



Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

L'enseignement de l'orthographe : comparaison de deux formes de dictées  
dans deux classes de 2P

---

Tramoni, Sandrine

**How to cite**

TRAMONI, Sandrine. L'enseignement de l'orthographe : comparaison de deux formes de dictées dans deux classes de 2P. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12025>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**TITRE/SOUS-TITRE**

**L'enseignement de l'orthographe : Comparaison de deux formes de dictées dans deux classes de 2P**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA**

**MAITRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : ORIENTATION  
ANALYSE ET INTERVENTION DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS (AISE)**

*Veillez vous référer à la dénomination officielle des titres  
figurant dans le guide des étudiants*

**PAR**

*(Prénom-Nom)*

**Sandrine**

**Tramoni**

**DIRECTEUR DU MEMOIRE**

*(Prénom-Nom)*

Thérèse Thévenaz-Christen & Sandrine Aeby Daghé

**JURY**

*(Prénom - Nom)*

Simon Toulou

Glais Sales Cordeiro

**LIEU, MOIS ET ANNEE**

GENEVE, juin 2010

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

## **RESUME**

*(maximum 150 mots)*

Ce mémoire porte sur le sujet complexe de l'orthographe, mais plus particulièrement sur la dictée sans faute comme dispositif d'enseignement de l'orthographe en comparaison à une forme de dictée plus classique. Deux parties primordiales le composent.

La première partie couvre le volet théorique de la recherche. Elle présente tout d'abord les finalités actuelles de l'enseignement de l'orthographe dans la discipline française. Elle s'attache ensuite à rendre compte de la tradition de son enseignement avant de s'arrêter sur l'enseignement renouvelé qui entraîne de nombreux débats. Ce dernier point soulève de nouveaux problèmes auxquels diverses solutions vont être proposées. Il n'y a toujours pas d'articulation entre l'apprentissage de l'orthographe et la production de texte et les conceptions des élèves sont peu prises en compte. Ceci nous amène à nous interroger sur les points proposés à la suite de la rénovation. Les approches les plus récentes proposent quelques solutions comme l'apprentissage intégré de l'orthographe, les activités de systématisation sur les conceptions des élèves ou encore un renouvellement de la dictée traditionnelle dont la dictée sans faute. Ce travail se penche également sur l'appropriation du code par les élèves conçu comme un plurisystème suivant les travaux de Catach.

La deuxième partie de ce mémoire, qui couvre le volet empirique de la recherche, vise à analyser deux méthodes d'enseignement de l'orthographe dans deux classes de 2P de différentes écoles. Dans l'une des classes, l'enseignante pratique la dictée sans faute, dans l'autre classe une dictée plus classique. Cette recherche basée sur les entretiens des deux enseignantes et sur des récoltes de données à partir d'un dispositif de type classeur (les enseignantes réunissent pendant deux périodes de d'une semaine tous les documents et supports utilisés pour l'enseignement de l'orthographe). Elle fait émerger ce qui est enseigné en orthographe en 2P et les démarches des enseignantes. On constate que la tradition de l'enseignement de l'orthographe persiste dans les démarches d'apprentissage, car la dictée traditionnelle est encore très présente et que des pratiques renouvelées comme l'apprentissage intégré de l'orthographe à travers la production écrite et l'observation de la langue, ou les activités de systématisation sur les conceptions des élèves, discutées dans la partie théorique, restent encore relativement rares. Le constat final de ce travail est que, pour l'apprentissage de l'orthographe, plusieurs dimensions doivent être enseignées. La dictée sans faute, qui fait partie des pratiques renouvelées, ne suffit pas à elle seule pour enseigner l'orthographe.

## Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mes directrices de ce mémoire de master Mesdames Thévenaz-Christen et Aeby Daghe pour leur accompagnement, leur disponibilité et leur aide précieuse tout au long de l'élaboration de ce travail.

Je tiens également à remercier Madame Sales Cordeiro et Monsieur Toulou qui ont accepté de faire partie de la commission d'évaluation de ce mémoire.

Je remercie les deux enseignantes ayant participé aux entretiens de ce mémoire.

Enfin, un grand merci à toutes les personnes m'ayant entourée, soutenue et motivée durant la rédaction de mon mémoire : ma famille, la famille Bourguignon, Madame Pezard, ainsi que mes amis.

# Table des matières

<i>Introduction</i> .....	9
<b>Partie 1 : Cadre théorique &amp; méthodologie</b>	
<i>Chapitre I : Cadre Théorique</i> .....	13
<b>1. Les finalités de l'orthographe</b> .....	13
A. Une organisation ternaire de la discipline français.....	13
B. Des orientations convergentes sur les finalités de l'enseignement de l'orthographe.....	14
<b>2. La tradition de l'enseignement de l'orthographe</b> .....	15
A. Le long processus de normalisation de l'orthographe du français.....	15
B. L'enseignement de l'orthographe dans le dispositif traditionnel.....	17
C. L'organisation de la progression de l'enseignement de l'orthographe	17
D. Les outils et exercices de l'enseignement de l'orthographe.....	18
<b>3. Un enseignement renouvelé de l'orthographe : un objet controversé.</b>	20
A. L'influence des théories de référence : de nouvelles conceptions de l'orthographe.....	21
B. Les systèmes de l'écriture française .....	23
C. Une nouvelle conception de l'erreur .....	27
D. Démarches de l'enseignement renouvelé .....	28
<b>4. Des problèmes soulevés par l'approche rénovée et quelques solutions.</b>	30
A. Un apprentissage intégré de l'orthographe.....	30
B. Les activités de systématisation sur les conceptions des élèves.....	31
C. Une diversité de formes pour la dictée.....	32
<b>5. L'appropriation du code : de l'entrée dans l'écrit à l'orthographe.</b>	35
A. Trois stades pour entrer dans l'écrit.....	36
B. Ce que l'on sait de l'apprentissage de l'orthographe par les élèves...	37
<b>6. Conclusion</b> .....	38

<i>Chapitre II : Questions de recherche</i> .....	41
<i>Chapitre III : Méthodologie</i> .....	42
<b>1. Recueils de données</b> .....	42
<b>2. Les caractéristiques des interviewées</b> .....	43
<b>3. Déroulement des entretiens</b> .....	44
<b>4. Les critères d'analyse</b> .....	44
A. Les types d'erreurs.....	45
B. Les objectifs du plan d'études 2000.....	45
C. Les dispositifs.....	48
D. Démarche d'analyse.....	51

## **Partie 2 : Analyse de l'enseignement de l'orthographe dans deux classes**

<i>Introduction</i> .....	54
<i>Chapitre IV : Analyse de la classe pratiquant la dictée sans faute</i>	55
<b>1. Période A</b> .....	55
A. Le dispositif de dictée sans faute et de dictée conclusive : une brève présentation.....	55
B. L'analyse à priori des erreurs possibles.....	56
C. L'analyse des erreurs dans la dictée sans faute et dans la dictée conclusive selon la répartition en groupes.....	60
D. L'analyse des questions posées lors de la dictée sans faute.....	69
<b>2. Période B</b> .....	74
A. Le dispositif de dictée sans faute et de dictée conclusive : une brève présentation.....	74
B. L'analyse à priori des erreurs possibles.....	75
C. L'analyse des erreurs dans la dictée sans faute et dans la dictée conclusive selon la répartition en groupes.....	78

D. Analyse des questions posées lors de la dictée sans faute.....	84
<b>3. Conclusion.....</b>	<b>89</b>
A. Progrès général.....	89
B. Progrès par élève.....	90
C. Progrès des questions.....	91

***Chapitre V : Analyse du discours sur l'enseignement de***

<b><i>l'orthographe de la classe 1</i></b> .....	<b>92</b>
--	-----------

<b>1. Les dispositifs.....</b>	<b>92</b>
--------------------------------	-----------

A. La dictée sans faute.....	92
------------------------------	----

B. Divers exercices.....	93
--------------------------	----

C. Les devoirs.....	96
---------------------	----

D. La dictée conclusive.....	96
------------------------------	----

<b>2. Les objectifs des codes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire.....</b>	<b>97</b>
--	-----------

<b>3. La démarche de l'enseignante de la classe 1 dans son enseignement de l'orthographe.....</b>	<b>107</b>
---	------------

***Chapitre VI : Analyse de l'enseignement de l'orthographe dans la classe***

<b>2.....</b>	<b>112</b>
---------------	------------

<b>1. Période A.....</b>	<b>112</b>
--------------------------	------------

A. Le dispositif de dictée : une brève présentation.....	112
--	-----

B. L'analyse à priori des erreurs possibles.....	113
--	-----

C. L'analyse des erreurs dans la dictée selon la répartition en groupes	114
---	-----

<b>2. Période B.....</b>	<b>116</b>
--------------------------	------------

A. Le dispositif de dictée : une brève présentation .....	116
---	-----

B. L'analyse à priori des erreurs possibles.....	117
--	-----

C. L'analyse des erreurs dans la dictée selon la répartition en groupes	118
---	-----

<b>3. Conclusion</b> .....	122
A. Progrès général.....	122
B. Progrès des élèves.....	122
 <i>Chapitre VII : Analyse du discours sur l'enseignement de l'orthographe de la classe 2</i> .....	124
<b>1. Les dispositifs</b> .....	124
A. Les dictées.....	125
B. Les devoirs.....	126
C. Les quiz et jeux.....	126
D. Une leçon d'orthographe.....	127
E. Les exercices.....	128
F. Production écrite.....	129
 <b>2. Les objectifs des codes d'orthographe, de conjugaison et de grammaire</b> .....	130
 <b>3. La démarche de l'enseignante de la classe 2 dans son enseignement de l'orthographe</b> .....	141

## **Partie 3 : Conclusion générale**

<i>Chapitre VIII : Conclusion</i> .....	145
<b>1. Les résultats d'analyses</b> .....	145
A. Les questions de recherche.....	145
B. Les effets de la dictée sans faute.....	145
C. Deux manières d'enseigner très variées.....	146
 <b>2. Les limites de mon dispositif de recherche</b> .....	148
 <b>3. Quelques propositions pour améliorer l'enseignement de l'orthographe dans un dispositif avec la dictée sans faute</b> .....	148

<i>Références bibliographiques</i> .....	151
--	-----

## **Annexes**

## **Introduction**

*Il est 9h00. Dans une salle de classe de la ville de Genève, des élèves de 2P sont assis chacun à leur pupitre avec un crayon gris et une gomme, face au tableau noir et à l'enseignante. Leur cahier de dictée sans faute est ouvert devant eux. L'enseignante leur dicte deux phrases « Le garçon a un père et une mère. Il a des grands-parents : un grand-père et une grand-mère ». Les élèves les écrivent comme ils pensent. Quand ils ont fini, ils croisent les bras en attendant que les autres terminent également (ils peuvent en profiter pour relire ce qu'ils ont écrit et réfléchir aux questions qu'ils aimeraient poser, car une fois que toute la classe a noté les phrases, chaque élève peut interroger l'enseignante sur ses doutes orthographiques. Elle répond par oui ou par non). Plusieurs élèves lèvent la main pour poser des questions. Clovis<sup>1</sup> demande par exemple : « est-ce qu'il y a un « ç » dans le mot « garçon » ? ». L'enseignante répond : « oui ». Les enfants vérifient s'ils ont bien écrit « garçon » avec « ç ». Certains corrigent leur dictée car ils ne l'avaient pas écrite correctement. Amanda quant à elle, pose la question suivante : « y a-t-il un accent sur le « e » de « père » ? ». L'enseignante répond : « oui ». D'autres élèves demandent alors : « est-ce que c'est un accent grave ? ». Elle répond : « oui ». Mais elle sait que dans sa classe certains enfants n'identifient pas ce qu'est l'accent grave. Elle précise donc le sens de l'accent avec des gestes. Une fois que toutes les questions sont posées, les élèves corrigent leurs erreurs, ils relisent ensuite leur travail et le font corriger par leur maîtresse. Elle surligne avec un « Stabilo » ce qui est correct. Si des erreurs subsistent, les enfants doivent écrire les mots incorrects trois fois.*

J'ai choisi de traiter de la dictée sans faute après avoir effectué un remplacement de longue durée dans un établissement qui l'avait pour projet d'école. Ce dispositif d'enseignement et d'évaluation particulier me paraît pertinent pour effectuer une recherche sur l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe. C'est un dispositif inspiré des propositions de renouvellement de la dictée traditionnelle. Quelques auteurs comme Jean-Luc Coupel (2004), conseiller pédagogique de la circonspection de Luçon, et E. Bertouy & V. Garcia (1978) y font référence.

---

<sup>1</sup> Les prénoms cités sont fictifs

La dictée sans faute : derrière ce paradoxe apparent se cache une nouvelle conception de l'orthographe et de son enseignement. En effet, fréquemment, l'enseignement de l'orthographe est l'objet de critiques nombreuses et permanentes, secoué par diverses crises. Selon Angoujard (1994), l'orthographe constitue un problème du point de vue social car elle est primordiale dans le phénomène de sélection et elle entraîne un jugement social. Son enseignement vise un apprentissage complexe d'un objet linguistique lui-même d'une extrême complexité et qui subit des changements permanents. Pour la plupart des élèves, l'apprentissage de l'orthographe est difficile, non seulement par le temps qu'il exige mais aussi « à cause de l'image négative qu'il les conduit à se construire de la langue écrite » (Angoujard, 1994, p. 5). Cet élément serait la cause majeure des rapports conflictuels que la plupart des apprenants entretiennent avec l'activité de production de textes écrits. Pour de nombreux maîtres également, son enseignement ne se fait pas de manière aisée car « [il] vise un apprentissage complexe d'un objet linguistique lui-même d'une grande complexité et il s'effectue dans des conditions sociales et institutionnelles difficiles à assumer par les maîtres » (Angoujard, 1994, p. 11). Du point de vue pédagogique, à l'école, beaucoup de temps est consacré à l'orthographe, et on s'interroge sur ses effets ; certaines pratiques d'enseignement, comme par exemple la dictée traditionnelle, continuent à être utilisées comme outil d'apprentissage malgré l'avis négatif de spécialistes pour cette forme d'enseignement. Ainsi, certains enseignants se replient sur un enseignement traditionnel de l'orthographe et ont des réticences à l'égard de toute autre stratégie didactique tandis que d'autres sont favorables à un enseignement de l'orthographe intégré et veulent minimiser le rôle d'un enseignement spécifique de l'orthographe. Mais cet enseignement fait aussi l'objet de changements et nous pensons que la dictée sans faute en est une des traces car la réflexion de l'apprenant sur ses doutes orthographiques est valorisée ; elle affirme la nécessité de partir de ce que l'enfant sait déjà et elle accorde une certaine primauté à l'oral. L'un des points les plus importants réside également dans le changement des conceptions de la « faute » d'orthographe. L'élément de la norme orthographique change aussi.

Mon but est donc de voir comment s'organise l'enseignement de l'orthographe dans deux classes de 2P, l'une pratiquant la dictée sans faute et l'autre la dictée traditionnelle ; quel est le lien qui existe entre l'enseignement de l'orthographe et les deux sortes de dictées ; si l'un de ces dispositifs d'enseignement de l'orthographe est plus favorable à son apprentissage par rapport à l'autre et quels sont leurs effets sur l'apprentissage de l'orthographe. En bref, en quoi consiste l'enseignement de l'orthographe actuellement en 2P.

Pour ce faire, je me suis non seulement livrée à une recherche théorique mais également empirique. Je vais d'abord décrire les finalités institutionnelles de cet enseignement, les orientations principales et les dispositifs d'enseignement.

Pour saisir ce qui est enseigné en orthographe ainsi que l'effet de cet enseignement, je m'appuie sur les interviews que j'ai effectuées auprès de deux enseignantes de 2P dans deux écoles différentes. Je les ai interviewées trois fois. Le premier entretien m'a permis de présenter ma recherche, et les deux autres de connaître le dispositif établi par chacune d'elle pendant une semaine (une fois en décembre, puis environ trois semaines plus tard). Comme je l'ai dit, dans l'une des classes, la dictée sans faute est le dispositif d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe mis en place, dans la seconde, il s'agit d'une autre forme de dictée. Chaque enseignante m'a également remis les dictées effectuées par les élèves, ainsi que les exercices faits pendant la semaine.

J'aimerais donc montrer l'effet à court terme et à moyen terme de la dictée sans faute dans l'enseignement de l'orthographe, en comparant ces deux manières de travailler.

**Partie 1 :**  
**Cadre Théorique & Méthodologie**

## ***Chapitre I : Cadre théorique***

Dans un premier temps, je vais présenter les finalités de l'enseignement de l'orthographe et l'effet sur l'enseignement, afin de mieux comprendre sa complexité et son utilité. Ensuite, je vais présenter l'enseignement traditionnel et l'enseignement rénové, ce qui me permettra d'observer si l'enseignement réalisé en classe correspond à l'une des deux approches.

J'aborderai également les différents codes écrits de la langue française dont ceux qui me serviront dans mon analyse.

Et finalement, je présenterai un chapitre sur l'appropriation de l'orthographe par les élèves.

### **1. Les finalités de l'enseignement de l'orthographe**

#### **A. Une organisation ternaire de la discipline français**

A partir des années 2000, le processus de bilan de l'enseignement du français en Suisse romande a conduit à remplacer le modèle binaire de Maîtrise du Français par un modèle ternaire. Cela signifie que l'organisation de la discipline français est conçue en fonction de trois finalités :

1. Communiquer : qui implique de produire et comprendre des textes divers à l'oral et à l'écrit
2. Réfléchir sur la langue et la communication : qui engage à découvrir les mécanismes de la langue et de la communication
3. Construire des références culturelles : qui permet de découvrir et de comprendre les valeurs du patrimoine culturel

L'orthographe s'inscrit ainsi dans la deuxième finalité portant sur la réflexion outillée sur le fonctionnement de la communication, l'usage du langage et du système de la langue. Le français doit être utilisé de manière adéquate et réfléchi. L'observation de la langue française implique une réflexion explicite des élèves pour une maîtrise plus consciente des comportements langagiers.

## B. Des orientations convergentes sur les finalités de l'enseignement de l'orthographe

Les finalités de l'enseignement de l'orthographe ont été fixées dans un rapport portant sur les nouvelles conceptions de l'enseignement du français en Suisse romande émanant du Groupe de référence français (GREF, 2003)<sup>2</sup>. Selon ce rapport, enseigner l'orthographe contribue à :

- sensibiliser les apprenants à son importance pour une communication efficace
- les faire réfléchir sur le système orthographique du français
- les faire adopter certains comportements face à cette norme principalement valorisée en français

*« Les élèves doivent être sensibilisés à cet aspect de la problématique orthographique qui concerne la communication avec les destinataires de leurs textes »* (GREF, 2003, p. 61). L'entrée est donc fondamentalement communicationnelle et au service de la production et de la réception des textes. Il s'agit de garantir la possibilité d'une communication efficace. Apprendre l'orthographe, c'est intégrer des connaissances orthographiques et permettre la production écrite. On rejoint ici le point de vue développé notamment par Angoujard (1994) selon lequel *« ces deux composantes dont la première est de l'ordre du savoir et la seconde du savoir-faire, constituent le type particulier de compétences linguistiques que nous appelons le "savoir orthographier". »* (p. 12). Enseigner l'orthographe, c'est mettre les élèves en situation d'apprendre à utiliser ce savoir au mieux dans les textes.

Dans cette conception, réfléchir sur l'usage de l'orthographe est primordial. Les élèves prennent ainsi conscience des liens qui existent entre les graphèmes et les phonèmes et aussi entre l'orthographe et la langue au niveau des unités qui constituent cette dernière, c'est-à-dire les morphèmes et les lexèmes. *« Sans cette réflexion analytique, les apprenants ne peuvent trouver de solutions aux problèmes comme le marquage du pluriel ou les temps des verbes, ni résoudre la question des homophones, si cruciale dans l'orthographe française. »* (GREF, 2003, p. 61). Autrement dit, il s'agit de réfléchir sur la langue et sur la norme et, de cette manière, de construire une relation distanciée à la langue.

---

<sup>2</sup> Le GREF est un groupe d'experts mandaté par le Secrétariat général de la Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Il était constitué par des didacticiens représentant les cantons et institutions de recherche de Suisse romande : S. Aeby Daghé, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro, J. Dolz, N. Huser, C. Merkelbach, N. Revaz, M. Saada-Robert, M. Wirthner, sous la présidence de P. Martinet.

Enfin, il s'agit de faire adopter par les élèves certains comportements face à la norme orthographique. Orthographier convenablement c'est donc non seulement « *une politesse linguistique* » (p. 61), c'est-à-dire faire preuve d'attention pour faciliter la compréhension de celui qui va lire ce qui a été écrit et construire des connaissances sur la langue, mais également avoir un comportement qui réponde à la pression sociale, comme par exemple écrire correctement une lettre de motivation pour un emploi.

## **2. La tradition de l'enseignement de l'orthographe**

Pour mettre en perspective ces finalités actuelles de l'enseignement de l'orthographe, je vais revenir sur certains éléments du processus de normalisation de l'orthographe française, puis sur l'enseignement de l'orthographe dans le dispositif traditionnel, sur l'organisation de la progression de l'enseignement de cette orthographe et enfin sur les outils et les exercices qui y sont proposés.

### **A. Le long processus de normalisation de l'orthographe du français**

Durant le Moyen-âge, la production d'écrit sert tout d'abord essentiellement d'aide-mémoire pour les jongleurs. Ces derniers éprouaient le besoin de copier des poèmes en latin pour les réciter au public. Cette première écriture du français est un instrument de relecture avec des insuffisances dans son alphabet. Un certain manque de graphèmes sera compensé par certaines lettres qui se verront attribuer plusieurs correspondances phonologiques. De l'oral vers l'écrit, un même phonème s'écrivait de la même manière, ce qui n'était pas le cas de l'écrit vers l'oral où une même lettre pouvait se lire de diverses façons. Cette écriture facilite donc la transcription mais pas la lecture. De plus la limite du mot n'est pas encore clairement définie. Par exemple: « qu'il » s'écrivait « quil ».

Pour les praticiens, l'écriture du français devient instrument de communication en s'étendant à l'administration. Le choix de transcription est reconsidéré. La graphie ambiguë de l'écriture des jongleurs devient inacceptable. Comme l'influence intellectuelle du latin est toujours de rigueur, il est donc impossible de modifier l'alphabet ou d'introduire de nouveaux graphèmes. Néanmoins, une solution est trouvée pour rendre les lettres univalentes. Additionner des graphèmes muets mais discriminants. Selon Marchand (1990): « Cette

*nouvelle orientation de l'orthographe française a été rendue possible par une importante évolution phonétique : à partir du XIII e siècle, l'ancien français tend à présenter un type unique de syllabe, la syllabe ouverte, les consonnes implosives finales disparaissant de la prononciation.* » (p. 104). Les syllabes orales sont pour la plupart prononcées selon ce schéma : Consonne(s) + Voyelle(s). Ce qui fait place à l'introduction d'une consonne nécessairement muette qui joue le rôle de discriminateur. Ex : on introduit un « h » au début du mot pour signaler que la lettre qui suit transcrit la semi-voyelle et non la consonne : uit→ uit (vit) ; huit.

La plupart de ces lettres discriminatives, muettes ou non, sont choisies en fonction de l'étymologie. Cette fonction idéographique des lettres auxiliaires ne restera efficace que tant que le latin sera omniprésent. Le latin ayant décliné, une autre justification idéographique de la consonne est apparue avec les dérivés d'origine plus récente : pied / pédestre.

Il y a eu un abus de l'introduction de graphèmes étymologiques et les lettres muettes sont apparues de manière excessive.

L'écriture des praticiens se caractérise donc par une surabondance de graphèmes muets. Ils ont par conséquent fait basculer notre système graphique vers ce double aspect qui le caractérise encore aujourd'hui : la mise en place d'un important système idéographique pour compenser les carences du code phonographique.

Comme nous l'observons, la transcription écrite acquiert au fil du temps un statut important dans la gestion des affaires et de la politique. Dès lors, les textes ne doivent plus souffrir de l'interprétation de celui qui les lit et peuvent ainsi être compris par des personnes différentes qui ne les connaissent pas à l'avance. Ainsi se fait le long processus de normalisation de l'orthographe du français.

Selon Simard (1997), c'est au XVIIe siècle qu'a été fondée l'Académie française, qui est le premier organisme officiel chargé de normaliser le français. À partir du XVIIIe siècle, l'orthographe a tendance à se figer. Pourtant le français, l'orthographe entre autres, n'a jamais cessé d'évoluer avec par exemple l'évolution phonologique. Cette complexification de la langue engendre progressivement un enseignement traditionnel de plus en plus normatif qui s'est forgé en lien étroit avec des évolutions scientifiques ou techniques et sociales, durant le XIXe et le début du XXe siècle. L'enseignement dit "rénové" des années 1970 ne sera qu'un

moment de cette évolution continue où l'enseignement de la langue française ne suit plus une norme particulière.

## B. L'enseignement de l'orthographe dans le dispositif traditionnel

Ce sont aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle que s'implante la pédagogie traditionnelle de l'orthographe qui est le premier modèle d'enseignement du français. Elle consiste à mettre l'accent sur la fonction référentielle du langage, à adopter une démarche magistrale et transmissive, et à s'appuyer sur un programme centré sur les éléments de la langue. On assiste au développement d'une attitude normative et une hégémonie de l'écrit et du littéraire. Dans cette organisation de l'enseignement du français, l'orthographe tient une place centrale.

Ce que Simard (1997) entend par attitude normative est une attitude :

[...] respectueuse des hiérarchies [où] l'école ne s'intéresse pas à tous les usages linguistiques. Elle ne tolère et ne favorise que la langue correcte, celle qui est valorisée socialement. [...] Son souci est d'amener les élèves à une sorte de conformisme, notamment par les textes qu'elle leur soumet (p. 23).

Dans l'enseignement de l'orthographe traditionnel, il s'agit donc de reproduire une belle langue, selon un seul modèle de langue. Les comportements et le parlé sont appris de manière disciplinée.

## C. L'organisation de la progression de l'enseignement de l'orthographe

A propos du dispositif traditionnel, Angoujard (1994) parle d'un enseignement qui est conduit selon une progression a priori empruntée aux manuels.

Les questions traitées [...] sont abordées les unes après les autres sans liaison explicite. [...] L'orthographe apparaît constituée de deux domaines étanches : orthographe d'usage et orthographe grammaticale. Les savoirs délivrés visent essentiellement [...] à permettre aux élèves de surmonter des difficultés bien spécifiques ; ils ne peuvent donc pas former système (p.24).

Selon Chervel (2006), l'enseignement de l'orthographe est un enseignement élémentaire où l'élément est la lettre. La difficulté pour les élèves qui apprennent l'orthographe est de remplacer les sons par les lettres, soit l'inverse de la lecture. C'est l'apprentissage de la lecture qui fournit le premier modèle.

L'apprentissage de l'orthographe se fait par répétition et entraînement intensif, l'élève est préparé à orthographier correctement, peu importe la situation d'écrit dans laquelle il se trouve.

La pédagogie traditionnelle de l'orthographe privilégie donc « *l'emmagasiner des formes, des règles, la mémorisation, l'apprentissage par cœur, la répétition d'exercices.* » (Manesse et Cogis, 2007, p. 33).

Le maître enseigne les savoirs avec des explications magistrales, des énoncés de règles, des exercices d'application et de mémorisation.

Si je prends l'exemple d'une leçon donnée à l'école selon la tradition : la démarche y est déductive, c'est-à-dire qu'elle part de la règle jusqu'à son application. L'enseignement traditionnel part d'un texte choisi parce qu'il comprend tel fait de langue ou d'un texte fabriqué pour qu'il le contienne.

Selon Manesse et Cogis (2007), dans la pédagogie traditionnelle, « *on [...] travaille [l'orthographe] pour elle-même, indépendamment de la nature des productions, exigeant ensuite qu'elle soit mise en œuvre dans toutes les activités d'écrit.* » (p. 34).

#### D. Les outils et exercices de l'enseignement de l'orthographe

Un des objectifs fondamentaux de la pédagogie traditionnelle est d'amener les élèves à connaître toute l'orthographe du français et pour ce faire, plusieurs techniques sont mises en place. La mémoire joue un rôle central à travers la récitation de listes de mots, de règles et de conjugaisons. A côté de cela existent également des exercices de grammaire, la dictée et l'analyse logique et grammaticale. Je vais présenter en détail trois exercices que l'on peut considérer comme emblématiques de l'enseignement traditionnel : la copie, les cacographies et bien sûr la dictée.

##### La copie

C'est l'exercice qui marque cette période. Pour l'orthographe, l'élève a un livre à côté de son cahier dans lequel il doit suivre les lignes les unes après les autres et les reproduire exactement.

C'est à la copie que revient la charge de former les automatismes d'écriture, de poser l'accent sur les voyelles sans attendre d'avoir terminé le mot, de détacher systématiquement les mots par des blancs, de reproduire la ponctuation, d'associer toujours une majuscule au point qui précède (Chervel, 2006, p. 173). Il s'agit, pour les

élèves, d'imiter fidèlement ce qu'on leur demande de copier. Dans l'ordre des exercices d'acheminement vers l'orthographe, la copie vient en première position. « *L'orthographe d'usage reste le parent pauvre de l'évolution didactique. [...]. Seule la copie est à même d'enseigner la forme du mot.* » (p. 174-175). La copie sert également de préalable à la dictée.

### La cacographie

Les exercices de cacographie renvoient à l'utilisation de textes dans lesquels des fautes d'orthographe ont été délibérément introduites afin d'entraîner les élèves à les corriger. Cette méthode d'enseignement de l'orthographe apparut au début du XIXe siècle en France mais elle fut abandonnée dans les années 1850 pour être remplacée par des recueils de dictées. On lui reprochait d'habituer les élèves à mémoriser des formes fautives et d'aboutir ainsi à un effet inverse de celui qui était poursuivi.

À la fin du XXe siècle, le terme de cacographie a aussi désigné en France un jeu avec les mots consistant à écrire une phrase dans laquelle chaque mot doit être mal orthographié, de la manière la plus amusante possible.

### La dictée

Selon Simard (1994), à l'origine, la dictée consistait à prendre en note ce que le maître transmettait à haute voix pendant son cours, ce qui permettait ensuite aux élèves de le réciter de mémoire (p. 361). L'orthographe n'était pas prise en compte. Chervel (2006) décrit l'une des pratiques les plus fréquentes de la dictée à l'ancienne : elle consistait à ce qu'un des bons élèves de la classe épelle à voix haute (en syllabant), le texte que le maître dictait, et ses camarades l'écrivaient en même temps.

Puis, c'est au XVIIe et XVIIIe siècle que la dictée commence à apparaître en tant qu'exercice d'orthographe. Chervel (2006) parle de la dictée de type moderne qui fût enseignée au début du XVIIe siècle aux maîtresses d'orthographe. « *Le texte doit permettre des applications de l'enseignement grammatical très sommaire qui a été donné précédemment.* » (p. 176). Ensuite, dès la deuxième moitié du XVIIe siècle, elle devient un usage constant dans les collèges et les écoles. Les familles portent également de l'intérêt à l'orthographe, et la dictée est pratiquée à domicile dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. « *La dictée est sans doute très tôt, l'épreuve obligatoire pour les examens d'orthographe.* » (p. 176).

Et c'est le XIXe siècle qui deviendra l'âge d'or de l'orthographe et de la dictée.

Selon Manesse & Cogis (2007), une dictée est un objet de langue, un texte que l'élève entend et qu'il doit transcrire à l'écrit. Dans la dictée traditionnelle, il s'agissait de mesurer les connaissances orthographiques et de transmettre des fragments de la littérature du patrimoine, ainsi le texte dicté était extrait d'une œuvre littéraire. De nos jours, ce sont plutôt des textes écrits dans une langue familière qui sont proposés aux élèves.

Une dictée est également un exercice « *une activité collective de la langue écrite entièrement orchestrée par le professeur - rythme, diction - dans un temps dont il a la maîtrise, et dont les règles et les critères sont connus des élèves.* » (p. 46)

Comme le dit Simard (1997): « *l'ensemble de ces activités accuse un caractère formel et mécanique, les deux procédés les plus sollicités étant la mémorisation (le « par cœur ») et la répétition.* » (p. 24).

### **3. Un enseignement renouvelé de l'orthographe : un objet controversé**

Dès les années 70, dans les pays francophones, apparaît un enseignement dit « réformé ». Ce changement entraîne une remise en cause des conceptions antérieures de l'enseignement de l'orthographe. L'enseignement du français ne se veut plus normatif et principalement centré sur les savoirs comme c'était le cas dans l'enseignement traditionnel, mais orienté vers la « vraie » communication. Simard (1994) souligne que « *l'idée directrice de ces réformes veut que la langue tant écrite qu'orale s'acquiert principalement à travers son utilisation fonctionnelle dans diverses situations de communication plutôt que seulement dans des exercices formels décontextualisés.* » (p. 364). L'enseignement traditionnel est ainsi critiqué et plus particulièrement la place que la dictée y occupe car

Elle ne laisse au sujet aucun choix lexical et syntaxique. Elle fait exclusivement appel à des connaissances d'orthographe d'usage et d'accord. En soi, la dictée n'est pas un moyen efficace pour développer des connaissances orthographiques ; elle est avant tout un instrument de mesure (programme québécois de l'école primaire, 1979, p. 26).

Angoujard (1994) parle des réformes comme des accords sur la nécessité d'effectuer des transformations, de lever les blocages dans l'enseignement de l'orthographe. Il s'agit donc de « [...] *s'affranchir du poids des traditions scolaires et [de] mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde.* » (p. 7). Il est donc important de retenir que la rénovation consiste à considérer d'abord la langue comme un moyen de communication, elle

affirme la nécessité de partir de ce que l'enfant sait déjà et elle accorde une certaine primauté à l'oral.

#### A. L'influence des théories de référence : de nouvelles conceptions de l'orthographe

Avec la rénovation interviennent de nouvelles influences notamment celles des disciplines de référence, la linguistique notamment et la phonologie qui contribuent à une redéfinition de l'enseignement de l'orthographe. De Pietro, Aeby & Wirthner (2000) parle de débats ardents entre trois courants : les phonologistes, les idéographistes et les orthographistes.

Premièrement, il s'agit du courant phonologiste inspiré par Martinet. Sa conception est basée principalement sur l'oral. « [...] *[Les phonologistes] proposent par conséquent de réformer le système de transcription que constitue selon eux l'écriture, afin qu'il corresponde au système des phonèmes* » (de Pietro, 2000, p. 152). Cette conception est partisane d'une réforme radicale qui amènerait à un système de transcription fonctionnel. Ils accordent de l'importance aux liens entre l'oral et l'écrit. « *Ils réduisent la fonctionnalité du système aux correspondances grapho-phonétiques et se centrent exclusivement sur le développement d'une compétence grapho-phonétique.* » (p. 153).

Deuxièmement, vient le courant des idéographistes de Charmeux. Eux aussi constatent de l'inadéquation entre graphie et phonie et en tirent une conséquence opposée qui est l'affirmation de l'autonomie de la langue écrite. « *Pour les tenants de cette position, il y aurait donc mise en relation directe de la forme graphique et du sens, sans passer par une quelconque oralisation (le modèle pédagogique en est la lecture silencieuse).* » (De Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 152). Les partisans de ce courant ne voient pas l'intérêt de réformer l'orthographe puisqu'il faut la considérer comme un système en soi, comme elle est.

Ils abordent l'écrit en relation privilégiée avec la lecture et avec ce que les élèves savent déjà lire, en observant, classant, comme on aborderait des sciences naturelles. [...] Il n'y a rien à comprendre car le système est arbitraire (p. 153).

Il n'y a aucune logique et aucune réflexion précise. Pour eux, « *l'erreur doit être évitée avec le maximum de soin car seule la maîtrise du fonctionnement, tel qu'il est établi par l'usage, [...] permet d'obtenir des performances efficaces [...]* » (De Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 154).

Dernièrement, il s'agit du courant des orthographistes. Ils développent une conception intermédiaire, multidimensionnelle, à dominance phono-graphique. Les travaux de Catach et son équipe représentent bien ce courant ; « *ils aboutissent à une conception renouvelée du graphème et du plurisystème* » (p. 152). Ils soutiennent une réforme modérée consistant à réduire les aspects non fonctionnels du système. Elle servirait à supprimer les graphies qui ne sont ni des phonogrammes ni des morphogrammes ni des logogrammes. Eux aussi accordent de l'importance aux liens entre l'oral et l'écrit mais comparés aux phonologistes, « *les orthographistes reconnaissent une fonctionnalité et une cohérence bien plus grande au système actuel, attribuant ainsi une place prépondérante à l'observation, l'analyse et la compréhension du système* » (de Pietro, 2000, p. 152).

Dans la perspective choisie « orthographiste », l'orthographe est premièrement une transcription de l'oral. Puis, deux autres caractéristiques de l'orthographe française viennent complexifier cette première approche

d'une part [...] le système de transcription des phonèmes par les graphèmes de la langue écrite est loin de fonctionner de manière simple et biunivoque ; d'autre part, ce premier système graphique est en quelque sorte doublé par un autre système [...] qui permet entre autres de distinguer les homophones et de procurer des indications supplémentaires que le contexte fournit généralement à l'oral mais que la nature même de l'écrit rend nécessaire : marques d'accord explicitant les relations entre les constituants de l'énoncé, etc. (p. 156).

En réalité, la totalité du système d'écriture de la langue française fonctionne selon une dimension d'ordre phonographique et idéographique. Il s'agit donc d'un plurisystème sophistiqué qui est caractérisé par l'imbrication de trois principes : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique (je les expliquerai plus en détail dans le chapitre des codes de l'écriture française). Cette notion du plurisystème est primordiale car d'un point de vue linguistique elle permet de se rendre compte de la réelle complexité de l'orthographe française et de sa cohérence, et d'un point de vue didactique « *elle permet de prendre la juste mesure des difficultés d'acquisition par les élèves et des difficultés d'enseignement qui en découlent* » (Angoujard, 1994, p. 21).

## B. Les systèmes de l'écriture française

Qu'est-ce que l'orthographe ?

Les linguistes s'accordent pour distinguer deux grands systèmes orthographiques, phonographiques et idéographiques, et certains parlent d'un plurisystème.

Pour différencier les systèmes d'écriture, Marchand (1990) définit trois grands systèmes pour passer de la communication orale à la communication écrite. Le premier est l'écriture pictographique : il s'agit d'une suite de dessins, plus ou moins symboliques qui représente un message. Chaque pictogramme transcrit une phrase ou une partie de phrase. Ensuite vient l'écriture idéographique : chaque signe correspond à une unité de sens (une idée). Et finalement, l'écriture phonographique : chaque signe correspond à une unité non significative de la chaîne parlée. Cette écriture peut prendre pour unité la syllabe (indien) ou une unité minimale distinctive : les consonnes seules (hébreu) ou les consonnes et les voyelles (alphabet). Cette écriture permet de transcrire tout type de message oral mais elle ne distingue pas les homophones.

L'écriture française s'appuie sur l'écriture alphabétique où chaque lettre de notre alphabet, ou presque, a une correspondance sonore - tout ce qui se dit est donc transcrit d'une manière ou d'une autre - et l'écriture idéographique dans laquelle il existe des lettres muettes dont le rôle est d'apporter des informations de sens pour différencier des homonymes : ex. ri, riz et pour établir des relations grammaticales.

Les problèmes pédagogiques naissent de ces deux systèmes : phonographiques et idéographiques.

Angoujard (1994) affirme que la totalité du système d'écriture français fonctionne selon une dimension d'ordre phonographique qui « [...] utilise des unités en nombre limité - les lettres - et dont la fonction est de noter les unités minimales de l'oral, les phonèmes » (p.18). Et une dimension d'ordre idéographique qui est « [...] un système dans lequel les unités, en nombre très élevé [...] ont comme fonction de noter, sans les analyser en éléments plus petits, les unités signifiantes, mots ou morphèmes » (p. 18). Il s'agit d'un plurisystème sophistiqué

caractérisé par l'imbrication des trois principes : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

### Le principe phonogrammique

[...] Les unités de l'écrit (lettre, groupement stable de lettres, ensemble constitué d'une lettre et d'un signe diacritique) transcrivent les phonèmes du code oral. [...] [Il y a] une absence de relations bi-univoque entre les unités de l'écrit (les graphèmes) et de l'oral : un même graphème peut noter différents phonèmes (s et c par exemple) et réciproquement (les phonèmes [ã], [s], [k] par exemple) (Angoujard, p. 20, 1994).

Marchand (1990) parle de monogrammes : chaque lettre sert à transcrire un son, ou parfois une suite de deux sons, de digrammes où deux lettres, dont aucune ne se lit séparément, servent à transcrire un son, ou plus rarement deux sons. Ceci peut entraîner des problèmes de lecture, car rien ne différencie les monogrammes des digrammes dans leur écriture. Il y a également les lettres auxiliaires qui sans être lues elles-mêmes, modifient la lecture de la lettre voisine. Par exemple : chez. Ces lettres ne sont pas non plus systématiquement distinguées des monogrammes dans la graphie. Ceci peut provoquer des problèmes de lecture.

La plupart des lettres de l'alphabet peuvent présenter chacune les 5 valeurs suivantes :

1. valeur de base : toutes les lettres ont une valeur de base, la lettre est limitée par le moins de contraintes. Plusieurs graphèmes peuvent avoir la même valeur de base. Ex. v, w.
2. valeur de position : c'est la deuxième façon de lire la lettre. C'est la valeur qu'elle prend dans certaines positions. Ex. b → /P/ dans absent.
3. valeur auxiliaire : graphème qui n'est pas prononcé mais qui modifie la valeur d'un graphème voisin, lui restituant sa valeur de base ou de position. Ex. a → gain. La valeur auxiliaire du e est très importante car le graphème permet l'articulation des consonnes finales, c'est à dire de passer du masculin au féminin. Il y a aussi la valeur auxiliaire des consonnes finales qui donnent sa valeur de position à la lettre e. ex. pied.
4. valeur zéro : c'est quand un graphème ne joue aucun rôle du point de vue phonographique. C'est une lettre muette dont la suppression ne modifierait en rien l'oralisation. On la trouve en fin de syllabe ou de mot. Ex. dompteur, doigt. Mais

aussi en début de mot : **histoire**, ou à l'intérieur du mot : **paon**. L'analyse phonographique ne permet pas de justifier le graphème muet dans le mot. Seule l'idéographie peut le faire, puisque pratiquement tous ces graphèmes apportent une information de sens.

5. les digrammes: un graphème peut perdre son autonomie et entrer en combinaison avec un autre graphème pour transcrire un son. Exemple : /u/→ou, comme chou. Les digrammes permettent de compenser la pénurie de graphèmes. Ils sont plus nombreux que les phonèmes à transcrire. Leurs valeurs se recoupent : ex. an, am, en, em. Les digrammes peuvent représenter une valeur de base et de position. De base : **vente**, de position : **chien**.

### Le principe morphogrammique

Notre écriture note des informations grammaticales (marques du genre et du nombre pour les noms et les adjectifs, marques de mode, de temps, de personne et de nombre pour les verbes) qui n'ont que très rarement de correspondance avec le code oral (ainsi le s final de les garçons, la suite nt de ils travaillent). Et notre écriture signale également, de manière spécifique, dans le domaine lexical, les relations entre les formes fléchies d'un même mot (ainsi le d final de grand marquant la relation avec la forme féminine grande), de même que les relations entre une forme simple et une forme dérivée (ainsi le d final de bord marquant la relation avec border et bordure) (Angoujard, 1994, p.20).

### Le principe logogrammique :

[...] Par un système d'opposition entre des graphèmes pouvant noter un même phonème ou par la présence d'une ou de plusieurs lettres muettes, notre écriture distingue des mots homophones : c'est le cas [...] de dessin ou de desseïn, de banc ou de ban, de temps et taon]. (Angoujard, p.20-21, 1994).

Le principe logogrammique permet de distinguer des homophones.

Le principe idéogrammique :

Le principe idéogrammique est composé des idéogrammes qui sont les signes extra-alphabétiques utilisés pour marquer la ponctuation, la mise en page, les chiffres, etc. Il existe des idéogrammes complets : ?, !, etc. Et des idéogrammes partiels : l'Etat, peut-être, etc.

Le principe des lettres non-fonctionnelles :

Les lettres non-fonctionnelles sont des lettres peu justifiables comme les lettres étymologiques (latines, grecques ou autres) et historiques. Dans les lettres étymologiques, on retrouve par exemple : homme, temps, etc. Et dans les lettres historiques : huit, ânerie, etc.

Le principe extra-graphique :

Il comprend l'omission et l'adjonction de phonèmes, la confusion des consonnes et des voyelles et la segmentation des mots. (Catach, 1980).

Dans l'orthographe française, on trouve aussi le problème du mot : l'écriture sépare en mots des groupes non séparés à l'oral. L'écolier dans ses premiers écrits sera confronté au problème de liaison et de segmentation. La consonne latente, c'est-à-dire la consonne qui existe et qu'on n'entend pas devant des mots commençants par une consonne (ex : les les professeurs ; le s de les est une consonne latente) mais qui se manifeste devant des mots commençants par des voyelles (ex : les les élèves ; le s est la consonne latente qui fait la liaison entre les deux mots). Elle reste attachée au mot même lorsqu'elle n'apparaît pas dans la prononciation, la syllabe phonique est mal menée et le graphème ne correspond pas toujours au phonème de la liaison comme par exemple dans : « un grand amour ».

Cette double étude du plurisystème orthographique met en évidence sa complexité. Inévitablement, toute situation d'écriture sollicite simultanément trop d'activités intellectuelles variées pour qu'un enfant puisse s'en sortir. Il ne peut réfléchir à ce qu'il veut écrire, dire et comment il va l'orthographier. Ceci pose la question de l'enseignement de l'orthographe et de son appropriation.

### C. Une nouvelle conception de l'erreur

Les renouvellements de l'enseignement de l'orthographe s'accompagnent d'une nouvelle conception de l'« erreur ».

Dolz, Gagnon & Toulou (2009) justifient l'emploi du terme erreur plutôt que celui de faute.

La faute est à la charge de l'élève, elle signale ses manquements, les ratés de son apprentissage. L'erreur est un indicateur de processus, elle informe l'enseignant des capacités présentes chez l'apprenant scripteur et de leur degré de maîtrise » (Astolfi, 2006, p. 34).

Elle montre la prise de risques chez les élèves et c'est la raison pour laquelle le terme d'erreur est plus approprié selon eux. Les erreurs font partie de l'apprentissage des élèves et elles nous informent sur l'état de leurs connaissances. Elles ne sont pas "condamnables", elles permettent au contraire de comprendre quelles capacités les élèves ont mobilisées et les obstacles qu'ils ont rencontrés. Guignard (1988), dit que d'un point de vue didactique

l'erreur est constructive à condition d'être vécue comme un phénomène normal et nécessaire qu'on n'abandonne pas au hasard. Si l'on veut éviter qu'elle ne conduise pas au sentiment d'échec, l'erreur doit être traitée rationnellement, analysée, comprise, significative (p. 186).

