HAL
open science

Les impacts des différentes dictées sur l'orthographe grammaticale des élèves à travers le cycle 2

Élodie Vallat

To cite this version:

Élodie Vallat. Les impacts des différentes dictées sur l'orthographe grammaticale des élèves à travers le cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03362097

HAL Id: dumas-03362097

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03362097

Submitted on 1 Oct 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.

Université de Bordeaux - INSPE de l'Académie de Bordeaux

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

Mention Premier degré

Les impacts des différentes dictées sur l'orthographe grammaticale des élèves à travers le cycle 2.

Mémoire présenté par Elodie VALLAT

Sous la direction de Madame Martine CHAMPAGNE-VERGEZ

Année universitaire 2020-2021

université de BORDEAUX

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Bordeaux

Remerciements

Tout d'abord, je tenais à remercier Mme Champagne-Vergez, ma directrice de mémoire, pour sa présence, son soutien, ses précieux conseils et ses encouragements. Elle a toujours répondu présente lorsque j'en avais besoin et, m'a guidée pour la construction et rédaction de cette étude.

Je souhaiterais également remercier Mme Boiron, référente du séminaire de recherche « *Apprentissages pour comprendre et écrire depuis la maternelle* », qui m'a patiemment accompagnée dans l'élaboration des prémices de ce projet durant mon M1.

Je tenais à exprimer toute ma reconnaissance aux enseignants pour leur temps, leur professionnalisme et adaptabilité pour m'avoir permis de mettre en œuvre, dans leur classe, cette recherche, m'aidant ainsi, à rendre ce travail, miroir de la pratique enseignante actuelle.

Je remercie mes proches et, plus particulièrement, mes parents, pour leur soutien inestimable. Un grand merci pour leur aide morale, psychologique, matérielle et financière, sans quoi, je ne pourrais être ici aujourd'hui.

Pour finir, je voudrais remercier mes amis et camarades de promotion pour ces deux années passées ensemble, pour leur collaboration, leur soutien et leur bonne humeur.

« *L'erreur est mouvement de l'esprit. Vouloir empêcher ce mouvement c'est vouloir empêcher de penser.* »

Stella Baruk, 1985.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

CADRE THÉORIQUE

1. LES ORTHOGRAPHES ET SES DIFFICULTES 3

1.1. L'ORTHOGRAPHE DANS LES TEXTES 3
1.2. LES DIFFICULTES DE L'ORTHOGRAPHE 4
1.3. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE 5
1.4. L'HISTOIRE DU GROUPE NOMINAL 5
1.5. LES SPECIFICITES DES ACCORDS GRAMMATICAUX DANS LE GROUPE NOMINAL 6

2. ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE A TRAVERS L'ECRITURE 7

2.1. DES MODELES D'ACQUISITION DE L'ECRITURE CHEZ L'ENFANT 7
2.2. L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE A TRAVERS LES CYCLES DANS LES TEXTES OFFICIELS 9

3. COMMENT ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE ? 11

3.1. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE A L'ECOLE ELEMENTAIRE 11
3.2. LES TYPOLOGIES DES ERREURS DES ELEVES EN ORTHOGRAPHE 13

4. LA DICTEE 14

4.1. L'HISTOIRE DE LA DICTEE 14
4.2. POURQUOI FAIRE DES DICTEES ? 15
4.3. LA DICTEE EST-ELLE UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ? 15
4.4. LA PLACE DE LA DICTEE DANS LES PROGRAMMES 17
4.5. LES DIFFERENTES DICTEES ET LEURS OBJECTIFS 18

5. LA JUSTIFICATION DU CHOIX D'ETUDE : LA DICTEE NEGOCIEE ET LA DICTEE DU JOUR 19

MÉTHODOLOGIE

1. PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE L'ETUDE 21

1.1. EN CP DES NOTIONS COMPLEXES ET IMBRIQUEES 21
1.2. LES PRINCIPES ORGANISATEURS DE LA METHODE DE LECTURE 24
1.3. LES NOTIONS ENSEIGNEES EN CLASSE DE CE2 26
1.4. L'ORGANISATION DES APPRENTISSAGES AVEC RETZ 27

2. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES 29

2.1. EN CP 29
2.1.1. Les dictées et leur déroulement théorique 29
2.1.2. Recueil de données 29
2.2. EN CE2 31
2.2.1. La dictée du jour et son déroulement théorique : 31
2.2.2. Recueil de données 32
2.3. LA CONSTRUCTION DES DONNEES 32
2.3.1. Le choix des textes 32
2.3.2. Le choix des élèves 35
2.4. LES OUTILS D'ANALYSE 39

ANALYSE

1. ANALYSE DES SEANCES OBSERVEES 39

1.2. SCENARIOS DE LA DICTEE NEGOCIEE EN CP 39

1.3. SCENARIO DE LA DICTEE DU JOUR EN CE2 44
1.4. COMPARAISON DES SCENARIOS 46

2. ANALYSE DES TRANSCRIPTIONS 47

3. ANALYSE DES ERREURS SELON LA TYPOLOGIE DES ERREURS PAR NINA CATACH (CF ANNEXE IX) 52

3.1. LES ERREURS EN CP 52
3.2. LES ERREURS EN CE2 EN COMPARAISON DE CELLES EN CP 64

CONCLUSION

LIMITES ET BIAIS

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

Introduction

La majorité des adultes et des enfants sont capables de produire des phrases en langage oral sans difficulté apparente. En revanche, la production du langage écrit est plus complexe puisqu'elle demande un apprentissage des tracés de lettres et une maîtrise de leur correspondance pour former des syllabes et des mots. En plus de son aspect pratique, le langage écrit présente aussi des règles grammaticales, syntaxiques et orthographiques.
Même si l'oral est considéré fondamental par rapport à l'écrit puisqu'il est plus souvent pratiqué dans la vie quotidienne, l'écrit revêt une importance capitale dans nos sociétés technologiques et dans de nombreuses professions. Cette recherche me tenait à cœur puisque nous sommes actuellement connectés en permanence, l'orthographe des mots se corrige automatiquement grâce aux nombreux correcteurs existant sur les nouvelles technologies. Ainsi, les personnes ne font plus forcément attention à leurs erreurs et, lors de productions d'écrits tels que des devoirs, des lettres de motivation, des écrits professionnels nous remarquons de nombreuses erreurs orthographiques.
« En 2015, le ministère de l'Éducation nationale a organisé une dictée test pour des élèves de CM2. Résultat, ils ont fait en moyenne 17,8 fautes. En 2007, c'était 14,3, et en 1987 seulement 10,6 .»[1] *« La baisse des résultats constatée entre 1987 et 2007 n'a ainsi pas été enrayée. C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe,* ***accords dans le groupe nominal****, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français. »*[2] Le niveau orthographique des élèves français semble donc au fur et à mesure des années, de plus en plus faible.

La dictée est toujours un exercice très pratiqué dans les classes. Complémentaire à l'orthographe en production d'écrits, elle offre une concentration sur le seul objet orthographique. Comme P. Largy le mentionne dans *Orthographe et illusions,* la production d'écrits est un phénomène complexe puisqu'elle demande quatre activités mentales et motrices simultanées : la conceptualisation (la recherche des idées), la formulation linguistique (leur mise en mots), l'écriture (leur transcription graphique) et la gestion de l'orthographe. Chacune de ces activités implique un coût cognitif. Sachant que notre capacité attentionnelle est limitée, un jeune scripteur ne pourra pas mobiliser toute

[1] Orthographe : le niveau des écoliers français en baisse, 2020. [en ligne].
[2] Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), 2015. [en ligne].

cette charge cognitive. En effet, il aura tendance à privilégier une ou plusieurs de ces activités au détriment des autres et cela aura une répercussion sur la qualité de ses écrits et donc sur son orthographe.

En travaillant par le biais de la dictée, l'élève n'aura pas à s'occuper ni de la conceptualisation ni de la formulation linguistique mais uniquement de l'écriture et de la gestion de l'orthographe.

Pour le reste de la recherche, je me suis concentrée sur l'apprentissage de l'écriture et plus particulièrement, l'orthographe grammaticale dans l'accord du groupe nominal par le biais de la dictée. L'étude sera menée auprès de plusieurs niveaux de classes : une classe de CP et une classe de CE2. Elle permettra de répondre à la problématique suivante : ***En quoi les dictées, favorisant une réflexion sur la langue, contribuent-elles à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale dans l'accord du groupe nominal ?***

J'émets ainsi les hypothèses générales suivantes :

- Les dictées où les élèves effectuent un travail de recherche de stratégies ont plus de chance d'améliorer leur orthographe sur le long terme.
- Les dictées où les élèves peuvent communiquer et argumenter entre pairs, favorisent leur capacité mémorielle et améliorent leur orthographe.
- Les dictées où l'erreur est mise en valeur, permettent une diminution de celle-ci de manière pérenne mais n'entraînent pas sa totale disparition.

Puis une hypothèse plus centrée sur le sujet :

- Le travail de recherche et la correction collective d'une dictée, permettent une diminution des erreurs d'accords au sein du groupe nominal grâce aux partages des différentes stratégies mises en œuvre.

Pour tenter de répondre à cette problématique ainsi qu'aux hypothèses émises, nous allons étudier l'histoire de l'orthographe à l'école et à travers les cycles ainsi que ses difficultés et son apprentissage, notamment à travers les dictées. Pour confirmer ou infirmer le rôle de la dictée dans l'amélioration de l'orthographe grammaticale chez les élèves de cycle 2, nous réaliserons une enquête auprès de deux classes, en analysant en

action les dictées négociées et dictées du jour mises en place. Observerons-nous une amélioration de l'orthographe grammaticale au fil des productions des élèves ?

CADRE THÉORIQUE

1. Les orthographes et ses difficultés

Nous découvrirons dans cette partie l'orthographe, plus particulièrement l'orthographe grammaticale et ses difficultés.

1.1. L'orthographe dans les textes

Selon Nina Catach dans son ouvrage « L'orthographe » le terme *orthographe* se rattache à deux mots grecs : « γραφεῖν », écrire et « ὀρθως », correctement.[3] L'orthographe est donc selon N. Catach, ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent des fonctionnements majeurs (liaison grapho-phonétique), des fonctionnements seconds (marques morphologiques) et des fonctionnements hors-système (étymologie, histoire).[4] En effet, la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes est le premier point d'appui pour comprendre le fonctionnement de l'écrit. Nous retrouvons deux processus indispensables dans l'interaction entre écriture et lecture : l'encodage et le décodage. L'encodage consiste à retrouver les formes écrites en allant des sons, c'est-à-dire les phonèmes, vers les signes écrits, les graphèmes. Le décodage, quant à lui, se trouve être l'opération inverse consistant à aller des signes écrits vers les sons, pour retrouver les formes orales.[5]

Jean-Christophe Pellat, professeur en linguistique française à l'Université de Strasbourg, définit l'orthographe comme la représentation, au moyen de signes visuels, d'une langue. C'est une représentation codifiée, conventionnelle et historiquement décidée par la société. Comme toutes les écritures du monde, l'orthographe française présente deux références : celle au son (les graphèmes qui représentent les phonèmes) et celle au sens (distinction des homophones, informations sémantiques, lexicales et grammaticales).[6] Nous distinguons l'orthographe lexicale qui concerne les règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens, indépendamment de sa place dans la phrase et

[3] CATACH N. 2011, *L'orthographe*, p.3
[4] CATACH N. 2003, *L'orthographe française*, p.288
[5] Eduscol, Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019
[6] PELLAT J-C., Qu'est-ce que l'orthographe ?

l'orthographe grammaticale qui elle, concerne les transformations du mot selon son usage (marques de genre, de nombre, de conjugaison).
Nous allons, pour la suite de la recherche, nous axer davantage sur l'orthographe grammaticale puisque c'est celle qui se réfère aux accords au sein de la phrase et que le sujet se centre davantage sur les accords dans le groupe nominal.

1.2. Les difficultés de l'orthographe

L'Académie française, fondée en 1635, a pour mission d'établir des règles et préfère une orthographe ancienne, savante et étymologique. Ainsi, comme elle le dit elle-même, c'est une orthographe qui permet de faire la distinction entre les gens savants en la langue et de l'autre côté, les ignorants.[7]
Dans un système idéal, un phonème correspondrait à une seule lettre, et inversement, c'est ce qu'on appelle la transparence orthographique. Elle qui se traduit par le degré d'univocité des correspondances graphème-phonème : si à un seul phonème dans la langue orale correspond un seul graphème dans la langue écrite, on parle alors d'orthographe transparente, comme le cas de l'italien où le phonème /o/ s'écrit toujours « o ».[8]

Cependant, ce n'est pas toujours le cas dans la langue française où l'écrit et l'oral ont progressivement divergé au fil du temps et a rendu son orthographe complexe pour plusieurs raisons.

« *En français, les mots ne renvoient pas directement au sens, comme le ferait un dessin : ils ne le font qu'en transitant par la transcription de la parole. Comme dans tous les systèmes alphabétiques, des correspondances systématiques existent entre des lettres ou des graphèmes (/ch/ ou /gn/) et les unités sonores (les phonèmes). »*[9] Ainsi, certains phonèmes peuvent se transcrire par plusieurs graphèmes tels que /z/ dans *rose* ou *zéro*. A contrario, un même graphème peut coder différents phonèmes comme *c* qui peut transcrire les phonèmes /k/ dans *calme* ou /s/ dans *cerise*. A cela s'ajoutent les digrammes et les trigrammes, comportant respectivement deux et trois lettres, qui correspondent à un seul phonème comme *au* et *eau* pour transcrire /o/. On retrouve également des lettres muettes qui se traduisent par un graphème que l'on ne prononce

[7] PELLAT J-C., Qu'est-ce que l'orthographe ?
[8] NENCIOVICI L., L'orthographe française : de l'opacité à la transparence, 2014 [en ligne]
[9] FOURNIER M. 2016 - *Éduquer et Former* p.211

pas comme *hiver* [ivɛʁ] et qui apportent des informations grammaticales ou sémantiques. La langue française est donc une langue plutôt opaque.

Les homophones sont une difficulté supplémentaire dans l'apprentissage de l'orthographe et participent à l'opacité du français.[10] Ceux-ci se distinguent à l'écrit mais se confondent à l'oral, avec l'exemple de [vɛʁ] qui peut s'écrire *ver*, *vert, verre, vers,* ou encore *vair*. Les homographes constituent une difficulté notable cette fois en compréhension car il convient de s'appuyer sur le contexte et la configuration sémantique de la phrase en prenant l'exemple de *vers* qui peut aussi bien faire référence à un animal qu'à un ensemble de lignes dans une poésie.

1.3. L'orthographe grammaticale

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, « *la notion de grammaire évoque l'exercice d'une langue et est associée à celle de normes caractérisant diverses manières de parler et d'écrire.* [11] Elle est également considérée comme un outil d'analyse de la langue pour la décrire et la comprendre afin de mieux s'en servir. Faire de la grammaire consiste à faire fonctionner la langue (grammaire intuitive, implicite), réfléchir sur le fonctionnement de la langue et apporter la terminologie (grammaire explicite)[12].

1.4. L'histoire du groupe nominal

Le groupe nominal était en premier lieu dénommé « syntagme », terme qui apparaît pour la première fois en 1916 dans le Cours de linguistique générale de Saussure. Il désigne la « *combinaison de morphèmes ou de mots qui se suivent et produisent un sens acceptable.* »[13] Apparaîtra plus tard le terme de « syntagme nominal » dont le noyau est un nom et l'autre constituant obligatoire est un déterminant. Les grammaires scolaires substituent, par la suite, la notion de syntagme par l'appellation

[10] C. Brissaud & H. Le Levier, Marquer le nombre du nom et de l'adjectif : une difficulté persistante dans deux corpus de dictées d'élèves avancés, 2020
[11] CNRTL 2021. [en ligne]
[12] De la grammaire intuitive à la grammaire explicite, 2015
[13] CNRTL 2021. [en ligne]

plus familière de *groupe* : *groupe du nom*, *groupe du verbe*, puis *groupe nominal* (GN), *groupe verbal* (GV). [14]

Le groupe nominal est un mot ou groupe de mots dont le mot chef de groupe est le nom dit dans de ce contexte le « nom noyau ». Il peut se composer d'un seul mot (le nom) ou de deux (déterminant et nom) voir de plusieurs mots qui constituent des expansions du nom (adjectif, complément du nom…).

1.5. Les spécificités des accords grammaticaux dans le groupe nominal

Le français est une langue à genre grammatical ce qui signifie que tout nom, quelle que soit sa dénotation, appartient à une classe conventionnellement nommée « masculin » ou « féminin », qui détermine une série de marques spécifiques sur les dépendants du nom. Comme nous l'avons vu plus haut et comme le souligne Manuel Pérez au sujet de l'orthographe du français, il ne s'agit pas d'un système simple mais plutôt d'un plurisystème régi par deux principes liés au son et au sens,[15] ce qui implique une difficulté pour le marquage du genre et du nombre dans le groupe nominal.[16] Ce dernier étant une chaîne d'accords dont ses composants (déterminant, nom et expansions) doivent être de même genre et de même nombre.

Selon, Riegel, Pellat et Rioul (2009 p.274), « les déterminants quantifient et déterminent le sémantisme du nom ». Il est donc un indice essentiel, pour les élèves, pour la reconnaissance du nombre et du genre et donc dans l'accord du reste des constituants du groupe nominal. Cependant, pour C. Brissaud et D. Cogis (2011, p.154), c'est le nom qui donne sa marque de genre et de nombre au déterminant et à l'adjectif.[17]

Le genre grammatical est une propriété morphologique (affectant la forme des mots) qui se propage par accord sur les dépendants du nom. Le genre d'un nom n'est révélé sur le nom lui-même que s'il porte certains suffixes (ex. *danseuse* : féminin). En l'absence d'un suffixe de ce type, le genre d'un nom est révélé par la forme de certains déterminants (ex. *une/la/cette/ma table* : féminin) et/ou par celle de certains adjectifs ou participes (ex. *des tables vertes, ces places sont prises* : féminin). Certains dépendants du nom ont la même

---

[14] RIEGEL M. « *4. Le syntagme nominal dans la grammaire française : Quelques aperçus* », *Modèles linguistiques*, 42 | 2000, 53-78 [en ligne]

[15] PEREZ M., 2014, *Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français*

[16] JAFFRE J.-P., « Peut-on parler de sémiographie optimale ? », 2004

[17] CHAMPAGNE-VERGEZ M., REBIERE M. & JAUBERT M., "Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude"

forme pour les deux genres (ex. *les cartables* : masculin*, les tables* : féminin *; son arbre* : masculin, *son ombre* : féminin). Il arrive aussi assez souvent que l'accord en genre soit signalé dans la graphie mais inaudible à l'oral (ex. *des cartables bleus, des tables bleues*).[18]
Le groupe nominal peut également varier en nombre (singulier/pluriel). Le terme « singulier » vient du latin « singularis » signifiant « seul » et insiste donc sur l'unicité s'opposant à « pluriel » qui vient de « pluralis » signifiant « plusieurs ». Il s'agit d'une opposition marquée dans la langue écrite pour le singulier par une absence de marque et pour le pluriel par le morphème « s » ou « x »[19]. Toutefois, il faut rappeler que *x* n'est pas aussi simple à déterminer que *s* car il ne suffit pas toujours qu'il soit ajouté comme désinence au nom singulier se terminant par -*au* comme dans *noyaux*. En effet, il existe plusieurs formes de pluriels dont certains noms comme *animal* au singulier qui se voit modifié au pluriel et donnant ainsi *animaux.*
Nous retrouvons quelques exceptions : des mots invariables qui ne varient ni en genre, ni en nombre (au nombre de 140 dans la langue française) ou des mots qui possèdent toujours un « s ». 2,6% des mots se terminent par un « s » au singulier (comme souris, radis, tapis). La probabilité de faire une erreur en « interprétant un « s » comme un pluriel est donc minime. [20]

2. Acquisition de l'orthographe à travers l'écriture

Nous allons observer l'apparition de l'apprentissage de l'orthographe au fil des cycles.

2.1. Des modèles d'acquisition de l'écriture chez l'enfant

Les modèles qui servent de cadre de référence pour l'explication des mécanismes mis en jeu lors de la lecture et de l'écriture sont les modèles à deux voies de M. Coltheart[21]. Selon lui, la transcription des mots reposerait sur l'activation de l'une ou l'autre voie en fonction de la nature du mot. Dans le cas d'un mot connu, la voie d'adressage permettrait la récupération directe de la représentation orthographique stockée en mémoire, tandis que dans le cas d'un mot inconnu, c'est la voie d'assemblage

[18] Maison des Sciences de l'Homme, *Le nom et son groupe,* 2017 [en ligne]
[19] ODORICO E., *Expliciter le concept de pluriel pour une meilleure acquisition de l'accord dans le groupe nominal*, 2012, [en ligne]
[20] Bilan scientifique sur l'apprentissage de l'écrit. CNESCO [en ligne]
[21] COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., HALLER, M. Models of Reading Aloud: Dual route and parallel distributed processing approaches. 1993

qui serait utilisée de façon à découper le mot en phonèmes et chercher la correspondance phonème-graphème la plus probable.[22]

La production orthographique nécessite donc plusieurs types de stratégies. Le seul recours aux conversions phonèmes-graphèmes ne peut suffire car il ne permet l'écriture correcte que de la moitié des mots en français, plus précisément les mots consistants. La seule récupération en mémoire de mots au sein du lexique orthographique ne peut fonctionner pour les mots inconnus. Ainsi, pour orthographier, il faudrait plutôt maîtriser un éventail de procédures variées, et y recourir de façon flexible en fonction du contexte.

Tant pour la lecture que pour l'écriture, les modèles, dits développementaux, se fondent sur les modèles à deux voies de M. Coltheart. D'après Frith, chacune d'elles se construirait en suivant trois stades successifs, dominés par une stratégie différente.

Lors du stade logographique, l'enfant identifie un mot grâce à des indices visuels. Cette phase aboutit à l'élaboration d'un premier lexique de taille variable et limité.

Au cours du stade alphabétique, l'enfant apprend le principe alphabétique. Il apprend à segmenter les unités et assimile les règles de correspondances graphèmes-phonèmes. La voie d'assemblage se met progressivement en place. Il utilise ainsi une stratégie analytique, graphème par graphème, et produit une orthographe phonologiquement plausible.

Enfin, le stade orthographique correspond à un fonctionnement plus expert pour la lecture et l'écriture. L'enfant est capable d'analyser automatiquement les mots auxquels il est confronté, sans avoir recours à la médiation phonologique.

Après cette construction graphique, apparaît, à partir de la fin du cours préparatoire vers l'entrée en cours élémentaire, une réflexion autour de la langue où les élèves commencent à réfléchir sur leur langue en utilisant le métalangage. Ils comprennent que les mots ont un rôle dans la phrase et qu'il y a des règles grammaticales à respecter. L'écriture devient non seulement un code graphique mais également un code, régi par des règles grammaticales. C'est ici que l'orthographe grammaticale prend tout son sens aux yeux des élèves et va ainsi leur permettre de comprendre les accords notamment au sein du groupe nominal dans la phrase.

[22] DACHÉ – IDRISSI SAHLI A. & SOUNY – BENCHIMOL E. Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents. 2012

2.2. L'apprentissage de l'orthographe grammaticale à travers les cycles dans les textes officiels

Le Bulletin Officiel spécial n°3 du 5 avril 2018 sur « L'Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française », affirme que les programmes de français sont conçus pour établir une continuité dans l'enseignement de la langue du cycle 2 au cycle 4. Ainsi, les notions étudiées au cycle 3 figurent en nombre délibérément restreint pour permettre un apprentissage de la morphologie et du vocabulaire et poser les bases d'un enseignement de la syntaxe sur lequel l'accent doit être mis au collège. Il convient de s'assurer que ces notions sont acquises dans le cadre d'une progression équilibrée.[23]

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle, le terme d'orthographe n'y est jamais employé. L'orthographe n'est ainsi pas enseignée comme une discipline mais comme une activité. L'élève de grande section se prépare à « apprendre à lire et à écrire ». C'est pour cela que l'un des objectifs est de « comprendre la relation entre lettres et sons » et ainsi de commencer à mettre en œuvre le principe alphabétique.[24]

Dès le cycle des apprentissages fondamentaux, l'étude la langue (grammaire, orthographe, lexique) « doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite ». Cette discipline se construit à partir d'activités régulières et répétées tels que « des exercices de copie et de dictée » afin de structurer les apprentissages et de formuler des règles. Elles permettront ainsi de consolider les connaissances acquises et d'automatiser les procédures mises en œuvre. L'une des compétences à travailler en orthographe grammaticale est la compréhension du « fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ». En observant et en manipulant les énoncés, les élèves apprennent progressivement à raisonner sur la langue pour « acquérir les notions fondamentales ». Ils apprennent à se repérer dans la phrase et plus précisément dans le groupe nominal afin de prendre conscience de la « chaîne d'accords » entre déterminant, nom et adjectif, ce qui les amène à distinguer le masculin du féminin et le singulier du pluriel. Ils doivent maîtriser les marques d'accord en genre et en nombre sur les noms et par conséquence savoir

[23] Ministère de l'Education nationale, BO spécial n°3 du 5 avril 2018. Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. [en ligne]
[24] Ministère de l'Education nationale, BO n°31 du 30 juillet 2020, cycle 1

indiquer la marque du féminin lorsqu'elle s'entend et utiliser les différentes formes de pluriel. [25]

Concernant le cycle de consolidation, le programme préconise de continuer les activités spécifiques « dédiées à l'étude de la langue […] qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles ». En effet, les élèves acquièrent progressivement la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en percevoir le système et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe grammaticale. Ils doivent prendre en compte les normes de l'écrit afin d'effectuer diverses tâches comme formuler, transcrire, ou encore réviser leurs écrits. Ils sont ainsi amenés à mobiliser des connaissances sur l'orthographe grammaticale dont son apprentissage « est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue », en élaborant notamment les règles d'accord au sein du groupe nominal entre le déterminant et le nom. De ce fait, les élèves doivent maîtriser « la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre ». Pour cela, il est nécessaire qu'ils sachent « identifier les classes de mots subissant des variations ». Tout au long du cycle, on peut proposer « des activités d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples », à l'aide de « dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique. »[26]

On retrouve certaines de ces notions dans le volet *Les langages pour penser et communiquer* du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, où il est indiqué pour le cycle 2 que l'apprentissage de la langue française passe par l'étude du fonctionnement de la langue afin de « commencer à exercer une vigilance orthographique ».[27] Cette pratique se prolonge au cycle 3 où l'étude de la langue « permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques ».[28]

Nous allons à présent étudier comment enseigner l'orthographe à l'école élémentaire au fil des cycles.

[25] Ministère de l'Education nationale, BO n°31 du 30 juillet 2020, cycle 2
[26] Ministère de l'Education nationale, BO n°31 du 30 juillet 2020, cycle 3
[27] Ministère de l'Education nationale, BO n°31 du 30 juillet 2020. Cycle 2
[28] Ministère de l'Education nationale, BO n°31 du 30 juillet 2020. Cycle 3

3. Comment enseigner l'orthographe ?

Dans cette partie nous verrons comment est enseignée l'orthographe tout au long des cycles ainsi que les erreurs des élèves en lien avec l'étude de la langue française.

3.1. L'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire

Selon Manesse et Cogis, l'orthographe grammaticale renvoie aux marques morphologiques et à l'application des règles d'accord. Elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de langue.[29] Une seconde position est adoptée, celle de Chartrand, l'orthographe grammaticale fait uniquement référence à la mise en place des règles d'accord au sein du groupe nominal, des accords régis par le sujet et ceux par le complément direct du verbe.[30] À l'école, les marques d'accord en genre et en nombre présentes à l'écrit et absentes à l'oral, suscitent de nombreuses erreurs (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014). La morphologie flexionnelle est une source d'erreurs très fréquentes chez les écoliers et subsiste chez les adultes lettrés (Lucci et Millet, 1994 ; Brissaud et Fayol, 2018).[31]

La fiche « l'orthographe et son enseignement » disponible sur Eduscol va dans ce sens et asserte que l'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue, mais aussi sur une approche implicite, « favorisant sa découverte, son imprégnation, son automatisation et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production ».[32] L'imprégnation de l'orthographe grammaticale, ne peut se faire qu'après la découverte et compréhension du code graphique, à la fin du cours préparatoire-début du cours élémentaire.

Selon C. Brissaud et D. Cogis, il existe cinq principes de base pour enseigner l'orthographe aujourd'hui. Premièrement, le professeur devra différencier la connaissance et la mise en œuvre en resserrant les liens entre les activités orthographiques et les activités d'écriture et en apprenant à ses élèves à réviser l'orthographe dans et à travers leurs écrits. Ensuite, il faut distinguer la mémorisation et

---

[29] MANESSE, D., COGIS, D., 2007, *Orthographe : à qui la faute*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

[30] CHARTRAND, S.-G., AUBIN, A., BLAIN, R., SIMARD, C., 2011, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Chenelière Éducation.

[31] VIRLOT-GOELDEL C., BRISSAUD C., 2019, *Enseigner l'orthographe : quelles pratiques efficaces ?* [en ligne]

[32] Eduscol, L'orthographe et son enseignement. 2012

l'analyse en aidant les élèves à mémoriser les mots et en leur apprenant à analyser la variation des mots en fonction du contexte. Il devra, pour cela, établir une progression véritable en tenant compte de la fréquence des mots ou du répertoire des mots dont les élèves ont besoin pour écrire dans toutes les disciplines scolaires ainsi que de leurs possibilités de compréhension des notions syntaxiques et morphologiques correspondant aux structures qu'ils utilisent dans leurs écrits.

L'enseignant devra pratiquer une évaluation positive en fixant des objectifs limités ne rendant pas la faute inévitable et qui portera sur des savoirs accessibles et/ou appris. Il pourra proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement en leur demandant notamment de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exercices travaillés.

Il devra en premier lieu, prévoir une progression annuelle globale de l'enseignement de l'orthographe grammaticale, fondée sur la complexité croissante et la complémentarité des notions à assimiler et des compétences à acquérir. Il est primordial de tenir compte des représentations des élèves sur la langue en leur permettant de verbaliser et d'expliquer oralement leurs démarches et stratégies pour comprendre les erreurs mais aussi les réussites par le biais d'entretiens métagraphiques. Les entretiens métagraphiques, inspirés des entretiens critiques de Piaget, se déroulent dans l'environnement scolaire habituel et peu de temps après avoir écrit, l'élève explicite le choix de quelques graphies, erronées ou non, entrant alors dans une activité nouvelle d'ordre métalinguistique. *« Les verbalisations métalinguistiques sont ainsi au fondement de la description de l'acquisition de l'orthographe. Elles éclairent en même temps les fonctionnements de la langue (Karmiloff-Smith, 1992), les problèmes que son apprentissage pose aux élèves et les contrôles que ceux-ci exercent sur leur production. En bref, le langage renseigne sur le cheminement cognitif des élèves qui apprennent la langue écrite, tandis que, selon des observations réitérées, les élèves tirent bénéfice de ces entretiens qui n'ont pourtant pas un objectif d'apprentissage.* »[33]

Il faudra également favoriser les observations et manipulations de la langue, qui sont des démarches actives et permettent aux élèves de s'engager dans une vraie réflexion

[33] Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques ; un outil didactique en orthographe ?

