rupteurs » éloignant ainsi les éléments d'un groupe nominal ou enfin être en mesure de jouer sur l'antéposition des adjectifs. La dictée apparaît comme un exercice privilégié pour intégrer de manière séparée puis combinée l'ensemble de ces paramètres. Il s'agit d'user de la dictée dans notre étude pour permettre la mise en place de questionnements autour du fait de langue qu'est l'accord en nombre du groupe nominal et la mise en place d'une méthode de relecture des écrits testant les variables didactiques évoquées. Ainsi, « *le travail (...) va commencer là où l'enseignement traditionnel tend à l'arrêter : déterminer avec les élèves les zones potentielles d'erreurs et tenter de mettre en place des connaissances procédurales durables.* » (Jaffré, Bessonnat, 1993 p.37).

### **3. PROBLEMATIQUE**

L'enseignement de l'orthographe a fait l'objet de nombreuses études ces dernières années. La dictée, exercice traditionnel français auquel les élèves sont confrontés dès le cycle 2, est souvent utilisée par les enseignants, comme si elle était finalement incontournable dans la didactique de l'orthographe. Or, au regard des lectures scientifiques réalisées, l'orthographe apparaît surtout comme un terrain de jeu complexe pour les élèves et les enseignants. Des publications récentes donnent à voir des dispositifs qui ont été mis en place et éprouvés dans la volonté de faciliter l'appropriation des normes orthographiques par les élèves. Le développement de la verbalisation dans l'enseignement de l'orthographe retient l'attention dans la mesure où elle permettrait à la fois d'améliorer la compréhension de la norme mais aussi son intégration. Il s'agit alors de vérifier les effets de la verbalisation au sein d'un exercice scolaire classique en orthographe, issu de notre héritage français : la dictée. Il pourra alors être légitime de se demander si l'utilisation du métalangage peut être un levier de progression orthographique pour les élèves dans le cadre de la dictée négociée, qui par nature, impose l'utilisation de la verbalisation. Notre étude sera menée auprès d'élèves de cycle 3 et les mesures réalisées porteront sur une notion précise, celle de l'accord en nombre dans le groupe nominal.

## **4. METHODE**

### **4.1 Les participants**

L'étude est menée au sein d'une classe de CM1 de l'école élémentaire de la commune de PRINGY. L'école se situe sur une commune composée en majorité d'une population appartenant à une catégorie socio-professionnelle élevée. La classe est composée de 30 élèves ; cependant seulement 29 élèves participent à l'expérimentation. Une élève n'est pas incluse dans l'étude car elle connaît de grandes difficultés : elle n'est pas lectrice et maîtrise encore très difficilement l'écrit. Cette élève fait l'objet d'un GEVASCO pour une réorientation en classe ULIS. Les 29 élèves forment un groupe homogène à part 3 élèves, que je nomme par leurs initiales AC, AF et GB, qui présentent des difficultés à l'écrit (graphiquement et orthographiquement avec des inversions de lettres ou avec une écriture principalement phonétique) et qui sont suivis par des orthophonistes. De plus, GB est suivi par un ergothérapeute pour l'aider à améliorer sa graphie. Pour autant, il n'a pas été posé de diagnostic pour ces trois élèves.

### **4.2 La présentation de l'expérimentation**

#### **4.2.1 L'objectif visé**

La séquence se construit autour d'une situation d'apprentissage fondée sur la verbalisation des connaissances et stratégies utilisées pour orthographier correctement l'accord en nombre dans le groupe nominal. *Via* le dispositif de la dictée négociée, il s'agit d'encourager un raisonnement métalinguistique en permettant aux élèves de confronter leurs graphies à celles de leurs camarades pour une meilleure appropriation de la notion.

#### **4.2.2 Parti pris**

Nous avons choisi de mettre en application deux types de dictées pour mesurer et faire progresser les élèves.

#### **4.2.3 La dictée classique**

La dictée, dite classique, est celle qui est dictée par l'enseignant aux élèves sans que ceux-ci n'aient eu connaissance du texte ou du lexique au préalable. Ce format de dictée sera activé deux fois lors de l'expérimentation et aura pour objectif de mesurer les réussites et les erreurs des accords en nombre dans le groupe nominal par les élèves. Ainsi, en début et en fin de dispositif, les élèves réalisent une dictée classique intégrant différentes situations d'accord en nombre dans le groupe nominal avec des déterminants marqueurs à l'oral du pluriel et avec des déterminants qui ne marquent pas le pluriel à l'oral (au/aux ou de). Par ailleurs, la question de



l'adjectif antéposé sera également présente dans ces dictées. Les textes de ces deux dictées sont différents mais l'occurrence de ces critères quasi identiques afin de pouvoir mesurer une progression des élèves.

#### **4.2.4 Le cœur du dispositif : la dictée négociée**

Nous avons donc sélectionné à partir du site [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr) la dictée négociée qui donne une place centrale à la verbalisation des élèves. Ce dispositif a pour objectif de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation et de les faire évoluer. Lors d'une première phase, les élèves écrivent de manière individuelle un texte dicté par l'enseignant. Lors de la deuxième phase, les élèves sont répartis de manière aléatoire en groupes de cinq ou six élèves au sein desquels, à partir de leurs écrits individuels, ils se mettent d'accord sur un écrit commun recopié sur une affiche. Les groupes disposent, dans un premier temps d'une quinzaine de minutes, sans accès à une ressource ni à aucun outil afin de convoquer leurs savoirs et savoir-faire. Dans un deuxième temps, qui dure une dizaine de minutes, les élèves peuvent recourir à leur porte-vue de français et au dictionnaire. Au bout du temps imparti, tous les groupes rendent à l'enseignant leurs productions. La troisième phase, qui est menée lors d'une prochaine séance, consiste en des échanges collectifs : relever les différences et en débattre. Les bonnes réponses sont validées par l'enseignant qui écrit sur un pan du tableau les règles trouvées. À la fin de l'activité, il fait un point sur les savoirs construits et ceux restant à acquérir, distribue le texte correctement orthographié et le commente rapidement. Le choix de la dictée négociée repose sur le fait que la verbalisation occupe une place centrale. Par ailleurs, la réflexion de groupe invite les élèves à argumenter leurs choix orthographiques et être ainsi en mesure d'adopter une attitude réflexive pour être capable de renoncer à leurs choix orthographiques au bénéfice d'un autre dont la justification orale apparaît pertinente.