De plus, les erreurs faites dans des productions écrites sont presque un passage obligatoire pour que les élèves s'approprient les conventions de l'écrit.

Ensuite, selon Angoujard (1994), une nouvelle approche est faite concernant les erreurs des élèves. L'orthographe est un apprentissage à long terme et faire des erreurs dans un texte ne peut être considéré comme un indice de la compétence des élèves en orthographe.

Puis, nous avons vu que dans le courant orthographique, les enfants apprennent par leurs erreurs. D'ailleurs, selon Manesse et Cogis (2007), l'orthographe devient un domaine de l'étude de la langue fondé sur l'étude de la variante : on s'intéresse à ceux qui font des fautes et créent des variantes. « *C'est de la linguistique descriptive qu'est parti le renouveau pour l'apprentissage de l'orthographe à l'école. [...] Les fautes sont le reflet d'un processus mental qui mérite l'attention* » (Manesse & Cogis, 2007, p. 29). Ainsi,

de nouvelles voies s'ouvrent à la pédagogie de l'orthographe ; il s'agit de faire évoluer les procédures et les raisonnements des élèves, afin de construire avec eux le système orthographique normé. [...] Les erreurs deviennent matière à réflexion en classe (p. 30).

C'est cette dernière conception « *qui a été retenue dans les Propositions de 1990, et qui fait l'objet d'une présentation dans la brochure éditée en Suisse romande par la Délégation à la langue française (1997)* » (De Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 153).

#### D. Démarches de l'enseignement renouvelé

La discipline de l'orthographe va donc être abordée de manières nouvelles.

Le manuel *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) comporte de nombreuses pages consacrées à l'orthographe, abordée dans la partie Atelier avec la lecture et l'élocution. Il propose de « *s'appuyer directement, et explicitement, sur des travaux linguistiques parus peu de temps auparavant et qui visaient à approcher l'orthographe comme un système- ou plutôt comme un « plurisystème »- selon la perspective de la linguistique structurale* » (de Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 155). Ces travaux linguistiques – inspirés des approches phonologistes de Martinet notamment, idéographistes de Charmeux et orthographistes de Catach – vont permettre une description plus rigoureuse, plus cohérente et plus scientifique de l'orthographe du français. Ainsi plusieurs pages présentent aux enseignants des éléments sur le système phonologique du français : dans les ateliers, certaines notions comme le phonème sont par exemple présentées ; sur le recours à l'idéographie : dans lesquelles on retrouve l'idée d'idéogramme et enfin sur le plurisystème du français : où la notion de phonèmes et surtout de graphèmes apparaît.

Pour les élèves, certains exercices sont proposés. Dans le système idéographique, des ateliers leur permettent par exemple de repérer des différences et des similitudes dans des phrases écrites. L'enseignante présente par exemple aux élèves des écriteaux avec des prénoms écrits dessus : LUC MARTIN YVES MARTIN. Les enfants doivent trouver les écriteaux qui portent le même prénom. Concernant le système phonologique, des ateliers de sensibilisation à l'opposition de certains phonèmes sont proposés. L'enseignante présente des mots simples à ses élèves où les phonèmes retenus font partie de la syllabe orale accentuée. Elle les prononce, par exemple, trois par trois, en groupes homogènes (/i/ ou /u/ ou /a/), les enfants devant reconnaître le phonème proposé : lit, vie, nid c'est /i/ ; troupe, mousse, tour c'est /u/ ; et chat, rat, pas c'est /a/. Pour le travail orthographique (le plurisystème), il y a des ateliers dans lesquels on part le plus souvent de l'oral pour aller vers l'écrit, mais aussi des activités d'observation, d'analyse, et de classements qui permettent aux élèves de distinguer différentes

valeurs hiérarchisées des graphèmes. Par exemple, on part de phrases choisies au cours d'une lecture et on demande aux élèves de relever les mots différents contenant la lettre « s ». On remarque ensuite ensemble que le « s » peut être muet (pas, tu as, etc.) qu'il peut transcrire le son /z/ ou /s/ etc.

Dans cette méthode, la dictée n'est cependant pas totalement rejetée, elle peut être utilisée comme un diagnostic (dictée-sondage) ou comme une évaluation pour voir les acquisitions des élèves, « *mais elle ne doit pas se substituer à la réflexion et à l'exercice* » (de Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 157). Pour les auteurs de *Maîtrise du français*, l'orthographe n'est pas enseignée par la dictée.

A la suite de la parution de la méthodologie *Maîtrise du français*, de nouveaux moyens ont été élaborés tels que les notes méthodologiques que l'on trouve dans le livre du maître accompagnées de fiches de l'élève et qui sont les moyens romands édités par COROME. Dans le cadre de ce travail, le degré qui m'intéresse est la 2P et ce sont des fiches « orthographe-conjugaison » qui sont concernées. Dans le livre du maître, il est dit que dans les activités d'observation il s'agit d'explorer divers écrits afin d'en déterminer les caractéristiques. Aussi, concernant les homophones, il faut repérer des indices orthographiques nécessaires à la construction du sens. Un accent est mis sur les productions et les stratégies des élèves. Des objets « orthographiques » sont mis en place tels que les signes de ponctuation, les espaces, la mise en page, la structure des paragraphes, etc. Par contre, dans les moyens officiels COROME « *il n'y a pas de constats, de synthèses, d'institutionnalisation des connaissances* » (De Pietro, Aeby & Wirthner, 2000, p. 163). Dans ce contexte, que reste-t-il des apprentissages effectués dans les fiches ? Et comment un transfert à l'usage en situation de production de texte peut-il avoir lieu ? Il s'agit assurément d'un problème important de l'enseignement de l'orthographe.

Pour les élèves, les fiches COROME 2P proposent une approche phonologiste<sup>3</sup> des activités. Les fiches d'orthographe en 2P traitent de problèmes orthographiques emblématiques, essentiellement d'ordre phonogrammique ou morphogrammique : phonème « on » (on, om) et [ã] (an, am, en, em) ; des homophones ; des phonèmes [k] (q, c, k), et [Z] (g, j) ; du son [s] (s, ss, c, ç, t), de la lettre s qui se prononce [z] ou [s] ou qui se voit mais ne s'entend pas ; de la lettre c dont le phonème peut être [k] ou [s] ; ou du phonème [ʃ] (ch), le c se voit mais ne se prononce pas) ; de la lettre t qui se prononce /t/ ou ne se prononce pas, de la lettre g qui peut

---

<sup>3</sup> Les fiches de conjugaison de COROME prennent par ailleurs en compte les dimensions orthographiques du plurisystème du français.

former le phonème [g], [ Z], (gn), (gu); des fiches portent aussi sur l'ordre alphabétique, les accents, les notions de singulier et de pluriel et enfin de la relation groupe nominal - groupe verbal.

#### **4. Des problèmes soulevés par l'approche rénovée et quelques solutions**

Avec l'approche rénovée, des problèmes d'enseignement de l'orthographe perdurent. Il n'y a toujours pas d'articulation entre l'apprentissage de l'orthographe et la production de texte et les conceptions des élèves sont peu prises en compte. Ceci nous amène à nous interroger sur les limites de l'approche de *Maîtrise du français* et des moyens officiels *Corome* ? Et quels sont les points qui ont été proposés à la suite de la rénovation ? Les approches les plus récentes proposent quelques solutions comme l'apprentissage intégré de l'orthographe, les activités de systématisation sur les conceptions des élèves ou encore un renouvellement de la dictée traditionnelle.

##### **A. Un apprentissage intégré de l'orthographe**

Selon Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller (2001), les diverses approches et analyses poussent à considérer l'orthographe comme une norme mobile, « *parce qu'elle est l'aboutissement, chez l'enfant/élève, d'une lente construction débutant dès les premières prises de conscience de l'écrit environnant, et se terminant fort tardivement, même chez l'adulte expert* » (p. 46). Ces auteures propose d'apprendre l'orthographe en produisant des textes. Les séquences didactiques qu'elles ont mises en place sont

de[s] séquences en boucle composées d'une première situation complexe de production textuelle, d'activités spécifiques centrées sur les objectifs d'orthographe, puis une seconde situation de production doit permettre à l'élève de conduire et/ou d'actualiser des connaissances orthographiques dans un contexte de communication (p. 24).

Les situations de production comportent deux phases qui sont la phase de préparation et la phase de rédaction et de révision. Les activités spécifiques sur les objectifs d'orthographe permettent aux élèves de consolider et systématiser les connaissances orthographiques mises en place pendant la rédaction et la révision des textes. Tout au long de cette séquence didactique, les élèves peuvent s'impliquer dans diverses démarches d'autoévaluation (seul, entre pairs, avec l'enseignant). La séquence didactique intègre donc « *l'apprentissage de l'orthographe dans des séquences en boucle composées d'une première situation de*

*production textuelle, d'activités différées et décrochées centrées sur des objets orthographiques, puis d'une seconde situation de production textuelle* » (p. 33). Il s'agit donc d'une démarche qui se démarque de l'approche traditionnelle qui s'organisait en tâches spécifiques telles que des dictées, de la copie, de la mémorisation de mots ou des exercices.

Avec la rénovation de l'enseignement du français, une approche orale est favorisée, qui s'accompagne en principe de l'observation et de la réflexion sur la langue. Comme j'ai pu le montrer dans le chapitre précédent, les activités se sont diversifiées. De plus, la construction de l'orthographe se fait également à travers la production de textes et l'utilisation de divers outils tels que le dictionnaire, des listes de référence, etc. Il ne s'agit pas d'apprendre des règles par cœur ou de recopier des mots. Des liens sont faits entre les domaines disciplinaires du français et des stratégies sont exercées afin que les élèves puissent les utiliser dans diverses situations d'écriture.

#### B. Les activités de systématisation sur les conceptions des élèves

Les activités de systématisation ont pour but général d'amener les élèves à appréhender la description du fonctionnement de l'écriture du français, c'est-à-dire de comprendre le pluri-système graphique mais aussi le fonctionnement « sémiologique » de l'écrit (tout ce qui touche à l'organisation du texte sur la page : ponctuation, mise en page et tout ce qui relève de la typographie). Ces activités ont une orientation théorique, elles sont séparées des situations de production d'écrit, et elles progressent selon une logique que les enseignants ont choisie. Elles s'effectuent de manière périodique (une fois par mois), elles peuvent durer de 1h à 2h et elles visent un travail de groupe, suivi d'une synthèse.

Ces activités de systématisation ont été élaborées pour rectifier les « conceptions flottantes », les représentations erronées des élèves, concernant le fonctionnement de la langue française, ou celui de l'écriture. Ces conceptions ont été repérées lors de séquences qui ont permis de recueillir des réactions d'enfants, des fragments de discours sur l'orthographe ou sur la langue française, par exemple, lors d'un travail sur les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, les élèves doivent réfléchir sur le nombre de phonèmes qui existent en français. Leurs conceptions montrent ce qu'ils perçoivent du système phonogrammique : placés face à cette interrogation, les élèves répondent que les phonèmes sont innombrables et qu'eux-mêmes peuvent en créer de nouveaux chaque jour.

Selon Haas et Prieur (1995)

Ces conceptions flottantes renvoient cependant à des domaines linguistiques en relation avec l'écriture : le phonème, le graphème, les relations phonème-graphème, les marques de genre... Ceux-ci sont abordés et traités dans le cadre d'une exploration systématique du fonctionnement de l'écriture, appuyée sur la théorie descriptive de Nina Catach et du groupe HESO<sup>4</sup> (p. 62).

Les activités de systématisation sont décontextualisées car elles ne s'appuient pas sur des demandes formulées en cours de productions écrites et se déroulent dans un ordre relativement fixe. Elles conduisent à un indispensable décloisonnement de l'enseignement du français. « *Ce qui fait l'unité de toutes ces activités, c'est le travail sur la langue, sous son aspect oral comme sous son aspect écrit* » (Haas et Prieur, 1995, p. 63). Elles permettent aux élèves d'ajuster leurs conceptions flottantes, de les remettre en place ; de mener les enfants à une maîtrise concrète des termes du métalangage grammatical et de prendre une certaine distance par rapport à la langue car ils sont amenés à prendre conscience des rapports que la langue peut entretenir avec le monde. Ces activités doivent mobiliser les enfants : ce sont eux, avec l'aide de l'enseignant qui construisent leur savoir. « *Ils y pratiquent une démarche de type scientifique : observations, hypothèses, vérifications* » (p. 64).

### C. Une diversité de formes pour la dictée

Au fil du temps, l'exercice de la dictée a pris des formes variées. Une douzaine en a été recensée.

Selon Simard (1994), les dictées sont d'abord déterminées selon la taille des unités linguistiques à transcrire. De la plus petite à la plus grande, trois formules possibles sont dénombrées : la dictée de mots, la dictée de phrases et la dictée de texte.

#### La dictée de mots

Les élèves écrivent les mots que l'enseignant dicte. Ces mots peuvent éventuellement être insérés dans des phrases pour en éclairer le sens. Cette forme de dictée est employée surtout pour l'orthographe d'usage. Il existe aussi une variante appelée la dictée *trouée*. L'enseignant

---

<sup>4</sup> Le groupe HESO (Histoire et structure de l'orthographe et des systèmes d'écriture) appartient au CNRS, et a longtemps été dirigé par Nina Catach.

lit un texte à voix haute et les élèves doivent transcrire des mots manquants dans ce même texte qu'on leur a distribué et qui comporte des espaces à compléter. Cette forme de dictée permet de toucher à des règles d'accord car l'élève a pu observer le contexte où s'insèrent les mots à transcrire.

#### La dictée de phrases

L'enseignant lit des phrases détachées que les élèves doivent transcrire complètement. Cette forme de dictée a connu peu de succès vraisemblablement en raison de l'inévitable effet sémantique de saut du coq-à-l'âne.

#### La dictée de texte

Cette formule est la plus appréciée et la plus répandue. L'enseignant peut composer son texte lui-même et ainsi choisir les mots et les accords en rapport avec son enseignement du moment. Le texte peut également provenir de manuels ou d'œuvres d'écrivains à succès. La dictée tirée d'œuvres d'auteurs est favorisée par son aspect littéraire. Les enseignants ont cependant pris l'habitude de remanier les morceaux choisis pour simplifier le style ou pour introduire des points d'orthographe au programme.

Deux grandes fonctions sont attribuées à la dictée : l'acquisition par les élèves de l'orthographe lexicale et grammaticale, et l'évaluation de leurs acquis. Une seule forme de dictée (la dictée de contrôle) a une fonction évaluative tandis que cinq formes de dictée (la dictée préparée, la dictée dirigée, la dictée-consultation, l'auto-dictée et la dictée mutuelle) qui offrent divers modes de soutien pédagogique à l'élève ont une fonction d'apprentissage.

#### La dictée à visée évaluative

Dite dictée de contrôle, elle n'est généralement pas préparée à l'avance et elle s'effectue à un intervalle régulier (une fois par semaine, par mois). Aucune aide ni outil de référence tels que le dictionnaire ne sont autorisés. Selon ce que l'enseignant veut mesurer (l'orthographe d'usage ou d'accord), il dicte une série de mots, de phrases ou un texte suivi. La dictée est corrigée de manière sommative et débouche sur une évaluation chiffrée. Cette dictée est en fait la dictée traditionnelle. Une variante existe mais elle est moins courante. C'est la dictée-test ou dictée-diagnostic dont l'évaluation est d'ordre formatif. Elle se pratique en début

d'année ou en cours d'étape et permet éventuellement de brosser un portrait orthographique de chaque élève, de diagnostiquer ses difficultés et ce qu'il doit travailler pour y remédier.

Les formes de dictée visant l'apprentissage

#### *La dictée préparée*

Comme son nom l'indique, cette forme de dictée est travaillée préalablement. En effet, les élèves reçoivent un texte qu'ils vont étudier et qui leur sera ensuite dicté. Le travail peut s'effectuer de deux manières : soit tout le texte est copié au tableau par l'enseignant et tout est revu, soit ce sont les expressions et les phrases les plus difficiles qui sont expliquées aux élèves comme par exemple l'observation de certaines graphies particulières, le rapprochement des mots apparentés, la saisie des règles d'accord, etc. Cette période de travail précède la dictée qui est ensuite effectuée après un laps de temps plus ou moins long (une heure, un jour, voire une semaine). Puis le texte est rendu aux élèves pour la correction qui peut être collective ou individuelle. Les erreurs qui ont été effectuées sont corrigées et copiées par chacun, une ou plusieurs fois, et les fautes d'accord sont clarifiées.

#### *La dictée dirigée*

L'enseignant dicte (des mots, des phrases, un texte) et il attire l'attention des élèves sur les problèmes qui apparaissent au fur et à mesure. Il rappelle par exemple une règle de grammaire, il commente un mécanisme de conjugaison, il justifie une lettre muette, etc. Cette forme de dictée habitue probablement l'élève à surveiller l'orthographe des mots pendant qu'il les écrit. Une des variantes est la dictée haut-parleur. Un élève est désigné par l'enseignant pour jouer le rôle de commentateur tout en transcrivant le texte et faisant part à haute voix de ses raisonnements face aux difficultés qu'il rencontre. L'enseignant peut ensuite corriger si besoin les stratégies qui ne sont pas correctes.

#### *La dictée-consultation (ou dictée assistée ou dictée sans faute)*

Les élèves peuvent consulter des ouvrages de référence (dictionnaire, cahier de référence, grammaire, tableaux de conjugaison, etc.) pendant ou à la fin de la dictée. Les élèves posent des questions d'information à l'enseignant qui leur répond volontiers. Ce dernier aide particulièrement ceux qui rencontrent plus de difficultés. Après cette première correction, les élèves voient le texte dicté, procèdent à une dernière révision et corrigent les erreurs oubliées.

Ce genre de dictée rendrait les enfants moins anxieux qu'une dictée traditionnelle car ils sont placés en situation de réussite.

Signalons cependant que la dictée sans faute réalisée dans notre recherche ne se déroule pas exactement de la même manière. Dans la classe dans laquelle se pratique la dictée sans faute (classe 1), l'enseignante dicte une ou deux phrases. Les enfants les écrivent une première fois comme ils les pensent. Puis, une fois que tout le monde a fini d'écrire, les élèves peuvent poser des questions d'ordre orthographique à l'enseignante qui répond par oui ou par non (il arrive parfois qu'elle reprenne une règle orthographique avec eux). Ensuite, ils peuvent corriger leurs erreurs si besoin. Pour terminer, l'enseignante corrige les dictées et les enfants doivent écrire trois fois les mots correctement.

### *L'auto-dictée*

L'élève apprend un cours passage par cœur puis le retranscrit.

La mémorisation peut s'accompagner d'une étude du texte sur le plan orthographique (révision de règles de grammaire en présence, copie de tel mot difficile, etc.). L'auto-dictée a été mise au point dans le but de se rapprocher de la situation véritable de rédaction où le scripteur se dit à lui-même le texte qu'il invente, plutôt que de reproduire un texte prononcé par quelqu'un d'autre. Elle continue néanmoins de s'en démarquer beaucoup, puisqu'il s'agit de recopier un texte qui n'est pas le sien » (Simard, 1994).

### *La dictée mutuelle (ou dictée entre pairs)*

Avec cette dictée, les élèves deviennent professeur. Elle leur permet de vérifier l'acquisition de l'orthographe d'usage, une fois par semaine, par groupe de deux, en se demandant mutuellement les mots au programme de la classe. Sinon, un élève peut préparer une dictée de phrases ou de mots et la donner à ses camarades en fournissant les explications nécessaires et procéder à la correction sous le regard de l'enseignant.

## **5. L'appropriation du code : de l'entrée dans l'écrit à l'orthographe**

Afin de montrer comment les enfants apprennent à décoder et à orthographier, je vais présenter différentes phases d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que ce que l'on connaît sur l'apprentissage de l'orthographe par les élèves. Cela m'aidera par la suite à mieux cerner les erreurs probables que les élèves peuvent commettre lors des dictées.

## A. Trois stades pour entrer dans l'écrit

La description en trois stades est tirée de la conception de Frith. La première phase est l'étape logographique. Si je me réfère à Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Marzurczak & Veuthey (2003), cette étape correspond à la reconnaissance immédiate d'un mot comme un tout, sans qu'il y ait prise en compte de son organisation interne. Des indices saillants peuvent aider à cette reconnaissance : le point du i, les majuscules au début du mot, le dépassement des hampes à certains endroits du mot, etc. Le mot est appris par cœur et reconnu globalement grâce à divers indices mais il n'est pas analysé ; *« l'enfant ne met pas en relation ses différents constituants (lettres et groupes de lettres) avec les parties des paroles correspondantes »* (p. 111). Le mot n'est pas lu par l'enfant, il est deviné. Ce dernier fait donc de fréquentes erreurs sémantiques (par exemple Pepsi à la place de Coca). Lorsque l'élève copie ou lit, cette étape logographique se manifeste par la lecture ou l'écriture de lettres inconnues une à une ou de groupe de lettres connues.

La deuxième phase est l'étape alphabétique. L'enfant utilise la médiation phonologique. Il fait des correspondances entre l'oral et l'écrit et transforme les graphèmes en phonèmes. Il utilise également les analogies pour pouvoir décoder les mots. *« La procédure analogique consiste en fait à encoder les mots nouveaux en exploitant leur similitude orthographique avec d'autres mots connus »* (p. 113). Dans la médiation phonologique, les phonèmes sont assemblés pour lire le mot dans sa globalité. Dans cette phase, l'enfant a la capacité de repérer dans la parole des unités de segmentation inférieures aux mots. Par exemple : les rimes, les syllabes qui peuvent se décomposer en deux constituants qui sont l'attaque et la rime, ou les phonèmes. Il s'agit d'une procédure d'accès indirect où la reconnaissance du mot passe par la médiation phonologique.

La troisième phase est l'étape orthographique. Selon Golder et Gaonac'h (1998), *« les mots sont analysés en unités orthographiques sans recours systématique à la conversion phonologique »* (p. 114). La procédure d'accès direct est utilisée par l'enfant. C'est grâce à elle qu'il reconnaît le mot. Ce dernier est identifié sur la base d'unités orthographiques, c'est-à-dire des groupes de lettres, qui peuvent être combinés dans différents mots, et non sur la base d'une configuration visuelle globale comme c'était le cas dans la phase logographique. Cette procédure permet de lire des mots irréguliers et de trancher entre plusieurs

lectures/écritures possibles. Elle permet de différencier les homonymes (les fils du père, les fils de fer).

Ces trois phases coexistent, le passage de l'une à l'autre n'implique pas la disparition de la précédente mais la diminution de celle-ci. Le processus d'acquisition de l'orthographe se fait en cascade et non par stades. Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Marzurczak & Veuthey (2003) pensent que l'étape orthographique est le résultat d'une construction qui repose sur une double fondation. L'enfant reconnaît et produit des mots, dès le départ, de manière à la fois logographique et alphabétique.

Progressivement, aussi bien le système alphabétique que le système logographique visuel (la reconnaissance d'un certain nombre de mots familiers) s'affinent, se consolident, et leur traitement de plus en plus conjointement activé sur les mots, lus ou écrits, va permettre l'amorce de l'étape orthographique » (p. 21).

L'étape orthographique est donc une progression entre prise de conscience des irrégularités les plus courantes et des règles du système orthographique et morphographique. L'appropriation de l'orthographe se fait à travers une lente construction qui ne finit jamais. Même un adulte expert continue à apprendre l'orthographe.

## B. Ce que l'on sait de l'apprentissage de l'orthographe par les élèves

Les apprenants ont d'abord une représentation globale de l'écrit. Dans l'apprentissage, pour s'approprier les connaissances nécessaires, l'environnement joue un rôle crucial dans l'acquisition de l'écriture. Plus les enfants sont stimulés, plus leurs chances sont grandes de comprendre le fonctionnement de l'orthographe. La réussite en orthographe se prépare très tôt, avant même d'être en mesure d'écrire des formes lisibles par tous. L'enfant qui éprouve un besoin de dire quelque chose va vouloir écrire. Il va être sollicité en tenant compte de ses moyens. Les activités centrées sur l'énonciation comme la pratique du récit ou de la dictée à l'adulte font partie des premières possibilités données à l'enfant pour fabriquer un texte. Il va pouvoir devenir un producteur de sens. Puis, l'apprenant écrit la première fois de manière plutôt anarchique et petit à petit, il va stabiliser son écrit en réalisant les messages. Cela lui permet d'en conserver le souvenir en mémoire et d'en faire une première relecture. L'écriture de certains mots comme le prénom va permettre la mise en relation systématique d'un sens et d'une forme spécifique. En écrivant son prénom, l'enfant a l'intention d'écrire du sens et

médiatise cette intention par une trace graphique. Cela va privilégier l'émergence de la conscience logographique de l'enfant. Comme le précisent Ducart, Honvault & Jaffré (1995)

Au fur et à mesure qu'émerge [cette] conscience [...], que ce soit par l'écriture du prénom et plus généralement par le besoin de satisfaire au critère de quantité, les lettres perdent leur caractère holistique pour devenir les parties d'un tout plus large. Cette évolution annonce la distribution graphique (p. 136).

Chaque lettre porte notamment un nom qui permet aux enfants de la désigner et de la reconnaître. « Cette « épellation » ouvre une véritable fenêtre sur la phonographie » (p. 136). Chaque lettre correspond à un son ce qui informe d'une correspondance entre une lettre et un phonème. Ce qui nous amène à parler d'une conscience phonographique de l'apprenant. Ce dernier va commencer à épeler des mots et à prendre conscience de l'existence des liens entre les phonèmes et les graphèmes. Il va commencer à décoder des mots, à comprendre les indices graphiques et à avoir une conscience segmentale grâce à l'acquisition des écritures alphabétiques. Il va aussi développer une conscience syllabique.

Mais les effets conjugués d'une compétence phonogrammique qui se développe et d'une compétence logographique qui s'affine contribuent à fixer progressivement des séquences graphiques de plus en plus conformes au fonctionnement de surface de l'orthographe (p. 145).

Le développement de la conscience orthographe devient plus complexe et s'élargit à la conscience morphographique qui permet de lever certaines ambiguïtés causées par la polyvalence phonogrammique. Cette conscience permet d'analyser la structure linguistique des mots pour en maîtriser les variations graphiques.

## **6. Conclusion**

En conclusion, plusieurs dispositifs et approches structurent l'enseignement de l'orthographe française. L'enseignement traditionnel est le premier modèle d'enseignement du français. Sa pédagogie consiste à avoir notamment une attitude normative envers la langue française; la correction de la belle langue est valorisée socialement et les élèves sont amenés à s'y conformer. Dans l'enseignement de l'orthographe traditionnel, il s'agit d'être capable de reproduire cette belle langue. Les dispositifs proposés dans cet enseignement comprennent des exercices orthographiques faits par entraînements intensifs comme la récitation de listes de mots, de règles et de conjugaison. Des exercices de grammaire, l'analyse logique et

grammaticale, la dictée, la copie, et les cacographies y occupent une place prépondérante. La mémorisation, l'apprentissage par cœur et la répétition d'exercices sont largement privilégiés. La démarche est essentiellement déductive partant de la règle jusqu'à son application.

Apparaît ensuite un enseignement renouvelé de l'orthographe qui fait encore et toujours l'objet de controverses.

L'enseignement traditionnel est mis en cause, notamment critiqué par la place que la dictée y occupe. Le nouvel enseignement ne se veut plus aussi normatif et s'appuie sur une approche communicative qui prend en compte l'oral. De nouvelles influences s'observent, notamment celles des disciplines de référence, la linguistique et la phonologie qui contribuent grandement à une redéfinition de l'enseignement de l'orthographe. Des débats ardents ont lieu opposant les courants phonologistes, idéographistes et orthographistes qui défendent chacun des conceptions différentes de l'enseignement de l'orthographe. Une nouvelle conception de l'erreur apparaît également. La discipline de l'orthographe va donc être approchée de manière nouvelle en Suisse romande avec la méthodologie *Maîtrise du français* de Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum (1979). Elle s'appuie sur la recherche linguistique – inspirée des approches phonologistes de Martinet notamment, idéographistes de Charmeux et orthographistes de Catach – et qui va permettre une description plus rigoureuse, plus cohérente et plus scientifique de l'orthographe du français. La dictée n'y est pas rejetée mais elle a plutôt une utilité réduite car elle fait office de diagnostic. Elle n'est pas préconisée comme moyen d'enseignement de l'orthographe. A la suite de la parution de la méthodologie *Maîtrise du français*, de nouveaux moyens COROME destinés aux enseignants ont également été élaborés. Ces démarches, parfois contradictoires, montrent de nouvelles limites et débouchent sur des propositions didactiques différentes : l'apprentissage intégré de l'orthographe (Allal & al. , 2001) ou les activités de systématisation sur les conceptions des élèves (Haas & Prieur, 1995). La première proposition considère l'orthographe comme une norme mobile et propose de l'apprendre en produisant des textes et en incitant les élèves à observer et à réfléchir sur la langue. Des outils de référence élaborés par les élèves accompagnent la démarche réflexive. La seconde proposition amène les élèves à comprendre comment fonctionne l'écriture du français (du pluri-système graphique mais aussi tout ce qui touche à l'organisation du texte sur la page).

On peut considérer que les versions renouvelées de la dictée font aussi partie des nouvelles démarches d'apprentissages possibles.

Est-ce que ces versions renouvelées de la dictée, et en particulier la dictée sans faute, vont-elles favoriser une approche réflexive de la langue ? Vont-elles permettre une meilleure intégration des connaissances orthographiques que les élèves construisent grâce à elles ? Ou au contraire l'approche plus traditionnelle reste-t-elle vive dans ces versions renouvelées de la dictée ?

## ***Chapitre II : Questions de recherche***

Mes questions de recherche s'organisent de la manière suivante, premièrement, selon qu'elles portent sur la dictée sans faute et ses effets et, deuxièmement sur l'organisation de l'enseignement de l'orthographe en 2P.

Sur la dictée sans faute et ses effets

1. Quels sont les effets de la dictée sans faute sur l'apprentissage de l'orthographe ? Est-ce que la dictée sans faute est un dispositif d'enseignement de l'orthographe plus favorable à son apprentissage par comparaison avec une forme de dictée classique?

Sur l'organisation de l'enseignement de l'orthographe en 2P

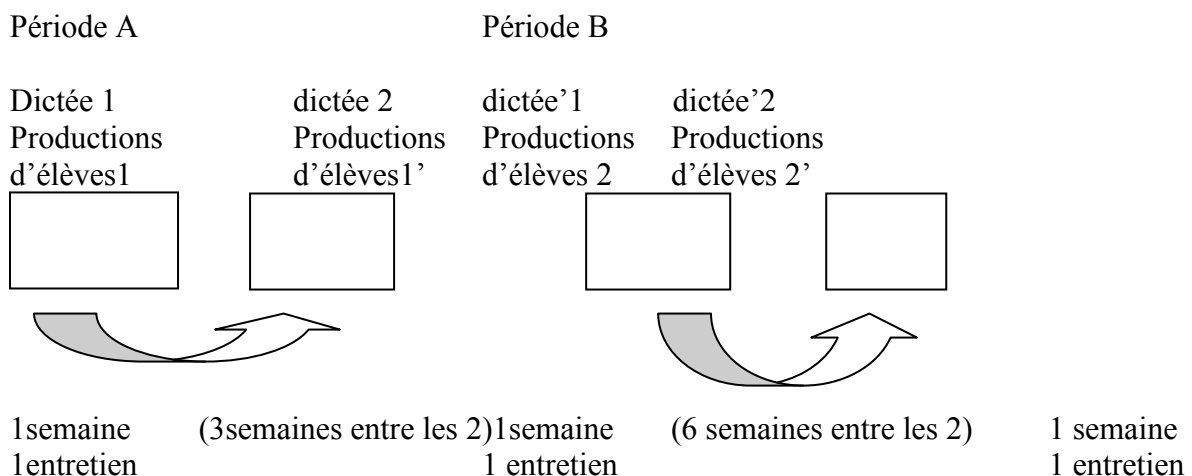
2. Comment s'organise l'enseignement de l'orthographe dans deux classes de 2P, l'une pratiquant la dictée sans faute et l'autre la dictée traditionnelle ? La démarche d'enseignement se construit-elle par acquisition de règles ou par observation de la langue ? Est-ce que l'on se situe dans une approche renouvelée du français qui repose sur une démarche d'observation du fonctionnement de la langue de type essentiellement inductive? En quoi consiste l'enseignement de l'orthographe actuellement en 2P ?

### Chapitre III : Méthodologie

Rappelons que le but de ma recherche est de voir si en 2<sup>e</sup> primaire (2P), la dictée sans faute est un dispositif d'enseignement de l'orthographe plus favorable à son apprentissage par comparaison avec une forme de dictée classique. Pour répondre, plusieurs questions se posent : quel lien est établi entre l'enseignement de l'orthographe et la dictée sans faute ? Comment s'organise l'enseignement de l'orthographe ? La démarche d'enseignement se construit-elle par acquisition de règles ou par observation de la langue ? Est-ce qu'il s'agit d'un enseignement à dominante phonogrammique ? Est-ce que l'on se situe dans une approche renouvelée du français qui repose sur une démarche d'observation du fonctionnement de la langue essentiellement inductive ? Ces questions sont l'objet de la partie empirique de ce mémoire. Le présent chapitre traite de la méthode utilisée, c'est-à-dire qu'il explicite le dispositif de recueil des données et la manière de procéder à leurs analyses.

#### 1. Recueil des données

Le graphique ci-dessous montre quel dispositif a été mis en place pour recueillir les données. Je vais la commenter dans la partie qui suit.



Graphique no 1 : Dispositif de recueil des données

Le mode de recherche par entretiens a été adopté. Trois entretiens par enseignante ont été réalisés, mais deux périodes de recueil des productions d'élèves.

Le premier entretien présente le dispositif ainsi que l'objet de ma recherche. Il permet également de préciser le contrat de recherche, c'est-à-dire préciser quelles sont les données dont j'ai besoin et celles que je souhaite observer par ma recherche. Ce premier entretien comporte également une série de questions qui permettent de mieux connaître les conceptions que les enseignantes ont sur l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe.

Le deuxième entretien qui s'est déroulé durant la 2ème semaine de décembre vise à reconstruire ce qui a été réalisé en classe la semaine du lundi 17 au lundi 24 novembre 2008, du point de vue de l'enseignement de l'orthographe (dictées, ateliers, exercices, etc.) et à fournir les indications qui permettent d'analyser les productions d'élève.

Le troisième entretien reprend les mêmes questions que le deuxième et se déroule environ six semaines après celui-ci durant la dernière semaine de janvier. Il vise à reconstruire ce qui s'est réalisé la semaine du lundi 19 janvier au lundi 26 janvier 2009.

Le deuxième et le troisième entretien serviront également à étudier les conceptions de l'enseignement de l'orthographe de chaque enseignante, à partir des dispositifs mis en place et à partir de leur discours sur l'enseignement de l'orthographe.

Le choix de réunir les données sur deux périodes, en décembre et en janvier, se justifie pour deux raisons. La première raison concerne les choix d'enseignement. Sur deux périodes, il est possible de voir ce qui, dans l'enseignement, est récurrent et ce qui ne l'est pas. Cela paraît légitime pour saisir les démarches et les conceptions des enseignants. La seconde raison porte sur les apprentissages des élèves. Même si les deux périodes sont rapprochées, est-il possible d'observer des progrès d'une période à l'autre.

## **2. Les caractéristiques des enseignantes interviewées**

J'ai interviewé deux enseignantes de 2P (enseignante de la classe 1 et enseignante de la classe 2), de deux écoles différentes de la ville de Genève. Les écoles se situent toutes deux à la campagne dans des quartiers plutôt favorisés. Une des enseignantes exerce son métier depuis deux ans et la seconde enseigne depuis quatre ans. Les classes 1 et 2 sont des classes à double degré (1P-2P). La classe 1 regroupe vingt-quatre élèves dont quatorze 2P qui font l'objet de la

recherche et la classe 2 comprend vingt-deux élèves dont 10 de 2P. Dans l'une des classes (classe 1), la dictée sans faute est le dispositif d'enseignement et d'évaluation de l'orthographe mis en place, dans la seconde il s'agit d'une autre forme de dictée. Chacune des enseignantes m'a remis les données dont j'avais besoin pour l'analyse, à savoir les productions des élèves, les fiches d'exercice et les supports d'activité d'enseignement.

Pour ne pas dévoiler l'identité des élèves, j'ai remplacé chaque nom par un numéro. Lors de la période A, 13 productions d'élèves au lieu de 14 ont été recueillies dans la classe 1, pour la dictée sans faute et la dictée conclusive. Concernant la classe 2, il s'agissait de 9 dictées sur 10. Dans la période B, un élève était absent dans chaque classe, j'ai donc recueilli un nombre identique de dictées pour les deux périodes. L'absence des élèves réduit mon dispositif de recherche et entraîne un effet négatif sur le nombre de productions disponibles. Le corpus était déjà limité et même s'il n'est pas question de faire des analyses quantitatives il est difficile de se baser sur si peu de données et d'avoir un résultat concret.

### **3. Déroulement des entretiens**

Les entretiens ont pour la plupart eu lieu dans la classe des enseignantes. Soulignons que le troisième entretien avec l'enseignante de la classe 2 ne s'est pas tout à fait passé comme prévu. Elle n'avait pas beaucoup de temps à me consacrer alors l'interview s'est déroulée dans le couloir d'une école où elle avait son cours suivant. Lors de l'entretien, elle me parlait d'une dictée dont elle ne m'avait pas amené les textes. J'ai essayé de rétablir la situation en orientant mes questions vers les données qui m'intéressaient. J'ai donc moins de données sur le contenu de la dictée de la seconde période de la classe 2 pour mon analyse.

### **4. Les critères d'analyse**

Il s'agit ici de présenter les critères d'analyse des erreurs pour les dictées de manière synthétique dans le premier tableau. Puis, dans le second, les critères d'analyse du discours de l'enseignante en reprenant les objectifs du plan d'études (2000).

## A. Types d'erreurs

Les types d'erreurs viennent de la grille typologique des erreurs orthographiques de Catach (1980).

- phonogrammiques → erreur de transcription du phonème à l'écrit
- morphogrammiques → erreur morphosyntaxique (grammaticale ou lexicale)
- logogrammiques → erreur sur les homophones (ou/où)
- idéogrammiques → erreur sur les signes extra-alphabétiques utilisés pour marquer la ponctuation, la mise en page, les chiffres, etc.
- non-fonctionnelles → erreurs sur les lettres peu justifiables comme les lettres étymologiques et historiques
- extra-graphique → omission et adjonction de phonèmes, confusion des consonnes et des voyelles et erreur sur la segmentation des mots

Dans cette grille, pour un même type d'erreur, il est parfois étonnant de trouver des fautes qui d'un point de vue didactique paraissent différentes. Prenons l'exemple des erreurs phonogrammiques : écrire « parants » avec les graphèmes « an » au lieu de « en » est considéré comme une erreur phonogrammique alors que le son, le phonème, est identique.

## B. Les objectifs du plan d'études 2000

Dans le but de constituer une grille d'analyse des entretiens effectués auprès des enseignantes, je me suis appuyée sur les objectifs du plan d'études (2000). Par rapport à l'orthographe, je retiens les objectifs en lien au code, à l'orthographe, à la grammaire et à la conjugaison en me centrant sur ceux de 2P.

Ainsi, pour mettre en évidence ce que les enseignantes travaillent pendant les semaines d'observation, j'ai répertorié tous les objectifs qui figurent dans le classeur des objectifs du plan d'études (2000), dans le tableau A, en me centrant sur ceux de 2P. Ce tableau comporte quatre colonnes. Dans chacune d'elle on trouve le nom de l'objectif travaillé. Dans la première colonne (les codes), on retrouve des objectifs qui permettent de travailler et

d'observer la langue de manière orale. Dans la seconde, les objectifs d'orthographe proposés permettent d'observer la langue afin d'explorer des écrits variés et d'en déterminer les caractéristiques (lettres, mots, etc.) et leur organisation (phrases, règles d'accord, etc.). Ces observations seront utiles à la production d'écrit. Les objectifs de grammaire de la troisième colonne permettent de pratiquer la langue française de manière écrite et parlée. À travers eux, les élèves apprennent à produire des phrases correctes syntaxiquement, à transmettre une intention et à maîtriser le système de transcription. En 2P les enfants sont surtout sensibilisés à certaines formes de la langue parlée et écrite, ce qui favorise le développement de leur langage. Ils permettent une prise de conscience des mécanismes qui régissent le fonctionnement de la langue française : Comment ça marche ? Comment ça s'appelle ? Enfin les objectifs de conjugaison de la dernière colonne amènent les élèves à avoir une prise de conscience du fonctionnement du système verbal pour maîtriser la langue (le verbe est en effet un élément central de la phrase). La conjugaison est particulière car elle touche deux domaines de la langue : le secteur orthographique (marques écrites des verbes, relation entre le groupe nominal et le groupe verbal) et le secteur grammatical (relation émetteur-récepteur, les pronoms de conjugaison, le moment). Des liens sont ainsi faits entre les branches. Comme nous pouvons l'observer dans le tableau A, beaucoup d'objectifs se reproduisent. Il existe des liens très forts entre l'orthographe, la grammaire et la conjugaison, nous pouvons par exemple remarquer que certaines notions travaillées en orthographe se retrouvent dans les objectifs de grammaire (en orthographe : reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la ; en grammaire : identifier le genre et le nombre d'un nom). Dans le tableau A, nous les avons signalés en italique.

*Tableau A : les objectifs du plan d'études 2000*

Codes	Orthographe	Grammaire	Conjugaison
identifier des mots familiers dans la chaîne orale (aborder)	<i>mémoriser l'image d'une lettre (savoir utiliser)</i>	<i>délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point) (consolider)</i>	<i>utiliser à bon escient les pronoms de conjugaison (aborder)</i>
identifier des mots nouveaux dans la chaîne orale (consolider)	<i>mémoriser l'image d'un mot (consolider)</i>	utiliser les signes qui marquent le dialogue (consolider)	<i>repérer les personnes et/ou les GN représentés par les pronoms de conjugaison (aborder)</i>
localiser une syllabe orale (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	<i>mémoriser l'image d'une syllabe (aborder)</i>	pratiquer des manipulations pour reconnaître les différents groupes de la phrase P. (aborder)	s'exprimer en utilisant le temps du verbe qui convient (aborder)
classer des mots comportant la même syllabe orale (savoir utiliser)	<i>repérer les différences d'orientation entre les graphies proches (savoir</i>	pratiquer des manipulations pour distinguer les groupes	situer des événements sur la ligne du temps

segmenter un mot en syllabes orales (savoir utiliser)	<i>utiliser</i>	obligatoires des groupes facultatifs (aborder)	(temps chronologiques P-M-A) (aborder)
repérer le nombre de syllabes orales contenues dans un mot (consolider)	<i>repérer des différences de tailles entre les graphies (savoir utiliser)</i>	<i>mettre en relation le sujet (S) et le groupe verbal (GV) (aborder)</i>	utiliser le pronom « je » désignant un personnage de dialogue (consolider)
comparer des syllabes orales différentes (consolider)	<i>comparer des mots (similitudes et différences) (savoir utiliser)</i>	<i>pronominaliser le sujet (il, ils, elle, elles) (aborder)</i>	<i>conjuguer oralement au présent et à l'imparfait les verbes « être », « avoir », « aller » et de type « chanter » (aborder)</i>
localiser un phonème (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	<i>connaître l'alphabet (savoir utiliser)</i>	identifier l'antécédent d'un pronom (aborder)	
classer ensemble des mots comportant le même phonème (consolider)	<i>connaître les relations phonèmes-graphèmes (consolider)</i>	<i>identifier le genre et le nombre d'un nom (aborder)</i>	<i>distinguer radical et terminaison à l'oral (aborder)</i>
repérer un phonème dominant dans une liste de mots (consolider)	<i>mettre en relation les réalisations orales et écrites des mots utilisés (consolider)</i>	distinguer le nom propre du nom commun (aborder)	<i>connaître les temps du verbe (oral et écrit) : présent (indicatif) (aborder)</i>
discriminer des phonèmes proches (paires minimales) (consolider)	<i>employer la majuscule au début d'une phrase et dans les noms propres (consolider)</i>	connaître les fonctions grammaticales : sujet (S)- groupe verbal (GV)- complément de phrase (CP) ; complément de verbe (CV) ; attribut (Attr.) et complément de nom (CN) (aborder)	<i>utiliser et orthographier les verbes : être, avoir, aller et de type « chanter » (aborder)</i>
identifier les phonèmes dans des contextes variés (consolider)	<i>écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés (consolider)</i>	connaître les structures grammaticales : S → GN-Pro-N GN → N-D+N (aborder)	
reconnaître les lettres en nommant le nom des lettres (consolider)	<i>copier sans fautes (consolider)</i>	connaître les catégories grammaticales : P- GN – D – N – V - Pro (de conjugaison) (aborder)	
connaître les signes diacritiques (consolider)	<i>rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, l'enseignant (consolider)</i>	connaître les fonctions sémantiques : temps-lieu (aborder)	
reconnaître des mots dans différentes écritures et typographies (consolider)	<i>utiliser les ouvrages de référence (liste de mots, texte de référence, dictionnaire, etc.) (consolider)</i>	connaître les types et formes de phrases : phrase déclarative positive et négative neutre active ; phrase interrogative positive et négative neutre active ; phrase impérative positive et négative neutre active ; phrase exclamative positive neutre active (aborder)	
construire les concepts de « mot », « syllabe », « phonème », « lettre » (consolider)	<i>reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la (consolider)</i>	connaître les principaux actes de parole : asserter, interroger, faire agir, s'exclamer, demander une information, donner une information, faire une proposition, accepter, refuser, donner un argument, réfuter un argument... (consolider)	
segmenter un énoncé oral en mots (savoir utiliser)	<i>connaître le féminin des noms (aborder)</i>		
segmenter un énoncé oral (ou une phrase orale) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	<i>connaître le pluriel des noms simples (aborder)</i>		
segmenter une phrase écrite en mots (consolider)	<i>respecter l'orthographe d'usage des mots de son texte (aborder)</i>		
segmenter un texte écrit (ou une phrase) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	<i>connaître le féminin des adjectifs (aborder)</i>		
établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit (savoir utiliser)	<i>maîtriser l'accord D-N (aborder)</i>		
	<i>maîtriser l'accord D-N-Adj (ou PP) (aborder)</i>		
	<i>accorder le verbe avec son sujet (aborder)</i>	<i>connaître le genre et le nombre du N et du Pro (de conjugaison) (aborder)</i>	

connaître l'orientation de l'écriture (consolider)	<i>utiliser le tiret pour couper un mot en fin de ligne (aborder)</i>		
utiliser le concept de permanence d'une unité de l'écrit (consolider)	<i>utiliser (-) et (?) (aborder)</i>		
identifier des graphèmes différents correspondant à un seul phonème (aborder)	<i>utiliser (,) et (!) (aborder)</i> <i>connaître les homophones grammaticaux et lexicaux courants (aborder)</i>		
Identifier différents phonèmes correspondant à un seul graphème (aborder)			
connaître la combinatoire (aborder)			

Signalons que les objectifs qui relèvent du code font référence à l'entrée dans l'écrit et qu'ils font partie des premiers apprentissages. Il ne serait donc pas étonnant qu'ils ne soient plus travaillés en 2P. Malgré cela, certains problèmes de segmentation de mot peuvent perdurer.

