



HAL
open science

Améliorer les compétences orthographiques grâce à la dictée négociée

Anaïs Louis

► **To cite this version:**

Anaïs Louis. Améliorer les compétences orthographiques grâce à la dictée négociée. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04216952

HAL Id: dumas-04216952

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04216952>

Submitted on 25 Sep 2023

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Anaïs Louis

Soutenu le

19 Juin 2023, à Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français

Améliorer les compétences orthographiques grâce à la dictée négociée

Dirigé par

Mme Angélique SARIAN

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sabine AVIRON (professeure agrégée), présidente du jury et formatrice à l'INSPE de Châteauroux

Mme Angélique SARIAN (enseignante de l'université d'Orléans), directrice du mémoire et formatrice à l'INSPE de Châteauroux

Année universitaire 2022-2023

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Sarian pour m'avoir suivie et encouragée durant ces deux années. Ces nombreux conseils ont permis l'élaboration de ce mémoire. Sa bienveillance à mon égard m'a permis de rester motivée tout au long de cette démarche réflexive. Je lui transmets donc mes sincères remerciements.

Je souhaite également remercier Madame Gourin et Monsieur Philippon qui ont accepté que je réalise mes séquences dans leur classe. Je les remercie pour leur gentillesse, leur bienveillance et pour tous les conseils qu'ils m'ont apportés et qui me serviront tout au long de ma future carrière.

De plus, il me tient à cœur de remercier tous les élèves qui ont participé à cette expérimentation.

Pour terminer, j'aimerais remercier ma famille et mes amies qui ont été une aide précieuse durant ces deux années. Je remercie plus particulièrement mon compagnon pour son soutien et sa patience.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. L'orthographe	6
1.1 Les spécificités de l'orthographe de la langue française	6
1.2 Principe phonographique	6
1.3 Principe sémiographique	7
1.4 Les deux types d'orthographe	8
1.4.1 L'orthographe lexicale	8
1.4.2 L'orthographe grammaticale	8
2. L'enseignement de l'orthographe grammaticale	9
2.1 Etat des lieux du niveau en France	9
2.2 Les méthodes, les stratégies pour enseigner l'orthographe grammaticale	10
2.2.1 Dans les programmes	10
2.2.2 Le raisonnement orthographique	11
2.2.3 L'utilisation d'un métalangage	11
2.3 L'enseignement de l'adjectif	12
2.3.1 Définition	13
2.3.2 Les fonctions de l'adjectif	13
2.3.3 L'accord de l'adjectif	14
2.3.4 Les élèves face à l'adjectif	14
3. La dictée négociée	15
3.1 L'évolution de la dictée	15
3.2 La dictée négociée : décalage avec la dictée traditionnelle	16
3.2.1 De la dictée traditionnelle à la dictée innovante	16
3.2.2 Exemples de dictées innovantes	17
3.3 Le rôle de l'enseignant	17
3.4 Les intérêts de la dictée négociée	18
4. Problématique et hypothèses	19
5. Expérimentation et méthodologie	20
5.1 La méthode	20
5.1.1 Le protocole de recherche	20
5.1.2 Public visé par l'expérimentation	20
5.2 Outils de mesure et matériel pédagogique	21
5.2.1 Outils de recueil des données	21
5.2.1.1 La dictée pré-test	21
5.2.1.2 La dictée post-test	22
5.2.1.3 La production écrite	23
5.2.1.4 Les échanges enregistrées	24
5.2.2 Déroulement des deux séquences	26
5.2.3 Matériel	27
5.2.3.1 Les dictées	27
5.2.3.2 La production écrite	28
6. Résultats et discussion	30

6.1 Résultats	30
6.1.1. Résultats des dictées	30
6.1.1.1 Résultats généraux	30
6.1.1.2 Résultats autour de l'accord de l'adjectif	30
6.1.2. Résultats des discussions menées dans les groupes	34
6.1.3. Résultats de la production écrite	37
6.2 Discussions	39
6.2.1 Validation des hypothèses	39
6.2.2 Limites de l'étude	41
6.3 Conclusion	42
ANNEXE	44
BIBLIOGRAPHIE	60

INTRODUCTION

Le ministre de l'Education nationale a annoncé le 11 janvier 2023 aux recteurs d'académie la volonté de mettre en place un “plan orthographe” dans les écoles élémentaires. Cette volonté découle d'un constat édifiant : celui d'un niveau faible en orthographe. En effet, *“Les élèves évalués, dans le cadre d'une dictée, au cours moyen deuxième année (CM2) en 2021 ont de moins bons résultats en orthographe que ceux évalués en 1987, 2007 et 2015.”*. (Y. Eteve et al., 2022)

La recommandation du ministre est de mettre en place des dictées quotidiennes pour les élèves de CM1/CM2. La dictée est-elle donc la solution pour répondre à ce manque de niveau en orthographe ? Nous pourrions nous poser cette question face à cette recommandation et pourtant la question est déjà apparue depuis de nombreuses années. En effet, lorsque l'enseignement de l'orthographe est évoqué, celui-ci est souvent mis en corrélation avec la dictée. Dictée traditionnelle, dictée innovante, les dispositifs autour de la dictée ne cessent d'évoluer et d'être questionnés sur leur apport pour les élèves.

Ainsi, en tant que future professeure des écoles, l'enseignement de l'orthographe est une problématique à laquelle j'ai envie de m'intéresser. Découverte lors d'un échange avec un proche, la dictée négociée devient le cœur de ma réflexion autour de l'enseignement de l'orthographe en particulier celui de l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.

Ce mémoire vise donc à vérifier si les dictées innovantes et notamment la dictée négociée permettent un meilleur apprentissage en orthographe en comparaison avec la dictée traditionnelle qui est un dispositif historique.

Le cadre théorique permettra d'exposer dans un premier temps l'orthographe et ses spécificités. Dans un second temps, l'enseignement de l'orthographe grammaticale ainsi que celui de l'adjectif qualificatif sera explicité. Puis dans une dernière partie, l'émergence des dictées innovantes permettra de questionner et donc d'amener vers une problématique et les hypothèses qui en découlent.

1. L'orthographe

1.1 Les spécificités de l'orthographe de la langue française

L'orthographe est définie comme étant “ *la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)*” (Catach N., 1988) Ainsi, l'orthographe française c'est le fait d'écrire des mots grâce à l'alphabet et selon des règles établies.

Tout d'abord, il est important de noter que la plupart des Français pensent que la langue française est une écriture alphabétique. (Brissaud, 2011) L'écriture alphabétique est la correspondance entre un symbole, la lettre, et un son. (Catach N., 2011)

Or, N. Catach (2011) indique que “*la plupart des langues anciennes et modernes présentent des écritures de compromis, des écritures à plusieurs niveaux, qui tiennent compte non seulement du son, mais du sens.*” (p.3) Ainsi, dire que le français est une écriture alphabétique serait réducteur de notre langue. Le français est dominé par le principe phonographique (une lettre retranscrivant un son) mais d'autres principes sont à l'œuvre pour expliquer la complexité de l'orthographe.

1.2 Principe phonographique

Le principe dominant qu'est le principe phonographique repose sur le graphème qui est “*la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite*” (Catach N., 2011). L'une de ses fonctions est de noter les phonèmes (sons) qui sont “*les plus petites unités distinctives de la chaîne orale*”(Catach N., 2011). Ainsi, de façon explicite, le principe phonographique montre que pour une part, nous écrivons ce que nous entendons.

Le français est composé de 36 phonèmes et 130 graphèmes environ sont disponibles pour transcrire ces phonèmes. Ce rapport révèle la difficulté d'écrire l'orthographe française. Ainsi, il est possible de transcrire un même phonème par des graphèmes différents comme le montre le phonème /o/ :

- Le phonème /o/ est transcrit couramment avec le graphème d'une seule lettre - O :
botte

- Il peut être transcrit par un digramme (composé de deux graphèmes) - AU : *chaud*
- Il peut être également transcrit par un trigramme (composé de trois lettres) - EAU : *bateau*

Au-delà de ce principe, le graphème peut avoir d'autres fonctions qui ne reposent pas sur le son mais sur le sens.

1.3 Principe sémiographique

N. Catach (2011) classe les graphèmes en trois catégories : la première catégorie est les phonogrammes qui correspondent au principe phonographique énoncé ci-dessus. La deuxième et troisième catégories énoncées sont les morphogrammes et logogrammes. Ce sont des graphèmes donnant du sens. (Catach N., 2011) Ainsi, le deuxième principe qui régit le système de l'orthographe est le principe sémiographique. La sémiographie repose sur le fait qu'un graphème donne également du sens et non pas que du son.

Les morphogrammes sont des graphèmes situés le plus souvent "aux jointures des mots" pour donner des informations telles que des marques de féminin/masculin, des suffixes/préfixes, etc. (Catach N., 2011)

D. Cogis (2005) catégorise ces morphogrammes dans un principe qu'elle nomme "morphologique". Les morphogrammes peuvent être de deux types : lexical ou grammatical.

Les morphogrammes lexicaux rattachent un mot à sa famille lexicale. Par exemple, certaines lettres finales de certains mots nous apportent une information sur sa famille de mots. Dans le mot "lait", la lettre T nous indique que le mot fait partie de la même famille que les mots comme "laitier", "laiterie" et "laitage". Ainsi, la lettre T est un morphogramme lexical.

En ce qui concerne les morphogrammes grammaticaux, ils apportent des informations comme le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne. Notamment, dans le mot "chats", la lettre S nous indique le nombre, ici, le pluriel. De ce fait, S est un morphogramme grammatical.

Les logogrammes sont des graphèmes permettant de différencier les homonymes présents dans notre langue. (Catach N., 2011) Les homonymes sont des mots qui se

ressemblent phonétiquement et/ou ont une graphie identique. D. Cogis. (2005) inclut ces graphèmes dans le principe qu'elle nomme distinctif. Ainsi, dans les mots suivants : "sain", "saint", "sein" et "seing", seule une lettre ou une association de lettres permettent de les distinguer : ce sont des logogrammes.

Enfin, N. Catach (2011) ajoute que "*le critère fonctionnel, même si l'on admet toute sa complexité de réalisation proprement graphique en français, ne permet pas de justifier toutes les lettres utilisées.*" (p.56) En effet, certains graphèmes échappent aux principes énoncés auparavant. D. Cogis (2005) nomme ce principe "étymologique/historique". Dans le mot "heure", par exemple, la lettre H n'est pas prononcée et n'apporte aucune information grammaticale ou lexicale mais pourtant elle a un rôle étymologique. Le français issu du latin a gardé des traces de cette langue ancienne. "Heure" est issue du latin "hora". La lettre H est donc seulement le vestige de la langue latine.

Cette description des différents principes, constituant l'orthographe, sert de base pour comprendre les deux types d'orthographe existant dans la pratique pédagogique.

1.4 Les deux types d'orthographe

Une distinction émerge dans la pratique pédagogique : l'orthographe lexicale également appelée orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. (Duchesne J. & Piron S., 2015).

1.4.1 L'orthographe lexicale

J. Duchesne et S. Piron (2015) indiquent que l'orthographe lexicale renvoie "*à la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique.*"(p.5) Ainsi, cette orthographe est la manière d'écrire un mot en dehors de tout contexte selon une norme établie qu'on retrouve notamment dans un dictionnaire. Cette orthographe renvoie donc au principe phonographique.

1.4.2 L'orthographe grammaticale

D. Manesse et D. Cogis (2007) indiquent que "*L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue.*" (p.32-33)

N. Catach (1988) n'utilise pas le terme d'orthographe grammaticale mais elle propose une grille typologique des erreurs (voir annexe). Au sein de cette grille, l'orthographe grammaticale correspond aux erreurs à dominante morphogrammique.

Erreurs à dominante morphogrammique	Types d'erreurs	Exemples
Morphogrammes grammaticaux	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale	Les oiseaus (oiseaux)
	Omission ou adjonction erronée d'accords étroits	Les fille (filles)
	Omission ou adjonction erronée d'accords larges	Les films que j'ai vu (vus)

L'orthographe grammaticale relève des morphogrammes grammaticaux liés à l'application de règles d'accords (Duchesne & Piron, 2015) : le mot doit donc être pris dans le contexte de la phrase pour être écrit en suivant des règles d'accord.

Ainsi, certaines classes grammaticales subissent des variations morphogrammiques : les verbes, les noms, les adjectifs, les déterminants et les pronoms. (Bezu P. et al., 2017).

Tenant compte de la difficulté de l'orthographe et notamment de l'orthographe grammaticale, il est intéressant d'explicitier l'enseignement de celle-ci dans les classes.

2. L'enseignement de l'orthographe grammaticale

2.1 Etat des lieux du niveau en France

Les performances en orthographe des élèves ont bel et bien diminué au fil des années (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2016). La note d'information de la DEPP¹ a communiqué les résultats des évaluations des élèves de CM2 sur les compétences orthographiques. Elle met en relation plusieurs enquêtes, une réalisée en 1987 qui a été reconduite en 2007 puis en 2015. Cette comparaison permet de mettre en avant la baisse de niveau des compétences orthographiques. Par exemple, les élèves en 2015 faisaient en moyenne 17,8 erreurs alors qu'en 2007, le score moyen était de 14,4 et en 1987, il était de 10,6. De plus, selon ces enquêtes, la source d'erreurs fréquentes concerne des erreurs grammaticales, par exemple, des erreurs dans les règles d'accord entre le sujet et le verbe, des

¹ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance

erreurs d'accord dans le groupe nominal. Elle souligne également que ce phénomène de baisse de niveau concerne l'ensemble des élèves en France quels que soient leur âge, leur sexe, leur environnement social ou même le secteur de scolarisation (public, privé, REP).

