



HAL
open science

Le dispositif de la phrase dictée du jour au service de l'orthographe grammaticale

Anthony Mitjans

► **To cite this version:**

Anthony Mitjans. Le dispositif de la phrase dictée du jour au service de l'orthographe grammaticale. Education. 2021. dumas-03701878

HAL Id: dumas-03701878

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03701878>

Submitted on 22 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

Le dispositif de la phrase dictée du jour au service de l'orthographe grammaticale.

Présenté par Anthony MITJANS

Première partie rédigée en collaboration avec Julie DAMARIUS

Mémoire de M2 encadré par Fanny RINCK

Sommaire

Introduction	1
Etat de l'art	2
1. L'orthographe grammaticale : l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal	2
1.1 Le genre et le nombre	2
1.2 Les difficultés d'accords dans le groupe nominal	3
1.3 Les procédures graphiques mises en jeu	4
2. Les principes pour la didactique de l'orthographe grammaticale	5
2.1 Les programmes	5
2.2 Les différents enjeux pour les élèves	5
2.3 Les concepts clés de l'orthographe grammaticale	6
2.3.1 Le métalangage	6
2.3.2 Les manipulations syntaxiques	7
3. Les dispositifs pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale	8
3.1 La dictée par les enseignants	8
3.1.1 Les explications de l'usage de la dictée	8
3.1.2 La passation de la dictée	9
3.2 Des dispositifs innovants	11
4. La problématique	12
Méthode	13
1. Contexte scolaire	13
2. Mise en oeuvre	13
2.1. Objectif de la séquence	13
2.2. Le choix des variables	13
2.3. Le choix du dispositif	14
2.3.1. Présentation de la phrase dictée du jour	14
2.3.2. Le pré-test et le post-test	16
2.3.3. Le choix des phrases dictées et des tests	16
3. Déroulement	18
3.1. Avant la séquence	18
3.2 La mise en place de la séquence	19
3.3 Méthode d'analyse des données	20
Résultats	21
1. Les accords dans les groupes nominaux	21
1.1 La notation utilisée	21
1.2 Les progrès des élèves	22

2. L'impact des variables	23
2.1 Le choix du déterminant	23
2.2 La place de l'adjectif	24
2.3 Le type d'adjectif	25
2.4 Le genre et le nombre	26
3. Etude de quelques échanges pendant la phrase dictée du jour	27
Discussion	30
1. Lien avec la recherche et les hypothèses	30
2. Limites et perspectives	31
2.1 Limites	31
2.2 Perspectives	32
2.3 Ma pratique enseignante	33
Conclusion	34
Bibliographie	35

Introduction

J'ai mis en place ce mémoire dans le contexte de mon année de professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1-CM2. Le sujet de mon mémoire a été choisi en corrélation avec l'objectif de mon projet d'école qui consiste à améliorer les accords dans le groupe nominal suite aux évaluations nationales réalisées par l'équipe enseignante mettant en avant des difficultés en lien avec ces accords. De plus, lors de mon enseignement, j'ai pu constater les lacunes de mes élèves dans le domaine de l'orthographe grammaticale, ce qui m'a poussé à approfondir ce thème.

De nos jours, l'orthographe grammaticale est de plus en plus complexe pour les élèves. L'étude menée par la DEPP (2016) met en avant que les élèves de 2015 présentent de réelles difficultés à ce niveau et notamment pour l'accord des adjectifs puisque « pour « inquiets », le taux de réussite passe de 46,3 % en 1987 à 25,7 % en 2015) » (p. 2).

En m'appuyant sur ces observations, sur le contexte de ma classe ainsi que sur les résultats des élèves en orthographe, je me suis donc orienté sur cette problématique et j'ai cherché à mettre en place un dispositif afin d'améliorer les accords dans le groupe nominal. Différentes interrogations ont émergé : comment mettre en place un enseignement explicite de l'orthographe grammaticale? Comment amener une réflexion nécessaire pour identifier ainsi que résoudre un problème orthographique? Je me suis donc appuyé sur la recherche afin de mettre en place un dispositif permettant de résoudre ces questionnements.

Etat de l'art

Dans cet état de l'art, nous allons traiter, dans un premier temps, de l'aspect linguistique de l'orthographe grammaticale et notamment des accords dans le groupe nominal. Dans un second temps, nous aborderons les principes pour la didactique de l'orthographe grammaticale et pour finaliser cette présentation, nous traiterons des dispositifs pour l'enseignement de cette orthographe.

1. L'orthographe grammaticale : l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal

L'orthographe de la langue française est reconnue comme une des plus difficiles comme nous le montre Jaffré (2018). L'auteur précise qu'elle a commencé à être modifiée à l'époque de la Gaule, lors de l'invasion romaine, par un latin parlé très éloigné du latin classique. Au cours de l'histoire, de nombreux événements sont venus modifier cette langue qui s'est donc construite au fur et à mesure des années. C'est à partir de 1635 que Richelieu décide de confier à une compagnie la normalisation de l'orthographe avec la création des dictionnaires, ce qui formera la base de l'orthographe moderne. Cependant, de la création de ces dictionnaires à l'orthographe d'aujourd'hui, « le nombre de mots ayant changé de forme graphique est estimé à 55% (Catach, 1978) » (Jaffré 2018, p.20).

Toutes ces modifications amènent à la difficulté que la correspondance graphème/phonème est complexe comme nous le montre le document Eduscol « Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit ». Un même son peut s'écrire avec plusieurs graphies comme le son [ê] qui peut se transcrire par « cède, gêne, plaie, neige, mer, etc.. » ou, à l'inverse, un graphème peut avoir plusieurs valeurs sonores. Par ailleurs, au principe de phonographie, s'ajoute le principe de sémiographie. L'orthographe d'un mot donne aussi des informations lexicales et grammaticales mais ces marques sémiographiques ne sont pas forcément audibles et représentent une source de difficultés pour les élèves.

1.1 Le genre et le nombre

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser au genre et au nombre afin de mettre en avant que, malgré quelques similitudes, ces deux aspects de la langue sont largement différents comme l'ont souligné Cogis et Brissaud (2019).

Les auteurs montrent que le nombre et le genre sont souvent associés car les deux correspondent à une marque, typiquement le -s pour le pluriel et le -e pour le féminin, et une

absence de marque pour le singulier et le masculin. En outre, ils affectent les mêmes classes grammaticales soit le déterminant, le nom, l'adjectif et le pronom.

Cependant, le genre et le nombre sont différents sur plusieurs points. En effet, « le genre est une catégorie obligatoire du nom, alors que le nombre relève d'un choix en discours » (p. 2). De plus, les marques de nombre sont visibles sur tous les termes d'un groupe nominal au pluriel alors que les marques de genre ne se voient pas forcément à commencer par les noms (fourmi, déception, etc..) et même les noms ou adjectifs se terminant par -e ne sont pas forcément féminin (organe, arbre, jeune, simple). Un groupe nominal au féminin peut donc n'avoir aucune marque « de l'eau propre » contrairement à un groupe nominal au pluriel « des enfants mignons ». Par ailleurs, dans un groupe féminin pluriel, les marques de genre sont généralement inférieures en terme de nombre comparé au pluriel avec le marquage sur le déterminant n'indiquant pas le féminin comme « des, les, ces, etc.. ». Enfin, la marque du -e est très présente dans l'accord du verbe et n'est donc pas exclusive au féminin.

1.2 Les difficultés d'accords dans le groupe nominal

Nous allons donc étudier maintenant les difficultés de ces accords. La principale difficulté d'accord dans le groupe nominal est que les marques morphologiques n'ont pas forcément de valeurs phonologiques comme l'indique Fayol et Brissaud (2018). En effet, l'accord en nombre s'entend à l'oral seulement avec le déterminant comme dans le groupe nominal « les jeunes filles » où « les » est la seule marque du pluriel. Pour la marque du féminin, nous ne pouvons pas déterminer le genre de certains groupes nominaux à l'oral comme dans le groupe nominal « votre seule amie ». Dans ces exemples, on peut clairement identifier le genre et le nombre du groupe nominal à l'écrit alors qu'il est impossible pour l'un des deux à l'oral.

La première des conséquences de ce phénomène est que les élèves « ne peuvent le plus souvent se référer à la forme sonore des mots pour en transcrire les flexions » (Fayol et Brissaud 2018, p.33). Ces élèves doivent donc connaître et utiliser les règles d'accords afin d'orthographier correctement les groupes nominaux. De plus, des études montrent que même des journalistes ou des enseignants qui côtoient et connaissent les règles grammaticales peuvent être en difficultés devant des situations d'application de règles grammaticales. La seconde conséquence met en avant que « les enfants français ne découvrent l'existence de ces marques que lors de l'apprentissage de la langue écrite » (p. 33). Ils doivent donc repérer la marque du pluriel -s ou du féminin -e puis déterminer les fonctions en marquant la pluralité

du référent et indiquer son genre grammatical pour ensuite appliquer la procédure d'utilisation.

L'étude de Cogis et Brissaud (2019) nous confirme cela en montrant que les élèves ont plus de facilités à accorder correctement un adjectif qui varie à l'oral qu'un adjectif invariable à l'oral. On peut donc conclure que le manque de points d'appuis oraux est le facteur principal empêchant l'orthographe correcte des différents accords.

La seconde difficulté réside dans le repérage des marques et de leur fonction comme le présente par Fayol et Brissaud (2018). Bien que le repérage de la marque du pluriel avec le -s représente un indice fiable avec un très faible pourcentage de mots finissant par -s étant singulier (Totereau, Thévenin et Fayol, 1997), le repérage de la marque du féminin est quant à lui plus problématique. En effet, un peu plus de la moitié des noms finissant par -e sont des noms féminins, ce qui représente une forte proportion (environ un tiers) de noms masculins finissant par -e. C'est aussi le cas pour la marque du féminin dans les adjectifs comme l'indique Seguin (2013) dans l'étude de Fayol et Brissaud (2018). A l'oral, l'invariabilité de la marque du genre des adjectifs est plus importante que la variabilité. Et bien que l'on puisse penser que l'on peut facilement remarquer la différence à l'écrit, il existe aussi une grande proportion d'adjectifs épiciens qui ne permet pas le repérage de la marque du genre à l'écrit « magnifique, tranquille, etc.. ».

1.3 Les procédures graphiques mises en jeu

Dans cette partie, je vais m'intéresser aux raisonnements que les élèves utilisent lors de l'accord d'un groupe nominal. Cogis (2005) en distingue plusieurs pour résoudre des difficultés orthographiques qui montrent une évolution dans les apprentissages.

- Les justifications phono/logographiques : l'élève écrit le mot comme il l'entend et ne prend pas en compte les règles orthographiques : « les gens méchant ».