### **4.3 Déroulement de la séquence**

La séquence s'est déroulée du 20 janvier au 10 mars 2020. L'expérience devait en réalité se clôturer la semaine suivante, le 17 mars 2020. En effet, l'expérimentation reposait initialement sur une dictée classique en entrée d'expérimentation, puis trois dictées négociées et enfin une dernière dictée classique en fin d'expérimentation. Cela aurait permis de mesurer les progressions individuelles des élèves en comparant les marques du pluriel réussies en entrée et sortie de l'expérimentation. En raison de la fermeture des écoles du 16 mars 2020 liée à l'épidémie du COVID-19, je n'ai pas pu mener à bien la dictée post-test et la séquence comporte donc 6 séances au lieu des 8 prévues initialement. Par conséquent, l'expérimentation s'appuie

sur deux dictées négociées (au lieu des trois dictées négociées prévues initialement), d'une dictée pré-test et une dictée post-test. Enfin, les groupes d'élèves ont été constitués de manière aléatoire et différente pour chaque dictée négociée. La séquence est présentée à la page suivante sous forme de tableau.

Le respect de l'accord en nombre du groupe nominal dans la dictée	CYCLE 3 – CM1	6 séances
<p><b>Lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</b></p> <p><u>Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer</u></p> <p>- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit : parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée ; utiliser à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques.</p> <p><u>Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre</u></p> <p>- Coopération et réalisation de projets</p> <p><u>Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen</u></p> <p>- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres : Écouter et prendre en compte ses interlocuteurs.</p> <p><b>Les pré-requis :</b> je suis capable de mettre au pluriel les noms et les adjectifs.</p>	<p><b>Objectifs de la séquence :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les classes de mots qui subissent des variations et les marques morphologiques du genre et du nombre</li> <li>- Dans un groupe nominal, repérer le noyau dans un groupe nominal et faire les accords au sein de celui-ci</li> <li>- Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue</li> <li>- Respecter autrui : adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres. Prendre en compte l'opinion des autres</li> </ul>	
<p><b>Séance 1 : la dictée pré-test</b></p> <p>Evaluer le niveau des élèves avant la mise en place du dispositif de dictée négociée</p>	<p><b>Séance 2 : dictée négociée n°1 : production</b></p> <p>Je suis capable de repérer les accords en nombre dans le groupe nominal ; argumenter mes choix et écouter les arguments des autres</p>	
<p><b>Séance 3 : dictée négociée n° 1 : correction collective</b></p> <p>Je suis capable de faire appel aux règles de la norme pour me corriger</p>	<p><b>Séance 4 : dictée négociée n°2 : production</b></p> <p>Je suis capable de repérer les accords en nombre dans le groupe nominal ; argumenter mes choix et écouter les arguments des autres</p>	
<p><b>Séance 5 : dictée négociée n° 2 : correction collective</b></p> <p>Je suis capable de faire appel aux règles de la norme pour me corriger</p>	<p><b>Séance 6 : dictée post-test</b></p> <p>Evaluer le niveau des élèves après la mise en place du dispositif</p>	

## 5. RESULTATS

### 5.1 La dictée pré-test : 20 janvier 2020

#### 5.1.1 Présentation

La dictée pré-test s'est déroulée le 20 janvier. Les élèves n'ont pas été préparés à cette dictée au point de vue lexical ou grammatical. Il s'agissait vraiment de réaliser une photographie objective du niveau de maîtrise de compétences des élèves dans l'accord en nombre dans le groupe nominal. 29 élèves étaient présents et ont participé à cette dictée :

*Au sol, d'horribles crapauds gobaient des cadavres de mouches. De gigantesques couteaux brillaient derrière une vitrine. Des escargots rampaient sur les parois de leur cage de verre. Endormis dans un coin, des chats ronronnaient. On pouvait voir une cage pleine de corbeaux aux yeux perçants, un panier de monstrueuses créatures et une cage remplie de rats aux dents pointues.*

Le texte de la dictée s'attache à évaluer les élèves sur les points de difficultés identifiés dans le pluriel dans la phase de l'état de l'art :

- Six occurrences avec « de » et dont les pluriels ne sont pas identifiables à l'oral :
  - *D'horribles crapauds*
  - *Des cadavres de mouches*
  - *De gigantesques couteaux*
  - *De corbeaux*
  - *De monstrueuses créatures*
  - *De rats*
- Trois occurrences de « aux » dont le pluriel n'est pas repérable à l'oral :
  - *Aux différents coins*
  - *Aux yeux perçants*
  - *Aux dents pointues*
- Des adjectifs antéposés ou décrochés du nom qu'ils qualifient :
  - *D'horribles crapauds*
  - *De gigantesques couteaux*
  - *De monstrueuses créatures*
  - *Endormis dans un panier, des chats ronronnaient*
  - *Aux différents coins*

Par ailleurs, pour accentuer la comparaison, des déterminants repérables à l'oral ont été laissés permettant ainsi de voir si, dans ce cas, les accords sont respectés (*des cadavres, des escargots, les parois, des chats*).