D. Manesse (2007) publie également une étude dans son ouvrage qui met en évidence l'évolution du niveau des élèves entre 1987 et 2005. Le constat est équivalent à l'enquête présentée ci-dessus. En effet, l'auteur constate qu'à travers une dictée, les élèves de CM2 font beaucoup plus d'erreurs en 2005 que les élèves de 1987.

Ainsi, le constat est clair, les élèves sont moins performants qu'auparavant. Il est donc intéressant de voir quelles sont les méthodes mises en place en classe pour pallier ce constat.

2.2 Les méthodes, les stratégies pour enseigner l'orthographe grammaticale

2.2.1 Dans les programmes

Au fil des programmes, des démarches se sont succédé. (Pellat J-C. et al., 2017) Dans les programmes de 2002, la démarche qui était attendue était celle d'une "observation réfléchie de la langue". (Pellat J-C. et al., 2017) En 2007, les programmes ont été modifiés, la démarche préconisée était une démarche plutôt transmissive où l'élève "est en position de réception des savoirs grammaticaux". (Pellat J-C. et al., 2017) Puis les programmes de 2015 renouent avec une démarche réflexive de la langue. Dans les programmes de 2018 modifiés en 2020, pour le cycle 3, il est indiqué que "*[L'étude de la langue] requiert un enseignement spécifique, rigoureux et explicite. Elle fait l'objet d'une attention constante, notamment dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement.*" (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, p.10)

D'après les programmes du cycle 3 (2020), les enseignants doivent privilégier un enseignement qui étudie les régularités de notre système (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports). De ce fait, les élèves vont être amenés à étudier la langue à partir de corpus permettant l'identification des unités linguistiques et des groupes syntaxiques. (Pellat J-C. et al., 2017) La procédure d'identification permet de déterminer la classe grammaticale d'un mot, de trouver la fonction syntaxique d'un groupe et de délimiter un groupe. Cette procédure d'analyse regroupe quatre opérations nommées également les manipulations syntaxiques telles que la substitution, le déplacement, l'effacement et

l'adjonction. (Pellat J-C. et al., 2017) La substitution est le fait de remplacer un mot par un autre mot ou par un autre groupe de mots pour mieux l'analyser. (Pellat J-C. et al., 2017) Le déplacement est la manipulation syntaxique qui permet de déplacer le mot ou groupe de mots pour ensuite en faire l'analyse. L'effacement est le fait de supprimer un élément dans la phrase. L'adjonction est l'ajout d'un élément dans la phrase.

2.2.2 Le raisonnement orthographique

L'une des stratégies que l'enseignant peut et doit employer est celle d'amener les élèves vers un raisonnement orthographique. En effet, l'enseignant ne doit pas fournir une réponse lorsqu'il y a un problème orthographique soulevé. Il doit guider l'élève à utiliser ses connaissances pour mener un raisonnement qui le mènera vers la réponse. (Fisher C. et al., 2015) Le raisonnement grammatical permet aussi aux élèves de montrer leurs propres conceptions et procédures qui peuvent être parfois erronées. Avoir accès à ce raisonnement, permet à l'enseignant d'agir sur les conceptions des élèves et de les ajuster. (Fisher C. et al., 2015)

Au-delà d'aider l'enseignant dans sa pédagogie, il permet lorsque les élèves mettent des mots sur leur raisonnement, *“de modéliser [...] pour les élèves faibles ou qui n'ont pas l'habitude de mobiliser leurs connaissances grammaticales quand ils écrivent [...]”* (Fisher C. et al., 2015) Ainsi, en justifiant leurs conceptions et leurs graphies, le raisonnement est une aide pour tous. De plus, en demandant quel raisonnement les enfants ont effectué, l'enseignant accompagne les élèves vers une *“utilisation systématique des procédures de résolutions des problèmes orthographiques”*. (Cadet L. et al., 2019, p.9) Il permet à l'enfant de devenir autonome pour que celui-ci mémorise les règles et les savoirs orthographiques. Ainsi, comme le soulignent les auteurs L. Cadet et al (2019), l'utilisation récurrente d'un raisonnement orthographique permettra aux élèves d'acquérir une *“orthographe instinctive”*.

Pour parvenir à un raisonnement orthographique, les élèves doivent utiliser un métalangage.

2.2.3 L'utilisation d'un métalangage

Le métalangage est *“l'ensemble des termes qui servent à parler de la langue et plus spécifiquement de la grammaire”* (Chartrand S-G., 2016, p.66) Ainsi, ce sont les termes techniques que l'enseignant utilise comme adjectifs, verbe, accorder, terminaison, dépend de, etc.

L'intérêt du métalangage a été démontré selon des recherches en science cognitive. (Chartrand S-G., 2016) Ces recherches indiquent que l'utilisation du métalangage est pertinente selon deux raisons : tout d'abord, en utilisant les termes spécifiques liés à l'orthographe, les élèves arrivent plus facilement à mettre des mots sur leur raisonnement car ils arrivent à expliquer avec des mots précis leur démarche qui les amène à choisir tel accord. De plus, en utilisant le métalangage, les élèves ont des facilités à développer leurs connaissances grammaticales puisqu'il est beaucoup plus facile de développer des connaissances lorsque le raisonnement est plus clair. Également, en utilisant le métalangage, les élèves arrivent plus facilement à conceptualiser car comme dit auparavant, en mettant des mots sur des notions, sur des relations, les concepts sont plus faciles à construire.

Ces différentes approches, méthodes sont mises à disposition pour enseigner l'accord de l'adjectif.

2.3 L'enseignement de l'adjectif

Les adjectifs sont la troisième catégorie la plus importante de la langue française. (Bezu P. et al., 2017, p.130) En examinant la liste de fréquence lexicale constituée par le lexicologue E. Brunet (2022) composée d'environ 1500 mots, 18% sont des adjectifs. De plus, l'adjectif est une classe grammaticale qui subit des variations morphologiques. L'adjectif fait donc partie de l'orthographe grammaticale dont les enquêtes révèlent la baisse de maîtrise des accords par les élèves. Il est donc nécessaire de travailler sur l'accord de l'adjectif comme attendu selon les programmes. En effet, d'après les programmes du cycle 3 ((Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018), il est notifié que l'étude de la langue doit s'appuyer sur les manipulations syntaxiques. L'adjectif permet l'utilisation des manipulations syntaxiques. De plus, il est demandé aux élèves de savoir identifier les classes de mots qui subissent des variations morphologiques, ce qui est le cas des adjectifs. Il est précisé également qu'à la fin du cycle 3, les élèves doivent être capables de maîtriser les accords de l'adjectif dans le groupe nominal lors d'activités diverses. (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018)

2.3.1 Définition

Riegel M. et al. (2009) définissent l'adjectif comme une partie indispensable du discours regroupant des mots réunissant quatre propriétés communes : ils modifient le nom qu'ils précèdent ou suivent ; ils caractérisent en spécifiant ou modifiant le sens du nom s'ils sont épithètes ou attribuant une propriété ou un état s'ils sont attributs ; ils sont variables en genre et en nombre et ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils modifient. L'adjectif dépend toujours d'un autre constituant de la phrase, le plus souvent un nom.

L'adjectif peut être divisé en sous-catégories (Riegel M. et al., 2009) :

- Les adjectifs qualificatifs expriment une qualité du nom auquel il se rapporte (Monneret P. & Poli F., 2021) comme par exemple beau, vert, heureux, etc.
- Les adjectifs relationnels dénotent une relation (Riegel M. et al., 2009). Ils peuvent être remplacés par une préposition suivie d'un nom. (Monneret P. & Poli F., 2021). Par exemple, “des problèmes cardiaques” peut être remplacé par “des problèmes du cœur”.
- Les “adjectifs du troisième type” : ce sont tous les adjectifs qui ne sont ni qualificatifs ni relationnels. (Riegel M. et al., 2009)

2.3.2 Les fonctions de l'adjectif

L'adjectif peut avoir trois fonctions selon la Terminologie Grammaticale (Monneret P. & Poli F., 2021) :

- La fonction épithète : L'adjectif est un constituant du groupe nominal, il est facultatif. EX : Le chat **gris** mange des croquettes.
- La fonction apposition : L'adjectif est détaché du groupe nominal et sera encadré par des virgules. EX : **Exténuée**, Laura s'endormit.
- La fonction attribut : Dans ce cas-là, il est un constituant du groupe verbal, par conséquent, il est obligatoire et ne peut être supprimé. L'adjectif dans cette fonction se décline sous deux formes également :
 - En tant qu'attribut du sujet, l'adjectif sera relié au sujet grâce à un verbe d'état. EX: Ces chaussures semblent **petites**.

- En tant qu'attribut du complément d'objet, l'adjectif est “*en relation avec le complément du verbe en construction directe par un verbe à double construction (trouver; juger; estimer).*” (Pellat J-C. et al., 2017) EX : Je croyais cette horloge **cassée**.

2.3.3 L'accord de l'adjectif

Accorder est défini comme “*un phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celle du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms.*” (Riegel M. et al., 2009, p.609)

Lorsque l'adjectif est en fonction épithète, la règle générale est qu'il “*varie en genre et en nombre en fonction du groupe nominal auquel il appartient*” (Bezu P. et al., 2017, P.135). Quand l'adjectif est attribut, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet ou le COD (complément d'objet direct). (Riegel M. et al., 2009)

Ainsi, un adjectif a quatre formes écrites : masculin/singulier ; masculin/pluriel ; féminin/singulier ; féminin/pluriel marqué par des morphogrammes spécifiques généralement un e pour le féminin et un s pour le pluriel.

2.3.4 Les élèves face à l'adjectif

Dans le cadre d'une démarche d'observation réfléchie de la langue française, l'élève fait face à plusieurs contraintes concernant l'adjectif. Tout d'abord, l'élève doit être capable d'identifier la classe grammaticale du mot. Pour cela, il peut recourir à deux manipulations syntaxiques énoncées auparavant :

- L'adjonction : l'ajout de l'adverbe “très” permet de vérifier si c'est un adjectif qualificatif. Il n'est pas possible d'ajouter un adverbe devant un adjectif relationnel.
- L'effacement : l'adjectif lorsqu'il est en fonction épithète peut-être supprimé ce qui n'est pas le cas avec l'adjectif en fonction attribut.

A la suite de l'identification de l'adjectif, étant donné qu'il est pris dans le contexte d'une phrase, l'élève doit identifier ce que nomme D. Cogis et C. Brissaud (2011) comme étant le donneur et le receveur (l'adjectif) pour permettre l'accord. En effet, comprendre ce qu'est un donneur et sa relation avec le receveur permet de mieux cibler les règles d'accord.

(Fisher C. et al., 2015) Comme évoqué auparavant, l'accord est un transfert de morphogrammes grammaticaux (genre, nombre, personne) réalisé entre un mot - le donneur - et un autre mot - le receveur -. Pour accorder, la règle générale évoquée auparavant est que l'adjectif en fonction épithète varie en genre et en nombre en fonction du donneur.

Plusieurs difficultés apparaissent. Voici quelques exemples : il y a des variations qui ne s'écrivent pas. En effet, de nombreux adjectifs n'ont pas de variation morphogrammique visible lors du passage au féminin au masculin (Riegel M. et al., 2009) comme dans cet exemple : *Les nuages rendent la lune invisible. / Les nuages rendent le ciel invisible.* Dans cet exemple, il n'y a pas d'ajout de morphogramme lorsqu'on passe de l'adjectif féminin "invisible" à celui masculin "invisible"

Pour d'autres, les variations ne s'entendent pas. Certains adjectifs ont un graphème qui indique le genre mais qui est inaudible (Riegel M. et al., 2009). Voici un exemple : *foncé/foncée.*

Depuis l'évolution des programmes, l'orthographe grammaticale repose sur une approche réflexive de la langue. Ainsi, les dictées innovantes sont apparues dans les classes avec une volonté de modifier les approches.

3. La dictée négociée

3.1 L'évolution de la dictée

Lorsque l'orthographe est évoquée, elle est associée généralement à la dictée. (Brissaud C. & Cogis D., 2011, p.121) Celle-ci a vu le jour dès le XVII^e siècle et apparaît quotidiennement dans les écoles à partir de 1851. (Brissaud C. & Cogis D., 2011) Monument de l'enseignement grammatical, elle prendra diverses formes au fil des années :

- Une première forme, le maître dictait et un bon élève devait écrire au tableau en épelant les mots. Les autres élèves recopiaient.
- Une deuxième forme qu'a connue la dictée est l'écriture de différentes phrases réunies autour d'une règle de grammaire : elle s'appelait la dictée de règles.
- La troisième forme qu'évoquent les auteurs est un texte composé de phrases qui ont pour but de réunir le plus grand nombre de difficultés. (Brissaud C. & Cogis D., 2011)
- La dernière forme est celle la plus connue : la dictée de textes littéraires.