- Les justifications morphosémantiques : l'élève explique son écriture par le sens et utilise la marque du genre ou du pluriel sans prendre en compte une nouvelle fois les règles orthographiques. Cette procédure pose problème car les élèves confondent le pluriel et la pluralité. En effet, ils écrivent « le jolis groupe » en justifiant cela par le fait qu'il y a plusieurs personnes dans un groupe.

- Les justifications morphosyntaxiques : l'élève, pour répondre à une difficulté orthographique, explique sa graphie par un recours à la syntaxe, en nous expliquant que « j'ai mis un s parce qu'il y a les (ou des) devant » (p.87).

2. Les principes pour la didactique de l'orthographe grammaticale

2.1 Les programmes

La compétence tirée des programmes au cycle 3 (2020) en lien avec le sujet traité dans ce mémoire est « connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal. » (p24). Pour enseigner cette compétence, le programme donne des activités sur lesquelles se pencher afin d'orienter notre enseignement de l'orthographe grammaticale dans le groupe nominal : « les activités d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples. » et « les activités de réinvestissement en écriture (relectures ciblées, matérialisation des chaînes d'accord, verbalisation des raisonnements, etc.) » (p24). Deux axes sont donc mis en avant pour traiter cette notion avec les dispositifs d'entraînement d'un côté et les dispositifs de réinvestissement afin de fixer les connaissances acquises lors de cette première phrase.

2.2 Les différents enjeux pour les élèves

Afin de répondre aux difficultés évoquées dans la première partie, il existe plusieurs réponses pédagogiques et une nécessité d'amener les élèves à utiliser des justifications morphosyntaxiques lors des exercices d'orthographe grammaticale.

Dans un premier temps, il faut inciter les élèves à focaliser leur attention sur le repérage des marques morphologiques et leur fonction du fait que ces marques soient silencieuses à l'oral comme l'indiquent Fayol et Brissaud (2018). En effet, un travail fréquent permet de découvrir des situations diverses et permet une meilleure détection et mobilisation de ces marques.

Deuxièmement, « L'enseignement des catégories grammaticales, l'entraînement à leur détection (Van Reybroeck, Schelstraete, Huper et Szmalec, 2014) et la mise en évidence des configurations à risque (par exemple les suites de pronoms il les ou ils le ou encore les adjectifs épithètes suivant immédiatement le nom) constituent des possibilités d'interventions susceptibles de réduire la fréquence de ces erreurs (Largy, Dédéyan et Hupet, 2004). » (p.38). Étant donné qu'il existe plusieurs marques de pluriel avec la marque du -s pour les noms et les adjectifs et la marque du -nt pour les verbes, il est possible que les élèves confondent des formes verbales et des formes nominales ou adjectivales. Par exemple, des adultes lettrés se trompent sur la forme « il les timbres » avec la présence du pronom « les » qui peut se confondre avec le déterminant si l'on n'y prête pas suffisamment attention. Il est donc

nécessaire d'effectuer un travail d'identification des catégories grammaticales ainsi que des situations à risques.

Enfin, le dernier point suggéré par Fayol et Brissaud (2018) est de travailler l'orthographe lors de situations autres que des séances d'orthographe lorsque les élèves sont en surcharge cognitive notamment durant les activités de productions d'écrits. En effet, lorsque l'attention de l'élève est focalisée sur plusieurs composantes, il est en surcharge cognitive et c'est à ce moment précis qu'il effectue le plus d'erreurs. Le simple fait de travailler l'orthographe grammaticale avec la présentation des différentes règles et l'apport des séances de grammaire est un premier levier mais qui n'est toutefois pas suffisant pour rendre les élèves experts dans ce domaine.

2.3 Les concepts clés de l'orthographe grammaticale

Fisher et Nadeau (2014) précisent que, pour que les élèves améliorent leur orthographe grammaticale, l'enseignement de ce volet de l'étude de la langue doit être explicite. Cet apprentissage doit être en corrélation avec ce que l'on sait du système linguistique, des processus d'apprentissages et des capacités de conceptualisation des élèves (Nadeau et Fisher, 2006 ; Repères, 2009 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Fontich et Camps, 2013). Différents concepts de la grammaire moderne doivent aussi être mis en avant comme notamment le métalangage et les manipulations syntaxiques.

2.3.1 Le métalangage

Comme le signale Barth (2002 ; 2013) dans l'étude de Fisher et Nadeau en 2014, un concept a tout le temps un terme pour le désigner. Une tendance dans l'enseignement existe où l'on utilise peu le métalangage afin de pratiquer des analyses sémantiques pour résoudre des problèmes orthographiques. Par exemple, « les enfants sages » avec « sages » qui prend un -s car il y a plusieurs enfants. Cependant, cette tendance amène à la problématique que les élèves vont appliquer ce raisonnement dans une situation concrète mais ne vont pas pouvoir rendre abstraite cette connaissance afin de la réinvestir dans d'autres situations. Fisher et Nadeau (2014) pensent ainsi qu' « un emploi explicite et précis du métalangage dans le travail en grammaire contribue à la « clarté cognitive » et aide les élèves à donner du sens à ces mots pour s'en servir eux-mêmes. » (paragraphe 19).

Suite à leur étude, plusieurs données sont ressorties en lien avec le métalangage et différents constats ont pu être effectués :

- En moyenne, les élèves utilisent davantage le métalangage dans les classes où ils ont le plus progressé dans les accords en dictée comparativement aux classes avec peu de progrès. Cependant, il existe un accroissement du métalangage dans les classes avec peu de progrès entre le début et la fin de l'année.
- Elles ont aussi fait le constat que la proportion de mots de métalangage utilisés par les élèves augmente dans les raisonnements grammaticaux entre le deuxième et le troisième cycle.
- En ce qui concerne les enseignants, il existe un degré de redondance plus élevé du métalangage dans les classes qui montrent de gros progrès.
- Enfin, Fisher et Nadeau (2014) constatent « un fort parallélisme dans la distribution des catégories de mots de métalangage entre les enseignants et les élèves à chacun des cycles, aussi bien au début qu'à la fin de l'année, ce qui suggère que, dans leurs échanges, l'enseignant et les élèves se suivent. » (paragraphe 34).

2.3.2 Les manipulations syntaxiques

Pour reprendre les termes de Fisher et Nadeau (2014), « les manipulations syntaxiques constituent un des principaux outils d'analyse de la grammaire rénovée. » (paragraphe 36). Or, les quatre opérations des manipulations syntaxiques (effacement, ajout, remplacement et déplacement) ont une utilisation très limitée en primaire avec un intérêt particulier dans l'identification d'un groupe sujet ou dans la reconnaissance des classes de mots et les enseignants ne l'utilisent que trop peu. En effet, diverses études ont démontré que les professeurs et les élèves ont des difficultés à les utiliser correctement (Canelas-Trevisi, 1998 ; Grossmann, 1998 ; Boivin, 2009 ; Lord 2012). Grossmann (1998) explique cela du fait que les différents acteurs pensent que ces manipulations permettent un accès direct au raisonnement grammatical alors que manipuler, c'est simplement appliquer une démarche d'analyse.

Lors de cette étude, les résultats présentés par Fisher et Nadeau (2014) montrent que les classes manifestant le plus de progrès sont les classes où il existe un recours régulier aux manipulations syntaxiques avec une forte proportion de manipulations incluant « un jugement grammatical sur le résultat » (paragraphe 52). L'objectif sera donc de s'appuyer sur ces manipulations syntaxiques pendant le dispositif de la phrase dictée du jour afin de développer cet outil chez les élèves.

3. Les dispositifs pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale

Nous allons évoquer le dispositif de la dictée afin de déterminer les limites de cet usage traditionnel pour présenter les dispositifs innovants permettant un apprentissage explicite de l'orthographe grammaticale.

Pour situer le contexte, il faut savoir que la dictée est incontournable dans les écoles pour l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe comme nous l'indiquent Brissaud et Mortamet (2015). Cet exercice est utilisé autant en France qu'à l'étranger lors de l'apprentissage de l'écrit de la langue française.

En effet, en 2004, Mr Fillon a insisté, dans une circulaire, sur l'importance de réutiliser à nouveau les exercices classiques qui ont fait leur preuve comme la dictée. Au Québec, en 2007, le ministre Jean Charest réaffirme l'importance de la dictée et réfléchit même à la rendre obligatoire de façon hebdomadaire (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). « Ces exemples illustrent bien la nature emblématique de la dictée, qui apparaît indissociable, dans la pensée commune, de l'enseignement du français. » (p.69).

Cependant, Cogis et al. (2015) nous explique que les vertus de la dictée n'ont jamais été réellement démontrées au niveau de la recherche. En effet, cela fait de nombreuses années que ce support d'apprentissage est vivement critiqué et étant donné que le texte dicté change d'une dictée à une autre, il est très difficile d'étudier l'impact de la dictée sur les apprentissages au niveau de la recherche.

3.1 La dictée par les enseignants

3.1.1 Les explications de l'usage de la dictée

On se demande alors quelles sont les raisons pour que les enseignants continuent d'utiliser la dictée. Cogis et al. (2015) nous donne deux éléments de réponse.

Dans un premier temps, pour les enseignants, la dictée est liée à la croyance que les élèves, auparavant, arrivaient à acquérir et maîtriser l'orthographe grâce à la dictée traditionnelle. Ils pensent ainsi que l'apprentissage de la langue française écrite passait principalement par ce support d'apprentissage et que la dictée est le « remède » pour résoudre les difficultés de leurs élèves. De plus, il est important de préciser que les programmes modernes accordent de moins en moins d'importance à cet aspect de la langue pour en privilégier d'autres afin de maîtriser davantage l'écrit du français.

Deuxièmement, l'explication de l'utilisation de la dictée est le fait qu'elle a un fort pouvoir disciplinaire pour les enseignants. Ce dispositif permet d'avoir un climat de classe

propice aux apprentissages avec le maître qui dicte et les élèves qui écrivent tout en réfléchissant aux règles orthographiques. C'est donc un exercice facile à mettre en place pour l'enseignant, qui permet un climat de classe serein et qui est reconnu autant par les parents, que les enseignants et les ministres.

Cependant, les résultats des élèves en français continuent de baisser et les enseignants continuent à utiliser un dispositif vieillissant.

3.1.2 La passation de la dictée

La pratique de la dictée a beaucoup évolué au fil du temps comme l'a démontré Chervel (2006) et l'on peut retrouver des similitudes à différents niveaux sur la passation de dictées par les enseignants comme l'ont démontré Delabarre et Devillers (2014).

Les constantes amenant à la ritualisation de l'activité

Dans un premier temps, le cadre temporel et organisationnel reste quasiment inchangé entre les enseignants. Il y a une première étape de mise en route où les enseignants donnent les consignes d'écriture comme les sauts de lignes, la place du titre et répètent les règles orthographiques. Cette étape de mise en route est aussi accompagnée d'une première lecture permettant d'introduire le texte dicté. L'enseignant commence à dicter son texte dans une seconde phase. Enfin, il y a le temps de la relecture où l'enseignant relit une nouvelle fois la dictée et les élèves essaient d'ajouter les mots omis et corriger leurs potentielles erreurs. Comme le précisent Delabarre et Devillers (2015), la séance de dictée semble être une activité ritualisée par les enseignants car tous les élèves connaissent son fonctionnement.