(observation des mots pour en tirer une règle, exercices avec commutation de phonèmes, exploration de familles de mots, changement de temps, de personnes…).
Le Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020 de cycle 2 insiste sur le fait que « *la mémoire a besoin d'être entretenue pour que les acquis constatés étape après étape se stabilisent dans le temps et deviennent automatisés, facilités par des exercices de copie et de dictées.* » Pour le cycle 3 il conseille des dictées régulières, sous différentes formes, pour favoriser la construction de la vigilance orthographique.
Nous retrouvons donc l'importance de la dictée dans l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

3.2. Les typologies des erreurs des élèves en orthographe

Nous retrouvons différentes typologies des erreurs orthographiques dans les travaux des élèves. Nina Catach les classe selon six catégories[34] mais nous nous intéressons surtout aux catégories qui s'inscrivent dans les erreurs dites « grammaticales » et donc comprennent les accords au sein du groupe nominal en envisageant leur(s) origine(s) ou leur(s) cause(s) (Cf ANNEXE IX).

1. Les erreurs à dominante morphogrammique : les morphogrammes sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions telles que les marques finales de liaisons, les marques grammaticales (genre ; nombre : s,x ; verbaux : e,s). L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques et établit mal les relations entre les catégories grammaticales.
2. Les erreurs à dominante logogrammique : elles concernent les homophones lexicaux (chant/champ), grammaticaux (c'est/s'est) ou de discours (l'arme/larme).

Les élèves, pour s'aider à l'écrit, utilisent une stratégie de « calcul » du pluriel en fonction d'une « perception du monde extralinguistique » (Cogis, 2005). Ils associent leurs représentations personnelles et individuelles au sens du mot par exemple : « les avions » représentera chez certains élèves une réalité évoquant la pluralité tandis que d'autres,

[34] CATACH N. 2003, L'orthographe française, p.288

s'appuieront sur des indices syntaxiques, les déterminants, comme marqueurs de pluralité.[35]

Nous pouvons donc, au regard des erreurs récurrentes des élèves, nous questionner sur l'impact que peuvent avoir les dictées sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale des élèves et notamment dans les accords au sein du groupe nominal. C'est ce que nous allons étudier dans la partie qui va suivre.

4. La dictée

Dans cette partie nous allons étudier les origines de la dictée, son rôle mais aussi sa place dans les programmes. Nous verrons alors qu'il existe aujourd'hui de nombreuses sortes de dictées et nous en expliquerons les bénéfices.

4.1. L'histoire de la dictée

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la dictée est « *un exercice utilisé dans les classes pour enseigner aux élèves l'orthographe ou en vérifier la connaissance* »[36]. L'orthographe est inventée par l'Académie au XVIIe siècle mais il faut attendre 200 ans pour que les premières dictées voient le jour à l'école ou à la cour de Napoléon III. Il faut donc attendre deux siècles pour que l'orthographe soit suffisamment normalisée et que naisse la dictée.

Les premières dictées voient le jour au XVIIIème siècle, dans le système scolaire, qui lui consacre des recueils spécialisés, mais aussi dans les salons de la cour de Napoléon III. La dictée se corse alors de mots compliqués, pour rendre le passe-temps plus savoureux. En 1857, l'impératrice Eugénie demande même à l'écrivain Prosper Mérimée de lui rédiger un texte spécifique, afin de distraire sa cour. C'est la fameuse dictée de Mérimée, sur laquelle le chef du gouvernement français se cassera les dents : soixante-quinze fautes ! Guère mieux que l'impératrice, qui en aurait commis soixante-deux, contre vingt-quatre pour Alexandre Dumas...[37]

[35] ODORICO E., Expliciter le concept de pluriel pour une meilleure acquisition de l'accord dans le groupe nominal, 2012
[36] CNRTL 2021. [en ligne]
[37] COMBIS H., Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer la dictée ? 2017 [en ligne].

4.2. Pourquoi faire des dictées ?

Depuis sa généralisation à l'école dans la deuxième moitié du XIXème siècle par le biais du certificat d'études, la dictée représente l'exercice scolaire le plus célèbre, un exercice transgénérationnel. Elle fait partie des pratiques courantes dans les classes depuis toujours. Elle est souvent perçue par les chercheurs et dans les instructions officielles comme un outil d'évaluation des compétences liées à la maîtrise de la langue.[38] Selon J-P. JAFFRE, « *la dictée est un bon outil d'évaluation mais ne elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe.* »[39] Mais nous verrons que dans certaines conditions, elle peut devenir une situation d'apprentissage.

4.3. La dictée est-elle une situation d'apprentissage ?

La dictée est un sujet très controversé au sein de notre société. Nous retrouvons des avis de didacticiens et linguistes très arrêtés.

Selon les recherches de la revue sociolinguistique en ligne n°26, « La dictée, une pratique sociale emblématique » dirigée par Catherine Brissaud et Clara Mortamet (pages 69-72) [40], la dictée comme nous la connaissons tous, celle qui consiste à dicter une phrase à l'oral pour que les élèves la copient, n'est pas un moyen d'apprentissage, ce que reconnaissait clairement la commission Rouchette à la fin des années 60[41] : "*L'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-on le considérer comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser.*" Point de vue également partagé par J-P. Jaffré : *« La dictée est un bon outil d'évaluation mais elle ne permet pas vraiment d'apprendre l'orthographe. Au cours d'une dictée, un élève doit en effet transformer un matériau phonique en un matériau graphique, c'est-à-dire faire correspondre des sons et des lettres. Il s'agit d'un exercice très spécifique qui n'aide pas un scripteur à maîtriser l'orthographe quand il est en situation de production »*[42] À ce propos, C. Brissaud et D. Cogis (2011) rapportent une expérience, menée en 1954 par un inspecteur où vingt-trois classes de CM2 ont pratiqué la dictée, tandis que vingt-trois classes ont pratiqué divers autres exercices de français (rédactions, études de textes,

[38] TOCZEK M-C., FAYOL M., DUTREVIS M. 2012 « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire », p.85-86, Revue française de pédagogie [en ligne].
[39] JAFFRE J-P. Interview : Dictée et apprentissage de l'orthographe. 2016 [en ligne].
[40] BRISSAUD C. et MORTAMET C., La dictée, une pratique sociale emblématique, Revue n°26, 2015 [en ligne].
[41] TOCZEK M-C., FAYOL M., DUTREVIS M. 2012 « Dictée notée ou dictée non notée ? Analyse des erreurs orthographiques des élèves en situation scolaire », p.85-86, Revue française de pédagogie [en ligne].
[42] J.-P. Jaffré, interview en ligne, réalisée pour le site internet BienLire par Laurence Jung, mai 2004 [en ligne].

comptes rendus de lecture, etc.). Au bout d'un an, les résultats ont montré que les progrès étaient identiques. L'inspecteur a donc conclu qu'il semblait que la dictée, préparée ou non, n'ait eu aucune influence sur les progrès des élèves en orthographe.

Cependant, en 1977, le Ministère affirmait : *« la dictée, sous ses différentes formes, a sa place dans la gamme des exercices qui concourent à l'apprentissage de l'orthographe. Elle présente l'avantage de constituer un moment au cours duquel l'élève est appelé à mobiliser ses efforts d'attention, de mémoire et de réflexion, plus spécialement sur l'aspect orthographique du texte qu'il transcrit. »*[43] Les recherches de la revue sociolinguistique en ligne n°26, poursuit cette idée en expliquant que « *des propositions concrètes, expérimentées dans les classes, sont faites depuis plus de vingt ans dans le but d'améliorer l'enseignement – apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Parmi elles, se trouvent deux formes de dictées innovantes,* ***la dictée zéro faute*** (= la dictée discutée) *et* ***la phrase dictée du jour****, qui, malgré leur nom, sont bien loin de la dictée traditionnelle. Ces dictées sont loin de conduire d'emblée à des copies sans erreur. Toutefois, en y participant régulièrement, les élèves apprennent à douter, à préciser leurs doutes et, ce qui est avant tout recherché, à mettre en œuvre le raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique.* »

La dictée peut être l'occasion pour les élèves de[44] :

- Réinvestir des connaissances, des compétences et d'appliquer des règles en situation d'écriture dirigée
- Confronter leurs idées et de réfléchir (individuellement ou collectivement) à la façon d'écrire les mots en essayant d'expliquer pourquoi ils s'orthographient ainsi (propre à chaque situation)
- Comprendre la signification de l'orthographe des mots
- D'augmenter le capital de mots mémorisés
- De faire des hypothèses sur l'écriture des mots, de faire des rapprochements analogiques pour pouvoir peu à peu trouver l'orthographe de mots inconnus.

[43] Circulaire sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges, signée du directeur des écoles et directeur des collèges, 14 juin 1977, citée par A. Chervel, L'Enseignement du français…, t. II, p. 289 [en ligne].
[44] Pratique de la dictée comme situation d'apprentissage. 2008. [en ligne].

- Permettre de douter et de chercher dans des outils appropriés pour répondre à ses doutes
- Permettre de se corriger seul en situation d'écriture ou de relecture après vérification de l'enseignant.

Et pour l'enseignant de[45] :

- Vérifier l'apprentissage des mots orthographiques et des règles grammaticales, de conjugaison
- D'amener les enfants à réfléchir sur l'orthographe des mots en les mettant en relation les uns avec les autres, dans un certain contexte.
- Connaître les confusions possibles chez certains et le profil de chaque scripteur.
- Amener les enfants à s'interroger et à utiliser des outils de vérification ou à adopter des démarches de recherche
- D'évaluer à un moment donné.

4.4. La place de la dictée dans les programmes

Le Ministre actuel de l'Éducation Nationale insiste, dans le BO spécial n°3 du 5 avril 2020 sur l'importance de la dictée à l'école primaire.

« *La dictée, dans ses différentes modalités, offre aux élèves l'occasion de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique que nécessite la transcription d'un texte qui leur est lu. Cet exercice présente l'avantage, pour les élèves, de travailler des compétences précises qui peuvent être identifiées, sériées et annoncées par le professeur. À titre d'exemple, lors d'une séance de dictée, l'élève portera son attention sur l'accord dans le groupe nominal qui a fait l'objet d'une leçon précédente ; une autre fois, il focalisera sa vigilance sur la morphologie verbale sans évidemment relâcher son attention sur les points étudiés précédemment.*

Dès lors, les différentes formes de la dictée ont toutes leur place pour consolider l'orthographe lexicale comme l'orthographe grammaticale : auto-dictée, dictée de mots ou

[45] Pratique de la dictée comme situation d'apprentissage. (2008). Images et langages. [en ligne].

de phrases préparées, dictée raisonnée, dictée visant un contrôle des connaissances, etc. À l'école élémentaire, l'exercice de la dictée doit s'installer quotidiennement. »[46]

Nous remarquons donc qu'il existe plusieurs sortes de dictée et qu'elles ont toutes un objectif d'apprentissage de l'orthographe qui leur est propre.

4.5. Les différentes dictées et leurs objectifs[47]

La dictée fait partie des pratiques les plus couramment citées pour exercer l'orthographe des élèves. Elle a été longtemps cantonnée à la fonction d'évaluation mais prend aujourd'hui différentes formes visant à la transformer en dispositif d'apprentissage (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015).

Il existe de nombreux types de dictées innovantes considérées comme des situations d'apprentissages. Les élèves réfléchissent par tâtonnement, sont en recherche avec ou sans outils à disposition, par essai-erreur, grâce à des questionnements individuels et/ou collectifs, par un étayage ou non de la part de l'enseignant. L'environnement de la classe, la confrontation à la correction collective, au retour sur les erreurs et réussites de chacun, permet aux élèves d'échanger et de se partager des outils et méthodes pour progresser. Il convient ainsi de varier les types de dictées afin de multiplier les stratégies et les compétences à acquérir.

Elles se regroupent selon différentes catégories d'apprentissages et nous allons en analyser une en action dans plusieurs niveaux tout au long de cette année auprès d'élèves de cycle 2. Parmi les dictées innovantes, nous retrouvons les <u>dictées privilégiant la mémorisation</u> qui font travailler la capacité mémorielle des élèves puis, la catégorie des dictées privilégiant l'autonomie et pour finir, les <u>dictées privilégiant une réflexion sur la langue</u> comme **la dictée négociée** : le texte est dicté puis les élèves, par groupe, confrontent leur dictée, justifient leurs réponses. Une seule dictée par groupe est rendue. Il existe également **la dictée du jour** qui peut être pratiquée en individuel ou bien par groupe mais se conclut par une reprise collective des différentes possibilités de graphies

[46] Ministère de l'Education nationale, BO spécial n°3 du 5 avril 2018. Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. [en ligne]
[47] LEAL C., Les différentes dictées. 2017 [en ligne]

de chaque mot. Ainsi, les élèves argumentent pour éliminer ou retenir une seule et unique graphie. Ce sont ces deux dictées que nous allons étudier dans cette recherche.

5. La justification du choix d'étude : la dictée négociée et la dictée du jour

Les dictées choisies font parties de la catégorie « réflexion sur la langue », elles offrent la possibilité aux élèves de se justifier et d'argumenter leurs choix. Elles favorisent ainsi le processus réflexif et la mise en place de stratégies de manière individuelle ou collective pour répondre à la tâche demandée. Elles permettent également des échanges oraux fructueux et constructifs sur les points de vue respectifs des élèves. À travers ces dispositifs de nouvelles dictées, les élèves apprennent à analyser mais également à réfléchir aux accords, à les contrôler et les justifier à partir de phrases ou textes.

Les phrases que composent les dictées, ont été au préalable, choisies et sélectionnées selon la confrontation qu'ils auront eu face au lexique, considéré comme accessible à la mémorisation, étant donné leur fréquence et leur complexité dans la langue française, la complexité des structures syntaxiques et grammaticales et la progressivité des apprentissages.

Pour finir, l'analyse de leurs erreurs fait entièrement partie du dispositif des dictées dites innovantes. Elles permettent de repenser totalement le statut que nous accordons à l'erreur au sein de la scolarité des élèves. Ainsi, l'objectif n'est pas qu'ils ne fassent plus aucune erreur mais plutôt qu'ils les comprennent et ne les refassent plus.

Nous allons donc observer la dictée négociée et la dictée du jour en action dans différents niveaux de classes au sein d'un même cycle. Au regard de la différence de niveau et donc de l'écart des apprentissages et connaissances pour réaliser cet exercice, les dictées seront adaptées et réalisées différemment selon chaque classe. Le but recherché, rappelons-le, est de démontrer l'amélioration contrastée de l'orthographe grammaticale au sein notamment des accords du groupe nominal dans les copies des élèves, de tous niveaux confondus ainsi qu'au fil d'un même cycle, grâce à la dictée négociée et dictée du jour.

La dictée, dite basique, est un sujet controversé est-elle réellement une source d'apprentissage ? Nous allons essayer de prouver que les dictées innovantes favorisant les échanges entre pairs et entraînant une argumentation et justification de raisonnements orthographiques ainsi qu'une grande réflexion sur les erreurs, permettent aux élèves de s'améliorer en comprenant l'origine de celles-ci.

Nous connaissons à présent les différentes dictées et leur rôle dans les apprentissages orthographiques des élèves à l'école élémentaire, nous allons donc pouvoir tenter de répondre à la problématique soulevée : En quoi les dictées, favorisant une réflexion sur la langue, contribuent-elles à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale dans l'accord du groupe nominal ?

Rappelons les hypothèses émises :

- Les dictées où les élèves effectuent un travail de recherche de stratégies ont plus de chance d'améliorer leur orthographe sur le long terme
- Les dictées où les élèves peuvent communiquer et argumenter entre pairs, favorisent leur capacité mémorielle et améliorent leur orthographe
- Les dictées où l'erreur est mise en valeur, permettent une diminution de celle-ci de manière pérenne mais n'entraînent pas sa totale disparition
- Le travail de recherche et la correction collective d'une dictée, permettent une diminution des erreurs d'accords au sein du groupe nominal grâce aux partages des différentes stratégies mises en œuvre

Pour valider ou invalider ces hypothèses nous allons procéder à une analyse de productions d'élèves en dictée négociée et dictée du jour de deux classes : en CP et en CE2, des transcriptions d'échanges de négociation entre élèves et d'entretiens métagraphiques. Pour réaliser un travail plus complet nous étudierons les scénarios détaillés de chacune des dictées. À travers toutes ces données, nous pourrons peut-être répondre à notre questionnement et en déduire l'importance de la dictée pour améliorer le niveau orthographique, mais surtout grammatical, des élèves.

MÉTHODOLOGIE

Nous allons dans cette partie présenter le contexte de cette recherche ainsi que les notions étudiées en CP et CE2 selon les méthodes de progression choisies par les enseignants.

1. Présentation du contexte et de l'étude

Afin d'introduire les dispositifs et le protocole envisagé pour répondre à cette étude, nous nous attacherons premièrement à exposer le contexte des classes qui nous permettent de mettre en place notre projet. L'instauration des dictées négociées a été réalisée dans une classe de CP de décembre 2020 au 1er avril 2021 durant un stage professionnalisant dans le cadre de mon Master 2 Métiers de l'Enseignement de la Formation et de l'Éducation. Son commencement a donc eu lieu en début d'année scolaire qui est à tenir compte pour l'analyse de cette recherche.

La deuxième classe est un niveau CE2, où les dictées du jour ont été mises en place par les enseignants de cette classe, quotidiennement depuis le début de l'année scolaire 2020-2021. J'ai ainsi pu recueillir deux productions de dictées du jour, réalisées en mars 2021.

Nous allons présenter plus précisément ces deux classes et l'organisation des dictées mises en place.

1.1. En CP des notions complexes et imbriquées

La première classe est une classe de CP dédoublée de 11 élèves, en Réseau d'Éducation Prioritaire +. Au regard de leur niveau de classe, et de l'avancée dans l'année scolaire lors du commencement de cette étude, le terme « dictée » leur est totalement inconnu au même titre que l'activité de relecture. Ils ne connaissent pas encore l'organisation phrastique, ils ont, pour certains, du mal à percevoir que la phrase est constituée de plusieurs mots et ne connaissent pas encore la nature des mots dans la phrase (nom, déterminant, adjectif…).

La grammaire qui en découle est ainsi encore loin d'être assimilée et ils n'ont donc aucune réelle conscience des accords grammaticaux qui se jouent au sein d'un groupe nominal.

« *L'appropriation des savoirs orthographiques, en contexte scolaire, est donc étroitement liée à la transformation des pratiques a priori évidentes (par exemple marquer la troisième personne du pluriel d'un verbe par s et justifier la valeur de la lettre dans ce cas de figure). Cette transformation n'est possible qu'associée à celle de la représentation de l'activité orthographique et grammaticale qui suppose, entre autres, l'observation de l'écrit en tant qu'objet et l'usage de marques spécifiques d'accord, à l'écrit. Le rôle de l'enseignant est de favoriser ce travail cognitif de transformation via l'appropriation des outils en dépôt dans la culture, règles et pratiques étant répertoriées dans les manuels de grammaire scolaire. À cette fin, nous nous focalisons sur les interactions langagières en*

relation aux gestes professionnels (Bucheton, 2009) et aux gestes d'étude (Bucheton & Soulé, 2008) qui favorisent les apprentissages attendus. »[48]

Il est donc intéressant d'étudier comment font les élèves pour créer un lien entre le sens du mot et de la phrase et la manière dont ils vont l'écrire. Le métalangage sera donc indispensable pour comprendre comment les élèves arrivent à créer ce lien et comment ils l'interprètent dans leur écrit.

Ils sont en plein apprentissage de l'association des lettres ou groupes de lettres et sons ainsi que l'acquisition des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'apprentissage systématique de ces correspondances s'automatise progressivement à partir du déchiffrage de phrases et de textes.

[48] Champagne-Vergez, M., Rebière, M., & Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. [en ligne]

Selon les programmes de 2020, les attendus de fin de CP sont répertoriés ci-dessous[49] :

Lecture et compréhension de l'écrit	
Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	• Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) • Savoir discriminer de manière auditive et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent • *Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes)* • Mémoriser les composantes du code • *Mémoriser les mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers*
Écriture	
Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	• Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accords • *Mobiliser des outils, à disposition dans la classe, liés à l'étude de la langue*
Réviser et améliorer l'écrit produit	• *Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire*
Étude de la langue	
Passer de l'oral à l'écrit	• *Connaître les correspondances graphophonologiques* • *Connaître la valeur sonore de certains lettres (s-c-g) selon le contexte* • Connaître la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im)
S'initier à l'orthographe lexicale	• *Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé* • *Mémoriser les principaux mots invariables* • Être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques)
Maîtriser l'orthographe grammaticale de base	• Comprendre le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase • *Comprendre la notion de « chaîne d'accords) pour déterminant/nom/adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin)* • *Utiliser des marques d'accord pour les noms et les adjectifs épithètes : nombre et genre* • Utiliser d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux) • Utiliser des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice) et les adjectifs (joyeux/joyeuse) • Identifier la relation sujet-verbe

[49] Eduscol. Attendus de fin d'année—CE2 [en ligne]

	• Identifier le radical et la terminaison • Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué • Mémoriser le présent, l'imparfait, le futur, le passé composé pour être et avoir, les verbes du premier groupe et les verbes irréguliers du troisième groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre)

Mais rappelons-le, ces compétences sont celles visées et attendues à la fin de l'année de CP, elles ne sont pas maîtrisées ni acquises voire pas toutes découvertes au moment du commencement de l'étude.

Pour répondre à ces attendus, les apprentissages sont construits et suivent la méthode Pilotis.

1.2. Les principes organisateurs de la méthode de lecture

La méthode de lecture choisie par l'enseignant est *Pilotis*. C'est une méthode de lecture syllabique qui se compose de :

- L'étude d'un graphème et du phonème associé
- L'étude progressive de la combinatoire
- L'étude de manipulations syllabiques et phonémiques
- L'étude d'un lexique enrichi et structuré correspondant au graphème étudié

Tous ces apprentissages doivent permettre aux élèves d'atteindre l'automatisation complète du code alphabétique à la fin du CP.

La méthode *Pilotis* travaille la lecture syllabique mais également globale notamment pour les mots « outils », mots que nous retrouvons très fréquemment dans la langue française et qui vont être indispensables aux élèves pour la compréhension et production d'écrits.

Leur orthographe doit être connue à l'issue du CP. La liste donne ces verbes à l'infinitif. Nous les conjuguons aux 1ère et 3ème personne du singulier, car, en production écrite, les textes des élèves de cet âge commencent souvent par « je » ou « il/elle ».

- <u>Période 1</u> : il y a, dans, le, la, l', un, une, elle, sur, il est, avec, des, les, c'est, et, se, à, il va, de, pour, du, il fait ;
- <u>Période 2</u> : ils, qui, par, que, mais, ne … pas, je vais, chez, je fais, au, il dit, comme, elle peut, avoir, j'ai, voir, mon, en ;

- Période 3 : tout, nous, son, plus, ton, on, il a, ce, pouvoir, il voit, faire, lui, être, aller, où, je dis, je suis, y, je vois, me, je peux, dire, vous, elles.

Pour la mise en place des dictées dans la classe, je vais donc m'appuyer sur leur méthode d'apprentissage et leurs outils en les adaptant à leurs connaissances préalables et en identifiant leurs besoins.

Ils ont à disposition dans la classe un porte vue de lexique dans lequel ils peuvent trouver le vocabulaire dont ils seraient susceptibles d'avoir besoin dans leurs écrits. Ce sont des mots du quotidien, légendés par des images, et rangés par catégories :

- Le matériel de la classe - Les couleurs - Les personnes - Les personnages de contes - Les animaux - Le corps	- Les vêtements - Les chaussures - La maison - Les repas - Les fruits - Les légumes	- Les jouets - Les outils - Les sports - Les lieux - Les véhicules - Le temps qui passe	- Le temps qu'il fait - Les matières - Les qualités - Les actions - Les activités sportives - Les prénoms de la classe

Les affiches son de la méthode Pilotis sont également accrochées dans la classe, ils peuvent ainsi s'en servir si besoin. Chaque affiche correspond à un son et est imagée par un mot dit « référent » ce qui en permet sa reconnaissance facile et directe (Cf ANNEXE II).

Les élèves font régulièrement des activités de lecture syllabique ou de correspondances graphophonétique facilitant leur capacité à encoder et de manière plus efficace. Cependant, l'application de ces correspondances ne permet d'orthographier que 50% des mots. Les habiletés phonologiques ne peuvent donc assurer à elles seules tout le travail. Sachant que 80% des mots sont plurimorphémiques, des connaissances en morphologie dérivationnelle sont nécessaires pour produire des écrits d'une plus grande précision[50].

[50] En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ? Ministère de l'Éducation nationale, 2017, [en ligne]

1.3. Les notions enseignées en classe de CE2[51]

La deuxième classe est une classe de CE2 de 26 élèves, située dans quartier favorisé. C'est une classe de cycle 2, les apprentissages de la langue, visés sont donc équivalents aux attendus de fin de cycle.

Lecture et compréhension de l'écrit	
Identifier des mots de manière de plus en plus aisée	• Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique)
Écriture	
Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	• *Acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accords* • *Orthographier correctement les mots fréquents et les accords étudiés* • *Mobiliser des outils, à disposition dans la classe, liés à l'étude de la langue*
Réviser et améliorer l'écrit produit	• *Exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire*
Étude de la langue	
Passer de l'oral à l'écrit	• *Connaître les correspondances graphophonologiques* • *Connaître la valeur sonore de certains lettres (s-c-g) selon le contexte* • Connaître la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im)
S'initier à l'orthographe lexicale	• *Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé* • *Mémoriser les principaux mots invariables*
Maîtriser l'orthographe grammaticale de base	• *Comprendre le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase* • *Comprendre la notion de « chaîne d'accords) pour déterminant/nom/adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin)* • *Utiliser des marques d'accord pour les noms et les adjectifs épithètes : nombre et genre* • Utiliser d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux) • Utiliser des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice) et les adjectifs (joyeux/joyeuse) • *Identifier la relation sujet-verbe* • Identifier le radical et la terminaison • Trouver l'infinitif d'un verbe conjugué • *Mémoriser le présent*, l'imparfait, le futur, le passé composé pour être

[51] Eduscol. Attendus de fin d'année—CP. [en ligne]

	et avoir, les verbes du premier groupe et les verbes irréguliers du troisième groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre)

Les élèves de cette classe, sont soumis quotidiennement à des dictées du jour. Leur organisation consiste à donner aux élèves une liste de mots à apprendre pour le lundi. Les mots sont tirés du manuel *Je mémorise des mots au CE2* de Picot. Il s'appuie sur l'analyse du système écrit faite par Nina Catach et répond aux exigences du programme défini dans le BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 concernant l'orthographe lexicale et le vocabulaire. L'ouvrage comprend : la mémorisation de mots, les dictées, leur relecture et leur correction, les synthèses et les évaluations.[52]

Ils n'ont pas accès à des documents spécifiques durant les dictées mais peuvent s'appuyer sur supports collectifs, présents dans la classe : affiches des temps présent, imparfait, futur et leur conjugaison. Ainsi qu'une liste d'adverbe à valeurs de temps, de lieu, de manière et d'intensité (Cf ANNEXE III).

Ces dictées sont adaptées et modifiées pour cadrer avec la progression de grammaire et notamment avec les temps de conjugaison.

Pour acquérir les compétences demandées à la fin de ce niveau scolaire, les élèves suivent la programmation des apprentissages de *Réussir en grammaire* des éditions Retz.

1.4. L'organisation des apprentissages avec Retz[53]

Les ajustements des programmes réaffirment la nécessité d'un enseignement progressif, explicite et réflexif pour amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à travers la pratique d'activités d'observation et de manipulation d'énoncés.

Si les connaissances et les compétences s'acquièrent par l'entrainement, leur appropriation par l'élève est davantage optimisée lorsque les notions sont manipulées afin de leur donner du sens dès le départ.

Cet ouvrage propose aux enseignants de CE2 une approche réfléchie de la grammaire, structurée autour des notions clés (les différentes formes de la phrase ; le groupe du nom ; les groupes fonctionnels et les classes de mots ; la conjugaison d'un verbe au présent, au passé, au futur).

[52] Canopé. Je mémorise et je sais écrire des mots au CE2. [en ligne]

[53] Bellanger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2021). Réussir en grammaire CE2. Édition Retz. [en ligne]

La démarche suivie dans chaque séquence se déroule systématiquement en cinq temps :

1. Lecture et compréhension : des textes variés pour introduire les notions.
2. Réactivation des connaissances et construction de la notion : les concepts abstraits sont (re)découverts collectivement à travers des supports variés, parfois mis en scène ou manipulés collectivement pour faciliter leur compréhension
3. Appropriation ou approfondissement individuel : les séquences privilégient un temps de manipulation et de recherche.
4. Synthèse et élaboration d'un "mémo" : construction collective du savoir, de la règle.
5. Systématisation et petit projet d'écriture : il s'agit ici de fixer et consolider les connaissances, puis de les réinvestir dans une courte production d'écrit.

La progression des apprentissages, suivi par cette classe de CE2 sur l'année scolaire se déroule selon 21 séquences :

1	Les types de phrases et les signes de ponctuation
2	Les groupes dans la phrase
3	La phrase : forme affirmative et négative
4	Le verbe et le groupe du verbe
5	La fonction sujet du verbe
6	Conjuguer un verbe
7	Conjuguer les verbes du 1er groupe au présent
8	Le nom et le groupe du nom
9	Les déterminants
10	Conjuguer les verbes être, avoir, aller, prendre, venir au présent
11	Conjuguer les verbes pouvoir, vouloir, dire, faire, voir au présent
12	L'adjectif (qualificatif)
13	Les accords dans le groupe du nom
14	Les compléments
15	Conjuguer les verbes être, avoir, aller et les verbes du 1er groupe à l'imparfait
16	Conjuguer les verbes dire, faire, venir, vouloir, voir, prendre et pouvoir à

	l'imparfait
17	Des mots invariables
18	Conjuguer les verbes être, avoir et les verbes du 1er groupe au futur
19	Conjuguer les verbes aller, dire, faire, voir, venir, vouloir, prendre et pouvoir au futur
20	Conjuguer les verbes être, avoir et les verbes du 1er groupe au passé composé
21	Synthèse : fonctions des groupes de mots et classes de mots

Lors de la réalisation de notre étude, les 16 premières séances ont été abordées et travaillées avec les élèves de CE2.

Nous allons pouvoir mettre en évidence les similitudes et différences notables entre les productions de CP, début de cycle 2, et celles de CE2, fin de cycle 2. Pour cela, commençons par présenter les protocoles de recueil de données.