Au terme de la 2P, les élèves sont donc censés maîtriser certaines notions du code : classer des mots comportant la même syllabe orale, segmenter un mot en syllabes orales, segmenter un énoncé oral en mots, établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit ; et certaines notions d'orthographe : mémoriser l'image d'une lettre, repérer les différences d'orientation entre les graphies proches, repérer des différences de tailles entre les graphies, comparer des mots (similitudes et différences), connaître l'alphabet. En grammaire et en conjugaison, certaines notions sont consolidées mais les élèves ne sont pas censés savoir les utiliser. Ce qui est à consolider en grammaire : délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point).

Il est probable que ces dimensions se retrouvent dans la partie d'analyse.

### C. Les dispositifs

Il s'agit ici de lister tous les dispositifs que les enseignantes peuvent mettre en œuvre dans leur classe pour travailler l'orthographe de manière à constater ou non la présence de ces dispositifs. De ce point de vue, la méthodologie adoptée est plutôt de type inductivo-déductive, elle s'appuie sur les dispositifs existants et présentés dans le cadre théorique mais aussi sur les dispositifs qu'on peut trouver dans les pratiques.

Il me paraît pertinent de définir préalablement ce qu'est un dispositif.

Définition du dispositif : Un dispositif est « *un ensemble d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés ayant pour finalité la production de compétences individuelles et collectives* » (glossaire de l'institut d'enseignement professionnel à distance, 2010).

Dispositifs traditionnels dans le cadre théorique

On peut recenser essentiellement 4 dispositifs

Dispositifs	Définitions
La dictée	Ecrire correctement des phrases ou des mots dictés appris, mémorisés au préalable. Corriger, copier
La copie	Copier des mots ou des phrases de manière correcte ; imiter fidèlement ce qui est à copier
Analyse logique et grammaticale à travers la cacophonie par exemple.	Entraîner les élèves à corriger des fautes d'orthographe introduites délibérément dans des textes.
La mémorisation	Réciter de listes de mots, de règles et de conjugaisons afin de les mémoriser. Répéter, copier et recopier.

Dispositifs issus de la rénovation dans le cadre théorique

2 dispositifs sont dénombrés

Dispositifs	Définitions
Des ateliers	La méthodologie <i>Maîtrise du français</i> comporte par exemple des activités types ateliers inspirés : a) des approches phonologistes qui reprennent la notion de phonème, b) idéographistes, dans lesquelles on retrouve l'idée d'idéogramme et c) orthographistes, où la notion de phonèmes et

	surtout de graphèmes apparaît.
Des activités et des fiches	Dans le livre du maître des activités sont proposées. Par exemple, l'étude d'un son peut se travailler à travers des jeux, des charades, une recherche à partir d'un dessin, etc. Des suggestions sont proposées pour chaque branche. Pour l'exercisation, des fiches reprennent les diverses branches enseignées en français de manière globale. Il y a des fiches : a) de grammaire, notamment sur la ponctuation, la phrase, les groupes dans la phrase, la relation sujet/verbe et le groupe nominal ; b) de conjugaison sur les acteurs de la communication et les pronoms de conjugaison, les verbes à l'infinitif et les formes conjuguées, les formes orales du verbe, les marques écrites du verbe; c) d'orthographe sur divers sons et lettres, sur les homophones, l'ordre alphabétique, les accents, le genre et le nombre du nom et la relation groupe nominal/groupe verbal et d) de vocabulaire, en particulier sur la dérivation.

### Dispositifs actuels

On peut compter 3 dispositifs

Dispositifs	Définitions
Apprentissage intégré de l'orthographe	Les élèves apprennent l'orthographe en produisant des textes. Une approche orale et réflexive est favorisée, des outils de référence sont construits pour accompagner la production.
Activités de systématisation sur les conceptions des élèves	Les élèves sont amenés à comprendre comment fonctionne l'écriture du français (du pluri-système graphique mais aussi tout ce qui touche à

	l'organisation du texte sur la page). Il s'agit de rectifier les « conceptions flottantes », les représentations erronées des élèves, concernant le fonctionnement de la langue française ou de l'écriture.
La dictée sans faute	C'est une dictée qui permet aux élèves d'utiliser leurs savoirs orthographiques. Le dispositif pousse les enfants à la réflexion et à la mise en place de stratégies pour corriger au mieux leurs erreurs. Cette dictée leur permet de faire des erreurs, et le cas échéant, d'avoir la possibilité de les corriger en questionnant leur enseignante à partir de leurs doutes orthographiques.

#### D. Démarche d'analyse

Tout d'abord, j'ai analysé les dictées des élèves. Pour ce faire, j'ai recensé les erreurs de chacun d'eux par groupe et par classe dans des tableaux individuels (Annexe I, p. 154-165). Chaque élève est analysé selon son nombre d'erreurs commises et fait partie d'un groupe. Pour la classe 1, quatre groupes sont définis. Le groupe 1 comporte les élèves n'ayant commis aucune erreur ; le groupe 2 est composé des élèves ayant fait des erreurs dans la dictée conclusive mais pas dans la dictée sans faute ; le groupe 3 comporte ceux qui ont commis des erreurs dans la dictée sans faute mais pas dans la dictée conclusive et le groupe 4 est composé des élèves ayant fait des erreurs dans les deux dictées. Dans la classe 2, qui n'effectue que des dictées traditionnelles, j'ai repris le même procédé que dans la classe 1 mais il n'existe que deux groupes possibles. Le groupe 1, avec ceux qui n'ont pas fait d'erreurs et le groupe 2 avec ceux qui en ont commis. Puis, je procède de manière identique pour la seconde période de recueil. Ainsi, je peux comparer les deux périodes et observer s'il y a une progression des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe, si le dispositif de dictée sans faute a un effet positif sur son enseignement et s'il est plus favorable à son apprentissage par comparaison avec une forme de dictée classique.

Par la suite, j'ai analysé les entretiens de l'enseignante de la classe 1, en observant les questions que les élèves posent dans les dictées sans faute des deux périodes. J'ai examiné quels types de questions sont abordés, si elles sont pertinentes pour écrire correctement les

dictées, si elles permettent de corriger des erreurs ou si au contraire, malgré les questions posées, certains élèves en commettent encore, et enfin s'il y a une évolution dans les questions d'une période à l'autre. Les entretiens ont également permis d'observer les dispositifs et les supports mis en place par les deux enseignantes. Dans la classe 1, quatre dispositifs se profilent : la dictée sans faute, divers exercices, les devoirs et la dictée conclusive. Dans la classe 2, six dispositifs sont dénombrés : les quiz et les jeux, la dictée, divers exercices, les devoirs, de la production écrite et une leçon d'orthographe. Dans chacun de ces dispositifs figurent des objectifs travaillés. J'ai analysé ceux que les enseignantes mentionnent et je me suis appuyée sur les objectifs du plan d'études (2000), afin de constituer une grille d'analyse des entretiens effectués auprès d'elles.

## **Partie 2 :**

### **Analyses de l'enseignement de l'orthographe dans 2 classes**

## ***Introduction***

Les enfants s'approprient l'orthographe à travers une lente construction qui continue même à l'âge adulte. En 2P, ils sont encore au début de leur apprentissage en orthographe. Selon le plan d'études, les élèves de 2P devront entre autres avoir mémorisé l'image d'une lettre ; repérer les différences d'orientation entre des graphies proches, identifier des différences de tailles entre les graphies, comparer des mots (similitudes et différences) et connaître l'alphabet. Aussi, tout au long de la 2P, l'élève va consolider ses savoirs en orthographe du point de vue phonogrammique et morphogrammique : il va en principe apprendre à mémoriser l'image d'un mot, retenir l'orthographe des mots outils, connaître les relations graphèmes-phonèmes, mettre en relation les réalisations orales et écrites des mots utilisés ; employer la majuscule dans les noms propres et au début d'une phrase ; écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés, copier sans faute ; rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, ou l'enseignant ; utiliser les ouvrages de référence et reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la.

Ainsi, l'acquisition de l'orthographe des enfants de 2P ne fait que commencer, c'est pourquoi, une analyse à priori qui présente les erreurs probables est selon moi primordiale. Cette dernière permettra de mettre en évidence ce qui est travaillé, de constater si c'est en rapport avec les objectifs du plan d'études et de repérer toutes les erreurs possibles que les élèves pourraient faire.

Dans la partie d'analyse qui suit, je commencerai par celle de l'enseignement de l'orthographe de la classe 1 dans les deux périodes (A et B). Pour chaque période je ferai une analyse préalable des erreurs possibles pour la dictée sans faute et pour la dictée conclusive. Ensuite, je me pencherai sur les erreurs de chaque élève séparément et je ferai une synthèse sur l'ensemble des erreurs. Finalement, j'examinerai les questions posées par les élèves lors des dictées sans faute. Je terminerai par une analyse du discours sur l'enseignement de l'orthographe dans la classe 1. Je procéderai de même pour la classe 2. Pour conclure, j'effectuerai une synthèse comparative.

## ***Chapitre IV : Analyse de la classe pratiquant la dictée sans faute***

L'analyse porte sur deux périodes. La première période A (du lundi 17 novembre au lundi 24 novembre 2008) et la seconde période B (du lundi 19 janvier au lundi 26 janvier 2009). Treize élèves sur quatorze ont effectué les deux dictées.

### **1. Période A**

A. Le dispositif de dictée sans faute et de dictée conclusive : une brève présentation

Le dispositif de la période A se construit en trois étapes. Pour préparer les dictées, l'enseignante donne aux élèves un texte à lire pour les devoirs et ils doivent recopier six mots qu'elle a choisis dans un texte. Dans la période A, les six mots sont :

un garçon
une mère
un père
une grand-mère
un grand-père
les grands-parents

Ils feront partie de la dictée sans faute et seront ceux de la dictée conclusive.

Pour la dictée sans faute, l'enseignante dicte ces six mots dans des phrases. Les enfants découvrent ces phrases à ce moment-là. Ils écrivent comme ils pensent, puis ils posent des questions sur l'orthographe des mots, questions auxquelles leur maîtresse répond par oui ou par non. Puis, ils corrigent si besoin. Les élèves qui ont fait des erreurs après la correction écrivent trois fois le mot incorrect. Les phrases de cette période sont :

Le garçon a un père et une mère. Il a des grands-parents : un grand-père et une grand-mère.
---

Pour la dictée conclusive, qui a lieu après un travail de copie et d'apprentissage de mots à domicile, l'enseignante dicte simplement les mots et les enfants les écrivent les uns après les autres. Ensuite, elle les corrige elle-même et les enfants sont notés sur six points (1 point par mot correct).

un garçon
une mère
un père
une grand-mère
un grand-père
les grands-parents

On se retrouve donc face à la copie de mots, à la dictée sans faute de phrases et à la dictée conclusive de mots. A aucun moment nous n'avons affaire à des textes, il y a toujours un va et vient entre des mots et des phrases. Ainsi, une influence existe au niveau des possibilités d'erreurs. Par exemple, les erreurs morphogrammiques liées au pluriel sont restreintes.

#### B. L'analyse à priori des erreurs possibles

De manière générale, d'après ce que les élèves ont appris en orthographe, je suggère l'hypothèse selon laquelle la plupart des erreurs seront de type phonogrammique. Ainsi, les oublis et les ajouts de lettres seront fréquents selon la position des voyelles et des consonnes (quand une syllabe est composée d'une consonne, d'une voyelle et d'une consonne, le phonème est plus difficile à transcrire). Il est également possible que l'ordre des phonèmes soit inversé, ou qu'il y ait des déplacements qui ne respectent pas l'ordre des phonèmes. Il pourrait également y avoir des erreurs de type morphogrammique avec une absence de prise en compte des lettres muettes telles que le « e » à la fin des mots, les lettres sémantiques ou encore la marque du pluriel. Et finalement, je pense qu'il est possible qu'il y ait une absence de segmentation pour certains mots.

Pour vérifier mes hypothèses, j'ai classé dans le tableau suivant les erreurs qui selon moi peuvent être commises par des élèves de 2P dans la première dictée sans faute. Considérant qu'il n'y aura pas d'erreurs non-fonctionnelles, j'ai supprimé cette colonne dans mes tableaux.

Tableau B : les erreurs probables dans la dictée sans faute, classe 1, période A

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes Grammaticaux	Morphogrammes lexicaux			
la→le les→le le→des garç <u>an</u> →garçon gar <u>ss</u> on→garçon guarçon→ garçon graçon→garçon garçon→garçon ga_çon→garçon un p <u>ê</u> re→un père une m <u>ê</u> re→ une m <u>è</u> re un <u>e</u> père→ un_ père un p <u>ê</u> re→un père un_ m <u>è</u> re→ un <u>e</u> mère une m <u>é</u> re→ une m <u>è</u> re une m <u>er</u> _→ une m <u>è</u> re une grande- mère→ une grand_ -mère les→des c <u>ra</u> n→grand g_ and→grand g <u>ro</u> nd→grand g <u>re</u> nd→grand par <u>an</u> ts→parents b <u>a</u> rents→parents par <u>on</u> ts→parents pa_ents→parents	la garçon → le garçon il à→il a un <u>e</u> père→ un père un m <u>è</u> re→ un <u>e</u> mère des grand ___ - parents→ des grands- parents des grand_ -parent → des grands- parents une grande- mère→ une grand_ -mère	des gran_s- paren_s→ des grands- parent <u>s</u> un p <u>è</u> r_→ un père un père une m <u>è</u> r_→ une mère	il à→ il a une m <u>er</u> _ → une m <u>è</u> re un p <u>ai</u> r→ un père	des grands parents→ des grands_ parents le→Le il→Il	desgrandsparents → des grands- parents

Et celles de la première dictée conclusive dans le tableau ci-dessous :

Tableau C : les erreurs probables dans la dictée conclusive, classe 1, période A

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux			
le→les des→les une →un un →une garçon→garçon garçon→garçon g <del>u</del> arçon→ garçon g <del>r</del> açon→garçon garçon→garçon ga_çon→garçon un père→un père une mère→ une mère un père→un père une mère→ une mère une grande-mère→ une grand_-mère c <del>r</del> an→grand g <del>u</del> and→grand g <del>r</del> ond→grand g <del>r</del> end→grand parants→parents b <del>a</del> rents→parents paronts→parents pa_ents→parents	une →un un →une les grand____- parents→ les grands- parents les grands-parent → les grands- parents une grande- mère→ une grand_-mère	les gran_s- paren_s→ les grands-parents un pèr_→un père une mèr__→une mère	une mèr_ → une mère un pa <del>i</del> r→un père	les grands parents→ les grands_ parents	lesgrandsparents → les grands- parents

Après avoir classé les erreurs possibles de manière exhaustive dans ces deux tableaux, j'observe que les plus fréquentes seront certainement d'ordre phonogrammique et morphogrammique. Il y aura aussi des erreurs d'ordre logogrammique, idéogrammiques et extra-graphique, mais je pense qu'elles seront moins nombreuses.

Si je reprends les tableaux, concernant les erreurs phonogrammiques, les enfants peuvent confondre divers sons et les retranscrire de manière erronée. Par exemple, concernant le son /s/ de garçon : les enfants risquent d'omettre la cédille ou de remplacer le « ç » par « ss ». Le « on » de garçon peut être confondu avec « an » ; l'ordre des phonèmes peut être inversé comme par exemple « graçon » au lieu de « garçon » ; le « è » de « père » et « mère » avec « é » ou encore « ai » ; le « p » du mot « parents » avec le « b » ou le « q », etc. Dans le cas des erreurs morphogrammiques grammaticales, il est possible que certains enfants confondent les déterminants. Ainsi, « une » grand-mère deviendrait « un » grand-mère, le déterminant « des » peut être confondu avec « le » ou « les ». Des oublis d'accord comme le pluriel du mot composé « grands-parents » sont également possibles. Du point de vue des erreurs morphogrammiques lexicales, les enfants risquent d'oublier d'écrire certaines lettres muettes telles que le « d » et le « t » de « grands-parents » ou encore le « e » final de « père » et de « mère ». Des erreurs d'ordre logogrammique sont probables dans la dictée sans faute seulement, comme par exemple confondre le verbe « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier « a » avec la préposition « à » ; ou des erreurs d'ordre idéogrammique telles que l'oubli du trait d'union dans le mot composé « les grands-parents » et d'ordre extra-graphique comme l'absence de segmentation (ex : desgrandsparents).

Contrairement à la dictée sans faute qui consiste à écrire des phrases, la dictée conclusive est composée des mots seuls. Le nombre d'erreurs possibles est donc moins important pour la dictée conclusive. Ce classement permet ainsi de montrer que dans la classe 1, on travaille la connaissance des mots seuls mais aussi dans une phrase. On relève 32 erreurs possibles dans la dictée conclusive. Dans la dictée sans faute et la dictée conclusive, les erreurs les plus fréquentes viendront d'abord d'oublis ou d'ajouts de lettres. Puis, dans l'ordre de fréquences des erreurs, viendront celles concernant l'absence de traits d'union, l'absence de prise en compte des lettres muettes sémantiques, l'absence d'accords des noms au pluriel et la difficulté à analyser le genre du mot. Les erreurs les plus fréquentes seront donc à dominante phonogrammique, puis idéogrammique, morphogrammique lexicale et morphogrammique grammaticale. Les erreurs les moins fréquentes seront celles concernant les homophones, l'absence de segmentation du mot, l'ordre des phonèmes et l'ajout d'une lettre non-fonctionnelle (dans la dictée sans faute). Il y aura donc peu d'erreur extra-graphique, logogrammique et à dominante non-fonctionnelle.

### C. L'analyse des erreurs dans la dictée sans faute et dans la dictée conclusive selon la répartition en groupes

La répartition des élèves en fonction de quatre groupes

Je vais maintenant regrouper les élèves en fonction du nombre d'erreurs dans les dictées, ce qui me permettra de me pencher sur l'effet éventuel de la dictée sans faute ; les élèves commettent-ils effectivement moins, voire pas d'erreurs dans la dictée conclusive ? Pour ce faire, j'ai organisé cette partie en commentant élève par élève selon quatre groupes constitués en fonction du nombre d'erreurs commises lors de la première et de la deuxième dictée. Le groupe 1 comprend les élèves n'ayant commis aucune erreur. Les enfants qui n'ont pas fait d'erreurs dans la dictée sans faute mais qui en ont commis dans la dictée conclusive constituent le groupe 2. Le groupe 3 est formé des élèves qui ont fait des erreurs dans la dictée sans faute et qui les ont corrigées dans la dictée conclusive. Et enfin le groupe 4 comprend les élèves qui ont fait des erreurs dans les deux dictées (Annexe I, p.154-165).

Les groupes sont répartis selon ce schéma :

	Dictée sans faute : Pas d'erreurs	Dictée sans faute : X erreurs
Dictée conclusive : pas d'erreurs	Groupe 1	Groupe 3
Dictée conclusive : X erreurs	Groupe 2	Groupe 4

Par ailleurs, le classement des erreurs de chacun des 14 élèves - à l'intérieur des groupes - va me permettre d'analyser les types d'erreurs commises en relation avec le nombre possible d'erreurs répertoriées. Ce calcul permettra de se prononcer sur une éventuelle progression des élèves et par la suite de comparer l'effet de la dictée sans faute avec celui de la dictée traditionnelle. Avec ce classement, je pourrai analyser les erreurs des enfants de manière plus spécifique car chaque élève sera pris en compte séparément, et je pourrai ainsi apprécier une éventuelle progression dans leurs productions. De manière plus générale, il permettra de confirmer ou non mes hypothèses entre la période A et B et de montrer quelles sont les erreurs les plus ou moins fréquentes.

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 1: élève 1

Le groupe 1 ne comporte qu'un seul élève (1<sup>5</sup>) qui n'a pas commis d'erreurs. Il a donc fait 0 erreur sur les 32 probables que j'ai classées dans le tableau B.

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 2 : élèves 2 et 4

Elève 2

Il n'a pas fait d'erreur dans la dictée sans faute. Cependant, dans la dictée conclusive, il a écrit « *des* grands-parents » à la place de « *les* grands-parents ». Son erreur vient de la difficulté à traduire le phonème demandé par le graphème correspondant et la nature de cette erreur est à dominante phonogrammique. Une autre explication d'ordre didactique est à mettre en lien avec le dispositif même. En effet, puisque l'enseignante ne corrige pas les déterminants, les élèves ne leur accordent probablement pas d'importance. Leur attention se porte exclusivement sur le mot même s'ils l'accordent. L'élève 2 n'a fait qu'une erreur dans la dictée conclusive (1/32).

Elève 4

Dans la dictée conclusive, l'élève 4 a écrit « *grends*-parents » au lieu de « *grands*-parents » et a omis d'écrire le trait d'union du mot composé « grand-père ». Ses erreurs viennent donc d'une difficulté à choisir les graphèmes correspondant aux phonèmes et d'un oubli. La nature de ses erreurs est à dominante phonogrammique et idéogrammique (2/32).

Pour ce groupe 2, les erreurs sont de type phonogrammique et idéogrammique

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 3 : élèves 5, 7, 8, 11

Le groupe 3 est composé de quatre élèves qui ont fait des erreurs dans la dictée sans faute qu'ils ont corrigées dans la dictée conclusive.

---

<sup>5</sup>Rappelons que pour ne pas dévoiler l'identité des élèves, chaque nom est remplacé par un numéro. Sur les quatorze élèves, un élève était absent (13) et trois n'ont pas commis d'erreurs dans la dictée sans faute (1, 2, 4) de la phrase « Le garçon a un père et une mère. Il a des grands-parents : un grand-père et une grand-mère. »

Dans la dictée conclusive « un garçon, une mère, un père, une grand-mère, un grand-père, les grands-parents. », six élèves n'ont pas commis d'erreurs (1, 5, 7, 8, 11, 13) et un élève était absent (12).

#### Elève 5

Dans la dictée sans faute, l'élève 5 a commis six erreurs. Cet enfant est non-francophone, de langue maternelle espagnole et apprend le français depuis 2 ans. Il a écrit «grands-perants » au lieu de «grands-parents », il a donc confondu le phonème « a » avec « e » dans le mot « parents ». Il a eu de la difficulté à traduire le phonème « a » de ce mot et il l'a mal retranscrit. Dans les mots « père », « mère », « grand-père » et « grand-mère », il a commis la même erreur : le phonème « è » a été traduit par « ê ». L'élève a ensuite écrit « un grand-mère » au lieu d' « une grand-mère ». Il a probablement confondu le déterminant « une » avec « un ». Il a certainement eu de la difficulté à traduire le phonème ou il a mal défini le genre du nom « grand-mère ». Ses erreurs viennent donc de la difficulté à traduire les phonèmes par le graphème correspondant et éventuellement à définir le genre d'un mot. La nature de ses erreurs est donc surtout à dominante phonogrammique ou morphogrammique grammaticale. Dans la dictée conclusive, il n'a pas commis d'erreurs (0/32).

#### Elève 7

Dans la dictée sans faute, l'élève 7 a écrit un «grands-père » au lieu d'un « grand-père ». Il a ajouté un « s » dans le mot « grand ». Il a commis la même erreur dans le mot « grand-mère ». Il a également confondu le verbe avoir conjugué à la troisième personne avec la préposition « à ». L'écriture de ces homophones n'est donc pas maîtrisée. Il a commis 3 erreurs. Elles proviennent d'ajouts de lettres et du fait qu'il a confondu l'orthographe d'homophones et donc la catégorie grammaticale de ces deux mots. La nature de ses erreurs est principalement à dominante phonogrammique puis morphogrammique grammaticale et logogrammique. Dans la dictée conclusive, il n'a pas commis d'erreurs (0/32).

#### Elève 8

Dans la dictée sans faute, l'élève 8 a oublié la cédille du « c » du mot « garçon ». Il n'a pas su traduire le phonème /s/ par le bon graphème. De plus, il a ajouté un « i » au mot « mère ». L'enfant a également écrit les mots « grands-parents », « grand-père » et « grand-mère » sans transcrire les bons graphèmes. Il a aussi confondu le déterminant « une » avec le déterminant « un » ; il n'a pas mis de « e » à « une », commettant ainsi une erreur sur la retranscription du phonème mais donc également sur le genre du déterminant. Il a confondu les homophones « et » et « est », ajouté un « s » et fait une erreur d'ordre grammatical car il a confondu la préposition « et » avec le verbe être conjugué à la troisième personne du singulier. De plus, il a fait des erreurs en oubliant d'écrire le trait d'union des mots composés « grands-parents » et

« grand-père » et a oublié de les segmenter. Ses erreurs viennent surtout de l'absence de lettres et de traits d'union mais aussi d'une mauvaise transcription des phonèmes en graphèmes, d'une confusion du genre des mots, ainsi que d'une mauvaise segmentation de certains mots. La nature de ses erreurs est donc surtout à dominante phonogrammique, puis à dominante morphogrammique grammaticale, idéogrammique et extra-graphique.

Il n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/32).

#### Elève 11

Dans la dictée sans faute, l'élève 11 a fait une erreur d'analyse du phonème « an » dans « grands » car il a écrit « *grends* » et il a commis la même erreur dans « parents » en écrivant « *parants* ». De plus, il a oublié d'écrire le « t » de « parents », lettre permettant de signaler la famille sémantique du mot. Finalement, il a reproduit trois fois la même erreur en oubliant d'écrire le trait d'union des mots composés « grands-parents », « grand-père » et « grand-mère ». Ses erreurs proviennent de l'oubli d'une lettre muette et de ponctuation ainsi que d'une difficulté à analyser quel est le bon graphème dans le mot demandé. La nature de ses erreurs est autant à dominante phonogrammique que morphogrammique lexicale et idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, il n'a pas commis d'erreurs (0/32).

Contrairement à ce qu'il se passe pour le groupe 2, il y a plus d'erreurs de plusieurs types. On remarque donc une diversification des types d'erreurs (phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques, idéogrammiques et extra-graphiques). Dans la dictée conclusive, les erreurs sont néanmoins toutes corrigées. Est-ce un effet de la dictée sans faute ou de la copie à domicile ?

L'analyse des erreurs des élèves du groupe 4 : élèves 3, 6, 9, 10 et 14

Le groupe 4 comporte cinq élèves qui commettent le plus d'erreurs dans les deux dictées.

#### Elève 3

Dans la dictée sans faute, l'élève 3 a confondu « et » avec « un ». Il a eu de la difficulté à traduire le phonème « et ». Il a également fait une erreur en omettant d'écrire la lettre muette « t » dans le mot « parents », lettre qui permet de signaler la famille sémantique. Finalement, il a omis d'écrire le trait d'union du mot composé «grands-parents ». Il a commis trois erreurs.

Il a omis des lettres ou des traits d'union et a eu de la difficulté à traduire des phonèmes correctement. La nature de ses erreurs est donc principalement d'ordre phonogrammique, morphogrammique lexical et idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, l'élève 3 a écrit comme l'élève 2, « *des* grands-parents » à la place de « *les* grands-parents ». Il a donc fait une erreur phonogrammique (1/32).

#### Elève 6

Dans la dictée sans faute, l'élève 6 a fait une erreur dans le mot « père », le « è » a été traduit par « ê ». Puis, il a commis le même genre d'erreur en écrivant « grand » avec « en » au lieu de « an ». Il a donc eu de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes correspondants. Ensuite, il a omis d'écrire certaines lettres muettes. Il a par exemple oublié le « t » de « parents » dans le mot « grands-parents » et le « d » de « grand » dans « grand-mère » et « grand-père », c'est-à-dire les lettres muettes qui permettent de signaler la famille sémantique. Il a également oublié d'écrire le trait d'union des mots composés « grands-parents », « grand-mère » et « grand-père ». Il a donc fait 8 erreurs. Elles proviennent surtout de l'oubli de lettres ou de traits d'union et de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes correspondants. La nature de ses erreurs est donc principalement à dominante phonogrammique et morphogrammique grammaticale mais il a aussi commis quelques erreurs à dominante idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a oublié d'écrire « une mère ». Il a également oublié le « e » du déterminant « une » ce qui implique une difficulté à traduire le phonème demandé par le graphème correspondant ou une erreur grammaticale car le genre du déterminant est erroné. Il a aussi ajouté un « s » au mot « grand » du mot composé « une grand-mère ». Il a ainsi eu de la peine à accorder correctement le nom demandé. Il a écrit « *des* grands-parents » au lieu de « *les* grands-parents » ce qui implique à nouveau une difficulté à traduire le phonème demandé. Il a également remplacé le « s » du mot « parents » qui doit marquer le pluriel par un « e », il s'agit d'une erreur de traduction du phonème en graphème mais également à nouveau d'un problème pour accorder correctement le nom demandé. De plus, il a oublié l'accent grave du « e » du mot « père ». Finalement il a omis d'écrire les tirets des mots composés « grand-mère », « grand-père » et « grands-parents ». Il a donc fait 7 erreurs (7/32). Elles proviennent surtout d'oublis de lettres, de traits d'union et même de mots mais aussi de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes et à accorder correctement les mots selon le genre et le nombre. La nature de ses erreurs est d'abord à dominante phonogrammique, puis idéogrammique et morphogrammique grammaticale.

#### Elève 9

Dans la dictée sans faute, l'élève 9 a écrit « père » au lieu de « père », il a transcrit le phonème « è » en écrivant le graphème « ê ». Il a reproduit la même erreur avec le mot « mère » et « grand-père ». Il a aussi écrit « grand-mère » au lieu de « grand-mère » et donc traduit le phonème « è » de manière erronée. De plus, il a confondu la lettre « d » de « grand » avec la lettre « b ». Il a aussi oublié d'écrire la lettre « d » de « grand-père ». Finalement, il a fait des erreurs en omettant d'écrire le trait d'union des mots « grand-père », « grand-mère » et « grands-parents ». Ses erreurs proviennent surtout d'une difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes ainsi que d'oublis de lettres muettes et de traits d'union. La nature de ses erreurs est surtout à dominante phonogrammique mais aussi morphogrammique lexicale et idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a fait quatre fois la même erreur, il a écrit les mots « père » « grand-père », « mère » et « grand-mère » avec un « é » au lieu de « è » (4/32). Ses erreurs viennent donc de la difficulté à traduire le phonème demandé par le graphème correspondant. La nature de ses erreurs est à dominante phonogrammique.

#### Elève 10

Dans la dictée sans faute, l'élève 10 a confondu le phonème « an » avec le phonème « on » dans les mots « grand-mère » et « grand-père ». De plus, il a inversé deux phonèmes : il a écrit « grands-*pra*ents » au lieu de « grands-*pare*nts ». Finalement, il a fait une erreur phonétique et grammaticale en ajoutant un « e » au mot « grand » de « grand-mère », il a écrit « *gronde*-mère ». Ses erreurs viennent surtout de la transcription des phonèmes en graphèmes mais aussi de l'ajout d'une lettre ce qui engendre une erreur de genre. La nature de ses erreurs est principalement à dominante phonologique, mais il a également commis une erreur à dominante morphogrammique grammaticale.

Dans la dictée conclusive, il a écrit le mot « parents » avec « an » au lieu de « en ». Il n'a donc fait qu'une erreur phonogrammique (1/32).

#### Elève 14

Dans la dictée sans faute, l'élève 14 a oublié d'écrire le « e » muet du mot « mère », il a également ajouté un « l » au pronom de conjugaison « il », il a oublié le « s » à « des » puis il a écrit « *crens*-parents » au lieu de « *grands*-parents », « *crands* père » au lieu de « grand-père » et « *crands mèr* » au lieu de « grand-mère ». Ces erreurs viennent toutes du fait que cet enfant a de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes adéquats. Aussi, il a écrit le

mot « grand » de « grand-père » et de « grand-mère » en ajoutant un « s » à la fin de l'adjectif mettant ainsi la marque du pluriel alors que ces noms sont dictés au singulier; il a donc de la difficulté du point de vue grammatical avec le nombre du mot. Il a également oublié d'écrire le « t » muet du mot « parents ». Puis il a reproduit trois fois la même erreur en omettant le trait d'union des mots composés « grands-parents », « grand-père » et « grand-mère ». Il a aussi ajouté une lettre non-fonctionnelle au pronom de conjugaison « il ». Finalement, il a oublié de mettre une majuscule au pronom de conjugaison « Il » qui se trouve après un point. Ses erreurs viennent surtout d'oublis ou d'ajout de lettres, de traits d'union, de la difficulté à accorder les adjectifs avec le déterminant au singulier et de l'absence de majuscule après un point. La nature de ses erreurs est surtout à dominance phonogrammique, puis idéogrammique, morphogrammique grammaticale et enfin morphogrammique lexicale.

Dans la dictée conclusive, il a écrit « des grands-parents » au lieu de « les grands-parents », il s'agit d'une erreur de traduction du phonème en graphème. On relève également deux autres erreurs de traduction du phonème en graphème. Dans le mot « garçon » l'élève a écrit « carçon », traduisant le « g » par « c ». Aussi, il a écrit « grands-parone » au lieu de « grands-parents », cette erreur montre également une difficulté à accorder correctement ce mot composé qui est au pluriel et une difficulté à traduire la lettre muette « t » du mot « parents ». Finalement, il a fait une erreur en inversant les phonèmes dans le mot « grand-mère », il a écrit «grand-mrèe ». Il a donc commis 4 erreurs (4/32). Elles viennent d'abord de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes, puis de la difficulté à transcrire les lettres muettes et à accorder au pluriel et enfin de l'inversion de phonèmes. La nature de ses erreurs est donc d'abord phonogrammique, puis morphogrammique lexicale et grammaticale.

Dans le groupe 4, le plus grand nombre d'erreurs persistantes dans la dictée sans faute sont de type phonogrammique, morphogrammique et idéogrammique. Ce qui le différencie du groupe 3 réside dans le fait que les élèves ne corrigent pas leurs erreurs dans la dictée conclusive.

Deux élèves (12 et 13) ne sont pas classés car ils étaient absents à l'une des dictées.

#### Elève 12

Dans la dictée sans faute, l'élève 12 a fait une erreur dans le mot « père » : la lettre « è » a été traduit par « é ». Puis, il a commis la même erreur dans le mot « mère ». Il a donc eu de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes correspondants. Il a également confondu le verbe avoir conjugué à la troisième personne avec la préposition « à ». Finalement, il a

omis de mettre une majuscule au pronom de conjugaison « Il » qui se trouve après un point. Ses erreurs viennent surtout d'une difficulté à identifier la catégorie grammaticale du mot et de l'omission de la majuscule après un point. La nature de ses erreurs est donc surtout à dominance phonogrammique, puis morphogrammique grammaticale, idéogrammique et logogrammique.

Il était absent lors de la dictée conclusive. Cet élève ne fait donc partie d'aucun groupe.

### Elève 13

L'élève 13 était absent lors de la dictée sans faute et n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/32). Il ne fait partie d'aucun groupe car il n'a pas participé aux deux dictées.

#### Synthèse

En guise de conclusion à cette première partie d'analyses, je peux faire des observations sur le type d'erreurs commises par les élèves et sur les "effets" de la dictée sans faute.

Je remarque donc que 10 élèves sur 13 présents ont commis des erreurs dans la dictée sans faute. Tous ont fait des erreurs à dominante phonogrammique et morphogrammique. Ils ont également réalisé des erreurs idéogrammiques (6 élèves). Très peu d'erreurs extra-graphiques sont commises (1 élève). Les erreurs logogrammiques sont également rares (2 élèves). Finalement, 1 seul élève a fait une erreur à dominante non-fonctionnelle.

Lors de la dictée conclusive, les enfants sont moins nombreux à commettre des erreurs qu'au cours de la dictée sans faute (7 élèves). Un élève n'ayant pas fait d'erreur à la dictée sans faute n'en n'a pas réalisée dans cette dictée-ci (1). Deux des élèves n'ayant pas commis d'erreurs dans la dictée sans faute en ont fait dans la dictée conclusive (2 et 4). Par contre, quatre élèves ayant commis certaines erreurs dans la dictée sans faute ne les ont plus reproduites ici (5 ; 7 ; 8 et 11). Cinq élèves ont fait des erreurs dans les deux dictées (3 ; 6 ; 9 ; 10 et 14). Et je le répète, l'élève 12 était absent pour la dictée conclusive et l'élève 13 pour la dictée sans faute. Les erreurs les plus fréquentes concernent les erreurs à dominante phonogrammique (7élèves). Sinon, les erreurs les plus rares sont idéogrammiques : seulement deux enfants ont oublié d'écrire le trait d'union des mots composés, faute que l'un d'eux avait déjà commise lors de la dictée sans faute (élève 6). Deux autres ont fait des erreurs à dominante morphogrammique grammaticale et dernièrement une erreur à dominante morphogrammique lexicale. Il n'y a pas d'erreur d'ordre extra-graphique,

logogrammique ou non-fonctionnelle. Ainsi, les élèves ont certaines connaissances orthographiques. Leur écriture orthographique suppose surtout une connaissance du système phonogrammique et une compréhension de celui-ci. Je présume que les élèves utilisent ces connaissances phonogrammiques afin de raisonner morphosyntaxiquement.

L'analyse par groupes montre que la plupart des élèves réduisent leurs erreurs dans la dictée conclusive, donc la dictée sans faute n'a pas un effet négatif. Toutefois, on ne peut pas parler d'un effet de la dictée sans faute sur la dictée conclusive. Le travail réalisé à domicile peut avoir joué un rôle autant sinon plus important que la dictée en classe. Voyons ce qu'il en est pour chaque groupe. Pour le groupe 1, aucun enfant n'a réalisé d'erreurs. Il est donc difficile de faire un commentaire plus approfondi. Les élèves du groupe 2 semblent profiter de la dictée sans faute puisqu'ils ne commettent aucune erreur dans celle-ci mais ils en font dans la dictée conclusive, qui ont plutôt l'air d'oublis. L'élève 4 a par exemple fait une erreur phonogrammique supposée liée à un manque de concentration en écrivant « grands-parents » car les mots « grand-père » et « grand-mère » sont corrects. Les élèves 5, 7, 8 et 11 du groupe 3 commettent beaucoup d'erreurs dans la dictée sans faute. Mais pourquoi ? N'arrivent-ils pas à comprendre les questions posées par leurs camarades et les réponses données par l'enseignante ? Peut-être parce qu'ils ne corrigent pas de manière systématique ? Ou encore parce que les problèmes qu'ils rencontrent sont personnels ? Par exemple, l'élève 5 commet beaucoup d'erreurs phonogrammiques qui peuvent apparaître pour des raisons d'écoute. Dans ce groupe, les élèves rencontrent des problèmes orthographiques spécifiques, comme par exemple l'élève 7 qui a écrit « grands-père ». Ces problèmes orthographiques spécifiques posent la question de la prise en compte individuelle de la dictée dans un dispositif où les questions sont posées par les élèves, ce qui demande une forme de prise de conscience de la part de l'élève de la spécificité de ses problèmes qui seraient mis en évidence devant la classe. On se pose aussi la question de la possibilité pour les élèves d'avoir le bagage métalangagier nécessaire pour comprendre sur quels problèmes orthographiques portent les questions posées, s'ils ont la capacité de mettre des stratégies en place et si ce dispositif correspond à la propre difficulté des élèves. Les élèves 6 et 14 du groupe 4 font encore beaucoup d'erreurs dans la dictée sans faute et dans la dictée conclusive. On peut penser que la dictée sans faute ne suffit pas dans sa réalisation et qu'ils auraient besoin d'un autre soutien en orthographe. Les élèves 3, 9 et 10 de ce même groupe se rapprochent plus du groupe 3 car ils réduisent leurs erreurs dans la dictée conclusive (ils ne réalisent plus qu'une erreur), et celles-ci semblent être dues à un manque de

concentration. Mais ils ne profitent pas de la dictée sans faute car ils font de nombreuses erreurs dans celle-ci. Je ne serais pas surprise de les voir dans le groupe 3 dans le classement de la période B.

Nous allons maintenant observer si les questions posées par les enfants sont en lien avec les erreurs qu'ils ont commises.

#### D. L'analyse des questions posées lors de la dictée sans faute

Lors de la première dictée sans faute, les élèves ont posé des questions relatives aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer pour écrire les mots des deux phrases. L'enseignante répondait par oui ou par non, ou par une autre question. Ces questions me permettront de voir sur quel genre d'erreurs elles portent. De plus, je pourrai observer si elles sont identiques dans la période B, ce qui me permettra de dire s'il y a ou non un progrès marquant entre les deux périodes. Quels types de questions sont posées ?

Les élèves ont d'abord posé des questions d'ordre phonogrammique. Ils interrogent leur enseignante sur la transcription de certains sons et sur les accents. Penchons-nous sur ce que dit l'enseignante « [...] *les questions qui ont été posées par les enfants [...] c'est surtout par rapport à la retranscription de certains [...] sons et puis les accents donc par exemple garçon euh avec le son /s/ ils se demandaient bon on avait déjà vu quelques fois mais juste pour s'remettre ça en tête le [...] « ç » après le « a ». [...] Puis après c'était pour « père » et « mère » ils avaient besoin de savoir si justement l'accent c'était aigu ou grave et puis parfois il faut [...] leur rappeler parce qu'ils oublient le sens à gauche ou à droite ça penche à gauche ou à droite. Ben après « grands-parents » le son /ã/ parce que souvent ils confondent entre « e n » et « a n » donc ça ils ont demandé. » (Annexe VIII, entretien 1.1, p. 192)*

Des questions d'ordre morphogrammique faisaient également partie des interrogations des enfants. Ils étaient interpellés par le pluriel ou la catégorie grammaticale des mots. Voici un exemple de questions cité par l'enseignante : « *[ils ont demandé] si c'était le verbe avoir ou si c'était « a » avec un accent euh donc voilà si on dit [...] avait y a pas d'accent etc. et puis après ben le grand classique le « s » pour le pluriel « les grands-parents » est-ce qu'il y a un*

« s » à « grand » est-ce qu'il y a un « s » à « parents » voilà » (Annexe VIII, entretien 1.1, p. 192).

En conclusion, leurs questions portent essentiellement sur les erreurs repérées dans la dictée sans faute. Elles dénotent une première connaissance des phonogrammes et des morphogrammes. Ces questions sont posées de manière réfléchie car chacune d'elles atteste d'un doute orthographique. Les élèves mobilisent leurs connaissances et ne posent pas de questions au hasard.

Néanmoins, les savoirs orthographiques des enfants de 2P sont en construction. Supposons que c'est la raison pour laquelle aucune question ne porte sur la segmentation des mots, l'ordre des phonèmes, l'identification de certains phonogrammes (grand est écrit crand), les traits d'union (grand-père), ou encore les lettres muettes (père). Les doutes orthographiques des enfants n'anticipent pas toutes les difficultés. Ils n'ont donc pas posé toutes les questions pertinentes pour pouvoir écrire correctement les phrases de la dictée sans faute.

Une mise en relation des erreurs commises avec les questions posées pour les groupes 3 et 4

Pour vérifier mes hypothèses, observons si les erreurs commises par les groupes 3 et 4 dans la dictée sans faute ont fait ou non l'objet de questions lors de cette même dictée. Je commenterai pour les deux groupes, élève par élève les tableaux mis en annexe (Annexe II, p. 166-167).

### Groupe 3

#### Elève 5

Parmi les 5 erreurs effectuées dans la dictée sans faute, quatre ont fait l'objet d'une question (quatre erreurs ont été réalisées sur les accents). Cet enfant les a reproduites de manière systématique car il a fait quatre fois la même erreur (« ê » à la place de « è » dans « père », « mère », « grand-père » et « grand-mère »). Toutes ont été corrigées par la suite.

#### Elève 7

Parmi les 3 erreurs réalisées par l'élève 7, une seule a été visée dans une question lors de la dictée sans faute. Il a écrit « il à » au lieu de « il a ». Cette erreur n'existe plus car le verbe avoir conjugué n'apparaît plus dans la dictée conclusive.

#### Elève 8

Parmi les 6 erreurs classées, deux ont fait l'objet de questions (les accents et le « ç »). L'élève a écrit « mérie » au lieu de « mère » et « garçon » à la place de « garçon ». Elles ont toutes été corrigées dans la dictée conclusive.

#### Elève 11

Parmi les 3 erreurs effectuées lors de la dictée sans faute, une seule a fait l'objet d'une question (les graphèmes « en » / « an »). L'élève a écrit « grands-parants ». L'erreur réalisée dans le mot « grand » ne l'a pas été de façon systématique car les mots « grand-père » et « grand-mère » sont écrits avec les graphèmes « an ».

#### Elève 13

Cet élève n'a pas été classé car il était absent à la dictée sans faute.

#### Groupe 4

##### Elève 3

L'élève 3 a fait des erreurs dans la dictée sans faute, qui n'ont pas été visées par les questions posées. Sur les trois erreurs commises dans la dictée sans faute (« un » écrit à la place de « et », des grands paren\_s, des grands\_ paren\_s), une n'apparaît plus (le mot « et » n'existe plus dans la dictée conclusive) et les deux autres sont corrigées dans la dictée conclusive. Cependant une erreur nouvelle apparaît : « des grands-parents » au lieu de « les grands-parents ».

##### Elève 6

Dans la dictée sans faute, parmi les 8 erreurs commises par l'élève 6, deux ont fait l'objet de questions (les accents et les graphèmes « an » et « en »). Il a écrit « gren- père » et « gren-mère » et « père ». Il ne les a pas faites de manière systématique. Ces deux erreurs ont été

corrigées (père, grand) dans la dictée conclusive et une nouvelle apparaît (l'oubli de « une mère »).

#### Elève 9

Parmi les 9 erreurs de la dictée sans faute, une a été visée par les questions (les accents). Cet élève a fait quatre erreurs non systématiques sur les accents. Il a écrit « père », « mère », « gran-père » et « grand-mère ». Dans la dictée conclusive, une seule erreur a été corrigée (des grands-parents). Il a de nouveau réalisé des erreurs sur les accents mais de manière systématique (mère, père, grand-père, grand-mère).

#### Elève 10

Parmi les trois erreurs faites dans la dictée sans faute (une gronde-mère, un grond-père, et grands-praents, deux ont été corrigées dans la dictée conclusive et une erreur apparaît encore dans le mot « grands-parents » (il a écrit « grands-parants »).

#### Elève 12

Cet élève était absent lors de la dictée conclusive ; ces résultats ne peuvent donc pas faire l'objet d'une comparaison.