La dictée s'est répandue très vite dans l'enseignement jusqu'à en devenir un outil de sélection. La dictée au XIXème siècle était un examen pour le certificat d'étude mais également pour le concours des écoles : cela montre son pouvoir dans l'enseignement (Brissaud C. & Cogis D., 2011)

Au cours du XXème siècle, les élèves deviennent de plus en plus nombreux, la dictée voit son influence diminuer jusqu'à soulever un débat "*La dictée est un exercice qui permet d'acquérir des connaissances orthographiques ou est-elle une évaluation ?*" (Manesse D. & Cogis D., 2007, p.51) En effet, les enseignants s'en servaient pour évaluer les compétences orthographiques des élèves. (Manesse D. & Cogis D., 2007) Son efficacité est remise en cause. De plus, par le changement des programmes avec la demande institutionnelle que l'élève soit dans l'observation réfléchie de la langue, la dictée traditionnelle est critiquée. Elle évolue pour devenir un "dispositif d'apprentissage engageant la réflexion des élèves." (Wattelet-Millet S., 2019, p.3) C'est l'apparition des dictées innovantes.

3.2 La dictée négociée : décalage avec la dictée traditionnelle

3.2.1 De la dictée traditionnelle à la dictée innovante

Les dictées innovantes opèrent un glissement d'un exercice dit individuel vers un exercice collaboratif. (Viriot-Goeldel C. & Brissaud C., 2019) Il n'est plus question dans ces dictées que l'élève fasse zéro erreur mais que l'élève réfléchisse de façon autonome sur sa graphie et sur les problèmes orthographiques. (Colognesi S. et al., 2019)

Il y a une réelle volonté dans ces exercices de prendre en compte les conceptions initiales des élèves pour les faire évoluer et de comprendre leur raisonnement. En effet, lors des dictées traditionnelles, les élèves écrivaient le texte puis lors de la correction ils devaient écouter la règle qui corrigeait leurs erreurs. Or, dans le cadre des dictées innovantes, les élèves vont être en situation d'investigation et vont devoir justifier leurs graphies, les confronter à celles des autres. En restituant son raisonnement, l'élève réfléchit, s'interroge et donc il y a un réel dispositif d'apprentissage derrière la dictée innovante. (Cogis D. et al., 2015) Pour les enseignants, ces activités permettent d'avoir un accès aux processus et aux représentations des élèves, ce qui n'est pas possible avec les dictées traditionnelles ou autres exercices d'orthographe. (Fisher & Nadeau, 2014)

3.2.2 Exemples de dictées innovantes

Il existe plusieurs dictées innovantes. Voici des exemples :

- La dictée 0 faute : un texte court est lu une première fois par l'enseignant puis celui-ci est dicté. A la fin de chaque phrase, les élèves peuvent poser toutes les questions sur l'orthographe des mots. L'enseignant les guide et les encourage à avoir recours à un métalangage pour trouver eux-mêmes la réponse à leurs doutes. L'objectif de cette dictée est de permettre à l'élève de développer une attention particulière à l'orthographe et de permettre à l'élève de développer un raisonnement grammatical en utilisant un métalangage. (Chartrand S-G., 2016)
- La phrase dictée du jour : dictée d'une seule phrase. Un temps est laissé pour que les élèves se relisent. Puis l'enseignant liste les graphies des élèves au tableau. Un temps de discussion est alors mené pour savoir quelle graphie est correcte. Les élèves doivent argumenter pour justifier leur choix et donc ainsi éliminer les autres graphies. Lorsque les graphies correctes sont trouvées, la phrase est écrite dans le cahier. (Chartrand S-G., 2016)
- La dictée négociée : cette activité se déroule en plusieurs phases. Tout d'abord, un texte court est dicté aux élèves. Puis, par groupes de trois ou quatre, les élèves doivent confronter leurs écrits individuels et doivent après un accord sur les graphies, rendre un écrit commun. Durant cette phase, des outils peuvent être proposés comme aide tels que le cahier, le dictionnaire, une grille d'erreurs, etc. A la fin de cette phase, toutes les productions collectives sont affichées au tableau. Un temps d'échange est alors organisé pour pointer les différences. L'enseignant valide les bonnes réponses et note sur le tableau les règles émises par les élèves. A la suite de ces phases, l'enseignant donne le texte de la dictée avec les corrections. (Chartrand S-G., 2016)

3.3 Le rôle de l'enseignant

L'objectif de la dictée négociée est de mettre en place une démarche qui permet aux élèves de réfléchir sur la langue en verbalisant et justifiant leur raisonnement. (Chartrand S-G., 2016)

Le rôle de l'enseignant est donc d'aider les élèves à utiliser un métalangage. Pour cela, son action didactique sera guidée selon deux contraintes : utiliser des termes adaptés et spécifiques et les utiliser de façon régulière en classe. (Chartrand S-G., 2016) En effet, cette

pratique n'est pas instinctive de la part des élèves donc l'enseignant doit le plus souvent reprendre la périphrase qu'il utilise pour amener les élèves à utiliser les termes spécifiques du métalangage. (Chartrand S-G., 2016)

Dans le cas de la pratique de la dictée négociée, l'enseignant ne doit pas donner la réponse immédiate à l'élève mais doit le guider vers un débat, vers l'explication des stratégies qu'il utilise. Il doit être dans une posture neutre en ne laissant paraître aucune approbation afin de laisser l'élève faire ses propres choix.

3.4 Les intérêts de la dictée négociée

Cette dictée innovante permet plusieurs bénéfices dans l'apprentissage pour les élèves que Chartrand S-G développe (2016) : tout d'abord, la dictée négociée mobilise des connaissances. En effet, l'objectif n'est pas de faire apprendre de nouvelles règles aux élèves mais bien permettre aux élèves de consolider et stabiliser les connaissances déjà acquises. (Fisher C. & Nadeau M., 2014)

De plus, la dictée repose sur des pratiques collaboratives qui permettent aux élèves de confronter leurs conceptions. En effet, par l'interaction, les représentations initiales vont être remises en cause et lorsqu'ils vont devoir justifier ou entendre la justification par leur camarade, l'élève arrive mieux à retenir la bonne conception. (C. Brissaud & Cogis D., 2011) Également, ces moments d'interactions permettent la socialisation car ils apprennent aux élèves à interagir avec leurs pairs, à devoir écouter autrui, à négocier et surtout apprendre à se mettre d'accord sur une graphie.

Elle permet également aux élèves d'exposer leur raisonnement en utilisant un métalangage ce qui est un outil essentiel pour l'enseignant pour adapter sa pédagogie. En effet, l'enseignant pourra repérer ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Et par les observations à travers cette activité, l'enseignant ciblera son enseignement et pourra adapter sa progression. (Chartrand S-G., 2016)

Un autre des intérêts de cette dictée innovante est de permettre à l'élève de dédramatiser l'orthographe. En effet, l'erreur est perçue positivement. Elle n'est plus regardée comme un manquement par rapport à la norme attendue mais elle est support d'analyse et donc comme une occasion pour l'élève d'apprendre et de comprendre son erreur. (Colognesi S. et al., 2019)

4.Problématique et hypothèses

L'orthographe repose sur plusieurs principes dont le principe phonographique qui est d'écrire ce que nous entendons mais également le principe sémiographique qui est qu'un graphème code du sens, ce qui explique la complexité de notre orthographe. Ces principes éclairent la distinction entre les deux orthographe enseignées dans le milieu scolaire : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'orthographe grammaticale étudie les mots subissant des variations morphogrammiques, ce qui est le cas des adjectifs.

L'adjectif, classe grammaticale et partie indispensable du discours, a pour propriétés de modifier le nom et/ou de caractériser en spécifiant le sens du nom lorsqu'il est en fonction épithète. L'adjectif en fonction épithète est un constituant du groupe nominal qui peut être supprimé. L'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète repose sur une analyse grammaticale qui nécessite une observation et une analyse de la phrase et de ses constituants comme le nom ou groupe nominal auquel l'adjectif se rapporte. La réalisation de l'accord s'appuie sur un raisonnement qui nécessite l'utilisation et la maîtrise d'un métalangage.

La dictée traditionnelle semblait être la plus adaptée à l'enseignement de l'orthographe durant des années mais celle-ci a subi de nombreuses critiques notamment qu'elle n'apporterait pas un réel apprentissage aux élèves si ce n'est que de les évaluer sur leurs compétences orthographiques. Cependant, les dictées innovantes permettent de mener une observation réfléchie de la langue tout en permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences orthographiques. La dictée négociée permet cette observation par une phase collaborative où les élèves vont devoir par leur raisonnement et l'utilisation du métalangage justifier leurs graphies.

Ainsi, de ce constat découle la problématique suivante : La pratique de la dictée négociée améliore-t-elle les compétences orthographiques relatives à l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète des élèves de CM1/CM2 ?

En conséquence, plusieurs hypothèses ont été émises.

L'hypothèse générale est : La dictée négociée permet d'améliorer la mise en œuvre de l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.

Mes hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Le nombre d'erreurs orthographiques en dictée relatives à l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète sera moins élevé chez le groupe expérimental pratiquant la dictée négociée que le groupe témoin pratiquant la dictée traditionnelle.

Hypothèse 2 : Dans la classe expérimentale, à travers l'enregistrement des discussions menées entre les différents membres du groupe, le taux d'emploi du métalangage sera plus élevé. Les termes utilisés seront de plus en plus précis au fur et à mesure des séances.

Hypothèse 3 : Après la séquence, les élèves du groupe expérimental, dans un exercice de production d'écrits, feront moins d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète que les élèves du groupe témoin grâce à un transfert sans un apprentissage explicite.

5. Expérimentation et méthodologie

5.1 La méthode

5.1.1 Le protocole de recherche

Mon protocole de recherche comporte deux classes. Un groupe témoin, une classe qui étudie l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète en pratiquant la dictée traditionnelle et un groupe expérimental qui étudie cette notion à travers la dictée négociée. Les deux groupes n'ont pas eu recours auparavant aux dictées innovantes spécifiquement la dictée négociée.

L'objectif de cette expérience est de comparer les deux classes pour mettre en évidence le fait que la dictée négociée permet d'améliorer les compétences orthographiques notamment dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.

5.1.2 Public visé par l'expérimentation

L'expérimentation est réalisée avec des élèves de CM1 / CM2 car ce sont des élèves qui ont acquis du vocabulaire et des notions tels que accorder, genre et personne dans le cadre de l'accord de l'adjectif qualificatif et qui pourront plus facilement expliquer leur raisonnement. Au niveau de l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète, les élèves

devraient avoir des connaissances théoriques car la notion est travaillée depuis le cycle 2. Cela permet de se concentrer sur la dictée négociée et non sur la notion. De plus, lors de la dictée négociée, il est attendu que les élèves collaborent et échangent, ce qui répond à l'attendu de fin de cycle : *“Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.”*(Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018)

	Ecole 1 - Groupe expérimental		Ecole 2 - Groupe témoin	
Nombre d'élèves	22 élèves		26 élèves	
Contexte de la classe	10 CM1	12 CM2	14 CM1	12 CM2
	12 filles		13 filles	
	10 garçons		13 garçons	
Âge moyen	9,56		9,46	
Contexte de l'école	Milieu urbain		Milieu urbain	

Tableau 1 : Présentation des deux groupes classes

5.2 Outils de mesure et matériel pédagogique

5.2.1 Outils de recueil des données

5.2.1.1 La dictée pré-test

Le pré-test est le même pour les deux classes pour avoir un état des lieux des prérequis des élèves. L'objectif de ce test est de voir si les élèves des deux classes ont un niveau de connaissances similaire ou différent sur la notion étudiée. Ce pré-test se fait à travers une dictée qui se déroule selon un schéma traditionnel : l'enseignante lit une première fois le texte pour que les élèves s'en imprègnent et comprennent de quoi il parle. Puis elle dicte par groupe de mots, par phrase en indiquant la ponctuation. L'enseignante relit une dernière fois le texte et laisse un temps de relecture aux élèves.

Ce pré-test permet de relever le nombre d'erreurs selon la grille typologique des erreurs. En effet, les erreurs sur les adjectifs peuvent être relevées selon deux catégories : une erreur à dominante phonographique c'est-à-dire une erreur causée par un choix erroné de

graphème par rapport à un phonème et une erreur à dominante morphogrammique c'est-à-dire une erreur du choix de graphème qui indiquera la marque d'accord. C'est la deuxième catégorie qui nous intéresse plus particulièrement et qui sera retenue.

Ces erreurs seront également analysées en fonction du type d'erreur c'est-à-dire si c'est une erreur dans l'accord de la marque du féminin / masculin et/ou singulier / pluriel (Cf annexe 4).

Ce test permet premièrement de voir le niveau des élèves. Il permet dans un deuxième temps d'utiliser les résultats avec ceux du post-test pour voir s'il y a eu une évolution ou non.

ELÈVE 1		
Catégories d'erreurs	Remarques	Erreurs dans la copie
ERREURS À DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE	<i>N'altérant pas la valeur phonique</i>	
	<i>Altérant la valeur phonique</i>	
ERREURS À DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE	<i>Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale</i>	
	<i>Omission ou adjonction erronée d'accords étroits</i>	
	<i>Omission ou adjonction erronée d'accords larges</i>	

Tableau 2 : Grille d'erreurs pour chaque élève

5.2.1.2 La dictée post-test

Cette dictée post-test se déroule en fin de séquence. C'est la même pour les deux classes et c'est le même texte que celui utilisé lors du pré-test. En effet, par une comparaison du nombre d'erreurs lors des dictées pré-test et post-test, il est possible d'affirmer si oui ou non la dictée négociée permet d'améliorer les compétences orthographiques.