2. Protocole de recueil de données

2.1. En CP

2.1.1. Les dictées et leur déroulement théorique

Le déroulement classique d'une dictée négociée se présente premièrement par la dictée d'un court texte ou d'une phrase aux élèves qui l'écrivent de manière individuelle. Ils se réunissent ensuite par groupe pour confronter leur production, s'entendre sur les différentes graphies, négocier, argumenter et justifier. L'oral est alors médiateur de l'écrit. Une seule version est ensuite rendue par groupe.

Le protocole qui va suivre sera défini et similaire à toutes les dictées effectuées dans cette classe : tous les outils à disposition (sauf la leçon), écriture sur l'ardoise pour le premier jet individuel puis en groupe pour finir sur le cahier du jour. Protocole qui changera pour la seconde dictée : les deux premiers jets se feront sur ardoise et la copie dans le cahier du jour se fera uniquement après la correction au tableau.

2.1.2. Recueil de données

La première dictée dans la classe de CP sera une dictée diagnostique, dite basique, qui va être créée à partir des leçons des élèves en fonction des sons et mots outils étudiés au préalable.

Les élèves auront à disposition tous les outils qu'ils pourraient trouver nécessaire à leur travail hormis les leçons de phonétique.

Cette phrase, dictée par l'enseignant, sera écrite sur leur cahier du jour, de manière individuelle, et ils devront indiquer d'une petite croix s'ils se sont aidés des supports autorisés pour en faciliter l'analyse a posteriori. La même dictée sera reproduite en individuelle à distance et après plusieurs productions négociées afin de constater ou non une évolution. Cependant, la phrase pourra évoluer selon la progression des élèves dans leurs apprentissages mais gardera la même base de mots.

L'enseignant aura pour rôle de dicter mais également de les encourager à utiliser les supports, se les approprier et effectuer un travail de recherche.

Avant chaque dictée, une dictée syllabique sera effectuée sur l'ardoise avec correction visuelle de la part de l'enseignant. Elle lui permettra d'aborder avec eux l'encodage préalable des syllabes présentes dans la phrase dictée à suivre et de les corriger.

Ensuite, nous commencerons les dictées négociées, une fois par semaine, le vendredi, adaptées à leur niveau et leurs connaissances : pas plus de 8 mots, des mots qu'ils auront vus et manipulés dans la leçon, ainsi que des mots outils connus, avec l'accès à tous leurs supports sauf la leçon. L'utilisation de l'ardoise sera encouragée avant l'écriture finale de la production.

Pour répondre à cette enquête nous aurons à disposition les productions de six élèves de CP avec pour chacun (Cf ANNEXE VII) :

- La première dictée : la dictée diagnostique (dictée A) : *« Dans la rue il y a un chat avec une banane. »*
- Trois dictées négociées :
    - Dictée 1 *« Il y a un renard dans la forêt. »,*
    - Dictée 2 *« Je fais une salade verte avec des radis. »,*
    - Dictée 3 *« Un lapin blanc mange des légumes dans mon jardin avec son ami le dindon. »* avant et après négociation,
- La nouvelle mise en œuvre de la dictée diagnostique (dictée B).

Ainsi que des transcriptions de temps de négociation entre eux et par groupe (Cf ANNEXE X).

Les apports découverts et travaillés en Grammaire au moment des Dictées A, 1 et 2 seront les mots outils (Cf ANNEXE I) un/une, le/la, les/des, il/ils, elle/elles ainsi que les articles et les noms avec leur correspondance masculin/féminin. Lors de la Dictée 3 et B, les élèves auront vu la construction et la composition d'une phrase (majuscules, ponctuation) ainsi que le singulier et le pluriel des noms. La chaîne d'accord déterminant-nom a été abordée mais n'est pas encore acquise notamment pour le pluriel.

Nous allons maintenant présenter la mise en place de l'étude dans la classe de CE2.

2.2. En CE2

2.2.1. La dictée du jour et son déroulement théorique :

Les élèves effectuent quotidiennement des dictées du jour à partir d'une liste de mots donnée la semaine précédente selon Picot. Les dictées proposées chaque jour contiennent ainsi les mots appris et/ou leurs variations *(exemple : le lundi = le boulanger prépare du pain / le mardi = les boulangers préparent des pains)*. Seulement une dictée produite par les élèves sera présente et analysée dans cette étude. Cependant nous possédons et analyserons la transcription d'une confrontation et négociation collective d'une seconde dictée.

- La dictée 1 (transcription) : *« Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve. »*
- La dictée 2 (productions) : *« Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves. »*

La dictée du jour consiste à dicter une phrase aux élèves de façon individuelle ou par groupe. L'enseignant recueille les propositions orthographiques de chaque mot au tableau et se poursuit par une reprise collective des différentes possibilités de graphies de chaque mot. Ainsi, les élèves argumentent pour éliminer ou retenir une seule et unique graphie jusqu'à la justesse orthographique de toute la phrase.

Lors de la dictée 2, en mars 2021, c'est la séance 15 du manuel de grammaire qui était étudiée et plus précisément : « conjuguer les verbes être, avoir, aller et les verbes du

1er groupe à l'imparfait ». Les élèves sont censés avoir une notion expérimentée des modules précédents (Cf page 35-36), qui ont déjà été abordés et particulièrement sur ce qui nous intéresse dans cette étude : « les accords dans le groupe du nom » (séance 13).

2.2.2. Recueil de données

Les élèves doivent être en capacité de raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal notamment entre le déterminant et le nom.

Les élèves apprennent une liste de mots pour la semaine. La phrase dictée est ainsi composée de ces mots ou de variants. Ils écrivent sur leur ardoise hormis un élève qui est au tableau. L'élève au tableau change chaque jour sur sollicitation de l'enseignant.

L'enseignant lit une première fois la phrase entière puis dicte mot après mot en répétant et en prenant le temps de bien prononcer chaque syllabe. Une fois la phrase terminée, les élèves bénéficient d'un court temps calme de relecture puis, commence la négociation. Ils comparent leur production avec celle faite au tableau par l'autre élève. Le but étant pour chacun d'exprimer leur point de vue et les différences qu'ils observent entre l'orthographe de leurs mots et ceux au tableau. L'enseignant a un rôle ici de modérateur, de pilotage et de tissage selon les gestes professionnels de Bucheton. Il crée un climat propice à l'activité des élèves et gère les comportements indésirables. Il supervise la négociation, incite aux questionnements orthographiques et étaye les réponses.

Une fois que la phrase au tableau est corrigée et que tous les élèves se sont mis d'accord avec son orthographe, la phrase est effacée et redictée sur le cahier du jour pour être soumise à la correction de l'enseignant.

Les élèves doivent donc rester concentrés lors de la correction, moment primordial, si ce n'est crucial, de cette activité pour entendre les possibilités s'éliminer.

L'échantillon de travaux à analyser pour les deux classes, sera réalisé en fonction des résultats à la dictée test et justifié selon des choix pédagogiques.

2.3. La construction des données

Dans cette partie nous allons étudier les caractéristiques et composants de chaque dictée ainsi que la présentation des élèves choisis pour chacune des classes.

2.3.1. Le choix des textes

Pour analyser les phrases proposées à la dictée aux élèves, nous nous appuierons sur l'échelle d'orthographe usuelle Dubois-Buyse (Cf ANNEXE IV). Elle a été établie vers 1940 puis réactualisée en 1988. Elle répertorie 3787 mots d'usage courant, vocables répartis sur 43 échelons du CP à la 6ème. Chaque niveau de classe contient 7 échelons de mots censés être acquis à la fin de l'année scolaire correspondante (exemple : le CP contient des mots d'échelon 1 à 7, le CE1 les mots des échelons 8 à 14…). Les mots regroupés dans cette liste sont des mots supposés être connus de tout adulte francophone. Ainsi, 80% d'entre eux sont supposés être maîtrisés après ces six années de scolarité.[54]

- En CP (Cf ANNEXE V):

Les phrases des dictées négociées sont composées selon les mots vus et appris durant la semaine. Ce sont des mots tirés de la leçon et des exercices du phonème hebdomadaire.
La phrase de dictée diagnostique a été créée à partir des mots outils déjà connus et des mots fréquemment rencontrés au sein des textes.

- Dictée A et B : « Dans la rue il y a un chat avec une banane. » Tous les mots sont compris entre l'échelon 2 et 6, donc à maîtriser à la fin du CP, hormis le mot « banane ». « Dans ; la ; il y a ; un ; avec ; une » sont des mots outils, appris et revus à chaque leçon. Ils font donc partis des mots à connaître par cœur. Ainsi, seuls les mots « rue ; chat et banane » demandaient une réflexion plus importante. Les mots « chat » et « banane » sont disponibles dans les supports-outils à disposition.
  Les difficultés envisagées sont : la terminaison muette à valeur féminine de « rue » et la terminaison et lettre dérivative muette de « chat ».
  De plus, la Dictée A et B est une phrase relativement longue en comparaison aux phrases suivantes mais elle comporte 91% de mots fréquents de la langue française et qui doivent être acquis à la fin du CP selon l'échelle de difficulté Dubois-Buyse.

- Dictée 1 : « Il y a un renard dans la forêt. ». Tous les mots sont compris entre les échelons 3 à 6 hormis renard et forêt mais qui sont toutefois des mots vus en interdisciplinarité avec la découverte du monde (travail sur la forêt) et la lecture-

[54] Echelle Dubois Buyse, [en ligne]

compréhension (livre portant sur le renard). Les mots outils sont « il y a ; un ; dans ; la ».

Les difficultés à prévoir sont les terminaisons et lettres dérivatives muettes de « renard » et « forêt » ainsi que la transcription du phonème [ε] qui possède plusieurs possibilités tout juste découvertes. Ces deux mots sont trouvables dans les supports-outils à disposition.

- Dictée 2 : « Je fais une salade verte avec des radis. ». Les mots « radis ; verte et faire » sont des mots non compris dans l'échelon 1 à 7. Les mots outils sont « je ; fais ; une ; avec ; des ». Les mots « radis », « salade » et la couleur verte (vert) sont trouvables dans les supports-outils à disposition.
- Les erreurs à envisager sont : la terminaison de genre féminin (verte) ainsi que la pluralité de « radis » se manifestant par la présence en temps normal d'un S. Le mot « radis » est invariable et fait partie des rares mots possédant un S même au singulier. Cependant, le déterminant qui le précède « des » insinuent une marque de pluralité ce qui pourraient induire les élèves sur la bonne voie. L'énoncé de la règle des mots invariables sera à énoncer par l'enseignant lors de la confrontation.

- Dictée 3 : « Un lapin blanc mange des légumes dans mon jardin avec son ami le dindon. » Les mots « jardin ; blanc ; manger et ami » ne sont pas compris dans les échelons 1 à 7 et les mots « légumes et dindon » ne sont pas présents dans la liste des mots de l'échelle Dubois-Buyse. Les mots outils sont « un ; des ; dans ; mon ; avec ; son ; le ». Nous remarquons l'apparition d'un verbe et d'un pronom personnel en lien avec la progression de Pilotis.

  L'enseignant a fait preuve de différenciation dans la longueur de la dictée. Il a permis aux élèves en difficultés de s'arrêter au mot « jardin » pour éviter de les mettre en échec.

  Tous les mots hormis « dindon » étaient repérables dans les supports-outils à disposition.

  Les difficultés à prévoir sont : la terminaison plurielle de « légumes » se manifestant par la présence d'un S, la lettre dérivative muette de « blanc » et la

conjugaison du verbe « manger » au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier prenant comme accord verbale un E.

- Pour finir, la Dictée B où nous retrouvons l'ajout de ponctuation par l'enseignant « Dans la rue, il y a un renard avec une banane. » pour respecter la progression de la méthode Pilotis.

- En CE2 (Cf ANNEXE VI) :

Les échelons du CE2, selon l'échelle de Dubois-Buyse, sont du 8 au 14.

- Dictée 1 : « Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve. » Les mots qui étaient à apprendre sont « facteur, déjeuner, beurre et fleuve ». Tous les mots sont dans les échelons 8 à 14 ou moins hormis « à côté, beurre et déjeuner ».
  Les difficultés à prévoir sont : les accords de pluralité du nom et du verbe qui suit selon la chaîne d'accords « les facteurs déjeunent » ; l'homophone grammatical « à / a ».

- Dictée 2 : « Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves. » Les mots qui étaient à apprendre sont « souhaiter, docteur et métier ».
  Les mots « métier, souhait et rêver » ne font pas partis des échelons 8 à 14.
  Les difficultés à prévoir est l'accord au pluriel de « mes rêves » se manifestant par la présence d'un S muet.
  Dans la même semaine les élèves ont eu à écrire : « Je souhaitais te montrer la chèvre de mes voisins. » ainsi que « Les enfants souhaitaient découvrir un nouveau métier : boulanger. »

À travers ces phrases nous allons étudier et analyser comment les élèves réalisent les accords au sein du groupe nominal grâce à leurs productions mais également avec la transcription de leurs échanges pendant la négociation et des entretiens métagraphiques (Cf page 17).

2.3.2. Le choix des élèves

Les élèves ont tous été choisis au regard de leur dictée diagnostique.

- En CP (Cf ANNEXE VII)

- ANNA : Très bonne élève qui est bien entrée dans la lecture et l'écriture, elle :
    - Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
    - Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
    - Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
    - Segmente les phrases en mots
    - Orthographie correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
    - Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique de la lecture bien acquis - entrée dans le stade orthographique

Sa dictée diagnostique a été relativement surprenante (erreurs qui n'avaient jamais existé au préalable) au regard de ses productions habituelles.

- AUGUSTIN : Élève avec quelques difficultés :
    - Comprend le principe alphabétique mais ne sait pas identifier tous les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
    - S'approprie la correspondance grapho-phonétique
    - Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques (difficulté avec l'écriture en miroir)
    - Segmente les phrases en mots
    - Orthographie majoritairement et de manière correcte les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
    - Commence à repérer les marques du pluriel et à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique de lecture

- IDRISS : Élève avec quelques difficultés :

- Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- S'approprie la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques avec peu de difficultés
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie majoritairement et de manière correcte les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Commence à repérer les marques du pluriel et à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique de lecture

- LÉO : Très bon élève qui est bien entré dans la lecture et l'écriture, il :
  - Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
  - Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
  - Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
  - Segmente les phrases en mots
  - Orthographie correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
  - Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique de lecture bien acquis – entré dans le stade orthographique

- NOLAN : Élève avec quelques difficultés :
  - Comprend le principe alphabétique mais ne sait pas identifier tous les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
  - S'approprie la correspondance grapho-phonétique
  - Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques avec difficulté
  - Segmente les phrases en mots

- Orthographie difficilement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Ne repère pas les marques du pluriel dans une phrase mais connaît et sait mettre en œuvre les règles les plus évidentes (ajouter un S) lors d'exercices hors contexte

Entré dans le stade alphabétique de lecture

- SIDONIE : Bonne élève qui est bien entrée dans la lecture et l'écriture, elle :
  - Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
  - Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
  - Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
  - Segmente les phrases en mots
  - Orthographie majoritairement et correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
  - Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique de lecture bien avancé

- En CE2
- AMÉLIEN : Élève dyslexique, suivi par l'orthophoniste. Confusion v/f persistante.
- BASILE : Pas de difficulté spécifique hormis dans l'accord du pluriel au sein du groupe nominal
- CLÉMENCE : Pas de difficulté particulière, suivie par une orthophoniste, confusion v/f durant la première moitié du CE2.
- CLÉMENTINE : Présente de grosses difficultés : depuis Noël l'élève a arrêtée de segmenter les mots et montre beaucoup de confusions dans les correspondances grapho-phonétiques. Elle n'est pas encore rentrée dans une réflexion orthographique. Elle est suivie par une orthophoniste et n'apprend que trois nouveaux mots maximums dans les listes données.

- ELARA : Pas de difficulté particulière.
- JULIETTE : Pas de difficulté particulière.
- LUCIEN : Pas de difficulté particulière.
- MINA : Élève très irrégulière dans ses productions, oublie des mots ou des graphèmes ce qui modifie le sens des phrases écrites.
- OLIVIA : Pas de difficulté particulière.

2.4. Les outils d'analyse

Pour analyser les productions des élèves nous nous appuierons sur la typologie des erreurs selon Nina Catach. Pour les transcriptions selon une recherche dont l'analyse porte sur les verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.

Nous commencerons tout d'abord par présenter un scénario complet et détaillé des séances de dictées négociées en CP et dictées du jour en CE2, puis nous proposerons une analyse des transcriptions avant de terminer par l'analyse des erreurs des élèves.

ANALYSE DES RÉSULTATS

À la lumière des observations, des transcriptions d'entretiens métagraphiques et des productions des élèves, une analyse peut être élaborée. Nous nous attacherons, dans cette partie, à développer cette analyse, à interpréter les erreurs et réussites des élèves de CP et de CE2 en lien avec les accords au sein du groupe nominal.

1. Analyse des séances observées

1.2. Scénarios de la dictée négociée en CP

Dans cette classe ce sont des dictées négociées qui ont été mises en place. Lors de la dictée A, la dictée diagnostique, les élèves ne connaissaient pas le principe d'une dictée, ni la conception d'une phrase. Ils étaient donc en phase de découverte ce qui a nécessité un

temps d'adaptation plus long par rapport aux séances qui ont suivies. Le scénario de ces séances et leur organisation ont évolué au fil des dictées selon les observations qui ont pu être faites et modifiables. La dictée négociée dans cette classe a été revisitée et une phase supplémentaire ajoutée. En effet, après la négociation entre groupes d'élèves, une seconde négociation a eu lieu pour confronter les graphies négociées de chaque groupe, au tableau, avec l'enseignant. Ainsi, la méthode de correction rejoint le déroulement de la dictée du jour. Les élèves de la classe de CP bénéficient donc d'un double dispositif en un : celui de la dictée négociée et de la dictée du jour.

Nous retrouvons dans cette étude, les productions des élèves de seulement trois dictées négociées et de deux dictées diagnostiques. Cependant, il est à préciser et prendre en compte qu'entre la dictée 2 et la dictée 3, l'enseignant de la classe a effectué des dictées négociées hebdomadairement sous la même forme que les dictées 2 et 3.

Pour présenter les scénarios des séances de dictées négociées, nous allons nous appuyer sur l'analyse de trois scénarios de dictée « phrase du jour » (Champagne-Vergez, Jaubert, Rebière 2020)[55]. Pour justifier des gestes professionnels de l'enseignant nous nous inspirerons de la « Modélisation des invariants de la conduite de classe d'après M. Bourbao ».

Les scénarios se présentent sous forme de tableau (ci-dessous) et retracent le déroulement chronologique des séances mises en place dans la classe de CP.

Dictée A	Dictée 1	Dictée 2 et 3	Dictée B
Annonce • Définition et description de la tâche • Passation des consignes et des contraintes (matériel, support)	**Annonce** • Rappel de la description de la tâche et présentation des nouveaux attendus (négociation) • Passation des consignes et des contraintes (matériel, support)	**Annonce** • Rappel de la description de la tâche • Passation des consignes et des contraintes (matériel, support)	**Annonce** • Présentation de la tâche Passation des consignes et des contraintes (matériel, support)
Dictée de syllabes sur ardoise	Dictée de syllabes sur ardoise	Dictée de syllabes sur ardoise	Dictée de syllabes sur ardoise

[55] Champagne-Vergez, M., Rebière, M., & Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. [en ligne]

Ré-explication de la tâche **Dictée** Lecture de la phrase Dictée de l'enseignant	**Dictée** Lecture de la phrase Dictée de l'enseignant	**Dictée** Lecture de la phrase Dictée de l'enseignant	**Dictée** Lecture de la phrase Dictée de l'enseignant
	Négociation en groupe sur ardoise et mise en commun sur cahier du jour	**Négociation** en groupe sur ardoise et mise en commun sur ardoise	
	Confrontation Recueil oral et confrontation à l'écrit des graphies en collectif au tableau en dictée à l'adulte et épellation Choix et correction sur négociation entre élèves des graphies	**Confrontation** Recueil oral et confrontation à l'écrit des graphies en collectif au tableau en dictée à l'adulte et épellation Choix et correction sur négociation entre élèves des graphies	
	Correction Correction des erreurs sur cahier du jour	**Correction** Copie de la phrase dans le cahier du jour	

L'annonce de la tâche :

L'annonce du sujet permet à l'enseignant d'enrôler les élèves dans la tâche. Ici d'éveiller leur intérêt et leur curiosité, notamment lors de la dictée A, à travers l'annonciation d'une nouvelle activité : la dictée d'une phrase.

L'enseignant explicite les objectifs et les attendus d'une dictée et d'une négociation. Il donne ainsi du sens à la tâche qui va suivre en impliquant ses élèves pour en obtenir leur engagement. C'est à ce moment que l'enseignant présente les modalités d'organisation : en individuel ou en groupe, le matériel pour les productions ardoise ou cahier et les outils autorisés : porte-vue de vocabulaire, affiches collectives.

La dictée de syllabes :

Première mise au travail des élèves qui permettra à l'enseignant d'aborder avec eux l'encodage préalable des syllabes présentes dans la phrase dictée à suivre et de les corriger. Cette phase permet l'enrôlement des élèves dans la tâche, elle représente un entraînement avant d'entrer dans l'activité visée : la dictée d'une phrase.

La dictée :

Cette phase comprend la lecture entière de la phrase par l'enseignant qui laissera un petit temps aux élèves de son interprétation et de sa compréhension mais aussi pour soulever certains questionnements qui peuvent survenir. Ensuite, l'enseignant dicte la phrase de manière segmentée et lente pour laisser la possibilité aux élèves d'entendre tous les phonèmes et de les encoder graphiquement. Ils font ainsi appel à la correspondance phonèmes-graphèmes (graphophonétique) qu'ils étudient à travers la méthode de lecture syllabique Pilotis. Cela leur accorde également un instant suffisant pour chercher le mot dans le matériel-outil qu'ils ont à disposition.

L'enseignant propose ensuite un temps de relecture qu'ils ne saisissent pas puisqu'ils ne sont pas encore en capacité de prendre du recul sur l'écrit produit.

La négociation :

Le premier temps de négociation se déroule en groupes de deux ou trois élèves, ils bénéficient d'un temps de négociation entre eux pour s'entendre sur les différences orthographiques (lexicales ou grammaticales) observées, pour ne constituer qu'une seule et même production.

Nous pouvons observer plusieurs méthodes mises en place par les élèves de CP pour s'accorder sur la graphie d'un mot (Cf ANNEXES VII ET X):

- Certains s'échangent les ardoises et créent une légende : un rond je suis d'accord avec lui, une croix je ne suis pas d'accord. Ils se redonnent les ardoises et argumentent leur désaccord
- D'autres observent, comparent mot à mot et cherchent dans leurs outils lorsqu'ils trouvent une divergence
- Quelques-uns utilisent la stratégie d'observation et de comparaison mot à mot mais ne cherchent pas dans leurs outils, ils font ainsi preuve d'une réflexion linguistique plus approfondie
- Parfois un élève peut se baser sur son binôme en pensant qu'il a raison et change sa graphie en fonction de la sienne sans même en vérifier l'orthographe

L'analyse plus détaillée de leurs échanges durant cette négociation se fera dans une prochaine partie.

La confrontation : organisation

Cette étape de la séance a pour but de confronter les productions négociées des différents groupes au tableau avec l'enseignant. Elle se déroule au coin regroupement où les élèves savent que ce dispositif induit un moment d'écoute et de participation active.

L'enseignant joue un rôle de tissage et de pilotage pour gérer le climat, l'organisation et les apprentissages. Il dirige la négociation, incite les élèves à faire preuve de réflexion où à les pousser à chercher pour trouver les réponses de leur questionnement. Il fait également preuve d'étayage pour encourager les élèves à justifier leurs procédures et leurs choix orthographiques en les questionnant.

Chaque mot possédant une graphie qui diffère entre les groupes, hérite d'une négociation (à la manière de la dictée du jour). Ainsi, les graphies divergentes sont écrites au tableau, par épellation et sous la dictée à l'adulte sous forme de liste. Elles sont ensuite négociées les unes après les autres pour n'en garder une seule.

Exemple d'une confrontation :

IL Y A UN RENARD DANS LA FORÊT

~~FORÉ~~

~~FORÈ~~

~~FORÊ~~

<u>La correction : organisation</u>

Pour la dictée A, aucune correction n'a pu être mise en place avec les élèves causée par l'organisation du stage et les vacances scolaires. Pourtant, comme nous l'avons déjà exprimé, la confrontation à la correction, collective notamment, permet aux élèves d'échanger et de se partager des outils et méthodes pour progresser. C'est pourquoi lors des dictées suivantes, une correction a toujours eu lieu.

La correction a eu deux modalités différentes durant cette enquête. Durant la dictée 2, les élèves avaient écrit leur négociation de groupe sur le cahier du jour puis corrigé au stylo vert les erreurs qui persistaient après la confrontation collective. Modalité qui a été modifiée par la suite, les élèves produisent ainsi leur écrit négocié sur la même ardoise puis copient, dans leur cahier du jour, la phrase corrigée, écrite au tableau, après confrontation.

1.3. Scénario de la dictée du jour en CE2

Dans la classe de CE2 ce sont des dictées du jour quotidiennes qui se pratiquent depuis le début de l'année scolaire. Les productions présentes dans cette enquête sont des productions d'élèves datant de mars 2021. Il est donc important de prendre en compte leur confrontation depuis six mois. Les élèves sont entraînés et ont pour habitude d'apprendre une liste de mots données par l'enseignant le vendredi pour le lundi. Avec ces phrases, l'enseignant propose des dictées de phrase agencées selon la progression de grammaire et de conjugaison.

Nous allons observer le déroulement chronologique d'une séance dictée du jour menée en CE2, ci-dessous.

Dictée du jour 1 & 2
Annonce Passation des consignes
Dictée Lecture de la phrase Dictée de l'enseignant Relecture
Négociation Recueil oral des graphies qui diffèrent de celle au tableau en collectif Choix et correction sur négociation entre élèves des graphies
Redictée Redictée après récréation sur cahier du jour

<u>L'annonce :</u>

L'enseignant fait preuve de tissage en présentant l'activité à venir, la dictée du jour, ce qui entraîne un enrôlement des élèves dans la future tâche. Ils se sentent interpellés, concernés par sa réalisation et s'y intéressent. L'enseignant peut alors faire un rappel des

connaissances des élèves (ici des mots à apprendre). Il rappelle les consignes et le matériel disponible : les ardoises. Les élèves vont écrire une phrase, composée des mots à apprendre, individuellement et sur une ardoise hormis un élève qui sera au tableau. Ils ont accès aux supports collectifs, présents dans la classe : affiches des temps présent, imparfait, futur et leur conjugaison. Ainsi qu'une liste d'adverbe à valeurs de temps, de lieu, de manière et d'intensité.
L'enseignant choisit un élève pour aller au tableau et commence la phase suivante.

La dictée :

Cette phase comprend la lecture entière de la phrase par l'enseignant avant de commencer à dicter. Il débute ensuite la dictée de la phrase de manière segmentée et lente pour laisser le temps aux élèves de produire un écrit qui reste coûteux cognitivement pour eux puisqu'ils doivent se concentrer à la fois sur l'écoute, sur l'encodage et sur la réflexion orthographique des mots. Cela leur accorde également un instant suffisant pour réfléchir et vérifier les accords du groupe nominal mais aussi du verbe. Les élèves composent sur l'ardoise pendant qu'un autre élève écrit au tableau.
L'enseignant leur accorde ensuite un temps de relecture pour prendre du recul et réviser l'écrit produit.

La négociation :

La négociation se déroule en collectif avec l'enseignant qui a un rôle de pilotage et surtout d'étayage. Il questionne la réflexion des élèves pour les inciter à trouver les réponses, seuls, les fait justifier et argumenter leurs propos. Il prend en compte la parole des élèves pour interagir et fixer les apprentissages. Chaque mot présentant une graphie différente entre la production faite au tableau et celles sur les ardoises est questionné pour en déduire et/ou trouver la bonne orthographe. L'élève au tableau corrige ainsi les erreurs commises au sein de sa phrase. Une fois que la phrase est correctement orthographiée et que les élèves n'ont plus d'interrogations, l'enseignant leur demande d'effacer leur ardoise et les fait sortir pour la pause.

La redictée :

Au retour de la pause, la phrase est redictée par l'enseignant. Les élèves produisent sur leur cahier individuellement. La phrase sera corrigée ultérieurement par l'enseignant.

1.4. Comparaison des scénarios

Nous allons identifier les différences notables entre les scénarios des deux classes. L'annonce est une phase assez similaire, l'enseignant présente la tâche et ses modalités pour enrôler les élèves dans ce qui va suivre. Les modalités diffèrent : les élèves de CP bénéficient d'un accès aux supports de vocabulaire et de lexique nécessaires à l'élaboration de leur phrase contrairement aux élèves de CE2 qui ne peuvent se servir seulement des affiches présentes sur les murs de la classe. De plus les mots que composent la phrase étaient à apprendre pour les CE2, les CP n'avaient pas à les apprendre mais ce sont des mots qu'ils ont rencontré tout au long de la semaine durant les exercices de Français ou bien lors de la lecture-compréhension d'un album. Les CP ont une phase supplémentaire dans cette séance, une dictée de syllabes. C'est une étape que j'ai choisi de garder puisque c'est une activité qu'ils réalisent quotidiennement depuis le début de l'année scolaire et qui permet de les mettre en confiance pour la suite de la séance. La dernière modalité, et pas la moindre, est la nature de la dictée. En effet, comme nous l'avons vu les CE2 pratiquent une dictée du jour contrairement aux CP qui font un mélange de deux dictés : la dictée négociée et la dictée du jour. Ainsi, les élèves bénéficient de l'apport plus qu'important de la correction collective, que propose la dictée du jour, confrontant les différentes graphies de tous les groupes. Comme nous l'avons déjà dit précédemment, la correction reste l'étape primordiale de ces nouvelles dictées pour progresser et mettre du sens derrière l'orthographe des mots.

Lors de la dictée, les élèves de CP se concentrent sur l'encodage et l'association graphophonétique. Ils cherchent également dans leurs outils, observation importante puisqu'ils font preuve de lecture. En, effet, en cherchant un mot ils cherchent premièrement à le comprendre pour savoir où le trouver puis à le déchiffrer pour le copier. La lecture est un processus qui rassemble ces deux principes : l'identification des mots et leur compréhension simultanément.

Ils ont par ailleurs parfois du mal à mettre du sens derrière ce qu'ils entendent. C'est pourquoi l'enseignant lit premièrement la phrase en entier pour qu'ils puissent en comprendre le sens et repérer les mots qui la segmentent. Pour les CE2, cette étape a également lieu mais les élèves prennent le temps de réfléchir à la chaîne d'accords au sein du groupe nominal et celui du verbe puisque l'encodage et l'association graphophonologique est acquise en fin de cycle 2. Ils sont désormais au stade

orthographique contrairement aux CP qui débutent l'année au stade logogrammique et tendent vers l'alphabétique.