#### Elève 14

Parmi les six erreurs effectuées dans la dictée sans faute (une mèr, il/, *de cren* s paren s, un crands père, une crands mèr, *crens* ou *crands*), une avait été visée dans les questions (graphème « en » ou « an » dans « grand »), elle a été corrigée dans la dictée conclusive ainsi que deux autres erreurs (il a corrigé « une mère » et « grand-père »). Une erreur n'existe plus car le mot n'apparaît plus dans la dictée conclusive (il), deux mots contiennent encore des erreurs (grands-parone, grand-mrèe) et une nouvelle erreur apparaît (un caçon).

#### Synthèse

Je remarque que trois erreurs faisaient l'objet de questions dans la dictée sans faute : les graphèmes « an » et « en », le « ç » de « garçon » et les accents. Un certain nombre a été corrigé. Le groupe 3 n'a plus fait d'erreurs dans la dictée sans faute, elles ont donc toutes

été corrigées. Par exemple, les graphèmes « an » et « en », le « ç » de « garçon » et les accents qui étaient visés dans les questions n'apparaissent plus dans la dictée sans faute de ce groupe. On peut penser que pour ces élèves, le véritable enseignement de l'orthographe a lieu à la maison. Dans le groupe 4, les erreurs sont plus persistantes, la plupart des élèves ont corrigé les erreurs sur les graphèmes « an » et « en » mais certains les confondent encore (« an » ou « on » à la place de « en » dans le mot « parents »). Les enfants ont également plus de difficulté avec les accents graves. Ces erreurs se reproduisent chez la plupart des élèves. Il y a certainement des erreurs d'inattention ou des oublis qui sont peut-être inhérents à la situation même de la dictée qui est plutôt stressante.

Je distingue que certaines erreurs spécifiques concernent les groupes 3 et 4. Ce sont des erreurs à dominante phonogrammique et morphogrammique. Par exemple, dans les deux groupes, des élèves ont omis des lettres muettes comme le « t » de « parents », ils ont aussi confondu les graphèmes « en » et « an » dans « grand » ou dans « parents », d'autres ont eu de la difficulté avec les accents des mots « grand-père », « grand-mère », « père » et « mère », certains ont également oublié d'accorder le mot « grands-parents » au pluriel, et des élèves ont omis le trait d'union des mots « grand-père », « grand-mère » et « grands-parents ». Dans ces deux groupes (3 et 4), certains élèves font des erreurs spécifiques dans la dictée sans faute. Dans le groupe 3, l'élève 5 a écrit « perants » et « un grand-mère ». L'erreur spécifique de l'élève 7 est d'avoir écrit « grandsd-père » et « grandsd-mère » avec un « s », l'erreur n'est pas systématique car il ne l'a pas faite dans « grands-parents ». L'élève 8 a écrit « garçon ». De plus, il a ajouté un « i » au mot « mère ». Il n'a pas transcrit correctement les mots « grands-parents », « grand-père » et « grand-mère ». Il a aussi confondu le déterminant « une » et « un » et les mots « et » et « est ». Dans le groupe 4, l'élève 3 a écrit « un » au lieu de « et ». L'élève 9 a écrit un « b » à la place de « d » dans « grands-parents ». Des erreurs telles que la confusion du phonème « an » avec « on », l'inversion de deux phonèmes (« praents » au lieu de « parents »), ou encore l'écriture de « grande-mère », sont spécifiques à l'élève 10. L'élève 14 a oublié d'écrire le « e » muet du mot « mère », il a également ajouté un « l » au pronom de conjugaison « il », il a oublié le « s » à « des » puis il a écrit « crens-parents » au lieu de « grands-parents », « crands père » au lieu de « grand-père » et « crands mèr » au lieu de « grand-mère ». Aussi, il a écrit le mot « grand » de « grand-père » et de « grand-mère » en ajoutant un « s » à la fin de l'adjectif.

D'autres élèves réalisent des erreurs spécifiques dans la dictée conclusive. Seul le groupe 4

est concerné. L'élève 6 a écrit « *un grands mère* », « *des grands parente* » et « *un grand-pere* », et a omis d'écrire les mots « *une mère* ». L'élève 14 a écrit « *carçon* », « *grands-parone* » et « *grand-mrèe* ».

## 2. Période B

A. Le dispositif de dictée sans faute et de dictée conclusive : une brève présentation

Environ six semaines après la réalisation de la première dictée sans faute, j'ai recueilli de nouvelles données. Le dispositif de la période B est le même que celui de la période A (un texte à lire pour les devoirs, copie de six mots du texte, dictées), seul le contenu change. Dans la période B, les six mots sont :

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse

Ils feront partie de la dictée sans faute et seront ceux de la dictée conclusive.

Pour la dictée sans faute de cette période, l'enseignante a dicté ces six mots dans la phrase suivante :

« Je suis à la caisse avec de l'argent, j'ai des bonbons, des biscuits, un gâteau et de la limonade. »

Pour la dictée conclusive, les mots sont identiques à ceux de la copie :

de l'argent  
un gâteau

des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse

On se retrouve dans le même dispositif que pour la période A (copie de mots, dictée sans faute de phrases et dictée conclusive de mots).

### B. L'analyse à priori des erreurs probables

Je pense que les erreurs probables seront les mêmes que pour la période A. Pour vérifier ce présumé, j'ai également classé dans le tableau suivant les erreurs qui selon moi peuvent être commises par des élèves de 2P dans la deuxième dictée sans faute. Comme pour la période précédente, je considère qu'il n'y aura pas d'erreurs non-fonctionnelles, de ce fait j'ai supprimé la colonne les concernant.

Tableau D : Les erreurs probables dans la dictée sans faute, classe 1, période B

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux			
<u>Ge</u> →Je <u>souis</u> →suis sis→suis <u>suie</u> →suis <u>a</u> →à <u>le</u> caisse → <u>la</u> caisse <u>k</u> aisse→caisse <u>qu</u> aisse→caisse <u>qu</u> esse→caisse <u>caice</u> →caisse <u>caiss</u> →caisse <u>de</u> →des <u>des</u> →de <u>argant</u> →argent <u>argen</u> →argent <u>ai</u> →et	sui_→suis suie→suis <u>a</u> →à <u>le</u> caisse → <u>la</u> caisse des bonbon_ → des bonbons	argen_→argent biscui_s→ biscuits caiss_→caisse limonad_→ limonade	<u>a</u> →à <u>es</u> →ai <u>dé</u> →des	<u>l</u> argent→l'argent <u>je</u> →Je	<u>l</u> argent→ <u>l</u> argent

dé→des					
banbans→bonbons					
bombons→					
bonbons					
ponpons→bonbons					
dondons→bonbons					
bi_cuits→biscuits					
biscuits→biscuits					
biscui_s→					
biscuits					
limonad_→					
limonadē					
gâto→gâteau					
gâteau→gâteau					
guâteau→gâteau					

Et celles de la seconde dictée conclusive dans le tableau ci-dessous :

Tableau E : Les erreurs probables dans la dictée conclusive, classe 1, période B

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux			
de→des	une→un	argen→argent	dé→des	largent→l'argent	largent→l'argent
des→de	le→la	biscui_→			
unē→un	des bonbon_→	biscuit			
lē→la	des bonbons	caiss_→caisse			
les→des		limonad_→			
argant→argent		limonadē			
argen→argent					
gâto→gâteau					
gâteau→gâteau					
guâteau→gâteau					
banbans→bonbons					
bombons→					
bonbons					
ponpons→bonbons					
dondons→bonbons					
limonad_→					
limonadē					
bi_cuit→biscuit					
biscuit→biscuit					

biscui_→					
biscuit					
kaisse→c <u>a</u> isse					
qu <u>a</u> isse→c <u>a</u> isse					
qu <u>e</u> sse→c <u>a</u> isse					
ca <u>i</u> ce→c <u>a</u> isse					
caiss_→c <u>a</u> isse					
d <u>e</u> →d <u>e</u> s					

Après avoir classé les erreurs possibles de manière exhaustive dans ces deux tableaux, j’observe que les plus fréquentes seront d’ordre phonogrammique et morphogrammique. Des erreurs d’ordre logogrammique, idéogrammique et extra-graphique sont aussi possibles.

Concernant les erreurs, diverses confusions phonogrammiques sont possibles. Par exemple, je pense que certains enfants pourraient écrire le mot « caisse » avec un « k » au lieu de « c » ; qu’ils pourraient utiliser un « c » au lieu de « ss » ou encore avec « é » ou « è » à la place de « ai ». Pour le mot « bonbons » ils peuvent confondre le « b » et le « d » ou le « p », aussi, le « on » peut être confondu avec « an » ou « om ». Il pourrait également arriver que l’ordre des phonèmes soit inversé comme par exemple « bicsuits » au lieu de « biscuits », etc. Dans le cas des erreurs morphogrammiques grammaticales, je pense qu’il est possible que certains enfants allophones confondent les déterminants. Ainsi, « la caisse » deviendrait « le caisse », « des biscuits » serait « les biscuits », etc. Des oublis d’accord comme le pluriel des mots « biscuits » et « bonbons » sont également possibles. Du point de vue des erreurs morphogrammiques lexicales, les enfants risquent d’omettre certaines lettres muettes telles que le « t » des mots « argent » et « biscuits ». Il y a également des erreurs probables d’ordre logogrammique, comme par exemple la confusion de la préposition « à » avec le verbe avoir conjugué à la troisième personne du singulier « a » (dans la dictée sans faute) ou encore celle du déterminant « des » avec le mot « dé », d’ordre idéogrammiques telles que l’oubli de l’apostrophe pour les mots « l’argent » et d’ordre extra-graphique l’absence de segmentation (ex : largent).

Comme pour la période A, j’observe que la dictée sans faute est composée des mêmes mots que la dictée conclusive, simplement ces mots sont insérés dans une phrase. Le nombre d’erreurs possibles est dès lors plus important que pour la dictée conclusive. Je remarque à nouveau que dans la classe 1, la priorité de l’apprentissage semble être la connaissance des

mots, car, pour la dictée conclusive qui évalue les enfants, il ne s'agit que de mots dictés séparément. 28 erreurs peuvent être dénombrées dans la dictée conclusive.

Je ne remarque pas de changement important dans les erreurs probables entre les deux périodes. Cependant, on peut s'attendre à ce que les questions des élèves lors de la dictée sans faute évoluent.

C. L'analyse des erreurs dans la dictée sans faute et dans la dictée conclusive selon la répartition en groupe

La répartition des élèves en fonction de quatre groupes

Comme pour la période A, afin de voir quelles sont les erreurs commises par les quatorze élèves de la classe 1 lors de la dictée sans faute et de la dictée conclusive effectuées dans la période B, je vais classer et analyser dans des tableaux individuels à l'intérieur des groupes celles commises par chaque élève (Annexe III, p. 168-176). Je pourrai ainsi voir s'il y a une progression dans leurs productions d'une période à l'autre. Je vais organiser cette partie en commentant élève par élève selon le groupe auquel il appartient (1, 2, 3, 4). Certains élèves ne se trouvent plus dans le même groupe que celui de la période précédente. Sur les quatorze élèves, un seul n'a pas commis d'erreurs dans la dictée sans faute.

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 1 : élève 7

Il n'y a qu'un seul élève dans le groupe 1. Cet élève est passé du groupe 3 au groupe 1. Il n'a commis aucune erreur (0/28).

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 2

Il n'y a pas d'élèves dans ce groupe. L'élève 2 du groupe 2 de la période A était absent et l'élève 4 qui en faisait également partie est passé dans le groupe 3.

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 3 : élèves 1, 4, 5, 9, 10, 11 et 13

Le groupe 3 est composé de 7 élèves. Les élèves 5, 7 et 11 en faisaient déjà partie. L'élève 1 vient du groupe 1, le 4 du groupe 2 et conformément à l'intuition qu'on pouvait avoir, les élèves 9 et 10 sont passés du groupe 4 au groupe 3. Rappelons que l'élève 13 n'avait pas été classé dans la période A.

#### Elève 1

Dans la dictée sans faute, l'élève 1 a écrit « bisquits » au lieu de « biscuit », il a mis un « q » à la place du « c ». Il a également écrit « gâtau » au lieu de « gâteau », il a mis un accent grave sur le « a » au lieu d'un accent circonflexe et a oublié la lettre « e » du son /o/ de « gâteau ». Pour ces deux mots, il a donc eu de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes adéquats. La nature de ses erreurs est à dominante phonogrammique.

Dans la dictée conclusive, il n'a pas fait d'erreur (0/28).

#### Elève 4

Dans la dictée sans faute, l'élève 4 a écrit « gatteau » au lieu de « gâteau », il a oublié l'accent circonflexe sur le « a » mais a également ajouté un deuxième « t » qui n'a pas de fonction dans le mot. Finalement, il a oublié d'écrire une majuscule au début de la phrase. Ses erreurs sont donc à dominante phonogrammique, non-fonctionnelle et idéogrammique.

Il n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/28).

#### Elève 5

Rappelons que l'élève 5 est de langue maternelle espagnole et apprend le français depuis deux ans. Dans la dictée sans faute, il a écrit « bonvons » au lieu de « bonbons », il a donc identifié le son /b/ avec le son /v/ (son qui est prononcé ainsi en espagnol). Il a fait la même erreur avec le mot « biscuits » qu'il a écrit « visocuits », mais il a aussi ajouté un « o ». Il a donc commis des erreurs exclusivement à dominante phonogrammique.

Il n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/28).

#### Elève 9

Dans la dictée sans faute, l'élève 9 a écrit « avecs » au lieu de « avec », il a ajouté un « s » à la fin. De plus, il a écrit le mot « gâteau » avec un « e » à la fin et « ai » au lieu de « et ». Il a donc eu de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes adéquats. Mais aussi en

écrivait « ai » à la place de « et » il a commis une erreur grammaticale en confondant la préposition « et » avec le verbe avoir conjugué à la première personne du singulier à l'indicatif présent. Ensuite, il a oublié les « t » muets des mots « argent » et « biscuits ». Pour le mot « argent », il l'a remplacé par un « s » qui est la marque du pluriel, il a donc également de la difficulté à accorder le mot correctement selon sa catégorie grammaticale. Il a aussi écrit « l'imonade » au lieu de « limonade », il a donc ajouté une apostrophe alors qu'il n'y en a pas et il n'a pas su segmenter le mot correctement. Finalement il a omis la majuscule au début de la phrase. Ses erreurs viennent donc de l'ajout de lettres et de ponctuation ainsi que de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes, mais aussi de l'absence de lettres muettes et de majuscules. La nature de ses erreurs est d'abord à dominante phonogrammique, puis morphogrammique lexicale et grammaticale, extra-graphique et enfin idéogrammique. Il n'a pas fait d'erreur dans la dictée conclusive (0/28).

#### Elève 10

Dans la dictée sans faute, l'élève 10 a écrit « biscuints » au lieu de « biscuits », il a ajouté un « n ». De plus, il a oublié de mettre une majuscule au début de la phrase. Ses erreurs viennent de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes, mais aussi de l'absence de majuscule au début de la phrase. Elles sont donc à dominante phonogrammique mais aussi idéogrammique.

Il n'a fait aucune erreur dans la dictée conclusive (0/28).

#### Elève 11

Dans la dictée sans faute, l'élève 11 a écrit « bicquiests » au lieu de « biscuits », il a eu de la difficulté à transcrire les bons graphèmes mais il a également ajouté des lettres telles que le « e » et le « s ». De plus, il a écrit « gâteau » avec un accent grave sur le « a » au lieu d'un accent circonflexe et il a ajouté un « x » à la fin, lettre qui marque le pluriel du mot alors qu'il est au singulier. Il a eu de la difficulté à accorder le mot correctement. Finalement, il a fait une erreur de ponctuation en oubliant l'apostrophe du déterminant « l' » placé devant le mot « argent », ce qui est également une erreur de segmentation du mot. Ses erreurs viennent donc d'ajouts de lettres, de la difficulté à traduire les phonèmes par les bons graphèmes, mais aussi de la difficulté à accorder un mot correctement, de l'absence de ponctuation et donc de la difficulté à segmenter un mot. La nature de ses erreurs est surtout à dominante phonogrammique, mais également morphogrammique grammaticale, idéogrammique et extra-graphique.

Il n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/28).

#### Elève 13

Dans la dictée sans faute, l'élève 13 a fait une erreur idéogrammique; il a oublié de mettre une majuscule au début de la phrase.

Il n'a pas fait d'erreurs dans la dictée conclusive (0/28).

L'analyse des erreurs pour les élèves du groupe 4 : élèves 3, 6, 8, 12 et 14

Ce groupe comporte cinq élèves. Les élèves 3, 6 et 14 faisaient déjà partie de ce groupe dans la période A, l'élève 8 vient du groupe 3 et l'élève 12 n'avait pas été classé.

#### Elève 3

Dans la dictée sans faute, l'élève 3 a écrit « liscuits » au lieu de « biscuits », il a donc écrit un « l » à la place du « b ». Il a également écrit « gateau » au lieu de « gâteau » ; il a oublié d'écrire l'accent circonflexe sur le « a ». Finalement, il a omis la majuscule au début de la phrase. Ses erreurs viennent de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes mais également de l'absence de majuscule au début de la phrase. La nature de ses erreurs est surtout à dominante phonogrammique mais aussi à dominante idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a oublié le « c » de « biscuit ». Il n'a donc fait qu'une erreur à dominante phonogrammique (1/28).

#### Elève 6

Dans la dictée sans faute, l'élève 6 a écrit « Ge » au lieu de « Je », il a mis un « G » au lieu d'un « J », de plus il a écrit « suis » avec deux « s » à la fin, puis « caisse » avec « q » au lieu de « c », ensuite le mot « avec » avec « ai » au lieu de « e » et finalement « biccuits » au lieu de « biscuits ». Toutes ses erreurs viennent de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes correspondant. La nature de ses erreurs est donc exclusivement à dominante phonogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a omis le « e » à la fin du mot « caisse » ainsi que le « t » à la fin du mot « biscuit ». Il a donc surtout commis des erreurs à dominante phonogrammique, mais aussi morphogrammique lexicale (2/28).

### Elève 8

Dans la dictée sans faute, l'élève 8 a écrit la préposition « à » avec un accent aigu au lieu d'un accent grave. Il a également oublié le « r » dans le mot « argent ». De plus, il a écrit « bisqnts » au lieu de « biscuits », il a donc écrit la lettre « q » à la place de la lettre « c » et il a ajouté un « n » et omis les lettres « ui ». Ensuite, il a inversé les phonèmes « d » et « n » dans le mot « limonade » mais il a oublié d'écrire le « n ». Finalement, il a omis une majuscule en début de phrase. Ses erreurs sont principalement dues à l'absence et à l'ajout de lettres, puis à la difficulté de traduire les phonèmes en graphèmes, mais aussi à l'inversion de phonèmes et à l'absence de majuscule au début de la phrase. La nature de ses erreurs est donc à dominante phonogrammique mais il a également commis une erreur idéogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a écrit « l'argant » au lieu de « l'argent », il a ainsi mis « an » à la place de « en ». Aussi, il a écrit « buscie » au lieu de « biscuit ». Il y a une inversion des phonèmes car le premier « i » a été remplacé par un « u ». Il a également ajouté un « e » muet à la fin du mot à la place de la lettre « t ». Il a aussi omis le « i » du mot « caisse » ainsi que de mettre un « s » à la fin du mot « bonbons » et donc d'accorder le nom au pluriel. Ses erreurs viennent donc de la difficulté à traduire les phonèmes par les graphèmes correspondants, puis de l'absence d'accord du nom au pluriel et de l'oubli d'une lettre muette. La nature de ses erreurs est surtout à dominance phonogrammique, mais aussi morphogrammique grammaticale et lexicale (5/28).

### Elève 12

Dans la dictée sans faute, l'élève 12 a d'abord fait une erreur en traduisant avec difficulté les phonèmes du mot « suis » en graphèmes. Il a oublié d'écrire la terminaison (s) du verbe être conjugué au présent à la première personne du singulier, ce qui est d'ailleurs une erreur grammaticale et lexicale. De plus, il a écrit « largant » à la place de « l'argent », là aussi il a eu de la difficulté à transformer les phonèmes en graphèmes, il a ainsi écrit « an » au lieu de « en », mais il a également oublié la ponctuation (l'apostrophe) et il a eu de la difficulté à segmenter le mot de manière correcte. Aussi, il a écrit « je' » au lieu de « j'ai », ce qui est également une erreur de traduction des phonèmes en graphèmes mais aussi de segmentation du mot car l'apostrophe est placée au mauvais endroit. Puis, il a écrit « bisui » à la place de « biscuits », il s'agit aussi d'une difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes mais également d'une erreur grammaticale car le nom au pluriel n'est pas accordé. Comme il a omis d'écrire la lettre muette « t », l'erreur est également de nature lexicale. Il a encore écrit « gateaue » au lieu de « gâteau », il a donc oublié l'accent circonflexe et ajouté un « e » qui

est une lettre non-fonctionnelle dans ce mot. Finalement, il a écrit « limaunade » à la place de « limonade », il a confondu le graphème « o » par le graphème « au » et il a donc eu de la difficulté à traduire le phonème /o/ avec le graphème adéquat. Ses erreurs viennent de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes. Il a ainsi omis des lettres, des lettres muettes, des terminaisons, des accords, des traits d'union et fait des erreurs de segmentation. Notons aussi l'ajout d'une lettre non-fonctionnelle. La nature de ses erreurs est surtout à dominante phonogrammique, mais aussi morphogrammique grammaticale et lexicale, extra-graphique, idéogrammique et enfin non-fonctionnelle.

Dans la dictée conclusive, il a ajouté un « s » au mot « biscuit » alors que celui-ci est au singulier. Il n'a donc commis qu'une erreur morphogrammique (1/28).

#### Elève 14

Dans la dictée sans faute, l'élève 14 a écrit « l'monade » à la place de « limonade », il a donc oublié de traduire le phonème « i » en graphème. Dans ce mot figure également une erreur de ponctuation et de segmentation avec l'ajout de l'apostrophe. De plus il n'a pas accordé le mot « biscuits » qui est au pluriel, il a oublié d'écrire le « s ». Il a également confondu deux homophones, il a écrit le verbe avoir conjugué à l'indicatif présent à la troisième personne du singulier « a » à la place de la préposition « à ». Finalement, il a oublié l'apostrophe à « l'argent » ce qui est une erreur de ponctuation mais aussi de segmentation. Ses erreurs viennent surtout de l'absence ou de l'ajout de ponctuation et de ce fait, de la difficulté à segmenter les mots, mais aussi de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes et à accorder un mot au pluriel. La nature de ses erreurs est à dominante idéogrammique et extra-graphique, puis phonogrammique, morphogrammique grammaticale et logogrammique.

Dans la dictée conclusive, il a oublié le « s » de « biscuit ». Il n'a donc commis qu'une erreur phonogrammique (1/28).

#### Synthèse

Je remarque que dans la dictée sans faute, 12 élèves ont fait des erreurs. Un élève était absent (2). Les erreurs les plus fréquentes sont à dominante phonogrammique (11 élèves). Plusieurs erreurs extra-graphiques sont dues à l'omission ou à l'ajout d'une apostrophe (4 élèves). Parmi ces erreurs certaines sont également idéogrammiques (8 élèves). On relève ensuite quelques erreurs morphogrammiques (lexicales et grammaticales) car les élèves ont

omis des lettres muettes sémantiques ou ils ont eu de la difficulté à accorder le nom en genre et en nombre (4 élèves). Une erreur logogrammique et non-fonctionnelle a été commise. Pour la dictée conclusive, les enfants sont moins nombreux à commettre des erreurs (5 élèves). Un élève était absent (2). Aussi, un élève n'ayant pas fait d'erreurs à la dictée sans faute n'en a pas fait non plus dans la deuxième dictée (7). D'autre part, sept élèves ayant commis certaines erreurs dans la dictée sans faute ne les ont plus reproduites ici (1, 4, 5, 9, 10, 11, 13). Les erreurs les plus fréquentes sont celles à dominante phonogrammiques (5 élèves). Puis, seulement deux enfants ont fait des erreurs morphogrammiques en omettant d'accorder un mot au pluriel et d'écrire les lettres muettes. Comme pour la période précédente, j'observe que les élèves raisonnent à partir de leurs connaissances en orthographe. Certes, il y a une compréhension du système phonogrammique et morphogrammique qu'ils essaient d'utiliser au mieux. Cependant, malgré leurs connaissances, un doute orthographique émerge au moment d'écrire. Comme pour la période A, je ne remarque pas un effet de la dictée sans faute sur la dictée conclusive. Néanmoins, j'observe un changement dans cette période : le groupe 3 comporte plus d'élèves que dans la période A, ce qui signifie qu'il y a moins d'erreurs commises dans cette dictée conclusive. Cet aspect est plutôt positif car il montre que la discussion sur les règles orthographiques a probablement un effet sur les dictées. Mais une autre hypothèse plus pessimiste quant aux effets de la dictée sans faute serait que l'on assiste à un effet de la copie et du travail à domicile. Malgré cela, beaucoup d'élèves font encore plusieurs erreurs. De ce fait, ne faudrait-il pas modifier la manière de faire la dictée sans faute ? Ne devrait-il pas y avoir plus d'interventions de la part de l'enseignante ? Ne faudrait-il pas se demander pourquoi les élèves ne posent pas de questions spécifiques lors de la dictée sans faute ; est-ce par timidité ? Par incompréhension ?

Observons maintenant si les questions posées par les enfants sont en lien avec les erreurs qu'ils ont commises et si elles leur ont permis par la suite de ne plus reproduire leurs erreurs dans la dictée sans faute.

#### D. Analyse des questions posées par les élèves lors de la dictée sans faute

Quels types de questions sont posées ?

Comme pour la période A, les élèves ont posé des questions d'ordre phonogrammique. Elles portent essentiellement sur la transcription de certains sons et les accents mais aussi sur les

lettres muettes. Ils ont par exemple demandé si après le « c » de « caisse » il y avait un « è » et s'il y avait deux « s ». Si le mot « avec » s'écrivait avec un « v » après le « a » et si la dernière lettre était le « c ». Pour le mot « gâteau », ils ont demandé s'il y avait un « ^ » sur le « a » et s'il y avait un « x » à la fin alors que le nom est au singulier. Si le mot « limonade » finissait par un « e » muet, si le son /o/ s'écrivait « au » ou « o » et s'il n'y avait pas deux « n » ou deux « d ». Penchons-nous sur ce que dit l'enseignante à propos des questions phonogrammiques : « [...] alors y avait beaucoup de questions relatives de nouveau au son // par exemple « suis » /yi/ ça s'écrit « u i » euh y avait le son /ã/ dans « argent » parce qu'ils savent que ça peut être « en » ou « an » [...] donc ils demandent est-ce que ça s'écrit « e n » est-ce que ça s'écrit « e n t » euh « bonbon » aussi le son /on/ [...] dans « gâteau » le son /o/ // [...] et puis ensuite il y a [...] des questions surtout sur les lettres muettes// donc « caisse » est-ce qu'il y a une lettre muette à la fin [...] // avec « l'argent » le « t ». [...] Après les accents [...] le mot « es » donc si [...] y a un accent sur le « e ». » (Annexe IX, entretien 1. 2, p. 204-205).

Je retrouve les mêmes questions morphogrammiques que pour la période A : sur la catégorie grammaticale et le pluriel des mots. Les enfants ont par exemple demandé s'il y avait un accent circonflexe ou un accent grave sur le « à ». L'enseignante parle aussi de : « [...] « bonbons » bon après y a le « s » qui est muet parce que c'est le pluriel alors ils ont tous demandé si c'était le pluriel j'veux dire ça implique quand même le « s » muet [...]. » (Annexe IX, entretien 1. 2, p. 205).

De plus, les élèves ont interrogé leur enseignante sur des notions extra-graphiques, c'est-à-dire sur la segmentation des mots ; ce qui n'était pas le cas dans la période A. Ils voulaient savoir s'il y avait un « l' » avant le mot « argent » et si le « l » du mot « limonade » était séparé de « imonade ».

En conclusion, comme pour la période A, leurs questions portent essentiellement sur les erreurs repérées dans la dictée sans faute. Elles signalent une première connaissance des phonogrammes et des morphogrammes et elles sont posées de manière réfléchie car chacune d'elles suppose un doute orthographique. Les élèves mobilisent leurs représentations de la langue et ne posent pas de questions au hasard.

Bien que leurs savoirs orthographiques soient en construction, les enfants ont, selon moi, posé la plupart des questions qui pouvaient les aider à écrire correctement la phrase de la dictée sans faute.

Une mise en relation des erreurs commises avec les questions posées pour les groupes 3 et 4

Pour vérifier si les questions portent sur des dimensions qui font l'objet d'interrogations, observons chaque élève par groupe (3 et 4) comme dans la période A (Annexe IV, p. 177-179).

### Groupe 3

#### Elève 1

Parmi les trois erreurs faites par l'élève 1, deux font l'objet de questions (l'accent circonflexe sur le « a » du mot « gâteau » et les graphèmes « eau » du même mot). L'élève 1 a écrit « un g<sup>à</sup>tau ».

#### Elève 4

Parmi les deux erreurs de l'élève 4, une seule faisait partie des questions posées (l'accent circonflexe sur le « a » de « gâteau »). Il a écrit « gat<sup>te</sup>au ».

#### Elève 5

Il n'a pas fait d'erreurs en rapport aux questions posées par les élèves lors de cette dictée sans faute.

#### Elève 9

Parmi les sept erreurs de l'élève 9, deux font l'objet de questions lors de la dictée sans faute (le « t » dans « argent » et la segmentation du mot « limonade »). Il a écrit « l'argens » et « l'imonade ».

#### Elève 10

Les erreurs de cet élève ne sont pas spécifiques aux questions posées.

#### Elève 11

Parmi les 4 erreurs que cet élève a réalisées, trois font partie des questions posées (l'accent circonflexe sur le « a » de « gâteau », la segmentation de « l'argent » et le « x » à la fin du mot « gâteau »). Il a écrit « un gâteaux » et « largent »

#### Elève 13

Son erreur n'était pas visée par une question.

#### Groupe 4

##### Elève 3

Parmi les trois erreurs commises dans la dictée sans faute, une faisait l'objet d'une question (« â » dans « gâteau »). Il avait écrit « gateau » mais l'a corrigé dans la dictée conclusive. Dans les deux erreurs restantes (*J'ai*, des *liscuits*), la première n'existe plus et la seconde a été transformée (« des *liscuits* » est devenu « un *bis\_uit* »).

##### Elève 6

L'élève 6 a réalisé cinq erreurs dans la dictée sans faute (*Ge*, *suiss*, *qaisse*, *avaic* et des *biccuits*), dont aucune n'a été visée par une question. Trois d'entre elles n'existent plus car les mots n'apparaissent plus dans la dictée conclusive (*Je*, *suis* et *avec*). Les erreurs des deux autres mots ont été remplacées par de nouvelles qui apparaissent dans les mêmes termes (*caiss*, un *biscui\_*).

##### Elève 8

Parmi les cinq erreurs de la dictée sans faute (*à*, *l'a\_gent*, des *bisqnts*, la *limodae* et *J'ai*), aucune n'a fait l'objet d'une question. Deux d'entre elles n'existent plus car les mots n'apparaissent plus dans la dictée conclusive (*à* et *j'ai*). Une a été corrigée (la *limonade*). Les deux restantes ont été remplacées par d'autres erreurs (*l'argant* et un *buscie*). L'une d'entre elle était visée dans une question (« an » ou « en » dans « argent »). Et deux erreurs qui n'apparaissaient pas dans la dictée sans faute sont réalisées dans la dictée conclusive (« la casse » et « des bonbon\_ »).

### Elève 12

Parmi les huit erreurs effectuées dans la dictée sans faute (Je sui\_, largant, je', des biscuit\_, un gateau, limanade), quatre faisaient l'objet de questions et ont été corrigées (l'accent circonflexe sur le « a » de « gâteau », les graphèmes « en » dans « argent », la segmentation du même mot et le graphème « o » de « limonade »). Une autre erreur est également corrigée (« gâteau » et non pas « gateau»), deux n'existent plus (je suis et j'ai n'apparaissent plus dans la dictée conclusive), et une erreur sur « biscuit » a été remplacée par une nouvelle erreur sur le même mot (un biscuits).

### Elève 14

Parmi les quatre erreurs réalisées par cet élève (l'monade, des biscuit\_, a au lieu de à, largent), deux sont visées par les questions des élèves (la segmentation des mots « limonade » et « l'argent »). Elles ont toutes deux été corrigées. Une erreur n'existe plus car le mot ne fait plus partie de la dictée conclusive (à) et une autre erreur apparaît dans le mot « biscuit » (un bic\_uit).

### Synthèse

Comme pour la période A, les élèves qui ont fait le plus d'erreurs se trouvent dans les groupes 3 et 4. Certaines erreurs concernent ces deux groupes. Ce sont des erreurs à dominante phonogrammique et morphogrammique. Par exemple, dans les deux groupes, des élèves ont omis des lettres muettes comme le « t » de « biscuit », d'autres ont eu de la difficulté avec l'accent du mot « gâteau », certains ont également mis une majuscule à « j'ai » alors que le mot se trouve après une virgule. Les graphèmes « sc » et « ui » de « biscuit » ont été transcrits avec difficulté. Je remarque également que dans les deux groupes, un « e » muet a été ajouté aux graphèmes « eau » de « gâteau » et que la segmentation des mots « limonade » et « l'argent » n'est pas évidente pour tous. Dans ces deux groupes (3 et 4), certains élèves font des erreurs spécifiques dans la dictée sans faute. Dans le groupe 4, l'élève 3 a écrit « liscuits » au lieu de « biscuits ». L'élève 6 a écrit « Ge » à la place de « Je », « suiss », « gaisse » et « avaic ». L'élève 8 a écrit « agent » et « limodae ». L'élève 12 a écrit « sui », « largant », « je' » au lieu de « j'ai » et « limanade ». L'élève 14 a omis d'écrire le « i » de « limonade ». Dans le groupe 3,

l'élève 4 a ajouté un « t » supplémentaire à « gâteau ». L'erreur spécifique de l'élève 5 est de confondre les phonèmes /b/ et /v/. L'élève 9 a confondu « ai » et « et », il a écrit « avec » et « l'argent » sans « t ». L'élève 10 a omis de mettre une majuscule en début de phrase. L'erreur spécifique de l'élève 11 vient de l'ajout d'un « x » à « gâteau » alors que le nom est au singulier. Et l'élève 13 a écrit une majuscule à « l'argent ». D'autres élèves réalisent des erreurs spécifiques dans la dictée conclusive. Seul le groupe 4 est concerné. L'élève 6 a écrit « caiss » au lieu de « caisse ». L'élève 8 a écrit « buscie », « casse » et « des bonbon ». L'élève 12 a ajouté un « s » à « biscuit » qui est au singulier. Et l'élève 14 a écrit « bicuit ».

Comme pour la période A, certaines erreurs étaient visées dans les questions posées lors de la dictée sans faute. Dans le groupe 4, six erreurs ont fait l'objet d'une question lors de la dictée sans faute et ont été réalisées dans cette même dictée puis corrigées dans la dictée conclusive : l'accent circonflexe dans « gâteau » commise deux fois, les graphèmes « en » dans « argent », le graphème « o » de « limonade », la segmentation des mots « limonade » et « l'argent ». Cependant, un élève a fait une erreur qui était visée par une question lors de la dictée conclusive et non pas dans la dictée sans faute : « an » dans « argent ». Les élèves faisant partie du groupe 3 ont corrigé toutes leurs erreurs dans la dictée conclusive. Néanmoins dans la dictée sans faute, ils ont réalisé 8 erreurs qui faisaient l'objet de questions : l'accent circonflexe (3 fois) et les graphèmes « eau » du mot « gâteau », le « t » dans « argent », la segmentation du mot « limonade », la segmentation de « l'argent » et le « x » à la fin du mot « gâteau ». Il est également possible qu'il y ait des erreurs d'inattention ou des oublis qui sont peut-être inhérents à la situation même de la dictée. Comme pour la première période, cela montre que la dictée sans faute n'a pas un effet négatif mais qu'on ne peut pas parler non plus d'un effet sur la dictée conclusive. Il est probable que le travail à domicile joue un rôle important sur cet enseignement de l'orthographe.

### **3. Conclusion**

#### **A. Progrès général**

Je remarque que les mots dictés dans les deux périodes regroupent des difficultés orthographiques communes. Dans les deux dictées sans faute et conclusives, la connaissance

du pluriel est visée (période A : *des/les* grands-parents ; période B : *des* bonbons, *des* biscuits), les nasales /on/ et /ã/ apparaissent (période A : *garçon*, *grands-parents*, *grand-père*, *grand-mère* ; période B : *argent*, *bonbon*), le son /s/ également (A : *garçon* ; B : *biscuit*, *caisse*), puis le son /ɛ/ (A : *père*, *mère* ; B : *caisse*) et enfin les lettres muettes (A : *grands-parents*, *père*, *mère* ; B : *argent*, *caisse*, *biscuit*, *limonade*).

Dans la période A, dix enfants sur quatorze ont fait des erreurs sur les notions d'orthographe que je viens de présenter. Dans la période B, six élèves en ont réalisées.

Les facteurs de difficultés orthographiques sont pourtant plus élevés dans la 2<sup>ème</sup> dictée sans faute car les mots sont plus irréguliers que ceux de la première dictée sans faute. Le mot « caisse » regroupe par exemple plusieurs connaissances orthographiques : le « c » fait le son /k/ et non pas /s/ et dans le même mot les « ss » font le son /s/ ; ces graphèmes connus pour faire un son identique ne fonctionnent pas ainsi dans le mot « caisse ». Le son /ɛ/ est composé de deux graphèmes « ai » et il y a un « e » muet à la fin du mot. Pour le mot « biscuit », les mêmes difficultés apparaissent : il n'y a qu'un « s » pour faire le son /s/ et la lettre « c » fait le son /k/, le son /wi/ n'est pas facile à transcrire et il y a un « t » muet à la fin du mot. Les mots « argent » et « gâteau » s'écrivent tous deux avec un « g » mais il ne produit pas le même son. Et « limonade » a un « e » muet à la fin.

## B. Progrès des élèves

Dans la période A, l'élève 1 fait partie du groupe 1 (aucune erreur). Les élèves 2 et 4 n'ont commis aucune erreur dans la dictée sans faute (groupe 2). Le groupe 3 est composé des élèves 5, 7, 8 et 11 tandis que dans le groupe 4 se retrouvent les élèves 3, 6, 9, 10 et 14. Les élèves 12 et 13 étaient absents.

Pour la période B, l'élève 7 est le seul à n'avoir pas commis d'erreurs dans les dictées, il fait donc partie du groupe 1. Aucun élève ne se trouve dans le groupe 2. Les élèves 1, 4, 5, 9, 10, 11 et 13 font partie du groupe 3. Le groupe 4 réunit les élèves 3, 6, 8, 12, et 14. L'élève 2 était absent.

Si je compare les deux périodes, j'observe que les élèves 3, 6, (12) et 14 ont fait le plus d'erreur dans les dictées. D'une période à l'autre, ces élèves restent dans le groupe 4. Je remarque aussi que l'élève 1 est passé du groupe 1 au groupe 3 et qu'à l'inverse, l'élève 7 est

passé du groupe 3 au groupe 1. Les élèves 5 et 11 (et 13) sont restés dans le groupe 3. Les élèves 9 et 10 sont passés du groupe 4 au groupe 3 et l'élève 8, du groupe 3 au groupe 4. Une réelle évolution en orthographe entre les deux périodes n'est pas observée. Les élèves n'ont pas considérablement progressé. Je remarque aussi que les groupes ont des profils différents et des liens peuvent être faits entre les groupes 1 et 2, et 3 et 4. Les groupes 1 et 2 comportent des élèves qui font essentiellement des erreurs phonogrammiques. Quant aux enfants des groupes 3 et 4, les erreurs sont plus variées et de ce fait plus résistantes.

### C. Progrès des questions

Concernant les questions posées lors des dictées sans faute, quelques indices démontrent une légère progression de la réflexion orthographique des élèves.

Dans la période B, les enfants ont interrogé l'enseignante sur la segmentation des mots et sur les lettres muettes (« e » muet à la fin de « caisse »). Ce qui n'était pas le cas dans la première dictée sans faute. De plus, moins d'erreurs faisant l'objet de questions dans la dictée sans faute ont été commises. Il y a donc une évolution dans leurs questions et dans leur réflexion entre les deux périodes.

## ***Chapitre V : Analyse du discours sur l'enseignement de l'orthographe de la classe 1***

La dictée sans faute et la dictée conclusive ne constituent pas à elles seules l'intégralité de l'enseignement de l'orthographe en 2P. Il s'agit de voir ici ce qui se fait autour des deux formes de dictées dont la seconde a fonction d'évaluation ; ce qui s'enseigne à propos du plurisystème de la langue ; si les exercices proposés sont en lien avec la dictée sans faute ; si la production écrite fait partie du dispositif et si l'orthographe a été travaillée au travers d'ateliers spécifiques. Toutes ces observations permettront de comprendre quel enseignement de l'orthographe préconise l'enseignante de la classe 1. Regardons d'abord quelle est l'organisation de l'enseignement de l'orthographe, puis les objectifs travaillés et enfin la démarche de l'enseignante.

### **1. Les dispositifs**

Dans l'entretien de l'enseignante de la classe 1, celle-ci mentionne 4 dispositifs. Les voici présentés dans l'ordre chronologique assortis d'une brève description (certains exercices peuvent avoir lieu avant ou après les devoirs).

#### **A. La dictée sans faute**

Selon l'enseignante, c'est un moment d'entraînement pour la dictée conclusive. L'enseignante a choisi des phrases qui reprennent les mots que les élèves avaient à apprendre pour la dictée conclusive. Ces mots proviennent de textes que les élèves devaient lire pour les devoirs. « *[La phrase] est choisie effectivement par rapport aux mots à apprendre parce que c'est le moment d'entraînement parce que bien sûr ils doivent [...] travailler [les mots] à la maison mais [...] il faut aussi les travailler à l'école parce que on peut pas évaluer le niveau de c'qu'ils ont travaillé à la maison [...] donc voilà c'était pour reprendre un maximum de mots [...] et travailler justement dans [...] un contexte de phrases et d'écrit [...]* » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 191). La dictée sans faute de la période A a entraîné l'écriture des mots liés à la famille. Dans la période B, ce sont des mots de la vie courante. À travers cet exercice, l'enseignante répond aux questions des élèves par oui ou par non et elle précise à nouveau les

règles orthographiques qui y correspondent. Ces dernières sont souvent répétées. Les élèves corrigent ensuite les erreurs en recopiant le ou les mots une fois correctement.

## B. Divers exercices

Durant les deux semaines d'observation, diverses fiches des moyens de COROME ont été réalisées. Ce sont des exercices d'orthographe qui reprennent la notion de genre et de nombre du nom ; de grammaire qui reprennent les groupes grammaticaux d'une phrase (le complément de phrase) ; de conjugaison qui permettent de travailler les pronoms de conjugaison (notion de genre et de nombre) et les verbes à l'infinitif. Des exercices conçus par l'enseignante sur le verbe « être » et sur le verbe « chanter », ont également été effectués. Ces activités sont travaillées par écrit. Le contenu de ces exercices a déjà été vu en commun au tableau noir, et les fiches permettent une consolidation individuelle du travail.

Lors de la période A, les élèves ont effectué les exercices d'orthographe<sup>6</sup> tirés des moyens COROME pour la 2P portant sur la notion de genre et de nombre du nom. Les différents types de déterminants comme « le », « la », « l' », « un », « une », « mon », « notre », « votre », « son », « ton » ont déjà été vus en classe. Voici les détails de ces exercices :

- Exercice constituant à relier le bon déterminant au bon mot, par exemple « l'opération » ou « une opération ». Ensuite, les élèves doivent classer des mots au pluriel, dans un tableau comportant une colonne pour les noms de genre masculin et une colonne pour les noms de genre féminin. Par exemple, ils doivent trouver le genre de « les blessés », (est-ce que c'est un nom féminin ou masculin ?) et le recopier correctement dans la colonne correspondante. Cet exercice individuel reprend un travail que l'enseignante avait fait avec des étiquettes: les élèves devaient assembler des noms et des déterminants correspondants. Par exemple, « les » va avec « pieds ». Cet exercice recourt à la copie des mots dont le déterminant est au pluriel ce qui ne permet pas d'identifier le genre du mot facilement. Le travail orthographique est exigeant puisque les élèves doivent chercher le genre du mot et qu'ils doivent ensuite le recopier de manière correcte (Fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 43).

---

<sup>6</sup> Les fiches COROME concernées se trouvent en annexe

- Exercice consistant à observer des images qui illustrent des parties du corps, et écrire ce qu'elles représentent, d'abord au singulier, et en dessous au pluriel (pied, pieds ; oreille, oreilles). L'élève doit ensuite écrire le mot trouvé, avec tous les déterminants adéquats proposés (*un* pied, *le* pied, *notre* pied ; *mon* oreille, *son* oreille, etc.). Le but est de trouver le mot représenté sur l'image, puis le genre du mot et enfin le genre du déterminant qui va avec le mot, c'est-à-dire associer le bon déterminant avec le mot. De même avec les mots au pluriel. (Fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 44).

Quelques fiches de conjugaison<sup>7</sup> et des exercices conçus par l'enseignante ont également été réalisés.

- Exercice qui met l'accent sur la fonction de reprise des pronoms. L'enseignante souhaitait que cette notion soit préalablement acquise pour pouvoir ensuite aborder le verbe être dans un autre exercice. Le but de cet exercice est de remplacer un groupe nominal sujet mis en évidence dans la phrase par le pronom de conjugaison qui convient (il-ils-elle-elles) et ensuite de réécrire la phrase en entier avec le changement effectué. Par exemple « Un lièvre sort de son gîte ; **ce lièvre** rencontre des écureuils » devient « Un lièvre sort de son gîte ; **il** rencontre des écureuils ». (Fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 70).
- L'enseignante a aussi mené une leçon de conjugaison sur le verbe être à ses élèves. Ces derniers ont travaillé une fiche conçue par l'enseignante. Avant de l'aborder, ils ont écrit le verbe être ensemble au tableau noir. Ils ont observé la différence entre tu « es » et il « est ». Ils devaient ensuite copier le verbe être sur leur feuille et compléter les phrases à trous avec la forme du verbe être adéquate, par exemple : « Il ... bientôt midi » devient « Il **est** bientôt midi ». Puis dans le dernier exercice, ils devaient compléter la phrase avec le pronom de conjugaison correspondant « ... est grand ce garçon » devient « **Il** est grand ce garçon ».