ELÈVE 1		
	<i>Dictée pré-test</i>	<i>Dictée post-test</i>
Nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés	__ / 11	__ / 11

Tableau 3 : Relevé du nombre d'adjectifs correctement orthographiques en dictée pré-test et post-test.

5.2.1.3 La production écrite

Cet exercice permet de relever si les élèves sont capables d'effectuer un transfert des connaissances dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète dans un exercice autre que la dictée. En effet, en production écrite, les élèves ne sont pas focalisés seulement sur l'orthographe mais aussi au sens qu'ils veulent transmettre dans leurs phrases et la construction syntaxique de celles-ci. De ce fait, un relevé du nombre d'erreurs sera effectué en pré-test et en post-test. S'il y a moins d'erreurs, on pourra émettre l'hypothèse que les élèves ont été capables de faire le transfert sans que celui-ci ne soit travaillé explicitement en classe.

<u>Nombre d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète dans l'exercice d'une production d'écrits</u>		
	Avant la séquence	Après la séquence
Elève 1		
Elève 2		
Élève ...		

Tableau 4 : Relevé du nombre d'erreurs dans l'accord de l'adjectif dans la production écrite.

	Classe expérimentale	Classe témoin
Nombre d'élèves qui ont fait moins d'erreurs après la séquence		
Pourcentage d'élèves qui ont su faire le transfert de connaissance	(Nombre d'élèves qui ont fait moins d'erreurs après la séquence / Nombre d'élève) x 100	(Nombre d'élèves qui ont fait moins d'erreurs après la séquence / Nombre d'élève) x 100

Tableau 5 : Comparaison du nombre d'erreurs dans les deux classes.

5.2.1.4 Les échanges enregistrées

En cycle 3 et concernant l'adjectif qualificatif en fonction épithète, les élèves ont déjà acquis certains termes liés au métalangage tels que les classes de mots dont l'adjectif, le nom, le groupe nominal. Au niveau des fonctions syntaxiques, les élèves doivent connaître et utiliser la fonction épithète et la relation syntaxique de l'accord. Concernant l'accord, les élèves ont connaissance du genre et du nombre mais peuvent ne pas utiliser avec clarté les termes.

L'objectif de la séquence est de s'appuyer sur les connaissances et sur les termes acquis pour pouvoir introduire de nouveaux termes très importants tels que le donneur, le receveur qui sont des composants essentiels pour pouvoir accorder un adjectif qualificatif en fonction épithète. Il faudra mettre l'accent sur l'utilisation du métalangage lié au genre et à la personne. De plus, l'utilisation des manipulations syntaxiques (l'ajout et l'effacement) et donc du vocabulaire lié devra être renforcé.

Dans la classe expérimentale, les échanges sont enregistrés lorsque les élèves sont en phase de groupes de cinq ou six et qu'ils doivent confronter leurs écrits pour proposer un écrit commun.

Lors de l'écoute, le regard sera porté sur le métalangage. En effet, à travers l'enregistrement, un taux d'emploi du métalangage en fonction de la durée de discussion sera mis en place. De ce fait, s'il y a une évolution du métalangage, le taux sera plus élevé.

Groupe 1			
	Durée de l'échange	Nombre d'emploi de métalangage	Taux d'emploi du métalangage
Dictée 1			
Dictée 2			
Dictée 3			
Dictée 4			

Tableau 6 : Relevé du métalangage par groupe

Les échanges enregistrés permettront d'analyser l'emploi selon 5 catégories que nous proposons Fisher C. et Nadeau M. (2014) :

- **Termes liés aux classes de mots** : verbe, déterminant, pronom, ..
- **Aux relations et fonctions syntaxiques** : sujet, noyau, donneur, receveur, reçoit l'accord, s'accorder, etc.
- **A la terminaison des verbes** : la personne, le temps, la terminaison, conjuguer, infinitif, ..)
- **Aux finales dans l'accord du groupe nominal** : genre, nombre, ..
- **Aux manipulations syntaxiques** : encadrer, effacer, remplacer, ajouter, ..
- **“Autres”** : Termes qui ne sont pas liés au métalangage.

Dans le cadre de l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète, la catégorie sur la terminaison des verbes ne sera pas utilisée.

Le relevé de ce métalangage permettra de voir l'évolution en qualité des termes car l'élève devra au fil des séances utiliser un langage clair et précis en lien avec l'adjectif qualificatif en fonction épithète.

ELÈVE 1			
	Quantité	Pertinence des termes	Précision des termes
<i>Termes liés aux classes de mots</i>			
<i>Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques</i>			
<i>Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal</i>			
<i>Termes liés aux manipulations syntaxiques</i>			
<i>Autres</i>			

Tableau 7 : Grille de relevé du métalangage.

5.2.2 Déroulement des deux séquences

Les différences entre les deux séquences mises en oeuvre :

	Séquence “ La dictée négociée” - Ecole 1	Séquence “La dictée traditionnelle” - École 2
Nombre de séance	6	6
Durée de la séquence	4H30	4H30
Type de dictée	Dictée négociée	Dictée traditionnelle
Objectifs	<i>→Développer ses compétences sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète. →Développer le métalangage.</i>	<i>→Développer ses compétences sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.</i>
Compétences	<i>→Identifier les classes de mots subissant des variations : l'adjectif. →Utiliser le métalangage.</i>	<i>→Identifier les classes de mots subissant des variations : l'adjectif.</i>

(Cf **Annexe 2** : Fiche séquence “la dictée négociée” / **Annexe 3**: Fiche séquence “la dictée traditionnelle”)

Le déroulement des séances portant sur la dictée négociée se compose selon les étapes suivantes :

- Dictée du texte
- Mise en groupe : enregistrement des échanges
- Production d'un écrit commun.
- Correction de la dictée

Lors de la correction, l'attention sera focalisée en priorité sur les adjectifs qualificatifs. Il est nécessaire de s'appuyer sur un raisonnement grammatical qui comprend trois étapes (Fisher C. et al., 2015) :

- Identifier la classe du mot à accorder, ici, l'adjectif qualificatif. Cette identification doit passer par l'utilisation de manipulations syntaxiques qui sont au nombre de trois dans le cas de l'adjectif qualificatif :

- **L'ajout** : ajouter “très” devant le mot pour identifier si c'est un adjectif.

- **L'effacement** : effacer le mot de la phrase. S'il est possible de l'effacer, alors cela peut être un adjectif mais cela peut-être également un adverbe.
- **Le remplacement** : remplacer le mot qu'on suppose être un adjectif par un autre adjectif.

- Comme il est receveur, trouver le donneur avec qu'il est en relation. En fonction épithète, le donneur se trouve non loin du receveur.

- “Marquer les traits grammaticaux requis par la graphie adéquate”. (Fisher C. et al., 2015)

Pour amener les élèves vers ce raisonnement, il est nécessaire d'utiliser des questions ouvertes ce qui permet de laisser entrevoir le raisonnement grammatical propre à l'élève du type “*Comment as-tu fait pour faire ce choix ?*”. Il faut également que l'enseignant utilise des questions explicites en lien avec les étapes du raisonnement grammatical évoqué ci-dessus pour faire avancer l'analyse comme par exemple : “*Quelle manipulation permet de valider si c'est adjectif ou non ?*” (Fisher C. et al., 2015)

Les séances ont pour but de faire évoluer le métalangage. De ce fait, il est nécessaire de penser à une évolution lors des séances prévues. Lors de la première séance, l'objectif est de s'appuyer sur le métalangage qu'ils connaissent donc sur les termes : ***l'adjectif qualificatif / l'effacement / l'ajout***. Puis lors de la séance suivante, l'enseignante viendra souligner les termes : accorder et donneur / receveur. La séance suivante permettra d'accentuer le métalangage lié aux traits grammaticaux : genre et personne.

5.2.3 Matériel

5.2.3.1 Les dictées

Les textes ont été choisis pour permettre une gradation de la difficulté. Tout d'abord, la dictée pré et post-test comportent tous les niveaux de difficulté vus durant la séquence.

“Les paysages de France”

*La France est un paysage **extraordinaire**. Elle comprend des montagnes **jeunes** aux sommets **élevés** et aux vallées **profondes**, des massifs **anciens** aux crêtes **arrondies**, des plaines très **cultivées**. Les Français habitent dans des lieux bien **différents** les uns des autres : du **simple** village aux **grandes métropoles régionales**. “ (D'après J. Leclec'h, 2010)*

La première dictée est le niveau le plus facile car il comprend des adjectifs qualificatifs en fonction épithète qui s'accordent avec un donneur singulier masculin ou un donneur singulier féminin. Dans cette dictée, les marques du genre sont audibles.

“ Un petit port normand ”

*Les rues **vides** du **petit** village gardaient une odeur **marine**. Le **vaste** filet séchait toujours, étendu sur les galets **lisses**. La mer **grise** et **froide** commençait à descendre. Et le long de la plage, la **grosse** barque semblait être un poisson **mort**.” (D'après J. Leclec'h, 2010)*

La deuxième dictée comprend des adjectifs qualificatifs dont les marques du genre sont inaudibles.

“Mathilde, le banc”

*Mathilde était une femme **âgée**. Sa robe **dorée** était enfermée sous une veste **trouée**. Sa chevelure **foncée** tombait sur ses épaules. Elle portait les traces de la vie sur son visage **ridé**. Comme chaque jour, elle s'avancait vers ce banc **rouillé**. (A. Louis)*

La troisième dictée met en jeu des adjectifs qualificatifs qui vont s'accorder avec des donneurs aux pluriels, les marques de féminin seront audibles ou non.

“ La géographie ”

*De toutes les disciplines **enseignées** à l'école **primaire**, celle que nous préférions était la géographie. Nous étions impatients de découvrir des **hautes** montagnes aux crêtes **enneigées**, les plateaux **sauvages** et les vallées **verdoyantes**.” (D'après J. Leclec'h, 2010)*

La dernière dictée atteint le dernier niveau de difficulté. En effet, dans ce texte, nous avons des adjectifs qualificatifs qui seront éloignés du ou des donneurs. De plus, les marques du genre et de la personne seront inaudibles, ce qui complexifie la tâche.

“Un bébé curieux”

*Marine est un bébé qui a des joues bien **pleines**. Elle a de **grands** yeux **bleus**. Elle joue dans le salon sous les regards absolument **fiers** de ses grands-parents. De ses **petites** mains très **potelées**, elle ramasse le tracteur et la poupée plutôt **usés** par le temps.” (D'après J. Leclec'h, 2010)*

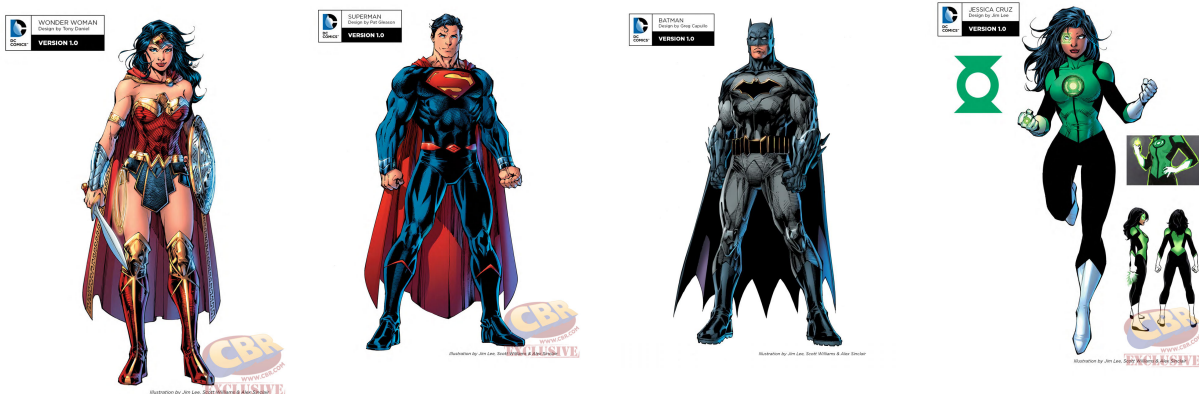
5.2.3.2 La production écrite

Consigne : “Vous devez écrire un texte en continuant la phrase “**Si j'étais un héros/ une héroïne, j'aurais ...**” Pour commencer, vous devez écrire une description physique de votre héros ou héroïne en décrivant obligatoirement l'élément suivant : son physique puis quelques

éléments suivants : sa cape, ses bottes, et ses lunettes. Puis vous êtes libre pour décrire les pouvoirs de votre héros. Vous n'avez pas le droit d'utiliser tout au long de votre texte la structure syntaxique suivante "Il/elle est ... ; Ils/elles sont..."

Cette consigne a été choisie car elle permet à l'élève d'utiliser du vocabulaire connu. Il permet également de le faire réfléchir sur un sujet assez simple mais qui permet à chaque élève de produire un texte subjectif. Il est demandé lors de la consigne de ne pas utiliser la structure syntaxique "Il est .. / Ils sont ..." pour éviter que les élèves utilisent la fonction attribut du sujet. De ce fait, cela complexifie l'exercice pour les élèves car ils vont devoir réfléchir à une autre construction syntaxique.