Pour finir cette phrase, les élèves de CE2 ont un temps de relecture pour vérifier et corriger leur écrit. Chose que les CP ne font pas puisqu'ils ont du mal à percevoir que leur production est composée d'erreurs et qu'elle ne correspond pas à la phrase dictée. C'est une notion qui leur sera apprise au fur et à mesure du cycle 2 puisqu'elle fait partie des attendus de fin de cycle : « Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit *(lien avec l'étude de la langue)* »

Lors de la phase de négociation collective, l'enseignant possède le même rôle dans les deux niveaux : tisser et étayer les réflexions des élèves pour les pousser à se questionner. Seulement, en CE2, les élèves ont les moyens de répondre à ces sollicitations grâce à leurs connaissances et leurs réflexions sur la langue. Les CP auront plus tendance à aller chercher les réponses dans leurs outils, ce qui montre une lacune de connaissances sur l'étude de la langue elle-même liée à leur avancement dans le cycle.

Les différences entre les deux niveaux dans la négociation se situent au niveau de ses modalités. En CP, c'est sous l'épellation de chaque mot, en dictée à l'adulte, que les différentes graphies sont écrites au tableau. En CE2 c'est l'élève qui a composé sa dictée au tableau qui corrige chaque mot suite à la négociation collective.

Pour finir, la correction pour les CP se conclut par la copie de la phrase corrigée sur le tableau dans leur cahier du jour. Pour les CE2, la correction se manifeste par une nouvelle dictée de la même phrase à la suite de la négociation.

2. Analyse des transcriptions

Pour analyser les erreurs des élèves il est primordial de comprendre leur attitude réflexive sur la langue. Pour cela, nous allons utiliser les transcriptions des négociations des élèves pendant lesquelles des entretiens métagraphiques ont pu voir le jour et nous appuyer sur une recherche dont l'analyse porte sur les verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.[56]

Nous allons commencer par les transcriptions de la classe de CP (Cf ANNEXE X) proposées sous cet ordre : Dictée 1 qui correspond à la première dictée négociée et Dictée

[56] Mauroux, F. Compétences métalinguistiques et écriture. Université de Toulouse Jean Jaurès

2 qui est la deuxième dictée négociée. Lors de chaque dictée, différentes transcriptions de groupes se succèdent : 4 groupes pour la Dictée 1 et 3 groupes pour la Dictée 2.

Verbalisations métalangagières (Processus cognitif)		
	Dictée 1	Dictée 2
Mémorisation	LOUIS 07 « je l'ai déjà vu »	SID 11 « c'est un mot de la girafe on le connaît »
Identification, justification, vérification dans le support outil	NOLAN 09 « on a vérifié » LOUIS 11 « les noms d'animaux qui sont écrits »	TELMA 17 « sur le porte-vue rouge » EMIE 04 « (montre le mot) ici » ANNA 08 « j'vais te montrer »
Verbalisation métalangagière élémentaire : Procédure	LOUIS 13 « on entend toutes les lettres »	
Évaluation sur la capacité à écrire	NOLAN 12 « j'ai pas réussi à écrire »	
Contexte de la rencontre	EMIE 14 « le livre qu'on lit avec ses petits »	
Dimension sémantique	EMIE 14 « ses petits »	ANNA 10 « t'as une chemise verTE » TELMA 15 « des radis y'en a plusieurs »
Mise en relation des différentes dimensions à prendre en compte pour raisonner	PE 17 : renard / renardeau	ANNA 10 « une chemise verTE »
L'évitement	SID 16 « j'suis sûre que ça s'écrit comme ça »	
Correction : Vérification par la lecture Aide graphique	LOUIS 05 : aide graphique « je l'ai écrit à côté »	AUG 02 : correction et vérification « je fais »
Verbalisations métalinguistiques (Référence aux procédures linguistique, usage de la métalangue)		
Identification et localisation de l'erreur	LOUIS 03 « rena » PE 05 « c'est pas écrit la même chose »	TELMA 08 « des ça s'écrit pas comme ça » IDR 10 « y'avait pas de R » ANNA 01 « y'a pas de E »
Procédure phonographique : Ciblage phonème	NOLAN 14 « [f] »	
Comparaison de phonèmes	EMIE 06 « ça c'est un E avec l'accent en avant (É) et ça c'est	

	pas un E en avant »	
Opposition de phonèmes pourvalider	LEO 09 « on dit forêt et pas foré »	
Identification d'une lettre muette	IDR 10 « le D et ben il est muet »	TELMA 15 « le S il est muet »
Explicitation par l'exemple	IDR 12 « quand on dit renard »	
Procédure morphographique		TELMA 15 « des radis y'en a plusieurs »
Procédure orthographique : Mémorisation d'une spécificité		IDR 12 « on a vu pour faire le son [e] y'a E R »
Opération de révision		AUG 02 « ça fait « j'fais » »

Dans cette négociation, l'enseignant reste à l'écart. Il n'a pas un rôle de pilotage comme c'est le cas dans la classe de CE2. Les transcriptions des entretiens montrent que l'enseignant questionne les élèves après une première étape de négociation qui a eu lieu entre eux. Au début de la mise en place des dictées négociées dans cette classe, les enregistrements des négociations entre élèves devaient servrir pour observer et comparer les stratégies utilisées par les élèves pour s'entendre sur les graphies des mots. C'est pourquoi la présence et l'intervention de l'enseignant est moindre et que dans certains groupes nous retrouvons peu d'analyse métalinguistique.

Cette analyse nous permet cependant d'observer les prémisses de procédures de réflexion linguistique nécessaires à une bonne compréhension et maîtrise de la langue écrite. Pour cerner plus particulièrement cette analyse sur notre sujet, les accords au sein du groupe nominal se présentent notamment dans la Dictée 2 « Je fais une salade verte avec des radis » où nous retrouvons deux accords : « une salade verte » accord féminin singulier, ainsi que « des radis » qui est un mot invariable mais qui insinue tout de même une marque de pluriel.

Pour saisir et interpréter ces accords, les élèves font premièrement appel à la dimension sémantique du mot. Comme le dit ANNA 10 « t'as une chermise verTE ». Elle justifie donc l'utilisation du « T » muet en fin de mot « vert » en le transposant au genre féminin afin de trouver sa terminaison. Ainsi, elle fait appel au sens et non plus seulement au son ce qui montre le début d'une grande réflexion orthographique.

TELMA 15 s'approprie également de la dimension sémantique du mot « des radis » elle comprend qu'il y en a plusieurs elle dit : « des radis y'en a plusieurs » pour mettre la terminaison du mot « radis » au pluriel se manifestant par la présence d'un « S » en temps normal (ici c'est une exception puisque c'est un mot invariable). Elle reconnaît par ailleurs

plus tard que ce mot possède toujours un « S » puisqu'elle dit « ils mettent « un radis » et y'a un S à la fin ». Elle fait également appel à une procédure morphographique.

Les élèves *« évoquent cette procédure généralement à partir du troisième trimestre de CP et y font référence de plus en plus fréquemment au fil du CE1. Parmi eux, certains élèves sont de bons scripteurs tandis que d'autres font partie des faibles scripteurs. Ainsi, malgré un niveau de performance faible en écriture, les élèves peuvent déjà noter des marques morphographiques et en expliquer la présence, témoignant de cette façon de préoccupations orthographiques en construction. Généralement, la marque morphographique explicitée note la marque du pluriel d'un nom. »*[57] Cette élève présente donc le début d'une construction orthographique.

Nous reconnaissons toutefois l'importance des supports-outils pour les élèves de CP qui s'en servent comme référence. Il est difficile pour eux de saisir la norme orthographique d'un mot : un mot ne s'écrit pas comme il s'entend il y a des règles. Cependant, ce travail nous montre qu'ils commencent à s'approprier une démarche de réflexion à travers les outils qu'ils ont à disposition et dont ils s'emparent.

Nous pouvons distinguer au moins trois catégories[58] :

- Les lettres donnant des informations grammaticales (morphogrammes grammaticaux souvent non audible) en genre et nombre, en marque de personne pour les verbes : *« rue ; fais ; mange ; légumes »* - *« facteurs ; déjeunent ; souhaite ; rêves »*
- Les lettres qui donnent des informations lexicales (morphogrammes lexicaux souvent non audibles mais que l'on peut retrouver par dérivation par les familles de mots) : *« chat ; vert ; blanc ; forêt ; renard »*
- Les éléments qui pourraient-être perçus comme « non fonctionnels » (selon Danièle Cogis) : *« dans ; radis »* - *« métier ; beurre ; pain »*

[57] Mauroux, F. Compétences métalinguistiques et écriture. Université de Toulouse Jean Jaurès
[58] Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2018

Nous allons à présent pouvoir comparer cette analyse avec celle de la classe de CE2. Pour cette classe une seule transcription est à notre disposition (Cf ANNEXE XI). C'est la transcription de la dictée « Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve. »

Verbalisations métalangagières (Processus cognitif)	
	Dictée 1
Lien avec les supports outils	PE 11 : « on l'a sur la fiche de conjugaison »
Dimension sémantique	ELEV 02 : « plusieurs facteurs »
Verbalisations métalinguistiques (Référence aux procédures linguistique, usage de la métalangue)	
Identification et localisation de l'erreur	ELEV 12 « il manque un point sur le J »
Raisonnement et justification par variation de personne	ELEV 04 : « c'est un verbe » PE 05 : « ils déjeunent au pluriel ça veut dire que les facteurs on peut le remplacer par un pronom personnel »
Justification de la terminologie	PE 11 : « pour les verbes en E R « ils » au pluriel comme on l'a ici c'est E N T
Règle de transformation	ELEV 18 « on peut pas dire « avait côté du fleuve » »

Pour l'analyse de cette phrase en lien avec les accords au sein du groupe nominal, nous retrouvons l'accord du pluriel « Les facteurs » ainsi que le verbe dont il est le sujet « déjeunent ». Nous remarquons que les élèves font ici aussi appel à la dimension sémantique des mots comme ELEV 02 « plusieurs facteurs » mais également le raisonnement par variation de personne. S'il y a plusieurs facteurs alors nous pouvons le remplacer par le pronom de la troisième personne du pluriel (PE 05). Nous remarquons que c'est ici l'enseignant qui pilote la négociation et soumet des éléments de réflexion pour inciter les élèves à se questionner sur la langue et plus particulièrement sur les accords. Ainsi, les élèves peuvent traiter la chaîne d'accords qui suit le déterminant et le sujet avec le verbe qui suit. La conjugaison des verbes et les questionnements qui lui sont associés est une notion qui n'existait pas lors des dictées en CP ce qui s'explique par leur immaturité réflexive face aux différents composants de la phrase.

Les élèves de CE2 s'appuient moins sur les supports-outils que les CP, du moins ils s'en servent pour la terminaison des verbes donc la conjugaison et non l'orthographe des mots en eux-mêmes.

Nous voyons apparaître une nouvelle catégorie celle de l'utilisation de règles pour justifier ou vérifier une graphie comme le dit ELEV 18 avec l'homophone a / à.

À présent nous allons analyser les erreurs orthographiques des élèves dans les dictées ainsi que leur progression au fil des négociations et productions.

3. Analyse des erreurs selon la typologie des erreurs par Nina Catach (Cf ANNEXE IX)

3.1. Les erreurs en CP

Pour analyser les erreurs des élèves de CP, nous allons comparer les deux dictées diagnostiques (Dictée A et B) entre elles, ainsi que les dictées (1, 2, 3) avant et après négociation.

ANNA :
Dictée A : *dans la ru y li a un chat avec une banane.* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine. **Erreurs à dominante extragraphique** par inversion de deux phonèmes (*li/il)* et dans la reconnaissance et segmentation des mots *(il y/y li).*
Dictée 1 : • Avant négociation : *il y a un renard dans la forè* **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique par confusion de l'accent grave et l'accent circonflexe *(forèt/forêt)* et **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(forê/forêt)*. • Après négociation : il y a un renard dans la forêt. **Plus d'erreur**. Correction du groupe nominal « la forêt », lien sémantique créé par l'enseignant lors de la négociation avec la dérivation « forestier ».
Dictée 2 : • Avant négociation : je fais une salade vert avec des radis. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte).*

- Après négociation : je fais une salade verte avec des radis

Plus d'erreur. Correction du groupe nominal « une salade verte » après la négociation.

- Après correction : *il y a un renard dans la forêt.*

Pas d'erreur. Copie juste.

Dictée 3 :

- Avant négociation : Un lapin-blanc mang des lègumes dans mon gardin avec son ami le dindone.

Dans l'ordre d'apparition :

Erreur à dominante idéogrammique, ajout d'un trait d'union *(lapin-blanc)*

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission de forme verbale *(mang/mange)*.

Erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique par confusion *([ɛ] lègumes / [e] légumes - [ʒ] jardin / [g] gardin)* et adjonction *(dindone/dindon)*.

- Après négociation : Un lapin-blanc mange des lègumes dans mon gardin avec son ami le dindone.

Correction du morphogramme grammatical mais les autres erreurs sont toujours présentes.

Dictée B : *Dans la rue, il y a un chat avec une banane.*

Plus d'erreur, correction du groupe nominal « la rue ». Apparition de la construction d'une phrase avec la présence d'une majuscule et de ponctuation.

AUGUSTIN :

Dictée A : *dans la ru il s a un cha avec une manane*

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*.

Erreurs à dominante calligraphique erreurs de transcription de phonème *(s/y – manane/banane)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(cha/chat)*.

Dictée 1 :

- Avant négociation : *il y a un renare dans la foré*

Dans l'ordre d'apparition :

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme lexical, marque du radical et confusion

de la lettre dérivative *(renare/renard)*.

Erreur à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique par confusion *([e] forét / [ɛ] forét)* **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(forê/forêt)*.

- Après négociation : *il y a un renard dans la forèt*

Correction des erreurs phonogrammiques mais persistance d'une confusion entre les accents grave et circonflexe *(forèt/forêt)*. Erreur qui ne modifie pas la valeur phonique du mot.

Dictée 2 :

- Avant négociation : *je fais une salade vert avec des radis.*

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte)*.

- Après négociation : *je fais une salade vert avec des radis.*

Erreur persistante après la négociation mais corrigée après confrontation collective.

- Après correction : *je fais une salade verte avec des radis*

Pas d'erreur. Copie juste.

Dictée 3 :

- Avant négociation : *dans mon jardin un lapin blan menj des légumes avec son ami le dindon*

Dans l'ordre d'apparition :

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(blan/blanc)*.

Erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique par confusion *([ã] menge / mange - [ʒ] manj / mange)* et **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical par omision de forme verbale *(mang/mange)*.

Erreur à dominante idéogrammique par omission de majuscule et de ponctuation.

- Après négociation : *dans mon jardin un lapin blanc mange des légumes avec son ami le dindon*

Erreur idéogrammique persistante mais les autres erreurs ont été corrigées à la suite de la négociation.

Dictée B : *Dans, la rus il y a un chat avec une banan.*

Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante idéogrammique** : présence d'une virgule au mauvais endroit. **Erreurs à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, confusion de la terminaison muette à valeur féminine par un pluriel masculin *(rus/rue)* et omission de la terminaison à valeur féminine *(banan/banane)*.

IDRISS :
Dictée A : *dans la ru il y a un chat avec une banane* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*.
Dictée 1 : • Avant négociation : *il y a un renard dans la forê.* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(forê/forêt)*. • Après négociation : *il y a un renard dans la forêt.* **Plus d'erreur.**
Dictée 2 : • Avant négociation : *je fais une salade vert avce der radi* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte)*. **Erreur à dominante extragraphique** par inversion de deux phonèmes *(avce/avec)*. Grâce à la transcription nous pouvons en déduire une **erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique par confusion *(der/des)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(radi/radis)*. • Après négociation : *je fais une salade vert avec des radi* Persistance des erreurs morphogrammiques mais correction des deux autres. • Après correction : *je fais une salade verte avec des radis*

Plus d'erreur, copie juste.
Dictée 3 : • Avant négociation : *Un lapin blan mang des les gumes dans le gardin avec son ami le dindon.* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(blan/blanc).* **Erreurs à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par confusion *([ʒ] mange / ([g] mang)* et **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical par omision de forme verbale *(mang/mange).* **Erreur extragraphique,** reconnaissance et segmentation des mots *(les gumes/légumes).* **Erreurs à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par confusion *([ʒ] jardin / [g] gardin)* • Après négociation : *Un lapin blan mange des lègume dans mon jardin avec son ami le dindon.* Persistance de l'erreur morphogrammique, marque du radical et lettre dérivative *(blan/blanc)* Apparition d'erreurs (dans l'ordre) : → **à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par *confusion ([e] légumes / [ɛ] lègumes)* → **à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(légume/légumes)*
Dictée B : *Dans la rue, il y a in chat avec une banan.* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique par confusion *(un/in)* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison à valeur féminine *(banan/banane).*

LÉO :
Dictée A : *dans la ru il y a un chat avec une banan* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue).*

Erreurs à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission de la terminaison à valeur féminine *(banan/banane)*.
Dictée 1 : • Avant négociation : *il y a un renard dans la foré* **Erreur à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par confusion *([e] forét / [ɛ] forêt)* **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(forê/forêt)*. • Après négociation : *il y a un renard dans la forêt* **Plus d'erreur.**
Dictée 2 : • Avant négociation : *je fais une salade vert avec des radis* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte)*. • Après négociation : *je fais une salade vert avec des radis* **Persistance de l'erreur.** • Après correction : *je fais une salade verte avec des radis* **Plus d'erreur.**
Dictée 3 : • Avant négociation : *Un lapin blanc mang des légumes dans mon gardin avec son ami le dindon.* Dans l'ordre d'apparition : **Erreurs à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par confusion *([ʒ] jardin / [g] gardin)* et **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical par omision de forme verbale *(mang/mange)*. • Après négociation : *Un lapin blanc mange des légumes dans mon gardin avec son ami le dindon.* **Persistance d'une erreur phonogrammique** *([ʒ] jardin / [g] gardin)*.
Dictée B : *Dans ; la ru il y a un chat avec une banane* Dans l'ordre d'apparition :

Erreur à dominante idéogrammique : présence d'un point-virgule inutile. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*.

NOLAN :
Dictée A : *dè la ru il unchaascbain* **Erreurs à dominante calligraphique et extragraphique** : difficulté de reconnaissance et segmentation de mots *(dans/dè – unchaasccbain/ y a un chat avec une banane)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*.
Dictée 1 : • Avant négociation : *il ia un rena dan la* Dans l'ordre d'apparition : **Erreurs à dominante extragraphique**, omission de phonèmes *(rena/renard),* difficulté de reconnaissance et segmentation de mots *(ia/ y a)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical *(dan/dans)*. La phrase n'est pas terminée. Les premières dictées se sont révélées être une activité très coûteuse pour lui tout comme l'encodage l'est habituellement. • Après négociation : *ily a un renard dans la frê* Persistance après modification de la reconnaissance et la segmentation des mots. **Erreur extragraphique** par omission de phonèmes pour le mot ajouté pendant la négociation *(frê/forêt)*.
Dictée 2 : • Avant négociation : *je fais une salade vrt avêk radi* **Erreur à dominante extragraphique**, omission de phonème *(vrt/vert)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte)*. **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique, confusion C et K et a ajouté un accent circonflexe pour accentuer le son [ɛ] *(avêk/avec)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission erronée d'accord en nombre *(radi/radis)*. • Après négociation : *je fais une salade vert avêk des radi*

Erreurs morphogrammique et phonogrammique persistantes. • Après correction : *je fais une salade vrete avc des radis* **Erreurs à dominante extragraphique**, déplacement de lettres *(vrete/verte)* et omission de phonème *(avc/avec)*.
Dictée 3 : • Avant négociation : *un la pin blanc mang des légumes dan mon gar* Dans l'ordre d'apparition : **Erreurs à dominante extragraphique**, difficulté de reconnaissance et segmentation de mots *(la pin/lapin)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical par omision de forme verbale *(mang/mange)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical *(dan/dans)*. **Erreurs à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par confusion *([ʒ] jardin / [g] gardin)* **Erreur à dominante idéogrammique,** absence de ponctuation et de majuscule. Absence de la dernière syllabe du mot jardin. Longueur de la phrase différenciée pour l'élève en difficulté. • Après négociation : *un lapin blanc il mange des légumes dans mon jardun.* **Erreurs corrigées** hormis idéogrammique, persistance de l'absence de majuscule. Apparition d'une erreur dans la dernière syllabe ajoutée. **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique par confusion *(un/in)*
Dictée B : *Dans la ru il y a un chat avec une banane.* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*. Nette progression notable entre la Dictée A et la Dictée B.

SIDONIE :
Dictée A : *dans la ru il y a un cha avec une banane* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison muette à valeur féminine *(ru/rue)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(cha/chat)*.
Dictée 1 : • Avant négociation : *il y a un renare dans la forèt* Dans l'ordre d'apparition : **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical *(renare/renard)*. **Erreur à dominante phonogrammique** qui ne modifie pas la valeur phonique du mot par confusion entre les accents grave et circonflexe *(forèt/forêt)*. • Après négociation : *il y a un renard dans la frorêt.* Correction des erreurs, apparition de l'ajout d'un phonème. **Erreur à dominante phonétique**, déplacement de lettre (frorêt/forêt).
Dictée 2 : • Avant négociation : *je fais une salade vert avec dé radi* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission de la terminaison de genre féminin *(vert/verte)*. **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique par confusion *(dé/des)*. **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(radi/radis)*. • Après négociation : *je fais une salade verte avec des radis* **Correction des erreurs.** • Après correction : *je fais une salade verte avec des radis* **Pas d'erreur.** Copie juste.
Dictée 3 : • Avant négociation : *un lapin blan mange des légums dans mon jardin avéc son mami le dindon.* **Erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme lexical, marque du radical et lettre dérivative *(blan/blanc)*. **Erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique *(légumes/légums)* **Erreur à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique *([e] avéc / [ɛ] avec)*

Erreur extragraphique, reconnaissance et segmentation des mots *(mami/ami)*. **Erreur à dominante idéogrammique**, absence de majuscule. • Après négociation : *Un lapin blan manje des légums dans mon jardin avec son ami le dindon.* Les trois dernières erreurs ont été corrigées. Persistance des deux premières et apparition d'une nouvelle : **erreur à dominante phonogrammique** n'altérant pas la valeur phonique, confusion entre le J et le G *(manje/mange)*.
Dictée B : *Dans la rue, il y a un chat avec une banane.* **Pas d'erreur.**

Nous remarquons la présence majeure d'erreurs à dominante **morphogrammique**, plus particulièrement les **morphogrammes grammaticaux**. Parmi ces erreurs nous retrouvons les omissions de genre féminin *(vert/verte – banan/banane)*, de nombre *(radi/radis – légume/légumes)* ou de forme verbale *(mang/mange)* avec oubli de leur suffixe. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'une des compétences à travailler en orthographe grammaticale en cycle 2 est la compréhension du « fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ». Ils apprennent à se repérer dans la phrase et plus précisément dans le groupe nominal et doivent maîtriser les marques d'accord en genre et en nombre sur les noms et par conséquence savoir indiquer la marque du féminin lorsqu'elle s'entend et utiliser les différentes formes de pluriel. Comme les CP sont en début de cycle 2, ils ne maîtrisent pas encore cette compétence, ce qui explique qu'elle soit l'erreur la plus fréquente.

Ensuite nous retrouvons les **erreurs phonogrammiques** où les règles fondamentales de transcription et de position des phonèmes *(vrete/verte – avce/avec)* ne sont pas encore maîtrisées ce qui s'explique notamment par une immaturité, justifiée, dans la transcription des correspondances graphophonologiques, en lien avec leur avancement dans le cycle fondamental.

Par la suite nous remarquons les erreurs, une fois de plus, **morphogrammique** mais cette fois, plus précisément, les **morphogrammes lexicaux** avec notamment l'omission ou la confusion des marques du radical muettes *(renare/renard – blan/blanc –*

cha/chat – dan/dans – forê/forêt). Cette erreur peut s'expliquer par l'attention particulière que les élèves portent à la transcription des correspondances phonèmes-graphèmes plus qu'à la réflexion sur la langue française et à ses règles. Erreur encore une fois justifiée par leur méconnaissance de l'étude de la langue.

Poursuivons par les **erreurs extragraphiques**. Sur dix erreurs de cette catégorie, six ont été commises par le même élève : NOLAN. Cet élève présente de très grosses difficultés dans les correspondances graphophonétique, montre une connaissance et reconnaissance des lettres insuffisantes ce qui entraîne des erreurs d'omission de phonème ou bien une mauvaise reconnaissance et segmentation des mots.
Les erreurs extragraphiques majeures commises par les autres élèves sont une inversion de phonèmes *(avce/avec)* et trois difficultés de reconnaissance et segmentation de mots *(les gumes/légumes – mami/ami – y li/il y)*. L'inversion de phonèmes aurait pu être résolu par une relecture mais le procédé de révision et d'amélioration de l'écrit ne leur est pas encore connu. Les élèves ont du mal à se décentrer de leur production et à adopter une position de lecteur critique. Comportement qui est favorisé et souvent atteint par les échanges entre pairs lors des négociations et confrontations.

Pour finir, nous constatons des **erreurs idéogrammiques** se manifestant par une absence de majuscule ou de ponctuation. Cependant, le travail sur la construction de la phrase et de sa ponctuation a été effectué entre la Dictée 2 et la Dictée 3. C'est pourquoi, nous relèverons les omissions des majuscules et des points qu'à compter de la Dictée 3. Comme cet apprentissage est nouveau pour eux, sa présence non systématique se justifie.

Passons désormais au cœur de notre étude. Nous allons comparer, élève par élève, les dictées A et B mais plus particulièrement l'amélioration ou non des accords au sein du groupe nominal.

ANNA :
Dictée A : *dans la ru y li a un chat avec une banane.*
Dictée B : *Dans la rue, il y a un chat avec une banane.*
Une erreur grammaticale dans la terminaison muette à valeur féminine du mot « rue » lors de la première dictée diagnostique, **non persistante** et corrigée à la dernière.

AUGUSTIN :
Dictée A : dans la ru il s a un cha avec une manane Dictée B : Dans, la rus il y a un chat avec une banan. Une erreur grammaticale dans la terminaison muette à valeur féminine du mot « rue » lors de la première dictée diagnostique, **persistante** et corrigée à tort à la dernière.

IDRISS :
Dictée A : *dans la ru il y a un chat avec une banane* Dictée B : *Dans la rue, il y a in chat avec une banan.* Une erreur grammaticale dans la terminaison muette à valeur féminine du mot « rue » lors de la première dictée diagnostique, **non persistante** et corrigée à la dernière. Mais **apparition** d'une nouvelle erreur grammaticale dans la terminaison à valeur féminine du mot « banane »

LÉO :
Dictée A : *dans la ru il y a un chat avec une banan* Dictée B : *Dans ; la ru il y a un chat avec une banane* Deux erreurs grammaticales dans les terminaisons à valeur féminine des mots « rue » et « banane » lors de la première dictée diagnostique, **persistante** pour le mot « rue » mais **corrigée** pour « banane » lors de la dernière.

NOLAN :
Dictée A : *dè la ru il unchaascbain* Dictée B : *Dans la ru il y a un chat avec une banane.* Une erreur grammaticale dans la terminaison muette à valeur féminine du mot « rue » lors de la première dictée diagnostique, **persistante** à la dernière. Mais notons une nette amélioration et grande progression sur l'ensemble orthographique de la phrase.

SIDONIE :
Dictée A : *dans la ru il y a un cha avec une banane* Dictée B : *Dans la rue, il y a un chat avec une banane.* Une erreur grammaticale dans la terminaison muette à valeur féminine du mot « rue » lors de la

première dictée diagnostique, **non persistante** et corrigée à la dernière.

Sur sept erreurs grammaticales lors de la Dictée A, trois ont persisté et sont réapparues lors de la Dictée B au même mot : le mot « rue ». De plus, un élève a fait une nouvelle erreur grammaticale, à la Dictée B, sur le mot « banane ». Ainsi, nous comptabilisons quatre erreurs grammaticales, sur la terminaison à valeur féminine, pour l'ensemble des phrases des six élèves.

Au regard de cette observation, nous pouvons conclure à une progression positive et générale des élèves sur leurs erreurs grammaticales, plus particulièrement les accords au sein du groupe nominal.

3.2. Les erreurs en CE2 en comparaison de celles en CP

À présent, nous allons observer et analyser les erreurs commises par les CE2 lors d'une dictée avant et après négociation collective. Pour rappel, les productions d'élèves d'une seule dictée sont disponibles et c'est une dictée différente que celle évoquée lors de la transcription. La comparaison évolutive sur l'ensemble de l'année ne pourra donc pas être fait mais il est intéressant de pouvoir comparer les erreurs majeures présentes en CE2 par rapport à celles en CP.

Cette phrase est « Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves. » Pour nous recentrer sur notre analyse, nous observerons notamment l'accord en nombre, du groupe nominal « mes rêves ».

AMÉLIEN :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.*

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(rêve/rêves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.*

Persistance de l'erreur grammaticale.

BASILE :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.*

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(rêve/rêves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Erreur corrigée.

CLÉMENCE :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Pas d'erreur.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.*

Apparition d'une **erreur à dominante morphogrammique**, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(rêve/rêves)*.

CLÉMENTINE :

- Avant négociation : *Je souète être doqucetere : ses le mètier de maireve.*

Erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique par omission de phonème *(souaite/souhaite)*, confusion *(souhète/souhaite)* et ajonction *(doqucter/docteur)* et altérant la valeur phonique par omission *(docter/docteur),* adjonction *(doceteur/docteur)* et confusion *([ɛ] mètie / [e] métier)*.

Présence du phonème muet, à valeur féminine, en fin de mot « docteure » que nous ne comptabliliserons pas comme une erreur puisque l'élève est de sexe féminin.

Erreur à dominante logogrammique, logogramme grammatical, confusion entre les homophones grammaticaux *(ses/c'est)*.

Erreur à dominante calligraphique et extragraphique : difficulté de reconnaissance et segmentation de mots *(maireve/mes rêves)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre *(rêve/rêves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docer : c'est le mai tiè de mes réve*

Erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique par omissions de phonèmes *(docer/docteur)* et par confusion *([ɛ] maitiè - rêves / [e] métier - réves)*.

Erreur à dominante calligraphique et extragraphique : difficulté de reconnaissance et segmentation de mots *(mai tiè/métier)*.

Erreur à dominante idéogrammique absence du point final.

Persistance de l'erreur morphogrammique.

ELARA :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur C'est le maitier de mes réves.*

Erreur à dominante idéogrammique présence d'une majuscule au milieu de la phrase et oubli des deux points.

Erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique par confusion *([ɛ] maitier - rêves / [e] métier - réves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : C'est le métier de mes rêves.*

Erreurs phonogrammiques corrigées mais persistance de la présence d'une majuscule en milieu de phrase, après les deux points qui ont été rajoutés.