Dans un second temps, les auteurs remarquent « des constantes matérielles, spatiales et sociales » (p.50). Du fait que les enseignants ont ritualisé cette activité, la disposition matérielle est connue des élèves et ils connaissent le support à utiliser ainsi que tout le matériel nécessaire. La disposition des élèves est aussi une constante, en effet, la classe est positionnée comme un cours magistral avec l'enseignant qui fait face aux élèves avec une possibilité de passer dans les rangs afin d'aider un élève quand il le pense nécessaire. Enfin, l'enseignant n'a pas besoin de faire un rappel exhaustif des règles de fonctionnement et peut directement se lancer dans la dictée de son texte car « il lui suffit de dire « bon on y va » ou « on passe à la dictée » pour que les élèves s'appliquent en silence à la transcription. » (p.50).

Enfin, le choix des textes forme la dernière constante mise en avant par Delabarre et Devillers (2015) avec des documents qui proviennent soit de la littérature soit de ressources en ligne. Ces textes récupérés en ligne sont dénués de contexte et servent principalement à

être dictés. Bien que le lexique utilisé soit familier pour ces différents textes, seuls quelques textes ont été construits selon des critères orthographiques. De plus, seul un enseignant a précisé l'objectif de sa dictée, ce qui pose question, pour les deux chercheurs, sur « le statut donné à l'activité en termes d'apprentissage et/ou d'évaluation » (p.51).

Les constantes dans la façon de dicter

Cette partie vise à montrer la façon dont les enseignants oralisent leur texte dicté devant les élèves pour comprendre si cela a un effet facilitateur ou non (Delabarre et Devillers, 2015).

Tout d'abord, lorsque les enseignants dictent leur texte, ils découpent leurs phrases en différents groupes syntaxiques afin de laisser suffisamment de temps aux élèves pour ne pas perdre le fil de la dictée. Si la phrase est courte, alors certains enseignants dictent ce passage d'une traite, cependant, ils rencontrent plus de difficultés à dicter leur texte lorsque les phrases sont longues ou complexes. De plus, lorsque l'enseignant répète un passage dicté, il l'utilise afin d'introduire et donc ajouter le groupe syntaxique suivant. Les élèves ne semblent pas avoir de difficultés avec ce fonctionnement car cela respecte leur rythme d'écriture.

En ce qui concerne la ponctuation, Delabarre et Devillers (2015) nous indiquent que les enseignants mettent en avant avec insistance les signes de ponctuation lors de leur oralisation. En effet, lors de la phase de dictée, les enseignants les annoncent de la même façon que les mots et sont en accord avec le découpage en groupe syntaxique. Mais, c'est surtout pendant la phase de relecture que les enseignants insistent fortement sur ce point où ils rappellent « l'importance de n'oublier ni mot, ni accent, ni signe de ponctuation. » (p.51). Cependant, les professeurs n'introduisent pas explicitement la ponctuation lors de la première lecture du texte dans la phase de découverte. Les élèves sont aussi très attachés à la ponctuation car certains interrogent l'enseignant durant la phase de dictée pour savoir s'il y a la présence ou non d'un de ces signes. On remarque ainsi que les deux acteurs de cette dictée accordent une importance particulière afin de « respecter l'intégrité du texte » (p.52).

Ces deux points montrent que les enseignants utilisent une pratique très ritualisée de la dictée qui peut s'expliquer par « leur vécu et la culture scolaire dans laquelle ils exercent » (p.52). En ce qui concerne les élèves, les auteurs nous font remarquer qu'ils sont sensibilisés à adopter des comportements afin de rendre une copie conforme à la dictée initiale avec une nécessité d'hyper-correction.

3.2 Des dispositifs innovants

Dans cette partie, nous allons aborder la présentation de deux dispositifs innovants mis en avant par Cogis, Fisher et Nadeau (2015).

Il faut savoir dans un premier temps que tous les dispositifs de dictée existants reposent sur les mêmes principes afin d'enseigner l'orthographe. Il faut, dans un premier temps, « présenter les règles, les faire mémoriser et en vérifier l'application par des exercices et des dictées qu'on corrige, et d'escompter qu'un transfert s'opère ensuite dans les textes que les élèves écrivent. » (p.72). Cependant, le feedback produit aux élèves étant trop long pour une mémorisation efficace, la dictée classique perd de son intérêt. De plus, les dictées sont trop éloignées des situations de productions d'écrit où l'élève doit seulement respecter la norme orthographique mais ne doit pas se concentrer sur la création du contenu du texte. Les dictées innovantes permettent donc de reprendre ces principes initiaux de la dictée visant à comprendre le fonctionnement de l'orthographe grammaticale tout en prenant en compte les conceptions des élèves afin de les faire évoluer et les entraîner à analyser et contrôler leurs graphies.

Le premier dispositif innovant est la phrase dictée du jour mise en place par Cogis (Cogis, Ros, 2003 ; Cogis, 2005). Cette activité a pour but de dicter une phrase aux élèves. L'enseignant recueille toutes les graphies des élèves et les écrit au tableau. Puis, il laisse les élèves discuter afin d'éliminer ou conserver les différentes graphies à l'aide de raisonnements grammaticaux. L'enseignant doit animer ce débat et inciter les élèves à réfléchir et justifier leur choix en leur posant des questions telles que « Pourquoi ce mot est-il un adjectif selon toi? » ou « Pourquoi mets-tu un -s à la fin de ce mot ? ». Suite à ce débat, chaque graphie est effacée une fois un accord commun trouvé entre les élèves et l'enseignant afin de garder la phrase avec les bonnes graphies. Enfin, les élèves copient la phrase correctement orthographiée dans leur cahier. L'enseignant peut choisir de ne pas étudier toutes les graphies si les phrases sont trop complexes et contiennent une trop grande variété de graphies proposées par les élèves.

Le second dispositif innovant est une des variantes de la dictée 0 faute mise en avant par Arabyan (1990). L'enseignant a construit ou récupéré un texte d'une longueur limitée et le dicte phrase par phrase. A chaque phrase, il laisse un moment de réflexion aux élèves afin qu'ils puissent poser des questions sur les graphies leur posant problème. Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à trouver la réponse par eux-mêmes en leur posant des questions pour qu'ils fassent intervenir des raisonnements grammaticaux. Une fois ce temps

d'échange terminé et que les élèves n'ont plus de questions, l'enseignant passe à la phrase suivante et ainsi de suite.

Ces deux dispositifs, comme dit précédemment, permettent à chaque élève d'apprendre à douter de ses écrits, faire émerger des problèmes orthographiques et rechercher un raisonnement grammatical afin de les résoudre.

Pour conclure, cet état de l'art met en avant que les élèves doivent en permanence douter de leurs graphies afin de construire un raisonnement grammatical avec l'enseignant, à l'aide des concepts clés des dispositifs innovants, pour effectuer des accords corrects dans le groupe nominal. De plus, l'enseignant doit avertir les élèves sur l'oralisation de ces groupes nominaux qui ne permettent pas forcément d'appliquer les bonnes marques et qu'il est nécessaire que les élèves se centrent sur des raisonnements et des justifications morphosyntaxiques.

4. La problématique

Ces différentes lectures m'ont apporté des éclaircissements pour comprendre les difficultés des élèves et les leviers existants pour les faire progresser dans le domaine de l'orthographe grammaticale et de la pratique de la dictée. Étant enseignant en cycle 3, j'ai choisi d'étudier davantage les accords dans le groupe nominal, avec des groupes nominaux comportant un déterminant, un nom et un adjectif, placé avant ou après le nom. En effet, dans le projet de mon école, un axe sur les accords dans le groupe nominal était mis en avant avec pour objectif de mettre en place « un travail spécifique sur l'accord du groupe nominal, dans tous les cycles, pour faire progresser de manière significative les réussites à l'écrit dans ce domaine ». Je suis donc arrivé à la problématique suivante : Quel dispositif peut-on mettre en œuvre, en tant qu'enseignant, afin d'amener les élèves à une remise en question nécessaire de leurs écrits ? Ce dispositif permettrait-il ainsi d'améliorer l'orthographe grammaticale dans des écrits dictés ? Je me suis orienté sur l'hypothèse que la phrase dictée du jour permet un enseignement explicite de l'orthographe grammaticale avec le développement du métalangage et des manipulations syntaxiques afin de comprendre davantage le fonctionnement de la langue.

Méthode

1. Contexte scolaire

L'étude a été réalisée à l'école primaire de Saint Nicolas de Macherin dans la classe de CM1 - CM2. Cette classe comporte trente élèves issus d'un milieu favorisé, dont dix-huit CM1 et douze CM2. Parmi les CM1, il y a onze filles pour sept garçons et pour les CM2, dix filles et deux garçons.

Sur ces 30 élèves, j'ai fait le choix de ne pas étudier les résultats d'une élève de CM1 qui a des troubles autistiques et de grosses lacunes en écriture et orthographe ce qui fausserait les résultats de l'étude. De plus, deux élèves ont été absents lors d'un des post tests, j'ai donc choisi de ne pas étudier leur résultat. Le niveau moyen de classe est bon avec une faible disparité en orthographe mais les accords dans le groupe nominal représentent la plus grande difficulté pour les élèves dans ce domaine.

2. Mise en oeuvre

2.1. Objectif de la séquence

L'objectif de cette séquence est d'amener les élèves à porter un regard réflexif en orthographe, à l'aide de règles grammaticales explicites, afin d'améliorer les accords au sein des groupes nominaux. Il est donc attendu des élèves de transférer les règles vues lors des séances de grammaire dans des écrits dictées. Les groupes nominaux étudiés ont été sélectionnés en fonction de différentes variables.

2.2. Le choix des variables

Comme dit précédemment, l'objectif de cette séquence est d'améliorer les accords orthographiques dans les groupes nominaux. J'ai décidé de me centrer sur les groupes nominaux constitués d'un déterminant, d'un nom et d'un adjectif et de jouer sur différentes variables afin d'étudier leur impact.

- **La place de l'adjectif** : les groupes nominaux utilisés sont sous la forme "déterminant + nom + adjectif" ou "déterminant + adjectif + nom".
- **Le choix du déterminant** : le choix s'est porté sur deux catégories de déterminants. Les déterminants "communs" qui regroupent les déterminants les plus utilisés et rencontrés par les élèves comme les articles définis, indéfinis et les déterminants

numéraux et les déterminants “moins connus” par les élèves qui englobent les déterminants possessifs, démonstratifs et indéfinis.