### 5.1.2 Résultats

Le tableau ci-dessous affiche en pourcentage les accords réussis dans les groupes nominaux :

Accords	Marque du pluriel réussie
d'horribles crapauds	27,60%
des cadavres de mouches	48,20%
de gigantesques couteaux	34,50%
des escargots	62%
les parois	62%
endormis (...) des chats	17,20%
pleine de corbeaux	62%
aux yeux perçants	17,20%
de monstrueuses créatures	27,60%
de rats	41,38
aux dents pointues	34,50%

Tableau n°1 – dictée pré-test

Tout d'abord, il apparaît que les accords les plus réussis par les élèves sont ceux dont le pluriel des déterminants est repérable à l'oral. En effet, le taux de pourcentage de réussite pour les groupes nominaux introduits par les déterminants « *des* » ou « *les* » sont au-dessus de 60 %. Ce taux élevé de réussite peut également s'expliquer par le fait que ces groupes nominaux sont moins complexes car ils sont composés essentiellement d'un déterminant (*des* ou *les*) et d'un nom (voir annexe 1).

Par ailleurs, certains accords de groupes nominaux introduits par « *de* » ont été plus réussis que d'autres. C'est le cas de « (...) *pleine de corbeaux* », « (...) *remplie de rats* » et « *des cadavres de mouches* ». Ceci peut s'expliquer par la présence d'indices indiquant la quantité. En effet, « *de corbeaux* » est introduit par « *pleine* » ou encore « *de rats* » par « *remplie* ». Ainsi grâce au sens donné par le contexte, les élèves auront pu remarquer plus aisément la présence du pluriel dans ces groupes nominaux. Cependant, partant de cette hypothèse, cela aurait pu être le cas pour « *aux yeux perçants* » dans la mesure où le substantif « *yeux* » est forcément un pluriel. Pourtant, cet accord n'a pas été repéré par les élèves puisqu'il obtient le taux de réussite le plus faible (voir annexe 1).

Enfin, l'accord en nombre du participe passé ayant ici pour valeur un adjectif antéposé « *endormis (...) des chats ronronnaient* » a été un sujet de difficulté pour les élèves puisqu'il représente également le plus faible taux de réussite. Ce score peut s'expliquer par le décrochage qu'il y a entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie : le groupe nominal est disséminé dans la phrase. Ces premiers résultats et les premières hypothèses avancées pourront être confirmées au regard des résultats suivants.

## **5.2 La dictée négociée n°1 : 27 janvier 2020**

### **5.2.1 Présentation**

C'est la première fois que les élèves réalisent une dictée négociée. Celle-ci s'est déroulée le 27 janvier en présence de 27 élèves. Ils n'ont pas eu de préparation spécifique, ni sur un plan grammatical ni sur un plan lexical. Ils ont fait appel à leurs connaissances et compétences pour répondre aux différentes problématiques que posent le texte de cette dictée :

*Les élèves partent avec Hagrid et montent dans de petites barques qui avancent seules sur les eaux sombres du lac. Aux portes de Poudlard, Harry se présente et monte une volée de marches pour arriver au dortoir.*

Les marques du pluriel dans le groupe nominal sont :

- Une occurrence dont le déterminant marque le pluriel et dont le groupe nominal est composé d'un déterminant + nom : *les élèves*.
- Une occurrence dont le déterminant marque le pluriel et dont le groupe nominal est plus complexe avec un déterminant + nom + adjectif : *les eaux sombres*.
- Deux occurrences dont le groupe nominal est introduit par « *de* » :
  - o *De petites barques* : ce groupe nominal se caractérise par la présence d'un adjectif qualificatif antéposé
  - o *Une volée de marches*
- Une occurrence dont le déterminant est « *aux* » : *aux portes de (...)*

### **5.2.2 Résultats**

Les résultats ont été calculés à partir des 27 copies individuelles réalisées et des 7 copies rendues par les groupes. Le tableau comparatif ci-dessous expose les résultats :

	COPIES INDIVIDUELLES	COPIES GROUPES
Accords	Marque du pluriel réussie	Marque du pluriel réussie
les élèves	96 %	100%
de petites barques	66,6 %	85,7%
les eaux sombres	37 %	85,7 %
aux portes	15 %	57 %
une volée de marches	22 %	43 %

Tableau n°2 – dictée négociée n°1

Tout d’abord, nous pouvons constater que, pour chaque accord, il y a systématiquement une amélioration du score entre les copies individuelles et les copies rendues par les groupes. On peut noter également que sur les cinq accords au pluriel que posent la dictée, trois sont en dessous des 50 % pour les copies individuelles contre seulement un dans les copies rendues par les groupes.

L’accord le plus réussi, à la fois pour les copies individuelles et les copies de groupe, est « *les élèves* ». Ce groupe nominal est introduit par un déterminant, dont le sens est toujours employé au pluriel, et reste simple dans sa construction (déterminant + nom). Il est intéressant de constater que tous les groupes ont réussi cet accord.

L’accord en nombre « *de petites barques* » a été également réussi par plus de la moitié des élèves puisque 66 % d’entre eux ont accordé au pluriel ce groupe nominal alors même qu’il est composé de « *de* » + adjectif + nom. Le score augmente de 19 points avec les copies de groupe atteignant ainsi le résultat de 85.7 %. Cette réussite peut s’expliquer par le sens induit par le contexte : tous les élèves de Poudlard doivent prendre place dans plusieurs embarcations. Nous pourrions plus tard revenir sur le rôle que peut jouer le contexte dans l’accord en nombre dans le groupe nominal.

En revanche, les trois autres accords ont été réussis par moins de la moitié de la classe.

- « *Les eaux sombres* » a été réussi par 37 % des élèves en copies individuelles. En général, c’est la marque du pluriel de l’adjectif « *sombres* » qui a été oublié alors que « *les eaux* » portent bien la marque du pluriel. Le travail en groupe a permis d’améliorer considérablement le score sur cet accord puisque ce dernier a été réussi à 85,7 % dans les copies de groupe, permettant ainsi une amélioration de 48,7 points. C’est le plus grand écart entre le pourcentage des copies individuelles et celui des copies des groupes pour un même accord dans cette dictée.