JULIETTE :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rève.*

Erreur à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique par confusion entre l'accent grave et l'accent circonflexe *(rève/rêve)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre*(rêve/rêves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Plus d'erreur.

LUCIEN :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteure : c'est le métier de mes rève.*

Erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique par adjonction *(docteure/docteur)* et par confusion entre l'accent grave et l'accent circonflexe *(rève/rêve)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre*(rêve/rêves)*.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Correction des erreurs, apparition d'une **erreur idéogrammique** : omission du point final.

MINA :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mais réve*

Erreur à dominante logogrammique, logogramme grammatical, confusion entre les homophones grammaticaux *(mais/mes).*

Erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique par confusion *([ɛ] rêve / [e] réve)*.

Erreur à dominante morphogrammique, morphogramme grammatical, omission d'accord en nombre*(rêve/rêves).*

- Après négociation : *Je souhaite se c'est le méter de mes rev*

L'orthographe s'est dégradée se manifestant par des oublis de mots et/ou de syllabes. Des mots qui étaient justes comportent désormais des erreurs comme « métier », qui possède une **erreur phonogrammique** à dominante phonétique avec une omission de phonème (méter/métier). L'erreur logogrammique a été corrigée mais apparition d'**erreurs à dominante phonogrammique** altérant la valeur phonique par omission *([ɛ] rêve / [ə] reve) et* n'altérant pas la valeur phonique *(rêv/rêve).* Persistance de l'erreur morphogrammique.

OLIVIA :

- Avant négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Pas d'erreur.

- Après négociation : *Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.*

Pas d'erreur.

Le type d'erreur qui apparaît chez sept élèves sur neuf est une erreur à dominante **morphogrammique**, précisément un **morphogramme grammatical**, identifié préalablement, celui de l'accord pluriel du groupe nominal « mes rêves ». En effet, nous retrouvons chez tous ces élèves une omission de la marque du pluriel. Comme nous l'avons dit pour les CP et dans la partie théorique, l'une des compétences à travailler en orthographe grammaticale en cycle 2 est la compréhension du « fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ». Ainsi les élèves apprennent à se repérer dans la phrase et particulièrement dans le groupe nominal et doivent maîtriser les marques d'accord en genre et en nombre sur les noms. Les élèves de CE2 sont donc censés être en capacité de réaliser l'accord pluriel masculin attendu à « mes rêves ». Pour CLÉMENTINE et MINA, cette erreur peut être expliquée et justifiée par l'erreur réalisée sur le déterminant possessif

« mes ». En effet, MINA a effectué une erreur logogrammique en confondant les homophones grammaticaux « mais » et « mes ». Ainsi, la valeur possessive et pluriel de « mes rêves » perd son évidence et son sens. Il devient donc plus difficile pour cette élève de reconnaître la chaîne d'accord qui s'effectue entre le déterminant et le nom entraînant une erreur sur la terminaison du nom « rêve ». CLÉMENTINE est, comme nous l'avons dit plus haut, une élève qui présente de grosses difficultés notamment phonétiques. Elle a du mal à segmenter les mots et donc à mettre du sens derrière chacun d'eux. Ce sont ces difficultés-ci qui influent sur l'apparition d'erreur. Elle n'a ainsi pas su mettre de sens derrière le groupe nominal « mes rêves » qu'elle a transcrit de manière non segmentée « maireve », ce qui représente une erreur extragraphique. L'accord pluriel n'a pu être fait puisque les deux mots ne forment qu'un et que le déterminant possessif pluriel n'apparaît pas.

Pour les autres élèves nous ne pouvons que supposer une omission qui dans trois cas sur cinq a été corrigée après négociation.

Elle reste tout de même persistante pour quatre élèves sur neuf au total après la correction. Notons tout de même que les élèves de CE2 ont besoin d'une plus grande réflexion afin d'orthographier les mots puisqu'ils ont

Les erreurs suivantes les plus présentes sont **les erreurs phonogrammiques**. Elles sont moindres par rapport au CP puisque les élèves sont plus expérimentés et parviennent à mieux transcrire les correspondances grapho-phonologiques. Ce type d'erreur arrive en deuxième position notamment à cause d'omissions et confusions de phonèmes majorées chez CLÉMENTINE expliquées et justifiées par ses difficultés phonétiques. Les deux autres élèves ayant commis ce type d'erreur, se manifeste par confusion entre les accents aigu, grave et circonflexe (réve/rève/rêve) ou par omission (méter/métier) ou adjonction (docteure/docteur).

Nous retrouvons ensuite les **erreurs idéogrammiques** avec oubli de point final ou présente de majuscule en milieu de phrase. Puis les **erreurs extragraphiques** notamment chez CLÉMENTINE que nous avons identifiées plus haut.

Pour finir nous retrouvons une nouvelle catégorie d'erreur, non repérée lors de l'analyse des dictées des CP. Ce sont les **erreurs logogrammiques**, notamment les logogrammes lexicaux se manifestant par des confusions entre homophones grammaticaux (mais/mes – ses/c'est)

CONCLUSION

En quoi les dictées, favorisant une réflexion sur la langue, contribuent-elles à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale dans l'accord du groupe nominal ?

L'étude de la langue française fait appel à la fois à la mémorisation et au raisonnement. Les élèves doivent apprendre conjointement[59] :

- à **mémoriser** des faits de langue stables (séries de mots présentant une analogie morphologique, marques verbales régulières, redondance des marques de nombre dans le groupe nominal, etc.) ;
- à **raisonner** pour gérer des variations en utilisant systématiquement la comparaison, le remplacement ou d'autres manipulations syntaxiques ou pour induire des analogies (*c'est comme...*) ;
- à **utiliser** des outils de références qu'ils ont construits ou des outils usuels (imagiers, répertoires, dictionnaires, mémos de conjugaison, etc.).

À travers ces nouvelles dictées innovantes que sont la dictée négociée et dictée du jour, les élèves ont pu utiliser simultanément la mémorisation (mots outils, règles d'orthographe générales), le raisonnement en faisant appel à des apprentissages acquis pour les comparer et les mettre en œuvre dans d'autres situations et l'utilisation et l'appropriation de supports-outils pour vérifier et s'assurer de l'orthographe d'un mot.

De manière globale, en CP, nous remarquons une amélioration notable entre la dictée diagnostique A et la dictée diagnostique B se manifestant par une baisse et/ou une correction des erreurs. Nous pouvons donc en déduire que les dictées négociées sur le long terme ont participé à la baisse d'erreur dans la classe de CP mais pas de leur disparition totale.

[59] Principes généraux pour l'étude de la langue. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2018

Il est difficile de témoigner d'une réelle progression dans la classe de CE2 puisque nous n'avons qu'une seule dictée à analyser. Nous remarquons, tout de même, une diminution majeure du nombre d'erreurs avant et après négociation.

Nous pouvons ainsi confirmer notre troisième hypothèse : « Les dictées où l'erreur est mise en valeur, permettent une diminution de celle-ci de manière pérenne mais n'entraînent pas sa totale disparition. »

Notons que les négociations entre groupes, ont permis aux élèves de corriger majoritairement leurs erreurs dans chacune des dictées. Ainsi, nos deux premières hypothèses se vérifient de manière positive : « Les dictées où les élèves effectuent un travail de recherche de stratégies ont plus de chance d'améliorer leur orthographe sur le long terme. » ; « Les dictées où les élèves peuvent communiquer et argumenter entre pairs, favorisent leur capacité mémorielle et améliorent leur orthographe. »

Cependant, malgré la pratique de dictée négociée et/ou de dictée du jour régulières, les erreurs grammaticales et plus particulièrement, d'accords au sein du groupe nominal, restent les plus présentes.

Comme nous l'avons déjà énoncé, l'importance de cette activité de dictée n'est pas qu'ils ne fassent plus aucune erreur mais qu'ils comprennent leurs origines, qu'ils fassent appel à des stratégies de mémorisation pour les retenir, qu'ils puissent raisonner et s'appuyer sur les supports-outils adaptés, pour ne plus les reproduire. Le rôle de l'enseignant est donc primordial pour créer le lien sémantique et orthographique des erreurs observées, pour accompagner les élèves dans leur démarche de réflexion. Ce lien se créé durant la correction/confrontation/négociation collective des différentes graphies à travers le partage des stratégies et raisonnements de chacun. Les erreurs des élèves sont ainsi mises en avant et servent de support pour construire les apprentissages. Ainsi, nous pouvons affirmer notre dernière hypothèse : « Le travail de recherche et la correction collective d'une dictée, permettent une diminution des erreurs d'accords au sein du groupe nominal grâce aux partages des différentes stratégies mises en œuvre. »

LIMITES ET BIAIS

Pour répondre à notre problématique, nous devons faire face à plusieurs éléments décisifs.

Premièrement, lors de la négociation, les élèves ne doivent pas se reposer sur les autres membres du groupe mais être eux-mêmes acteurs et impliqués dans les recherches de stratégies orthographiques. Ils doivent percevoir la tâche comme un exercice d'apprentissage et non comme une évaluation. Les erreurs sont ainsi valorisées et aident à la construction de règles et méthodes réutilisables et transposables dans divers contextes.

De plus, se servir d'outils de références (dictionnaire, porte-vue de lexique), ne doit pas être perçu, par les élèves, comme un échec mais comme une manière positive de s'aider et de s'approprier les supports.

Ensuite, les élèves doivent, pour mémoriser les stratégies et faire que la dictée soit une situation d'apprentissage, être attentifs à la correction. Ce qui s'est révélé être complexe dans la classe de CE2 où les élèves manquaient de concentration. Sans compter que la production faite par l'élève au tableau créé un risque pour les autres élèves qui composent individuellement. Ils peuvent s'inspirer du modèle fait au tableau plutôt que de réellement faire preuve d'une réflexion personnelle et/ou créer des doutes sur des graphies qu'ils auraient écrites sans faute s'il n'y avait pas eu d'erreur dans celles du tableau.

Dans la classe de CP, le groupe reste plus attentif lors de la correction puisque premièrement ils sont un petit groupe (11 élèves) et deuxièmement parce qu'elle a lieu en coin regroupement. Ce coin regroupement est matérialisé par l'enseignant, depuis le début de l'année, comme un endroit où l'écoute est active, aucun matériel n'est à disposition pour engendrer une probable déconcentration. Les élèves ont ainsi l'habitude de faire preuve d'écoute et de participation active et sont investis dans l'activité.

Toutes ces conditions réunies pourront être celles idéales à un apprentissage orthographique durable.

Pour terminer, pour assurer la viabilité de notre étude, il faudrait qu'elle puisse être menée dans plusieurs classes et qu'elle touche un nombre d'élèves plus importants. Ainsi, les résultats seraient plus parlants et permettraient un reflet plus transparent de la

réalité orthographique des élèves, de cycle 2, français. Pour que les conditions de réalisation soient optimales, la même dictée diagnostique devrait être effectuée dans chaque classe et au même moment de l'année scolaire. L'étude pourrait être prolongée et poursuivie au cycle 3 pour créer et analyser une progression intercycle.

Pour répondre au problème persistant des erreurs, nous pourrions proposer de nouvelles méthodes de correction pour investir tous les élèves dans la correction : proposer une auto-évaluation pour leur faire comprendre la nature de leur erreur. L'enseignant souligne les erreurs dans la phrase et l'élève doit retrouver dans quelle catégorie se situe son erreur selon une grille prédéfinie et construire avec les élèves, comme le propose Marylène Constant dans son dossier « *Construire une typologie des erreurs* »[60] :

Codage	Type d'erreurs	Sous catégories	Exemple
M	Majuscule	M J'ai oublié la majuscule	
		J'ai ajouté une majuscule alors qu'il n'en fallait pas	
P	Ponctuation	J'oublie la ponctuation	
		J'emploie mal la ponctuation	
S	Segmentation des mots	Je coupe mal les mots	
H	Homophone	J'ai écrit un autre mot qui se prononce de la même façon	
		Je confonds a/à ; ou/où ; et/est ; etc.	
I	Orthographe inventée	J'ai inventé une orthographe et la prononciation est changée	
		J'ai inventé une orthographe et la prononciation n'est pas changée	
A	Accord	Je n'ai pas marqué l'accord sur les mots du groupe nominal	
		Je n'ai pas marqué l'accord entre le sujet et le verbe	
		Je n'ai pas bien établi la relation entre le participe passé et ce qui commande l'accord	

[60] Constant M. (s. – d.). Construire une typologie des erreurs. [en ligne]

		Je n'ai pas repris l'accord d'une phrase à l'autre ou d'un segment à l'autre	
C	Conjugaison	J'ai confondu la terminaison : le temps, le mode, le groupe	
		J'ai confondu la terminaison : la personne	
		Je confonds l'infinitif, l'imparfait et le participe passé	

Ou encore cette grille proposée par Jean-Paul Vaubourg dans le dossier « *Travailler avec les élèves en difficultés* » datant de 2010[61] :

nom de l'erreur	erreur de son	erreur de dictionnaire	erreur d'accord dans le groupe nominal	erreur de conjugaison du verbe
codage de l'erreur	**S**	**D**	**GN**	**C**
stratégie pour retrouver l'erreur	on regarde seulement le mot		relation entre les mots : on regarde autour du mot	
	relire en chuchotant comme si on déchiffrait le mot (est-ce qu'*une gitare* donne [yngitar] ?)	– chercher un mot de la même famille ou mettre le mot au féminin (*lit* à *litière* ; *un chat* à *une chatte*) – chercher toutes les façons possibles d'écrire un son (*manger* ou *menger* ?) – chercher le mot dans le dictionnaire papier ou numérique	chercher le nom-noyau du groupe et regarder s'il est au féminin ou au masculin, au singulier ou au pluriel	chercher le verbe et son sujet, puis regarder dans le tableau des personnes Nous préconisons ici, plutôt que la référence à une table de conjugaison complète, de ramener l'ensemble des terminaisons à tous les temps et tous les groupes à quelques régularités : par exemple *tu* à *s ou x* ; *nous* à *s* ; *ils* à *nt*...

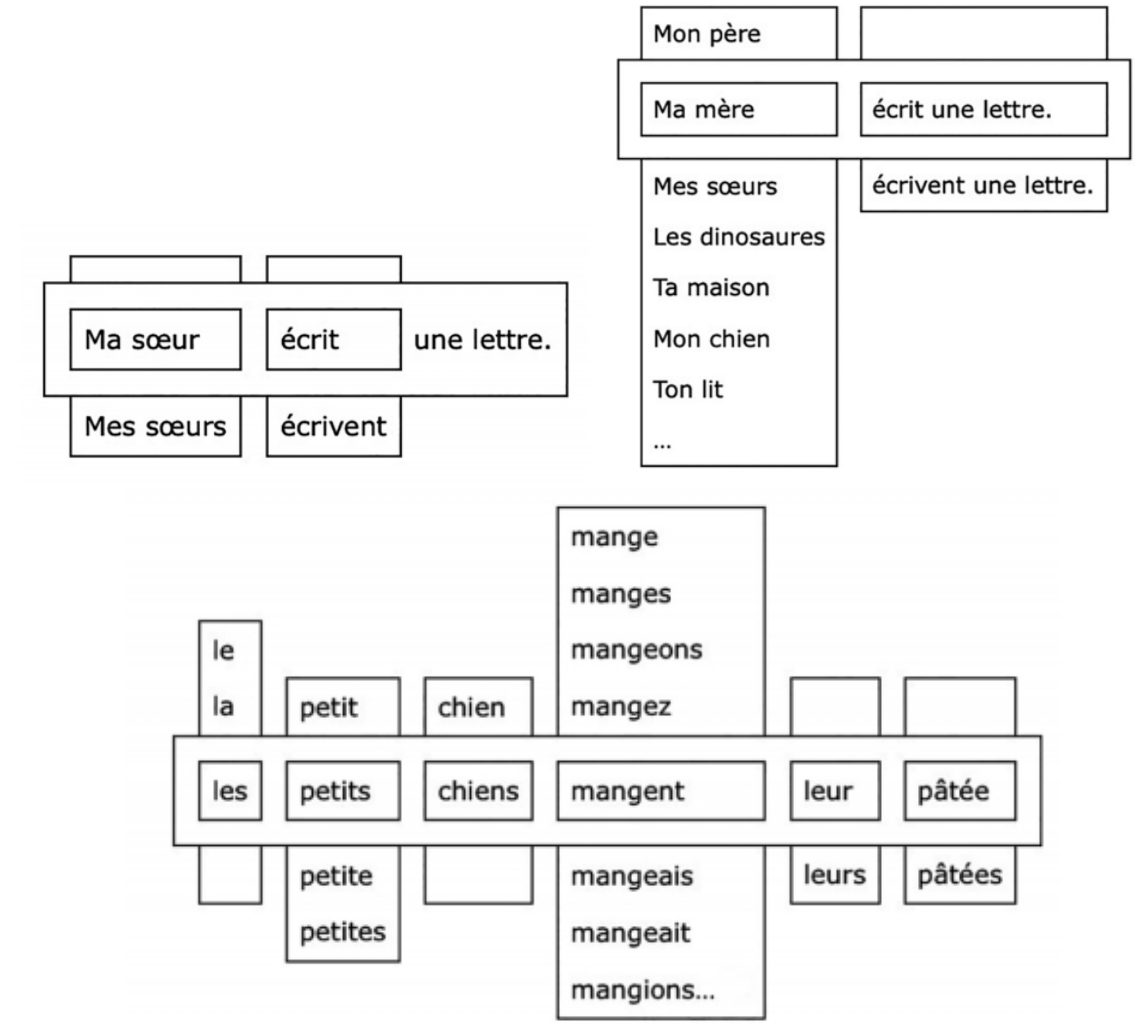
Grâce à ces grilles, les élèves pourront prendre conscience de la pluralité des erreurs.

Pour terminer, pour aider les élèves les plus en difficultés nous pouvons leur proposer des dictées sous forme de tirettes. Ainsi les élèves se concentrent uniquement sur les accords grammaticaux et limitent les erreurs. L'enseignant pourra les questionner

[61] Vaubourg J.-P. « Comment aider les élèves à surmonter des difficultés orthographiques. », 2010 [en ligne]

sur la procédure utilisée lors de la confrontation collective afin de les mettre en réussite. Il leur fera copier la phrase par la suite. Des variables pourront être mises en œuvre pour permettre aux élèves de participer à la dictée écrite comme leurs camarades dans l'avenir. Ces outils démultiplient les possibilités de construction de phrases, d'analyse de leur grammaticalité et de contrôle orthographique.

Nous pouvons ainsi, observer des tirettes réalisées par Thierry Geoffre et Mireille Rodi en 2019[62] :



[62] Thierry Geoffre et Mireille Rodi, « Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne », 2019, [en ligne]

BIBLIOGRAPHIE

- Andreu, S., & Steinmetz, C. (s. d.). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015-1991
- Baderot, C. (2016). *Le mot et la phrase du jour*. Académie d'Orléans-Tours. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.ac-orleans-tours.fr/uploads/media/Le_mot_et_la_phrase_du_jour.pdf
- Baruk, S. (2017). *L'âge du capitaine : De l'erreur en mathématiques*.
- Bellanger, F., & Raoul-Bellanger, A. (2021). *Réussir en grammaire CE2*. Édition Retz. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.editions-retz.com/pedagogie/maitrise-de-la-langue/reussir-en-grammaire-ce2-ressources-numeriques-9782725641027.html#descriptif
- *Bilan scientifique sur l'apprentissage de l'écrit*. (s. d.). CNESCO. https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/
- Brissaud, C., Cogis, D., & Jaffré, J.-P. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*
- Brissaud, C., & Mortamet, C. (2015). *La dictée, une pratique sociale emblématique*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Canopé. (s. d.) *Je mémorise et je sais écrire des mots au CE2.* Consulté le 1 mai 2021, à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/notice/je-memorise-et-je-sais-ecrire-des-mots-au-ce2-edition-2017.html?gclid=Cj0KCQjw4ImEBhDFARIsAGOTMj-cPpM2spiv71DdMaOI_ImCxXoRCWaLC7XpzJWv2YxIMwPfchmFAOQaAsj1EALw_wcB
- Catach, N. (s. d.). *La typologie des erreurs*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwill4DhkJDwAhWh3eAKHQRFCiYQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fpreparerlecrpe.files.wordpress.com%2F2015%2F11%2Fgrille-erreurs-nina-catach.pdf&usg=AOvVaw0t1gbbzMYiozBiLV2Q4pUb

- Catach, N. (2003). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe* (10 ed). Presses Univ. de France.
- Champagne-Vergez, M., Rebière, M., & Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. *Recherches en éducation*, *40*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://doi.org/10.4000/ree.454
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.
- CNRTL. (s. d.). *DICTÉE : Définition de DICTÉE*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cnrtl.fr/definition/dict%C3%A9e
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). *Les verbalisations métagraphiques ; un outil didactique en orthographe ?* Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud : Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, *100*(4), 589-608. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589
- Combis, H. (2017, décembre 5). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer la dictée ?* France Culture. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://www.franceculture.fr/litterature/linvention-de-la-dictee-dans-la-foulee-de-celle-de-lorthographe
- Constant. (s. d.). *Construire une typologie des erreurs*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse http://jeunes.profs.free.fr/ortho/typologie.htm
- *De la grammaire intuitive à la grammaire excplicite*. (2015). Consulté 1 mai 2021, à l'adresse http://web40.ac-bordeaux.fr/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/M/francais/grammaire/A.P._9_Decembre_MMZ.pdf
- *Echelle Dubois Buyse*. (s. d.). Consulté 1 mai 2021, à l'adresse http://emile.simonnet.free.fr/dubois/aideDB.htm

- Eduscol. (s. d.-a). *Attendus de fin d'année—CE2*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/1/01-Francais-CP-attendus-eduscol_1114731.pdf
- Eduscol. (s. d.-b). *Attendus de fin d'année—CP*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/60/3/05-Francais-CE2-attendus-eduscol_1115603.pdf
- Eduscol. (s. d.-c). *J'enseigne au cycle 3*. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3
- Eduscol. (s. d.-d). *Pour enseigner la lecture au CP*. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://eduscol.education.fr/1486/apprentissages-au-cp-et-au-ce1
- Eduscol. (2012). *L'orthographe et son enseignement*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf
- Eduscol. (2017). *En quoi l'enseignement du lexique est-il déterminant pour l'apprentissage de la lecture ?* Ministère de l'Éducation nationale. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/42/6/RA16_C2_FRA_EnseignementLexique_V3_843426.pdf
- Eduscol. (2018a). *Enseigner l'écriture au cycle 3*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/6/1_RA_C3_Francais_Ecriture_Quelques_principes_591066.pdf
- Eduscol. (2018b). *Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/31/4/RA16_C2C3_FRA_4_Relation-oral-ecrit_636314.pdf

- Eduscol. (2018c). *Principes généraux pour l'étude de la langue*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/30/8/RA16_C2C3_FRA_4_principes-generaux_636308.pdf
- Faerber, R. (s. d.). *Revue sticef.org*. Consulté 1 mai 2021, à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticef_2004_faerber_07.htm
- Fournier, M. (2016). *Eduquer et former : Connaissances et débats en éducation et formation*. Sciences humaines éditions.
- Frith, U. (s. d.). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia
- Institut National de Recherche Pédagogique (Éd.). (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire : Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. 2: 1880 - 1939*. Éd. Économica.
- Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ? *Lidil*, *30*, 11-25. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://doi.org/10.4000/lidil.593
- Jaffré, J.-P. (2016). *Dictée et apprentissage de l'orthographe* [Entretien]. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/apprentissage_orthographe_jaffre.pdf
- Le Levier, H., & Brissaud, C. (2020). Marquer le nombre du nom et de l'adjectif : Une difficulté persistante dans deux corpus de dictées d'élèves avancés. *SHS Web of Conferences*, *78*, 07012. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807012
- *Le nom et son groupe*. (2017). Maison des sciences de l'Homme. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://web.ac-reims.fr/casnav/enfants_nouv_arrives/aide_a_la_scolarisation/LGIDF/LGIDF.LE%20NOM.22.02.17.pdf

- Leal, C. (s. d.). *Les différentes dictées.* Consulté 1 mai 2021, à l'adresse https://docplayer.fr/26872794-Les-differentes-dictees-celine-leal-cpaien-commercy.html
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute*. ESF.
- Mauroux, F. (s. d.). *Compétences métalinguistiques et écriture*. Université de Toulouse Jean Jaurès. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/8-mauroux_1526561821133-pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Bulletin spécial, enseignement de la grammaire et du vocabulaire : Un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française* (N° 3). Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020a). *Bulletin officiel* (N° 31). Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020b). *Bulletin officiel* (N° 31). Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020c). *Bulletin officiel* (N° 31). Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3
- Nenciovici, L. (2014, décembre 27). *L'orthographe française : De l'opacité à la transparence*. Site de luciannenciovici ! Consulté 30 avril 2020, à l'adresse http://luciannenciovici.jimdofree.com/2015/01/11/l-orthographe-fran%C3%A7aise-de-l-opacit%C3%A9-%C3%A0-la-transparence/
- Odorico, E. (2012). *Expliciter le concept de pluriel pour une meilleure acquisition de l'accord dans le groupe nominal*. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/152/Mémoirescafipemf-pluriel.pdf
- *Orthographe : Le niveau des écoliers français en baisse*. (2020, janvier 7). Franceinfo. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://www.francetvinfo.fr/societe/education/orthographe-le-niveau-des-ecoliers-francais-en-baisse_3774731.html

- Pellat, J.-C. (s. d.). *Qu'est-ce que l'orthographe*. Université de Lille. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse http://www.uoh.fr/front/ressource_view?id=bdeef18a-9cfe-4f80-ac23-82bf4e9d1d3d
- Pérez, M. (2014). *Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français*. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00961511
- Picot, F., & Pignon, M.-L. (2017). *Je mémorise... et je sais écrire des mots au CE2 : Livre du maître : nouveaux programmes 2016*.
- *Pratique de la dictée comme situation d'apprentissage*. (2008). Images et langages. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse http://imagesetlangages.fr/PE2/orthographe/dictee-ac_reims.pdf
- Riegel, M. (2000). Le syntagme nominal dans la grammaire française : Quelques aperçus. *Modèles linguistiques*, *XXI-2*(42), 53-78. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://doi.org/10.4000/ml.1427
- Sahli, A. D.-I., & Souny-Benchimol, E. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents*. 127.
- Geoffre T. & Rodi M. (2019) « *Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne* » - *Repères*, 60. Consulté 05 mai 2021, à l'adresse http://journals.openedition.org/reperes/2416
- 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*, *178*, 85-96. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse https://doi.org/10.4000/rfp.3560
- Vaubourg, J.-P. (2010). *Comment aider les élèves à surmonter des difficultés orthographiques—Les Cahiers pédagogiques*. Consulté 5 mai 2021, à l'adresse http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-aider-les-eleves-a
- Viriot-Goeldel, C., & Brissaud, C. (2018, décembre 19). *Enseigner l'orthographe : Quelles pratiques efficaces ?* [Text]. Repères; Éditions de l'École normale supérieure de Lyon. Consulté 30 avril 2020, à l'adresse http://journals.openedition.org/reperes/1601

Vallat Elodie Mai 2021

LES IMPACTS DES DIFFÉRENTES DICTÉES SUR L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE DES ÉLÈVES À TRAVERS LE CYCLE 2

J'ai choisi d'étudier l'impact des dictées sur l'orthographe des élèves de cycle 2. L'erreur a une place particulière et contrastée dans le monde scolaire. La mise en œuvre de dictées innovantes, au sein d'une classe, permet de la dédramatiser en s'en servant comme base et moteur d'une construction, collective, des apprentissages orthographiques. Cette recherche m'a permis de comprendre les stratégies cognitives élaborées par les élèves lors de leurs productions d'écrits et ainsi, m'offrir l'occasion de m'en emparer dans ma future pratique professionnelle. Pendant mes recherches, j'ai compris la grande importance de faire verbaliser les élèves sur leur écrit. En effet, les verbalisations orales deviennent ainsi intermédiaires de l'écrit. Elles permettent de comprendre l'origine de leurs erreurs et de pouvoir y remédier de manière efficace et adaptée.

Dans cette étude nous allons tenter de répondre à cette problématique : ***En quoi les dictées, favorisant une réflexion sur la langue, contribuent-elles à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale dans l'accord du groupe nominal ?***

Pour y répondre, nous aurons à disposition des productions d'élèves de CP en dictée négociée et des écrits de CE2 en dictée du jour. Nous pourrons ainsi les analyser pour identifier et comparer les erreurs effectuées.
À la fin de cette recherche nous verrons si la pratique régulière des dictées, au sein de ces deux classes, aura amélioré le niveau orthographique, dans les accords du groupe nominal, des élèves.

Mots clés : OHRTHOGRAPHE – DICTÉE NÉGOCIÉE – DICTÉE DU JOUR – ENSEIGNANT – VERBALISATIONS MÉTAGRAPHIQUES – ERREUR – ACCORDS

I chose to study the impact of a "spelling test" of Cycle 2 students. Error has a special and contrasting place in the school. The implant of innovative "spelling tests", in class, de-dramatize it by using it as the basis of a collective construction of orthographic learning. This research allowed me to understand the cognitive strategies developed by students during their writing productions and offer me the opportunity to use it in my future professional practice. During my research, I understood the great importance of having students verbalize on their writing.
They make it possible to understand the origin of their errors and to be able to remedy them effectively and appropriately.

We will try to answer this problem: ***How do "spelling tests", promoting a reflection on the language, contribute to the learning of grammatical spelling in the agreement of the nominal group?***

To answer this question, we will have available productions of CP students in negotiated "spelling test" and CE2 writings in "spelling test" of the day. This will allow us to analyze them to identify and compare the errors.
At the end of this research, we will see if the regular practice of "spelling test", in these two classes, will have improved the orthographic level, in the nominal group, of the students.