- **Le type d’adjectif et le marquage en genre** : trois types d’adjectifs ont été définis en fonction des marques de l'accord en genre et des différences entre écrit et oral. 1) Ceux qui ont une marque de genre audible tel que “suivant-suivante” ou “premier-première”, 2) ceux qui ont une marque de genre inaudible comme “joli-jolie” ou “vrai-vraie” et 3) les adjectifs épïcènes avec “pauvre-pauvre” et “propre-propre”, pour lesquels il n'y a pas de variation en genre.
- **Le genre et le nombre du groupe nominal** : Quatre formes de groupes nominaux sont distinguées, les groupes nominaux masculins singuliers, féminins singuliers, masculins pluriels et féminins pluriels.

Outre ces variables, le choix des groupes nominaux s'est fait selon les principes suivants.

Pour le choix des adjectifs, je me suis orienté sur ceux étant fréquemment utilisés et n'ayant pas de marques audibles dans leur transformation au pluriel. L'objectif de cette démarche est que les élèves ne soient pas gênés par l'aspect sémantique et puissent se concentrer sur l'aspect grammatical. En ce qui concerne le nom, le choix s’est porté sur des mots simples, connus et fréquemment utilisés par les élèves sans marque audible du nombre afin de travailler sur cette difficulté avec les élèves. Certains noms comme “travail” n’ont pas été retenus à cause de son homophonie avec le verbe conjugué au présent « travailler ». Cependant, pour les différents items, aucun choix n'a été réalisé en fonction de la régularité des correspondances phonèmes/graphèmes.

La volonté d’utiliser ces différentes variables correspond à l'objectif d'analyser plus précisément les réussites des élèves en ce qui concerne les accords dans les groupes nominaux.

2.3. Le choix du dispositif

2.3.1. Présentation de la phrase dictée du jour

Comme on l'a vu dans l'état de l'art, l'intérêt de la phrase dictée du jour a été montré par Fisher et Nadeau (2014) dans l’acquisition de nouvelles compétences en orthographe grammaticale. Afin de s'assurer de la pertinence du dispositif, le choix s’est tourné vers la phrase dictée du jour. Pour le mettre en place, je me suis appuyé sur les travaux de Brissaud et Cogis (2011, p. 64-66).

Dans un premier temps, l'enseignant dicte une phrase aux élèves qu'ils copient sur leur cahier, puis, après relecture, l'enseignant écrit au tableau l'ensemble des graphies proposées. Dans un second temps, une discussion entre élèves est mise en place afin de déterminer les graphies correctes. Cette phase charnière amène les élèves à confronter leurs points de vue à l'aide de raisonnements grammaticaux vus dans les leçons lors des séances précédentes de grammaire. L'enseignant veille au bon fonctionnement de la discussion et de l'utilisation de ces raisonnements. Il valide ou non le choix commun et réexplique la règle en jeu si nécessaire. Enfin, les élèves copient la phrase correctement orthographiée. Ces séances durent trente minutes environ.

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

Etape 1	L'enseignant rappelle l'objectif de l'activité. Une phrase est dictée aux élèves. L'enseignant la lit d'abord en entier puis mot par mot. Les élèves se relisent
Etape 2	L'enseignant écrit au tableau la phrase au fur et à mesure en interrogeant les élèves. Il récolte ainsi toutes les graphies d'un même mot au tableau en colonne.
Etape 3	Les élèves argumentent pour éliminer et retenir les graphies proposées. Quand tous les élèves sont d'accord et que l'enseignant a validé le raisonnement grammatical en jeu, les graphies erronées sont barrées ou effacées.
Etape 4	Les élèves corrigent leur phrase sur leur cahier puis la recopient entièrement au propre.
Etape 5	L'enseignante fait récapituler aux élèves ce qu'ils ont appris.

De plus, des affiches ont été mises à disposition afin d'aider les élèves à l'identification des groupes nominaux ainsi que des items qui les composent avec le déterminant, le nom ainsi que l'adjectif. Chaque affiche donne des exemples de mots pour chaque classe grammaticale (noms, déterminants et adjectifs). Pour les élèves en difficulté, j'ai décidé de leur laisser les leçons de grammaire afin, d'encore une fois, faciliter l'identification des classes grammaticales de chaque mot du groupe nominal pour qu'ils puissent pleinement se concentrer sur l'orthographe grammaticale.

Lors de la dernière semaine, j'ai décidé de faire une relecture en individuel dans un premier temps, puis d'effectuer un temps de relecture en binôme. L'objectif de cette mise en place est de proposer un temps où tous les élèves seront davantage investis et pourront effectuer un premier échange avec des raisonnements grammaticaux avant d'arriver à la confrontation en groupe classe. De plus, cette situation permet d'éviter d'avoir un nombre trop élevé de graphies à erreur lexicale. En effet, un élève ne sachant pas écrire un mot

utilisera la phonétique afin de l'écrire correctement mais avec une langue aussi riche, il peut exister une multitude de possibilités afin d'écrire un mot phonétiquement correct. Ce temps permettra donc d'éviter d'avoir une multitude de graphies phonétiquement correctes mais mal orthographiées grâce aux échanges réalisés en binôme.

Pendant ces séances, l'objectif est de faire évoluer le raisonnement grammatical des élèves afin d'améliorer les accords dans le groupe nominal.

2.3.2. Le pré-test et le post-test

Ces deux tests ont pour but de faire une évaluation des acquis à un moment donné. En effet, le pré-test va permettre à l'enseignant d'effectuer une évaluation diagnostique quant aux acquis des élèves en matière d'accords dans les groupes nominaux. Ce pré-test m'a permis d'affirmer que les élèves avaient un bon niveau en orthographe. De plus, grâce au post-test, l'enseignant pourra se rendre compte de la progression des élèves. Effectivement, le post-test rend compte des acquis des élèves après la mise en place du dispositif. Il correspond ici à une évaluation sommative.

Ces deux tests ont tous les deux la forme d'une dictée de quelques phrases. Dans un premier temps, les élèves rappellent les règles grammaticales en lien avec l'accord dans le groupe nominal puis l'enseignant dicte son texte. Ensuite, les élèves ont un temps de relecture en individuel afin de réinvestir les règles vues au préalable puis rendent leur copie. L'enseignant fera une correction individuelle des accords dans le groupe nominal pour l'étude de ce mémoire.

2.3.3. Le choix des phrases dictées et des tests

Les phrases dictées et les tests ont été choisies rigoureusement en lien avec les différentes variables énoncées précédemment. Afin d'avoir toutes les combinaisons de variables, il fallait mettre en place douze groupes nominaux faisant intervenir le type et la place de l'adjectif et les deux catégories de déterminant. Afin de créer des phrases, il a fallu utiliser des verbes. Mon choix s'est donc tourné vers des verbes utilisés fréquemment par les élèves et conjugués au présent afin de faciliter l'identification du verbe.

En ce qui concerne les tests, un texte de quelques phrases est écrit avec douze groupes nominaux mis en lien afin de donner du sens et faciliter la compréhension des élèves. Certains mots présents dans le texte permettent de structurer le texte mais ne sont pas pris en compte lors du recueil de données effectué par l'enseignant.

Tableau 2. Liste des adjectifs utilisés

Adjectifs avec marque du genre audible	bon, beau, gros, suivant, premier, vieux, nouveau, long, dernier, plein, différent, content, haut, chaud, complet, froid, neuf, léger, fort, important, fin, fou, droit, lourd, sec, méchant, épais, précis, ancien, entier.
Adjectifs avec marque du genre inaudible	seul, vrai, joli, gentil, clair, cher, principal, dur, meilleur.
Adjectifs épicènes	jeune, possible, simple, pauvre, énorme, propre, drôle, difficile, triste, magique, rapide, juste, terrible, sauvage, facile, magnifique, immense, sombre, sale.

Tableau 3. Liste des groupes nominaux pour les tests

Groupes nominaux	Déterminants	Adjectifs	Noms
deux bons amis	usuel	genre audible	nombre inaudible
leurs tristes histoires	non usuel	épicène	nombre inaudible
un pré immense	usuel	épicène	nombre inaudible
des jolies fleurs	usuel	genre inaudible	nombre inaudible
quelques anciennes connaissances	non usuel	genre audible	nombre inaudible
cette gentille femme	non usuel	genre inaudible	nombre inaudible
ses mains sales	non usuel	épicène	nombre inaudible
Le jeune enfant	usuel	épicène	nombre inaudible
la chemise légère	usuel	genre audible	nombre inaudible
plusieurs bouteilles pleines	non usuel	genre audible	nombre inaudible
cette cuisine claire	non usuel	genre inaudible	nombre inaudible
trois pièces principales	usuel	genre inaudible	nombre inaudible

Texte 1. Pré-test

“ Deux bons amis se racontent leurs tristes histoires dans un pré immense avec des jolies fleurs. Ensuite, ils rejoignent quelques anciennes connaissances avec cette gentille femme qui a ses mains sales. Le jeune enfant, avec la chemise légère, décide d’aller chercher plusieurs bouteilles pleines dans cette cuisine claire. Pour cela, il traverse trois pièces principales.”

Pour le dispositif des phrases dictées du jour, le choix des groupes nominaux est donc plus facile à mettre en place car il n'y a qu'une seule phrase par jour. Chaque phrase a un groupe nominal qui est sujet et un groupe nominal complément du verbe hormis la phrase six où l'un des groupes nominaux est complément de phrase. Les phrases sont donc simples afin que la compréhension ne soit pas une variable qui interfère dans l'identification des groupes nominaux.

Tableau 4. Phrases dictées du jour

Phrase 1	Trois vieilles grand-mères préparent plusieurs bons repas.
Phrase 2	Mes chaussures neuves ont des lacets longs.
Phrase 3	Mes meilleures notes sont dans les principales matières.
Phrase 4	Les professeurs seuls n'ont plus leurs idées claires.
Phrase 5	Ces jeunes hommes ont des magnifiques maisons.
Phrase 6	Je dois faire des dessins simples dans ma cabane immense.

3. Déroulement

3.1. Avant la séquence

Lors de la période deux, les élèves ont abordé les notions de groupe nominal, déterminant, nom et adjectif à l'aide de séquences mises en place en grammaire. Durant ces séquences, les élèves ont été amenés à utiliser des règles explicites issues des différentes institutionnalisations dans des exercices d'application.

Les séquences prenaient la forme d'une activité découverte en séance 1 permettant d'introduire toutes les spécificités des notions puis d'une institutionnalisation. Pour les séances suivantes, les élèves s'entraînaient sur des exercices d'applications jusqu'à ce que tous les élèves soient en capacité d'appliquer les règles données pendant l'institutionnalisation. L'identification du groupe nominal et des autres notions étaient donc comprises ainsi que les règles, notamment sur les accords dans le groupe nominal.

Pour les stratégies d'identification des groupes nominaux, l'élève cherchait le nom noyau. Afin de l'identifier, il savait qu'il représentait un mot qui désigne un être vivant, une chose et qu'il est toujours accompagné d'un déterminant. Puis, après avoir identifié son déterminant, il trouvait les adjectifs en cherchant les mots qui donnaient des précisions sur ce nom noyau.