- « *Aux portes* » est l'accord le moins bien réussi par les élèves en copies individuelles : 15 % d'entre eux ont marqué le pluriel. Cela peut s'expliquer par le fait que le pluriel du déterminant « *aux* » n'est pas identifiable à l'oral même si au singulier, on aurait pu dire « *à la porte de...* ». L'effet du travail en groupe a permis cependant d'améliorer ce score lui permettant de gagner 42 points et dépassant ainsi les 50 % alors même que cet accord est celui que les élèves ont le moins réussi de manière individuelle.
- « *Une volée de marches* » est l'accord qui a été le moins réussi par les copies des groupes avec 43 % de réussite. Même si le score des groupes améliore le score des copies individuelles, situé à 22 %, l'accord en nombre apparaît moins évident. Ce résultat pourrait s'expliquer par la difficulté de l'expression « *une volée de ...* » qui peut ne pas être comprise de tous. Le sens vient encore une fois influencer une partie de la réussite ou non d'un accord en nombre.

Suite à cette dictée, une séance de correction à l'oral et de manière collective a été réalisée : il s'agissait de justifier verbalement les choix orthographiques en lien avec la norme.

### **5.3 Dictée négociée n°2 : 10 février**

#### **5.3.1 Présentation**

La deuxième dictée a été réalisée par 28 élèves et 7 groupes ont pu être constitués, différents de la première fois. L'objectif de cette deuxième dictée était de conforter les élèves dans les règles d'accord du pluriel clarifiées à l'oral lors de la première séance collective de correction. Les accords en nombre sont ainsi plus lisibles :

*Dans la lumière incertaine des chandelles, les visages les observent telles des lanternes aux leurs pâles. Gêné par les regards fixes sur les nouveaux, Harry leva la tête vers le plafond parsemé d'étoiles.*

Le texte présente différentes situations d'accords en nombre dans le groupe nominal :

- Quatre occurrences avec un déterminant qui implique nécessairement un pluriel et avec une composition simple du groupe nominal (déterminant + nom) :
  - *des chandelles*
  - *les visages*
  - *des lanternes*
  - *les nouveaux.*



- Une occurrence avec un déterminant qui implique nécessairement le pluriel et une composition plus complexe du groupe nominal (déterminant + nom + adjectif) : *les regards fixes*.
- Une occurrence dont le groupe nominal est introduit par le déterminant « *aux* » et qui est composé ensuite d'un nom et d'un adjectif : *aux lueurs pâles*.
- Une occurrence introduit par « *d'* » : *parsemé d'étoiles*.

### 5.3.2 Résultats

Le tableau ci-dessous reprend de manière comparative les marques du pluriel réussies pour chaque accord, à la fois pour les copies individuelles et pour les copies rendues par les groupes.

Accords	COPIES INDIVIDUELLES	COPIES GROUPES
	Marque du pluriel réussie	Marque du pluriel réussie
des chandelles	85,7 %	85,7 %
les visages	96,4 %	100 %
des lanternes	71,4 %	100 %
aux lueurs pâles	46,4 %	85,7 %
les regards fixes	39,2 %	71,4 %
les nouveaux	85,7 %	100 %
le ciel parsemé d'étoiles	60,7 %	100 %

Tableau n°3 – dictée négociée n°2

Cette dictée est la plus réussie de la séquence. Comme cela a été évoqué ci-dessus, les groupes nominaux sont moins complexes dans leurs structures. En effet, ils sont en majorité composés d'un déterminant et d'un nom. Ainsi pour les copies des groupes, l'ensemble des résultats se situe bien au-dessus des 50 % puisque le score le plus faible est de 71,4 % (*les regards fixes*). Comme pour la première dictée, le score pour le même accord des copies de groupes est systématiquement, sauf une fois, amélioré par rapport au score des copies individuelles.

Si nous partons des résultats des copies individuelles, l'accord en nombre le mieux réussi est « *les visages* » qui atteint un score de 96,4 % et les 100 % pour les copies de groupes. Ensuite, une série d'accords (*des chandelles*, *des lanternes*, *les nouveaux*) a été réussie par les copies individuelles puisque les scores se situent entre 85,7 % et 71,4 % et les copies des groupes ont permis de les améliorer atteignant ainsi les 100 % excepté pour « *les chandelles* » dont le résultat ne change pas car une copie d'un groupe n'a pas marqué l'accord.

Par ailleurs, l'accord en nombre « *le ciel parsemé d'étoiles* » a été marqué par 60 % des élèves en copies individuelles mais atteint les 100 % avec les copies de groupes. Ici, on peut supposer que les échanges oraux ont permis, grâce au sens donné par le contexte, aux élèves de comprendre qu'il s'agissait d'un ciel doté de plus d'une étoile.

Cependant, deux accords ont présenté plus de difficultés puisque les résultats des copies individuelles se situent sous la barre des 50 %. C'est le cas du groupe nominal « *aux lueurs pâles* » dont la marque du pluriel a été réussie par 46,4 % des élèves. Cet accord présente une double difficulté : la présence d'un déterminant dont le sens ne marque pas nécessairement le pluriel et la présence d'un adjectif qualificatif dans le groupe nominal. Ce score est pourtant largement amélioré dans les copies de groupe avec un gain de 39,3 points.

Enfin, l'accord le moins réussi à la fois par les élèves et par les groupes est : « *les regards fixes* ». Cela peut s'expliquer par le fait que le terme « fixe » est trompeur et ne peut pas être considéré par les élèves comme un adjectif. Il a pu être perçu comme un verbe (fixer) d'où la difficulté à appliquer l'accord en nombre dans un groupe nominal qui n'est pas identifié complètement (voir annexe 3).