Keywords: OHRTHOGRAPHY – NEGOTIATED "SPELLING TEST" – "SPELLING TEST" OF THE DAY – TEACHER – METAGRAPHIC VERBALIZATIONS – ERROR

TABLE DES ANNEXES :

ANNEXE I - Progression de méthode Pilotis en CP

ANNEXE II - Supports-outils CP

ANNEXE III - Supports collectifs CE2

ANNEXE IV - Liste de mots Échelle Dubois-Buyse

ANNEXE V - Les dictées en CP et leurs caractéristiques

ANNEXE VI - Les dictées en CE2 et leurs caractéristiques

ANNEXE VII - Productions des élèves de CP

ANNEXE VIII - Productions des élèves de CE2

ANNEXE IX - La typologie des erreurs de Nina Catach

ANNEXE X - Transcription entretiens des négociations et verbalisations métagraphiques CP

ANNEXE XI - Transcription des négociations CE2 mars 2021

ANNEXE XII - Fiche préparation CP

ANNEXE XIII - Fiche préparation CE2

ANNEXE I

Progression de méthode Pilotis en CP

	Apprentissage du code	Vocabulaire	Grammaire	Textes (supports de compréhension)	Production écrite
Période 1 (7 semaines)	**partie « code »** • a • i / y • o • s / ss • u • e • l / ll • r / rr • ch	**partie « code »** • Je dis / je compare • À l'école, j'ai besoin de… **partie « lecture-compréhension »** • Les mots autour de l'objet-livre • Des mots sur la peur	**partie « code »** • un / une • le / la • le / la / les / un / une / des	**partie « lecture-compréhension »** • Un album *Qui a peur de quoi ?* (lu par l'enseignant) • Un réseau littéraire sur la peur • Une notice de fabrication • Un poème	**partie « lecture-compréhension »** • Écrire des phrases simples avec des rimes • Écrire des phrases avec le vocabulaire de la peur
Période 2 (7 semaines)	**partie « code »** • Révisions fin Période 1 • é • m / mm • f / ff • ou • n / nn • v • è / ê • p / pp • on / om • d • j	**partie « code »** • Je dis / je compare • Je fais du sport **partie « lecture-compréhension »** • Des mots sur l'ours et sa vie (caractéristiques) • Les mots autour de l'objet-livre • Le régime alimentaire de l'ours • Les animaux des montagnes et leur habitat • Les animaux et leurs petits • Les actions des animaux	**partie « code »** • Les articles et les noms • Le masculin et le féminin des noms	**partie « lecture-compréhension »** • Un documentaire *L'ours* (lu collectivement) • Un réseau littéraire sur la figure de l'ours • Une couverture de magazine • Un poème	**partie « lecture-compréhension »** • Écrire une carte d'identité (légende par mots) • Écrire une phrase-réponse simple • Écrire des phrases à partir de structures génératives variées, en réinvestissant le vocabulaire
Période 3 (7 semaines)	**partie « code »** • Révisions fin Période 2 • an / en • g • z • t / tt • in • b • o • c • au / eau • br / cr / gr / dr / fr / vr / tr / pr • bl / cl / gl / fl / pl	**partie « code »** • Je dis / je compare • Je prends soin de mes dents **partie « lecture-compréhension »** • Les mots autour de l'objet-livre • Les bagages / les aliments • Les animaux verts / les actions • Les couleurs • La description des animaux	**partie « code »** • Le singulier et le pluriel des noms • Les phrases d'un texte	**partie « lecture-compréhension »** • Un album *Veux-tu être mon ami ?* • Un réseau littéraire sur un auteur (Éric Battut) et sur le thème de l'amitié • Une planche de bande dessinée • Des photographies de Robert Doisneau	**partie « lecture-compréhension »** • Composer des phrases qui ont du sens à partir de corpus de mots • Répondre à une consigne par des mots • Écrire des textes à partir de structures génératives variées, réinvestissant le vocabulaire • Compléter une phrase amorcée pour écrire une production personnelle • Copier un résumé

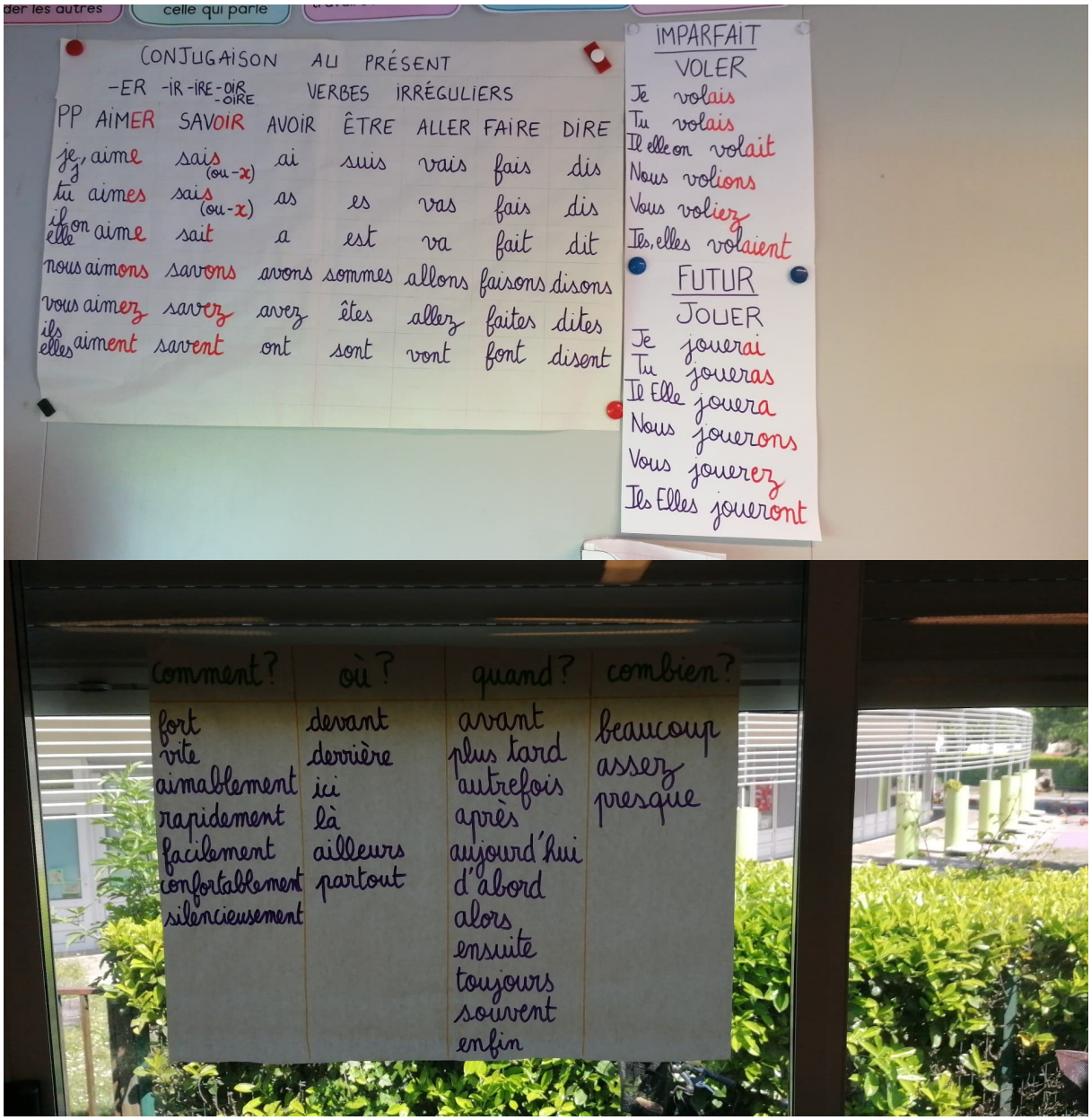
	Apprentissage du code	Vocabulaire	Grammaire	Textes (supports de compréhension)	Production écrite
Période 4 (7 semaines)	**partie « code »** • Révisions fin Période 3 • er / ez • oi • c / ç • am / em • ai / ei / et • qu / k / ch • eu / œu • s (= z) • g / ge	**partie « code »** • Je prépare de la soupe • Le contraire des verbes d'action • Dans la rue et sur la route **partie « lecture-compréhension »** • Les mots autour de l'objet-livre • La description d'un personnage et de ses attributs • Les substantifs numéraux ordinaux • Les vêtements selon les saisons (été / hiver) • La forêt : les végétaux et les animaux • Le tout et les parties d'un tout • Le portrait du Petit Chaperon rouge	**partie « code »** • Les verbes • il / ils / elle / elles • Le pluriel des verbes	**partie « lecture-compréhension »** • Un album *Rouge !* • Un réseau littéraire sur le Petit Chaperon rouge • Une œuvre d'art • Un poème	**partie « lecture-compréhension »** • Répondre à une question par une phrase (nominale puis verbale) • Transposer un texte du féminin au masculin, en réinvestissant le vocabulaire • Écrire des textes à partir de structures génératives variées ou d'un texte-mère, en réinvestissant le vocabulaire • Transposer un texte en changeant de personnage et en procédant aux ajustements nécessaires • Recopier une suite farfelue • Écrire une suite possible pour l'album • Réaliser une composition plastique incluant des mots donnés
Période 5 (7 semaines)	**partie « code »** • Révisions fin Période 4 • ain / ein / un / aim / im, • ec / er / es / el • elle / ette / erre / esse / enne • ph • gu • oin • gn • h • ill / il • i / y • x	**partie « code »** • Le contraire des adjectifs • Les mots du temps • L'alphabet • L'ordre alphabétique **partie « lecture-compréhension »** • Les mots autour de l'objet-livre • La famille • Le jardinage • Les connecteurs logiques • Les arbres et les fruits	**partie « code »** • Les adjectifs • Le féminin des adjectifs	**partie « lecture-compréhension »** • Un album *Le cerisier* • Un réseau littéraire sur le temps qui passe • Une recette de cuisine • Une chanson	**partie « lecture-compréhension »** • Répondre à une question par une phrase • Composer des phrases qui ont du sens à partir de corpus de mots • Écrire des textes à partir de structures génératives variées ou d'un texte-mère, en réinvestissant le vocabulaire • Écrire un texte jalonné par des connecteurs logiques à partir d'illustrations • Écrire de nouvelles strophes d'un poème • Écrire le déroulement d'une recette de cuisine • Écrire des couplets de chanson

ANNEXE II

Supports-outils CP

ANNEXE III

Supports collectifs CE2



ANNEXE IV

Liste de mots Échelle Dubois-Buyse[1]

Prénom : .....

Echelle Dubois Buyse
(Echelle DB actualisée)

Échelon 1

papa
maman
c'est
son prénom

Échelon 2

avec
la maison
un bébé
le père
la mère
et
à, au
ou

Échelon 3

dans
sur
une fille
un garçon
le lapin
la tête
un sac
petite, petit
malade
un os
ma, mon
le monde

Échelon 4

un, une
élève
la vache
le cheval
le mouton
la porte
la balle
l'image
sage
belle , beau
son, sa
la cave
un chapeau

Échelon 5

la classe
l'école
le chat
la salade
une rue
une voiture
la robe
un été
le matin
le midi
le soir
la fête
la date
la route
bonne, bon
noire, noir
moi
ton, ta

Échelon 6

du lait
du chocolat
du sucre
une tartine
la confiture
la soupe
une pomme
une poire
du café
la bouche
une poule
le marché
le lit
lundi
mardi
mercredi
jeudi
vendredi
samedi
dimanche
j'ai
je suis
je suis allé, allée
il a, elle a
il est, elle est
il y a
il y avait

Échelon 7

un animal
le journal
de l'eau
un gâteau
le jour
la semaine
le mois
un an, x ans
l'année
la ville
la peur
la France
jaune
rose
aussi
ensuite
encore
mais
pour
en
qui
que
les, des
mes, tes, ses

Échelon 8

un jardin
la terre
un arbre
une fleur
une branche
le chemin
une armoire
la chambre
un livre
un oiseau
le chien
la niche
le nid
la cage
rien
bien
oui
non
puis
depuis
orange
verte, vert
froide, froid
chaude, chaud
j'ai vu
j'ai regardé
j'ai fait
je dessine

Échelon 9

du pain
la main
un copain, une copine
le visage
le feu
le sable
la table
la plume
blanche, blanc
rouge
bleu, bleue
grise, gris
grosse, gros
hier
demain
un autre, les autres
ne... pas
ne...plus
plus
sous
enfin
tu as
nous avons
vous avez
ils, elles ont

Échelon 10

le frère
la sœur
un homme
une femme
le cousin, la cousine
un enfant
un parent, les parents
la famille
le cœur
un œuf, des œufs
le soleil
un nuage
la musique
riche
pauvre
deux
trois
quatre
cinq
six
sept
huit
neuf
dix
tu es
nous sommes
vous êtes
ils, elles sont
son nom de famille

Échelon 11

la nature
une carte
une cheminée
revenir
un lion
la barbe
tuer
un achat
lui
triste
un poste
une plante
une brique
un facteur
mars
un moulin
un fermier
pouvoir
même
mort / morte
un ordre
rire
autour
propre
l' avenir
retenir
solide
louer
une moustache
l'aube
une poupée
devenir
une suite
une douleur
la chaleur

[1] Échelle Dubois Buyse, [en ligne]

une lecture
libre
une maladie
une ligne
un costume
un article
une fortune
une tige
une couche
une marque
un chanteur
un carton
la foudre
une tasse
relire
une année
un retour
une marche
plus
droite
premier / première
le charme
un aviateur
l'écriture
un proverbe
octobre
devoir

Échelon 12

bon / bonne
la vie
la neige
le sol
une liste
la vue
boire
la chasse
un reste
un prince
un fleuve
conduire
le futur
un visiteur
une ruche
une cabine
une chevelure
un voleur
un bois
toucher
un chasseur
un compagnon
chercher
réunir
un bord
une matière
une journée
une personne
une ronde
une visite
le courage
un coude
du blé
la sortie
établir
entre
une fabrique
un mariage
une faute
un visage
mineur / mineure
fortement
justement
convenir
regarder
un artiste
sec / sèche
une étable
pénible
une chemise
une vigne
comme
contre
bonjour
une cloche
une piste
un crime
un roi
tout
jouer
un village
un calcul
une couleur
une revue
large
lire
du charbon
voici
une matinée
une sorte
une figure
une coupe
une planche
tous
une reine
une ferme
une chanson
une dictée
une tarte
une remarque
une usine
agréable
un double
un oncle
un bouton
une prison
belge
un plumier
grand / grande
un reproche
une charge
une perle
la vapeur
une bordure
un singe
produire
une statue
un cahier
du cuivre
revoir
un coin
un meuble
un fromage
un directeur

Échelon 13

une poule
vaste
redevenir
un fauve
une patte
une larme
un rat
véritable
tourner
un maître
donc
trois
une écharpe
liquide
rendre
un mot
malin / maligne
murmurer
une épine
une force
du fer
un lièvre
une toile
un risque
rare
une joue
un loup / une louve
une mode
une fois
vif / vive
un regard
une odeur
une idée
un vase
coupable
un canon
un murmure
finir
un fruit
une bille
la pluie
une dent
un contenu
un signe
un moteur
une lettre
un soldat
une vente
chaque
entier / entière
brume
prendre
dormir
une tombe
une valeur
vite
aveugle
un lac
madame
monsieur
un dessin
un garde
magique
une profondeur
une partie
du sel
une corde
une victoire
une lueur
du linge
la sueur
une créature
une victime
un volume
une poudre
pondre
punir
entretenir
visible
la blancheur
gauche
parfait / parfaite
vide
un chef
une surprise
timide
une barque
une borne
juillet
dernier / dernière
un cochon
proche
singulier / singulière
invisible
du papier
une écurie
un bec

Échelon 14

venir
un amour
une machine
la lune
une bande
juin
avril
dire
un chant
un nom
une caverne
joli / jolie
couper
un (e) tour
une bise
un menu
un bras
un âne
la mémoire
sous
un sabre
marcher
sauvage
un renard
une place
un légume
une tulipe
un canard
une brise
sombre
un merle
un jardinier
de l'or
crier
un étalage
une botte
la foule
une rivière
fumer
un patron
un tablier
un vendeur
un pied
un lieu
une vitre
une rencontre
un nez
une récolte
un clou
une division
la campagne
combien
un vin
un poulet
bondir
une joie
laver
un avion
une encre
sortir
une lampe

décembre
un problème
un mélange
une tranche
minuit
la rosée
une valise
une pie
suivre
une entrée
une boucle
un orage
mauve
un vent
une abeille
un chevalier
du miel
misérable
une tortue
endormir
une promenade
faire
haut
magnifique
une oreille
un grenier
un joueur
un esclave
vivre
loin
un tableau
une offre
une herbe
une fée
une fumée
fondre
un spectateur
une preuve
une feuille
un jouet
un ministre
le voisinage
un timbre
la grammaire
un tigre
une boutique
un voisin
une ouverture
une vitrine
un serviteur
une poitrine
une corniche
une découverte
un procureur
une lunette
une plage
janvier
soutenir
politique
une épreuve
formidable
un canal
un duc
trouble
une couverture
un insecte
superbe
chaudement

Échelon 15

une nuit
une farine
une roue
une banque
une tache
une leçon
une cour
inconnu
grave
un écolier
noir / noire
marquer
un mois
seul / seule
une page
un plat
fou
la laine
un fils
une paire
un doute
une pâte
une cuisine
une limite
une date
un groupe
fort / forte
un mari
un bazar
une durée
quatre
du sang
une eau
vieux / vieille
manger
un pays
un nombre
un boulanger
plonger
le nord
avoir
encore
une fin
un train
une peau
une ruelle
une blouse
long / longue
une dame
du coton
un forgeron
une utilité
un menteur
jeune
avant
chacun
un banc
grandir
une fatigue
un bassin
désagréable
aussi
partir
énorme
une bataille
une perte
un tribunal
une prairie
un titre
douze
conduire
la paille
un genre
une signature
du chocolat
une muraille
une plaque
la politesse
savoir
un cousin
une action
couvrir
un hiver
presque
une demande
du foin
une respiration
un peuple
outre
naturellement
un sport
engager
un voyageur
favorable
un ciel
reprendre
fenêtre
fidèle
un compliment
un soulagement
vendre
la boue
une union
matinal / e
relatif
un docteur
un cadavre
réduire
tordre
adroit
intervenir
voir
multiple
une production
un souvenir
une pointe
un mouvement
protecteur
convenable
hier
un monstre
un escalier
une boulangerie
écrire
une corbeille
une industrie
serviable
un inspecteur
une forme

Échelon 16

ici
une montagne
une montre
une mouche
lever
une salle
un oiseau
un mur
échapper
doux / douce
une réponse
un four
la soie
une racine
vert / verte
calculer
partout
nul / nulle
le sud
une chose
mais
un bonheur
un trou
une volée
franc / franche
un frère
un moment
une lumière
une nappe
une série
mai
obliger
un repas
une ligue
un plaisir
un bureau
une course
comparer
un salon
une heure
depuis
une pierre
une pompe
puis
devant
un moineau
une échelle
dépenser
tomber
dépenser
un gardien
pendre
point
surtout
répondre
un éclat
une étoile
cuire
un juge
une villa
unique
rentrer
une raison
une parole
rarement
la pitié
une coutume
une gare
mirer
une armée
une forge
pendant
une tante
un tramway
un panier
une poésie
un car
garnir
une compagnie
une troupe
étrange
un trésor
douloureux / douloureuse

une minute
un sapin
mortel / mortelle
un ombrage
du tabac
gras / grasse
quelque
blanc / blanche
enfin
une aile
un métier
vivement
un capitaine
une mine
commun / commune
proprement
une miette
une mer
affaiblir
pourquoi
un coq
une réunion
une langue
croire
un tombeau
un balcon
jusque
utile
la liberté
un cirque
une écluse
perdre
demi
un wagon
traverser
parcourir
une proposition
une jambe
fournir
une vitesse
un air
puisque
un camion
une brochure
un corbeau
munir
entreprendre
une destination
une faveur
justement
inscrire
domestique
ensuite
une grenouille
confondre
un objet
cinq
un bouquet
tristement
un produit
mademoiselle
revivre
une taille
une fuite
une saison
une locomotive
tenir
indigne
une merveille
directement
une fontaine
instrument
un toit
un billet
un bain
un poisson
postal / postale
jusqu'à

Échelon 17

péniblement
la misère
du lilas
sonner
un ami
un prix
une tente
continuer
pêcher
lécher
un mont
un tapis
la mousse
une boisson
une cabane
une part
bas / basse
un marché
nouveau / nouvelle
un marchand
le cou
avaler
parler
le passé
courir
une loi
une somme
un âge
enfermer
une pendule
un étudiant
un guide
un porc
reculer
sauver
un(e) voile
une crise
une étendue
un coureur
neuf / neuve
mentir
une injure
une peine
chaud / chaude
ménage
avouer
un ours
un chameau
comment
cacher
un étage
une glace
un modèle
une grue
une poutre
un refuge
le jardinage
un pantalon
désireux / désireuse
romain / romaine
un travail
travailler
un côté
possible
une avenue
servir
un silence
un musée
une promesse
une plaie
monter
retrouver
tel/ telle
merci
couler
quarante
rougir
inférieur / inférieure
une gorge
la volonté
un port
une allée
une envie
parfaitement
une épaule
un aliment
quoi
une soirée
une caisse
électrique
dangereux
une vague
une pensée
un amusement
tendrement
une poursuite
huit
particulier / particulière
un berger
un marteau
jamais
prochain
suivant / suivante
le dos
méchant / méchante
une gelée
s'évanouir
découvrir
une invitation
un morceau
un cadeau
net / nette
une pièce
un sujet
choisir
un espoir
rapidement
aboutir
un voyage
une mesure
prévenir
une lèvre
un paquet
un jugement
capable
intime
minuscule
simple
une viande
farouche
un travailleur
un changement
une récréation
une bouteille
du raisin
un trimestre
une préparation
rapide
un drapeau
un muscle
une hirondelle
une marchandise
admirable
une surface
réfléchir
une foire
un désordre
fixe
un bœuf
une époque
également
les yeux
jeunesse
une explication
une demoiselle
secourir
un spectacle
souper
un menuisier
la perfection
digne
septembre
calme
un parfum

Échelon 18

un pain
un capital
un conte
pâle
un moyen
sourd / sourde
un bonbon
un clocher
cher
dedans
bête
du riz
trouver
un pas
coucher
visiter
repartir
du beurre
une brebis

le ton
lisse
ivre
un avis
briser
unir
fier / fière
poli / polie
un carré
souvent
une ombre
un danger
un rêve
mille
une guerre
une souris
étudier
lourd / lourde
un pont
fendre
normal / normale
un peuplier
vivant / vivante
un soupir
un ruban
joyeux / joyeuse
acheter
écouter
fatiguer
sauter
rouler
une plaine
semer
un pont
fendre
normal / normale
largement
un chagrin
la modestie
désigner
continuellement
onze
novembre
gravement
soulager
une fourniture
une instruction
charmer
se taire
un grain
un témoin
la police
la propreté
un domicile
colorer
mauvais / mauvaise
une direction
un paysage
soigneusement
la géographie
un panorama
la tendresse
la sagesse
une distribution
vouloir
une conversation
un cartable
une haie
aller
une punition
pleurer
inutile
une habitation
grossir
un équipage
un métal
une situation
une hauteur
un numéro
nager
jurer
recourir
la solitude
sinistre
dont
mener
un parc
remonter
un drap
diviser
lorsque
comprendre
présent
brun
heureusement
un fusil
un client
un savant
une griffe
la prudence
un soulier
une médaille
un poumon
un piano
bientôt
approcher
ajouter
un militaire
pointu / pointue
semer
une ruine
une étoffe
mécanique
du cristal
une touffe
une horloge
un médecin
bavarder
brutal / brutale
remplir
respectueux/ respectueuse
une chaise
le début
un rosier
un ravin
détruire
l'enfance
un personnage
muet / muette
multicolore
un plateau
une bougie
un ventre
une averse
un savon
déplaire
violet
entendre
un service
le repos
respecter
lier
dépendre
une huile
un duvet
renouvellement
un manque
plaire
la veille
une démarche
escalader
après
parfois
tendre
une aide
une servante
une tournée
une introduction
un cercle
un palais
fabriquer
une oie
une région
profondément
agréablement
un rayon
copier
sentir
une propriété
un secret
une terreur
un bruit
lendemain
une énergie
une recherche
une construction
détester
terrible
bref / brève
laitier / laitière
une pelouse
une poignée
transformation
aucun / aucune
droit / droite
une richesse
un refrain

Échelon 19

un vol
un jeu
vôtre
un veau
le temps
redouter
un coup
un chapitre
arracher
un rideau
neiger
une hache
ruiner
une qualité
vider
un tas
trop
une vallée
une peinture
mettre
sans
battre
un troupeau
un papillon
une côte
infini / infinie
un état
trente
une aventure
planter
s'envoler
gronder
une danse
broyer
tirer
une disposition
salir
heureux / heureuse
pourtant
environ
consoler
la moisson
un avantage
un tricot
six
retentir
un monument
maigre
délicat / délicate
cultiver
redoubler
bonsoir
boucher
content / contente
éclater
la paix
un mètre (longueur)
partager
un chauffeur
ramener
étroit / étroite
le cinéma
subir
déborder
maternel / maternelle
gravir
une attaque
montrer
garder
un besoin
obéir
distrait / distraite
rester
la santé

cent
constater
une chaussure
agile
un arbitre
une histoire
faible
facile
une relation
maintenir
soulever
un couteau
mélanger
beaucoup
diriger
la douceur
regagner
ordinaire
riant
douter
la justice
un signal
délivrer
un angle
un bagage
du gazon
un peintre
prétendre
replier
un seau
quand
soudain
soigner
un congé
rechercher
curieux
un volet
une femelle
du lin
puissant / puissante
une rentrée
un détour
dénudé / dénudée
une grange
un principe
généralement
soupirer
un ravage
le soin
une source
classique
un bloc
noyer
une indication
un défenseur
le contraire
un endroit
une position
finalement
un préparatif
une chaussée
urgent / urgente
un jambon
celui-ci / celle-ci
une crainte
aimable
un cerisier
une tempête
une distraction
présenter
exprimer
complet / complète
un parapluie
secouer
considérable
une noisette
fuir
élégant / élégante
souple
une automobile
poursuivre
amicalement
un craquement
ceux / celles
apprendre
généreux/ généreuse
particulièrement
la puissance
une cuisinière
malheureux/ malheureuse
la tristesse
la rapidité
la honte
la circulation
autrefois
éblouir
la désolation
jaunir
subitement
une station
l' argent
une friandise
autrement
simplement
instructif / instructive
brusquement
une cigarette
une satisfaction
cinquante
une nouvelle
une conviction
vigoureux / vigoureuse
sacrifier
un acheteur
une protection
un arbuste
un bienfaiteur
satisfait / satisfaite
un couvercle
une princesse
un royaume
un terrain
une exposition
une économie

Échelon 20

décider
par
donner
humide
un château
une tâche (un travail)
une coiffure
recevoir
un doigt
une nourriture
un ballon
mou / molle
durer
un mendiant
un bâton
un combat
un marin
drôle
pousser
charmant / charmante
une arrivée
un sentier
mourir
un centre
un bandit
peupler
libérer
attirer
un détail
jeter
malgré
un passage
une animation
une toilette
un gaz
raser
un quart (1/4)
démolir
préparer
un but
juger
un couvert
un pic
rider
attendre
un milieu
raconter
un poussin
une règle
aspirer
un écrit
un bout
une question
un manteau
une façon
un loisir
un bénéfice
un bonnet
souriant / souriante
manuel / manuelle
un rouleau
bouder
une flaque
les gens
souffrir
causer
un caractère
rond / ronde
tarder
une mission
prisonnier / prisonnière
un atelier
un pigeon
un profit
un traitement
poser
fermer
intérieur / intérieure
un commerce
une cerise
lamentable
une pêche
terminer
clair / claire
vingt
la beauté
amusant / amusante
un pommier
facilement
février
une épée
un choc
abuser
griffer
un ruisseau
lentement
important / importante
abriter
un poirier
un degré
un salaire
désobéir
glissant
le printemps
retourner
un verre
la chance
l'humeur
lent / lente
fragile
une manche
un couloir
labourer
ralentir
attribuer
déplacer
offrir
changer
doucement
un défaut
un président
un filet
une approche
une banane
nombreux / nombreuse
humain / humaine
un gendarme
royal / royale
un flacon
un brin
deviner
un propriétaire
un lien

une grotte
savourer
remercier
étendre
une température
vérifier
l'éternité
recouvrir
un buisson
piquer
distribuer
une casquette
une agitation
un empereur
un équilibre
un végétal
une résolution
un fossé
l'admiration
reconduire
une ménagère
satisfaire
un transport
un fouet
un conseil
tranquille
dérober
enrichir
un berceau
une éducation
docile
un instant
distraire
de l'avoine
sept
une douzaine
défendre
un magasin
construire
instruire
une équipe
introduire
un(e) camarade
une adresse
fruitier / fruitière
enseigner
franchement
surveiller
contrarier
suspendre
une centaine
la franchise
une distinction
terrestre
une clé /une clef
réellement
rejoindre
un feuillage
conclure
un crayon
actuellement
principalement

Échelon 21

leur
un sou
un cri
sale
la fièvre
roux / rousse
une file
un foie
une giboulée
un fil
une colline
dur / dure
une trace
un malheur
fêter
estimer
une île
un délice
un son
une barre
du cuir
cela
la faim
un retard
parti / partie
tard
courant / courante
général / générale
très
arriver
alors
un habit
une face
marier
un rôle
un pêcheur
une masse
passer
situer
une couronne
un chiffre
un coussin
mieux
dès que
un vélo
chasser
geler
un pétale
régler
représenter
étonner
bâtir
une flamme
un choix
la chair
une conférence
massif / massive
éviter
procurer
profiter
plier
une grappe
constituer
épauler
étourdi / étourdie
eux / elles
enlever
un désir
agir
remplacer
une défense
couver
frais / fraîche
transporter
appartenir
un officier
violent / violente
remuer
sien / sienne
décorer
un poil
troubler
ceci
un autel
peindre
un geste
un espace
régaler
récolter
une provision
dessous
respirer
imiter
une activité
un caprice
l' obscurité
un tambour
une tuile
lui-même / elle-même
charger
gagner
déjeuner
voyager
une seconde
une longueur
attentivement
tôt
un cimetière
proposer
sérieux / sérieuse
retomber
se moquer
un outil
chausser
une autorité
décourager
imprudent / imprudente
proclamer
afin
calmer
un pompier
une blessure
une imagination
la violence
léger / légère
obtenir
répéter
mien / mienne
creux / creuse
solitaire
un cadran
détourner
les vacances
une souffrance
une aurore
sitôt
une grand-mère
verser
un appartement
une imprudence
monotone
signer
ranimer
promener
seulement
pleuvoir
éprouver
étranger / étrangère
la colère
un éléphant
une graine
un incendie
la sève
tiède
un calendrier
maintenant
une forêt
craindre
joindre
une période
un bonhomme
inspirer
prudent / prudente
semblable
un flot
ranger
chérir
boucler
germer
un bourgeon
géant / géante
un téléphone
claquer
une fougère
cache-cache
une fillette
préserver
une excuse
manifester
témoigner
franchir
une fraise
un banquier
un océan
gouverner
forestier / forestière
refroidir
courageux / courageuse
dessiner
énormément
placer
malheureu-sement
imperméable
une lisière
favoriser
prodigieux / prodigieuse
protéger

déchirer
encourager
déranger
activer
joyeusement
une inquiétude
désoler
dernièrement
échanger
grandiose
un mensonge
un centimètre
un terrier
une étagère
une observation
une faiblesse
descendre
une intelligence
lequel / laquelle
autant
surprendre
épuiser
inerte
une serviette
moyenne
gouvernement
infiniment
indispensable
une expédition
la stupéfaction
administration
enseignement
un chagrin
la modestie
désigner
continuellement
onze
novembre
gravement
soulager
une fourniture
une instruction
une giboulée
coiffer
selon