---

<sup>7</sup> Les fiches COROME concernées se trouvent en annexe

Regardons maintenant les activités et exercices réalisés pendant la période B

- Les élèves ont travaillé de façon visuelle sur une fiche que l'enseignante a inventée et qui reprenait le verbe chanter. Avant d'effectuer ces exercices, elle a d'abord écrit le verbe chanter au tableau noir avec ses élèves. Ensuite, ils devaient recopier la forme conjuguée du verbe. Puis, ils devaient compléter les phrases à trous avec la forme du verbe chanter, en fonction du pronom de conjugaison ou du groupe nominal sujet. Par exemple : Je **chante** très bien ; Mes maîtresses **chantent** très bien. Finalement, ils devaient mettre le bon pronom de conjugaison devant la forme du verbe chanter déjà écrite dans la phrase (Aujourd'hui, **ils** chantent à dix heures). Les élèves devaient réfléchir au genre et au nombre du pronom de conjugaison à employer devant la forme verbale conjuguée mais également à la terminaison du verbe conjugué. Le but de l'enseignante était d'apprendre à conjuguer un verbe ayant une terminaison en « er » (chanter).
- Les élèves ont aussi réalisé un exercice qui reprend la notion de genre et de nombre du pronom. Premièrement, ils devaient lire deux phrases et en souligner les différences : « Il\_ dépose de la mousse dans une soucoupe en terre cuite » se transforme en « **Ils déposent** de la mousse dans une soucoupe en terre cuite ». Puis, les enfants devaient écrire les deux dernières phrases en opérant les changements eux-mêmes : « Il plante encore deux violettes » devient « **Ils plantent encore deux violettes** ». (Fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 76).
- Exercice où les élèves devaient lire des phrases avec un verbe conjugué, et récrire à côté la même phrase mais avec le verbe à l'infinitif. Par exemple : « Tu mimes un bûcheron » devient « Mimer un bûcheron ». Les élèves doivent également penser à la majuscule au début. Dans cette fiche, les élèves découvrent à un niveau visuel les différentes terminaisons des verbes à l'infinitif en « er », « ir », « re ». (Fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 75).

Toujours pendant la période B, les élèves ont également réalisé des fiches de grammaire tirées des moyens COROME.

- Exercices qui traitent des groupes grammaticaux d'une phrase. Dans le premier exercice, les enfants devaient lire le texte. Dans le second, ils devaient récrire les

phrases en supprimant le groupe qui n'est pas obligatoire dans la phrase (le complément de phrase). Par exemple : « **Avant sept heures** le laitier apporte le lait » devient « Le laitier apporte le lait ». Les élèves doivent faire attention à la majuscule au début et au point à la fin de la phrase. De plus, ils doivent réécrire la phrase correctement. (Fiche COROME, grammaire-vocabulaire 2P, p. 81).

- Exercice consistant d'abord à lire des phrases et ensuite à mettre une croix sous le groupe qui peut être supprimé. (Fiche COROME, grammaire-vocabulaire 2P, p. 82).

### C. Les devoirs

Les élèves doivent lire un texte. L'enseignante choisit six mots provenant de ce texte et les enfants doivent les recopier sur une feuille où les mots sont déjà écrits et illustrés. Ce sont les mots pour la dictée conclusive.

### D. La dictée conclusive

Il s'agit d'une dictée traditionnelle de six mots. L'enseignante reprend ceux vus dans la dictée sans faute. Ils ont été choisis au préalable dans un texte que les élèves avaient à lire pour les devoirs.

Nous avons donc recensé 4 dispositifs dans la classe 1, qui sont les devoirs, la dictée sans faute, la dictée traditionnelle et des exercices sous forme de fiches. Soulignons que dans les devoirs et certains exercices, la lecture et la copie de mots ou de phrases sont sollicitées.

Pour avoir une idée générale des dimensions de l'orthographe, observons maintenant les objectifs d'orthographe, de conjugaison et de grammaire travaillés par l'enseignante. Pour montrer les liens entre les exercices et la dictée sans faute mentionnés par l'enseignante, nous allons utiliser la grille d'objectifs du plan d'études.

## 2. Les objectifs des codes, d'orthographe, de conjugaison et de grammaire

Dans cette partie, les objectifs seront classés en fonction du plan d'études (2000). En effet, je vais reprendre les tableaux de la méthodologie et inscrire une croix à côté des objectifs que l'enseignante de la classe 1 mentionne et explicite. J'ai considéré ces objectifs comme travaillés lorsqu'ils font l'objet d'une question ou d'un exercice particulier.

Regardons d'abord les objectifs des codes orthographiques.

Codes	
identifier des mots familiers dans la chaîne orale (aborder)	
identifier des mots nouveaux dans la chaîne orale (consolider)	
localiser une syllabe orale (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	
classer des mots comportant la même syllabe orale (savoir utiliser)	
segmenter un mot en syllabes orales (savoir utiliser)	
repérer le nombre de syllabes orales contenues dans un mot (consolider)	
comparer des syllabes orales différentes (consolider)	
localiser un phonème (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	
classer ensemble des mots comportant le même phonème (consolider)	
repérer un phonème dominant dans une liste de mots (consolider)	
discriminer des phonèmes proches (paires minimales) (consolider)	
identifier les phonèmes dans des contextes variés (consolider)	
reconnaître les lettres en nommant le nom des lettres (consolider)	
connaître les signes diacritiques (consolider)	
reconnaître des mots dans différentes écritures et typographies (consolider)	
construire les concepts de « mot », « syllabe », « phonème », « lettre ». (consolider)	
segmenter un énoncé oral en mots (savoir utiliser)	
segmenter un énoncé oral (ou une phrase orale) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	
segmenter une phrase écrite en mots (consolider)	
segmenter un texte écrit (ou une phrase) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	

établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit (savoir utiliser)	
connaître l'orientation de l'écriture (consolider)	
utiliser le concept de permanence d'une unité de l'écrit (consolider)	
identifier des graphèmes différents correspondant à un seul phonème (aborder)	X
identifier différents phonèmes correspondant à un seul graphème (aborder)	
connaître la combinatoire (aborder)	

Observons qu'un seul des ces objectifs a été plus ou moins travaillé à travers les dispositifs proposés par cette enseignante. Elle ne mentionne pas les objectifs restants qui ne font l'objet d'aucun enseignement ni apprentissage explicite.

- Identifier des graphèmes différents correspondant à un seul phonème

Lors de la dictée sans faute, les élèves ont demandé à l'enseignante si le son /ã/ de « parents » pouvait s'écrire « an » ou « en ». Mais il n'y a pas vraiment eu de travail effectué à ce moment là pour identifier les différents graphèmes qui pouvaient correspondre à ce phonème. L'enseignante a simplement répondu par oui ou par non.

Qu'en est-il des objectifs orthographiques ? A nouveau, nous allons procéder à une mise en lien des objectifs énoncés par l'enseignante avec ceux du plan d'étude.

Orthographe	
mémoriser l'image d'une lettre (savoir utiliser)	
mémoriser l'image d'un mot (consolider)	
mémoriser l'image d'une syllabe (aborder)	
mémoriser l'orthographe des mots outils (consolider)	
repérer les différences d'orientation entre les graphies proches (savoir utiliser)	
repérer des différences de tailles entre les graphies (savoir utiliser)	
comparer des mots (similitudes et différences) (savoir utiliser)	
connaître l'alphabet (savoir utiliser)	
connaître les relations phonèmes-graphèmes (consolider)	X
mettre en relation les réalisations orales et écrites des mots utilisés (consolider)	
employer la majuscule au début d'une phrase et dans les noms propres (consolider)	

écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés (consolider)	X
copier sans faute (consolider)	X
rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, l'enseignant (consolider)	X
utiliser les ouvrages de référence (liste de mots, texte de référence, dictionnaire, etc.) (consolider)	
reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la (consolider)	X
connaître le féminin des noms (aborder)	
connaître le pluriel des noms simples (aborder)	X
connaître le féminin des adjectifs (aborder)	
respecter l'orthographe d'usage des mots de son texte (aborder)	
maîtriser l'accord D-N (aborder)	X
maîtriser l'accord D-N-Adj (ou PP) (aborder)	
accorder le verbe avec son sujet (aborder)	X
utiliser le tiret pour couper un mot en fin de ligne (aborder)	
utiliser (-) et ('?) (aborder)	X
utiliser (,) et (!) (aborder)	
connaître les homophones grammaticaux et lexicaux courants (aborder)	

Plusieurs objectifs orthographiques ont été travaillés.

- Connaître les relations phonèmes-graphèmes

Cet objectif est travaillé à travers les dictées. Pour pouvoir écrire correctement, les enfants doivent savoir transcrire des phonèmes en graphèmes.

- Ecrire de mémoire des mots préalablement rencontrés

Un des objectifs principaux de la dictée conclusive était de savoir écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés. Dans la classe 1, les mots sont vus lors de la dictée sans faute et mémorisés lors des devoirs pour la dictée conclusive.

- Copier sans faute

Dans leurs devoirs, les enfants doivent copier six mots chaque semaine sans faire d'erreurs. Ces mots sont ceux qui vont être appris pour la dictée conclusive. Lors des exercices d'orthographe, les élèves doivent recopier correctement des mots dans la colonne adéquate (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 43). Dans ceux de conjugaison, les élèves doivent réécrire une phrase en entier après avoir remplacé le groupe nominal qui se répète par un pronom de conjugaison. Ils doivent opérer des changements dans des phrases et les recopier avec les changements effectués (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 70 et p. 76). Les élèves ont également dû copier le verbe être et le verbe chanter conjugués sur une feuille au cours des exercices de conjugaison faits par l'enseignante. Quant aux exercices de grammaire, ils consistaient à réécrire les phrases en ayant supprimé le complément de phrase (fiche COROME, grammaire-vocabulaire 2P, p. 81).

- Rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, l'enseignant

Cet objectif est travaillé à travers la dictée sans faute car les élèves doivent réfléchir à l'orthographe des mots et ils peuvent ensuite interroger l'enseignante (qui répond par oui ou par non) sur leurs doutes orthographiques.

- Reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la

Les deux formes de dictées amènent aussi les apprenants à reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la. Par exemple, dans la dictée sans faute on avait : un garçon, un père, une mère, etc. La plupart des enfants savent qu'on dit « un père » et non pas « une père ». Ils connaissent donc le genre du nom qui va avec ces déterminants. Cet objectif apparaît également dans les exercices d'orthographe, car les enfants doivent relier le bon déterminant au bon mot, par exemple « une opération » et non pas « un opération » et ils doivent écrire les mots « pied » et « oreille », avec tous les déterminants adéquats proposés (*un* pied, *le* pied, etc.). Ils doivent donc reconnaître le genre du mot pour associer le bon déterminant avec le mot (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 43 et p. 44). Comme je l'ai déjà mentionné, ces exercices reprenaient un travail avec des étiquettes où les

élèves devaient assembler des noms et des déterminants correspondants. Par exemple, « un » va avec « pied ».

D'autres objectifs qui ne font pas partie des objectifs du plan d'études apparaissent dans ces deux exercices :

- Connaître le genre du nom avec le déterminant « l' ».

L'enseignante a voulu travailler le genre du nom à l'aide d'un autre déterminant : le « l' ». L'élève doit associer le bon déterminant au bon nom avec le « l' » également. Tous les mots commençant par une voyelle ou par un « h » muet peuvent être précédés du « l' ».

- Connaître le genre du nom avec les déterminants possessifs (mon, notre, votre, son, ton) et savoir qu'ils ne marquent pas toujours le genre du nom

Dans les exercices d'orthographe, l'objectif principal est de comprendre que certains déterminants ne marquent pas le genre du nom. Par exemple « son oreille » : le déterminant « son » est au masculin alors que le mot « oreille » est de genre féminin. Les déterminants possessifs placés devant un nom commençant par une voyelle ne marquent pas le genre de ce nom (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 44). Soulignons que l'enseignante avait choisi cet exercice pour travailler le genre du déterminant et du nom, en pensant que si un nom est féminin, le déterminant doit être féminin de même si un nom est masculin, son déterminant l'est aussi. Selon ses dires, elle ne s'est pas rendue compte que dans cet exercice, le déterminant ne marque pas le genre du nom. Elle n'en a rien dit à ses élèves qui ont fait l'exercice en toute logique : on dit « mon oreille » et non pas « ma oreille ». Observons que cette connaissance n'apparaît pas dans les dictées.

- Connaître le pluriel des noms simples

Dans les dictées, les élèves doivent connaître le pluriel des mots simples comme : des bonbons, des biscuits. Si je reprends les phrases des dictées sans faute, la connaissance des morphogrammes est visée car la notion grammaticale de nombre est exercée. Dans la dictée conclusive, l'objectif est identique car ce sont les mêmes mots, mais ils ne sont plus dictés dans un contexte de phrases. Avec cette forme de dictée, l'enseignante vise l'apprentissage

d'un certain nombre de mots et la notion de pluriel, mais c'est moins prédominant car les mots sont dictés séparément « *là mon objectif c'est simplement enfin l'acquisition [...] / d'un capital de mots qu'ils ont au long de l'année.* » (Annexe VII, entretien 1. 1, p. 195).

Dans les exercices d'orthographe, les élèves doivent classer des mots au pluriel, dans un tableau comportant une colonne pour les noms de genre masculin et une colonne pour les noms de genre féminin. Les mots au pluriel sont des noms simples comme « les blessés ». Les élèves doivent aussi écrire les mots « pieds » et « oreilles » avec divers déterminants au pluriel (les, ses, nos, etc.) (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 43 et p. 44).

L'enseignante aborde encore avec ses élèves deux nouveaux objectifs qui ne font pas partie des objectifs du plan d'études pour les 2P.

- La connaissance du pluriel des mots composés

Dans les dictées de la période A, le pluriel des mots composés « les grands-parents » est abordé. L'enseignante parle « [...] du genre et surtout du nombre avec par exemple « *grands-parents* » donc y a des « s » donc aux mots composés donc y a le « s » à « *grand* » et y a le « s » à « *parents* » ». (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 191).

- La connaissance du pluriel des pronoms de conjugaison

Constatons que la connaissance du pluriel des pronoms n'est pas mobilisée dans les dictées des deux périodes. Dans l'exercice sur le verbe être, l'une des étapes consistait à compléter des phrases à trous avec le pronom de conjugaison correspondant. Par exemple, dans la phrase à trous suivante « ... sont méchantes avec moi », le verbe être est conjugué ainsi : « sont ». Les élèves devaient trouver que le pronom de conjugaison était au pluriel : « **Elles** sont méchantes avec moi ». L'objectif dans l'exercice sur le verbe être réalisé par l'enseignante était de traiter du verbe être et des pronoms de conjugaison. Ce choix d'exercice vise une connaissance morphogrammique car la notion de genre et de nombre est revue. L'objectif visé dans l'exercice sur le verbe chanter réalisé par l'enseignante est cependant le même que dans l'activité sur le verbe « être » : reprendre l'idée de genre et de nombre avec les pronoms de conjugaison et le verbe conjugué. La connaissance du verbe « chanter » ne fait pas partie des dictées. Dans les exercices de conjugaison, l'objectif est de travailler les pronoms et de savoir remplacer un groupe nominal par un pronom adéquat (fiches COROME, orthographe-

conjugaison 2P, p. 70). À travers cette activité, la notion de genre et de nombre est travaillée avec les pronoms « *l'objectif c'était de remplacer [...] un groupe nominal [...] par un pronom de conjugaison [...] surtout insister de nouveau sur [...] le pluriel et le singulier.* » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 198).

Présumons que cet exercice permet d'avoir une connaissance morphogrammique des pronoms de conjugaison. Les élèves devaient aussi réfléchir au genre et au nombre du pronom de conjugaison et ensuite accorder le verbe correctement. La notion de pluriel des pronoms de conjugaison est travaillée. Les objectifs visés sont d'ordre morphogrammique et s'appuient sur une approche visuelle (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 76).

- Maîtriser l'accord D-N

Dans les dictées sans faute, les élèves s'exercent à accorder correctement des déterminants et des noms au pluriel (les grands-parents, des bonbons, des biscuits). Dans les dictées traditionnelles, ils sont censés maîtriser cette notion. Cet objectif est visé dans les exercices d'orthographe car les élèves doivent accorder des déterminants au pluriel (les, vos, tes, des, nos, ses, mes, ces) avec des noms (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 44).

- Accorder le verbe avec son sujet

Dans les dictées sans faute, les élèves doivent accorder le verbe avoir à la troisième personne du singulier (il a) et le verbe être à la même personne (il est). Comme les dictées traditionnelles sont des dictées de mots, les verbes conjugués ne font pas l'objet d'un travail dans ces dernières. Dans l'exercice sur le verbe être, les élèves ont écrit le verbe au tableau noir avec leur enseignante et celle-ci a insisté sur la différence entre tu « es » et il « est » de façon visuelle « *On avait insisté sur le fait que « tu » c'est « es » : « il », « elle », « on » c'est « est »* » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 198). Ils ont donc observé ensemble les accords du verbe et du sujet mais surtout les formes qui peuvent être confondues (tu es, il est). Ils devaient ensuite compléter des phrases à trous avec la forme du verbe être adéquate. Reprenons l'exemple présenté précédemment : « Il ... bientôt midi » devient « Il **est** bientôt midi ». Cet exercice demande une connaissance de l'accord du verbe avec son sujet. Dans la fiche sur le verbe chanter, l'objectif est identique. Notons que dans ces deux exercices, les élèves doivent savoir accorder le verbe avec deux formes de sujet : un pronom de conjugaison ou un groupe nominal. Les élèves ont aussi réalisé un exercice de conjugaison dans lequel ils

devaient transformer des phrases en mettant le sujet au pluriel. Ils devaient donc savoir accorder le sujet avec le verbe. Si je rajoute un « s » à « il » (ils) le verbe s'accorde également : « arrose » devient « arrosent ». Les enfants devaient observer la différence entre « il » et « ils » et les terminaisons des verbes qui suivent ces pronoms de conjugaison. En effet, il y a un « s » qui représente la marque du nombre pour le groupe nominal sujet et « ent » qui représente la marque du nombre pour le groupe verbal. Ils devaient aussi réfléchir à ce qu'ils allaient écrire ; comprendre que le « il » devient « ils » et que les verbes s'accordent en conséquence (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 76).

- Utiliser (-) et ('?)

Dans les dictées, on retrouve des mots composés et des mots précédés d'un déterminant avec une apostrophe (les grands-parents, l'argent). Savoir utiliser le « l' » a été pertinent dans les dictées de la période B avec les mots « l'argent » ou « limonade ». Supposons que c'est suite à cet exercice qu'un élève a demandé lors de la dictée sans faute de la période B, si « limonade » s'écrivait « l'imonade ». Ces objectifs ont donc été travaillés lors des dictées sans faute et étaient censés être maîtrisés dans les dictées conclusives. Dans les exercices d'orthographe, il s'agissait de saisir quand le « l' » est utilisé (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 43 et p. 44).

Passons maintenant aux objectifs de conjugaison mentionnés par l'enseignante.

Conjugaison	
utiliser à bon escient les pronoms de conjugaison (aborder)	X
repérer les personnes et/ou les GN représentés par les pronoms de conjugaison (aborder)	X
s'exprimer en utilisant le temps du verbe qui convient (aborder)	
situer des événements sur la ligne du temps (temps chronologiques P-M-A) (aborder)	
utiliser le pronom « je » désignant un personnage de dialogue (consolider)	
conjuguer oralement au présent et à l'imparfait les verbes « être », « avoir », « aller » et de type « chanter » (aborder)	
distinguer radical et terminaison à l'oral (aborder)	
connaître les temps du verbe (oral et écrit) : présent (indicatif) (aborder)	
utiliser et orthographier les verbes : être, avoir, aller et de type « chanter » (aborder)	X

- Utiliser à bon escient les pronoms de conjugaison

Dans la première dictée sans faute, on retrouve le pronom de conjugaison « il » qui reprend « le garçon », mais cet objectif n'a pas vraiment fait l'objet d'une manipulation lors des dictées. Les exercices de conjugaison visent la fonction de reprise des pronoms. En remplaçant le groupe nominal sujet mis en évidence dans la phrase par un pronom de conjugaison qui convient (il-ils-elle-elles), les élèves apprennent à les utiliser correctement de plus, un exercice propose de réécrire des phrases au pluriel : « Il dépose de la mousse dans une soucoupe en terre cuite » se transforme en « Ils déposent de la mousse dans une soucoupe en terre cuite » (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 70 et p. 76). Dans l'exercice de conjugaison sur le verbe être, les élèves utilisent également à bon escient les pronoms de conjugaison car ils doivent compléter une phrase dans laquelle il en manque. L'objectif est le même dans l'exercice sur le verbe chanter.

- Repérer les personnes et/ou les GN représentés par les pronoms de conjugaison

Comme je l'ai dit précédemment, dans la première dictée sans faute, le pronom « il » reprend le groupe nominal « le garçon », mais l'enseignante n'a pas travaillé cet objectif de façon à ce que les élèves repèrent le groupe nominal représenté par le pronom de conjugaison. Cet objectif est particulièrement travaillé dans les exercices de conjugaison dont j'ai déjà parlé précédemment (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 70). Le groupe nominal de chaque phrase doit être remplacé par un pronom de conjugaison ce qui signifie que les enfants doivent repérer les personnes ou le GN représenté par les pronoms de conjugaison pour pouvoir identifier quel va être le bon pronom de conjugaison qui remplace le GN. Cependant cet objectif ne fait pas l'objet d'un travail oral.

- Utiliser et orthographier les verbes :  
Être, avoir, aller et de type « chanter »

Observons que dans chaque dictée sans faute figure un verbe conjugué (le verbe avoir et le verbe être). De plus, les exercices de conjugaison sur le verbe être et le verbe chanter faits par l'enseignante reprennent cet objectif. Et à la page 75 il s'agit de discerner les terminaisons des verbes à l'infinitif (« er », « ir », « re ») et des verbes conjugués.

## Concernant les objectifs grammaticaux

Grammaire	
délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point) (consolider)	
utiliser les signes qui marquent le dialogue (consolider)	
pratiquer des manipulations pour reconnaître les différents groupes de la phrase P. (aborder)	
pratiquer des manipulations pour distinguer les groupes obligatoires des groupes facultatifs (aborder)	X
mettre en relation le sujet (S) et le groupe verbal (GV) (aborder)	
Pronominaliser le sujet (il, ils, elle, elles) (aborder)	X
identifier l'antécédent d'un pronom (aborder)	
identifier le genre et le nombre d'un nom (aborder)	X
distinguer le nom propre du nom commun (aborder)	
connaître les fonctions grammaticales : sujet (S)- groupe verbal (GV)- complément de phrase (CP) ; complément de verbe (CV) ; attribut (Attr.) et complément de nom (CN) (aborder)	
connaître les structures grammaticales : S → GN-Pro-N GN → N-D+N (aborder)	
connaître les catégories grammaticales : P- GN – D – N – V - Pro (de conjugaison) (aborder)	
connaître les fonctions sémantiques : temps-lieu (aborder)	
connaître les types et formes de phrases : phrase déclarative positive et négative neutre active ; phrase interrogative positive et négative neutre active ; phrase impérative positive et négative neutre active ; phrase exclamative positive neutre active (aborder)	
connaître les principaux actes de parole : asserter, interroger, faire agir, s'exclamer, demander une information, donner une information, faire une proposition, accepter, refuser, donner un argument, réfuter un argument... (consolider)	
connaître le genre et le nombre du N et du Pro (de conjugaison) (aborder)	X

- Pratiquer des manipulations pour distinguer les groupes obligatoires des groupes facultatifs

Dans les exercices de grammaire, l'objectif était de travailler les groupes dans la phrase et plus particulièrement le groupe vert qui est le complément de phrase et qui peut se supprimer ou se déplacer (fiches COROME, grammaire-vocabulaire 2P, p. 81 et p. 82). Signalons que ces deux exercices n'ont aucun lien avec la notion de la dictée sans faute et l'enseignement de l'orthographe.

- Pronominaliser le sujet (il, ils, elle, elles)

Les exercices de conjugaison dont j'ai déjà parlé reprennent cette notion. Ils ont pour objet de travailler la pronominalisation des sujets avec les pronoms de conjugaison : il, ils, elle, elles (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 70).

- Identifier le genre et le nombre d'un nom

Cet objectif est travaillé de manière visuelle dans les dictées ainsi que dans les exercices d'orthographe (fiches COROME, brochure orthographe-conjugaison 2P, p. 43 et p. 44).

- Connaître le genre et le nombre du N et du Pro (de conjugaison)

Dans les dictées, cette notion est travaillée. Les exercices d'orthographe la reprennent également (fiches COROME, brochure orthographe-conjugaison 2P, p. 43 et p. 44). L'exercice sur le verbe être et le verbe chanter travaillent le genre et le nombre du pronom de conjugaison car il faut employer le pronom adéquat devant le verbe conjugué (si c'est « est » le pronom de conjugaison sera « il »). Mais cet objectif est surtout réalisé dans les exercices de conjugaison des fiches officielles de français qui reprennent la notion de genre et de nombre du pronom (fiches COROME, brochure orthographe-conjugaison 2P, p. 76).

Analysons maintenant les propos de l'enseignante sur l'enseignement de l'orthographe.

### **3. La démarche de l'enseignante de la classe 1 dans son enseignement de l'orthographe**

Le discours de l'enseignante sur l'enseignement de l'orthographe permettra de comprendre comment elle travaille avec ses élèves mais aussi de comparer ce qu'elle dit travailler et ce qui a réellement fait l'objet d'un enseignement.

Elle planifie l'enseignement de l'orthographe en fonction des devoirs. Elle a un classeur avec des devoirs et chaque semaine, les enfants travaillent un texte. Ils doivent copier des mots du texte qui seront ensuite dictés. C'est à partir de là qu'elle regarde ce qu'il y a à apprendre et

donc quels concepts aborder pendant la semaine. Elle regarde aussi dans les fascicules du français COROME, les fiches qui correspondent à ce qu'elle a travaillé, ou elle conçoit des exercices elle-même si elle ne trouve pas ce qui lui convient car, selon elle, les documents officiels ne sont pas toujours suffisants et ludiques. Pour elle, l'apprentissage de l'orthographe se fait essentiellement à travers la lecture et l'écriture. L'orthographe est quelque chose qui est intégré à l'enseignement et elle dit d'ailleurs : « *par exemple, si l'on écrit des petits textes, des choses comme ça, on intègre l'orthographe.* » (Annexe VII, entretien 1, p. 186). Elle enseigne l'orthographe à travers les mots qu'elle donne à apprendre pour la dictée conclusive et ceux qu'elle travaille pendant la semaine avec la dictée sans faute. Elle travaille aussi les sons de manière intégrée. Elle les répète comme par exemple « *ah oui ça c'est quoi comme mot oui parce qu'il y a « on » ça fait /on/.* » (Annexe VII, entretien 1, p. 186). Mais elle affirme ne pas travailler en différé, l'orthographe est toujours intégrée à autre chose. Elle pense qu'il est inutile de travailler des mots ou de copier des documents de référence, « *[...] j'ai l'impression que ça sert à rien bon c'est mon idée parce qu'ils les copient et puis ben ça a pas d'sens pour eux [...] enfin souvent on s'rend compte que la fois d'après ils ont déjà oublié comment ça s'écrit les mots.* » (Annexe VII, entretien 1, p. 186-187). Elle intègre l'orthographe à travers des puits de mots<sup>8</sup> et les corrections de ce que les enfants ont écrit.

Elle fait des exercices collectifs, comme par exemple l'exercice avec les étiquettes où il fallait mettre le déterminant et le nom adéquat ensemble (il fallait faire attention au genre et au nombre). Elle essaye ensuite de consolider individuellement avec des fiches. Elle utilise les fiches des moyens COROME qui lui paraissent intéressantes car pour elle ce n'est pas toujours le cas car il y a peu de manipulation. C'est pour ça qu'elle conçoit ses propres exercices écrits. Ses élèves utilisent le cahier de référence en tant que dictionnaire pour rechercher l'orthographe des mots. Mais s'ils doivent écrire un texte, elle considère que c'est un travail trop éprouvant pour eux de chercher les mots pour les orthographier correctement. Elle préfère qu'ils lui demandent comment ça s'écrit pour qu'ils se concentrent sur ce qu'ils veulent écrire. Ils utilisent le dictionnaire pour des activités de recherche mais pas vraiment pour l'orthographe. C'est davantage pour apprendre à utiliser le dictionnaire.

La dictée sans faute lui paraît beaucoup plus constructive, car les élèves sont obligés de réfléchir à ce qu'ils ont écrit. Les enfants ne recopient pas simplement un mot trois fois pour le corriger. Ils doivent poser des questions ce qui implique leur participation active dans la correction. Cela permet de retravailler les mots d'une autre façon, d'impliquer l'élève dans

---

<sup>8</sup> Lorsque les élèves doivent rédiger des phrases ou un texte, l'enseignante leur demande de quels mots ils ont besoin. Elle les écrit au tableau et ensuite les élèves peuvent puiser dans ces mots pour écrire.

l'apprentissage des mots. La dictée sans faute lui permet donc d'entraîner l'orthographe de mots avec ses élèves dans un contexte de phrase, afin d'apprendre des règles orthographiques. Ce dispositif permet selon elle « [...] d'apprendre les règles, [...] d'apprendre peut-être aussi les exceptions [...]. » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 193). Mais aussi d'apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions et à réfléchir sur le fonctionnement de la langue.

Concernant les questions posées par les élèves, elle trouve qu'elles sont tout à fait utiles et qu'une évolution positive se note. Ils n'ont par exemple pas essayé d'épeler un mot en entier comme c'était le cas au début de l'année « *ils ont pas essayé d'épeler un mot en entier oui est-ce que la première lettre c'est « g » et puis la deuxième c'est « a » [...].* » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 192). Les questions permettent de reformuler les règles. Les élèves apprennent ainsi à les intégrer. Les questions sont tout à fait appropriées à l'apprentissage de l'orthographe car pour l'enseignante: « *l'orthographe qu'est-ce que c'est ben c'est une série de règles tout simplement et quand on commence à comprendre les règles et à les intégrer ben c'est que voilà on avance.* » (Annexe VIII, entretien 1. 1, p. 192).

Les mots à apprendre pour la dictée sont entraînés à travers la dictée sans faute en classe en plus d'être révisés à la maison. Il est important de les travailler à l'école car l'enseignante ne sait pas comment ils ont été exercés à la maison. Chaque élève n'a par exemple pas la chance d'avoir ses parents pour l'aider et, souligne-t-elle, il est difficile d'évaluer le niveau de ce qui a été appris à la maison. Ainsi avec les élèves allophones, elle travaille oralement les sons pour les comparer avec ceux de leur langue maternelle. L'enseignante est assez satisfaite de ce procédé, et elle trouve que les dictées se sont bien passées en général. Les élèves n'ont pas fait beaucoup d'erreurs après lui avoir posé les questions mais elle ajoute qu'il est difficile de donner son opinion sur les résultats. Selon elle, la dictée sans faute est là pour apprendre et pour s'entraîner à écrire des mots correctement « *[...] c'est quelque chose qui est fait / presque pour faire des erreurs tant mieux s'ils font des erreurs à ce moment là parce que ça leur permet d'apprendre et donc de toute façon ça peut que bien s'passer si ils ont compris là où étaient leurs erreurs et qu'ils les ont corrigées.* » (Annexe IX, entretien 1. 2, p. 205). Comme les résultats de la dictée conclusive ne sont pas montrés vraiment, nous pensons que la dictée sans faute pratiquée comme elle l'est dans la classe 1 comporte certaines limites. Elle s'avère insuffisante pour entraîner l'orthographe des mots.

## Synthèse

Je remarque que peu de liens peuvent être faits entre les notions travaillées dans les exercices et les dictées. En effet, ce qui est travaillé dans les exercices reprend quelques notions d'orthographe comme celles de genre et de nombre du nom ; de la conjugaison avec le verbe être et chanter et des notions de grammaire comme par exemple les groupes dans la phrase. Dans les dictées, l'orthographe y est surtout travaillée avec la notion de genre et de nombre et on observe un verbe conjugué dans chaque phrase des dictées sans faute. Le seul concept commun dans les dictées et les exercices est donc celui de genre et de nombre (ex. le pluriel des mots), un objectif qui figure bel et bien parmi les priorités en 2P. Les verbes travaillés dans les exercices n'apparaissent pas dans la dictée sans faute de la même période et il n'y a pas de verbes dans la dictée conclusive. Les exercices de grammaire sur le complément de phrase n'ont aucun lien avec l'enseignement de l'orthographe. Ainsi, ce qui est effectué en français pendant les deux semaines de recherche ne présente pas de liens entre ce qui est fait dans les exercices et ce qui est évalué dans les dictées. Signalons aussi que les dictées et ces exercices ne donnent pas lieu à une observation orale de la langue car il n'y a pas d'analyse orale des mots. On ne se situe donc pas dans une approche classique du français. Une approche renouvelée supposerait une démarche d'observation inductive du fonctionnement de la langue. L'enseignante emploie en effet plutôt une démarche déductive avec ses élèves. Elle leur apprend des règles orthographiques pour qu'ils s'en souviennent et les appliquent ensuite (lors de dictées ou de divers exercices).

De plus, les mots de la dictée sans faute se travaillent conjointement avec des exercices partiellement d'orthographe qui reprennent les notions, mais aussi des activités de conjugaison et de grammaire, ainsi que le verbe « être » et le verbe « chanter ». Tous ces exercices sont faits sur la base d'une approche des différences visuelles de la langue. À aucun moment, une démarche d'observation et d'écoute orale n'est mentionnée ou apparaît. Par exemple, dans la dictée sans faute, l'enseignante ne fait que répondre aux questions des élèves par oui ou par non, ou répéter la règle orthographique sans observer le mot de façon orale alors que ce travail avec l'oral figure bien dans les objectifs. Les confusions faites par certains élèves entre /g/ et /k/ pourraient s'analyser ainsi.

Si un élève pose la question : « est-ce que le son /ã/ du mot « parents » s'écrit « en » ? » L'enseignante lui répond : « oui ». Elle ne va pas regarder les particularités du mot et du son sur lequel l'élève s'interroge. Elle aurait par exemple pu comparer les mots de la dictée sans

faute de la période A qui contiennent le son /ã/, observer avec ses élèves que dans ces phrases il y a déjà deux manières d'écrire ce son : dans « grand » c'est « an » et dans « parents » c'est « en » ; puis elle aurait pu en profiter pour aborder les diverses manières d'écrire ce son : « an », « en », « am », « em » et ils auraient pu chercher ensemble des mots qui contiennent le son /ã/. Dans la dictée conclusive, les mots incorrects ne sont pas repris avec l'enseignante, c'est elle qui corrige les erreurs, il n'y a pas non plus d'observation visuelle des mots. Concernant les exercices, les élèves les font individuellement par écrit et l'enseignante ne les reprend pas avec eux. Les particularités des exercices auraient pu être observées. Par exemple dans l'un des exercices tirés des moyens COROME qui met l'accent sur la fonction de reprise des pronoms, elle aurait pu regarder avec ses élèves pour quelles raisons dans la phrase « Un lièvre sort de son gîte ; **ce lièvre** rencontre des écureuils », « ce lièvre » devient « il ». « Ce lièvre » est un groupe nominal masculin singulier donc le pronom qui le remplace sera aussi masculin et singulier. L'enseignante ne fait pas faire de constat avec ses élèves. On ne voit pas non plus quelles manipulations elle ferait faire aux enfants. Avec la dictée sans fautes, l'enseignante pense qu'elle arrive à impliquer ses élèves. Pour elle, il s'agit d'une solution pragmatique qui donne satisfaction.

## ***Chapitre VI : Analyse de l'enseignement de l'orthographe dans la classe 2***

Dans ce chapitre aussi, l'analyse se fait sur deux périodes : la période A (du lundi 17 novembre au vendredi 21 novembre 2008) et la période B (du lundi 19 janvier au vendredi 23 janvier 2009). Comme pour la classe 1, je vais d'abord présenter la période A, puis la période B.

### **1. Période A**

A. Le dispositif de dictée : une brève présentation

Cette enseignante propose une autre approche de l'enseignement de l'orthographe. Elle a fait une dictée par semaine, indépendantes l'une de l'autre. Elle travaille sur un vocabulaire par famille de mots. La dictée de la période A contient des mots d'animaux :

vache, mouton, cheval, chat, chien, cochon, bête, animal.
---

Chaque semaine, les enfants ont une recherche à faire à la maison, sous forme de devinettes, dans leur cahier de référence (exemple : Cherche à la page du « **a** » le mot écrit entre **an** et **année** ! Réponse : **animal**). Une fois qu'ils ont trouvé les mots, ils les écrivent. Ils reçoivent ensuite la liste corrigée en classe puis ils doivent les apprendre par cœur en devoir pour la dictée de la semaine suivante. Ces mots sont aussi travaillés en classe durant la semaine où la dictée aura lieu, sous forme de quiz (de jeux) où les enfants doivent réfléchir sur la manière dont s'écrivent les différents sons qu'on entend. C'est souvent un corpus de mots qui regroupe certains sons en particulier. Par exemple, dans la première dictée, il y a beaucoup de noms d'animaux avec le phonème /ʃ/ (*vache, cheval, chat, cochon, chien*). Elle a travaillé sur ce son pendant le quiz. L'enseignante dicte ensuite les mots dans un texte à trous. Pour la dictée de la période A, elle a lu le texte avec ses élèves et ils essayaient de réfléchir ensemble à ce qu'ils pourraient écrire à la place des trous. Ils ont cherché ensemble quel mot serait cohérent à telle place dans le texte. Je suppose qu'elle a ensuite relu le texte en disant les mots manquants au fur et à mesure. Les élèves devaient suivre la lecture du texte pour pouvoir écrire les mots au bon endroit.

Pour la correction de la dictée, elle demande à chaque élève par oral, où se trouve l'erreur et quelle est sa nature. Puis elle leur montre la manière correcte de l'écrire, elle cache le mot et ils copient cinq fois la correction dans leur cahier de production.

## B. L'analyse à priori des erreurs possibles

Pour les deux périodes, la présentation de l'analyse à priori des erreurs possibles permet d'observer quelle sera la nature des erreurs des élèves avec ces corpus de mots et de quelle manière la connaissance de ces derniers est travaillée.

Eu égard à l'âge des élèves, la nature des erreurs de la classe 2 est très certainement semblable à celle de la classe 1. La dictée comporte une liste de mots. En conséquence, c'est la connaissance orthographique des mots qui est visée. L'analyse complète se trouve dans le tableau suivant :

*Tableau F : Les erreurs probables dans la dictée, classe 2, période A*

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
voche → vache vach_ → vache montou → mouton muton → mouton moutou → mouton moutan → mouton cheval → cheval cha_ → chat chiun → chien chi_n → chien ch_en → chien chain → chien coch <u>an</u> → cochon cochou → cochon p <u>ê</u> te → bête b <u>ê</u> te → bête ba <u>i</u> te → bête		cha_ → chat vach_ → vache			cheval → cheval animal → animal	

bêt_→bête						
bête→bête						
animale→animal						

Signalons que plusieurs mots dictés (vache, cheval, chat, chien, cochon) contiennent le phonogramme « ch » ; et deux le phonogramme « on » (cochon, mouton). Il s'agit de mots bien connus des élèves. Ils les ont certainement déjà rencontrés au cours de leur apprentissage de la lecture. Dans une dictée de mots, la part des difficultés morphogrammiques est réduite, limitée au lexique.

Les erreurs possibles portent sur le phonogramme « on », car la confusion est possible avec d'autres nasales. Le « o » de « cochon », ou le « e » de « cheval » peut porter à confusion ; certains enfants prononcent certainement « choval » au lieu de « cheval » et peuvent ainsi confondre les deux phonogrammes. Aussi, les erreurs peuvent venir du phonogramme « en » de « chien » ; il est possible que des enfants l'identifient avec le phonogramme « un », « in », « ain » ou « ein ». Dans les erreurs morphogrammiques ils peuvent omettre des lettres muettes telles que le « t » du mot « chat ». Il peut également y avoir des ajouts de lettres non-fonctionnelles comme par exemple un « e » à la fin du mot « cheval ». De plus, les élèves peuvent négliger le « e » muet de « bête » ou de « vache », le phonogramme « ch » de ce dernier terme se prononcerait alors /k/ comme dans « almanach ». Ce classement permet de montrer que dans la classe 2, on travaille prioritairement la connaissance des mots, car pour la dictée, il ne s'agit que de mots dictés dans un texte à trous. Selon mon analyse, 20 erreurs sont possibles dans cette dictée.

### C. L'analyse des erreurs dans la dictée selon la répartition en groupes

#### La répartition des élèves en fonction de deux groupes

En ce qui concerne la classe 2, afin de voir quelles sont les erreurs commises par les dix élèves, j'ai également établi un classement par groupe de chaque élève (Annexe V, p. 181-182). Pour chacun d'eux, les erreurs seront présentées ci-dessous et la proportion par rapport aux erreurs probables sera indiquée. La prise en compte des erreurs de chaque élève dans les groupes me permettra d'observer une éventuelle progression entre les deux périodes. Je vais maintenant organiser cette partie en commentant élève par élève selon deux groupes. Le

groupe 1 comprend les élèves n'ayant commis aucune erreur et le groupe 2 les élèves qui en ont fait. J'ai repris ce groupement par commodité, même s'il est évident qu'il n'a pas le même statut ni le même intérêt de présentation que pour l'analyse de la classe 1.

Rappelons que sur les dix élèves, un était absent (10) et cinq n'ont pas commis d'erreurs dans la dictée (1, 2, 3, 4, 5).

Analyse des erreurs pour les élèves du groupe 1 : élèves 1, 2, 3, 4 et 5

Dans ce groupe, cinq élèves n'ont pas fait d'erreurs.

Analyse des erreurs pour les élèves du groupe 2 : élèves 6, 7, 8 et 9

Dans le groupe 2, quatre élèves ont fait des erreurs. Elles sont surtout phonogrammiques mais aussi non-fonctionnelles.

#### Elève 6

Parmi les mots dictés (vache, mouton, cheval, chat, chien, cochon, bête, animal), l'élève 6 a confondu le phonogramme « b » de « bête » avec le « p » (1/20).

#### Elève 7

L'élève 7 a commis deux erreurs. Il surgénéralise la règle du « e » muet à la fin de nombreux mots français en écrivant «chevale». « Bête » et « vache » ont été écrits justes, avec le « e » muet. Le phonogramme « ê » de « bête » est erroné (« bête »). Il faut noter que /ɛ/ est un phonogramme complexe (2/20).

#### Elève 8

Le phonogramme « on » est devenu « ou » pour l'élève 8 qui a écrit « moutou » et « cochou ». Le mot « bête » a été transformé en « bèbè ». Le mot a-t-il été mal compris ? Toujours est-il que tous les phonèmes n'ont pas été entendus ou mémorisés de façon à être traduits en graphèmes. Et chez cet élève, le mot cheval a été également écrit « chevale » (3/20).

## Elève 9

L'élève 9 a écrit les mots dictés au mauvais endroit. Il a sûrement eu de la difficulté à suivre la dictée et à écrire les bons mots à la bonne place dans le texte à trous. Puis, il a ajouté un « e » au mot « cheval », il a également écrit « chain » au lieu de « chat », « chlain » au lieu de « chien », « anime » au lieu de « animal », « coco » au lieu de « cochon » et « bête » au lieu de « bête ». Ses erreurs proviennent surtout d'une difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes ainsi que d'un ajout d'une lettre n'ayant pas de fonction. La nature de ses erreurs est surtout phonogrammique mais aussi non-fonctionnelle (6/20).

### Synthèse

Je remarque que dans la dictée, 4 élèves sur 9 ont fait des erreurs. Les plus fréquentes sont des erreurs phonogrammiques. J'observe une surgénéralisation de règles, de mauvaises identifications de phonèmes, des oublis et des déplacements de lettres. Cependant il n'y a pas d'erreurs morphogrammiques, logogrammiques, idéogrammiques ni extra-graphiques. L'élève 6 du groupe 2 fait presque partie du groupe 1 car il n'a commis qu'une seule erreur qui paraît être due à l'inattention. Dans ce groupe 2, quelques élèves commettent encore beaucoup d'erreurs. Quelles en sont les raisons? N'arrivent-ils pas à suivre le rythme de l'enseignante qui lit le texte à trous et dicte des mots manquants? Ou encore parce que les problèmes qu'ils rencontrent sont personnels? Par exemple, l'élève 9 réalise beaucoup d'erreurs phonogrammiques qui peuvent apparaître pour des raisons d'écoute ou de non compréhension de la règle : à chaque phonème correspond au moins une lettre. Pour ces élèves, ce dispositif ne correspond peut-être pas aux difficultés de chacun.

## 2. Période B

### A. Le dispositif de dictée : une brève présentation

La dictée de la période B est une dictée de mots de vocabulaire du corps humain à placer au bon endroit. Les mots dictés sont les suivants :

«les cheveux, le nez, la tête, la bouche, le bras, la jambe, le pied, la main, l'oreille, le cou, le corps humain, la vue, la peau ».

Le travail effectué sur les mots de cette dictée est identique à celui de la période A (recherche, quiz). Lors de la dictée, les enfants devaient compléter un schéma du corps humain comportant des cases vides reliées à l'image, puis répondre à des devinettes telles que « je les utilise pour marcher », avec les mots appris (jambes ou pieds). Je suppose que l'enseignante dictait les mots et que ses élèves les plaçaient au fur et à mesure au bon endroit. Ensuite, elle leur lisait certainement les phrases écrites pour le deuxième exercice (les devinettes), et les enfants réfléchissaient aux mots à employer. Comme pour la période A, je remarque que la connaissance des mots est visée.

### B. L'analyse à priori des erreurs possibles

La nature des erreurs sera vraisemblablement la même que pour la période A, car le temps laissé entre les deux périodes d'observation est assez court (environ 6 semaines). Pour le vérifier, j'ai également classé dans le tableau suivant les erreurs qui selon moi peuvent certainement être commises par des élèves de 2P dans la dictée de la période B :

*Tableau G : Les erreurs probables dans la dictée, classe 2, période B*

Dominante phonogram-mique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéo-grammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morpho-grammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
corp humain→ corps humain cor_humain→ corps humain corps_umain→ corps humain corps humain→ corps humain corpshumain→ corps humain la→le le→la des →les tête→tête tête→tête	la→le le→la des →les les cheveu_→ les cheveux cheveux→ cheveux	corp_humain→ corps humain cor_humain→ corps humain bra_→bras jamb_→jambe pié_→pied vu_→vue bouch_→bouche né_→nez oreil_→oreille	vu_→vue né_→nez cor_→corps	l'oreille→ l'oreille	coue→cou	corpshumain→ corps humain l'oreille→ l'oreille

taite→tête						
bra_→bras						
janbe→jambe						
jembe→jambe						
jenbe→jambe						
gambe→						
jambe						
jamb_→jambe						
min→main						
m <del>un</del> →main						
piéd→pied						
pié_→pied						
vu_→vue						
bonche→						
bouche						
banche→						
bouche						
bouch						
→bouche						
néz→nez						
né_→nez						
cheveu_→						
cheveux						
cheveus→						
cheveux						
con→cou						
cu→cou						
can→cou						
coug→cou						
oréille→						
oreille						
oreil_→oreille						
loreille→						
l'oreille						
oraille→						
oreille						
oréille→						
oreille						
po→peau						
pau→peau						

Concernant les erreurs phonogrammiques, les enfants peuvent confondre divers phonèmes et les retranscrire de manière erronée. Dans les trigrammes complexes, les erreurs sont plus

fréquentes : par exemple, je pense qu'il est possible que certains enfants écrivent le mot « main » ou « humain » avec « in » au lieu de « ain ». Des confusions de lettres sont aussi possibles : le « ou » de « cou » peut être confondu avec « on » ; « tête » peut être écrit avec « é », « è » ou « ai » au lieu de « ê ». Dans le cas des erreurs morphogrammiques grammaticales, je pense qu'il est possible que certains enfants omettent des accords, comme par exemple le « x » du pluriel du mot « cheveux ». Du point de vue des erreurs non fonctionnelles, les enfants risquent d'oublier d'écrire certaines lettres muettes telles que « ps » du mot « corps ». Il peut aussi probablement y avoir des erreurs logogrammiques, comme par exemple la confusion du nom commun «vue» avec le participe passé du verbe voir « vu », ou encore des erreurs idéogrammiques telles que l'absence d'apostrophes pour le mot « l'oreille» et extra-graphiques comme l'absence de segmentation (ex : corpshumain).