#### **5.4 Dictée post-test : 10 mars**

A l'origine, cette dictée devait être la troisième dictée négociée du dispositif, mais en raison de la fermeture des écoles le 16 mars 2020, elle sera analysée de fait comme une dictée post-test. J'ai laissé les résultats des copies de groupes pour information mais ce sont bien les résultats des copies individuelles qui retiennent notre attention. 29 élèves ont participé à cette dictée, qui présente des accords en nombre complexes en raison de la présence plus importante de groupes nominaux composés d'un déterminant + nom + adjectif qualificatif :

*Aujourd'hui, les Dursley voient beaucoup d'événements étranges : un chat qui lit et des gens qui portent des capes aux couleurs étonnantes et des chapeaux pointus. Dans le ciel, des milliers d'hiboux volent en formant de gros nuages noirs effrayants.*

Le texte compte :

- Deux occurrences avec un groupe nominal introduit par le déterminant « *des* » et suivi d'un nom : *des gens, des capes*.
- Deux occurrences avec un groupe nominal introduit par le déterminant « *des* » et suivi d'un nom et d'un adjectif (antéposé ou non) : *des chapeaux pointus, des milliers d'hiboux*.

- Une occurrence avec un groupe nominal introduite par « *aux* » et suivi d'un nom et d'un adjectif : *aux couleurs étonnantes*.
- Une occurrence avec un groupe nominal introduit par « *de* » et suivi d'un nom et d'un adjectif : *d'évènements étranges*.
- Une occurrence avec un groupe nominal composé de « *de* », d'un adjectif antéposé, d'un nom et suivi de deux adjectifs : *de gros nuages noirs effrayants*.

#### 5.4.1 Résultats

Le tableau ci-dessous reprend les résultats obtenus par les 29 élèves et par les 7 groupes constitués. L'accord en nombre du groupe nominal « *de gros nuages noirs effrayants* » a posé des difficultés aux élèves ; c'est pourquoi le tableau présente les différentes façons dont a été accordé le groupe nominal afin d'affiner la lecture des résultats.

	COPIES	
	INDIVIDUELLES	COPIES DES GROUPES
Accords	Marque du pluriel réussie	Marque du pluriel réussie
beaucoup d'évènements étranges	27,6 %	100 %
des gens	96,5 %	100 %
des capes	89,6 %	100 %
aux couleurs étonnantes	51,7 %	83,3 %
des chapeaux pointus	75,8 %	83,3 %
des milliers d'hiboux	48,3 %	66,6 %
de gros nuages noirs effrayants	17,2 %	50 %
de gros nuages noirs	17,2 %	33,3 %
de gros nuages	27,6 %	16,6 %

Tableau n°4 – dictée post-test

Tout d'abord, les deux meilleurs scores concernent les marques du pluriel portant sur des groupes nominaux simples, comme « *des gens* », dont l'accord en nombre a été marqué par 96% des élèves ou encore « *des capes* » dont l'accord a été réussi par 89 % des élèves. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que, depuis le début des dictées, ce type d'accord composé d'un groupe nominal avec un déterminant impliquant le pluriel et d'un nom est le plus réussi par les élèves. Ces performances restent cependant remarquables dans la mesure où elles marquent un réel progrès par rapport aux résultats de la dictée pré-test portant sur le même type de groupes nominaux. En effet, les résultats étaient de l'ordre des 62 %. Un gain de 30 points est donc à souligner entre la dictée pré-test et la dictée post-test sur ce type d'accord.

Concernant les deux autres résultats qui se situent au-dessus des 50 %, il y a 76 % des élèves qui ont marqué l'accord « *des chapeaux pointus* ». Ceci est également une progression à noter

puisque cela signifie qu'ils ont intégré l'adjectif « *pointus* » dans le groupe nominal. L'autre résultat se situe tout juste au-dessus des 50 % et concerne le groupe nominal « *aux couleurs étonnantes* ». C'est un résultat satisfaisant dans la mesure où plusieurs difficultés se posent : la présence du déterminant « aux » dont on ne distingue pas le pluriel à l'oral, mais aussi la présence d'un adjectif qualificatif « *étonnantes* ». Il s'agit également d'une progression des élèves puisque dans la dictée pré-test pour des groupes nominaux du même type (« *aux yeux perçants* ») les taux de réussite se situent à 17 % pour « *aux yeux perçants* » et de 34,5 % pour « *aux dents pointues* ».

L'accord en nombre « *des milliers d'hiboux* » a été partiellement réussi puisqu'il remporte un score de 48,3 %. Ce résultat peut s'expliquer par deux raisons : pour la première, les élèves n'ont pas marqué le pluriel à « *milliers* » et pour la seconde, les élèves ont marqué de manière erronée le pluriel de « *hiboux* » en mettant un « s » à la place du « x ».

Enfin, deux groupes nominaux ont posé des difficultés (voir annexe 4) :

- « *Beaucoup d'évènements étranges* » : seulement 27,6 % des élèves ont réussi à marquer le pluriel de ce groupe nominal correctement, et ce malgré la présence d'un indice supposant la quantité (« *beaucoup* »). Cela peut s'expliquer par l'emploi du déterminant complexe « *de* » mais également par la construction du groupe nominal qui inclut l'adjectif « *étranges* » dont l'accord a pu être oublié. Ici, il est difficile de constater une amélioration par rapport à la dictée pré-test, les taux de réussite étant similaires.
- « *De gros nuages noirs effrayants* » est le groupe nominal qui a posé le plus de difficultés puisque seulement 17 % des élèves ont réussi l'accord en nombre. Le traitement dégressif dans le tableau des résultats montre que les élèves ont eu du mal à déterminer les éléments qui composaient le groupe nominal et par conséquent qui devaient porter la marque du pluriel. Si on veut comparer avec la dictée pré-test, il semble plus juste de mettre en parallèle les résultats de l'accord du groupe « *de gros nuages noirs* » réussi par 34,4 % des élèves avec celui « *de gigantesques couteaux* » réussi par 34,5 % des élèves ou « *de monstrueuses créatures* » qui obtient un score de 27,6 %. Sur ce type de groupe nominal, on ne peut malheureusement pas conclure à une progression certaine.