Pour aider les élèves qui manqueraient de créativité, des photographies de super-héros seront affichées au tableau pour les guider. De plus, un état des lieux des adjectifs qualificatifs qu'ils pourraient utiliser sera effectué avant de les lancer dans l'activité.



Source : (DC Comics dévoile les nouveaux looks de ses héros pour Rebirth | COMICSBLOG.fr, s. d.)

6. Résultats et discussion

6.1 Résultats

6.1.1. Résultats des dictées

6.1.1.1 Résultats généraux

Score moyen du nombre d'erreurs sur 51 mots écrits.		
	Pré-test	Post-test
CLASSE EXPÉRIMENTALE	15,9	12,9
CLASSE TÉMOIN	22,45	17,75

Tableau 7 : Score moyen des deux classes du nombre d'erreurs sur les 51 mots écrits pendant le pré-test et le post-test.

Sur les 51 mots que contenait la dictée, les élèves dans les deux classes ont diminué leur nombre d'erreurs. Dans la classe témoin, nous avons une plus grande diminution c'est-à-dire environ 20,94% contre 18,87% dans la classe expérimentale.

Ainsi, au niveau du nombre d'erreurs, la classe témoin a mieux progressé que la classe expérimentale mais la moyenne du nombre d'erreurs est beaucoup plus haute que celle de la classe expérimentale.

6.1.1.2 Résultats autour de l'accord de l'adjectif

CLASSE EXPÉRIMENTALE : Nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés

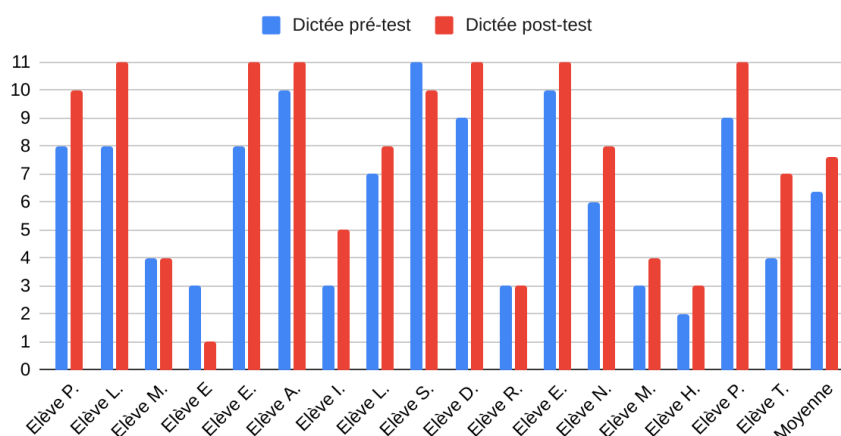


Figure 1 : Diagramme montrant l'évolution du nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés selon les élèves dans la classe expérimentale.

Dans la classe expérimentale, sur les 17 élèves présents lors du pré-test et du post-test, 76% des élèves ont augmenté le nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés lors de la dictée post-test. 12 % des élèves c'est-à-dire deux élèves ont eu le même score aux deux dictées et deux autres élèves ont vu leur score baisser par rapport à la dictée pré-test. Le professeur référent a indiqué que ces deux élèves sont des élèves ayant des difficultés de concentration. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ces deux élèves n'étaient pas assez concentrés durant l'exercice et de ce fait, n'ont pas été attentifs dans l'accord des adjectifs.

CLASSE TÉMOIN : Nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés

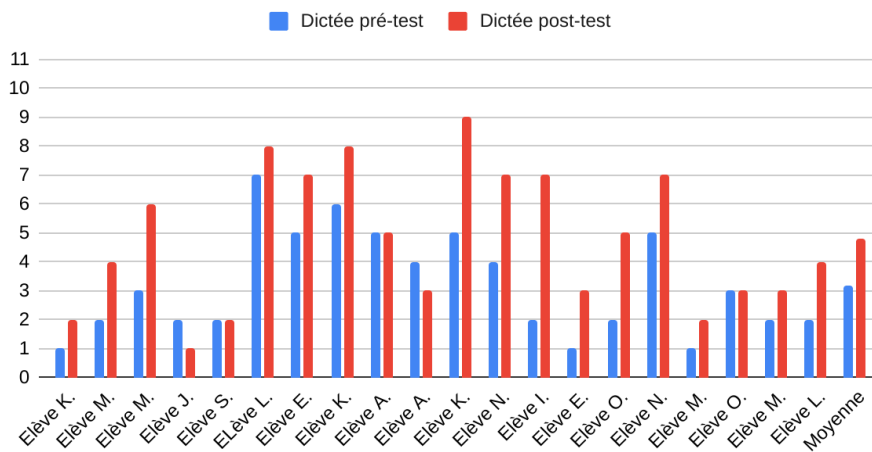


Figure 2 : Diagramme montrant l'évolution du nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés selon les élèves dans la classe témoin.

Dans la classe témoin, 20 élèves étaient présents lors du pré-test et du post-test, 75% ont augmenté le nombre d'adjectifs qualificatifs correctement orthographiés lors du post-test. 15% des élèves ont eu le même score et 10% ont vu leur score diminuer.

Les adjectifs qualificatifs étaient au nombre de 11. Dans la classe où la dictée négociée a été utilisée, les élèves ont fait moins d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif lors du post-test comme indiqué dans le tableau 8. Dans la classe témoin, la moyenne reste semblable voire elle a augmenté de 0,82%.

Score moyen du nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs		
	Pré-test	Post-test
CLASSE EXPÉRIMENTALE	4,09	3,35
CLASSE TÉMOIN	6,1	6,15

Tableau 8 : Score moyen des deux classes du nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs

Grâce aux relevés des différents types d'erreurs, il est possible d'analyser les types d'erreurs qui ont posé problème aux élèves.

Au niveau des adjectifs féminins, de façon générale, dans la classe expérimentale, 59% des élèves ont été capables de transcrire la marque du féminin dans l'accord des adjectifs qualificatifs. Ce score est passé à 76% lors du post-test.

Dans la classe témoin, le taux de réussite est de 38% lors du pré-test et il passe à 56 % lors du post-test. Ainsi, on constate qu'après la séquence, seulement la moitié de la classe témoin environ est capable d'accorder l'adjectif au féminin.

Dès le départ, lors du pré-test, la marque du féminin était pour les deux classes une difficulté notamment lorsque ces marques sont inaudibles.

En effet, lorsque le morphogramme est inaudible, dans la classe expérimentale et lors du pré-test, seulement 42% des élèves sont capables de transcrire la marque du féminin comme indiqué dans la figure 3. On passe à 61% lors du post-test donc une augmentation de 19 points de pourcentage.

Dans la classe témoin, 21% des élèves sont capables de marquer le féminin dans l'accord de l'adjectif lorsque celui-ci est inaudible. Ce pourcentage de réussite passe à 35% lors du post-test (figure 4) donc une augmentation de 14 points de pourcentage. De ce fait, après la séquence, plus de la moitié de la classe témoin est en difficulté et ne sait pas accorder l'adjectif au féminin lorsque le morphogramme est inaudible.

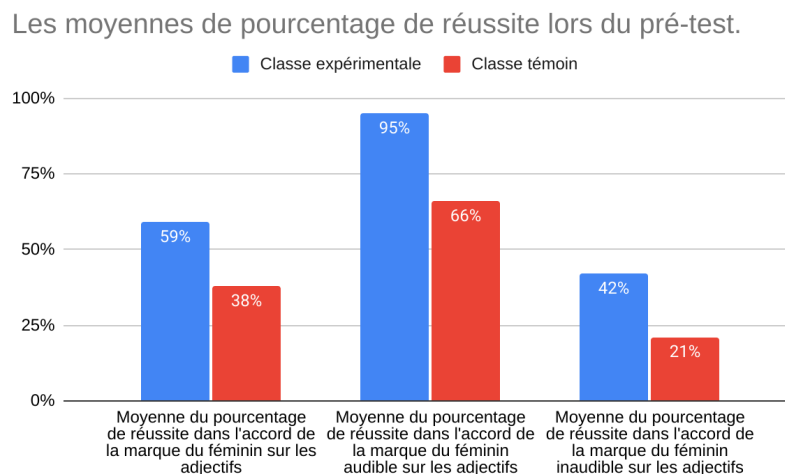


Figure 3 : Moyenne du pourcentage de réussite des élèves dans les accords des adjectifs au féminin lors du pré-test.

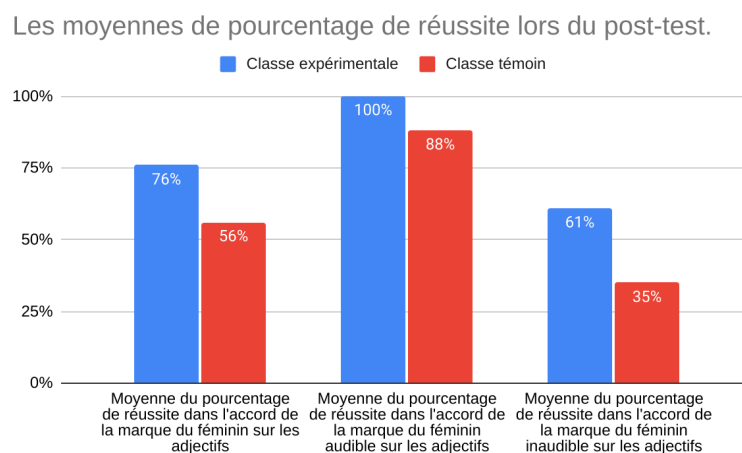


Figure 4 : Moyenne du pourcentage de réussite des élèves dans les accords des adjectifs au féminin lors du post-test.

Au niveau de la marque du pluriel, lors du pré-test, 52% des élèves de la classe expérimentale ont réussi à mettre cette marque et lors du post-test, ce sont environ 75% des élèves. Les trois quarts de la classe sont donc capables d'accorder au pluriel après la séquence menée.

Dans la classe témoin, comme indiquée dans la figure 5, 30% des élèves sont capables d'accorder au pluriel les adjectifs lors du pré-test. Le pourcentage de réussite augmente de 16 points de pourcentage pour atteindre 46% lors du post-test. De ce fait, la moitié de la classe témoin ne sait pas accorder au pluriel après la séquence menée.

Pourcentage de réussite des deux classes dans la marque du pluriel dans les accords des adjectifs.

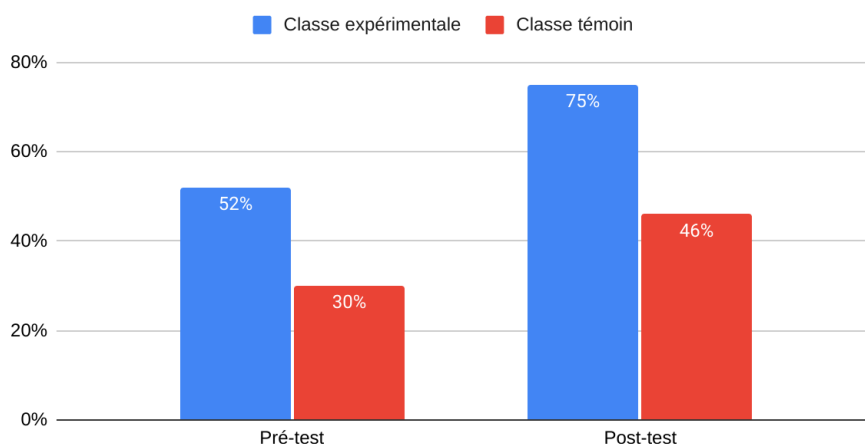


Figure 5 : Moyenne du pourcentage de réussite des élèves dans les accords des adjectifs au pluriel lors du pré-test et du post-test.

6.1.2. Résultats des discussions menées dans les groupes

Taux d'emploi du métalangage des différents groupes en fonction des dictées

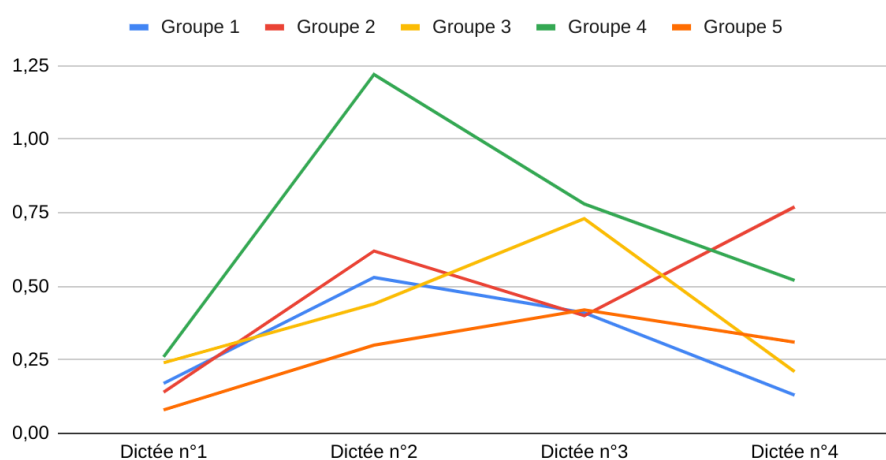


Figure 6 : Graphique de l'évolution du taux d'emploi du métalangage des différents groupes

Après analyse des discussions menées lors de la phase collective, il est possible de constater qu'il y a une évolution dans l'emploi du métalangage à partir de la dictée n°2. En effet, tous les groupes ont augmenté leur taux d'emploi du métalangage. Lors de la première dictée, la moyenne d'emploi du métalangage était de 0,17 mots de métalangage par minute de discussions grammaticales. La moyenne passe à 0,622 mots de métalangage par minute lors

de la deuxième dictée. A travers ces moyennes, on se rend compte de la faible utilisation des termes métalangagiers liés à l'orthographe grammaticale.