Cette gymnastique grammaticale a aussi été travaillée en rituel sous la forme de phrases écrites au tableau. En effet, l'objectif de ce rituel était la reconnaissance des groupes nominaux et de ses composants. Pour les élèves les plus en difficultés, j'ai aussi mis en place un module d'APC pour aider à l'identification de ces groupes nominaux. Enfin, des affiches reprenant ces notions étaient collées sur les murs de la classe pour les rendre plus accessibles aux élèves en difficulté.

3.2 La mise en place de la séquence

Cette séquence a été mise en place durant la période trois et pendant plusieurs semaines. La première semaine m'a permis de mettre en place le pré-test afin de vérifier les acquis des élèves. J'ai pu ajuster les phrases dictées données aux élèves et me rendre compte des difficultés de compréhension.

Puis, les trois semaines suivantes étaient consacrées à la passation de la phrase dictée du jour. Étant à mi-temps dans ma classe, je n'avais que le jeudi et le vendredi de disponible pour réaliser ce rituel. Chaque jour, dans une phrase, deux groupes nominaux étaient proposés aux élèves avec la même structure et seul le type de déterminant était modifié. Le second jour de la semaine, la place de l'adjectif variait mais toujours en utilisant le même type d'adjectif. La première semaine a permis d'aborder les adjectifs avec la marque de genre audible puis la semaine suivante, les adjectifs avec la marque de genre inaudible et enfin, les adjectifs épiciènes en troisième semaine. L'exemple ci-dessous permet de mieux comprendre la situation.

Cette phrase a été proposée le premier jour : “**Trois** vieilles grand-mères préparent **plusieurs** bons repas.” Ici, seul le type de déterminant change au sein de cette phrase.

Cette phrase a été donnée le second jour : “**Mes** chaussures neuves ont **des** lacets longs.” Ici, le type de déterminant change mais aussi la place de l'adjectif par rapport au jour précédent.

Enfin, les deux phrases de la semaine suivante utilisent ces mêmes structures mais en employant un nouveau type d'adjectif.

Lors de la cinquième semaine, semaine suivant la fin du dispositif de la phrase dictée du jour, les élèves ont dû réaliser le post-test afin que l'enseignant se rende compte des évolutions de chacun. Il permet donc d'analyser les progressions des élèves à court terme. Ce post-test est exactement le même que le pré-test afin d'annihiler un maximum de variables incontrôlées, comme la compréhension du texte ou l'identification des groupes nominaux. Ce texte n'avait pas été corrigé lors du pré-test afin de pouvoir le réutiliser par la suite. Enfin le dernier post-test a été proposé aux élèves un mois après le premier afin de mesurer les acquis

des élèves à moyen voir long terme et d'identifier si la gymnastique réflexive grammaticale est acquise pour les accords dans le groupe nominal.

3.3 Méthode d'analyse des données

Comme dit précédemment, les données ont été recueillies à l'aide des différents tests. Pour effectuer l'analyse des données, le choix s'est porté sur la prise en compte individuel de chaque groupe nominal. En effet, si un élève a réussi l'accord dans la globalité d'un groupe nominal, il obtient un point. S'il y a une seule erreur d'accord dans le groupe nominal, l'élève obtient zéro point. Chaque élève a donc un nombre d'accord réussi sur douze. Afin d'étudier l'impact des variables présentées précédemment, un taux de réussite pour chaque structure de groupe nominal a été mis en place. Les progressions des élèves sont donc mesurées avec les différences de notes entre le pré-test et les post-tests. Ces évolutions ont été affinées avec les réussites et les échecs dans les différents groupes nominaux.

Résultats

Dans cette partie, j'ai étudié les résultats des élèves afin de voir les progrès à l'aide des accords réussis dans les groupes nominaux. Dans un second temps, je me suis intéressé à l'impact des variables présentées dans la partie méthode. Dans une dernière partie, je vais présenter différents échanges ayant eu lieu pendant le dispositif de la phrase dictée du jour pour mieux cerner les raisonnements des élèves au-delà des seuls résultats des accords réussis ou non.

1. Les accords dans les groupes nominaux

Pour cette première partie, j'ai utilisé les différents tests présentés précédemment. Pour rappel, il y avait un pré test réalisé au début de l'expérience ainsi qu'un post test la semaine suivant la fin de l'expérience. Un dernier post test a été réalisé un mois après le premier post test afin d'évaluer les acquis sur le moyen terme. Ces différents tests étaient composés d'une dictée de phrases comprenant douze groupes nominaux et seuls les accords dans ces groupes nominaux étaient évalués. Lorsqu'un groupe nominal est correctement orthographié au niveau grammatical, l'élève obtient un point et lorsqu'il y a une erreur, il obtient zéro point.

1.1 La notation utilisée

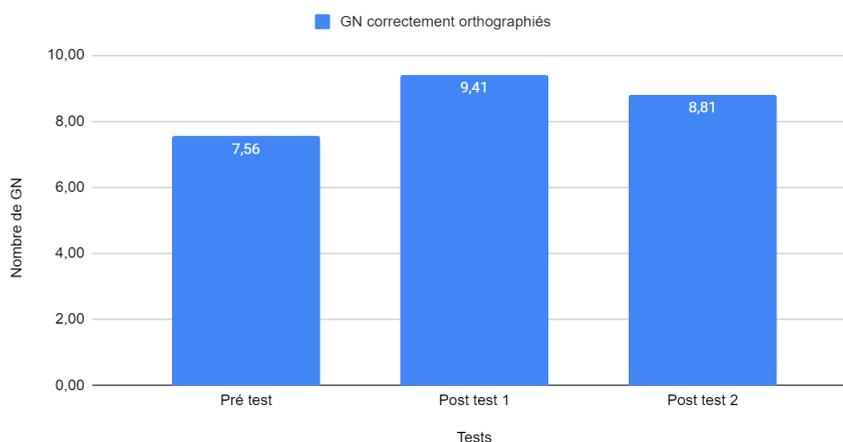
Pour faciliter la compréhension des résultats des élèves, j'ai fait le choix de mettre en place des degrés d'acquisition des élèves. En effet, le « non-acquis » a été utilisé pour les élèves ayant réussi à accorder moins de quatre groupes nominaux. Pour les élèves ayant accordés correctement entre quatre et neuf groupes nominaux, le degré d'acquisition correspondant est « en cours d'acquisition ». Enfin, « acquis » est utilisé pour les élèves ayant réussi entre dix et douze groupes nominaux (GN). Ces degrés d'acquisition ne sont qu'indicatifs et pourrait encore être affinés.

Tableau 5. Degré d'acquisition en fonction des groupes nominaux correctement accordés.

Nombre de groupes nominaux accordés correctement	Degré d'acquisition
Moins de quatre groupes nominaux	Non acquis
Entre quatre et neufs groupes nominaux	En cours d'acquisition
Entre dix et douze groupes nominaux	Acquis

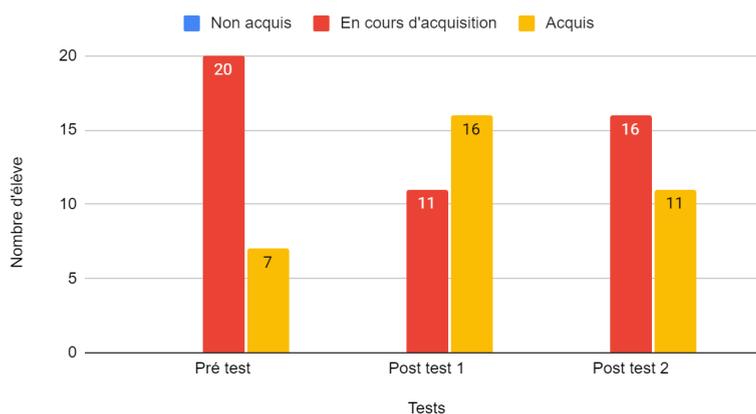
1.2 Les progrès des élèves

Graphique 1. Moyenne des groupes nominaux correctement accordés par les élèves.



Ce premier graphique montre que la moyenne de tous les élèves sur le pré test était de 7,5/12 groupes nominaux correctement accordés, de 9,4/12 sur le premier post test et 8,8/12 pour le dernier post test. Pour le pré test, l'élève ayant réussi le moins d'accords comptabilise 4 accords réussis dans les groupes nominaux alors que l'élève ayant réussi le plus d'accords comptabilise 12 accords réussis. Dans le post test 1, le minimum de réussite est de 6 accords alors que le maximum reste inchangé. Enfin, dans le dernier post test, le minimum de réussite pour un élève passe à 5 accords et le maximum reste toujours inchangé.

Graphique 2. Nombre d'élèves en fonction de leur degré d'acquisition.

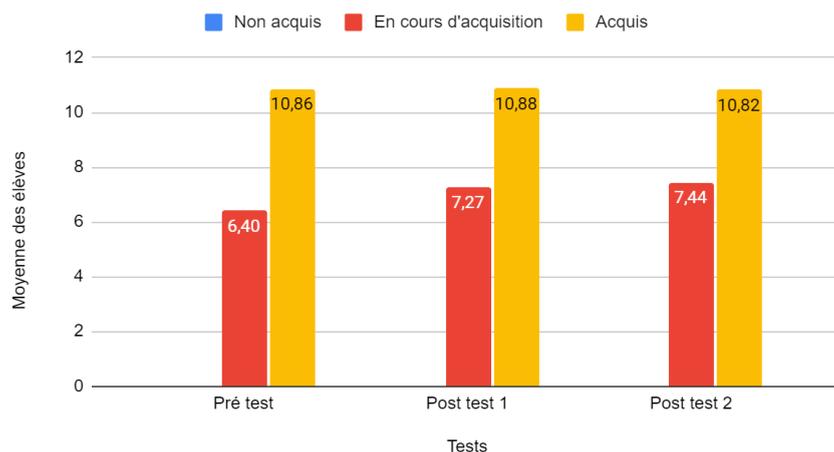


Ce second histogramme présente le nombre d'élèves concernés pour chaque degré d'acquisition au pré-test, au premier post test (post test 1) ainsi qu'au dernier post test (post test 2). On remarque qu'aucun élève a réussi l'accord de moins de quatre groupes nominaux puisqu'aucun élève n'a le degré d'acquisition « non acquis ». Cependant, on remarque qu'une grande partie des élèves était « en cours d'acquisition » au pré-test. Le premier post test met

en avant que neuf élèves sont passés d' « en cours d'acquisition » à « acquis » par rapport au pré test. Enfin, un mois après le premier post-test, le nombre d'élèves avec la mention « en cours d'acquisition » a augmenté à nouveau, par conséquent, le nombre d'élèves avec la mention « acquis » a diminué. Cet histogramme montre qu'un faible nombre d'élèves sont passés du degré d'acquisition « en cours d'acquisition » à « acquis ».