A partir de l'ensemble des résultats obtenus de l'analyse des copies individuelles et des copies des groupes, il s'agit à présent de voir dans quelles mesures ils confirment l'hypothèse de départ qui a motivé cette étude.

## **6. DISCUSSIONS**

La séquence proposée aux élèves avait pour objectif d'observer les effets de la verbalisation dans la didactique de l'orthographe. L'objet de l'étude portait sur le dispositif qu'est la dictée, et plus particulièrement la dictée négociée. Ainsi, des élèves de CM1 se sont essayés à l'exercice avec comme notion évaluée celle de l'accord en nombre dans le groupe nominal. Les résultats de l'étude s'appuient donc sur le nombre d'accords en nombre réussi, de manière individuelle à partir des copies des élèves et de manière collective à partir des copies de groupes. Enfin, une dictée pré-test et post-test complètent ce dispositif permettant ainsi de voir si une progression dans la performance orthographique des élèves peut être établie.

### **6.1 La verbalisation, un outil bénéfique dans l'enseignement de l'orthographe**

#### **6.1.1 Les effets bénéfiques du travail en groupe**

Les tableaux de résultats affichent une amélioration quasi systématique entre les scores des copies individuelles et les scores des copies rendues par les groupes. Ce constat nous permet de supposer que les échanges oraux entre pairs au sein d'un petit groupe permettent d'améliorer les écrits des élèves. En effet, la verbalisation oblige les élèves à adopter une posture réflexive par rapport à leurs écrits. Ainsi, en confrontant leurs copies, ils ont dû faire face à des choix orthographiques différents et ont dû se mettre d'accord sur une seule version commune. En prenant appui sur les différents résultats, les discussions orales imposées par cet exercice ont permis aux élèves de s'améliorer à deux niveaux :

- le premier concerne l'amélioration orthographique dans l'accord du pluriel
- le deuxième porte sur la capacité à expliquer quand un groupe nominal est au pluriel et la manière dont il doit s'écrire.

La verbalisation entre les pairs a permis une amélioration de la performance orthographique entre les copies individuelles et les copies de groupe.

#### **6.1.2 L'amélioration individuelle**

Au-delà de l'amélioration des scores entre les copies individuelles et les copies des groupes, une amélioration est constatée. Entre la dictée pré-test et la dictée post-test, les élèves ont progressé de manière individuelle dans l'accord en nombre dans le groupe nominal. Cette amélioration concerne à la fois les groupes nominaux introduits par des déterminants qui nécessitent un pluriel (*des / les*) mais également ceux introduits par « *de* » ou « *aux* » dont les pluriels ne s'entendent pas. Sur ce dernier point, les résultats nous permettent de supposer que les élèves ont amélioré leurs performances en s'appuyant sur le contexte et le sens de la dictée.

### **6.1.3 Parler de l'orthographe pour mieux l'apprendre**

La verbalisation s'est jouée au sein des échanges des groupes entre élèves mais aussi au moment des séances de correction collective, en groupe classe. Les élèves devaient valider, entre les différentes possibilités proposées par les copies de groupes, la proposition qui correspondait à la norme. Ensuite, l'enseignant valide la norme orthographique pour chaque accord en nombre que comportait la dictée. Ainsi, ces échanges viennent compléter le travail de verbalisation amorcée au sein des groupes formés entre les élèves. Présente durant tout le dispositif déployé, la verbalisation a permis aux élèves d'intégrer une norme orthographique : c'est en « disant », « en expliquant » et en répétant l'exercice qu'ils la comprennent, la retiennent et la mettent en application.

Cependant, même si les résultats permettent de valider cette hypothèse, ils nous montrent aussi les limites de cette étude.

## **6.2 La verbalisation, un outil précieux à manier avec vigilance**

### **6.2.1 L'influence de certains élèves**

Durant l'expérimentation, les groupes ont été constitués de manière aléatoire. J'effectuais un tirage au sort pour regrouper les élèves. Ainsi, des élèves ayant acquis des compétences en orthographe par le groupe classe et des élèves avec un niveau de compétences plus faible en orthographe par le groupe classe étaient souvent réunis au sein d'un même petit groupe. Il paraît donc difficile d'exclure le fait que la parole des élèves ayant acquis les compétences attendues ait pu bénéficier d'une écoute plus attentive par leurs pairs que celle des autres élèves. Par conséquent, il est nécessaire de prendre en compte la certaine influence que peuvent exercer certains élèves sur le reste du groupe. Dans cette optique, les travaux du sociologue Erving Goffman peuvent apporter un éclairage, notamment sa théorie sur la communication entre les individus. Même sans parler, chaque individu adopte un comportement, envoie un message non verbal. Nous projetons une image de soi. Ainsi, au sein des petits groupes, les élèves par leurs comportements, leurs manières peuvent créer une écoute particulière. Face à cette hypothèse, il peut être établi plusieurs cas de figure :

- les élèves n'écoutent pas la justification orale d'un élève si ce dernier est perçu comme ne disposant pas des compétences requises en orthographe ;
- certains élèves n'osent pas prendre la parole et suivent les propositions formulées par ceux qui ont acquis les compétences attendues;

- les échanges peuvent être même parfois réduits en temps : la discussion s'arrête au moment où l'élève identifié comme «performant » donne son avis.

Par conséquent, les effets bénéfiques de la verbalisation pour les élèves peuvent être nuancés.