Selon moi, le nombre d'erreurs possibles est plus important que pour la dictée précédente. On en recense 40. Les erreurs les plus fréquentes seront les mêmes que pour la dictée précédente. Cependant des améliorations peuvent être attendues pour l'orthographe de certains mots. Par exemple le mot « tête » ressemble au mot « bête » de la première dictée.

### C. L'analyse des erreurs dans la dictée selon la répartition en groupes

#### La répartition des élèves en fonction de deux groupes

Comme pour la période A, les erreurs de chaque élève sont classées par groupe (ce qui permettra d'observer une éventuelle progression entre les deux périodes) dans des tableaux indépendants (Annexe VI, p. 183-185) et seront présentées ci-dessous pour chacun. La proportion par rapport aux erreurs possibles diffère de la période précédente et sera indiquée. Sur les dix élèves, un élève est absent (10), trois feront partie du groupe 1, car ils n'ont pas commis d'erreurs dans la dictée (1, 3 et 4) et six élèves qui ont fait des erreurs feront partie du groupe 2 (2, 5, 6, 7, 8 et 9).

Les mots dictés dans la période B de la classe 2 sont, je le rappelle : «le corps humain, le corps, la tête, le bras, la jambe, la main, le pied, la vue, la bouche, le nez, les cheveux, le cou, l'oreille, la peau ».

Analyse des erreurs pour les élèves du groupe 1 : élèves 1, 3 et 4

Dans ce groupe, trois élèves n'ont pas fait d'erreurs.

Analyse des erreurs pour les élèves du groupe 2 : 2, 5, 6, 7, 8 et 9

Ce groupe comporte six élèves ayant fait des erreurs.

#### Elève 2

L'élève 2 a écrit « jou » au lieu de « joue », il a omis le « e » muet à la fin du mot. Le phonogramme « am » de « jambe » est erroné (« janbe ») ainsi que le « ain » d' « humain » (« humin »). « Pied » s'est transformé en « pille ». Les phonèmes n'ont pas été entendus ou mémorisés de façon à être traduits en graphèmes. De plus, il a écrit « l'oreille » avec un « s » pour marquer le pluriel alors que le mot est au singulier. Il a donc fait une erreur morphogrammique (5/40).

#### Elève 5

L'élève 5 a fait la même erreur que l'élève 2 dans le mot « jambe » (« janbe »). Il n'a donc fait qu'une erreur phonogrammique (1/40).

#### Elève 6

L'élève 6 a fait une erreur. Il a écrit « j'ambe » au lieu de « jambe ». Il a eu de la difficulté à segmenter ce mot et il a ajouté une apostrophe. La nature de cette erreur est idéogrammique et extra-graphique (1/40).

#### Elève 7

L'élève 7 a écrit « cheves » à la place de « cheveux », il a oublié le « u » et a mis un « s » pour marquer le pluriel du mot. Il a également omis le « e » muet à la fin du mot « jambe ». De plus, il a écrit « pien » au lieu de « pied », « oréills » au lieu d' « oreille » et « cre » au lieu de « corps ». Il a eu de la difficulté à traduire les phonèmes en graphèmes mais aussi à accorder correctement les mots ce qui constitue des erreurs phonogrammiques et morphogrammiques (5/40).

### Elève 8

Pour l'élève 8, « corps humain » est devenu « corp homme ». Il a omis d'écrire le « s » qui est une lettre non fonctionnelle. Et il a écrit « homme » au lieu d' « humain ». Soulignons que ces deux mots viennent de la même famille, peut-être les aurait-il confondus ? Notons tout de même que les phonèmes n'ont pas été traduits avec les graphèmes adéquats (1/40).

### Elève 9

Les mots « les cheveux » ont été transformés en « las chef », « bouche » en « douje », « bras » en « dra », « pied » en « piu », « l'oreille » en « leuzéré », « gorge » en « gerge » et « corps » en « ker ». Je suppose que cet élève n'a pas mémorisé ou entendu les phonèmes de façon à ce qu'ils soient traduits en graphèmes (8/40).

### Synthèse

Je remarque que dans la dictée, six élèves sur neuf ont fait des erreurs. Les plus fréquentes sont des erreurs phonogrammiques car les six élèves en ont fait et quatre élèves sur neuf ont réalisé des erreurs morphogrammiques. Comme pour la période A, j'observe des mauvaises identifications de phonèmes et des oublis de lettres. Puis, on relève une erreur idéogrammique et extra-graphique due à un oubli de segmentation du mot et d'une apostrophe. Cependant il n'y a pas d'erreurs logogrammiques et non-fonctionnelles. Le groupe 2 comporte deux élèves de plus que la période précédente, il y a donc plus d'erreurs commises dans cette deuxième dictée. Néanmoins, dans le groupe 2, trois élèves font presque partie du groupe 1 car ils n'ont commis qu'une erreur chacun. Il s'agit des élèves 5, 6 et 8. Ces erreurs proviennent d'oublis, d'ajouts de lettres ou de signes, ou probablement d'un manque de concentration. La dictée ne semble pas avoir d'effet sur l'orthographe des enfants. Mais pourquoi ? Ce dispositif ne correspond peut-être pas à l'apprentissage de l'orthographe pour ces élèves. D'ailleurs, dans cette dictée, l'enseignante dicte des mots liés au thème du corps humain qui doivent être placés au bon endroit sur un schéma du corps. Mais il semble que certains enfants n'écoutent pas ce qu'elle dit. Ils ont écrit des mots qui faisaient partie des mots à apprendre mais qui n'ont pas été dictés. Par exemple : certains élèves ont écrit « la joue » alors que l'enseignante dictait « la tête ». Ils se sont fiés au dessin et aux mots qu'ils connaissaient et non pas à ce qui était dicté. Ces erreurs n'ont pas été comptées car le mot qui remplaçait celui qui était

dicté était écrit correctement.

### 3. Conclusion

#### A. Progrès général

Je remarque que les mots dictés dans les deux périodes regroupent des difficultés orthographiques communes intégrant un lien avec le travail sur les sons réalisés et exercés dans les jeux et quiz. Dans les deux dictées la connaissance du son /u/ est visée (période A : *mouton*; période B : *bouche, cou*), les nasales /E/ apparaissent (période A : *chien*; période B : *le corps humain, la main*), le son /ʃ/ également (A : *vache, cheval, chat, chien, cochon*; B : *bouche, cheveux*), puis le son /ɛ/ (A : *bête*; B : *tête, oreille*), les phonèmes /o/ (période A : *cochon*; période B : *corps, oreille, peau*) et enfin les lettres muettes (A : *vache, chat, bête*; B : *corps humain, corps, tête, bras, jambe, pied, vue, bouche, nez, oreille*).

Cependant, les facteurs de difficultés orthographiques sont plus grands dans la 2<sup>ème</sup> dictée car les mots sont plus irréguliers que ceux de la première dictée. Diverses lettres muettes figurent au début ou à la fin des mots. De plus, la notion du pluriel apparaît avec le mot « *cheveux* » ainsi que de nouveaux sons tels que /ã/ dans « *jambe* », /ø/ dans « *cheveux* » et /e/ dans « *pied* » ou « *nez* ». Dans la période A, trois enfants sur neuf ont fait des erreurs en lien avec les notions orthographiques ci-dessus et un élève (7) a fait une erreur spécifique : il a confondu le « *b* » de « *bête* » avec le « *p* ». Dans la période B, quatre élèves ont commis des erreurs en rapport à ces notions d'orthographe et un élève (6) a fait une erreur spécifique : il a ajouté une apostrophe au mot « *j'ambe* ». Il y a eu plus d'erreurs dans la seconde dictée.

#### B. Progrès des élèves

Dans la période A, les élèves 1, 2, 3, 4, 5 ont fait partie du groupe 1 (aucune erreur). Les élèves 6, 7, 8, et 9 ont réalisé quelques erreurs et l'élève 10 était absent. Pour la période B, les élèves 1, 3 et 4 n'ont pas commis d'erreurs dans la dictée, ils font donc partie du groupe 1. Les élèves 2, 5, 6, 7, 8, et 9 sont dans le groupe 2. L'élève 10 était absent.

Si je compare les deux périodes, j'observe que les élèves 6, 7, 8 et 9 ont fait le plus d'erreur dans les dictées. D'une période à l'autre, ces quatre élèves restent dans le groupe 2. Je remarque aussi que l'élève 5 est passé du groupe 1 au groupe 2. Une réelle évolution en orthographe entre les deux périodes n'est donc pas observée. Les élèves n'ont pas vraiment progressé. J'observe également que l'élève 9 a des difficultés orthographiques plus importantes que les autres enfants. Elles se traduisent par le fait qu'une des règles n'est pas encore respectée : à chaque phonème correspond au moins une lettre.

## ***Chapitre VII : Analyse du discours sur l'enseignement de l'orthographe de la classe 2***

Comme pour la classe 1, la dictée traditionnelle s'inscrit dans un enseignement plus général de l'orthographe. Qu'enseigne-t-on autour de la dictée ? Comment l'enseignante aborde-t-elle cet enseignement ? Quel est son discours à ce propos ?

Les points suivants permettront d'y répondre.

### **1. Les dispositifs**

Durant les deux périodes d'observation, l'enseignante a réalisée des dictées ainsi que divers exercices avec ses élèves.

Chaque semaine, les élèves reçoivent un plan de travail que l'enseignante leur a préparé. Le programme de la semaine comprend une recherche de mots dans le cahier de référence, de la théorie, des fiches qui sont disponibles dans les moyens d'enseignement COROME et des fiches qu'elle rajoute ou qu'elle trouve dans d'autres manuels, et la dictée. Une particularité orthographique est observée par semaine, elle travaille sur une lettre et sur le phonème qu'elle produit. L'enseignante met en place des activités types jeux et quiz pour enseigner les notions qu'elle veut aborder avec ses élèves. Elle dit d'ailleurs : « [...] dans ma planification j'essaye d'travailler de manière systématique un son par semaine vraiment et puis après qui est de toute manière réutilisé [...] quotidiennement dans les quiz etc. [...] » (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 223).

Par exemple, dans le plan de travail de la période A, elle a revu de la théorie sur les différentes phrases (interrogatives, exclamatives, etc.) et la ponctuation qui accompagne ce genre de phrase. Les enfants ont également fait quatre fiches d'orthographe (le son /s/, la lettre « s », le singulier et le pluriel), deux fiches de grammaire (remettre les mots dans l'ordre pour construire une phrase, notion de genre : masculin/féminin), et une recherche de mots pour la dictée (des mots d'animaux). Elle a aussi effectué beaucoup de quiz qui consistent à poser des questions aux élèves sur divers sons ou différentes notions qu'on retrouve dans les dictées. Pour la période A, ils devaient réfléchir notamment sur le son /ʃ/ car il y a beaucoup de noms d'animaux avec ce son dans la dictée (vache, cheval, chat, cochon, chien).

Dans le programme de la période B, les élèves ont réalisé deux fiches de vocabulaire (les mots de sens contraire), une lecture suivie pour les devoirs, deux fiches de conjugaison (formes conjuguées, infinitif), une fiche d'orthographe (in/im/ain/ein), un travail sur le verbe être et avoir, et une recherche de mots pour la dictée. Ils devaient apprendre des mots ayant trait au corps humain. Lors des quiz, le son /E/ a été revu (corps *humain*, *humain*, *main*).

Dans l'entretien de l'enseignante de la classe 2, celle-ci mentionne 6 dispositifs. Les voici assortis d'une brève description.

#### A. Les dictées

Les enfants de la classe 2 effectuent chaque semaine une recherche de mots dans le cahier de référence. L'enseignante en parle ainsi : *« c'est surtout une suite logique de c'que j'aimerais qu'ils travaillent [...] que j'aimerais qu'ils sachent faire en classe c'est travailler avec un dictionnaire savoir rechercher [...] oui prendre en considération l'outil dictionnaire hein comme outil de référence et puis élargir [...] tout simplement [...] leur corpus [...] viser une attention particulière sur l'orthographe de certains mots et puis voilà c'est juste ça. »* (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 219). Pour la dictée de la période A, il s'agissait de mots d'animaux et dans la période B, de mots ayant trait au corps humain. À travers les dictées, l'enseignante veut que ses élèves sachent écrire les différents phonèmes correctement (sons simples, sons composés). Selon elle *« y a tout simplement [...] dans la langue française une obligation d[e] passer par l'apprentissage par cœur [...] de certains mots. »* (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 218). Ce qui est visé par les dictées est purement mnémotechnique pour habituer les élèves à apprendre par cœur et c'est surtout une suite logique de la recherche avec le dictionnaire. Cela permet de développer leur capacité de recherche dans le dictionnaire et de prendre en considération ce dernier comme outil de référence. Il s'agit aussi d'élargir leur corpus et de viser une attention particulière sur l'orthographe de certains mots, et de réfléchir correctement phonétiquement.

Cet apprentissage par cœur permet de préparer à la lecture ; si les élèves connaissent des mots, ils peuvent les repérer et les lire correctement dans un texte. Ce dispositif de la dictée oblige ses élèves à exercer leur mémoire photographique. Il permet également d'acquérir une méthode de travail, c'est-à-dire s'organiser pour apprendre les mots, etc. Avec ce choix de mots, les connaissances phonogrammiques et morphogrammiques des enfants sont visées.

## B. Les devoirs

La lecture suivie des devoirs a pour objet de centrer les élèves sur la compréhension d'un texte. Ils doivent pour cela lire un texte donné et répondre à un certain nombre de questions. Ceci permet d'intégrer la lecture courante à l'orthographe. Les élèves apprennent également les mots de la dictée pendant les devoirs.

## C. Les quiz et jeux

Plus précisément dans la semaine de la période A, les élèves réalisent plusieurs quiz. Dans le premier, l'enseignante a posé des questions à chaque enfant sur divers phonèmes simples ou composés. Elle dit d'ailleurs : « *on avait déjà bien travaillé [les noms d'animaux] en classe [...] sous forme de quiz donc déjà réfléchi notamment beaucoup sur le son /ʃ/ y a beaucoup de noms d'animaux avec le son /ʃ/ comme « vache cheval chat cochon » [...] « chien » on avait déjà beaucoup réfléchi à ça et puis [...] donc chaque semaine moi j[e] fais toujours des quiz avec eux hein en début de journée et [...] comment on écrit le son /ã/ comment on écrit le son /ε/ toutes les façons d'écrire le son /ε/ enfin voilà donc tous ces petits mots là quelque part on s'était déjà créé un référentiel avec ça déjà de manière spontanée avec [...] cette dictée à l'adulte dans les quiz. » (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 218). Ces jeux oraux sont du drill pour les élèves; ceux qui répondent correctement obtiennent une coche à côté de leur prénom au tableau. Celui qui en a le plus gagne. Le second quiz traitait des phrases exclamatives, interrogatives, impératives et informatives. Elle demandait par exemple : « *Viens m'écrire au tableau une phrase exclamative [...] Quel est le signe de ponctuation qu'on va utiliser à la fin ? [...] » (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 222). Ils réfléchissaient ensuite ensemble à l'orthographe des mots de la phrase proposée. L'exercice a été réalisé après une leçon de théorie sur les différentes phrases et la ponctuation faite au préalable.**

L'institutrice a également proposé un jeu aux élèves dans lequel ils devaient trouver par groupe de deux un maximum de mots avec le son /s/. Il s'agissait d'une course contre une autre équipe qui devait trouver un maximum de mots avec la lettre « s » mais qui produisait le son /z/. Une fois terminée, une mise en commun des résultats du concours au tableau noir a eu lieu et les élèves regardaient ce qui était correct ou non, et pourquoi c'était correct ou incorrect.

Pendant la semaine de la période B, l'enseignante a également mené divers quiz et jeux. D'abord avec les verbes avoir et être. Les élèves disposaient d'étiquettes avec les pronoms de conjugaison d'une part et les verbes avoir et être conjugués d'autre part. Ils devaient associer les bonnes étiquettes et les remettre dans l'ordre (je suis, tu es, etc. j'ai, tu as, etc.). Une fois la solution trouvée, ils devaient les recopier dans leur plan de travail. Les enfants ont également fait des quiz. Pour le premier, ils ont sorti leur cahier de production écrite et l'enseignante leur a posé des questions. Ils devaient trouver un nom masculin singulier, un verbe et devaient écrire « tu as », « des animaux », puis « nous avons », ils devaient aussi écrire une petite phrase informative, une question, un exemple d'exclamation et puis écrire un nom commun. Lors du second quiz les élèves devaient indiquer un nom commun, un nom propre, un nom masculin, un nom féminin singulier, un nom féminin, écrire une question, une information, identifier le nom du groupe entouré qui était le verbe, le nom du groupe entouré qui était le complément de phrase et le groupe entouré qui était le sujet.

#### D. Une leçon d'orthographe

La semaine précédant celle de ma recherche, l'enseignante avait effectué un exercice d'orthographe sur le phonème /s/ (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 13). Les élèves étaient confrontés à un texte écrit au tableau et qu'ils avaient lu tous ensemble. Ils devaient essayer d'entourer tous les mots qui comprenaient le phonème /s/ et les classer. Comme ils ont eu beaucoup de difficultés, la fiche a été reprise au début de la semaine. Ils ont cette fois-ci travaillé par groupe et l'enseignante leur a donné les mots du texte contenant le phonème /s/ sur des bandes de papier. Ils les ont classées dans les différentes colonnes reproduites au tableau noir. Ils ont aussi essayé de trouver d'autres types de mots à classer avec ces lettres particulières qui font le phonème /s/ (t, ç, s, ss, c). L'enseignante voulait reprendre cette fiche qui était difficile pour les élèves. Ils ont également relu la théorie sur la ponctuation et travaillé cette notion régulièrement. Ils ont aussi revu la notion de masculin féminin et de singulier pluriel. Ils ont effectué un exercice de trente minutes pendant la semaine où chaque enfant allait au tableau écrire trois mots au masculin dans la colonne correspondante et trois mots dans la colonne féminin. Ensuite, ils devaient faire de même avec la notion de singulier et de pluriel. Les élèves ont aussi fait des exercices pour consolider ce qui a été revu à travers les jeux et les quiz, ou pour s'entraîner.

Dans la période B, ils ont aussi travaillé de la théorie grammaire : sur les groupes de la phrase. Les élèves dictaient des phrases à l'enseignante en veillant aux accords et à l'orthographe. Ils recherchaient les groupes dans la phrase dictée (le groupe nominal sujet, le groupe complément de phrase, le complément de verbe, etc.). Chacun avait une phrase à analyser. Beaucoup d'ateliers ont également été consacrés au son /E/. Quand doit-on écrire ain, ein, in, ou im : par exemple, « in » s'écrit « im » devant un « b » ou un « p ». Par groupe de deux, il s'agissait de trouver des mots de chaque catégorie dans le dictionnaire.

#### E. Les exercices

Dans la période A, les élèves ont effectué un exercice où ils devaient remettre des phrases dans l'ordre. L'enseignante voulait que ses élèves travaillent la constitution des groupes dans la phrase (groupe sujet avec un déterminant et un nom, un verbe et éventuellement un complément de phrase). Elle a aussi travaillé avec eux la majuscule au début de la phrase et le point à la fin. Cet exercice oblige une recherche des indices qui permettent de remettre les groupes de mots dans l'ordre. Elle voulait également que ses élèves se rendent compte qu'il y a des informations qui permettent de voir si c'est une phrase du type exclamative ou interrogative. Elle utilise beaucoup cette notion des types de phrases car elle travaille aussi sur la lettre de demande.

L'exercice sur les êtres animés (êtres humains ou animaux), conçu par l'enseignante permet de consolider la notion de genre : ainsi, à côté de chaque nom écrit sans déterminant se trouve une parenthèse dans laquelle les élèves doivent inscrire un « M » si le nom est de genre masculin ou un « F » si selon eux le nom est de genre féminin (exemple : canard (M)).

Deux autres fiches d'orthographe ont été réalisées (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18 et p. 50). Les deux exercices reprennent la lettre « s ». Ils permettent d'observer que la lettre « s » peut faire /s/, mais que le « s » peut aussi être muet et marquer la forme du pluriel. Les élèves devaient compléter un tableau comportant deux colonnes (singulier, pluriel) et des images d'animaux. Ils devaient trouver le nom de l'animal illustré, ils le cherchaient ensuite dans le dictionnaire pour le copier correctement au singulier puis au pluriel. Par exemple, si un papillon est représenté ; les enfants écrivaient « un papillon » dans la colonne singulier et « des papillons » dans la colonne pluriel (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18). Les élèves devaient aussi observer un dessin, puis chercher et noter le nom des éléments qui ne sont pas à leur place dans cette image illustrant une salle de bains. Pour l'orthographe des mots, le dictionnaire était à utiliser. Parmi les mots, se trouvaient par

exemple une chèvre ou des carottes. Une fois les mots trouvés, ils devaient les classer dans un tableau comportant une colonne singulier et une colonne pluriel (exemple : singulier : une chèvre ; pluriel : des carottes) (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 50). La notion de genre et de nombre a été revue à travers ces fiches ; notion qu'ils travaillent depuis le début de l'année. La connaissance morphogrammique est ainsi visée.

Des exercices de conjugaison reprenaient aussi la lettre « s » mais dans le cadre de la conjugaison. Dans un premier temps, les enfants lisaient un texte avec des mots en gras à observer. Puis l'exercice nécessitait de classer les mots mis en évidence dans un tableau selon que l'on voit « s » dans un verbe ou dans un nom. Par exemple : « Je vois « S » + verbe : « tu racontes » ; Je vois « S » + nom : « les pilotes » ». Cet exercice permettait de travailler sur le genre du nom, de distinguer un nom d'un verbe, et d'identifier quelle marque est spécifique au verbe et au nom avec la lettre « s » (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 20).

Pour la période B, les exercices de conjugaison permettaient d'entraîner les élèves à lire un texte, d'écrire des verbes à l'infinitif à partir de verbes conjugués dans une phrase, de les chercher dans la liste de mots et de comprendre une règle de jeu (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 73 et p. 75). Par exemple, la phrase « Tu mimes un bûcheron. » était transformée en une phrase infinitive. Dans la fiche 23 tirée des moyens COROME (orthographe-conjugaison), les enfants devaient dans un premier temps lire deux expressions et observer les mots mis en évidence (des adjectifs de sens contraire). Puis ils devaient compléter un tableau en écrivant l'adjectif contraire du mot en gras. Par exemple « un vieux manteau » devient « un manteau neuf ». La fiche page 24 travaille aussi les adjectifs de sens contraire seulement l'adjectif devait être utilisé à bon escient. Les enfants avaient le choix entre deux adjectifs pour réécrire les phrases de sens contraire (exemple : « un vieux pantalon » se transforme en « un pantalon neuf » et non pas « un jeune pantalon »). Ensuite les élèves ont réalisé une fiche sur le phonème /E/. Ils devaient observer une image et cocher les mots comportant ledit phonème. Un autre exercice nécessitait de cocher les noms où ils entendaient le même phonème. Et finalement, ils devaient recopier des mots et les classer selon s'ils s'écrivaient avec « in », « ain » ou « ein ».

## F. Production écrite

Lors de la période B, ils ont aussi travaillé la lettre de demande. Les enfants ont d'abord réalisé une première production écrite (une lettre) sans rien savoir sur le sujet. Ils posaient

ensuite toutes les questions orthographiques à l'enseignante et ils réfléchissaient ensemble sur l'orthographe de ces mots à haute voix. L'enseignante les écrivait au tableau noir. Elle leur a ensuite inscrit tous ces mots sur une feuille de référence et les élèves devaient construire leur texte avec ces mêmes mots.

L'enseignante de la classe 2 a donc mis en place 6 dispositifs.

Regardons maintenant quels objectifs l'enseignante vise avec ce dispositif.

## 2. Les objectifs des codes, d'orthographe, de conjugaison et de grammaire

Comme pour la classe de l'enseignante 1, dans cette partie, pour avoir une idée générale des dimensions de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire qui sont mentionnées par l'enseignante de la classe 2, nous allons utiliser la grille d'objectifs du plan d'études (2000). Je cocherai les objectifs que l'enseignante de la classe 2 a abordés.

Regardons d'abord les objectifs des codes orthographiques

Codes	
identifier des mots familiers dans la chaîne orale (aborder)	
identifier des mots nouveaux dans la chaîne orale (consolider)	
localiser une syllabe orale (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	
classer des mots comportant la même syllabe orale (savoir utiliser)	
segmenter un mot en syllabes orales (savoir utiliser)	
repérer le nombre de syllabes orales contenues dans un mot (consolider)	
comparer des syllabes orales différentes (consolider)	
localiser un phonème (début, intérieur, fin d'un mot) (consolider)	
classer ensemble des mots comportant le même phonème (consolider)	X
repérer un phonème dominant dans une liste de mots (consolider)	
discriminer des phonèmes proches (paires minimales) (consolider)	
identifier les phonèmes dans des contextes variés (consolider)	X

reconnaître les lettres en nommant le nom des lettres (consolider)	
connaître les signes diacritiques (consolider)	
reconnaître des mots dans différentes écritures et typographies (consolider)	
construire les concepts de « mot », « syllabe », « phonème », « lettre ». (consolider)	
segmenter un énoncé oral en mots (savoir utiliser)	
segmenter un énoncé oral (ou une phrase orale) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	
segmenter une phrase écrite en mots (consolider)	X
segmenter un texte écrit (ou une phrase) en unités plus larges que le mot (groupes porteurs de sens) (consolider)	
établir une relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit (savoir utiliser)	
connaître l'orientation de l'écriture (consolider)	
utiliser le concept de permanence d'une unité de l'écrit (consolider)	
identifier des graphèmes différents correspondant à un seul phonème (aborder)	X
identifier différents phonèmes correspondant à un seul graphème (aborder)	X
connaître la combinatoire (aborder)	

- Classer ensemble des mots comportant le même phonème

Cet objectif figure dans les quiz et jeux que l'enseignante de la classe 2 réalise avec ses élèves. Ils devaient par exemple trouver par groupe, un maximum de mots avec le phonème /s/ tandis qu'une autre équipe devait trouver un maximum de mots avec la lettre « s » mais qui se prononce /z/. Cette notion fait l'objet d'un travail sur le son /s/ dans un exercice d'orthographe que l'enseignante a repris avec ses élèves car ils éprouvaient des difficultés (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 13). Cet exercice a été refait en atelier et il s'agissait de repérer les diverses façons d'écrire le son /s/ (t ; ç ; c ; ss ; s). Les élèves ont également participé à beaucoup d'ateliers sur le son /E/. Par groupes de deux, ils devaient trouver des mots de chaque catégorie dans le dictionnaire pour ensuite les classer. À travers ces exercices, les connaissances phonogrammiques des élèves sont visées.

- Identifier les phonèmes dans des contextes variés

L'enseignante travaille cet objectif dans un contexte oral pendant les jeux ou les quiz et dans un contexte plutôt visuel à travers les fiches d'orthographe et les dictées. Lors des deux semaines sur lesquelles portait la recherche, elle a par exemple conçu un quiz sur le phonème /s/ et ce phonème se retrouve dans les fiches d'orthographe tirées des moyens COROME mentionnées par l'enseignante (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18 et p. 50). Le phonème /Σ/ a été travaillé lors de la première dictée et le phonème /E)/ dans la seconde.

- Identifier des graphèmes différents correspondant à un seul phonème

La leçon réalisée par l'enseignante, qui reprenait un exercice d'orthographe, permet aux élèves d'identifier divers graphèmes (t ; ç ; c ; ss ; s) correspondant à un seul phonème /s/ (fiche COROME, orthographe-conjugaison, p. 13). L'atelier sur les graphèmes « in, im, aim, ain, ein, eim » ainsi que l'exercice papier crayon reprenant ce phonème visent également cet objectif.

- Identifier différents phonèmes correspondant à un seul graphème

L'un des jeux oraux fait avec la classe reprend cet objectif. Les enfants devaient trouver un maximum de mots avec le son /s/ et le son /z/. Ce sont deux phonèmes différents qui peuvent s'écrire tous deux avec la lettre « s ».

Passons aux objectifs orthographiques. À nouveau, nous allons procéder à une mise en lien des objectifs énoncés par l'enseignante de la classe 2 avec les objectifs du plan d'études.

Orthographe	
mémoriser l'image d'une lettre (savoir utiliser)	X
mémoriser l'image d'un mot (consolider)	
mémoriser l'image d'une syllabe (aborder)	
mémoriser l'orthographe des mots outils (consolider)	
repérer les différences d'orientation entre les graphies proches (savoir utiliser)	
repérer des différences de tailles entre les graphies (savoir utiliser)	

comparer des mots (similitudes et différences) (savoir utiliser)	
connaître l'alphabet (savoir utiliser)	
connaître les relations phonèmes-graphèmes (consolider)	
mettre en relation les réalisations orales et écrites des mots utilisés (consolider)	
employer la majuscule au début d'une phrase et dans les noms propres (consolider)	X
écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés (consolider)	X
copier sans faute (consolider)	X
rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, l'enseignant (consolider)	X
utiliser les ouvrages de référence (liste de mots, texte de référence, dictionnaire, etc.) (consolider)	X
reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la (consolider)	X
connaître le féminin des noms (aborder)	
connaître le pluriel des noms simples (aborder)	X
connaître le féminin des adjectifs (aborder)	
respecter l'orthographe d'usage des mots de son texte (aborder)	
maîtriser l'accord D-N (aborder)	X
maîtriser l'accord D-N-Adj (ou PP) (aborder)	X
accorder le verbe avec son sujet (aborder)	X
utiliser le tiret pour couper un mot en fin de ligne (aborder)	
utiliser (-) et (') (aborder)	X
utiliser (.) et (!) (aborder)	X
connaître les homophones grammaticaux et lexicaux courants (aborder)	

- Mémoriser l'image d'une lettre

Les divers exercices sur la lettre « s » permettent de mémoriser son image. Les élèves apprennent que la lettre « s » se lit différemment (/s/, /z/) et qu'elle peut être muette quand elle signale le pluriel d'un mot ou l'accord d'un verbe.

- Employer la majuscule au début d'une phrase et dans les noms propres

L'enseignante reprend cet objectif dans un des quiz où elle demande à ses élèves d'écrire un nom commun et un nom propre, et dans une leçon d'orthographe où elle revoit la notion de la

majuscule et du point. Dans l'exercice qui consiste à remettre les phrases dans l'ordre, la majuscule est de rigueur ainsi que dans ceux de conjugaison (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 75). Cet objectif n'apparaît pas dans les dictées.

- Écrire de mémoire des mots préalablement rencontrés

C'est l'objectif principal des devoirs et des dictées effectuées chaque semaine. Les enfants doivent apprendre des mots par cœur afin de les écrire correctement.

- Copier sans faute

Plusieurs exercices visent cet objectif. Les élèves recherchent les mots qu'ils vont apprendre pour les dictées dans le cahier de référence et ils les copient, même si l'enseignante leur donne ensuite la liste des mots. Dans le jeu reprenant les verbes avoir et être, les élèves réalisaient d'abord l'exercice avec les étiquettes en joignant les pronoms de conjugaison aux verbes avoir et être conjugués. Et une fois les associations des deux effectuées correctement, ils copiaient les verbes conjugués dans l'ordre (je suis, tu es, etc.). Dans l'exercice où il s'agissait de remettre des phrases dans l'ordre, ils devaient faire attention à recopier correctement les morceaux de phrases déplacés.

Cet objectif se retrouve dans les exercices d'orthographe et de conjugaison car les élèves recherchent des mots dans le dictionnaire ou la liste de mots, et les recopient sans erreurs. Ils copient également des mots en gras qu'ils ont observés dans un texte, dans la colonne adéquate, ils doivent aussi compléter un tableau en copiant l'adjectif du sens contraire du mot en gras et copient des phrases (fiches COROME, orthographe-conjugaison, p. 18, p. 20, p. 23, p. 24, p. 50 et p. 75). Dans la fiche sur le phonème /E)/, ils devaient recopier des mots donnés avec ce phonème et les classer selon s'ils s'écrivaient avec « in », « ain » ou « ein ». Et finalement, en production écrite, pour la lettre de demande, l'enseignante a conçu une feuille de référence sur laquelle figurait une liste de tous les mots qui avaient fait l'objet de questions. Il incombait ensuite aux élèves de construire leur texte avec ces mots-là. Ils copiaient seulement certains mots donnés.

- Rechercher l'orthographe d'un mot « dans sa tête », en interrogeant un pair, l'enseignant

Cet objectif est surtout visé lors de la production écrite pour la lettre de demande. Les élèves ont posé des questions d'orthographe à l'enseignante. Elle a écrit ces mots au tableau sous forme d'épellation à haute voix pour créer un corpus de mots de référence.

- Utiliser les ouvrages de référence (liste de mots, texte de référence, dictionnaire, etc.)

Les élèves effectuent chaque semaine une recherche de mots qui serviront pour la dictée dans le cahier de référence. Pour l'enseignante, cela permet de développer leur capacité de recherche dans le dictionnaire et de le considérer comme un outil de référence. Dans les ateliers sur le phonème /E)/, les enfants ont cherché des mots de chaque catégorie (in, im, ain, ein, eim, aim, en) dans le dictionnaire. Les fiches d'orthographe et de conjugaison nécessitaient une recherche de mots d'animaux, d'objets ou de verbes dans le dictionnaire ou la liste de mots (fiches COROME, orthographe-conjugaison, p. 18, p. 50 et p. 75).

- Reconnaître le genre d'un nom à l'aide du déterminant un, une, le, la

Reconnaître le genre du nom à l'aide de ces déterminants est primordial dans les dictées de la classe 2. Ces dictées ne sont pas simples car l'enseignante lis un texte et les enfants complètent des phrases à trous. Ils doivent d'abord réussir à suivre la lecture et ensuite écrire les mots à la bonne place. S'ils ne savent pas où placer un mot, le fait de reconnaître le genre du nom avec le déterminant proposé dans le texte peut les aider. Par exemple si je reprends la dictée de la période A : « A la ferme il y a beaucoup d'animaux. Il y a la **vache**, le **mouton** et le **cheval** qui broutent l'herbe. Les mots placés sont donc « vache, mouton, cheval ». Il est évident que les enfants ne vont pas écrire « la **mouton** » s'ils reconnaissent le genre du nom à l'aide de ces déterminants.

Dans la dictée de la période B, les enfants devaient placer les mots avec leur déterminant (la main), cet objectif était donc également visé. De plus, un nouvel objectif qui ne fait pas partie de ceux du plan d'étude apparaît dans la seconde dictée : l'emploi du « l' » avec le mot « oreille ». Cet objectif est également visé dans certains quiz ou jeux. Les élèves devaient écrire un nom masculin singulier, un nom commun et un nom féminin singulier. Cet exercice implique une connaissance du genre du nom avec les déterminants. Lors des leçons, ils ont également revu la notion de masculin-féminin, et de singulier-pluriel. Chaque enfant allait au

tableau écrire trois mots au masculin dans la colonne correspondante et trois mots dans la colonne féminin. L'exercice était d'autant plus difficile que les déterminants n'étaient pas visibles, c'était donc aux élèves de reconnaître le genre du mot sans qu'ils puissent s'appuyer sur les déterminants. Les exercices d'orthographe reprennent aussi cet objectif (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18 et p. 50). Les élèves devaient placer des noms d'animaux au singulier (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18). Ils devaient aussi chercher et noter le nom des éléments qui ne sont pas à leur place sur une image représentant une salle de bains et les classer dans un tableau comportant une colonne singulier et une colonne pluriel (exemple : singulier : une chèvre ; pluriel : des carottes) (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 50). La notion de genre et de nombre a été revue à travers ces fiches. Finalement, la production écrite leur permet de travailler cet objectif à travers la lettre de demande.

- Connaître le pluriel des noms simples

Le pluriel n'est pas une notion travaillée dans la dictée de la période A, elle apparaît cependant dans la dictée de la période B avec « les cheveux ». Lors d'un quiz, les élèves devaient écrire « des animaux », ce qui implique une connaissance du pluriel. Ils ont également revu la notion de singulier et de pluriel. Ils ont effectué un exercice de trente minutes pendant la semaine où chaque enfant allait au tableau écrire trois mots au pluriel et trois mots au singulier. Les exercices d'orthographe permettent d'observer que la lettre « s » peut faire le phonème /s/, mais que le « s » peut aussi être muet et marquer la forme du pluriel (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18, p. 20 et p. 50). Pour écrire la lettre de demande, une connaissance du pluriel des noms simples est travaillée.

- Maîtriser l'accord D-N

L'accord du déterminant et du nom apparaît selon moi dans la dictée de la période B avec « les cheveux ». Certains quiz ou jeux reprennent également cet objectif ainsi que les exercices d'orthographe mentionnés par l'enseignante (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18, p. 20 et p. 50) et la lettre de demande.

- Maîtriser l'accord D-N-Adj

Cet objectif fait l'objet d'un travail dans les exercices d'orthographe (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 23 et p. 24). Je le rappelle, ces exercices traitent des adjectifs de sens contraire.

- Accorder le verbe avec son sujet

Aucun verbe n'est travaillé dans les dictées. Cependant cet objectif apparaît dans certains quiz où l'enseignante demande par exemple à ses élèves d'écrire « nous avons » ou « tu as » et dans les jeux. L'enseignante a réalisé un jeu avec les verbes avoir et être et les élèves devaient réunir des étiquettes afin de retrouver le verbe être et avoir conjugués dans l'ordre. Puis, des exercices d'orthographe nécessitaient de classer les mots mis en évidence dans un tableau selon que l'on voit « s » dans un verbe ou dans un nom (fiche COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 20). Encore une fois la production écrite requiert ce savoir.

- Utiliser (-) et ('?)

Dans la dictée sur le corps humain (période B), les enfants ont vu l'utilité de l'apostrophe avec le mot « oreille ». Plusieurs quiz traitent des phrases interrogatives et les élèves doivent en écrire. Le « ? » est donc utilisé. Ils ont également relu de la théorie sur la ponctuation et ils ont travaillé cette notion régulièrement. L'enseignante utilise beaucoup cette notion des types de phrases qu'elle dit aussi travailler sur la lettre de demande. Cela aide les élèves pour la production écrite.

- Utiliser (,) et (!)

Ces signes n'ont aucune utilité dans les dictées. Cependant dans quelques quiz, l'enseignante demandait à ses élèves d'écrire des phrases exclamatives. La théorie sur la ponctuation reprend aussi cette notion qui est présente dans la production de texte, ici lorsque les enfants réalisent avec la lettre de demande.

Les objectifs de conjugaison : une mise en lien va être faite entre les objectifs énoncés par l'enseignante avec les objectifs du plan d'études qui suivent.

Conjugaison	
utiliser à bon escient les pronoms de conjugaison (aborder)	
repérer les personnes et/ou les GN représentés par les pronoms de conjugaison (aborder)	
s'exprimer en utilisant le temps du verbe qui convient (aborder)	
situer des événements sur la ligne du temps (temps chronologiques P-M-A) (aborder)	
utiliser le pronom « je » désignant un personnage de dialogue (consolider)	
conjuguer oralement au présent et à l'imparfait les verbes « être », « avoir », « aller » et de type « chanter » (aborder)	
distinguer radical et terminaison à l'oral (aborder)	
connaître les temps du verbe (oral et écrit) : présent (indicatif) (aborder)	
utiliser et orthographier les verbes : être, avoir, aller et de type « chanter » (aborder)	X

Un seul objectif de conjugaison a été travaillé pendant ces deux semaines de recherche.

- Utiliser et orthographier les verbes :  
Être, avoir, aller et de type « chanter »

L'enseignante a tout d'abord proposé un jeu avec les verbes avoir et être. Les élèves avaient des étiquettes avec les pronoms de conjugaison d'une part et les verbes avoir et être conjugués d'autre part. Ils devaient associer les bonnes étiquettes et les remettre dans l'ordre (je suis, tu es, etc. j'ai, tu as, etc.). Une fois la solution trouvée, ils devaient les recopier dans leur plan de travail. Dans les exercices de conjugaison, les élèves doivent savoir orthographier des verbes de type « chanter » à l'infinitif (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 75).

Les objectifs grammaticaux : nous allons à nouveau procéder à une mise en lien des objectifs énoncés par l'enseignante avec les objectifs du plan d'études suivants.

Grammaire	
délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point) (consolider)	X
utiliser les signes qui marquent le dialogue (consolider)	
pratiquer des manipulations pour reconnaître les différents groupes de la phrase P. (aborder)	X
pratiquer des manipulations pour distinguer les groupes obligatoires des groupes facultatifs (aborder)	X
mettre en relation le sujet (S) et le groupe verbal (GV) (aborder)	
pronominaliser le sujet (il, ils, elle, elles) (aborder)	
identifier l'antécédent d'un pronom (aborder)	

identifier le genre et le nombre d'un nom (aborder)	X
distinguer le nom propre du nom commun (aborder)	
connaître les fonctions grammaticales : sujet (S)- groupe verbal (GV)- complément de phrase (CP) ; complément de verbe (CV) ; attribut (Attr.) et complément de nom (CN) (aborder)	X
connaître les structures grammaticales : S → GN-Pro-N GN → N-D+N (aborder)	X
connaître les catégories grammaticales : P- GN – D – N – V - Pro (de conjugaison) (aborder)	X
connaître les fonctions sémantiques : temps-lieu (aborder)	
connaître les types et formes de phrases : phrase déclarative positive et négative neutre active ; phrase interrogative positive et négative neutre active ; phrase impérative positive et négative neutre active ; phrase exclamative positive neutre active (aborder)	X
connaître les principaux actes de parole : affirmer, interroger, faire agir, s'exclamer, demander une information, donner une information, faire une proposition, accepter, refuser, donner un argument, réfuter un argument... (consolider)	X
connaître le genre et le nombre du N et du Pro (de conjugaison) (aborder)	

- Délimiter le début et la fin d'une phrase (majuscule, point)

Cet objectif a été travaillé dans les quiz où l'enseignante demandait aux élèves d'écrire des phrases de différents types (exclamatives, interrogatives, etc.). Elle demandait par exemple quel était le signe de ponctuation à utiliser en fin de phrase. La théorie sur la ponctuation reprend également cette notion. Les élèves ont effectué un exercice où ils devaient remettre des phrases dans l'ordre. À travers cet exercice, l'enseignante travaille aussi la majuscule au début de la phrase et le point à la fin. Dans les exercices de conjugaison, les élèves devaient récrire des phrases à l'infinitif. Celles-ci devaient commencer par une majuscule (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 75). Cet objectif est aussi visé dans la lettre de demande, car les enfants doivent construire des phrases.

- Pratiquer des manipulations pour reconnaître les différents groupes de la phrase P.

Cette notion ne rentre pas en compte dans les dictées. Dans les quiz, l'enseignante demande parfois aux élèves de donner le nom du groupe entouré dans une phrase (le groupe verbal, le complément de phrase, le sujet, etc.). Cet objectif est travaillé dans la période B avec de la théorie sur les groupes de la phrase. Les élèves dictaient ensuite des phrases à l'enseignante et recherchaient les groupes dans la phrase dictée.

- Pratiquer des manipulations pour distinguer les groupes obligatoires des groupes facultatifs

Cet objectif n'apparaît pas dans les dictées. Cependant la théorie sur les groupes de la phrase reprend cet objectif.

- Identifier le genre et le nombre d'un nom

Cet objectif est visé dans les dictées, dans les quiz, dans la leçon où les élèves ont revu la notion de masculin féminin et de singulier pluriel, dans les exercices d'orthographe (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 18 et p. 50), dans la lettre de demande et dans la fiche sur les êtres animés (êtres humains ou animaux). Cette dernière permet de consolider la notion de genre.

- Connaître les fonctions grammaticales :  
Sujet (S)- groupe verbal (GV)- complément de phrase (CP) ; complément de verbe (CV) ; attribut (Attr.) et complément de nom (CN)

Comme je l'ai dit précédemment, quelques quiz et de la théorie reprennent certaines de ces fonctions grammaticales. Néanmoins, il n'y a pas de lien entre cet objectif et les dictées.

- Connaître les catégories grammaticales :  
P- GN – D – N – V - Pro (de conjugaison)

Un des exercices d'orthographe nécessite de classer les mots mis en évidence dans un tableau selon que l'on voit « s » dans un verbe ou dans un nom. La connaissance des catégories grammaticales comme le pronom de conjugaison, le verbe, le déterminant et le nom sont visées (fiches COROME, orthographe-conjugaison 2P, p. 20).

- Connaître les types et formes de phrases :  
phrase déclarative positive et négative neutre active ; phrase interrogative positive et négative neutre active ; phrase impérative positive et négative neutre active ; phrase exclamative positive neutre active

Cet objectif ne fait pas l'objet d'un travail pour les dictées. Il apparaît dans les quiz ou dans les leçons qui reprennent la théorie sur la ponctuation et sur les différents types de phrases.

- Connaître les principaux actes de parole : affirmer, interroger, faire agir, s'exclamer, demander une information, donner une information, faire une proposition, accepter, refuser, donner un argument, réfuter un argument...

Cette notion ne fait pas l'objet d'un travail pour les dictées. Comme pour le point précédent, cet objectif est réalisé dans les quiz et la théorie sur les types de phrases (interroger, s'exclamer, etc.). Dans la lettre de demande, les enfants apprennent à solliciter des informations, à interroger, etc.