Nous avons une décroissance du taux d'emploi à partir de la troisième dictée pour 4 groupes. Nous essaierons d'en expliquer les raisons lors de l'analyse des limites de ma recherche.

L'emploi du métalangage a été analysé grâce au tableau 7. En effet, les termes ont été analysés selon leur pertinence et leur précision. Voici comment ont été notés les termes :

- Pertinence des termes :
 - 0 : Les termes ne sont pas adaptés au contexte.
 - 1 : Les termes sont adaptés au contexte de la phrase.

- Précision des termes : Comme le soulignent C. Fisher et M. Nadeau, les phénomènes grammaticaux peuvent être désignés avec des degrés de précision différents. Elles nous donnent l'exemple suivant : *“toutes ces formules peuvent s'appliquer à un même référent : ce mot / le « ils » / le pronom / le pronom personnel / le pronom de 3^e personne du pluriel.”* (Fisher C. & Nadeau M., 2014). Ainsi, j'ai classé les termes utilisés par les élèves en 3 catégories de précision :

- 1 : Le métalangage utilisé est simple, le raisonnement n'est pas abouti. Voici un exemple tiré d'un enregistrement :

Élève : *“Les rues vides. Il y a un -s car c'est au pluriel. Ce sont les rues”* Dans cet exemple, l'élève ne donne aucune classe grammaticale. Il y a un sous-entendu d'accord mais qui est implicite. L'élève identifie le nombre du nom donc du donneur mais ne l'explicite pas correctement.

- 2 : Le métalangage utilisé est plus précis mais il manque de précision.

Voici un exemple :

Élève : *“âgée ce n'est pas un verbe, c'est un adjectif donc vu que c'est une femme c'est un e accent aigu et un e.”* Ici, l'élève identifie la nature du mot mais sans vérifier avec une manipulation syntaxique. De plus, l'élève identifie le donneur c'est-à-dire le nom : femme mais ne le nomme pas en tant que tel. Il y a l'absence de notion d'accord mais l'élève indique la terminaison de *“âgée”* avec un morphogramme féminin.

- 3 : Les termes sont complexes, ils résultent d'un raisonnement abouti. Aucun

exemple n'a pu être tiré des enregistrements. Voici ce qu'il aurait pu être attendu : *âgée est un adjectif parce que nous pouvons ajouter "très" avant : la femme est très âgée. Âgée s'accorde en genre et en nombre avec le nom "femme" qui est le donneur. "Femme" est au féminin, singulier donc "âgée" doit être au féminin, singulier.*

Ainsi, à partir de ce codage, les résultats ont été additionnés pour donner un score. Lorsque le score est élevé au niveau de la pertinence, les élèves ont donc utilisé des termes qui ont été le plus souvent adaptés au contexte de la phrase. Concernant la précision des termes, si le score est élevé, cela signifie que les élèves sont capables d'utiliser un métalangage répondant à un raisonnement abouti. A contrario, si le score est faible, le métalangage est très simple et ne résulte donc pas d'un raisonnement abouti.

Les scores des différents groupes en fonction des différentes dictées sont joints en annexe.

De façon générale, lorsque nous regardons les scores moyens inscrits dans le tableau 9 ci-dessous, ils sont très faibles. Le métalangage est très simple et ne répond pas à un raisonnement complexe. Les manipulations syntaxiques dans les différents groupes sont très peu évoquées. Par exemple, les élèves sont capables d'évoquer qu'il faut mettre un adjectif au féminin mais ils n'évoquent pas le lien avec le nom, ils l'identifient rarement.

Score moyen du métalangage utilisé durant l'activité de la dictée négociée		
	Pertinence des termes	Précisions des termes
Termes liés aux classes de mots	3,8	6,8
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques	5,4	6,2
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal	10	12,6
Termes liés aux manipulations syntaxiques	1,8	2,4
Autres	2,4	3,6

Tableau 9 : Score moyen du métalangage utilisé des différents groupes durant l'activité de la dictée négociée sur les textes 1,2,3 et 4.

Pour conclure, le métalangage augmente au fil des dictées mais il reste très simple et ne permet pas aux élèves de mener un raisonnement abouti.

Lors de l'analyse des enregistrements, nous pouvons nous rendre compte de leur raisonnement qui peut être très éloigné d'un raisonnement grammatical.

Voici un exemple :

Élève 1 : - Un poisson, c'est un poisson. Élève 2 : - Mais "lisse" comment vous l'écrivez ? Élève 3 : - "l-i-s-s-e" Élève 1 : - Un chifoumi ? Élève 2 : - Bah non, on ne peut pas faire un chifoumi. Élève 4 : - Lisse, c'est pas un "c". Élève 3 : - Lisse c'est un "s".

Extrait n°1 : Extrait d'une discussion lors de la dictée N°1

Dans cet extrait, les élèves ne cherchent pas des règles orthographiques mais ils veulent s'appuyer sur le hasard qui serait lié à un jeu. Cela confirme que les élèves restent très superficiels dans leurs justifications et donc cela ne permet pas d'avoir un raisonnement correct et concret.

6.1.3. Résultats de la production écrite

Lors de la correction de la production écrite, lorsque les élèves ont utilisé des adjectifs de couleur ou composés dont l'accord est irrégulier, si l'accord est erroné mais qu'il respecte la règle générale de l'accord de l'adjectif alors il n'est pas comptabilisé dans les erreurs. Par exemple, si l'élève a écrit : **Les bottes marrons**, la règle est que lorsqu'un nom est utilisé comme adjectif de couleur, celui-ci devient invariable. Mais, les élèves n'ont pas travaillé les irrégularités durant la séquence donc l'erreur n'est pas retenue si l'élève marque le pluriel comme dans l'exemple.

Les accords des adjectifs qualificatifs ont été relevés puis transformés en une note sur 20. Les adjectifs ont été relevés ce qui donne le nombre d'adjectif qualificatif utilisé. A partir de ces adjectifs, les accords corrects ont donné une note. Par exemple, si un élève avait utilisé

six adjectifs qualificatifs dont quatre bien accordés, cela lui donne une note de 4 sur 6. Cette note a été ensuite ramenée sur 20.

Comme nous le constatons dans le tableau 10, dans la classe expérimentale, le score moyen des accords des adjectifs qualificatifs corrects au pré-test est de 10,865. Ce score moyen passe à 14,17 au post-test. Ainsi, il y a une augmentation de 30,511 %. Dans la classe témoin, la moyenne au pré-test est de 8 donc inférieure à celle de la classe expérimentale. Au post-test, la moyenne est de 10,44 ce qui fait une augmentation de 30,5% par rapport au pré-test.

On constate donc que les deux classes ont augmenté leur moyenne donc le nombre d'accords corrects. De plus, l'augmentation est semblable. Cependant, la moyenne de la classe témoin est de 10,44 après la séquence, ce qui est faible par rapport à la classe expérimentale qui est de 14,18.

Score moyen des productions écrites - Accord des adjectifs qualificatifs corrects		
	CLASSE EXPÉRIMENTALE	CLASSE TÉMOIN
PRÉ-TEST	10,865	8
POST-TEST	14,18	10,44

Tableau 10 : Synthèse des scores moyens des productions écrites dans l'accord des adjectifs qualificatifs corrects dans les deux classes.

Si nous nous intéressons au nombre d'adjectifs utilisés dans la production écrite, nous pouvons émettre un constat. En effet, en moyenne dans la classe expérimentale, lors du pré-test, les élèves écrivent 5,05 adjectifs dans leur production comme indiqué dans le tableau 10 ci-dessous. Cette moyenne passe à 7,47 adjectifs utilisés, ce qui nous fait une augmentation de 47,92%. Dans la classe témoin, en moyenne, les élèves écrivent dans leur production 6,30 adjectifs lors du pré-test. La moyenne augmente de 38,1% pour passer à 8,7 adjectifs utilisés lors du post-test.

Ainsi, le constat est le suivant : les deux classes ont augmenté le nombre d'adjectifs écrits dans leur production écrite. Mais nous pouvons ajouter que la classe expérimentale est celle qui a augmenté le plus dans le nombre d'adjectifs écrits.

Score moyen nombre d'adjectifs utilisés dans la production écrite		
	CLASSE EXPÉRIMENTALE	CLASSE TÉMOIN
PRÉ-TEST	5,05	6,30
POST-TEST	7,47	8,7
Taux d'évolution	47,92%	38,1%

Tableau 11 : Synthèse des scores moyens du nombre d'adjectifs utilisés dans la production écrite pour les deux classes durant le pré-test et le post-test.

6.2 Discussions

L'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur. Il est réaffirmé lors de la directive institutionnelle depuis le BO du 12 janvier 2023 avec l'objectif suivant : *“À la fin du CM2, les élèves doivent pouvoir rédiger un texte de 15 lignes en respectant les règles orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation.”* (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2023)

L'objectif de cette recherche est de vérifier que les dictées innovantes et notamment la dictée négociée permettent d'améliorer les compétences orthographiques chez les élèves de CM1/CM2. Dans la réalisation de l'accord de l'adjectif, mes recherches ont comparé deux modalités d'enseignement de l'orthographe : la dictée traditionnelle et la dictée négociée. Les résultats et leurs analyses vont alors permettre de valider ou réfuter les hypothèses émises. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte et d'explicitier les limites qu'a pu avoir cette recherche.

6.2.1 Validation des hypothèses

Le premier bilan de cette expérimentation est que quelle que soit la dictée utilisée, les élèves de deux classes ont amélioré leurs compétences orthographiques. Cependant, au regard des résultats émis et de leur analyse, l'hypothèse générale peut être validée puisque les élèves de la classe expérimentale font moins d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif après l'utilisation de la dictée négociée que les élèves de la classe témoin.

De plus, l'hypothèse n°1 "*Le nombre d'erreurs orthographiques en dictée relatives à l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète sera moins élevé chez le groupe expérimental pratiquant la dictée négociée que le groupe témoin pratiquant la dictée traditionnelle*" peut être également validée puisqu'après la séquence menée, les élèves ayant pratiqué la dictée négociée font moins d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète. En effet, la diminution du nombre d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif entre le pré-test et le post-test a été plus importante dans la classe ayant bénéficié de la séquence portant sur la dictée négociée.

L'hypothèse n°2 "*Dans la classe expérimentale, à travers l'enregistrement des discussions menées entre les différents membres du groupe, le taux d'emploi du métalangage sera plus élevé. Les termes utilisés seront de plus en plus précis au fur et à mesure des séances*" ne peut être validée complètement. En effet, au vu des résultats, il est possible d'affirmer qu'il y a une petite augmentation dans l'utilisation du métalangage mais lorsque nous regardons plus en détails la précision des termes, on se rend compte qu'il n'y a pas d'évolution dans la précision. Les élèves utilisant un métalangage simple qui ne résulte pas d'un raisonnement complexe et abouti.

Cependant, l'hypothèse n°3 "*Après la séquence, les élèves du groupe expérimental, dans un exercice de production d'écrits, feront moins d'erreurs dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète que les élèves du groupe témoin grâce à un transfert sans un apprentissage explicite*" doit être réfutée. En effet, la classe expérimentale avait déjà une moyenne supérieure dans le nombre d'accord d'adjectif correct lors du pré-test par rapport à la classe témoin. De ce fait, avant même la séquence menée, les élèves de la classe expérimentale étaient capables de faire moins d'erreurs dans la production écrite dans l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète que les élèves de la classe témoin.

Pour valider l'hypothèse, il aurait fallu que l'augmentation de la moyenne de la classe expérimentale lors du post-test soit supérieure à celle de la classe témoin, ce qui n'est pas le cas, ici, dans cette recherche. En effet, les deux classes, lors du post-test, ont augmenté leur moyenne d'environ 30,5 %. Il est nécessaire quand même d'indiquer que le score moyen des élèves pratiquant la dictée traditionnelle n'est que de 10,44, moyenne assez inférieure par rapport à celle de la classe expérimentale : 14,18.

6.2.2 Limites de l'étude

Tout d'abord, il est primordial d'indiquer que je m'attendais à des résultats plus probants. En effet, les résultats concernant l'utilisation de la dictée négociée ne sont pas remarquables. Cela peut être mis en corrélation avec le fait que les deux classes choisies sont très hétérogènes. La classe expérimentale avait dès le départ, de meilleurs résultats que la classe témoin. Les résultats auraient été peut-être plus remarquables et probants si la dictée négociée avait été pratiquée avec la classe témoin.

De plus, dans les deux classes, la notion de "nom" était pour certains une notion abstraite voire éloignée de leurs connaissances. Ils ne savaient pas identifier le nom dans la phrase. Le nom est une notion enseignée depuis le milieu de cycle 2, à partir du CE1 et pourtant après trois années d'enseignement, celle-ci n'est toujours pas acquise. Sans cette notion, les élèves ne peuvent pas correctement identifier les adjectifs puisque ce sont deux notions reliées. Il faut donc veiller en tant que professeur des écoles à revoir des notions qu'on pensait acquises.