### **6.2.2 Modifier les paramètres de la parole entre pairs**

Afin d'éviter que la parole de certains élèves soit plus considérée par les autres élèves dans les échanges oraux, il pourrait être intéressant de compléter le dispositif par une séance de dictée négociée avec des groupes préalablement définis en fonction des résultats des élèves. En effet, en regroupant au sein d'un même groupe de travail des élèves qui se considèrent comme moins compétents en orthographe et un groupe qui réunit des élèves qui maîtrisent les compétences en orthographe, on peut envisager de rééquilibrer les échanges. Constituer des groupes de niveaux n'est pas une solution à retenir pour l'ensemble du dispositif. Il s'agit de trouver pour une séance de dictée négociée une autre organisation afin de pouvoir redéfinir les prises de parole et de comparer ces résultats aux autres obtenus avec les groupes constitués de manière aléatoire. D'autres modifications peuvent être envisagées : des règles de distribution de parole entre les membres d'un même groupe, constituer sur une séance des groupes entre des élèves plus réservés qui n'osent pas toujours s'exprimer, etc. Toutes ces propositions ne doivent pas constituer le socle d'une séquence : la classe est la représentation d'une société et les différences entre les élèves ne sont pas à effacer mais, au contraire, elles sont à respecter.

## **6.3 La verbalisation, un choix didactique qui s'inscrit dans un dispositif plus large**

### **6.3.1 Le cas des groupes nominaux complexes**

Même si les élèves ont amélioré leurs scores au fil des dictées, cela se limite aux groupes nominaux simples, c'est-à-dire aux groupes nominaux composés d'un déterminant, d'un nom ou alors d'un groupe nominal introduit par un déterminant comme « des/les », d'un nom et d'un adjectif qualificatif. En revanche, la progression des élèves en matière d'accords en nombre de groupes nominaux plus complexes est plus relative. Il s'agit des groupes nominaux composés de :

- un déterminant + un adjectif antéposé + un nom
- un déterminant + un nom + plusieurs adjectifs.

Ces groupes nominaux contiennent de manière partielle la marque du pluriel, voire ne l'ont pas du tout. Les élèves présentent des difficultés dans l'identification de tous les éléments qui

composent ce type de groupe nominal et par conséquent ne marquent pas le pluriel correctement. Ce sont souvent les adjectifs qui sont oubliés.

### **6.3.2 L'intégration d'une phase d'institutionnalisation et d'entraînement**

L'étude a permis de démontrer que la verbalisation peut jouer un rôle essentiel dans l'appropriation d'une notion. Cependant, ce dispositif pourrait être complété par la mise en place d'une phase d'institutionnalisation et de séances d'entraînement, d'automatisation dans le but d'améliorer la performance orthographique dans l'accord en nombre dans les groupes nominaux complexes. Il serait intéressant de comparer nos résultats avec les résultats d'une telle séquence qui permettrait aux élèves de construire la notion des chaînes d'accords, de produire une trace écrite et de réaliser des exercices. Les exercices proposés pourraient être la transformation de groupes nominaux complexes singulier au pluriel.

### **6.4 Au-delà de la dictée, la question de la production d'écrit et de sa relecture**

Enfin l'exercice de la dictée est un exercice purement scolaire. Pour mesurer le degré d'appropriation de la notion, il serait nécessaire de mettre les élèves dans une situation de production d'écrits, plus proche de situations de la vie quotidienne auxquelles seront confrontés les enfants (rédaction de courriers, lettre de motivation, ...). Afin d'accompagner au mieux cette production d'écrits pour évaluer les marques du pluriel réussies par les élèves dans ce cadre, une activité préparatoire devra être mise en place. Cette activité porte sur la construction d'une grille de relecture à réaliser en groupe classe par les élèves pour leur permettre d'identifier le type d'erreurs récurrentes (oubli de ponctuation ou de majuscule, non-respect des accords sujet / verbe ou accords dans les groupes nominaux, homophones, etc.). Après avoir listé les erreurs types, les élèves doivent définir, dans un second temps, les stratégies de correction : on peut imaginer le principe des balles d'accords avec le déterminant à entourer qui déclenchent la chaîne d'accords pour tous les termes appartenant au même groupe nominal. Cette grille représente un véritable outil de relecture, complétant le principe de la verbalisation en orthographe qui permet, elle aussi, une prise de recul de l'élève sur ce qu'il a produit. Au-delà de la dictée et même du cadre scolaire, l'ambition est celle d'armer les enfants d'outils précieux sur lesquels s'appuyer.



## **7. CONCLUSION**

En conclusion, les résultats de l'étude permettent de valider notre hypothèse. En effet, il apparaît que la dictée négociée représente un levier efficace dans l'enseignement de l'orthographe. L'utilisation du métalangage, inhérente à l'exercice imposé par la dictée négociée, permet ainsi aux élèves d'améliorer leur compréhension d'une notion orthographique et donc de l'intégrer plus aisément. C'est en les faisant parler de leur objet d'étude qu'ils adoptent une posture réflexive vis-à-vis de leurs écrits. Les problèmes posés par un texte à écrire peuvent être en partie résolus par la verbalisation, automatisée dans l'exercice de la dictée négociée. Cependant, la verbalisation n'est pas un outil qui doit être déployé seul. Elle doit s'inscrire dans un dispositif pédagogique plus complet et plus large. Ainsi des phases d'entraînement, comme des exercices de transformation au pluriel de groupes nominaux au singulier sont à envisager. Enfin, pour évaluer au mieux le degré d'appropriation d'une notion, il serait intéressant de poursuivre l'étude menée par une séquence de productions d'écrits pour mesurer les marques de pluriel réussies dans ce nouveau cadre de travail.

## BIBLIOGRAPHIE

Barra-Jover, M., (2010/4), Le pluriel nominal en Français : un parcours sans faute(\*s), *In : Langue Française n°168*, pp. 35-52.

Beretti J., (1996), DE, souverain du français, *In : Faits de langues, n°7*, pp. 221-230

Cogis, D., Brissaud, C., (2003), L'orthographe, une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°28, L'« observation réfléchie de la langue » à l'école*, pp 47-70.