### **3. La démarche de l'enseignante de la classe 2 dans son enseignement de l'orthographe**

L'enseignante de la classe 2 indique qu'elle planifie ce que les élèves vont aborder avec elle. Elle regarde chaque notion dans le classeur des objectifs, et elle les répartit de manière à ce qu'ils soient revus progressivement chaque mois. Elle construit ainsi un programme pour les enfants, dans lequel chaque concept est classé par branche (conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire). Elle réunit également tous les exercices tirés des moyens COROME ou autres qu'elle trouve pertinents et qui traitent de ces notions. Elle forme ainsi des plans de travail qui vont être ceux de ses élèves. Les activités et les exercices les plus fréquents qui structurent son enseignement de l'orthographe sont la dictée (en donnant des mots à apprendre par cœur) ; le travail systématique sur un phonème chaque semaine et l'épellation de mots notés au tableau noir. Elle pense que ses élèves ne peuvent pas encore écrire un texte seul, alors en ce qui concerne la lettre de demande, l'analyse des mots se fait collectivement. La production écrite sert aussi à l'enseignement de l'orthographe, l'enseignante conçoit que la lecture passe par la production écrite. C'est une partisane de la lecture globale. C'est à travers la production qu'on apprend à lire ; il ne suffit pas de travailler de manière systématique un son. Toutes les occasions sont bonnes pour travailler l'orthographe de manière continue. C'est en travaillant de manière récurrente à différents exercices de rédaction que les élèves apprennent le mieux, c'est « plus efficace et radicale » dit-elle.

Elle utilise la dictée car elle pense que la langue française est complexe et qu'il y a des mots qu'on est obligé d'apprendre par cœur. L'orthographe de ces mots est intégrée de manière

implicite et ses élèves ne buteront plus sur des difficultés « *typiquement ils auraient pas appris « chien » par cœur euh ils l'auraient lu « chi-an » voilà quand ils l'auraient rencontré dans un livre tandis que maintenant dès qu'ils le rencontrent ils vont dire « chien » donc c'est tout simplement ça.* » (Annexe XI, entretien 2. 1, le 15 décembre 2008, p. 219). Ce dispositif n'est cependant pas le plus favorable à l'enseignement de l'orthographe, car elle est contre l'idée qu'on apprend uniquement par les dictées « *j pense que les dictées c'est bien pour apprendre [...] de manière mnémotechnique [...] certaines choses euh mais il faut pas que ça les bloque parce que du moment où on fait qu'ça du moment où on travaille toujours sur des corpus de mots appris par cœur après ils sont bloqués dans la production puis c'est en produisant en lisant qu'on apprend puis qu'on photographie le plus.* » (Annexe XI, entretien 2. 1, p. 227). Selon elle, l'enseignement de l'orthographe doit être intégré dans une démarche globale, avec un travail phonétique et sur le sens. Il ne suffit pas d'apprendre des mots par cœur, il faut construire des connaissances. Chaque semaine, la dictée est un rituel ; elle entre dans une démarche systématique. D'abord les élèves essaient d'écrire des mots par leurs propres moyens puis ils en vérifient l'orthographe dans le dictionnaire et les apprennent par cœur. En répétant les mots et en les rencontrant fréquemment, les enfants écrivent des textes simples avec les mots qui ont été travaillés en dictée, selon l'enseignante, ces derniers sont toujours correctement orthographiés contrairement aux autres.

Elle est assez satisfaite de son dispositif car chaque dictée est un travail de recontextualisation des mots appris. Comme déjà dit précédemment, les élèves lisent d'abord le texte ensemble avant de commencer la dictée et ils s'interrogent sur le mot qui pourra être écrit dans chacun des trous. Ils réfléchissent ensemble : par exemple le mot « chat » ne pourra pas se trouver après le déterminant « une ».

Elle a également toujours travaillé avec ce qu'elle appelle la dictée à l'adulte<sup>9</sup> qui est selon elle plus intéressante au niveau de la réflexion. La dictée traditionnelle est plutôt là pour apprendre les derniers mots primordiaux. Enfin, les exercices effectués ces semaines de recherche sont favorables pour travailler, observer et utiliser des phonèmes – les mêmes que ceux qui sont présents dans les mots de la dictée – et surtout pour faciliter l'appropriation des élèves. Ils permettent de compléter leur savoir et ils sont nécessaires pour voir s'ils ont vraiment intégré la matière. La dictée permet de constater les progrès.

---

<sup>9</sup> Il s'agit plutôt d'une épellation de mots à voix haute qu'elle écrit au tableau noir.

## Synthèse

Dans ses pratiques déclarées, l'enseignante de la classe 2 dit travailler des objectifs d'orthographe, de conjugaison et de grammaire. Je remarque que des liens sont faits entre les notions travaillées dans les exercices et les quiz, ainsi que les dictées. Par exemple, lors des quiz, elle revoit certains phonèmes qui vont faire partie des mots de la dictée. Cependant, certains objectifs travaillés à travers les exercices dépassent les objectifs visés dans les dictées (les verbes, le genre de la phrase, etc.). Certains exercices de grammaire n'ont même aucun lien avec l'enseignement de l'orthographe. De ce fait, ce qui est effectué en français pendant les deux semaines de recherche apparaît plus ou moins structuré. Sa manière de travailler donne lieu à une observation orale et visuelle de la langue car il y a des classements de mots et des observations sur le fonctionnement de la langue. À travers les jeux et les quiz, l'enseignante fait faire des constats à ses élèves sur la langue française. On se situe donc dans une approche plus moderne du français qui suppose une démarche d'observation inductive du fonctionnement de la langue.

## **Partie 3 : Conclusion générale**

## ***Chapitre VIII : Conclusion***

Arrivée au terme de ma recherche, je suis à présent en mesure de revenir sur les résultats de mes analyses. Je dirai également quelques mots sur les limites de mon dispositif de recherche et je présenterai quelques propositions pour améliorer l'enseignement de l'orthographe dans un dispositif avec la dictée sans faute.

### **1. Les résultats des analyses**

#### **A. Les questions de recherche**

Revenons d'abord sur la problématique de ma recherche. Elle portait sur la dictée sans faute et sur ses effets, d'une part, et plus généralement sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe.

Les questions suivantes ont guidé mon travail : quels sont les effets de la dictée sans faute sur l'apprentissage de l'orthographe ? Est-ce que cette forme de dictée est un dispositif d'enseignement de l'orthographe plus favorable à son apprentissage par comparaison avec une forme de dictée classique ? Comment cette forme de dictée est-elle pratiquée en classe ? Comment s'organise l'enseignement de l'orthographe dans deux classes de 2P, l'une pratiquant la dictée sans faute et l'autre la dictée traditionnelle ? La démarche d'enseignement se construit-elle par acquisition de règles ou par observation de la langue ? Est-ce que l'on se situe dans une approche renouvelée du français qui repose sur une démarche d'observation du fonctionnement de la langue essentiellement inductive ? Plus généralement, en quoi consiste l'enseignement de l'orthographe actuellement en 2P ?

#### **B. Les effets de la dictée sans faute**

Suite à mes analyses, j'ai pu remarquer que la dictée sans faute n'avait pas un effet négatif sur l'apprentissage de l'orthographe car la plupart des élèves corrigent leurs erreurs. Ceux qui en réalisent encore dans la dictée conclusive sont minoritaires. Toutefois on ne peut pas parler d'un réel effet sur cet apprentissage. Le travail réalisé à domicile peut avoir joué un rôle aussi important voire plus que la dictée sans faute. D'après ce que j'ai pu observer en comparant les deux classes faisant partie de ma recherche, la dictée sans faute n'est vraisemblablement pas

un dispositif d'enseignement de l'orthographe plus favorable qu'une autre forme de dictée. En effet, si la dictée sans faute avait un effet plus important qu'une forme de dictée plus traditionnelle, de réelles différences dans les résultats des élèves auraient dû être observées. Cependant, cette forme de dictée peut permettre à l'enseignante de voir où se trouvent les difficultés orthographiques des élèves. Ainsi elle peut mettre en place des leçons, des exercices ou des ateliers pour y remédier. Les élèves, quant à eux, peuvent acquérir une méthodologie de travail avec la dictée sans faute et mettre en place des stratégies pour poser des questions pertinentes sur leurs doutes orthographiques. Mais avec un bémol. Ne faudrait-il pas à un moment donné enseigner aux élèves cette méthode et des stratégies adaptées à ce dispositif ? La dictée sans faute comporte aussi des limites ; elle ne suffit pas à elle seule. Il faut également, selon moi, proposer des activités d'orthographe, observer la langue française plutôt que répéter des règles afin que les enfants les utilisent par la suite. Ce dispositif ne convient pas non plus à tous les élèves, on a pu le voir par exemple avec les enfants allophones qui écrivent « v » à la place de « b » ou les élèves qui ne perçoivent pas la différence entre /k/ et /g/. Le simple fait de répondre par oui ou non aux questions ou de répéter la règle orthographique n'est pas suffisant pour tous car il n'y a pas d'observation ou de manipulation des mots. Aussi, dans ce dispositif, les questions sont posées par les élèves devant toute la classe et je pense que certains élèves n'osent pas toujours interroger l'enseignante devant tout le monde. Donc même si certains élèves ont un doute sur un mot, ils ne demanderont rien. Il n'est pas certain non plus que tous les enfants comprennent bien les questions et, de ce fait, ils ne sont pas en mesure de corriger leurs erreurs. La conception de la dictée sans faute est intéressante, mais elle est à reprendre selon moi et à compléter avec d'autres propositions. Ce qui m'amène à poser la question de l'enseignement effectué en classe.

### C. Deux manières d'enseigner très variées

Concernant l'organisation de l'enseignement de l'orthographe, j'ai pu remarquer que les deux enseignantes travaillaient de manière différente. Dans la classe 1, à travers la dictée sans faute, l'enseignante incite les élèves à une démarche d'analyse à travers les questions. Aussi, avec le dispositif des dictées, elle laisse aux enfants la responsabilité d'apprendre des mots de manière autonome, seuls à la maison. Les exercices effectués en classe incitent à une démarche d'observation de la langue, mais ils sont réalisés sans réelle réflexion sur la langue française. Ainsi, certaines questions font clairement appel à l'intuition des locuteurs natifs.

Cette intuition a été sollicitée dans le bon choix du déterminant possessif associé à oreille. « Dit-on mon oreille ou ma oreille ? » De plus, l'enseignante dit travailler l'orthographe de manière intégrée, c'est-à-dire une orthographe enseignée à travers des activités de production écrite, mais selon mon analyse, l'approche est plutôt décrochée. Cela signifie que des notions sont travaillées en soi – d'ailleurs différentes des notions mobilisées par les mots de la dictée sans faute – et des moments de synthèse et de construction de savoirs opératoires qui se construisent en recourant à une automatisation de l'application de règles essentiellement à travers la dictée sans faute. Ainsi aucun lien n'est fait entre les branches étudiées en français, les notions sont travaillées séparément. J'observe aussi que les dictées et les exercices des deux périodes travaillent particulièrement les aspects morphogrammiques de la langue française alors que les difficultés des élèves se situent surtout au niveau phonogrammique. L'enseignante de la classe 1 est donc plutôt dans une conception de l'orthographe assez traditionnelle tout en recourant à un dispositif innovant. La façon dont la dictée sans faute est investie ne lui donne pas la dimension de réflexion sur la langue qui caractériserait un enseignement de l'orthographe rénové. Ainsi nous nous trouvons finalement assez loin des approches nouvelles présentées dans mon cadre théorique.

Dans la seconde classe, l'enseignante a une autre approche de l'orthographe qui est travaillée à travers des jeux, des quiz et divers exercices effectués de manière visuelle et orale. En effet, l'enseignante réalise beaucoup d'exercices d'observation que ce soit sur les mots, la grammaire et la langue française en général, ce qui n'est pas le cas dans la classe 1. Selon elle, la dictée ne sert qu'à savoir orthographier des mots qu'on ne peut qu'apprendre par cœur. Elle seule ne suffit pas à un apprentissage de l'orthographe. Cette enseignante se rapproche d'une approche renouvelée du français car elle travaille la langue de façon orale, elle l'observe avec ses élèves, elle les pousse à réfléchir sur l'orthographe des mots, et elle propose des activités diversifiées. Mais elle ne travaille pas de manière intégrée car, pour autant que mon dispositif de recueil des données permette d'en juger, la part de production écrite semble faible. L'enseignante semble surtout tabler sur des constats sur la langue française construits avec ses élèves.

Certes il est difficile de déduire quelque chose des pratiques à partir de l'analyse de seulement deux classes. Il ressort de mes analyses que l'enseignement de l'orthographe ne peut se réaliser qu'avec le seul dispositif de dictée sans faute. Il est primordial de travailler l'orthographe de manière intégrée en produisant des textes et à travers des activités variées,

qui s'appuient sur une approche orale, sur l'observation et la réflexion sur la langue. De plus, il est essentiel d'amener les élèves à comprendre comment fonctionne l'écriture du français (du pluri-système graphique mais aussi tout ce qui touche à l'organisation du texte sur la page).

## **2. Les limites de mon dispositif de recherche**

Mon dispositif de recherche comporte plusieurs limites. D'abord, peu d'enseignantes ont été interviewées (2). Je n'avais donc que peu de données et je n'ai pu comparer que deux pratiques d'enseignement de l'orthographe. Précisons tout de même que ma recherche ne se voulait pas quantitative. De plus, elle est basée sur seulement deux semaines de récolte de données (le premier entretien m'a surtout permis d'avoir une première approche de l'enseignement de l'orthographe dans ces deux classes). Ceci ne permet pas d'avoir beaucoup d'informations sur la manière d'enseigner, ni sur ce qui est enseigné dans les deux classes. Ensuite, certains élèves étaient absents lors de l'une des dictées dans les deux classes. Mon échantillon d'élèves s'est donc trouvé réduit. Dans la classe 1, j'ai quand même gardé les élèves qui n'avaient pas fait toutes les dictées, car le corpus était déjà limité mais je le rappelle, il n'était pas question de faire des analyses quantitatives. De plus, seulement six semaines se sont déroulées entre les recueils de données, ce qui ne permet pas de saisir l'effet des dispositifs mis en place sur l'apprentissage de l'orthographe. Je n'ai pas non plus pu observer ce qui était enseigné et appris dans les classes. Mes informations viennent donc uniquement des discours des enseignantes sur leurs pratiques. Il est difficile de savoir ce qui est réellement enseigné. Il est probable que les enseignantes ont omis de me présenter certains travaux faits en classe. Finalement, l'une des enseignantes avait peu de temps à disposition pour le dernier entretien. De ce fait, je n'ai pas pu recueillir toutes les données dont j'avais besoin.

## **3. Quelques propositions pour améliorer l'enseignement de l'orthographe dans un dispositif avec la dictée sans faute**

Pour conclure, j'aimerais faire plusieurs propositions sur l'enseignement de l'orthographe.

Je pense qu'il serait intéressant d'intégrer la dictée sans faute dans un véritable enseignement de l'orthographe impliquant un travail sur les dimensions phonogrammiques et morphogrammiques. Du point de vue phonogrammique, chaque mot pourrait être observé. Les questions suivantes pourraient guider la réflexion avec les élèves : quel son entend-on ? Comment s'écrit-il ? Peut-on écrire ce phonème d'une autre manière ? Donnez-moi des mots comportant ce phonème, etc. Du point de vue morphogrammique, le pluriel des mots ainsi que les lettres sémantiques pourraient par exemple être travaillés : quelles lettres marquent le pluriel (s, x) ? Quels mots s'accordent avec « x » au pluriel ? Quelle lettre n'entend-on pas à la fin du mot ? Donnez-moi un mot de la même famille, etc.

De plus, il serait primordial de proposer aux élèves des ateliers et des exercices oraux pour retravailler en classe les dimensions vues lors de la dictée sans faute. Comme pour le point précédent, il s'agirait d'observer les mots, de les manipuler. Par exemple, l'enseignante pourrait travailler le son /o/ dans la dictée sans faute et elle reprendrait ce travail sous forme d'ateliers. Elle demanderait ainsi aux élèves de prononcer des mots comprenant le son /o/, elle les questionnerait sur les façons d'écrire ce phonème « o, au, eau, ô », etc.

Dans le même registre, proposer aux élèves l'écriture de petits textes dans lesquels seront réinvestis les acquis de la dictée sans faute me semble essentiel. Une manipulation orale et visuelle des mots travaillés dans la dictée sans faute serait donc un travail important pour l'apprentissage de l'orthographe. Les activités nouvelles comme l'orthographe intégrée ou les activités de systématisation, vues dans le cadre théorique de ce travail, seraient aussi à mettre en évidence pour la production textuelle.

Ensuite, je proposerais des ateliers ciblés sur des notions à reprendre spécialement avec certains élèves. Je pense qu'il est primordial de savoir utiliser les ressources des différents élèves. Il serait intéressant de reprendre certaines notions avec les enfants allophones comme par exemple le fait que la distinction phonologique entre /b/ et /v/ ne soit pas faite en espagnol. Ce serait un avantage de travailler ces concepts avec la classe, cela permettrait de faire des comparaisons entre les différentes langues, d'aborder la notion de phonèmes et de graphèmes, de manipuler la langue française et donc de favoriser une meilleure compréhension.

L'enseignante pourrait également enseigner –avant de montrer ce qu'il faut faire– les stratégies à adopter lors de la dictée sans faute comme par exemple poser des questions dans l'ordre, c'est-à-dire du premier mot de la phrase jusqu'au dernier, etc. Et comment réagir en tant qu'élève, selon les réponses données.

Elle pourrait également enseigner, montrer les questions qui peuvent être posées sur les différentes dimensions du code : est-ce que le mot est au pluriel ? Y a-t-il un « s » à la fin qui marque le pluriel ? Y a-t-il un « x » à la fin qui marque le pluriel ? etc.

Des changements pourraient intervenir dans la manière de répondre aux questions. Des observations et des constats pourraient être proposés. Des éléments de réponse qui vont au-delà d'une réponse par oui ou par non pourraient être développés.

De plus, je pense qu'il est essentiel de cibler les dictées sans faute sur des composantes précises. Ce qui n'était pas le cas dans la classe 1. Par exemple, les mots compris dans la dictée sans faute pourraient comporter une difficulté qui est travaillée pendant la semaine.

Il serait aussi intéressant de proposer des dictées sans faute qui ne portent pas seulement sur des mots mais sur des phrases ou de petits textes de manière à diversifier les composantes en jeu.

Lors de la dictée sans faute, il faudrait s'assurer que tous les élèves puissent poser des questions. L'enseignante pourrait demander à chaque élève de poser une question afin que tous aient la chance de remédier à leurs doutes orthographiques, même les plus timides.

Certains élèves font des erreurs spécifiques, de ce fait il serait intéressant de construire des outils de référence propres à chaque élève avec des listes de mots et des constats.

## ***Références bibliographiques***

- Allal, L., Béatrix Köhler, D. Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bertouy, E. & Garcia, V (1978). *L'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire. Vers la dictée sans fautes*. Paris : Editions de l'Ecole.
- Besson, M.-J. , Genoud, M.-R. , Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français, méthodologie pour l'enseignement primaire*. ELAN, office romand des éditions et du matériel scolaire. Paris Delta : L. E. P. , Nathan.
- Catach, N. (1980). *L'enseignement de l'orthographe*. Paris: Nathan.
- Charmeux, E. (1985). *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : RETZ.
- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) (1994). *Français 2P, Orthographe/ Conjugaison*. Lausanne : L. E. P.
- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) (1994). *Français 2P, Grammaire/ Vocabulaire*. Lausanne : L. E. P.
- Coupel, J.-L. (2004). *Les dictées sans fautes*, chapitre V, 1-4. Consulté le 5 mai dans [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/les\\_dictees\\_sans\\_fautesv4.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/les_dictees_sans_fautesv4.pdf)

- De Pietro, J.-F., Aeby, S., Wirthner, M. (2000). *Français 2000, dossier préparatoire, l'enseignement du français en Suisse Romande : un état des lieux et des questions*. Genève : IRDP.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2009). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Éditions universitaires de Genève.
- Ducart, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Glossaire de l'institut d'enseignement professionnel à distance. (s. d.). Consulté le 1<sup>er</sup> avril 2010 dans <http://www.inepad-dz.com/glossaire.html#d>
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Profession enseignant; Lire et comprendre, psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Groupe de recherche en études francophones (GREF) (2003). *L'exemple de l'orthographe*. Neuchâtel : IRDP.
- Guignard, N. (1988). *Si l'erreur m'était contée...* Genève : Service de la recherche pédagogique DIP.
- Haas, G. & Prieur, J. (1995). Les activités de systématisation. *Enjeux*, 34, 58-73.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur.
- Marchand, F., (1990). *Didactique du français*. Paris : Delagrave.
- Direction de l'enseignement primaire (DEP) (Août 2000). *Les Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans, didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation, cahier N°100.

Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français : langue première*. Paris : De Boeck Université.

Simard, C. (1994). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. In Chartrand, S.-G (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 359-397). Montréal : Les éditions logiques.

*Wikipédia, définition de la cacographie* (s.d.). Consulté le 28 février 2010 dans

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cacographie>

## Annexes

## Annexe I : Analyse des dictées des élèves de la classe 1, période A

Les mots des tableaux représentent les erreurs que les enfants ont commises après avoir posé les questions lors de la dictée sans faute. Ceux en italiques représentent les erreurs des élèves que l'enseignante n'a pas pris en compte. Il s'agit de la majuscule au début de la phrase, d'une élève qui a écrit « un » au lieu de « et », d'élèves qui ont écrit « des » au lieu de « les » et des erreurs à répétition. Néanmoins, j'ai pris ces erreurs en compte dans les analyses. Les élèves n'ayant pas commis d'erreurs n'ont pas de tableau.

### Groupe 1

L'élève 1 n'a pas fait d'erreurs, donc il n'apparaît pas dans un tableau.

### Groupe 2

Elèves 2 et 4.

Tableau 1.1 : Dictée sans faute et dictée conclusive, classe 1, période A, élève « 2 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extragraphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extragraphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<i>des</i> grands-parents → <i>les</i> grands-parents						

Tableau 1. 2 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 4 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
les <u>gr</u> ands-parents → les <u>gr</u> ands-parents				un grand_ père → un grand_ père		

### Groupe 3

Elèves 5, 7, 8 et 11.

Tableau 1. 3 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 5 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des grands-perants → des grands-p <del>er</del> ants  un p <del>er</del> e → un p <del>er</del> e  une m <del>er</del> e → une m <del>er</del> e  un grand-p <del>er</del> e → un grand-p <del>er</del> e  un ___ grand-m <del>er</del> e → une grand-m <del>er</del> e	<u>un</u> grand-mère → <u>une</u> grand-mère					
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 1. 4 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 7 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un gransd-père → un grand-père  <i>une gransd-mère →</i> <i>une grand-mère</i>	il à → il a		il à → il a			
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

Tableau 1. 5 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 8 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
le garçon → le garçon  une m <sup>é</sup> rie → une m <sup>è</sup> re  des ganrsesdts → des grands-parents  un g <sup>r</sup> par → un grand-père  un gr-mad → une grand-mère  est → et	un gr-mad → une grand-mère  est → et		est → et	des ganrsesdts → des grands-parents  un g <sup>r</sup> par → un grand-père		des ganrsesdts → des grands-parents  un g <sup>r</sup> par → un grand-père
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 1. 6 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 11 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des <u>gr</u> ends par <u>ans</u> → des <u>gr</u> ands- par <u>ents</u>		des grands paran_s→ des grands-parents		des grands _parans→ des grands-parents  <i>un grand_père → un grand-père</i>  <i>une grand_mère → une grand-mère</i>		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

## Groupe 4

Elèves 3, 6, 9, 10 et 14.

Tableau 1. 7 : Dictée sans faute et dictée conclusive, classe 1, période A élève « 3 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<i>un → et</i>		des grands parents → des grands-parents		des grands_ parents → des grands_parens		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<i>des grands-parents → les grands-parents</i>						

Tableau 1. 8 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 6 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un p <del>ê</del> re → un p <del>è</del> re  un gre <del>n</del> p <del>è</del> re → un grand-p <del>è</del> re  une gre <del>n</del> m <del>è</del> re → une grand-m <del>è</del> re		des grands parens → des grands-parents  un gre <del>n</del> _p <del>è</del> re → un grand-p <del>è</del> re  une gre <del>n</del> _m <del>è</del> re → une grand-m <del>è</del> re		des grands_ parens → des grands-parents  <i>un gre<del>n</del>_p<del>è</del>re → un grand-p<del>è</del>re</i>  <i>une gre<del>n</del>_m<del>è</del>re → une grand-m<del>è</del>re</i>		
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
oublie « une mère »  un grand <del>s</del> mère → une grand-m <del>è</del> re  des grands parente → des grands-parents  <i>des grands-parente → les grands-parents</i>  des grands parente → des grands-parents  un grand-p <del>è</del> re → un grand-p <del>è</del> re	un grand <del>s</del> mère → une grand-m <del>è</del> re  des grands parente → des grands-parents			un grands_ mère → une grand-m <del>è</del> re  <i>un grand_p<del>è</del>re → un grand-p<del>è</del>re</i>  <i>des grands parente → des grands-parents</i>		

Tableau 1. 9 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 9 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un père→ un père  <i>une mère →</i> <i>une mère</i>  un gran père→ un grand-père  une grand mère→ une grand-mère  des granbs p_rents→ des grands- parents		un gran_père→ un grand-père  des granbs prents→ des grands-parents		<i>un gran_père →</i> <i>un grand-père</i>  <i>une grand_mère →</i> <i>une grand-mère</i>  des granbs prents→ des grands-parents		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
le père→le père  <i>la mère →la mère</i>  <i>un grand-père →</i> <i>un grand-père</i>  <i>une grand-mère →</i> <i>une grand-mère</i>						

Tableau 1. 1. 1 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 10 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
une gron <u>d</u> -mère → une grand-mère  <i>un gron<u>d</u>-père →                      un grand-père</i>  des gr <u>a</u> nds- pr <u>a</u> ents → des gr <u>a</u> nds- par <u>e</u> nts	une gron <u>d</u> - mère → une grand-mère					
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
les gr <u>a</u> nds- par <u>a</u> nts → les gr <u>a</u> nds- par <u>e</u> nts						

Tableau 1. 1. 2 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 14 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
une mèr_→ une mèrè  ill→ il  de crens parens→ des grands-parents  un crands père→ un grand-père  une crands mèr_→ une grand-mère	un crands père→ un grand_père  une crands_mèr→ une grand_mère	de crens parens→ des grands-parents		de crens parens→ des grands-parents  un crands père→ un grand_père  une crands mèr→ une grand_mère  ill→ll	ill→il	
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des grands-parents → les grands-parents  un çacon→ un garçon  des grands-parone → des grands-parents  une grand-mrèe→ une grand-mère	des grands-parone → des grands-parents	des grands-parone → des grands-parents				

Les élèves 12 et 13 ne font partie d'aucun groupe car ils étaient absents à l'une des deux dictées (l'élève 13 n'a pas de tableau attribué car il était absent lors de la dictée sans faute et il n'a pas commis d'erreurs dans la dictée conclusive).

**Tableau 1. 1. 3 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période A, élève « 12 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un père→un père  une mère→ une mère	il à→il a		il à→il a	<i>il→Il</i>		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<i>absent</i>						

## Annexe II : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute de la classe 1, période A, élèves du groupe 3 et 4

### Groupe 3

Tableau 2. 1 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 5

grands- <u>per</u> ants	corrigé
un p <u>ê</u> re	corrigé
une m <u>ê</u> re	corrigé
un grand-p <u>ê</u> re	corrigé
un_ grand-m <u>ê</u> re	corrigé

Tableau 2. 2 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 7

un grans <u>d</u> -père	corrigé
une grans <u>d</u> -mère	corrigé
il à	n'existe plus

Tableau 2. 3 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 8

<u>est</u>	n'existe plus
le gar <u>con</u>	corrigé
une m <u>é</u> rie	corrigé
des ganrs <u>es</u> dts	corrigé
un gr <u>par</u>	corrigé
<u>un</u> gr-m <u>ad</u>	corrigé

Tableau 2. 4 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 11

<u>g</u> rends par <u>ans</u>	corrigé
un grand_ <u>p</u> ère	corrigé
une grand_ <u>m</u> ère	corrigé

## Groupe 4

Tableau 2. 5 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 3

un/ et	n'existe plus
des grands paren_s	corrigé
des grands_ parens	corrigé
	nouvelle erreur : <i>des</i> grands-parents au lieu de <i>les</i> grands-parents

Tableau 2. 6 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 6

pêre	corrigé
<u>gren</u>	corrigé
des grands paren_s	nouvelle erreur (des grands parente)
un gren_père	nouvelle erreur (un grand-pere)
une gren_mère	nouvelle erreur ( <u>un</u> grands mère)
_____	oublie « une mère »

Tableau 2. 7 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 9

pêre	non corrigé (père)
mêre	non corrigé (mère)
gran père	non corrigé (grand père)
grand méré	même erreur
granbs p_rents	corrigé

Tableau 2. 8 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 10

une gronde-mère	corrigé
un grond-père	corrigé
grands-praents	nouvelle erreur (grands-par <u>ants</u> )

Tableau 2. 9 : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute, classe 1, période A, élève 14

une mèr	corrigé
ill	n'existe plus
<u>de cren s paren s</u>	nouvelle erreur (grands-par <u>one</u> )
un <u>crands</u> père	corrigé
une <u>crands</u> mèr	nouvelle erreur (grand-m <u>rèe</u> )
crens ou crands	corrigé
_____	un <u>ça</u> çon

### Annexe III : Analyse des dictées des élèves de la classe 1, période B

Les mots classés représentent les erreurs que les enfants ont commis après avoir posé les questions lors de la dictée sans faute. Ceux en italiques représentent les erreurs des élèves que l'enseignante n'a pas pris en compte. Il s'agit de majuscules mises alors qu'il ne devrait pas en avoir, à l'inverse d'un oubli de majuscule au début d'une phrase, et d'un élève qui a écrit « á » au lieu de « à ».

#### Groupe 1

Elève 7. N'ayant fait aucune erreur, il n'a pas de tableau attribué.

#### Groupe 2

Il n'y a pas d'élèves dans le groupe 2.

#### Groupe 3

Elèves 1, 4, 5, 9, 10, 11 et 13.

Tableau 3.1 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 1 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des bisquits → des biscuits  un gâtau → un gâteau						
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 3. 2 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 4 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un <u>g</u> âteau → un <u>g</u> âteau				<i>J'ai → j'ai</i>	un <u>g</u> âteau → un <u>g</u> âteau	
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 3. 3 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 5 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des bon <u>o</u> ns → des bon <u>o</u> ns  des <u>visoc</u> ouits → des <u>bisc</u> uits						
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

Tableau 3. 4 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 9 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
avec <sub>s</sub> →avec	ai→et	l'argens <sub>s</sub> →l'argent <sub>t</sub>		l'imonade→l <sub>i</sub> monade l' <u>i</u> ai →l' <u>i</u> ai		
un gâteau <sub>e</sub> → un gâteau	l'argens <sub>s</sub> → l'argent <sub>t</sub>	des biscuits→ des biscu <u>i</u> ts				l'imonade→ l <sub>i</sub> monade
ai→et						
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

Tableau 3. 5 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 10 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des biscu <u>i</u> nts→ des biscu <u>i</u> ts				je → <u>j</u> e		
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 3. 6 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 11 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des bic <u>qu</u> iests → des bis <u>cu</u> its  un gâteaux → un gâteau	un gâteaux → un gâteau			l <u>ar</u> gent → l'argent		l <u>ar</u> gent → l'argent
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

**Tableau 3. 7 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 13 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
				<u>L</u> 'argent → l'argent		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				

## Groupe 4

Elèves 3, 6, 8, 12 et 14.

Tableau 3. 8 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 3 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
des <u>l</u> iscuits → des <u>h</u> iscuits  un <u>g</u> ateau → un <u>g</u> âteau				<u>l</u> 'ai → <u>l</u> 'ai		
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un <u>b</u> isuit → un <u>b</u> iscuit						

Tableau 3. 9 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 6 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
Ge→Je  suiss→suis  gaisse→caisse  avaic→avec  des biccuits→ des biscuits						
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
la caiss→la caisse  un biscui→un biscuit		un biscui→ un biscuit				

Tableau 3. 1. 1 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 8 »

Dictée sans faute Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
<u>à</u> → <u>â</u>  l'agent → l'arg <u>ent</u>  des bis <u>q</u> nts → des bis <u>ci</u> ts  la limo <u>d</u> ae → la limo <u>n</u> ade				J' <u>i</u> → <u>i</u> 'ai		
Dictée conclusive Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
de l'arg <u>ant</u> → de l'arg <u>ent</u>  un bu <u>sc</u> ie → un bu <u>sc</u> uit  la ca <u>ss</u> e → la ca <u>is</u> se	des bonbon <u>_</u> → des bonbon <u>s</u>	un bus <u>ci</u> e → un bu <u>sc</u> uit				

**Tableau 3. 1. 2 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 12 »**

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
Je sui_→ Je suis  largant→l'argent  je'→j'ai  des biscui_→ des biscuits  un gateau_→ un gâteau  limaunade→ limonade	des biscui_→ des biscuits  Je sui_→ Je suis	Je sui_→Je suis  des biscui_→ des biscuits		largant→l'argent	un gateau_→ un gâteau	largant→ l'argent  je'→j'ai
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un biscuits_→ un biscuit						

Tableau 3. 1. 3 : Dictée sans faute et dictée conclusive classe 1, période B, élève « 14 »

<b>Dictée sans faute</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
l' monade → l'imonade	des biscuit → des biscuits  a → â		a → â	l'argent → l'argent  l' monade → l'imonade		l'argent → l'argent  l' monade → l'imonade
<b>Dictée conclusive</b> Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
un bicuit → un biscuit						

**Annexe IV : Les erreurs qui ont fait l'objet de questions dans la dictée sans faute de la classe 1, période B, élèves du groupe 3 et 4**

**Groupe 3**

**Tableau 4. 1 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 1**

des bisquits	corrigé
un gâteau	corrigé
un gâteau	corrigé

**Tableau 4. 2 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 4**

un <u>gatteau</u>	corrigé
<i>J'ai</i>	n'existe plus

**Tableau 4. 3 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 5**

des <u>bonyons</u>	corrigé
des <u>visocouits</u>	corrigé

**Tableau 4. 4 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 9**

avec <u>s</u>	n'existe plus
un gâteau <u>g</u>	corrigé
ai → et	n'existe plus
l'argen <u>s</u>	corrigé
des biscuits	corrigé
l'imonade	corrigé
<i>J'ai</i>	n'existe plus

**Tableau 4. 5 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 10**

des biscu <u>ints</u>	corrigé
<i>je → Je</i>	n'existe plus

**Tableau 4. 6 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 11**

des bic <u>qui</u> ests	corrigé
un gâ <u>te</u> aux	corrigé
un gâteau <u>s</u>	corrigé
l <u>ar</u> gent	corrigé

Tableau 4. 7 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 13

<u>L</u> 'argent → l'argent	corrigé
-----------------------------	---------

## Groupe 4

Tableau 4. 8 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 3

des <u>l</u> iscuits (un bisuit)	nouvelle erreur
un <u>g</u> ateau	corrigé
<u>J</u> 'ai	n'existe plus

Tableau 4. 9 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 6

<u>G</u> e	n'existe plus
suiss	n'existe plus
<u>q</u> aisse	nouvelle erreur (caiss)
ava <u>i</u> c	n'existe plus
des bi <u>c</u> cuits	nouvelle erreur (un biscui)

Tableau 4. 1. 1 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, classe 1, période B, élève 8

<u>á</u>	n'existe plus
l' <u>a</u> gent (l' <u>a</u> rgant)	nouvelle erreur
des bis <u>q</u> nts b <u>u</u> scie)	nouvelle erreur (un
la limo <u>d</u> ae	corrigé
<u>J</u> 'ai	n'existe plus
_____	nouvelle erreur (la <u>c</u> asse)
_____	nouvelle erreur (des
bonbon)	

**Tableau 4. 1. 2 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, période B, élève 12**

Je sui	n'existe plus
larg <u>ant</u>	corrigé
lagent	corrigé
j <u>e</u> ' → j'ai	n'existe plus
des biscui biscuits)	nouvelle erreur (un
un gateaue	corrigé
un gateaue	corrigé
lima <u>un</u> ade	corrigé

**Tableau 4. 1. 3 : Les erreurs qui font l'objet d'une question, période B, élève 14**

<u>l</u> 'monade	corrigé
des biscuit_ (un bicuit)	nouvelle erreur
<u>a</u> → à	n'existe plus
lagent	corrigé

## Annexe V : Analyse de la dictée des élèves de la classe 2, période A

### Groupe 2

Tableau 5. 1 : Dictée, classe 2, période A, élève « 6 »

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
pête→bête						

Tableau 5. 2 : Dictée, classe 2, période A, élève « 7 »

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
chevalē→cheval					chevalē→cheval	
bête→bête						

Tableau 5. 3 : Dictée, classe 2, période A, élève « 8 »

Dominante phonogrammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
moutou→mouton					chevalē→cheval	
chevalē→cheval						
cochou→cochon						
bèbè→bête						

Tableau 5. 4 : Dictée, classe 2, période A, élève « 9 »

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
chevalg→cheval					chevalg→cheval	
chain→chien						
anime→animal						
chiain→chat						
coco→cochon						
bête→bête						

## Annexe VI : Analyse de la dictée des élèves de la classe 2, période B

### Groupe 2

Tableau 6. 1 : Dictée, classe 2, période B, élève « 2 »

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
jou_→jou $\underline{g}$  l'oreilles→ l'oreille  janbe→jambe  pille→pied  hum <u>in</u> →humain	l'oreilles→ l'oreille	jou_→jou $\underline{g}$				

Tableau 6. 2 : Dictée, classe 2, période B, élève « 5 »

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
janbe→jambe						

Tableau 6. 3 : Dictée, classe 2, période B, élève « 6 »

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
				<i>j'ambe →jambe</i>		<i>j'ambe →jambe</i>

**Tableau 6. 4 : Dictée, classe 2, période B, élève « 7 »**

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
cheves → cheve <u>x</u>  jamb_ → jambe  or <u>é</u> ille → oreille  cre → corp <u>s</u>  pien → pi <u>e</u> d	cheves → cheve <u>x</u>	jamb_ → jambe  pien → pi <u>e</u> d				

**Tableau 6. 5 : Dictée, classe 2, période B, élève « 8 »**

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logogrammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
corp_ <u>h</u> omme → corp <u>s</u> <u>h</u> umain		corp_ <u>h</u> omme → corp <u>s</u> <u>h</u> umain				

Tableau 6. 6 : Dictée, classe 2, période B, élève « 9 »

Dominante phono-grammique	Dominante morphogrammique		Dominante logo-grammique	Dominante idéogrammique	Dominante Non-fonctionnelle	Erreurs extra-graphiques
	Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux				
las → les chef → che <u>veux</u> <u>do</u> je → <u>bo</u> uche <u>dra</u> → bras <u>pi</u> → <u>pi</u> ed <u>leu</u> zeré → l' <u>o</u> reille gerge → gorge <u>ker</u> → corps		dra → bras		<u>leu</u> zeré → l' <u>o</u> reille		<u>leu</u> zeré → l' <u>o</u> reille

## Annexe VII : Entretien 1, avec l'enseignante de la classe 1

Classe : dictée sans faute  
Degré : 2P  
Date : le 14 novembre 2008  
Enseignante 1 : E1  
Interviewer : I

Transcription : S.T.

I : À travers ce premier entretien aujourd'hui j'aimerais t'expliquer de quoi traite mon travail en général et puis j'aimerais préciser comme ça le contrat de recherche et puis te faire comprendre ce que je souhaite observer par ma recherche afin que tu comprennes exactement les données dont j'ai besoin euh de récolter et puis donc ce premier entretien il me permettra de mieux connaître les conceptions que tu as sur l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe à travers quelques questions mais que je te poserai un peu plus tard / dans l'entretien.

Donc j'aimerais te présenter d'abord le dispositif que j'ai mis en place donc comme tu vois y a d'abord le premier entretien qu'on fait aujourd'hui puis les petits carrés qui représentent ce qui a été fait durant la semaine en orthographe donc les ateliers les leçons et exercices puis en milieu de semaine ou dans la semaine la dictée sans faute ensuite la dictée évaluative et puis à la fin de la semaine il y aura un deuxième entretien pour clore euh justement la semaine qu'on aura choisie pour récolter les données donc euh (5 sec.) donc comme tu le sais j'ai choisi de traiter de la dictée sans faute car ce dispositif d'enseignement et d'évaluation il était particulier et puis il me paraissait justement pertinent pour effectuer une recherche sur l'enseignement de l'orthographe euh donc pour se faire j'ai décidé de comparer l'effet de l'apprentissage euh de l'enseignement de l'orthographe pardon dans deux classes de 2P donc ta classe et puis une autre classe qui n'effectue pas la dictée sans faute mais une autre sorte de dictée et euh mon but est de voir quel est l'effet de la dictée sans faute sur l'apprentissage de l'orthographe et s'il est différent dans la seconde classe qui ne pratique justement pas ce genre de dictée donc j'aimerais voir si euh ce dispositif de la dictée sans faute euh est un dispositif favorable à l'apprentissage de l'orthographe justement donc j'aimerais démontrer l'effet à court terme et à moyen terme de la dictée sans faute en comparant justement ces deux manières de travailler donc pour se faire j'ai besoin de récolter euh des données et cela deux fois à 1 mois et demi- 2 mois d'intervalles environ pour observer la progression et puis justement en ce qui concerne les documents récoltés donc on aura décidé ensemble d'une semaine précise de récolte de données et pendant la semaine que dure cette récolte de documents donc pour répondre à mes questions de recherche j'aurai besoin de récolter les dictées que les élèves auront faites puis pour repérer ce qui se passe plus précisément pendant la dictée sans faute j'aurais besoin aussi du texte choisi donc que vous aurez euh que t'auras choisi de dicter aux enfants donc la dictée sans faute plus des prises de notes sur les questions que les élèves auront à ce moment là et puis les réponses que tu donneras à ce moment là et euh j'aurais aussi besoin que tu réunisses tous les supports que t'auras utilisés durant la semaine de récolte sur l'enseignement de l'orthographe.

E1 : Par exemple des panneaux des choses comme ça des panneaux de référence ?

I : Euh oui tout ce que tu fais vraiment en orthographe pendant la semaine ensuite comme j't'ai montré sur le schéma y a encore l'entretien 2 à la fin de la semaine et celui-là donc il suivra immédiatement la dictée qui évalue euh les élèves / les capacités des élèves

- puis il me permettra de recueillir les documents et ainsi que tes commentaires sur les documents de cette semaine et puis euh c'est un entretien qui servira à relater ce qui a été fait puis à voir les objectifs visés par les exercices et la dictée. Est-ce que tu as des questions sur mon dispositif ?
- E1 : Non c'est tout à fait clair.
- I : Ok donc euh maintenant j' passe à la deuxième partie de l'entretien 1 et j'aimerais justement te poser des questions sur les conceptions que tu as sur l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe donc euh première question comment est-ce que tu planifies ton enseignement de l'orthographe?
- E1 : Alors euh c'est un petit peu en fonction en fait des devoirs car j'ai un classeur avec des devoirs donc on travaille un texte et puis euh des mots du texte qui sont euh que les élèves doivent copier qu'ensuite on dicte justement ensuite le lundi comme un petit contrôle c'est à partir de là que j'regarde souvent les mots qu'est-ce qu'il y a à apprendre et c'est en fonction de ça que je vais m'dire que j'dois travailler tel et tel concept pendant la semaine.
- I : D'accord donc euh quels documents aident à planifier, à ta planification ?
- E1 : Euh ff quels documents donc déjà comme j't'ai dit les mots des devoirs et après j'regarde dans les fascicules du français donc euh des fichiers qui sont déjà fait pour voir ce qui correspond plus ou moins à c'que j'ai travaillé pour que ce soit pareil et puis après souvent je fabrique aussi moi-même des choses si j'trouve pas c'qui m'convient parce que c'est vrai qu'c'est pas toujours que les documents n'sont pas toujours suffisant j'trouve pour c'que j'veux faire c'est assez ludique.
- I : D'accord et puis dans les activités de 2P à quel moment tu travailles la ponctuation le genre et puis le nombre par exemple?
- E1 : Alors la ponctuation moi j'ai déjà commencé en 1P avec ces élèves parce que dans la méthode de Mika on commençait déjà à faire attention donc c'est vrai que ça c'est quelque chose qu'ils ont déjà vu et puis depuis le début de l'année on revoit on répète c'est vrai qu'il faut répéter souvent la ponctuation et euh le genre / le genre euh ça on a commencé en début d'année ainsi que le nombre car pour moi ce sont un petit peu les bases et c'est c'qui y a aussi à mon avis le plus facile à comprendre euh en début de de 2P donc ça ce sont des choses qu'on a déjà commencées.
- I : Et euh à quel moment tu travailleras ou tu as travaillé sur l'accord des verbes et la conjugaison ?
- E1 : Alors conjugaison j'vais commencer donc euh la semaine prochaine euh la conjugaison vraiment en elle-même comme le verbe être mais on a déjà travaillé un petit peu la reconnaissance des différents temps à travers les expressions comme euh // « hier » « demain » donc pour situer le temps euh dire quand on est dans le présent euh et puis depuis le début de l'année on a déjà regardé un petit peu euh avec la dictée sans faute justement le « il » au singulier et le « ils » au pluriel qu'est-ce que ça change par exemple avec « ils » au pluriel il y a « e n t » et puis euh //.
- I : Oui sur l'accord des verbes et la conjugaison ?
- E1 : Ouais euh / ah les pronoms de conjugaison on a déjà travaillé euh pour qu'ils situent justement les différents pronoms donc voilà disons que la base elle est là pour commencer la conjugaison.
- I : D'accord.
- E1 : Pour qu'ils puissent comprendre en fait ce que c'est.
- I : D'accord / et puis euh qu'est-ce que tu as enseigné en orthographe depuis le début de l'année ?
- E1 : // Mais c'est difficile à dire puisque pour moi l'orthographe c'est plus quelque chose qui est intégré à l'enseignement par exemple si on écrit des petits textes des choses comme ça

- on intègre l'orthographe/ peut-être que je travaille d'avantages sur le vocabulaire et // que que vraiment spécifiquement sur l'orthographe c'est euh voilà si j'dois dire vraiment c'est qui est / la seule chose qui est vraiment vraiment orthographe qui est cent pour cent orthographe c'est vraiment ces mots qu'on donne à apprendre et qu'on travaille pendant la semaine car ce sont des mots clés à mon avis qui faut savoir épeler écrire correctement dans n'importe quelle situation mais autrement exactement en orthographe c'est.
- I : D'accord mais au niveau des sons ou comme ça ?
- E1 : Au niveau des sons c'est vrai que c'est tout à intégrer en fait à l'enseignement on répète ah oui ça c'est quoi comme mot oui parce qu'il y a « on » ça fait /on/ mais j'le travaille pas en différé c'est toujours intégré à autre chose.
- I : D'accord et qu'est-ce qui a été abordé la semaine dernière en orthographe?
- E1 : Alors la semaine dernière c'était pas vraiment euh de nouveau l'orthographe c'était plus euh le genre et le nombre parce qu'on a travaillé justement les déterminants et les noms donc il fallait savoir par exemple si c'était « les arbres » ou alors « un sapin » et c'était à eux avec des étiquettes de faire des combinaisons donc c'était vraiment féminin-masculin singulier-pluriel et puis accorder le déterminant avec le nom c'est vrai que c'était beaucoup plus grammaire que orthographe mais voilà.
- I : Et qu'est-ce qui est abordé cette semaine ?
- E1 : Alors cette semaine // faut déjà que je m'en souviens (rires) ça passe tellement vite qu'est-ce qu'on a fait cette semaine attends j'vais juste chercher (8 sec.) alors cette semaine on a travaillé surtout sur un module du texte d'opinion qui travaille sur le programme de 2P cette année donc ils ont du écrire une lettre donc jusqu'à la fin et là on a fait un puit de mots voilà donc on a fait un puit de mots on a insisté sur l'orthographe dans le puit de mots mais c'est la seule disons vraiment la seule activité ciblée que j'ai faite sur l'orthographe de nouveau à part la dictée sans faute qu'ils ont fait le jeudi.
- I : D'accord et est-ce que les mots de la dictée sans faute avaient un rapport avec c'est une lettre c'est ça ?
- E1 : Non ça n'a aucun rapport parce que disons qu'il y a un module où ils travaillent euh ils doivent répondre à une petite fille qui voit un chien et puis l'idée c'est d'argumenter donc l'orthographe a de l'importance dans la structuration disons de la phrase euh de de la lettre mais y a pas des mots qu'on a déjà appris qui viennent ou qui rentrent forcément en ligne de compte dans ce travail.
- I : Et puis ce que t'entends par puits de mots c'est plusieurs mots que.
- E1 : Un puit de mots oui en fait on fait au tableau donc les enfants ils / j'leur demande de quels mots on a besoin pour cette lettre et puis on essaye de faire des mots que tout le monde pourra utiliser puis alors on écrit au tableau parfois j'demande aux élèves de l'écrire et j'épelle pour eux et euh ensuite ils utilisent enfin ils peuvent utiliser ces mots là justement pour puiser ces mots pour écrire leur lettre.
- I : D'accord.
- E1 : Et ça fonctionne assez bien.
- I : Et puis après ils les ont dans un petit cahier ces mots là ou c'est juste comme ça ?
- E1 : Non non c'est sur le moment.
- I : D'accord et puis euh quels sont les activités et les exercices les plus fréquents qui structurent ton enseignement de l'orthographe est-ce que tu peux donner des exemples précis ?
- E1 : Euh (3 sec.) c'est une bonne question car de nouveau ça revient enfin la question revient à l'enseignement vraiment différé pour moi de l'orthographe donc si j'fais vraiment un exercice en orthographe et puis ça j'le fais pas donc ça.
- I : Mais euh ouais donc par rapport aux fiches d'orthographe aussi ou j'sais pas si /.