Le dernier graphique a été mis en place afin de mettre en avant les moyennes des élèves par degré d'acquisition au fur et à mesure des différents tests. L'objectif de ce graphique est de montrer que, malgré la légère hausse d'élèves ayant eu la mention « acquis » entre le pré test et le post test 2, la moyenne des élèves « en cours d'acquisition » a augmenté d'un point.

Graphique 3. Moyenne des groupes nominaux correctement accordés par les élèves en fonction de leur degré d'acquisition.

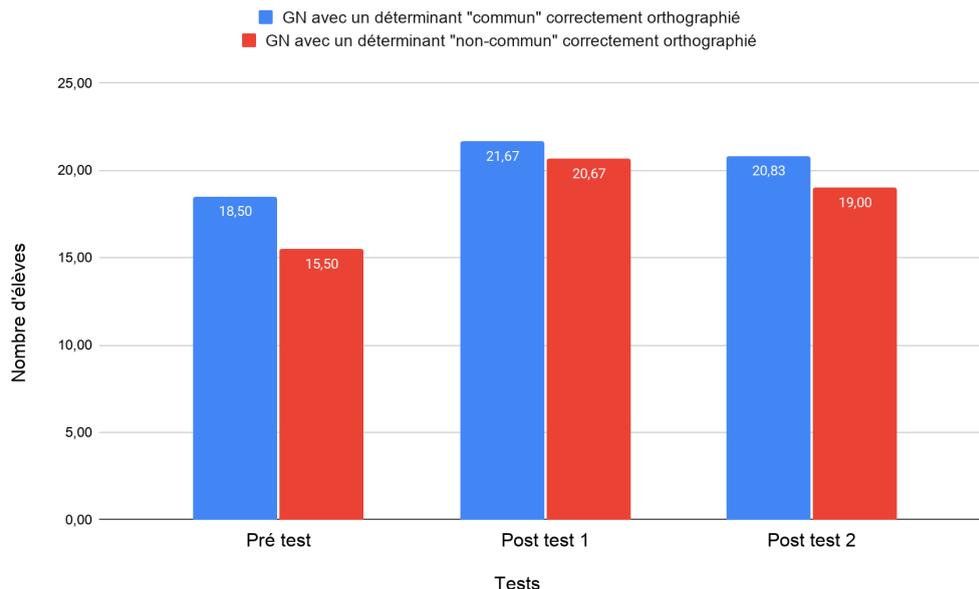


2. L'impact des variables

Dans cette partie, nous allons utiliser à nouveau les données recueillies lors des différents tests afin de mettre en avant l'impact des variables utilisées. Le but étant de se rendre compte si celles-ci ont eu un effet facilitateur pour les élèves ou non.

2.1 Le choix du déterminant

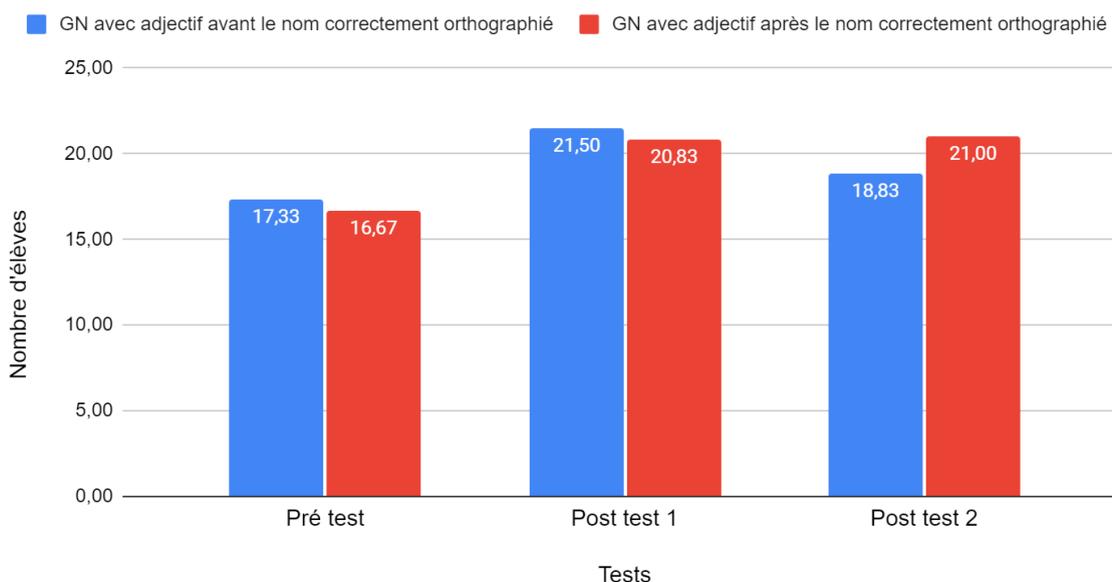
Graphique 4. Moyenne d'élèves ayant correctement accordés les groupes nominaux en fonction du déterminant.



Cet histogramme souligne l'impact du déterminant dans la réussite des élèves à correctement accorder leur groupe nominal. En effet, on remarque que les élèves réussissent mieux les accords dans les groupes nominaux contenant un déterminant « commun » (articles définis, indéfinis et déterminants numériques) qu'un déterminant « non commun » (déterminants possessifs, démonstratifs et indéfinis) quel que soit le test. Cependant, l'écart de réussite des élèves en fonction du déterminant diminue lors des post tests.

2.2 La place de l'adjectif

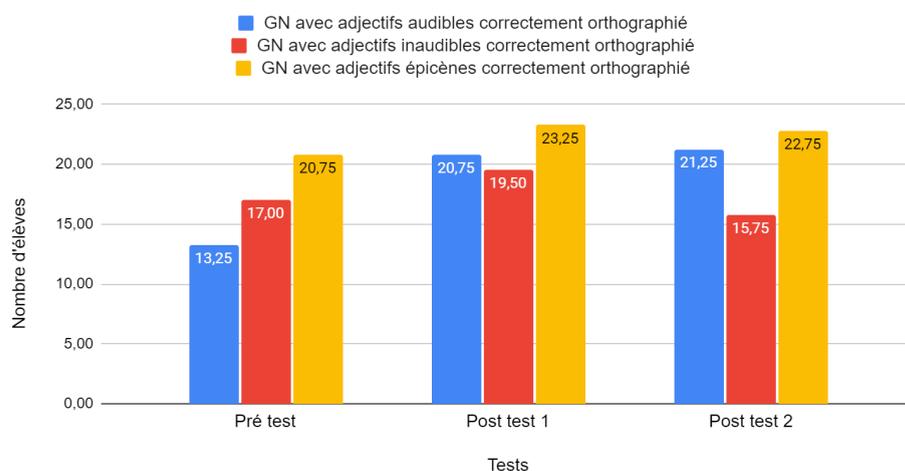
Graphique 5. Moyenne d'élèves ayant correctement accordés les groupes nominaux en fonction de la place de l'adjectif.



Ce graphique en barres montre l'impact de la place de l'adjectif dans la réussite des élèves pour l'accord dans les groupes nominaux. On remarque que dans le pré test et le premier post test, les élèves ont légèrement mieux réussi à accorder les groupes nominaux avec un adjectif placé avant le nom par rapport aux groupes nominaux avec des adjectifs placés après le nom. Pour le second post test, on remarque que la tendance s'inverse pour les groupes nominaux avec l'adjectif suivant le nom qui ont été mieux accordés par les élèves. Il est donc difficile de conclure sur l'impact de cette variable sur les résultats des élèves.

2.3 Le type d'adjectif

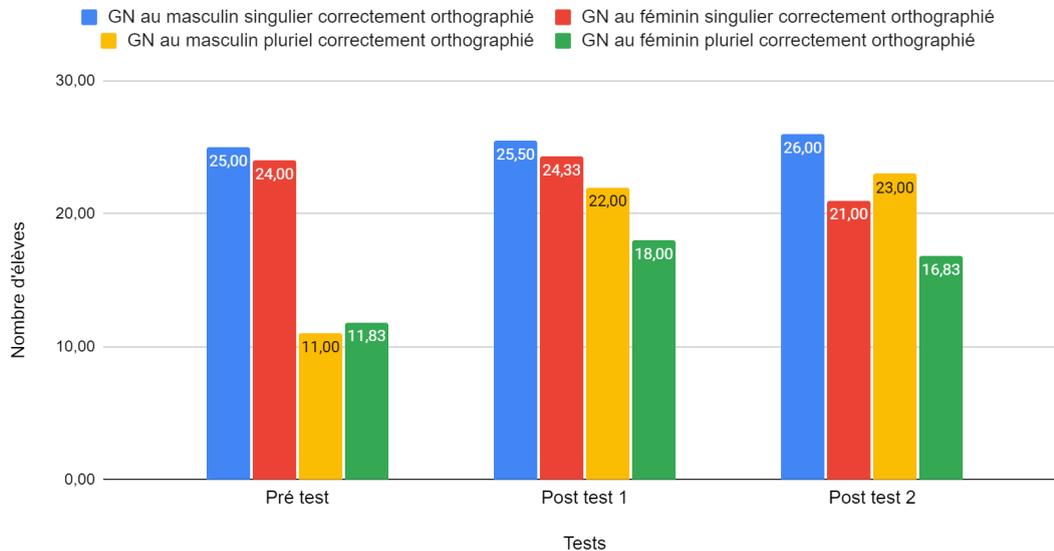
Graphique 6. Moyenne d'élèves ayant correctement accordé les groupes nominaux en fonction du type d'adjectif.



Cet histogramme met en avant les réussites des élèves pour accorder les groupes nominaux contenant des types d'adjectifs différents lors des tests. On peut donc constater que dans le pré test, les élèves ont plus de difficultés à orthographier les groupes nominaux avec un adjectif ayant une marque du genre audible et mieux réussi les groupes nominaux contenant un adjectif épiciène. Au pré test, le résultat concernant l'accord des groupes nominaux avec un adjectif ayant une marque du genre audible peut paraître surprenant mais s'explique par le fait que deux des quatre groupes nominaux étaient « quelques anciennes connaissances » et « plusieurs bouteilles pleines » faisaient partis des moins réussis pour les raisons évoquées dans la conclusion de la partie 2. De plus, on remarque des changements dans la réussite des élèves pour les post tests. En effet, les élèves accordent correctement les groupes nominaux contenant des adjectifs épiciènes mais ils réussissent aussi l'accord des groupes nominaux avec un adjectif audible. Enfin, les élèves ont le plus de difficultés à accorder correctement les adjectifs avec la marque du genre inaudible notamment dans le dernier post test où les accords de cette catégorie sont moins bien réussis qu'au pré test.

2.4 Le genre et le nombre

Graphique 7. Moyenne d'élèves ayant correctement accordés les groupes nominaux en fonction du genre et du nombre.