Fisher, C., Nadeau, M., (2012), La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » : pour des progrès en orthographe grammaticale, *In : La lettre de l'AIRDF, n° 52*, pp. 31-35.

Jaffré, JP., Bessonnat, D., (1993), Accord ou pas d'accord ? les chaînes morphologiques, *In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°77*, pp. 25-42.

La Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, (2016), Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), *Note d'information n°28*, repéré à <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/etudes-de-reference.html>, le 07/12/2019

Largy, P., Cousin, MP., Dédéyan, A., Fayol, M., (2004), Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. *In: Revue française de pédagogie, volume 148*, pp. 37-45.

Riegel, M., Pellat, JC., Rioul, R., 2016, Le groupe nominal, *In : La Grammaire méthodique du français*, Paris ; puf.

Sautot, P., (2015) La dictée, un exercice ? *La lettre de l'AIRDF, Association Internationale de recherche en didactique du français*, pp-25-33.

Sechenal, M., (2018), Comment les élèves apprennent-ils l'orthographe ?, In : *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts. Cnesco*, repéré à <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>

## ANNEXES

### Table des matières

Annexe 1 .....	1
Annexe 2 .....	2
Annexe 3 .....	3
Annexe 4 .....	4

## Annexe 1 : un exemple pour la dictée pré-test

Les annotations en violet ont été ajoutées pour pointer les éléments en lien avec les résultats.

Lundi 20 janvier 2020

### Dictée

du sol, d'horribles crayons gobaient des cadavres de  
mouches. De gigantesques couteaux brillaient derrière  
une vitrine. Des escargots rampaient sur les parois de  
leur cage de verre. Endormi Endormient dans un coin, des chats  
ronronnaient. On pouvait voir une cage pleine de corbeaux  
aux yeux perçant un panier de monstrueuses créatures  
et une cage remplie de rats aux dents pointues.

## Annexe 2 : un exemple de la dictée négociée n°1

Copie individuelle d'un élève et ensuite copie du groupe dans lequel il se trouve.

Les élèves partent avec Hagrid et montent dans de petites barques qui avancent seul sur les eaux sombres du lac. Au porte de Poudlard, Harry se présente et monte une voie de marche pour arriver au dortoir.

Les élèves partent avec Hagrid et montent dans de petites barques qui avancent seul sur les eaux sombres du lac. Aux portes de Poudlard, Harry se présente et monte une voie de marche pour arriver au dortoir.



### Annexe 3 : un exemple de la dictée négociée n°2

Copie individuelle d'une élève puis copie du groupe dans lequel elle se trouve.

Dictée

Dans la lumière incertaine des chandelles, les visages les observent telles  
des l'entailles aux leurs pâles. Génés par les regards fixés sur les  
mouveaux, Harry leva la tête vers le plafond parsemé d'étoiles.

Dans la lumière incertaine des  
chandelles, les visages les observent telles  
des l'entailles aux leurs pâles. Génés par  
les regards fixés sur les nouveaux, Harry  
leva la tête vers le plafond parsemé d'étoiles.

## Annexe 4 : deux exemples de la dictée post-test

Mardi 10 mars 2020

### Dictée

Aujourd'hui, les Durley voient beaucoup d'événement étrange un chat qui lis et des gens qui portent des capes aux couleurs étonnante et des chapeaux pointus. Dans le ciel, des milliers d'hibou volent en formant de gros nuage noir effrayant.

### Dictée

Aujourd'hui, les Durley voient beaucoup d'événement étrange un chat qui lit et des gens qui porte des capes aux couleurs étonnantes et des chapeaux pointus. Dans le ciel, des milliers d'hibou vol en formant des milliers de gros nuages noirs effrayant.



Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - Mention Premier degré*

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** La place de la dictée négociée dans l'enseignement de l'orthographe. *Le cas de l'accord en nombre dans le groupe nominal au cycle 3.*

**Auteur :** Farouka BAYON CHARDON

**Résumé :** L'orthographe française est complexe. Son apprentissage l'est tout autant et son enseignement reste étroitement lié à l'exercice de la dictée qui se présente aujourd'hui sous différentes formes. Des recherches démontrent que la verbalisation dans l'enseignement de l'orthographe est un levier performant. Ainsi, la dictée négociée est apparue comme un objet d'étude intéressant. Ce dispositif consiste à réunir des élèves en petits groupes qui, à partir d'un texte dicté, doivent se mettre d'accord sur une version commune, qui est évaluée. Cet exercice incite les élèves à justifier oralement leurs choix orthographiques. L'étude a été réalisée au sein d'une classe de cycle 3. Elle vise à mesurer les accords en nombre réussis dans le groupe nominal dans les copies individuelles et les copies de groupes. Certains accords ont présenté des difficultés : ceux dont les groupes nominaux sont introduits par « de » et ceux composés d'adjectifs. Une progression dans la réussite des accords a été constatée. L'utilisation du métalangage semble être en grande partie efficace. Cependant, la dictée négociée doit s'appuyer sur un dispositif pédagogique plus large afin de garantir la progression de tous les élèves.

**Mots clés :** orthographe, dictée, dictée négociée, verbalisation, métalangage

**Abstract:** French spelling is difficult and teaching it is linked to dictation which now exists in various formats. Academic Research has shown that verbalization is a performant tool to teach spelling. In this way, negotiated dictation appeared as an interesting subject. This mechanism is based on small groups of students who must discuss and agree on a common version of the dictation. The aim is to encourage students to orally justify their orthographical choices. This study has been performed with students from cycle 3. Its aim is to measure well executed agreements in number in the nominal group, both in individual and collective scripts. Some agreements in number are difficult to identify and to be effectively managed when they start with « de » and when they include adjectives. The use of metalanguage looks to be efficient as significant improvements have been seen. However, negotiated dictation must be supported by wider teaching aids to ensure progress of all students. **Keywords:** French spelling, dictation, negotiated dictation, verbalization, metalanguage