Par ailleurs, des limites peuvent être émises sur la séquence menée dans la classe expérimentale. Tout d'abord, le temps est une limite majeure de cette recherche. Composée de quatre séances d'une durée d'une heure, les résultats ne peuvent être significatifs car ils ne permettent pas de mener de façon approfondie tous les objectifs qui ont été déclinés. En effet, concernant le métalangage, il n'est pas possible de demander aux élèves de l'utiliser à bon escient seulement après quatre heures d'utilisation. Pour que le métalangage se développe, il est nécessaire de l'utiliser quotidiennement.

De plus, je suis arrivée avec des outils nouveaux tels que les manipulations syntaxiques. Ces élèves n'ayant pas l'habitude d'utiliser ces outils ont été réfractaires à leur utilisation et cela a eu une influence puisque très peu de métalangage lié aux manipulations syntaxiques a été relevé. Il est important de constater que les manipulations syntaxiques sont une demande institutionnelle puisqu'elles apparaissent dans le programme de cycle 3 et de cycle 4 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018). En 2022, une question du brevet des collèges portait sur les manipulations syntaxiques. Il est donc important que les élèves aient l'habitude dès leur plus jeune âge d'avoir recours à ces outils.

Un point non négligeable à mettre en évidence au niveau des limites c'est celui autour de la formation des enseignants. *“Intégrer de telles démarches en classe, c'est accepter de*

modifier ses pratiques et de voir s'opérer certains changements dans la dynamique de la classe.” (Chartrand S-G., 2016) En effet, utiliser quotidiennement le métalangage demande aux enseignants de revoir leurs pratiques. Reformuler, choisir les bons termes, utiliser quotidiennement des termes liés à l'orthographe demande une attention particulière des enseignants. Pour certains enseignants, utiliser des termes que les élèves n'ont pas encore assimilés serait contre-productif. Or, en n'utilisant pas des termes précis, les élèves se retrouvent à utiliser des raisonnements approximatifs liés à cette peur d'utiliser des termes liés au métalangage. Les enseignants doivent être formés dans l'utilisation du métalangage pour qu'ils puissent les transmettre aux élèves.

Enfin, cette recherche montre que les élèves, dans l'exercice de production d'écrits, ont un vocabulaire très restreint qui ne tourne qu'autour des adjectifs de couleur de façon générale. Cela montre que malgré un transfert des connaissances dans une activité telle que la production écrite, l'articulation entre écriture et étude de la langue doit être renforcé pour que les productions écrites contiennent un lexique riche et varié mêlant des adjectifs de couleurs, des adjectifs liés à la description (grand, petit, maigre, mince, ...), des adjectifs liés aux émotions (heureux, joie, apeuré, ...).

6.3 Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de répondre à la question suivante : “La pratique de la dictée négociée améliore-t-elle les compétences orthographiques relatives à l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète des élèves de CM2 ?”. Cette question a permis de revoir mon enseignement en orthographe. En effet, tout au long de ma scolarité, j'ai côtoyé la dictée traditionnelle comme étant une étape essentielle dans l'apprentissage de l'orthographe. Maintenant, je sais la pertinence de remettre en cause des pratiques qu'on pensait adaptées.

De plus, cette recherche m'a permis de découvrir un dispositif innovant qui met en avant la collaboration. La collaboration étant un facteur du climat scolaire, il sera bénéfique lorsque je serai en poste de professeur des écoles, d'utiliser ces types de pratiques, de dispositifs pour améliorer le climat de ma classe.

Après analyse de cette recherche, quelques points seraient à améliorer si je devais refaire cette séquence en classe. En effet, la différenciation avait peu de place alors qu'elle est une nécessité et une demande institutionnelle. J'aurais pu adapter mes dictées au profil des élèves en réduisant pour ceux qui ont des difficultés pour leur permettre de se focaliser sur

quelques adjectifs précis. Un des points que j'aurais pu modifier est la constitution des groupes et ainsi modifier certaines tâches d'élèves en réussite pour permettre à certains élèves d'être plus acteurs. Dans le cadre d'un enseignement de l'orthographe, une vigilance dans l'utilisation de métalangage sera accrue. En effet, j'ai pour objectif en tant que future professeure des écoles d'utiliser et faire utiliser le métalangage. De ce fait, il sera important que je me forme davantage pour permettre d'utiliser le métalangage à bon escient.

Pour conclure, ce travail de recherche a été bénéfique en tout point. J'ai découvert un nouveau regard sur l'orthographe. J'ai développé de nombreuses compétences professionnelles telles que l'adaptabilité car je devais m'adapter à des élèves que je connaissais peu, l'esprit critique car j'ai dû apprendre à avoir un regard critique sur ma pratique. Mener ce dispositif a été enrichissant pour découvrir le raisonnement des élèves, ainsi lorsque je serais professeure des écoles, j'ai pour objectif de renouveler cette expérience pour permettre aux élèves de découvrir de nouvelles conditions d'apprentissage.

ANNEXE

ANNEXE 1 : Grille typologique des erreurs de N. Catach

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	*mid/(nid)
Obis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le *lévier (l'évier)
1. Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	Omission ou adjonction de phonèmes Confusion de consonnes Confusion de voyelles : ex. [o]/[ə]	*maintenant (maintenant) *suchoter (ch/s) *moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	Altérant la valeur phonique N'altérant pas la valeur phonique	*merite (mérite) *briler (briller) *recu (reçu) *binette (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogrammique 1. Morphogrammes grammaticaux	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) ceux que les enfants ont *vu (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	Marques du radical Marques préfixes/suffixes	*canart (canard) *anterrement (enterrement), *annui (ennui)
4. Erreurs à dominante logogrammique	Logogrammes lexicaux Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) ils *ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	l'*état (l'État) *et, lui (et lui) *léta (l'État) *mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles Accent circonflexe (non distinctif)	*sculteur, *rume (sculpteur, rhume) *boursoffler (boursoufler) *anerie, *pâtisserie

ANNEXE 2 : Fiche séquence “la dictée négociée”

SÉQUENCE : La dictée négociée	
Domaine(s) : Français - Etude de la langue	
<p style="text-align: center;">Compétences du socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>S'exprimer à l'oral.</i> ■ <i>Ecrire.</i> ■ <i>Exploiter les ressources de la langue. / Réfléchir sur le système linguistique.</i> 	
<p>Objectif général de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer ses compétences sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète - Améliorer le métalangage. <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les classes de mots subissant des variations : l'adjectif. - Utiliser le métalangage <p>Connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'adjectif qualificatif en fonction épithète et son accord - Les termes liés au métalangage. 	
Cycle : 3	Période de l'année scolaire :
Niveau(x) de classe : CM1 / CM2	
Nombre de séances : 4	Matériel à prévoir :

Séances	Objectifs	Activités de l'élève :	Ajustements proposés en cours de séquence par l'enseignant/bilans intermédiaires :
Séance 1 Dictée négociée -	<i>Utiliser les connaissances acquises sur</i>	Rechercher, expérimenter, dialoguer, réfléchir, appliquer, corriger, répondre, analyser, observer, lire, écrire, écouter, interagir, parler, résoudre... <u>Phase 1 : Explication du déroulement de la séance (5')</u>	

<p><i>“Le petit port normand”</i></p>	<p><i>l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète. Développer le métalangage : adjectif qualificatif / L'ajout / L'effacement.</i></p>	<p><i>“Mon objectif aujourd’hui et dans les futures séances est de travailler sur les adjectifs qualificatifs en fonction épithète. Je vais vous distribuer une feuille chacun. Je vais vous dicter un texte que vous allez écrire. Puis vous allez vous mettre par groupes de 5 ou 6. Vous allez devoir discuter sur certains mots où vous n’êtes pas d’accord. A la fin, vous devez me rendre un écrit commun où vous pensez qu’il n’y a aucune faute.”</i></p> <p><u>Phase 2 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 3 : Négociation des graphies (15')</u> Les élèves sont mis en groupe. Ils comparent leur copie et essaient de trouver la bonne graphie en justifiant leur choix. Durant ce temps, une tablette est mise au centre pour pouvoir enregistrer les échanges. A la fin du temps, ils doivent rendre un écrit final où les corrections et les justifications auront été prises en compte dans les graphies.</p> <p><u>Phase 4 : Correction collective (15')</u> Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs. La PE accentue sur le métalangage suivant : l'adjectif qualificatif / L'ajout / L'effacement. Elle peut être amenée à utiliser les phrases suivantes : <i>“De quelle nature est ce mot ? Comment reconnaît-on un adjectif qualificatif ? On peut ajouter “très”. On peut effacer un adjectif qualificatif.”</i></p>	
<p>Séance 2 Dictée négociée - <i>“Mathilde, le banc”</i></p>	<p><i>Utiliser les connaissances acquises sur l'accord de l'adjectif qualificatif en</i></p>	<p><u>Phase 1 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le</p>	

	<p><i>fonction épithète. Employer un métalangage dans une situation orthographique. / Développer le métalangage : accorder / donneur et receveur</i></p>	<p>texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 2 : Négociation des graphies (15')</u> Les élèves sont mis en groupe. Ils comparent leur copie et essaient de trouver la bonne graphie en justifiant leur choix. Durant ce temps, une tablette est mise au centre pour pouvoir enregistrer les échanges. A la fin du temps, ils doivent rendre un écrit final où les corrections et les justifications auront été prises en compte dans les graphies.</p> <p><u>Phase 3 : Correction collective (15')</u> Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs. La PE accentue sur le métalangage suivant : accorder / donneur et receveur. Elle peut être amenée à utiliser les phrases suivantes : "Il faut accorder l'adjectif avec quoi ? Que veut dire accorder ? Ce mot est un adjectif, il s'accorde avec Donc ce mot est le donneur et ce mot qui est l'adjectif est le receveur."</p>	
<p>Séance 3 Dictée négociée - "La géographie"</p>	<p><i>Utiliser les connaissances acquises sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète. Développer le métalangage : traits grammaticaux : genre et personne.</i></p>	<p><u>Phase 1 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 2 : Négociation des graphies (15')</u> Les élèves sont mis en groupe. Ils comparent leur copie et essaient de trouver la bonne graphie en justifiant leur choix. Durant ce temps, une tablette est mise au centre pour pouvoir enregistrer les échanges. A la fin du temps, ils doivent rendre un écrit final où les corrections et les justifications auront été prises en compte dans les graphies.</p> <p><u>Phase 3 : Correction collective (15')</u></p>	

		<p>Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs. La PE accentue sur le métalangage suivant : les traits grammaticaux - genre et personne. Elle peut être amenée à utiliser les phrases suivantes : <i>“L’adjectif qualificatif s’accorde avec ce donneur. Ce donneur est de quel genre et de quel personne ? L’adjectif va s’accorder à quel genre ? A quelle personne ?”</i></p>	
<p>Séance 4 Dictée négociée - <i>“Un bébé curieux”</i></p>	<p><i>Utiliser les connaissances acquises sur l’accord de l’adjectif qualificatif en fonction épithète. Développer le métalangage : adjectif qualificatif / L’ajout / L’effacement / accorder / donneur et receveur / traits grammaticaux : genre et personne.</i></p>	<p>Phase 1 : Dictée du texte (15’) La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu’ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p>Phase 2 : Négociation des graphies (15’) Les élèves sont mis en groupe. Ils comparent leur copie et essaient de trouver la bonne graphie en justifiant leur choix. Durant ce temps, une tablette est mise au centre pour pouvoir enregistrer les échanges. A la fin du temps, ils doivent rendre un écrit final où les corrections et les justifications auront été prises en compte dans les graphies.</p> <p>Phase 3 : Correction collective (15’) Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs. La PE accentue sur le métalangage suivant : l’adjectif qualificatif / L’ajout / L’effacement. Elle peut être amenée à utiliser les phrases suivantes : <i>“De quelle nature est ce mot ? Comment reconnaît-on un adjectif qualificatif ? On peut ajouter “très”. On peut effacer un adjectif qualificatif. Il s’accorde avec quoi ? Oui, avec ce mot qu’on appelle le donneur. ...”</i></p>	

ANNEXE 3 : Fiche séquence “la dictée traditionnelle”

SÉQUENCE : La dictée négociée	
Domaine(s) : Français - Etude de la langue	
<p style="text-align: center;">Compétences du socle commun :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer : <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre, s’exprimer en utilisant la langue française à l’oral et à l’écrit <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>S’exprimer à l’oral.</i> ■ <i>Ecrire.</i> ■ <i>Exploiter les ressources de la langue. / Réfléchir sur le système linguistique.</i> 	
<p>Objectif général de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer ses compétences sur l’accord de l’adjectif qualificatif en fonction épithète <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les classes de mots subissant des variations : l’adjectif. <p>Connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L’adjectif qualificatif en fonction épithète et son accord 	
Cycle : 3	Période de l’année scolaire :
Niveau(x) de classe : CM1 / CM2	
Nombre de séances : 10	Matériel à prévoir :