Échelon 22

là
une fourrure
un bâtiment
une canne
un fond
court / courte
nommer
amener
voler
un membre
une race
un bijou
une réalité
un champ
toujours
une affiche
quel / quelle
le front
une teinte
des pleurs
raide
un menton
un sourire
un talent
debout
nullement
dîner
prouver
éclore
un climat
déposer
porter
un cas
pardonner
dévorer
un programme
adorer
un poteau
une vérité
mignon / mignonne
une chèvre
isoler
la lenteur
humble
durant

blond / blonde
détacher
un propos
une noix
un chauffage
amical / amicale
tant
accorder
tromper
personnel / personnelle
honteux / honteuse
trouer
fatal / fatale
un oranger
un saut
de l'ivoire
venger
un tourbillon
demander
délicieux / délicieuse
un sort
figurer
une commande
participer
un époux / une épouse
longer
informer
une portière
une coquille
un poireau
un patin
rigoureux
la confiance
bourdonnement
second / seconde
un art
furieux / furieuse
un remède
remarquer

danser
un séjour
frémir
une annonce
cordialement
une facilité
un colonel
une allumette
chauffer
s'écrier
un museau
une grille
un chiffon
un plancher
rencontrer
refuser
une retraite
un portrait
une aiguille
un éclair
diminuer
égarer
une préférence
mince
une attention
une présence
attentif / attentive
disputer
reprocher
immobile
dispenser
marchander
faciliter
emporter
achever
varier
un siècle
mécontent
une fabrication
sévir
différent / différente
un succès
contenter
un orphelin
refaire
clouer

broder
un règne
un dessert
étaler
utiliser
risquer
déterminer
entonner
manier
un sentiment
conserver
confier
balancer
enfoncer
rompre
bouger
refermer
agrémenter
déclarer
brouter
un seuil
défaire
l'électricité
une serrure
une manière
supérieur
signifier
du thé
un préau
élargir
aborder
une affaire
manquer
permettre
un accident
indiquer
arrière
s'enfuir
renverser
une correction
autoriser
un roseau
résoudre
aujourd'hui
épais
organiser

légèrement
envier
sérieusement
un kilomètre
le respect
paisible
la haine
admirer
bravo
un sanglot
une clairière
un estomac
engloutir
une intention
transformer
une collection
une exclamation
deuxième
anglais / anglaise
compliquer
un deuil
une naissance
héroïque
extérieur / extérieure
une dizaine
meilleur / meilleure
expliquer
percher
quatrième
une étincelle
un effort
un exemple
un foyer
énergique
intelligent / intelligente
régulièrement
payer
ensemble
troisième
un adversaire

un commencement
doubler
épouser
pencher
merveilleusement
une application

Échelon 23

lutter
parce que
priver
un niveau
un chêne
un bond
mériter
un étang
une lanterne
entrer
un rang
obéissant / obéissante
armer
une carotte
un appel
rassurer
un coffre
casser
allumer
corriger
un plan
une sonnette
autrui
frapper
dessus
retirer
du plomb
planer
boiteux / boiteuse
élever
glisser
une récompense
réclamer
là-bas
longuement
assurer
sain / saine
une guérison
réformer
reporter
une plainte
crever
un honneur
un départ
prêt / prête
dehors
border
une cité
hurler
idéal / idéale
plein / pleine
une araignée
gentil / gentille
un passant
affreux / affreuse
flotter
actuel / actuelle
la grippe
hélas
un rossignol
soumettre
une apparition
épouvantable
butiner
savoureux
la vigueur
un potager
chez
aider
un aspect
vaincre
arroser
un attachement
garantir
embrasser
précipiter
provoquer
sinon
une passion
une veine
une poussière
le bétail
la paresse
plaintif / plaintive
remarquable
débarquer
éclatant / éclatante
plaindre
un souhait
surmonter
imprimer
interdire
enfouir
lointain / lointaine
un hêtre
un reflet
trancher
sévèrement
décéder
aussitôt
attaquer
entièrement
un gant
enterrer
avancer
un camp
une espérance
prononcer
décharger
sursauter
demeurer
précieux
une émotion
discuter
déboucher
odorant / odorante
renoncer
dégager
une baguette
une trompette
quitter
auprès
plutôt
silencieux
une erreur
un cordonnier
presser
ignorer
encadrer
quatorze
une disparition
l'humidité
ancien / ancienne
trembler
résister
une invention
la mélancolie
un monsieur
une carrière
une proie
la majesté
un coffret
une affection
creuser
vraiment
industriel / industrielle
signaler
expédier
un échantillon
réfugier
quinze
veiller
inquiet / inquiète
commencer
effacer
silencieusement
tranquillement
un sommet
économiser
éveiller
absolument
un musicien
une frontière
succéder
une extrémité
une description
un obstacle
spécialement
un renseignement
sincère

Échelon 24

un cours
peu
un corps
un million
un pin (l'arbre)
une habitude
une flèche
une voie
un souffle
une ronce
près
abattre
une enveloppe
divers / diverse
une permission
un millier
un miroir
désirer
une allure
un corridor
lors de
un carreau
un rhume
remporter
falloir
plusieurs
quoique
repasser
un tronc
boueux / boueuse
un réveil
craquer
gourmand / gourmande
le goût
une fourmi
lumineux / lumineuse
une barrière
mystérieux / mystérieuse
honorable
mendier
éclaircir
un(e) après-midi
élancer
ingrat / ingrate
pâlir
constant / constante
un ennemi
un résultat
ordonner
une marguerite
la fraîcheur
un cerf
féroce
ravissant / ravissante
déjà
profond / profonde
un langage
un arrêt
gémir
habiter
éclairer
exprès
un notaire
froisser
apporter
certain / certaine
un gâteau
sensible
laid / laide
assidu / assidue
un étonnement

sautiller
tantôt
un véhicule
frotter
imaginer
grossier / grossière
une manœuvre
un automne
guérir
un paysan
serrer
une importance
parfumer
la graisse
occuper
un fait
séparer
treize
un accord
étirer
illustrer
un tournant
manœuvrer
un sillon
cordial /cordiale
un dompteur
un hameau
un professeur
une alouette
persuader
interroger
cesser
négliger
baisser
un acier
une résistance
complètement
accuser
un imprévu
ignorant / ignorante
un triomphe
exposer
un vêtement
une occupation
laborieux / laborieuse
fixer
auquel / à laquelle
grimper
stationner
une brindille
saisir
un remercie-ment
extraire
seize
taquiner
du matériel
un fauteuil
imposant / imposante
un emplacement
enchanté / enchantée
une comparaison
adopter
envoyer
absent / absente
une sécurité
une société
aérer
une influence
une frayeur
immédiatement
un brouillard
une expérience
affectueux / affectueuse
un effet
merveilleux / merveilleuse
un dictionnaire

ANNEXE V - Les dictées en CP et leurs caractéristiques

<table>
<tr><th>Les dictées et leurs caractéristiques</th><th>Phrase et organisation</th><th>Tiré de la leçon sur le son</th><th>Difficulté des mots utilisés selon l'échelle Dubois-Buyse en CP (échelon 1 à 7)</th><th>Mots outils de la méthode Pilotis</th></tr>
<tr><td>Dictée diagnostique A</td><td>« Dans la rue il y a un chat avec une banane. »
- Dictée de syllabe sur ardoise au préalable
- Tous les supports autorisés sauf la leçon
- Dictée de la phrase (individuelle) sur le cahier du jour puis correction par le PE mais pas de retour dessus à cause de l'organisation du stage</td><td>Fin de la période 1 après leçon sur le son [ʃ]</td><td>- la : pas d'échelon
<table><tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr><tr><td>2</td><td>avec</td></tr><tr><td>3</td><td>dans</td></tr><tr><td>5</td><td>rue ; un ; une ; chat</td></tr><tr><td>6</td><td>il y a</td></tr><tr><td>20 (CM1)</td><td>banane</td></tr></table></td><td>- dans
- la
- il y a
- un
- avec
- une</td></tr>
<tr><td>Dictée 1</td><td>« Il y a un renard dans la forêt. »
- Dictée de syllabes sur ardoise au préalable
- Tous les supports autorisés sauf la leçon
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l'ardoise puis mise en commun par groupe de 2 ou 3 pour se mettre d'accord sur l'orthographe de tous les mots
- Phrase à écrire sur le cahier du jour après négociation et avant correction collective
- Correction collective avec cahier sous les yeux, au coin regroupement</td><td>Son [ɛ]</td><td>- la : pas d'échelon
<table><tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr><tr><td>3</td><td>dans</td></tr><tr><td>5</td><td>un</td></tr><tr><td>6</td><td>il y a</td></tr><tr><td>14 (CE2)</td><td>renard</td></tr><tr><td>21 (CM2)</td><td>forêt</td></tr></table></td><td>- il y a
- un
- dans
- la</td></tr>
</table>

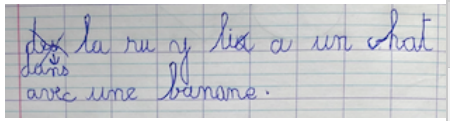
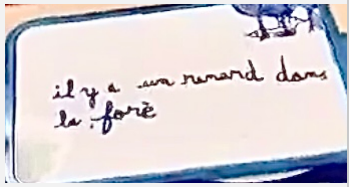
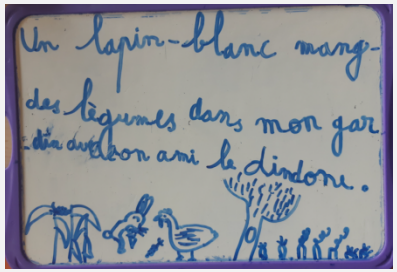
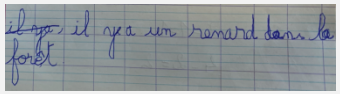
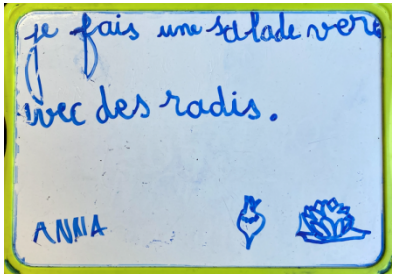
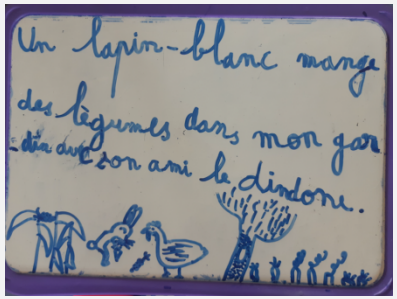
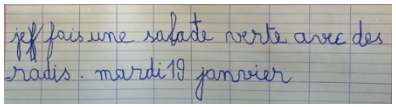
<table>
<tr><td></td><td>organisés selon les groupes, au tableau
- Correction des mots mal orthographiés en dessous de la phrase sur le cahier du jour en vert</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Dictée 2</td><td>« Je fais une salade verte avec des radis. »
- Dictée de syllabes sur ardoise au préalable
- Tous les supports autorisés sauf la leçon
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l’ardoise puis mise en commun par groupe de 2 ou 3 pour se mettre d’accord sur l’orthographe de tous les mots
- Correction collective avec ardoise sous les yeux, au coin regroupement organisés selon les groupes, au tableau
- Copie de la phrase sans erreur dans le cahier du jour avec modèle au tableau</td><td>Son [d]</td><td>- je : pas d’échelon
- radis : pas d’échelon
<table><tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr><tr><td>2</td><td>avec</td></tr><tr><td>5</td><td>une ; salade</td></tr><tr><td>7</td><td>des</td></tr><tr><td>8 (CE1)</td><td>verte</td></tr><tr><td>14 (CE2)</td><td>faire</td></tr></table></td><td>- je
- fais
- une
- avec
- des</td></tr>
<tr><td>Dictée 3</td><td>« Un lapin blanc mange des légumes dans mon jardin avec son ami le dindon. »
- Dictée de syllabes sur ardoise au préalable
- Tous les supports autorisés sauf la leçon
- Phrase adaptée au niveau des élèves : pour les plus en difficulté « Un lapin blanc mange des légumes dans mon jardin. »
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l’ardoise puis mise en commun par groupe de 2 ou 3 pour se mettre d’accord sur l’orthographe de tous les</td><td>Son [ɛ̃] et [ʒ]</td><td>- le : pas d’échelon
- légumes : pas d’échelon
- dindon : pas d’échelon</td><td>- un
- des
- dans
- mon
- avec
- son
- le</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td></td>
<td>mots
- Correction collective avec ardoise sous les yeux, au coin regroupement organisés selon les groupes, au tableau
- Copie de la phrase sans erreur dans le cahier du jour avec modèle au tableau</td>
<td></td>
<td>
<table>
<tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr>
<tr><td>2</td><td>avec</td></tr>
<tr><td>3</td><td>dans ; lapin ; mon</td></tr>
<tr><td>4</td><td>son</td></tr>
<tr><td>5</td><td>un</td></tr>
<tr><td>7</td><td>des</td></tr>
<tr><td>8 (CE1)</td><td>jardin</td></tr>
<tr><td>9 (CE1)</td><td>blanc</td></tr>
<tr><td>15 (CE2)</td><td>manger</td></tr>
<tr><td>17 (CE2)</td><td>ami</td></tr>
</table>
</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dictée diagnostique B</td>
<td>« Dans la rue, il y a un chat avec une banane. »
- Tous les supports autorisés sauf la leçon
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l’ardoise puis correction au tableau</td>
<td>Début période 4 après le son [ɛ̃]</td>
<td>- la : pas d’échelon
<table>
<tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr>
<tr><td>2</td><td>avec</td></tr>
<tr><td>3</td><td>dans</td></tr>
<tr><td>5</td><td>rue ; un ; une ; chat</td></tr>
<tr><td>6</td><td>il y a</td></tr>
<tr><td>20 (CM1)</td><td>banane</td></tr>
</table>
</td>
<td>- dans
- la
- il y a
- un
- avec
- une</td>
</tr>
</table>

ANNEXE VI - Les dictées en CE2 et leurs caractéristiques

<table>
<tr><th>Les dictées et leurs caractéristiques</th><th>Phrase et organisation</th><th>Progression Grammaire Retz</th><th>Difficulté des mots utilisés selon l'échelle Dubois-Buyse en CE2 (échelons 8 à 14)</th><th>Mots à apprendre selon Picot</th></tr>
<tr><td>Dictée 1</td><td>« Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve.»
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l'ardoise sauf un élève au tableau
- Correction négociée collective au tableau</td><td>15. Conjuguer les verbes être, avoir, aller et les verbes du 1er groupe à l'imparfait</td><td><table><tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr><tr><td>2</td><td>au</td></tr><tr><td>7</td><td>les</td></tr><tr><td>9</td><td>pain</td></tr><tr><td>11</td><td>facteur</td></tr><tr><td>12</td><td>fleuve</td></tr><tr><td>17 (CM1)</td><td>à côté</td></tr><tr><td>18 (CM1)</td><td>beurre</td></tr><tr><td>21 (CM2)</td><td>déjeuner</td></tr></table></td><td>- facteur
- déjeuner
- beurre
- fleuve</td></tr>
<tr><td>Dictée 2</td><td>« Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves. »
- Dictée de la phrase (individuelle) sur l'ardoise sauf un élève au tableau
- Correction négociée collective au tableau</td><td>16. Conjuguer les verbes dire, faire, venir, vouloir, voir, prendre et pouvoir à l'imparfait</td><td><table><tr><th>Échelon</th><th>Mot</th></tr><tr><td>1</td><td>c'est</td></tr><tr><td>7</td><td>mes</td></tr><tr><td>15</td><td>docteur</td></tr><tr><td>16 (CM1)</td><td>métier</td></tr><tr><td>23 (CM2)</td><td>souhait</td></tr><tr><td>24 (6ème)</td><td>rêver</td></tr></table></td><td>- souhaiter
- docteur
- métier</td></tr>
</table>

ANNEXE VII - Productions des élèves de CP

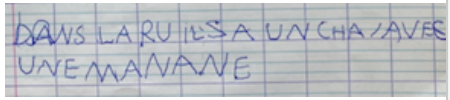
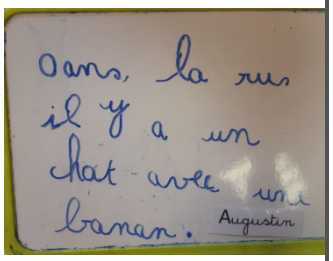
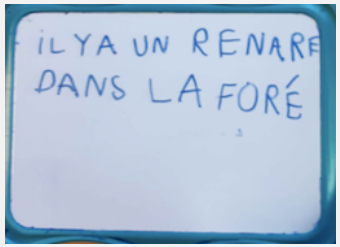
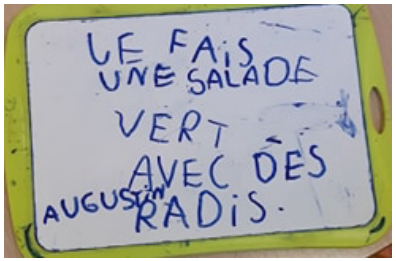
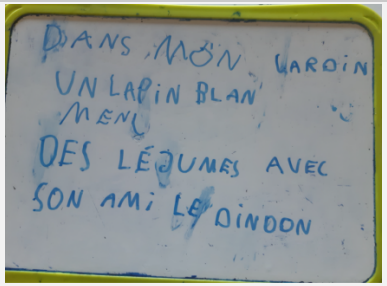
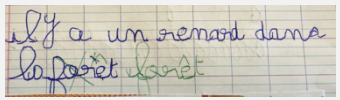
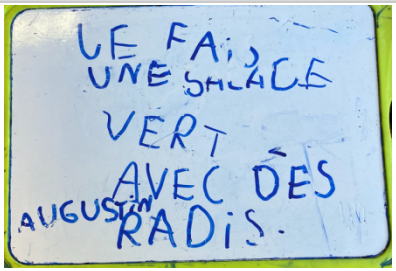
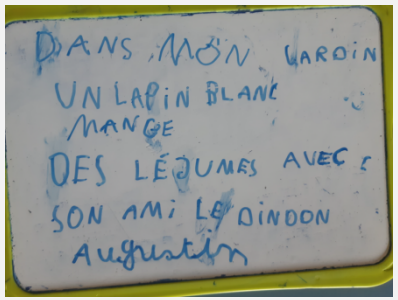
	Dictée diagnostique A 11/12/2020	1 05/01/2021	2 19/01/2021	3 05/03/2021	Dictée diagnostique finale B 01/04/2021
Anna	 dans la ru y li a un chat avec une banane.	**Avant négociation**  il y a un renard dans la forè	**Avant négociation** je fais une salade vert avec des radis.	**Avant négociation**  Un lapin-blanc mang des lègumes dans mon gardin avec son ami le dindone.	 Dans la rue, il y a un chat avec une banane.
		Après négociation  il y a un renard dans la forêt.	**Après négociation**  je fais une salade verte avec des radis	**Après négociation**  Un lapin-blanc mange des lègumes dans mon gardin avec son ami le dindone.	
			Après correction  je fais une salade verte avec		

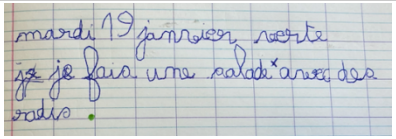
			des radis.		

Très bonne élève qui est bien entrée dans la lecture et l'écriture, elle :

- Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique bien acquis – entrée dans le stade orthographique

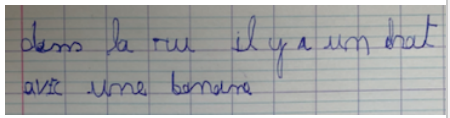
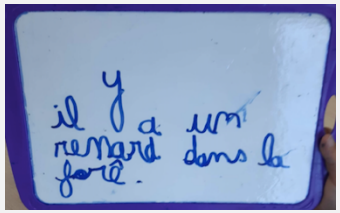
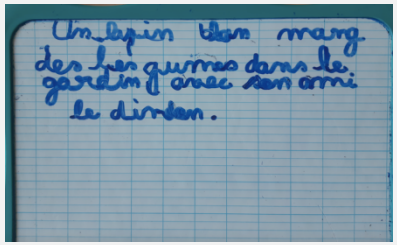
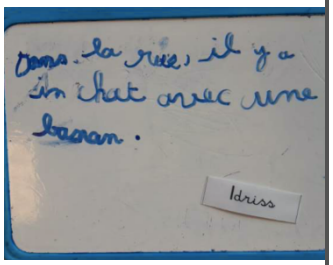
AUGUSTIN	 dans la ru il s a un cha avec une manane	**Avant négociation**	**Avant négociation**	**Avant négociation**	
		 il y a un renare dans la foré	 je fais une salade vert avec des radis.	 dans mon jardin un lapin blan menj des légumes avec son ami le dindon	
		Après négociation	**Après négociation**	**Après négociation**	
		 il y a un renard dans la forèt	 je fais une salade vert avec des radis.	 dans mon jardin un lapin blanc	Dans, la rus il y a un chat avec une banan.

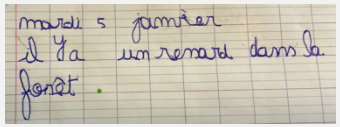
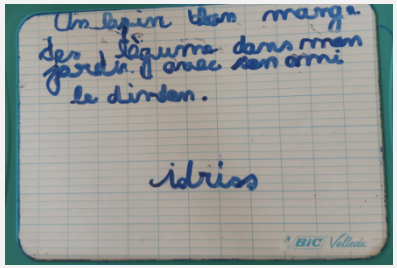
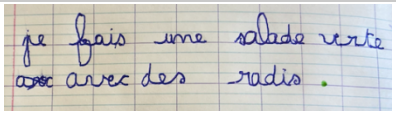
			Après correction  je fais une salade verte avec des radis	mange des légumes avec son ami le dindon	

Élève avec quelques difficultés :

- Comprend le principe alphabétique mais ne sait pas identifier tous les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- S'approprie la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques (difficulté avec l'écriture en miroir)
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie majoritairement et de manière correcte les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Commence à repérer les marques du pluriel et à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique

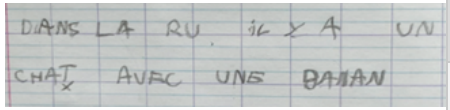
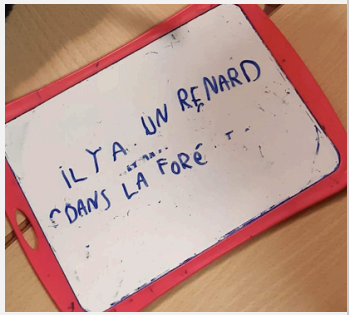
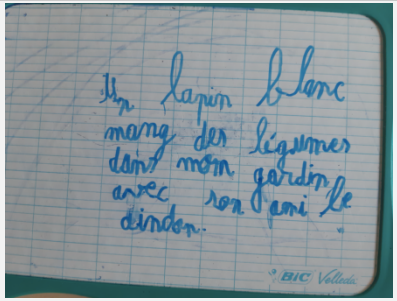
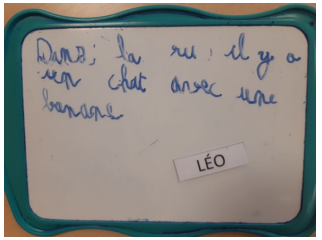
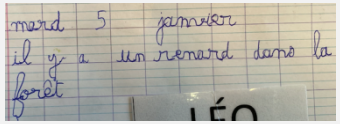
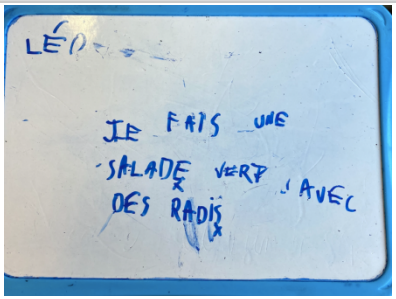
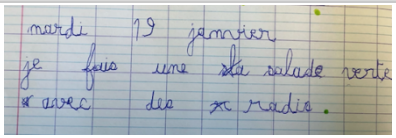
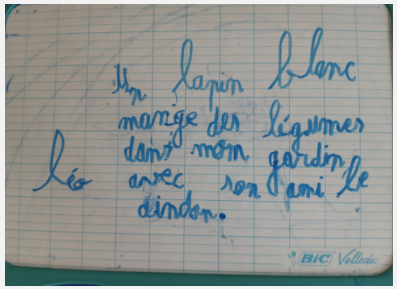
		Avant négociation	**Avant négociation**	**Avant négociation**	
IDRISS	 dans la ru il y a un chat avec une banane	 il y a un renard dans la forê.	 je fais une salade vert avce der radi	 Un lapin blan mang des les gumes dans le gardin avec son ami le dindon.	 Dans la rue, il y a in chat avec une banan.

Après négociation	Après négociation	Après négociation
 il y a un renard dans la forêt.	 je fais une salade vert avec des radi	 Un lapin blan mange des lègume dans mon jardin avec son ami le dindon.
	Après correction	
	 je fais une salade verte avec des radis	

Élève avec quelques difficultés :

- Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- S’approprie la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s’appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques avec peu de difficultés
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie majoritairement et de manière correcte les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l’échelle Dubois-Buyse)
- Commence à repérer les marques du pluriel et à les utiliser au sein d’un groupe nominal

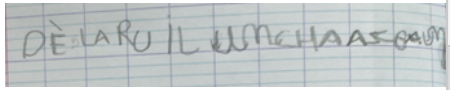
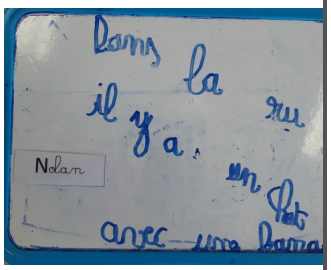
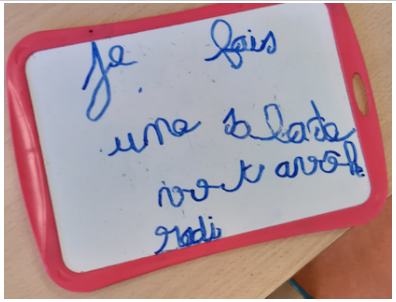
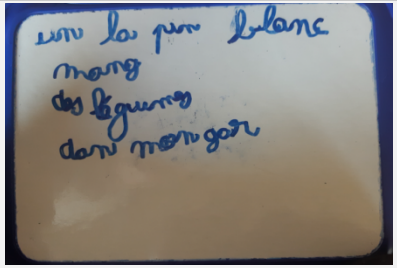
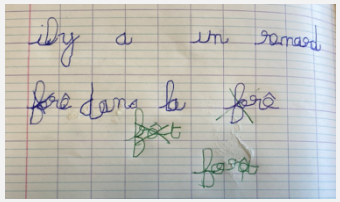
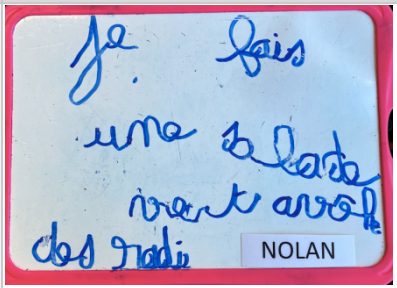
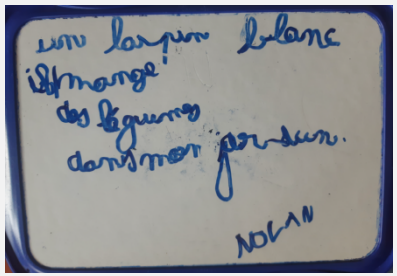
Stade alphabétique

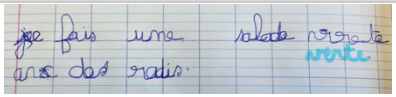
LÉO	 dans la ru il y a un chat avec une banan	**Avant négociation**  il y a un renard dans la foré	**Avant négociation** je fais une salade vert avec des radis	**Avant négociation**  Un lapin blanc mang des légumes dans mon gardin avec son ami le dindon.	 Dans ; la ru il y a un chat avec une banane
		Après négociation  il y a un renard dans la forêt	**Après négociation**  je fais une salade vert avec des radis **Après correction**  je fais une salade verte avec des radis	**Après négociation**  Un lapin blanc mange des légumes dans mon gardin avec son ami le dindon.	

Très bon élève qui est bien entré dans la lecture et l'écriture, il :

- Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

Stade alphabétique bien acquis – entré dans le stade orthographique

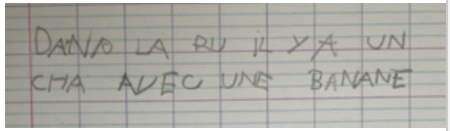
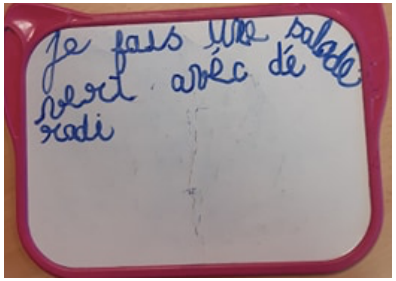
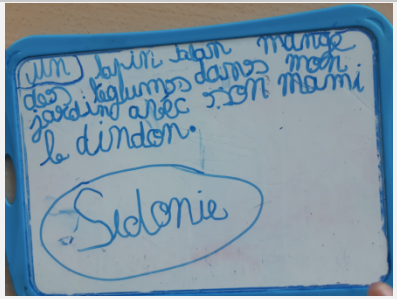
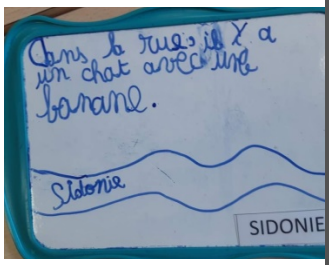
NOLAN	 dè la ru il unchaascbain	**Avant négociation**	**Avant négociation**	**Avant négociation**	 Dans la ru il y a un chat avec une banane.
		 il ia un rena dan la	 je fais une salade vrt avêk radi	 un la pin blanc mang des légumes dan mon gar	
		Après négociation	**Après négociation**	**Après négociation**	
		 ily a un renard dans la frê	 je fais une salade vert avêk des radi	 un lapin blanc il mange des légumes dans mon jardun.	