Ce graphique présente, en moyenne, les élèves ayant réussi à accorder les groupes nominaux en fonction du genre et du nombre de ceux-ci. Dans un premier temps, on peut remarquer que les élèves sont en réussite concernant les accords des groupes nominaux masculin singulier. En effet, la réussite de ces accords s'explique par le fait que le singulier et le masculin correspondent à un non marquage des mots. On peut tirer la même conclusion pour les groupes nominaux au féminin singulier malgré la légère baisse de réussite au second post test. Enfin, la progression est importante pour les accords dans les groupes nominaux au masculin pluriel, passant de 11 élèves ayant réussi en moyenne à 22 au post test 1 et 23 au post test 2. Une progression est aussi à mettre en évidence avec les accords réussis dans les groupes nominaux au féminin pluriel. Cependant, la progression est moins importante et diminue légèrement au post-test 2.

Pour conclure cette partie, il est intéressant de mettre en avant les groupes nominaux ayant posé problème aux élèves. Pour le pré test, seuls 7 élèves ont correctement accordé « quelques anciennes connaissances » et « trois pièces principales » et 8 élèves pour le groupe nominal « plusieurs bouteilles pleines ». Pour le post test 1, 14 élèves ont réussi l'accord de « trois pièces principales », 15 élèves pour « quelques anciennes connaissances » et 17 élèves pour « des jolies fleurs ». Enfin, pour le dernier post-test, les groupes nominaux « des meilleures friandises ; deux filles seules ; cette chère femme ; quelques épaisses brochettes » ont été correctement accordés par respectivement 10, 15, 15 et 17 élèves. On remarque ainsi que les élèves ont progressé sur les groupes nominaux « quelques anciennes connaissances »

et « trois pièces principales » passant de 7 élèves ayant réussi l'accord à 15 et 14 élèves pour le post test 1. De plus, la plupart des groupes nominaux vecteurs de difficultés pour les élèves sont au féminin pluriel et cela peut s'expliquer par la nécessité d'effectuer un double accord. Les progrès des élèves n'ont pas été maintenus entre les deux post tests probablement à cause de la baisse de vigilance orthographique des élèves étant donné qu'aucun dispositif sur l'orthographe grammaticale n'a été mis en place durant ce laps de temps.

3. Etude de quelques échanges pendant la phrase dictée du jour

La phrase dictée du jour, dans cette expérience, n'avait pas pour objectif d'évaluer les élèves mais d'être un outil permettant de trouver et de résoudre des problèmes orthographiques. J'ai néanmoins voulu étudier davantage les échanges pendant la mise en commun afin d'affiner l'impact de ce dispositif dans les apprentissages.

Lors de la séance 5 de la phrase dictée du jour, j'ai donc enregistré l'échange entre les élèves afin d'éliminer les graphies incorrectes. Pour rappel, la phrase était « Ces jeunes hommes ont des magnifiques maisons. ». Pour le groupe nominal « des magnifiques maisons », les élèves n'ont pas rencontré de problèmes et ont tous correctement accordé le groupe nominal étant donné qu'ils l'avaient correctement identifié. Certains élèves ont rencontré des difficultés sur l'orthographe lexicale de « magnifiques » mais les accords étaient corrects. Pour le groupe nominal « ces jeunes hommes », il y a eu plusieurs graphies. En ce qui concerne le déterminant « ces », certains élèves l'ont écrit « c'est » ce qui a été la première partie de notre débat :

- *Ens : Que pouvez-vous me dire sur le premier mot ?*
- *Élève 1 : J'ai mis « ces » parce que c'est au pluriel et c'est un déterminant.*
- *Ens : Pourquoi est-ce un déterminant ?*
- *Élève 2 : Parce qu'il s'accorde avec le nom « jeunes ». Et un déterminant, c'est toujours avec un nom.*
- *Ens : Un déterminant, c'est toujours avec un nom, je suis d'accord. Oui?*
- *Élève 3 : « Ces » au singulier, ça ferait « ce ».*
- *Ens : Je suis d'accord avec toi.*

On remarque, sur ce premier débat, que les élèves identifient la bonne graphie à adopter dès le début et essaient de justifier cela en utilisant des règles orthographiques. Malgré la mauvaise identification du nom, toutes ces justifications sont valables. De plus, un dernier élève va nous expliquer que « c'est » n'est pas un déterminant et que le nom « hommes » ne peut exister sans un déterminant. A l'aide de ces justifications et de la déduction du dernier élève, il ne reste

que la graphie « ces ». L'enseignant attire l'attention sur le fait qu'il existe un autre homonyme « ses » qui est déterminant. Un élève explique que le « ses » est employé pour dire que « c'est le sien » et un autre ajoute que « c'est à lui » comme « ses cousins » donc cette graphie n'est pas possible dans ce cas-là. L'enseignant approuve la justification et en profite pour rappeler la différence entre les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs. Puis l'enseignant va s'intéresser au second mot et adjectif « jeunes » qui va à nouveau être une source de débat entre la graphie « jeuns » ou la graphie « jeunes » :

- *Ens : Que pouvez-vous me dire pour « jeunes » ?*
- *Élève 4 : J'ai mis un -s parce que c'est au pluriel.*
- *Ens : Oui c'est vrai. Et est-ce qu'il faut mettre un « e » ou pas ?*
- *Élève 4 : Oui.*
- *Ens : Pourquoi tu dis « oui » ?*
- *Élève 5 : Moi je dis sans -e parce que c'est « des hommes » et un homme, c'est un garçon donc c'est pas au féminin donc on met pas de -e.*
- *Ens : D'accord. [...] Et vous êtes d'accord avec lui ?*
- *Élève 6 : Je suis pas d'accord parce que je sais l'écrire et il y a un -e et c'est pas parce que c'est au masculin qu'il n'y a pas de -e.*
- *Ens : Ok. On va essayer de réfléchir par rapport à la prononciation. Oui ?*
- *Élève 7 : Il a le -s pour que ça fasse [jeu-neu].*
- *Ens : Qu'il a le -e tu veux dire ?*
- *Élève 7 : Euh oui qu'il a le -e.*

Dans ce second débat, plusieurs justifications d'élèves sont intéressantes. Pour le -s du pluriel, les différentes graphies proposées proposaient toutes un -s ce qui ne semble pas avoir posé problème aux élèves. Cependant, le -e a permis un débat intéressant, avec le genre masculin d'« hommes » qui a amené des difficultés. En effet, plusieurs élèves ont associé au -e la valeur du féminin. Dans leur raisonnement, il ne peut donc pas avoir de terminaisons en -e pour les adjectifs masculins. L'enseignant a donc proposé de s'intéresser à la phonologie du mot afin d'avoir recours à la bonne graphie. Bien que cette stratégie ne soit pas la bonne, l'enseignant a décidé d'utiliser cette procédure afin de faire remarquer aux élèves que les lettres -euns produisent un son différent de celui attendu du fait que les adjectifs épiciènes n'étaient pas encore connus des élèves. Il a ensuite mis en avant la bonne explication et fait remarquer aux élèves que certains adjectifs portent un -e peu importe le genre avec certains exemples. Puis il demande des exemples aux élèves afin de leur faire prendre conscience de cela. Enfin, la graphie « hommes » était la seule proposée.

De plus, dans cet enregistrement sonore, on remarque que les élèves utilisent très régulièrement le métalangage comme on peut le voir dans le premier débat ainsi que dans le second. Cependant, les élèves et l'enseignant n'ont que trop peu utilisé les manipulations syntaxiques. Dans ces deux débats, seul un élève met en avant qu'on peut remplacer le « ces » par « ce » au singulier.

Discussion

Maintenant que nous avons présenté les résultats, il est nécessaire de les interpréter afin de pouvoir conclure sur l'intérêt de ce dispositif et améliorer ainsi ma pratique enseignante. Pour rappel, un pré test a été mis en place afin de connaître les acquis initiaux des élèves. Ensuite, le rituel de la phrase dictée du jour a été mise en place sur six séances (3 semaines) afin de tester ce dispositif innovant. La construction de ces phrases a été réalisée selon plusieurs variables : le choix du déterminant, le type d'adjectif, la place de celui-ci ainsi que le genre et le nombre du groupe nominal. Deux post tests ont été mis en place afin d'étudier les résultats à court et moyen terme. L'objectif de ce mémoire était donc de déterminer s' il existe un impact du dispositif de la phrase dictée du jour sur l'acquisition de l'orthographe grammaticale à l'aide du développement du métalangage et des manipulations syntaxiques.

1. Lien avec la recherche et les hypothèses

Au vu des résultats concernant les progrès des élèves, cette expérience a montré qu'en effet, la phrase dictée du jour permet une bonne acquisition du fonctionnement de la langue. De plus, comme évoqué lors de la présentation des échanges, le métalangage faisait partie prenante des débats ainsi que l'utilisation de quelques manipulations syntaxiques surtout pour le remplacement des déterminants posant des difficultés aux élèves comme « quelque, plusieurs, chaque, etc... ». De plus, certains élèves ont fait évoluer leur raisonnement morpho-sémantique en justifications morphosyntaxiques avec l'utilisation de règles orthographiques. Les échanges entre pairs ont aussi permis aux élèves en difficulté de comprendre les raisonnements de leurs camarades afin de les réinvestir lors des corrections à l'oral. En effet, ces élèves prenaient peu la parole en début de dispositif car ils avaient des difficultés à repérer ainsi qu'à résoudre leurs problèmes orthographiques. Puis, à l'aide des apports de leurs camarades et du sur-étayage de l'enseignant sur ces raisonnements, les élèves ont progressé dans leur approche orthographique et ont davantage pris la parole. Ces résultats rejoignent ceux de Cogis et al. (2015) dans l'impact du dispositif de la phrase dictée du jour notamment dans les apports de l'utilisation du métalangage afin de comprendre le fonctionnement de la langue.

En ce qui concerne l'impact des variables utilisées lors de cette expérience, seuls le genre et le nombre ont réellement mis en difficulté les élèves pour l'accord dans les groupes nominaux lors des tests. En effet, l'histogramme sur cette variable met en avant une différence

entre les groupes nominaux au singulier et ceux au pluriel lors du pré test. Lors des deux post tests, on remarque une plus grande facilité à accorder le masculin pluriel mais les groupes nominaux au féminin pluriel restent encore une difficulté pour certains élèves. Cela s'explique notamment par la nécessité de s'intéresser au genre du groupe étant donné qu'il n'apparaît ni à l'écrit ni à l'oral. Les déterminants, qui étaient régulièrement utilisés pour trouver le genre et le nombre du groupe nominal, ne mettent pas en avant le genre lorsqu'ils sont au pluriel « des, les, ces, mes, quelques, plusieurs ». C'est aussi vrai pour certains cas au singulier comme « mon amie » mais l'enseignant donnait le genre s'il n'était pas identifiable à l'oral via l'adjectif. Il était donc nécessaire de s'intéresser au genre du nom, ce que certains élèves en difficultés n'arrivaient pas encore à faire dans une réflexion orthographique individuelle.