Séances	Objectifs	Activités de l’élève :	Ajustements proposés en cours de séquence par l’enseignant/ bilans intermédiaires :
Séance 1 Dictée négociée - “Le petit port normand”	<i>Utiliser les connaissances acquises sur l’accord de l’adjectif qualificatif en fonction épithète.</i>	Rechercher, expérimenter, dialoguer, réfléchir, appliquer, corriger, répondre, analyser, observer, lire, écrire, écouter, interagir, parler, résoudre... Phase 1 : Explication du déroulement de la séance (5’) “Mon objectif aujourd’hui et dans les futures séances est de travailler sur les adjectifs qualificatifs en fonction épithète. Je vais vous distribuer une feuille chacun. Je vais vous dicter un texte que vous allez	

		<p>écrire. Puis nous ferons la correction collective.</p> <p><u>Phase 2 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 3 : Correction collective (15')</u> Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs.</p>	
<p>Séance 2 Dictée négociée - "Mathilde, le banc"</p>	<p><i>Utiliser les connaissances acquises sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.</i></p>	<p><u>Phase 1 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 2 : Correction collective (15')</u> Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs.</p>	
<p>Séance 3 Dictée négociée - "La géographie"</p>	<p><i>Utiliser les connaissances acquises sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.</i></p>	<p><u>Phase 1 : Dictée du texte (15')</u> La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p><u>Phase 2 : Correction collective (15')</u> Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs.</p>	
<p>Séance 4</p>	<p><i>Utiliser les connaissances</i></p>	<p><u>Phase 1 : Dictée du texte (15')</u></p>	

Dictée négociée - "Un bébé curieux"	<i>acquises sur l'accord de l'adjectif qualificatif en fonction épithète.</i>	<p>La PE distribue une feuille à chaque élève. La PE dicte une première fois le texte pour qu'ils comprennent le sens. Elle dicte une deuxième fois lentement. A la fin, elle relit le texte en pointant les marques de ponctuation. Les élèves ont 5 minutes pour se relire.</p> <p>Phase 2 : Correction collective (15') Un élève vient au tableau écrire une phrase. Les élèves corrigent ce qui leur semble incorrect en justifiant en pointant le regard sur les adjectifs qualificatifs.</p>	
--	---	---	--

ANNEXE 4 : Tableau - grille type d'erreurs

ELÈVE 1			
Erreurs - marque du féminin	Erreurs - marque du masculin	Erreurs - marque du singulier	Erreurs - marque du pluriel

ANNEXE 5 : Résultat pré-test et post-test dans la classe expérimentale

ÉLÈVES	PRÉ - TEST				POST - TEST			
	Nombre d'erreurs sur 51 mots écrits.	Nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs .	Nombres d'accords d'adjectifs qualificatifs corrects dans la production écrite	Production écrite sur 20	Nombre d'erreurs sur 51 mots écrits.	Nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs .	Nombres d'accords d'adjectifs qualificatifs corrects dans la production écrite	Production écrite sur 20
P.	9	3	4/5	16	7	1	5/5	20
H.	14	8	6/9	13,3	ABS	ABS	ABS	ABS
L.	6	3	3/4	15	1	0	10/10	20
M.	21	7	1/5	4	14	7	4/5	16
E.	16	8	1/1	1	24	10	1/4	5
E.	7	3	4/4	20	1	0	5/5	20
A.	7	1	5/6	16,7	8	0	10/10	20
Z.	5	2	7/9	15,6	ABS	ABS	ABS	ABS
I.	21	8	3/7	8,6	15	6	4/6	13,3
L.	12	4	1/5	4	8	3	2/5	8
S.	3	0	2/4	10	6	1	11/12	18,3
T.	24	9	1/5	4	ABS	ABS	ABS	ABS
D.	12	2	4/5	16	3	0	5/5	20
R.	18	8	1/1	20	16	8	1/7	2,9
E.	7	1	5/6	16,7	3	0	9/11	16,4
N.	15	5	0/5	0	8	3	5/6	16,7
M.	24	8	2/2	20	20	7	4/8	10
H.	23	9	2/6	6,7	19	8	1/12	1,7
P.	6	2	1/5	4	2	0	8/10	16
T.	17	7	2/7	5,7	21	3	5/6	16,7
MOYENNE	15,9	4,09		10,865	12,9	3,35		14,18

ANNEXE 6 : Résultat pré-test et post-test dans la classe témoin.

ÉLÈVES	PRÉ - TEST				POST - TEST			
	Nombre d'erreurs sur 51 mots écrits.	Nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs .	Nombres d'accords d'adjectifs qualificatifs corrects dans la production écrite	Production écrite sur 20	Nombre d'erreurs sur 51 mots écrits.	Nombre d'erreurs dans l'accord d'adjectifs qualificatifs sur 11 adjectifs .	Nombres d'accords d'adjectifs qualificatifs corrects dans la production écrite	Production écrite sur 20
K.	24	10	4/10	8	21	8	3/7	8.57
M.	24	9	1/7	2.86	17	7	5/6	16.67
M.	16	8	3/7	8.57	12	5	6/9	13.33
E.	15	3	6/8	15	ABS	ABS	ABS	ABS
J.	29	9	5/7	14.29	29	10	2/5	8
S.	31	9	2/7	5.71	33	9	4/10	8
L.	7	4	4/9	8.9	5	3	6/14	8.57
E.	17	6	4/11	7.27	9	4	3/10	6
K.	12	5	2/5	8	6	3	8/10	16
A.	19	6	5/10	10	15	6	9/16	11.25
A.	27	7	0/4	0	23	8	2/6	6.67
K.	17	6	1/3	6.7	8	2	5/10	10
V.	20	7	4/9	8.89	ABS	ABS	ABS	ABS
N.	23	7	1/4	5	8	4	7/14	10
I.	30	2	3/6	10	19	4	4/11	7.27
E.	30	10	2/9	4.44	26	8	1/7	2.86
O.	21	9	0/4	0	19	6	1/2	10
N.	16	5	2/6	6.67	7	4	5/12	8.33
M.	37	10	0	0	32	9	8/11	14.54
O.	30	8	1/6	3.34	25	8	4/5	16
M.	26	9	2/3	13.33	22	8	1/2	10
L.	23	9	5/8	12.5	19	7	1/9	2.22
K.	23/32	0	0/2	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
MOYENNE	22.45	6.1		8	17,75	6,15		10,44444 444

ANNEXE 7 : Score global du métalangage utilisé des différents groupes durant l'activité de la dictée négociée

GROUPE 1								
	Dictée 1		Dictée 2		Dictée 3		Dictée 4	
	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes
Termes liés aux classes de mots					1	2	1	1
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques			2	2				
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal	1	1	2	3	3	5	1	1
Termes liés aux manipulations syntaxiques					1	2		
Autres	1	1						

GROUPE 2								
	Dictée 1		Dictée 2		Dictée 3		Dictée 4	
	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes
Termes liés aux classes de mots			3	5	1	1		
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques					2	2	2	2
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal	2	2	4	6	3	5	6	6
Termes liés aux manipulations syntaxiques							2	2
Autres	1	1	2	4				

GROUPE 3								
	Dictée 1		Dictée 2		Dictée 3		Dictée 4	
	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes
Termes liés aux classes de mots			1	2				
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques	1	1	1	1	3	3	1	1
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal	1	1	2	4	6	6	1	1
Termes liés aux manipulations syntaxiques	1	2					1	1
Autres	1	1	1	2				

GROUPE 4								
	Dictée 1		Dictée 2		Dictée 3		Dictée 4	
	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes
Termes liés aux classes de mots	2	3	4	9			4	8
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques			5	5	4	4	1	1
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal	1	1	5	5	5	5	2	2
Termes liés aux manipulations syntaxiques					2	2	1	1
Autres			1	1	1	3	1	2

GROUPE 5								
	Dictée 1		Dictée 2		Dictée 3		Dictée 4	
	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes	Pertinence des termes	Précision des termes
Termes liés aux classes de mots					1	2	1	1
Termes liés aux relations et fonctions syntaxiques			2	5	2	3	1	1
Termes liés aux finales dans l'accord du groupe nominal			1	2	3	6	1	1
Termes liés aux manipulations syntaxiques					1	2		
Autres	1	1			1	2	1	1

BIBLIOGRAPHIE

- Brunet E. (2022). *Liste de fréquence lexicale*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. [consulté le 2 mars 2022] <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>
- C. Brissaud, & Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Cadet L., Crinon J., & Ferone G. (2019). Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 153-171. [consulté le 2 avril 2022] <https://doi.org/10.4000/reperes.2371>
- Catach N. (1988). *L'orthographe française : traité théorique et pratique* ([Nouv. éd. mise à jour]). Nathan.
- Catach N. (2011). *L'orthographe* (10e édition.). Presses universitaires de France.
- Chartrand S-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire - Pistes didactiques et activités pour la classe* (Renouveau pédagogique).
- Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles : école, collège*. Delagrave.
- Cogis D., Fisher C., & Marie Nadeau. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26. [consulté le 26 mars 2022] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01729753>
- Colognesi S., Tourtier M., & Wyns M. (2019). Intégrer la « dictée sans erreur » dans les activités de lecture-écriture : une expérimentation au premier degré différencié de l'enseignement secondaire belge. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 65-83. [consulté le 2 mars 2022] <https://doi.org/10.4000/reperes.2301>

DC Comics dévoile les nouveaux looks de ses héros pour Rebirth | COMICSBLOG.fr. (s. d.). [Consulté 5 décembre 2022]

https://www.comicsblog.fr/24722-DC_Comics_devoile_les_nouveaux_looks_de_ses_heros_pour_Rebirth

Duchesne J., & Piron S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 72, 95-110. [consulté le 5 mars 2022]

<https://doi.org/10.4000/linx.1610>

Fisher C., Huneault M., & Nadeau M. (2015). La «dictée 0 faute» et la «phrase dictée du jour»: un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. [consulté le 22 février 2022]

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/eloge-de-legoportrait/la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale/>

Fisher C., & Nadeau M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 169-191. [consulté le 22 février 2022]

<https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Leclec'h J. (2010). *450 dictées : CM : trois types de dictées pour l'aide personnalisée et l'approfondissement*. Hachette Education.

Manesse D., & Cogis D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* ESF éditions.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Ministère de

l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. [consulté le 2 mars 2022]

<https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015-1991>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *J'enseigne au cycle 3*. [consulté le 30 avril 2022] <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux des élèves en CM1, CM2 et 6e (cycle 3) pour faciliter leur entrée au collège*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

<https://www.education.gouv.fr/bo/23/Hebdo2/MENE2300947N.htm>

Monneret P., & Poli F. (2021). *Grammaire du français - Terminologie grammaticale*.

Pellat J-C., Camenisch A., Delhay C., Meyer J-P., Petit S., Bezu P., & Schmoll L. (2017). *Quelle grammaire enseigner ?* (Nouvelle édition.). Hatier.

Riegel M., Pellat J-C., & Rioul R. (2009). *Grammaire méthodique du français* ([4e édition entièrement revue] « Quadrige ».). Presses universitaires de France.

Viriot-Goeldel C., & Brissaud C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 15-22. [consulté le 21 mars 2022] <https://journals.openedition.org/reperes/2271>

Wattelet-Millet S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 85-106. [consulté le 26 mars 2022] <https://doi.org/10.4000/reperes.2311>

Anaïs LOUIS

Améliorer les compétences orthographiques grâce à la dictée négociée

Résumé :

L'orthographe est un système complexe qui entraîne de nombreuses difficultés pour les élèves. Depuis de nombreuses années, la dictée traditionnelle est un outil essentiel pour l'enseignement de l'orthographe devenant même outil certificatif. Sa popularité décroît lorsque des débats naissent en affirmant que celle-ci ne permet pas aux élèves de faire évoluer leurs compétences orthographiques. Les dictées innovantes voient le jour en donnant un nouveau sens aux dictées : rendre les élèves acteurs de leur apprentissage en leur permettant de réfléchir et de mener un raisonnement.

Cette recherche s'intéresse aux dispositifs innovants dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe comme étant des atouts dans les apprentissages pour les élèves. La recherche est basée sur l'expérimentation d'une séquence utilisant la dictée négociée dans une classe expérimentale en comparaison d'une séquence utilisant la dictée traditionnelle dans une classe témoin.

Les résultats révèlent que les élèves dans la classe expérimentale ont amélioré leurs compétences orthographiques grâce à la dictée négociée et notamment en diminuant leur nombre d'erreurs dans les dictées. Cependant, elle révèle les limites quant à l'emploi par les élèves du métalangage et quant au transfert du questionnement et du raisonnement en production d'écrits.

Mots clés : Orthographe grammaticale, adjectif qualificatif, dictée négociée, dictée traditionnelle, métalangage.

Abstract :

Spelling is a complex system that causes many difficulties for students. For many years, traditional dictation has been an essential tool for teaching spelling until it has become a certification tool. Its popularity waned as debates progressed, including claims that it did not allow students to advance their spelling skills. Innovative dictations are emerging by giving new meaning to dictations: making students actors in their learning by allowing them to reflect and reason.

This research focuses on innovative devices in the teaching of spelling as assets in learning for students. The research is based on the experimentation of a sequence using negotiated dictation in an experimental class compared to a sequence using traditional dictation in a control class.

The results reveal that the pupils in the experimental class improved their spelling skills thanks to the negotiated dictation and in particular by decreasing their number of errors in the dictations. However, it reveals the limits in terms of students' use of metalanguage and the transfer of questioning and reasoning into the production of writing.

Keywords : Grammatical spelling, qualifying adjective, negotiated dictation, traditional dictation, metalanguage.