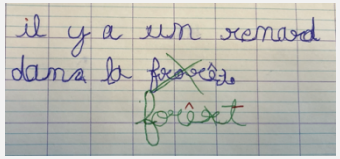
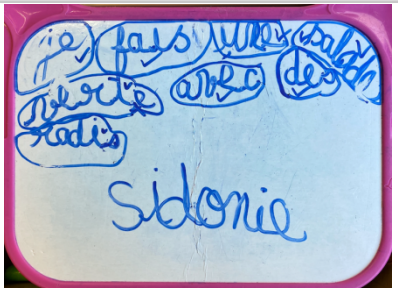
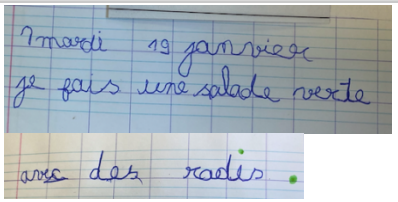
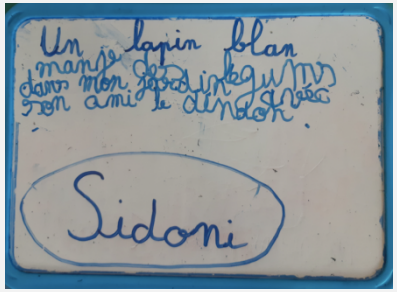
			Après correction  je fais une salade vrete avc des radis		

Élève avec quelques difficultés :

- Comprend le principe alphabétique mais ne sait pas identifier tous les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- S'approprie la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques avec difficulté
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie difficilement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Ne repère pas les marques du pluriel dans une phrase mais connaît et sait mettre en œuvre les règles les plus évidentes (ajouter un S) lors d'exercices hors contexte

Entré dans le stade alphabétique

SIDONIE	 dans la ru il y a un cha avec une banane	**Avant négociation** il y a un renare dans la forèt	**Avant négociation**  je fais une salade vert avec dé radi	**Avant négociation**  un lapin blan mange des légums dans mon jardin avéc son mami le dindon.	 Dans la rue, il y a un chat avec une banane.

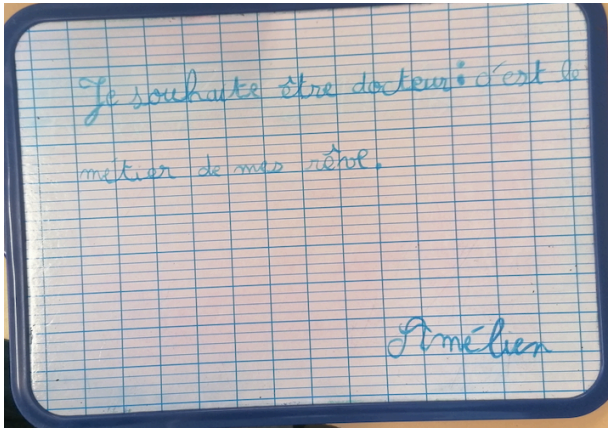
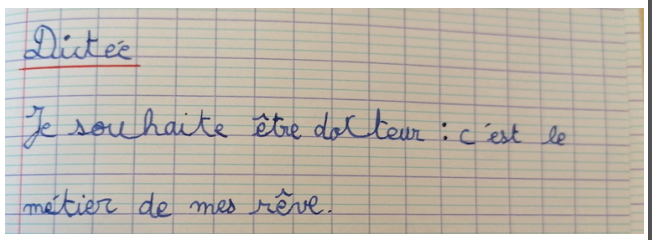
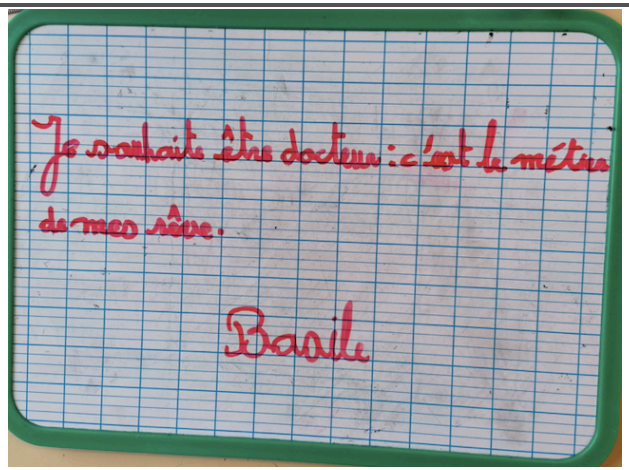
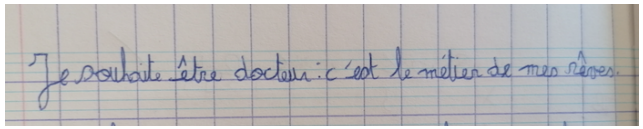
	Après négociation	Après négociation	Après négociation
 il y a un renard dans la ~~frorêt~~ forêt il y a un renard dans la frorêt.	 je fais une salade verte avec des radis **Après correction**  je fais une salade verte avec des radis	 Un lapin blan manje des légums dans mon jardin avec son ami le dindon.

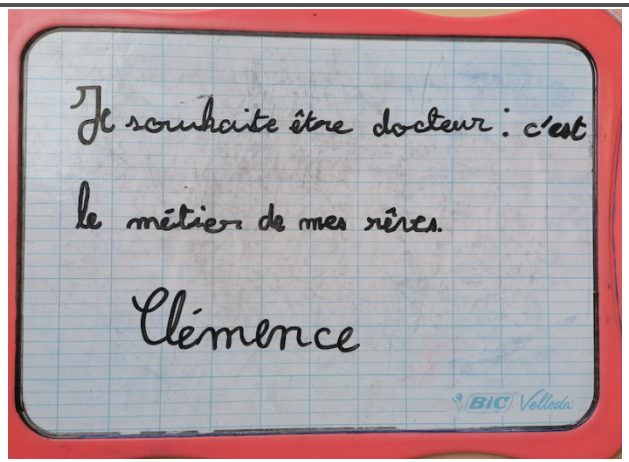
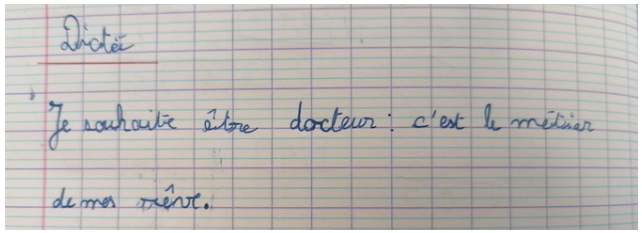
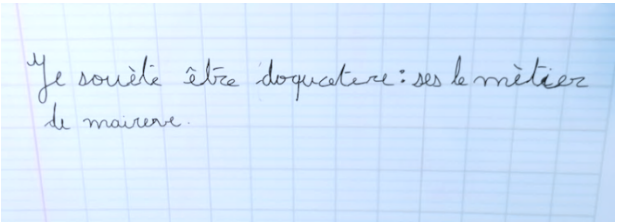
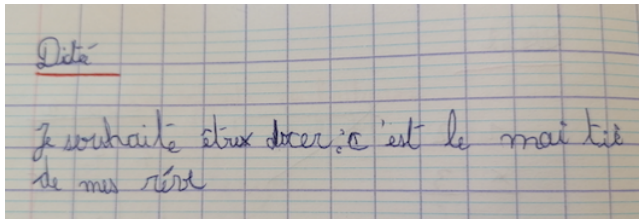
Bonne élève qui est bien entrée dans la lecture et l'écriture, elle :

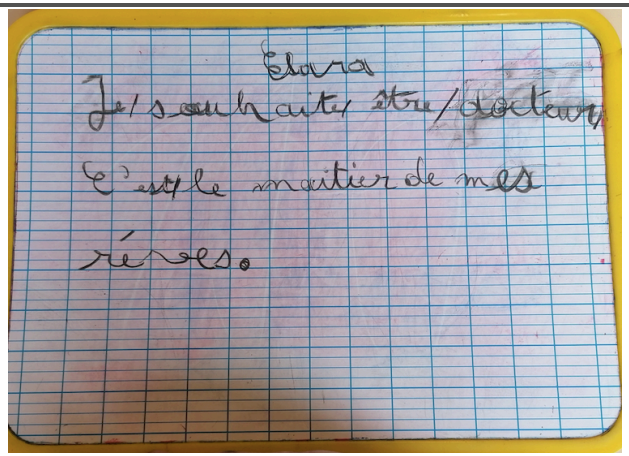
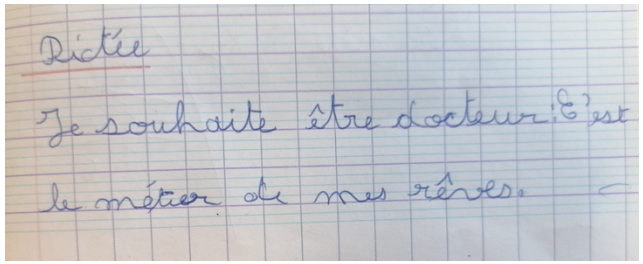
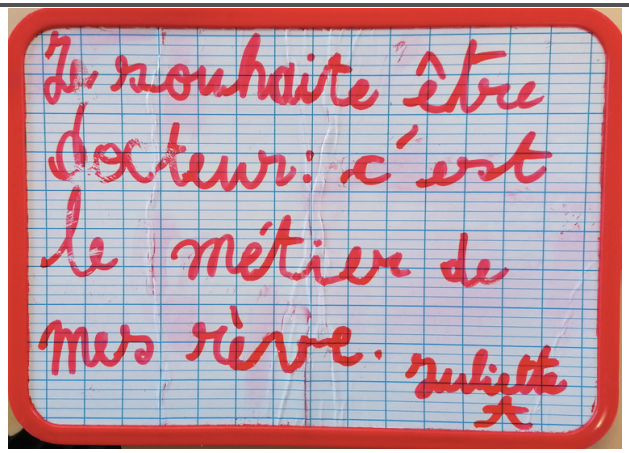
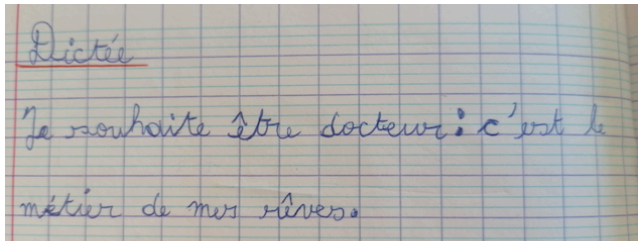
- Comprend le principe alphabétique et sait identifier les graphèmes qui correspondent aux phonèmes
- Maîtrise la correspondance grapho-phonétique
- Encode les mots en s'appuyant sur la mémorisation des correspondances graphophonologiques
- Segmente les phrases en mots
- Orthographie majoritairement et correctement les mots les plus fréquemment rencontrés (échelon 1 à 7 selon l'échelle Dubois-Buyse)
- Repère les marques du pluriel et commence à les utiliser au sein d'un groupe nominal

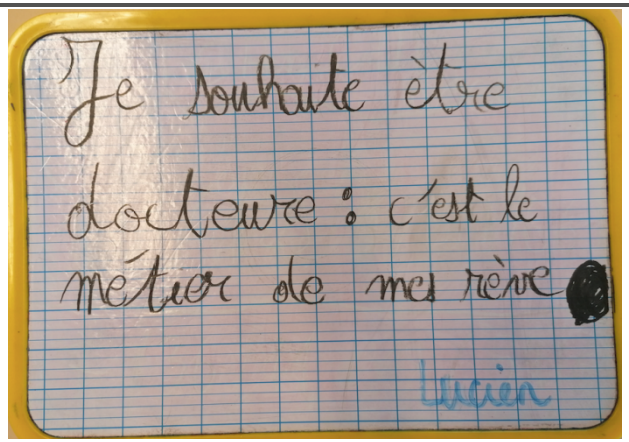
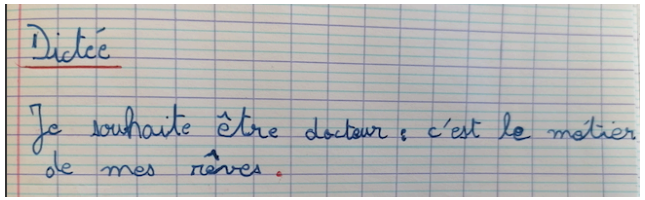
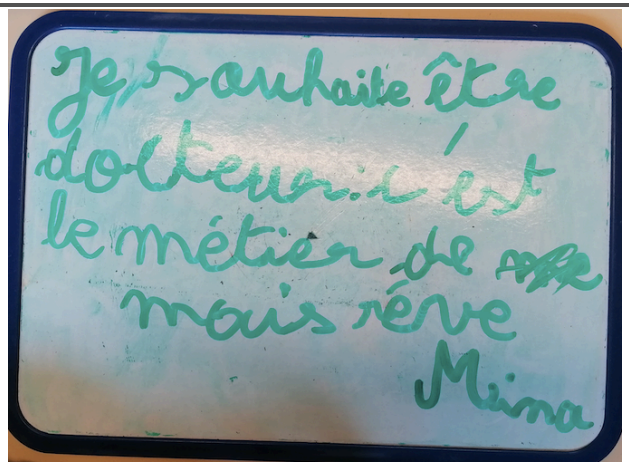
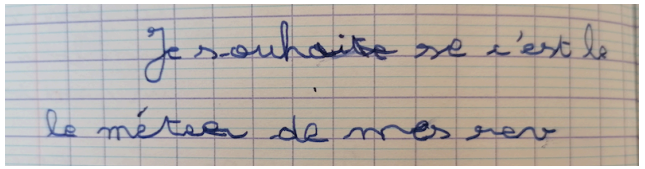
Stade alphabétique bien avancé

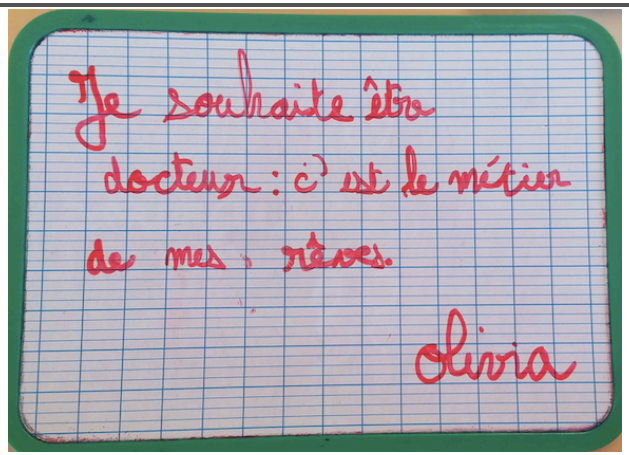
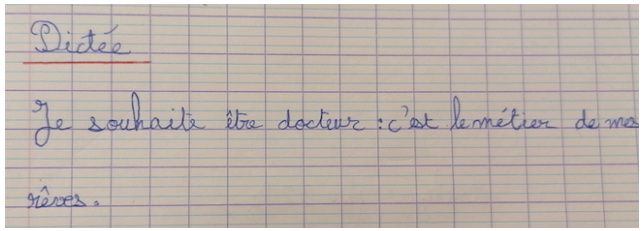
ANNEXE VIII - Productions des élèves de CE2

/03/2021	Avant négociation	Après négociation et correction
AMÉLIEN	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.
BASILE	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.

CLÉMENCE	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêve.
CLÉMENTINE (au tableau)	 Je souète être doqucetere : ses le mètier de maireve.	 Je souhaite être docer : c'est le mai tiè de mes réve

ELARA	 Elara Je / souhaite / être / docteur / C'est le maitier de mes réves. Je / souhaite / être / docteur / C'est / le maitier de mes réves.	 Dictée Je souhaite être docteur : C'est le métier de mes rêves. Je souhaite être docteur : C'est le métier de mes rêves.
JULIETTE	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rève. Juliette Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rève.	 Dictée Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves. Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.

LUCIEN	 Je souhaite être docteure : c'est le métier de mes rève.	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.
MINA	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mais réve	 Je souhaite se c'est le méter de mes rev

OLIVIA	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.	 Je souhaite être docteur : c'est le métier de mes rêves.

-
-

Légende :

- erreur corrigée
- orthographe juste devenue fausse
- graphème à l'envers transcrit à l'endroit

ANNEXE IX - La typologie des erreurs de Nina Catach[2]

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées…	*mid (nid)*
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	*un navion (avion)*
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles	*maitenant (maintenant)* *crocrodile (crocodile)* *suchoter (chuchoter)*
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	*pingoin (pingouin)* *guorille (gorille)* *briler (briller)* *écureil (écureuil)* *recard (regard)*
Erreurs à dominante morphogrammique - Morphogrammes grammaticaux - Morphogrammes lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omisssion ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	*chevaus (chevaux)* *les rue (les rues)* *ils chantes (chantent)* *tu achète (achètes)* *les films que les enfants ont vu (vus)* *canart (canard)* *anterrement (enterrement)* *annui (ennui)*
Erreurs à dominante logogrammique - Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	*J'ai pris du vain (vin)* *Ils ce sont dit (se)* *c'est livres (ses)*
Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	*la France (France)* *leau (l'eau)* *peut être (peut-être)*

[2] Catach, N. La typologie des erreurs.

ANNEXE X - Transcription entretiens des négociations et verbalisations métagraphiques CP

<u>Dictée 1 :</u>

Il y a un renard dans la forêt.

Groupe 1 : (2 élèves)

PE 01 :-- qu'est-ce que vous avez fait les enfants pour vous mettre d'accord ? / comment vous avez fait ?
NOLAN 02 :-- elle m'a aidé je #
LOUIS 03 :-- parc'que renard il avait mis rena
PE 04 :-- c'est toi qui a regardé son ardoise pour voir c'que tu pouvais corriger ?
LOUIS 05 :-- oui je l'ai écrit à côté
PE 06 :-- pourquoi vous avez mis un D à la fin de « renard » ?
LOUIS 07 :-- je l'ai déjà vu dans le livre
PE 08 :-- et toi t'étais d'accord avec cette écriture ? *(en regardant NOLAN)*
NOLAN 09 :-- oui on a vérifié dans la feuille
PE 10 :-- très bien sur quelle feuille vous avez vérifié ?
LOUIS 11 :-- la feuille où y'a tous les mots les noms des animaux qui sont écrits
NOLAN 12 :-- forêt j'ai pas réussi à écrire
LOUIS 13 :-- mais quand tu réfléchis dans ta tête c'est facile on entend toutes les lettres [f] [o] [ʁ] [ɛ]
NOLAN 14 :-- [f] je savais plus quelle lettre faisait [f]

Groupe 2 : (3 élèves)

PE 01 :-- c'est quoi le travail qui est demandé ?
LEO 02 :-- se mettre d'accord
PE 03 :-- se mettre d'accord ensemble oui sur quoi ?
IDR 04 :-- sur comment écrire les mots
PE 05 :-- oui exactement mais là c'est pas écrit la même chose regardez bien vos ardoises
EMIE 06 :-- *(après un temps de réflexion)* ça c'est un E avec l'accent en avant (É) et ça c'est pas un E en avant
PE 07 :-- ah alors vous n'êtes pas d'accord comment on peut se mettre d'accord ?
(LEO efface son accent pour mettre comme sa camarade)
PE 08 :-- comment tu sais que c'est elle qui a raison ?
LEO 09 :-- parc'qu'en vrai on dit forêt et pas foré
IDR 10 :-- le D et ben il est muet dans renard
PE 11 :-- ah bon comment tu sais ça ?
IDR 12 :-- ben parc'que quand on dit renard on entend pas [d]
PE 13 :-- tout à fait vous savez pourquoi y'a un D à la fin de renard alors ?
EMIE 14 :-- ça fait penser comme dans le livre qu'on lit avec ses petits
PE 15 :-- comment ils s'appellent ses petits au renard ?
LEO 16 :-- renardeaux !
PE 17 :-- et oui du coup ça nous aide à se souvenir qu'il y a un D à la fin de renard parce que le [d] on l'entend très bien dans renardeau / bon du coup on garde quel È ([ɛ]) ? celui avec l'accent grave ou l'accent circonflexe ?
IDR 18 :-- *(cherche dans le porte-vues)* c'est un T ! à la fin !
LEO 19 :-- du coup c'est toi qui a juste IDR c'est un chapeau sur le E
EMIE 20 :-- et après on met un T

Groupe 3 : (3 élèves)
PE 01 :-- regardez bien tous les mots y'en a qui sont pas pareils
(ANNA montre avec son doigt la différence : forèt et forè)
PE 02 :-- c'est lequel qui est bien écrit alors ? forèt E T ou forè E accent grave ?
ANNA 03 :-- c'est accent grave
PE 04 :-- c'est lui qui est bon ? vous avez vérifié ?
ANNA 05 :-- non mais on n'entend pas le T
PE 05 :-- faut vérifier alors pour vous mettre d'accord

Groupe 4 : (2 élèves)
PE 01 :-- c'est bon vous vous êtes mis d'accord tous les deux ?
AUG 02 :-- oui
PE 03 :-- comment vous avez fait pour vous mettre d'accord ?
SID 04 :-- ben en fait moi j'ai corrigé celle d'AUG et lui il a corrigé la mienne
PE 05 :-- ah vous vous êtes échangés les ardoises ?
SID 06 :-- oui et les points c'est bon et les croix c'est pas bon et du coup après quand on a fini on re-échange les ardoises et on regarde si c'est bon et après on corrige
PE 07 :-- ah d'accord super ! donc là c'est bon vous avez tous les deux écrits la même chose ?
AUG 08 :-- oui on a regardé le porte-vues
PE 09 :-- quand ça ? à quel moment vous avez regardé ?
SID 10 :-- pour vérifier quand on était pas d'accord
PE 11 :-- donc si vous êtes d'accord vous regardez pas ?
AUG 12 :-- bah non on a juste
PE 13 :-- pourquoi vous avez mis un E à la fin de renard ?
SID 14 :-- pour faire chanter le R rena[ʁ][ə]
PE 14 :-- et si on enlève le E ça donne quoi AUG ?
AUG 15 :-- rena[ʁ]
SID 16 :-- ah le [ʁ] il chante quand même mais j'suis sûre que ça s'écrit comme ça y'a un E muet
PE 17 :-- AUG t'es d'accord avec elle toi ?
AUG 18 :-- j'vais regarder dans la feuille

<u>Dictée 2</u> :
Je fais une salade verte avec des radis.
Groupe 1 : (2 élèves)
PE 01:-- qu'est-ce que vous faîtes ?
SID 02 :-- on s'échange les ardoises elle met des points sur les mots si j'ai juste moi je mets des croix si elle a faux
PE 03 :-- ah vous vous êtes échangés les ardoises vous entourez mot par mot et vous mettez un point quand vous êtes d'accord et une croix quand vous êtes pas d'accord c'est ça ?
TELMA 04 :-- oui
PE 05 :-- donc là si t'as mis que des points ça veut dire que t'es d'accord avec tous les mots ?
SID 06 :-- oui !
PE 07 :-- ah toi t'as mis une croix là ? ça veut dire que t'es pas d'accord ?
TELMA 08 :-- « des » ça s'écrit pas comme ça ça s'écrit d #
SID 09 :-- oui ça s'écrit D E S *(efface et corrige le mot qu'elle avait écrit « dé »)*

PE 10 :-- comment tu sais que c'est comme ça ?
SID 11 :-- ben c'est un mot de la girafe on le connaît en fait *(les mots de la girafe sont les mots outils répertoriés dans une girafe)*
PE 12 :-- *(lit la phrase)* je fais une salade verte avec des radis ah là y'a une croix
TELMA 13 :-- pourquoi y'a pas un S là à « radis » ?
PE 14 :-- ah je sais pas qu'est-ce que t'en penses ? // toi pourquoi t'as mis un S ?
TELMA 15 :-- bah « des radis » y'en a plusieurs et le S il est muet
PE 16 :-- donc tu penses que « radis » y'a un S quand y'en a plusieurs ?
TELMA 17 :-- sur le porte-vues rouge comme ça ils mettent « un radis » et y'a un S à la fin
PE 16 :-- ah ! t'as entendu ce qu'elle a dit ?
SID 17 :-- ah oui *(regarde la feuille)*
PE 18 :-- alors tu penses que c'est qui qui a raison ?
SID 19 :-- bah c'est elle on met toujours un S

Groupe 2 : (2 élèves)
Les élèves cherchent un mot dans leur porte-vues contenant tous les mots de vocabulaire et le compare avec leur ardoise.
IDR 01 :-- ah bah c'est tous les deux pas pareil
EMIE 02 :-- bah du coup c'est //
PE 03 :-- il est où le mot ?
EMIE 04 :-- (montre le mot) ici
PE 05 :-- alors c'est quoi les lettres ?
IDR 06 :-- D E S
PE 07 :-- et elle a écrit quoi ?
IDR 08 :-- D E S
PE 09 :-- ok et toi ?
IDR 10 :-- ola y'avait pas de R ! *(efface le r : der)*
PE 11 :-- pourquoi t'as mis un R ?
IDR 12 :-- ben on a vu pour faire le son [e] y'a E R

Groupe 3 : (3 élèves)
ANNA 01 :-- y'a pas de E ! t'es d'accord t'as pas mis de E comme lui *(montre le « je » sans E sur une ardoise et le « je » avec E sur l'autre ardoise)*
AUG 02 :-- ah oui ça fait « j'fais » *(l'élève ajoute le E manquant)* « je fais »
PE 03 :-- comment vous faîtes vous pour corriger ?
AUG 04 :-- bah on regarde les lettres qu'il y'a
ANNA 05 :-- on s'met d'accord pour savoir qui a raison pour l'écriture
PE 06 :-- d'accord vous regardez les trois ardoises en même temps et vous votez pour celui qui a raison ?
VAL 07 :-- oui et là t'as mis un T ? *(montre le mot « vert » sur l'ardoise d'ANNA)*
ANNA 08 :-- regarde j'vais t'montrer y'a un T *(ouvre le porte-vues et cherche la page)* / regarde vert ! y'a un T !
VAL 09 :-- ah oui
ANNA 10 :-- bah oui parc'que t'as une chemise verTE !
(VAL rajoute un T à la fin du mot vert)

ANNEXE XI

Transcription des négociations CE2 mars 2021

Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve.

PE 01 :-- tu as mis E N T ? pourquoi tu as mis E N T à déjeunent ?
ELEV 02 :-- y'a plusieurs facteurs
PE 03 :-- y'a plusieurs facteurs qui déjeunent ? et donc ? quelque chose de plus ?
ELEV 04 :-- c'est un verbe parc'qu'on peut dire ils déjeunent
PE 05 :-- ils déjeunent au pluriel ça veut dire que les facteurs on peut le remplacer par un pronom personnel peut-être ? quel pronom personnel ?
ELEV 06 :-- ilS
PE 07 :-- ilS et donc avec ilS ? // déjeuner à l'infinitif ça s'écrit comment à la fin ? / le verbe déjeuner ?
ELEV 08 :-- E R
PE 09 :-- E R et donc vous êtes tous d'accord pour faire ça comme correction ?
ELEV 10 :-- oui
PE 11 :-- déjeunent donc comme il y a plusieurs facteurs on peut les remplacer par « il » avec un S et donc effectivement on le sait hein et puis on l'a sur la fiche la conjugaison au présent pour les verbes en E R « ils » au pluriel comme on l'a ici c'est E N T / donc déjeunent E N T / alors est-ce que vous avez quelque chose d'autre ? / quelque chose de différent ? /
ELEV 12 :-- il manque un point sur le J
PE 13 :-- il manque un point sur le J de déjeunent ! effectivement / est-c'qu'il y'a autre chose ? / est-ce que beurre ça s'écrit comme ça ?
ELEV 14 :-- oui !
PE 15 :-- oui ? vous avez tous bien appris vos mots alors ? / « à côté » le À vous êtes sûrs que c'est celui-là ?
ELEV 16 :-- oui !!
PE 17 :-- comment vous en êtes sûrs ?
ELEV 18 :-- on peut pas dire « avait côté du fleuve »
PE 19 :-- et oui on peut pas dire ça ! très bien c'est bien le bon À alors ! et fleuve ça s'écrit comme ça ?
ELEV 20 :-- oui
PE 21 :-- donc là vous êtes tous d'accord avec cette phrase ? d'accord alors vous pouvez effacer vos ardoises

ANNEXE XII – Fiche préparation CP

Dictée négociée	
Domaine : Français	**Niveau :** CP
Nature de la séance : Dictée	**Place dans la séquence :** 1/1 séance
Organisation : Temps individuel et en groupe	**Durée :** 50 min

Objectifs :

- Commencer à mettre en lien les correspondances graphophonologiques
- Mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.).
- Utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, etc.
- Se mettre d'accord, justifier et argumenter son point de vue

Phase et durée	Rôle de l'enseignant	Rôle des élèves
2 min	Passation des consignes et du matériel « vous allez prendre vos ardoises nous allons faire une dictée. » Attendre qu'ils aient récupéré leur matériel.	Préparation du matériel : ardoise
5 min	« Je vais vous dicter des syllabes que vous allez écrire sur l'ardoise » « mè/mê ; re ; che ; rè/rê »	Écoute et participation
15 min	Maintenant nous allons écrire une phrase sur l'ardoise. Vous pouvez écrire dans l'écriture que vous préférez, vous avez le droit à tous les supports pour vous aider sauf de la leçon. Présentation de la dictée : « Il y a un renard dans la forêt. »	Encodage de la dictée, recherche dans les supports.

	Recueil des questions. Dictée.	
15 min	« Par groupe de 2 vous allez devoir corriger ensemble votre dictée. Vous avez le droit à tous vos supports, il va falloir se mettre d'accord. Vous écrivez sur l'ardoise et une fois que vous êtes d'accord sur tous les mots vous écrirez la phrase sur votre cahier du jour. » Faire les groupes de deux de façon hétérogène et les lancer dans l'activité. Étayer et réguler les groupes si besoin. Rappelez les consignes de gestion du cahier.	Négociation, argumentation et justification de leurs points de vue.
10 min	Mise en commun sur les corrections proposées mot par mot à écrire sur le tableau. À la fin de la correction, les élèves corrigent en vert les mots contenant des erreurs.	
Matériel professeur	Dictée, tableau	**Matériel élèves :** ardoise, cahier du jour, support au choix

ANNEXE XIII

Fiche préparation CE2

09:20 - 09:30 **Dictée**

Dictée quotidienne

Maitriser l'orthographe des mots (sauf pain). Accorder le GN. Accorder le verbe avec le sujet (identifier le sujet et trouver le pronom personnel correspondant).

Matériel :
- ❑ ardoise
- ❑ TB

Dictée quotidienne (mardi-mercredi-jeudi).

Dictée négociée au tableau. Un élève vient écrire la phrase dictée par le PE au tableau, pendant ce temps les autres écrivent sur leur ardoise. Puis les élèves expliquent les erreurs relevées, se mettent d'accord sur l'écriture des mots, sur les accords dans le GN, et sur la conjugaison du verbe.

Les facteurs déjeunent du pain au beurre à côté du fleuve.

facteur - déjeune - beurre - fleuve : mots de la liste à apprendre.
à : avec accent car ce n'est pas le verbe avoir, on peut passer la phrase au futur "le facteur déjeunera seul à côté du fleuve", le à ne change pas de forme, ce n'est pas le verbe avoir.
côté : écrit dans la classe sur les affiches de mathématiques
Accord dans les GN : Les facteurs (pluriel masculin), du pain (s. m), au beurre (s. m), du fleuve (s. m.)
Accord du verbe avec le sujet : Les facteurs --> ils, donc déjeunent (car -ER avec ils -ent)

Relation aux programmes :
- Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.
- Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).

09:30 - 10:00 Récréation

10:00 - 10:05 **Dictée**

Dictée quotidienne

Maitriser l'orthographe des mots. Accorder le GN. Conjuguer le verbe avec le sujet.

Le PE dicte la phrase travaillée avant la récréation.
Les élèves écrivent la phase dans le cahier du jour.