La phrase dictée du jour a aussi été un facteur important dans l'inhibition de l'impact des variables. Lors de ce dispositif, nous avons pu aborder ces différentes notions notamment pour le choix du déterminant et les types d'adjectifs. Comme dit précédemment, les déterminants comme « quelques, chaque, plusieurs » ont été une difficulté pour certains élèves mais à l'aide de manipulations syntaxiques, avec le remplacement d'un déterminant « commun » comme « les, des », les élèves ont rapidement su comment résoudre ce problème orthographique. De plus, pour les adjectifs ayant une marque du genre inaudible à l'oral et les épiciens, le travail effectué durant les échanges ont permis aux élèves de connaître ces différents types d'adjectifs et faciliter l'accord pour ces adjectifs.

2. Limites et perspectives

2.1 Limites

Dans un premier temps, les résultats et conclusions proposées ne sont pas généralisables pour tous les enseignants et l'enseignement en général. En effet, cette expérience a été mise en place dans une seule classe issue d'un milieu favorisé voir très favorisé. De plus, ce mémoire a été mis en place sur cinq semaines d'affilée pour le pré test, le dispositif de la phrase dictée du jour et le premier post test. Le second post test a été réalisé un mois après et les résultats montrent que les élèves commencent à être moins attentifs à leur orthographe grammaticale avec une légère diminution des résultats. Il serait donc plus intéressant de mettre ce dispositif en place sur un temps plus long et sur un temps moins condensé afin d'inciter les élèves à réfléchir davantage à leurs graphies.

Deuxièmement, la construction des phrases dictées du jour a parfois été problématique. En effet, la présence des variables rendait la construction de ces phrases

compliquée pour l'enseignant. Je devais prendre en compte la place et le type de l'adjectif, le choix du déterminant, le genre et le nombre du groupe nominal mais aussi l'utilisation de verbes et noms courant pour que l'identification de ces deux classes de mots ne soient pas un problème ainsi que la prise en compte de l'aspect sémantique de la phrase. Dans la phrase « Ces jeunes hommes ont des magnifiques maisons. », on remarque ainsi que le deuxième groupe nominal devrait s'écrire soit « de magnifiques maisons » mais le déterminant « de » aurait posé problème aux élèves dans l'identification du pluriel soit « des maisons magnifiques » mais la place de l'adjectif n'aurait pas été respectée. Le choix s'est donc porté sur la mise en place de ces variables pour que le nombre de ce groupe nominal soit plus facilement identifiable au dépend de l'aspect sémantique et grammatical.

Enfin, lors de la construction des tests, l'enseignant s'est heurté à deux problématiques. La première rejoint celles évoquées précédemment lors de la construction des phrases dictées du jour. Il y avait une nécessité de construire un texte juste au niveau sémantique et grammatical faisant intervenir les différentes variables. Cette difficulté a donc engendré la deuxième. En effet, les élèves n'ont pas réussi à identifier certains groupes nominaux à cause de la complexité de ceux-ci. Le groupe nominal « quelques anciennes connaissances » en est le meilleur exemple. Le mot « connaissance » n'étant pas un nom usuel et l'identification du groupe nominal étant déterminé grâce à la présence d'un déterminant et d'un nom, certains élèves ont eu des difficultés à identifier « quelques » comme un déterminant. L'identification du groupe nominal n'a pas été réalisée par les élèves et l'accord n'a ainsi pas pu être effectué. Il aurait donc été nécessaire de remplacer ce nom par un autre afin de faciliter l'identification du groupe nominal tout en faisant attention aux variables et à l'aspect sémantique de la phrase et du texte. Il aurait été aussi possible d'insister davantage sur les procédures d'identification du nom dans un groupe nominal simple (déterminant + nom) dans un premier temps puis dans un groupe nominal avec un adjectif.

2.2 Perspectives

Afin d'améliorer cette étude et pouvoir généraliser ces résultats, il conviendrait d'utiliser un échantillon plus large et modifier les différentes limites présentées précédemment. Pour cela, il serait intéressant de faire cette étude sur des classes issues de milieu différents avec davantage d'hétérogénéité. En effet, comme l'ont souligné Cogis et al. (2015), la phrase dictée du jour est un dispositif intéressant dans les classes hétérogènes puisque la confrontation des points de vue est plus importante et cela permet de réduire, à terme, les écarts entre les élèves « forts » et « faibles ».

De plus, pour cette expérience, une nouvelle piste de prolongement serait de mettre en place des productions d'écrit afin de constater les acquis des élèves dans une situation amenant un conflit cognitif entre la création du texte et l'analyse grammaticale de celui-ci. En effet, Fayol et Brissaud (2018) ont mis en avant l'importance de travailler ces situations d'écrits afin d'établir cette surcharge cognitive obligeant les élèves à être concentrés davantage sur leur orthographe grammaticale. Ces chercheurs ont montré que l'apprentissage des règles et l'apport des séances de grammaire n'étaient pas suffisants pour rendre les élèves experts dans ce domaine et qu'il est, par conséquent, nécessaire de mettre en place des productions d'écrits afin de vérifier les acquis des élèves.

2.3 Ma pratique enseignante

Ce mémoire m'a permis d'approfondir différents aspects de l'enseignement du français et notamment sur les dispositifs innovants et les concepts sur lesquels se reposer pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Tout d'abord, la mise en lumière du dispositif de la phrase dictée du jour est une façon d'enseigner que j'ai trouvé très riche notamment grâce au débat entre les élèves, ce qui permet une confrontation de justifications morphosyntaxiques. Cela permet aux élèves les plus en difficultés d'acquérir les raisonnements corrects des autres élèves. De plus, ce dispositif a mis en avant l'importance d'utiliser le métalangage et les manipulations syntaxiques afin de comprendre davantage le fonctionnement de la langue.

Parallèlement, le mémoire a permis de faire émerger les variables sur lesquelles je peux m'appuyer afin d'avoir une progression dans l'apprentissage de l'accord dans le groupe nominal. En effet, j'ai pu davantage m'intéresser à l'enseignement de l'orthographe grammaticale et comprendre les variables didactiques sur lesquelles m'appuyer. Il en ressort donc qu'il serait intéressant de traiter le genre et le nombre en plusieurs étapes. Pour cela, il faudrait travailler sur la reconnaissance du nom, du déterminant et de l'adjectif pour ensuite aborder les déterminants singuliers et pluriels afin d'accorder en nombre les noms et les adjectifs. Puis, il serait possible de s'intéresser à l'identification du genre du nom pour ensuite découvrir les déterminants à utiliser en fonction des noms variant en genre ou non puis aborder les adjectifs avec ceux étant épiciènes ou subissant un marquage à l'écrit.

Enfin, ce travail m'a permis de découvrir et comprendre la recherche notamment sur la façon d'étudier les divers documents afin d'en tirer les idées essentielles pour améliorer mon enseignement.

Conclusion

Cette étude a mis en avant différents aspects connus de l'orthographe grammaticale comme l'intérêt d'utiliser des dispositifs innovants pour l'enseignement de cet aspect de la langue française ou encore la difficulté pour les élèves d'effectuer les accords à la fois féminins mais aussi pluriels. Les résultats ont présenté des progrès évidents à la suite du premier test mais une baisse de ses progrès dans le second post test. On considère ainsi que l'accord dans le groupe nominal a été compris mais la procédure de réalisation n'est pas encore automatisée pour tous les élèves quelle que soit la situation. Comme conseillé par Fayol et Brissaud (2018) et les programmes de 2020, il conviendrait de poursuivre cette étude dans un contexte de production d'écrits afin d'attirer l'attention de l'élève autant sur le contenu de l'écrit que sur sa forme pour que l'accord dans le groupe nominal devienne un réflexe à terme.

En ce qui concerne ma pratique enseignante, j'ai pu tester le dispositif innovant de la phrase dictée du jour ce qui m'a permis de réaliser l'importance de concepts clés de l'orthographe grammaticale comme l'utilisation du métalangage ainsi que les manipulations syntaxiques. De plus, l'utilisation des variables didactiques m'a aidé dans la construction d'une séquence afin d'avoir une progression pertinente pour les élèves notamment sur leurs difficultés à accorder les adjectifs avec une marque de genre inaudible et les adjectifs épiciènes.

Ce mémoire m'a donc permis de comprendre autant l'aspect linguistique de l'orthographe grammaticale que les outils et concepts nécessaires à son enseignement. Et plus particulièrement, cette étude a mis en avant l'importance de s'appuyer sur la recherche pour faire évoluer son enseignement.

Bibliographie

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

Brissaud C. et Mortamet C. (eds.) (2015). *La dictée, une pratique sociale emblématique*, *Glottopol*, 26, Rouen : Université de Rouen. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html#sommaire

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

Cogis, D., Brissaud, C. (2019). À la poursuite des marques de genre... in C. Mortamet (dir.) *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Presses universitaires de Rouen. 43-71.

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

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

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

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

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche (2020), Programmes du cycle 3, Bulletin officiel spécial n° 31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche (2018), *Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit*. Eduscol. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/31/4/RA16_C2C3_FRA_4_Relation-oral-ecrit_636314.pdf le 27/07/21.

Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : le dispositif de la phrase dictée du jour au service de l'orthographe grammaticale.

Auteur : Anthony MITJANS

Résumé : La complexité de l'orthographe française engendre de plus en plus de difficultés chez les élèves. La recherche s'est interrogée sur des remédiations à ces difficultés et a mis en place des dispositifs innovants permettant une meilleure acquisition des apprentissages. Pour mener mon étude, je me suis appuyé sur la phrase dictée du jour afin d'amener les élèves à améliorer leur perception de l'orthographe grammaticale et les faire progresser dans leurs raisonnements. L'impact de certaines variables dans le groupe nominal a aussi été testé. Les résultats montrent que les élèves ont progressé mais que les groupes nominaux féminins pluriels sont encore une source de difficultés. Cependant, les concepts clés du dispositif de la phrase dictée du jour tels que le métalangage et les manipulations syntaxiques sont un levier dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Mots clés : orthographe grammaticale, accords, groupe nominal, phrase dictée du jour, métalangage, manipulations syntaxiques.

Abstract : The complexity of French spelling is creating increasing difficulties for pupils. Experts had to find new solutions in order to resolve those difficulties. Therefore, they have created new innovative tools that help enhance the learning process of pupils. I used one of them – the daily dictated sentence – to conduct this study. My research focuses on helping pupils improve their perception and reasoning regarding grammatical spelling. The impact of particular variables in noun phrase has also been tested. The results show that this method has improved pupils' understanding of grammatical spelling in most noun phrases except for plural feminine ones. However, the key concepts of the daily dictated sentence (like metalanguage and syntax manipulations) are good ways to support the learning of French grammatical spelling.

Keywords: french spelling, grammatical spelling, noun phrase, daily dictated sentence, metalanguage, syntax manipulations.