- E1 : Disons que c'est vraiment celles que j'laisse de côté parce que j'essaye d'intégrer le travail dans dans d'autres à d'autres moments voilà parce qu'en fait dans ma conception de l'orthographe justement j'pense que ça sert à rien parfois de juste travailler des mots comme ça ou copier des documents de référence j'ai l'impression que ça sert à rien bon c'est mon idée parce qu'ils les copient et puis ben ça a pas d'sens pour eux c'est une fois et puis voilà enfin souvent on s'rend compte que la fois d'après ils ont déjà oublié comment ça s'écrit les mots.
- I : Ouais et puis est-ce que tu mets des activités individuelles ou collectives en orthographe est-ce qu'il y a par exemple des ateliers ou des exercices individuels ?
- E1 : Alors peut-être dans les lexicodatas et puis en ce qui concerne les activités en groupe j'avais fait les exercices avec les étiquettes justement où il fallait faire attention au masculin-féminin euh pluriel-singulier donc ça c'était un travail qu'on avait fait en collectif avec des étiquettes et puis après j'essaye de consolider ça à côté en donnant des fiches euh où ils doivent justement faire attention à de nouveau exactement au même concept donc masculin euh féminin et pluriel-singulier euh mais c'est surtout pluriel-singulier quand ils travaillent seuls parce que pour l'instant c'est / enfin c'est plus facile pour eux mais voilà pour l'instant on est que vraiment au « s » et puis « x » ils commencent petit à petit à comprendre euh comment ça marche avec le x mais ça rentre pas tellement vite et puis les invariables on n'a pas encore vu non plus parce que donc qu'ils sachent qu'au singulier y a un « s » et au pluriel aussi euh parce que donc on ne peut pas tout mélanger pour l'instant dans leur tête donc y a vraiment les deux mais disons collectivement j'vais plus aborder le thème et expliquer et puis après euh des fiches en individuel pour consolider ce concept là.
- I : D'accord et puis euh quels supports utilises-tu d'ordinaire est-ce qu'il s'agit de moyens officiels des fiches fichiers cahiers de référence ou je ne sais pas s'ils ont un cahier individuel ou le dictionnaire de mots ?
- E1 : Oui alors euh donc de toutes façons les fiches j'les utilisent là où j'les trouve intéressante parce que les fiches officielles me paraissent pas toujours intéressantes et puis y a pas beaucoup de manipulation c'est pour ça que j'utilise j'fais beaucoup de choses moi-même parfois j'trouve aussi des choses très intéressantes sur Internet (rires) donc faut juste faire attention dans les énoncés et euh mais le cahier de référence donc ils l'utilisent en tant que dictionnaire pour rechercher justement l'orthographe des mots parfois j'leur dit vous pouvez l'utiliser mais comme ou comme aujourd'hui par exemple on a fait la lettre donc pour moi ça me paraît trop parce qu'ils doivent encore aller chercher dans leur cahier de référence parce qu'ils ont dans leur projet d'écriture et en même temps ils doivent ils ont cassé ils ont oublié leur projet d'écriture pour aller chercher dans le cahier de référence donc à ce moment là je l'utilise pas ni le dictionnaire mais sinon / .
- I : Alors tu as travaillé avec eux à ce moment là à l'oral ?
- E1 : Oui justement et puis leur donner / soulager les soulager au niveau du euh de l'orthographe des mots pour qu'ils puissent se concentrer sur leur projet d'écriture pour pas qu'ils oublient parce qu'ils sont pas encore enfin c'est vrai qui sont encore petits ils arrivent pas à garder le fil si si ils sont distraient par d'autres choses autour c'est déjà assez difficile pour eux d'écrire un ptit texte d'écrire une lettre donc euh voilà sinon dictionnaire on l'utilise on a même des ptites activités de recherche dans le dictionnaire mais c'est pas vraiment pour l'orthographe c'est davantage pour apprendre à utiliser le dictionnaire parce que voilà ils en auront besoin jusqu'à la sixième primaire enfin même plus loin mais j'veux dire / (rires) ce sra important même plus tard.
- I : Et puis euh penses-tu que la production écrite sert aussi à l'enseignement de l'orthographe ?

- E1 : Ah ben oui c'est justement principalement ça à mon avis tout l'apprentissage de l'orthographe ça se fait à travers la lecture et l'écriture.
- I : Et à ce moment là alors comment tu intègres l'enseignement de l'orthographe ?
- E1 : (3 sec.) ouais c'est justement à travers des puits de mots à travers les corrections avec les enfants donc voilà ce mot là ça s'écrit pas comme ça ça s'écrit comme ça mais sur le moment même donc l'orthographe c'est vraiment directement lié à ce qu'ils ont fait à la correction de ce qu'ils ont fait.
- I : D'accord et euh est-ce que tu prévoies un module spécifique ?
- E1 : Pour l'orthographe ?
- I : Oui.
- E1 : Non.
- I : Ok et sinon comment les apprentissages sont-ils évalués ?
- E1 : Mmh ouais bon là simplement les apprentissages ce qu'on leur demande les bases là les mots qui sont à apprendre à part la dictée mais c'est vrai que cette évaluation on ne la prend pas en compte au niveau des autres évaluations de français qui comprend pour le carnet euh ça ces dictées-là on les prend pas en compte.
- I : Pas du tout ?
- E1 : Parce qu'en fait c'est plus comme un apprentissage que de dire euh / même si c'est une évaluation c'est vraiment plus pour apprendre en fait que pour être évalué donc c'est plutôt formatif.
- I : D'accord et puis euh à quelles fréquences justement tu évalues ?
- E1 : Une fois par semaine.
- I : Ok et quelles sont les erreurs les plus fréquentes ?
- E1 : Quelles sont les erreurs en orthographe ?
- I : Oui les erreurs que tu as pu remarquer.
- E1 : Y en a beaucoup parce qu'ils ont tendance à écrire encore vraiment en phonétique donc donc quand ils écrivent en fait ils oublient l'orthographe et puis ils sont tellement dans leur de leur phrase ben qu'ils écrivent les mots en phonétique à part certains qui arrivent à garder justement leur phrase en tête tout en pensant à l'orthographe donc voilà « mais » c'est « m è » mais bon c'est bien y a déjà un accent (rires) mais voilà. C'est toujours un peu les mêmes erreurs « trop » sans « p » ou euh « pas » sans « s » enfin toutes les lettres muettes surtout enfin ils les oublient ce qui est logique.
- I : Et quelles sont les difficultés particulières des élèves ce sont les mêmes ?
- E1 : Ben en générale ce sont toutes les lettres muettes qui posent problème euh après y a encore pour les non francophones évidemment des sons qui sont encore plus difficiles donc ils ont tendance parfois à les écrire dans leur propre langue par exemple les voisins elle l'écrit « vouasins » mais bon ça reste lisible on peut comprendre mais euh sinon ils ont tous un peu les mêmes problèmes avec les lettres muettes j'dirais puis le pluriel le temps que ça rentre qu'il y a un « s » ça prend du temps mais parfois pour les non-francophones ce qui est bien c'est de leur dire mais dans ta langue c'est comment au pluriel parce que dans beaucoup de langues on entend le « s » à la fin donc j'ai dit ben si dans ta langue tu entends un « s » c'est quand français y en a aussi un et donc parfois les non-francophones ils ont plus de facilité avec le pluriel de ne pas oublier le « s ».
- I : Et comment tu t'y prenais justement avant le dispositif de dictée sans faute ?
- E1 : Alors moi c'est la première année en fait que je fais des dictées et c'est la première année où j'ai les où vraiment j'ai les deuxième primaire donc euh ça je / j'pourrais pas te dire en particulier les seules fois que j'avais eu les 2P donc c'était un jour par semaine et puis j'avais travaillé avec eux surtout le vocabulaire bon j'évaluais pas c'était vraiment pour enseigner et puis c'était l'autre enseignant qui évaluait donc c'est difficile à comparer mais j pense que si j'avais pas la dictée sans faute j pense que j'donnerais

- quand même les mots le lundi et puis une fois par semaine je les dicterais et puis je fais corriger les élèves enfin j'leur fais faire une autocorrection pour qu'ils voient s'ils avaient s'ils ont intégré les mots ou non et puis euh pour dire voilà à la maison faut encore travailler mais j'pense que j'aurais davantage insister sur le travail à la maison tandis que la dictée sans faute permet aussi de euh.
- I : Travailler à l'école.
- E1 : Voilà et puis aussi c'est plus justifié parce qu'il y a des enfants qui vont être bien encadrés à la maison et d'autres non donc c'est pas forcément honnête de donner le enfin les mots et de dire tu les apprends et certains vont réussir et d'autres non parce que voilà ils ont plus d'aide ou ils ont plus de facilité naturelle à ce moment là on évalue plus en fait des les les compétences euh déjà acquises.
- I : Oui exactement et pourquoi ce choix de la dictée sans faute ?
- E1 : Ben en fait c'est un nouveau concept qui nous a été présenté l'année passée et euh donc ça va être fait dans tout l'établissement et j'pense qu'on a / tout le monde a eu un déclique comme ça pour la dictée sans faute que voilà c'était génial parce que ça permet aux élèves de réfléchir justement à ce qu'ils ont écrit et pas simplement voilà la maîtresse dit que c'est faux j'dois copier trois fois le mot juste ça ça paraît tellement enfin ça paraît beaucoup plus constructif que les élèves soient obligés de réfléchir à ce qu'ils ont écrit. Poser des questions ça implique aussi leur participation dans la correction enfin voilà ça enthousiasme tout le monde c'est un peu révolutionnaire (rires) donc pour dire si ça marche ben faudra voir.
- I : Ouais ben justement j'voulais te demander quels avantages y a-t-il à mettre ce dispositif en place ?
- E1 : Oui ben justement pour l'instant on sait pas encore si euh si ça va changer quelques chose mais enfin les avantages justement c'est enfin comme j'disais le fait qu'ils puissent participer dans le dans les corrections qu'ils réfléchissent que // ouais c'est à peu près la même chose.
- I : Ok et en quoi ce dispositif est-il favorable à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Euh (3sec.) que dire ben ça permet justement de retravailler les mots d'une autre façon.
- I : Avec une participation.
- E1 : Voilà c'est ça c'est vraiment impliquer l'élève dans l'apprentissage des mots au lieu de dire tu les apprends et qu'ils les oublient après (rires).
- I : Ok et puis lors d'une dictée sans faute quelles sont les questions types que les élèves posent ?
- E1 : Alors ça je peux pas te dire exactement car c'est ma collègue qui a fait cette semaine et c'est elle qui a les questions mais euh y en a beaucoup mais je peux pas te dire exactement lesquels c'est mais les questions types euh à chaque fois que j'ai pu euh faire la dictée sans faute avec eux car parfois c'est ma collègue qui la fait en fait car on fait des regroupements avec nos 1P car on est des doubles degrés euh ils posent surtout des questions sur donc sur la première lettre du mot euh est-ce que c'est un « p » etc. aussi la dernière lettre du mot et aussi les sons par exemple /o/ dans ce mot là est-ce qu'il s'écrit « a u » ou est-ce que ça s'écrit « o » ouais donc beaucoup sur les sons.
- I : Ces questions te semblent-elles appropriées à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Ah tout à fait car les questions sont déjà pertinentes donc ça c'est une bonne chose car on pourrait se retrouver / je sais que mes collègues avec les tous petits degrés parfois ils ont des questions qui veulent juste rien dire c'est pas toujours facile mais là les questions sont pertinentes et puis ça permet par exemple s'ils demandent quelle est la dernière lettre euh c'est un « s » ah pourquoi et bien parce que le mot est au pluriel donc tous les mots au pluriel ont un « s » ça permet de reformuler les règles et puis quelque part les élèves savent /enfin apprennent vraiment à les intégrer au lieu de toujours les

écouter dire ah oui c'est parce que y a un « s » et puis ils doivent formuler parfois eux-mêmes la réponse à la question donc euh j'trouve ça tout à fait pertinent donc euh justement les sons et tout on est pile dans le dans l'orthographe dans le domaine de l'orthographe.

I : Et j'voudrais juste encore te demander s'il y a des élèves ayant redoublé ou allophones dans la classe et si oui quelles sont leurs capacités en orthographe ?

E1 : Alors justement qui ont redoublé non, mais sinon y a une élève qui est arrivée l'année passée et euh qui donc est qui parle espagnole à la maison et euh mais elle a beaucoup de facilité en fait pour tout ce qui est appris si elle va écrire un texte elle va avoir justement des problèmes avec l'orthographe elle va essayer elle va écrire tout de manière phonétique mais avec ses sons disons de sa langue mais euh sinon quand elle doit apprendre les mots euh elle se débrouille vraiment super bien je ne sais même pas si ça sert pour elle la dictée sans faute puisque j'veux dire elle les regarde une fois et pour elle c'est bon elle est un peu exceptionnelle dans son genre comme elle a vite appris le français enfin c'est l'élève type qui arrive et qui intègre une école car elle a vite appris le français // et alors juste alors concernant ta question sur les modules il est quand même prévu que les élèves complètent / bon ils vont avoir un cahier c'est euh quelque chose qui a été publié par le service du français y a quelques années donc c'est tout un travail où il faut aller chercher des choses dans la liste de mots des 2P.

I : D'accord.

E1 : Donc y a l'ordre alphabétique donc ça ils ont déjà fait un petit peu parce que c'est vraiment le début de 2P hein l'ordre alphabétique alors ensuite ben on va travailler ça on n'a pas encore commencer l'approche perceptive donc là y a une page c'est vraiment regarder la forme des mots etc. après y a spécifiquement une approche orthographique et puis après une approche syntaxique donc ça suit une certaine évolution puis c'est ça c'est quand même une manière de différer / une forme à part de travailler euh euh vraiment l'orthographe en lui-même donc vraiment le cahier d'orthographe de l'année qui a la priorité en fait sur les fiches qui sont fournies par euh, qui sont fournies par euh Corome.

I : Ok ben merci.

## Annexe VIII : Entretien 1. 1 avec l'enseignante de la classe 1

Classe : dictée sans faute

Degré : 2P

Date : le 11 décembre 2008

Enseignante 1 : E1

Interviewer : I

Transcription : S. T.

- I : Donc euh j'te rappelle juste que/ le but de l'entretien 2 donc c'est euh justement pour qu'on puisse faire des commentaires sur les documents que tu m'as donnés et puis il servira donc à relater tout ce qui a été fait la semaine euh / des documents / récoltés et puis avoir les objectifs visés par les exercices et puis la dictée donc dictée sans faute et la dictée.
- E1 : Très bien.
- I : Donc euh / quel est le texte (la phrase) que tu as dicté lors de la dictée sans faute ?
- E1 : Alors lors de la dictée sans faute donc c'était une ptite phrase qui reprenait euh les mots qu'ils avaient à apprendre pour le / pour la dictée donc du lundi et euh les mots liés à la famille donc « mère, père, grand-mère, grands-parents, grand-père » et puis dans la dictée sans faute c'était l'idée en fait de contextualiser ça dans une petite phrase donc c'était « le garçon a un père et une mère euh il a des grands-parents, un grand-père une grand-mère ».
- I : D'accord.
- E1 : Donc voilà donc c'était en fait euh pour retravailler euh ces mots du lundi et euh //.
- I : Ok et pourquoi as-tu choisi ce genre de texte (phrase) ?
- E1 : Alors euh le texte (la phrase) est choisi effectivement par rapport aux mots à apprendre parce que c'est le moment d'entraînement parce que bien sûr ils doivent les travailler à la maison mais c'est / il faut aussi les travailler à l'école parce que on peut pas évaluer le niveau de c'qu'ils ont travaillé à la maison euh donc voilà c'était pour reprendre un maximum de mots, un maximum de mots et travailler justement dans un dans un contexte de phrases et d'écrit et puis euh en même temps fallait pas qu'ce soit trop long alors j'ai juste pris quelques mots quoi.
- I : Ok et puis euh est-c'que tu peux m'commenter justement le texte (la phrase) pour me montrer quels objectifs tu voulais viser ?
- E1 : Oui alors euh bon déjà c'était un thème de la famille donc j'avais pas vraiment d'objectifs spécifiques mais si j'regarde après coup que les objectifs quand même de français de d'orthographe donc y a euh l'histoire du genre et surtout du nombre avec par exemple « grands-parents » donc y a des « s » donc aux mots composés donc y a le « s » à « grands » et y a le « s » à « parents » le la même chose pour le « grand-père » et le « grand-mère » donc on est surtout dans le domaine du nombre et après y a aussi le travail sur les mots composés c'est vraiment l'début parce que c'est la première fois qu'on voit ça donc c'est assez intéressant et euh voilà ouais le genre ça revient pas vraiment à part dans les déterminant comme dans un « père » et une « mère » mais j'veux dire là ils sont quand même au point les déterminants c'est quelque chose qu'on a travaillé énormément et « un, une » c'est j'veux dire ça ils les connaissent depuis la première primaire. Ouais là ça n'a pas vraiment d'influence ici on dit pas « grand-père » enfin « grand-père, grande-mère » donc voilà ça c'est des choses qu'ils doivent apprendre aussi justement.
- I : D'accord et puis justement quelles sont les questions qui ont été posées par les élèves lors de cette dictée sans faute ?

- E1 : Alors ils ont surtout posé des questions euh faut qu'j'me remémore (9sec.) j'sais pas si tu veux juste mettre pause pour que j'regarde (enregistrement mis sur arrêt pendant 31 sec.) donc les questions qui ont été posées par les enfants donc c'est surtout par rapport à la retranscription de certaines de certains sons puis aussi le pluriel souvent ils sont interpellés et puis les accents donc par exemple « garçon » euh avec le son /s/ ils se demandaient bon on avait déjà vu quelques fois mais juste pour s'remettre ça en tête le donc « ç »/ après le « a » aussi avec le si c'était le verbe avoir ou si c'était « a » avec un accent euh donc voilà si on dit si on dit avait y a pas d'accent etc. // euh voilà et puis après c'était pour « père » et « mère » ils avaient besoin de savoir si justement l'accent c'était aigu ou grave et puis parfois il faut les rappeler leur rappeler parce qu'ils oublient le sens à gauche ou à droite ça penche à gauche ou à droite. Ben après « grands-parents » le son /ã/ parce que souvent ils confonde entre « e n » et « a n » donc ça ils ont demandé et puis après ben le grand classique le « s » pour le pluriel « les grands-parents » est-ce qu'il y a un « s » à « grand » est-ce qu'il y a un « s » à « parents » voilà.
- I : Ok et puis euh est-ce que tu peux me commenter justement les questions que les élèves ont posées au moment de la dictée sans faute ?
- E1 : Commenter par rapport à leur pertinence tu veux dire ?
- I : Oui voilà.
- E1 : Oui ben c'est tout à fait utile les questions qu'ils ont posées donc ils ont pas dit enfin ils ont pas essayé d'épeler un mot en entier oui est-ce que la première lettre c'est « g » et puis la deuxième c'est « a » c'était plus comme ça au début de l'année mais euh enfin oui les questions sont tout à fait pertinentes.
- I : Et euh est-ce que ce sont toujours les mêmes questions qui sont posées par les élèves ?
- E1 : Euh oui alors c'est toujours le même genre à peu près c'est comme je disais la retranscription des sons aussi la première lettre du mot et puis le pluriel mais maintenant ils font de plus en plus attention aux règles justement parce que euh on répète souvent euh les règles et puis ils commencent à poser des questions justement par rapport à la règle ou euh est-ce que c'est un mot pluriel euh comment expliquer ils vont dire au lieu est-ce qu'il y a un « s » ils vont dire est-ce que c'est un mot pluriel car ils ont enregistré la règle et puis des choses comme ça. C'est vrai que / enfin ptit à ptit ça commence à rentrer.
- I : Et puis euh est-ce que tu vois un changement dans leurs questions ?
- E1 : Oui donc ça a quand même évoluer par rapport au début de l'année où ils demandaient plus quelle est la première lettre quelle est la seconde lettre non pas quelle est mais est-ce que la première lettre c'est ça est-ce que la deuxième lettre c'est ça donc c'était beaucoup plus euh, ouais les questions étaient beaucoup moins pertinentes tandis que là on arrive vraiment à quelque chose de meilleure qualité.
- I : Et donc les questions elles te paraissent donc tout à fait appropriées à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Ah tout à fait parce que j'veux dire l'orthographe qu'est-ce que c'est ben c'est une série de règles tout simplement et quand on commence à comprendre les règles et à les intégrer ben c'est que voilà on avance.
- I : Et puis euh comment est-ce que tu réponds aux questions posées ?
- E1 : Ah mais y a que oui et non.
- I : Que oui et non ?
- E1 : Oui après j'profite pour préciser le règle donc quand ils disent par exemple est-ce qu'il y a un « s » à la fin de « parents » ben j'dis oui parce que c'est euh le pluriel / pourquoi parce que c'est le // pluriel. Les enfants ils participent aussi disons à la réponse donc voilà c'est oui ou non mais en faisant un ptit rappel à la fin avec les règles.

- I : Et si par exemple ils posent une question et la réponse est juste donc tu reprends aussi la règle même si la réponse est juste ?
- E1 : Oui oui tout à fait parce que pour les autres c'est pas forcément clair donc.
- I : Et puis euh quels avantages y a-t-il à mettre ce dispositif en place ?
- E1 : Oh ben y en a beaucoup ben justement que oui que l'élève devient acteur euh enfin de l'apprentissage de l'orthographe j'veux dire qu'il soit interpellé qu'il se pose des questions parce que souvent sinon c'est enfin voilà j'fais une dictée comme la dictée du lundi où ils font la dictée moi j'corrige et puis ça s'arrête là. Donc moi j'leurs fais même pas réécrire les mots parce que personnellement j'ai le souvenir d'avoir fait ça à l'école et ça a été pénible et puis ça servait à rien ça ne permettait même pas de retenir tandis que là y a un challenge y a un défi pour pour qu'la phrase soit juste j'veux dire on peut y arriver en posant des questions puis les élèves ils entendent ça un peu comme un défi et euh voilà comme ça ils apprennent des choses et ils enregistrent des règles et puis voilà pour moi en tous cas y a que du positif là-dedans.
- I : Et euh en quoi ce dispositif paraît-il favorable à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Ben justement ça permet d'apprendre les règles, de d'apprendre peut-être aussi les exceptions, de euh // oui je sais pas ça déjà été quand même dit un petit peu.
- I : Et puis est-ce que les objectifs travaillés sont différents que ceux de la semaine dernière ?
- E1 : Alors la semaine dernière euh // c'était (5sec.) alors la phrase de la semaine d'avant il y a des/ des fruits avec des /difficile à voir, j' m'en souviens déjà plus. Il y a des fruits avec des graines (8sec.) c'est marrant car ils font tous la même erreur ma boisson préférée est le chocolat ouais donc l'objectif c'est dans ce sens là c'était la même chose donc de retravailler les mots de la semaine donc y avait un texte sur une fabrique de chocolat comment on fabrique le chocolat donc y avait le mot crème chocolat etc. c'est de nouveau où on va mettre dans le contexte d'une phrase pour que ces euh voilà où y a les règles de liaisons entre les déterminants etc et le verbe qui interviennent et puis euh c'est oui c'est à peu près le même objectif sauf que c'est avec d'autres mots les mots de la semaine de l'autre semaine mais l'objectif reste toujours un peu la même chose de toute façon vue que ça reprend toujours les mots qui sont à apprendre donc.
- I : Et puis euh comment s'est passée la dictée selon toi ?
- E1 : Alors euh la dictée conclusive ou alors la dictée sans faute ?
- I : La dictée sans faute d'abord.
- E1 : Oui ça c'est bien passé j'veux dire y a pas eu beaucoup euh beaucoup d'erreurs effectivement après la correction et euh ouais enfin j'trouve que c'est assez positif.
- I : Donc euh et qu'est-ce que tu penses des textes que les élèves ont fait ?
- E1 : Les phrases qu'ils ont faites, oui y a pas de problèmes ça a été.
- I : Et est-ce que tu choisirais le même texte si c'était à refaire ?
- E1 : Oui tout à fait j'pense que c'était justement un /efficace pour travailler ces mots là et puis pour aborder un petit peu le verbe avoir quand même parce que ça va être travailler au mois de janvier donc parfois c'est intéressant parce que ça / euh la dictée sans faute c'est un ça permet en fait un début à un futur apprentissage et ça commence aussi d'ouvrir des portes on a vu aussi une fois que euh enfin que la troisième personne du singulier c'était « e » et puis troisième personne du pluriel « e n t » donc ça c'est une règle qu'on a déjà pu dire grâce à la dictée sans faute avant même d'avoir commencer la conjugaison. Donc ça ouvre des portes parfois puis on dit ah oui alors ça c'est intéressant de commencer à partir de maintenant dans cette direction parce qu'on aborde ça dans la dictée sans faute. Et puis même parfois c'est même pas conscient on dit en en j'veux dire on réfléchit rapidement à la phrase avant on leurs dit et puis après ah oui

- mais ça ça peut être intéressant à travailler par la suite etc. Parfois on est surpris d'aborder de nouvelles choses mais même parfois sans faire exprès. Donc voilà
- I : Et est-ce que tu es contente du résultat ?
- E1 : Oui alors dictée sans faute oui mais après la dictée du lundi c'était un peu moins bien quand même donc euh c'était un petit peu décevant euh ils ont fait pas mal d'erreurs justement avec le pluriel avec euh y en a plein qui ont oublié les traits d'union bon y en a quand même deux trois qui ont d'énormes problèmes avec l'orthographe donc ça c'est / voilà j'veux dire on peut pas vraiment euh / les prendre comme exemple mais euh ouais dans la moyenne c'était pas terrible comparé à la dictée sans faute c'est quand même un petit peu décevant parce que là on s'est dit voilà quelles sont les limites de la dictée sans faute.
- I : Mais est-ce que ça dépend peut-être des semaines, est-ce qu'il y a des semaines où les résultats de la dictée sans faute sont quand même favorables ou à chaque fois c'est quand même euh/ tu dois répéter répéter ?
- E1 : Ouais je / c'est difficile à dire mais de toute façon y a des semaines où la dictée est mieux que d'autres et puis c'est aussi franchement c'est aussi le temps qu'ils ont investi à la maison qui est très important et j'veux dire si les mots sont retravaillés à la maison d'une autre façon parfois c'est pas vraiment efficace moi j'avais eu le cas justement pour euh justement cette phrase là avec le garçon a un père une mère...J'ai eu l'autre jour un entretien avec des parents euh d'un garçon qui n'avait pas bien réussi cette dictée donc à l'entretien du deuxième trimestre et euh en fait il avait oublié partout les traits d'unions etc et en fait sa mère elle avait pas enfin elle m'a dit à la maison elle avait oublié de faire attention à ça donc elle a fait la dictée avec lui mais elle a même pas en corrigeant elle a même pas fait attention aux traits d'union qu'il les avait oubliés donc après le lundi il a refait ça faux donc c'est un peu aussi c'est qui ce passe entre la dictée sans faute et la dictée enfin disons évaluative le lundi qui qui qui fait beaucoup donc j'pense que c'est une bonne démarche mais après c'est faut encore qu'il soit consolidé j'veux dire c'est pas acquis parce qu'il a été fait lors de la dictée sans faute.
- I : Et puis au niveau de la dictée sans faute quelles sont les erreurs les plus fréquentes des élèves dans cette dictée là ?
- E1 : Dans cette dictée là ben justement c'est toujours les marques du pluriel et aussi les lettres muettes comme grand-père donc le « d » grand-père euh le « d » de grand-mère euh des choses comme ça mais ça c'est aussi difficile pour eux à / quand ils posent des questions ils vont pas forcément aux lettres muettes parce que / j'dirais y a rien qui peut les mettre sur la piste des lettres muettes à part s'ils posent la question est-ce qu'il y a une lettre muette // non parce qu'après la réponse c'est oui donc ça aide pas non plus. Enfin voilà j'pense donc les lettres muettes ça reste de toute façon quelque chose de compliqué dictée sans faute ou pas.
- E1 : Et quelles sont les difficultés particulières des élèves ?
- I : Euh au niveau générale ?
- E1 : Oui général.  
Ouais euh la retranscription des sons ça toujours et qu'est-ce qui est fou j'veux dire des mots qu'on a vu plein plein plein de fois quand ils doivent les écrire d'un coup seul ou dans un autre contexte ça euh voilà ça ça ça va plus et euh ça c'est toujours étonnant ils écrivent encore énormément en phonétique mais à leur façon par exemple fruit oui bon c'est voilà pour eux c'est/ j'sais pas parfois j'pense que la tâche d'écriture est tellement lourde que ils arrivent plus à s' focaliser sur c'qu'ils ont appris en orthographe. Ça ressort aussi dans la dictée sans faute sauf que là ils peuvent se rattraper.
- I : Et comment est-ce que tu corriges la dictée sans faute ?

- E1 : Comment est-ce que je corrige la dictée sans faute donc d'abord justement c'est en collectif où ils peuvent poser autant de questions qu'ils veulent puis après c'est / euh après c'est repris et puis juste corriger avec le stylo rouge.
- I : Et puis le stylo rouge en fait les mots qui sont justes ils sont repassés par-dessus c'est ça ?
- E1 : Ah le stabilobossé ?
- I : Oui.
- E1 : En fait effectivement enfin on a deux façon de faire enfin ça dépend soit on stabilobosse tout ce qui est juste c'est plutôt la démarche positive ou on corrige au stylo rouge ce qui est faux mais c'est vrai que la dictée sans faute on fait plutôt le stabilobosse et puis la dictée du lundi c'est voilà on rajoute / on montre où sont les erreurs on fait plus ressortir les erreurs parce que là c'est plus quelque chose de formatif.
- I : Ok et puis pour la dictée du lundi alors justement quels sont les mots qui ont été dictés ?
- E1 : Pour la dictée du lundi alors si j'me souviens bien alors c'est donc six mots euh par quoi j'peux dire qu'y avait donc « grand-mère, grand-père, grands-parents » qu'est-ce qu'il y avait encore ah voilà donc « un garçon » qui était aussi dans la dictée sans faute, euh 3 sec. Donc voilà « une mère » et « un père ».
- I : Donc ce sont bien les mots repris de la dictée sans faute ?
- E1 : Exactement.
- I : D'accord et puis euh donc pourquoi as-tu choisi ces mots ?
- E1 : Alors ces mots là en fait j'les choisis pas en fait ça fait parti donc du / j'ai un un ensemble de textes pour les devoirs et y a toujours un texte à lire après y a des mots à écrire qui sont en lien avec ce texte donc comme j'disais pour la fabrique de chocolat euh y a des mots qui sont repris du texte, « la crème, le chocolat » euh j'me souviens plus des autres mais y a toujours six mots donc ils doivent les écrire et puis ils doivent les apprendre donc je fais vraiment, j'veux dire c'est indépendant de c'que je fais en classe c'est vraiment toujours ces mots là par rapport au texte qu'ils lisent à la maison.
- I : Ok et est-ce que tu peux me commenter les mots pour me montrer les objectifs que tu visais à travers eux ?
- E1 : Commenter les mots ?
- I : Donc c'est à peu près la même chose que pour la dictée sans faute ?
- E1 : Oui tout à fait sauf euh l'objectif/ je sais pas c'est/ parce que j'veux dire si j'choisis ces mots moi-même à la limite j'aurais peut-être plus d'objectif tu vois par rapport à c'que j'fais en classe et là c'est j'les choisis mais dans l'sens si j'les choisisais de semaine en semaine en fonction de c'que j'faisais en classe là j'aurais certainement des objectifs plus spécifiques mais là mon objectif c'est simplement enfin l'acquisition de de / d'un capital de mots qu'ils ont au long de l'année, enfin l'acquisition c'est un grand mot parce qu'après ils risquent de les oublier mais c'que j'veux dire c'est que voilà qu'il y a une une euh comme euh / ouais les mots de référence en fait qu'ils aient un certain nombre de mots de référence euh qu'ils peuvent utiliser quand ils écrivent etc. ben voilà ça c'est l'objectif mais c'est très global.
- I : Et ces mots là justement comme c'est des mots de référence est-ce qu'ils ont un un cahier ou est-ce que dans le le livre qu'ils lisent pendant la semaine ils les retrouvent facilement ?
- E1 : Dans le texte qu'ils lisent la semaine oui tout à fait ils peuvent les retrouver dans le texte.
- I : Et puis euh / excuse moi/ alors euh les objectifs travaillés ont été différents cette semaine dans la dictée de la semaine précédente ?
- E1 : Euh (3 sec.) bon là y avait plus de travail autour du nombre avec le pluriel et le singulier tandis que la semaine d'avant y avait pas un objectif euh très orthographique dans ce

- sens là que ça ne travaillait pas vraiment le genre et le nombre mais c'était vraiment les mots qui ouais qui se trouvaient dans le texte spécifique au chocolat.
- I : Et puis euh sinon tu m'as dit que au niveau du résultat donc t'étais pas forcément satisfaite euh cette semaine ?
- E1 : Non alors la semaine d'avant oui et puis cette semaine y avait aussi moins de difficultés avec justement parce qu'il y avait une espère d'absence du genre et du nombre pas une absence car y avait « graine » où il fallait un « s » et puis bien sûr y en a plein qui ont oublié le « s » et ça c'est juste typique euh j'veux dire c'était plus facile c'était vraiment / j'les apprends par cœur et tandis que là avec le / avec « grand-mère » « grand-père » y a quand même plus de difficultés parce qu'il fallait s'appeler ce trait d'union fallait s'appeler les « s » etc. les accents y avait beaucoup de choses à apprendre et euh voilà c'était c'était plus compliqué donc ouais y avait plus d'objectifs en fait pour la dictée de cette semaine là que celle de la semaine d'avant.
- I : Et euh est-ce que tu choisirais les mêmes mots si c'était à refaire ?
- E1 : Oui quand même oui oui tout à fait c'est quand même des mots très courant j'veux dire on utilise souvent « un garçon » euh j'veux dire « les grands-parents » « le père » « la mère » ce sont des mots euh ouais qu'il faut savoir orthographier tout simplement donc c'est comme ça.
- I : Et au niveau des erreurs donc c'est les mêmes que dans la dictée sans faute ?
- E1 : Oui effectivement alors sauf que là euh // ouais c'est à peu près les mêmes bon dans la dictée sans faute y a quand même plus de de encore d'erreurs avec les sons tout ça tandis que / non c'est à peu près la même chose en fait.
- I : Donc au niveau des traits d'union ou du pluriel.
- E1 : Oui et du son /ã/.
- I : Et puis euh comment tu corriges alors les dictées ?
- E1 : Alors simplement voilà alors j'rajoute les lettres manquantes ou si le mot est complètement faux je l'écris juste à côté et euh voilà si y a des lettres en trop j'les barre mais c'est vraiment à l'ancienne avec le stylo rouge et j'indique c'qui est faux.
- I : Donc ils ne vont pas récrire les mots.
- E1 : Non ils ne récrivent pas.
- I : Parce qu'en fait j'ai vu pour la dictée sans faute ils récrivent une fois le mot c'est ça ?
- E1 : Oui les mots qui sont faux.
- I : Et là c'est toi qui corriges et puis euh.
- E1 : Normalement j'aurais envie de les reprendre avec eux mais souvent c'est voilà c'est le lundi j'essaye de leur faire faire la dictée et puis après j'prépare les devoirs et j'veux toujours que le carnet soit nickel pour la maison et que les parents voient et signent car j'pense que c'est important qu'il y ait un retour sur ce qui a été fait donc j'ai pas le temps dans la journée entre le temps qu'il fasse la dictée que je corrige de leur faire copier les mots. Mais maintenant que j'y pense en faisant cet entretien peut-être que j'pourrais leur demander qu'ils écrivent les mots qu'ils récrivent les mots à la maison parce que je me dis c'est quand même un peu /.
- I : Pour qu'ils voient leurs fautes ?
- E1 : Ouais bon ils ont quand même intéressés quand j'leur rends le cahier c'est tout de suite ils veulent voir parce que j'mets quand même une appréciation sur six en disant que c'est pas une note c'est juste pour voir même si vous devez vous investir d'avantages ou si euh voilà votre investissement est suffisant mais ils sont tout de suite intéressés à voir mais ils regardent surtout le nombre de points qu'ils ont obtenus plutôt que les erreurs mais maintenant j'pense ouais j'pense que j'vais leur faire écrire les mots à la maison qui sont euh qu'ils ont fait faux parce que sinon s'ils restent avec des // l'orthographe qui n'est pas correcte ben peut-être qu'ils vont toujours écrire le mot de cette façon là.

I : Et puis maintenant donc au niveau des exercices effectués durant la semaine donc pourquoi euh ce choix euh quels exercices as-tu fait en orthographe cette semaine là ?

E1 : Oui alors spécifiquement en orthographe j'avais fait donc masculin féminin les fiches euh officielles euh une fiche officielle euh qui prend surtout les différents types de déterminants euh voilà donc euh « le » « mon » « votre » « la » « son » « l' » euh « un » « ton » « une » « votre » donc ce sont des déterminants qu'on a déjà vu en classe mais que j'voulais retravailler euh pour consolider ouais ça c'était spécifiquement vraiment à l'orthographe donc c'est une fiche d'orthographe. Euh ça a permis justement de retravailler le « l' » de rappeler la règle de « l' » ça va avec les mots qui commencent par une voyelle etc. donc y avait quand même quelques uns avaient oublié donc ça permet de retravailler ça puis ça a l'air d'être rentré plus ou moins. Euh voilà donc ça c'était en orthographe, sinon le reste de la semaine c'était vraiment basé sur euh le le verbe être donc le mardi j'ai profité pour faire les pronoms de conjugaison de refaire les pronoms de conjugaison parce qu'on les avait déjà vu mais vraiment que ça ce soit acquis avant de me lancer le vendredi dans le verbe être à proprement dit au tableau on a écrit le verbe être, on en a rediscuté et après ils ont fait des petits exercices où ils devaient mettre le euh la forme conjuguée du verbe et puis après ils devaient mettre des pronoms de conjugaisons en regardant le verbe être. Voilà mais l'objectif de ma semaine c'était vraiment de commencer le verbe être et puis le lundi donc de consolider les déterminants masculin féminin.

I : D'accord et puis euh donc euh pourquoi ce choix d'exercices cette semaine là ?

E1 : Euh tout simplement parce que j'pense que c'était le moment d'aborder donc le verbe être la conjugaison j'avais laissé un peu de côté puis j'trouve que j'ai un petit peu traîné donc j'commence un petit peu tard mais voilà j'ai pris beaucoup de temps pour préparer en fait la conjugaison à travers des euh / à regarder les différents temps qui existent les expressions sur les temps autrefois, maintenant, demain donc voilà j'ai privilégié un peu plus justement le vocabulaire et des choses comme ça euh au lieu de me consacrer à la conjugaison donc c'était une semaine conjugaison.

I : Et quels ont été les objectifs euh ouais est-ce que tu peux me commenter les exercices un petit peu mieux pour me montrer les objectifs que tu voulais viser à travers eux ?

E1 : Alors euh le premier exercice donc c'était la fiche masculin féminin euh en fait moi j'voulais simplement travailler par rapport à ouais de euh donc dire si un nom est féminin euh que le déterminant doit être féminin et je m'suis même pas rendue compte donc j'avais un petit peu mal préparer mon travail, que avec oreille ça allait créer un peu des obstacles car on ne dit pas ma oreille mais mon oreille donc en fait ça dépassait l'objectif que j'm'étais fixé qui était simplement de revoir de voir que euh il doit y avoir enfin quand le nom est féminin le déterminant doit être féminin euh donc ça c'était un petit peu embêtant mais ils ont pas fait de commentaires par rapport à ça car en fait ils ont tous bien réussi car ils se sont dit on dit pas « ma oreille » on dit « mon oreille » donc voilà après moi j'ai pas insisté là-dessus et j'me suis dit mince sinon ça va emmêler leur pensée si j'leur avait dit ouais mais là « oreille » c'est féminin et pourtant le déterminant est masculin parce que ça commence par une voyelle j'me suis dit c'est trop donc en fait j'ai juste laissé faire comme ça et j'me suis dit faudrait que j'reprenne ça mais à un autre moment où ce sera quand même bien acquis que le déterminant est féminin si le nom est féminin et qu'après y a les exceptions à cause de / des euh / des des mots qui commencent par une voyelle. Donc l'objectif de la fiche était plus avancé que l'objectif que j'mettais fixé et j'dois dire que je suis un petit peu en porte à faux mais j'm'en suis sortie quand même. Bon c'est aussi parce que voilà c'est la première fois que j'utilise euh enfin j'ai déjà enseigné en 2P mais j'avais comme euh mon domaine en fait c'était le vocabulaire donc c'est vrai qu'il y a beaucoup de fiche que je découvre et puis j'les

utilise pas forcément toutes et y en a que j'trouve vraiment dépassée et puis quand il me manque du temps j'regarde en vitesse la fiche et puis parfois j'passe à côté de certains objectifs ou voilà j'ai pas euh j'ai pas regardé assez en profondeur pour euh travailler l'objectif que j'm'étais fixé.

I : Et puis donc au niveau de l'autre fiche masculine-féminin?

E1 : Oui en fait c'est la recto de celle-ci.

I : Ah d'accord c'est la suite?

E1 : Oui alors moi j'fais toujours le verso sinon ils les perdent donc c'est la même chose c'était aussi retravailler le « l' » qu'on avait déjà vu donc ça ils savent par contre avec les voyelles tout simplement puis après c'était de classer les mots par masculin ou féminin euh / ça reprend en fait un travail que j'ai fait avec des étiquettes euh où ils avaient des noms et des déterminants à mettre ensemble donc c'était consolider ce travail là.

I : Et puis euh ensuite dans l'ordre tu avais fait l'exercice sur euh ?

E1 : Oui alors effectivement sur la conjugaison donc l'objectif c'était de remplacer euh donc un //euh un groupe nominale non euh ouais un groupe nominale par un pronom de conjugaison euh surtout insister de nouveau sur euh le pluriel et le singulier donc euh si c'est voilà si c'est euh « le lièvre » et ben on dit « le lièvre » donc y en a qu'un donc singulier et euh c'est masculin parce qu'on dit « un lièvre » voilà chaque fois mais faut toujours répéter avec eux parce que ils ont vraiment enfin c'est pas du tout évident avec eux mais voilà donc c'était important de revoir ça avant de commencer effectivement le verbe être. De nouveau « ces écureuils » donc ils savent pas donc est-ce qu'on dit un écureuil ou une écureuil on dit un écureuil d'accord alors ça c'est masculin et puis aussi y en a un ou y en a plusieurs « ces écureuils » y a un « s » donc c'est pluriel donc c'est « ils » « i l s ».

I : D'accord et c'était seulement avec les pronoms « il » « ils » pluriel « elle » « elles » pluriel?

E1 : « Il » « ils » oui voilà ça prend effectivement c'était pas tous les pronoms de conjugaison mais disons c'est ceux qui sont le plus facile à confondre parce que j'veux dire « nous vous je tu » ça ça va ça pose pas vraiment de problèmes.

I : Ok et puis donc au niveau du dernier exercice donc euh du verbe être?

E1 : Oui alors en fait c'était un exercice que j'ai fait moi-même parce que j'voulais quelque chose de vraiment très scolaire très basique pour euh pour le début euh donc y avait d'abord ils devaient copier donc le verbe du tableau, bien enregistrer et puis on avait insisté sur le fait que « tu » c'est « es » « il » « elle » « on » c'est « est » donc ça ils ont aussi eu en dictée et j'peux te dire qu'ils ont bien confondu entre « es » et « est » mais bon c'est un classique et de toute façon ça reste jusqu'en 6P et euh après donc compléter avec le verbe être donc c'était euh l'objectif c'était de de de d'employer le verbe être donc en fonction du pronom de conjugaison qui va aller dans la phrase donc normalement j'avais mis partout les pronoms de conjugaison mais y avait aussi des pièges avec « ma sœur » donc après ils devaient réfléchir avec « ma sœur » par quel pronom de conjugaison est-ce que j'peux remplacer « ma sœur » donc en fait ça c'est un rappel de l'exercice du mardi où ils devaient remplacer aussi euh le nom par un pronom de conjugaison et après ils ont dû réfléchir un petit peu puis « mes parents » alors est-ce que c'est masculin ou féminin parce que y a « ma maman » aussi ça c'est difficile pour eux s'ils doivent enfin quand y a « un garçon » c'est « il » ouais mais ça enfin bref et puis après donc le deuxième objectif c'était de de remettre les pronoms de conjugaison par rapport à euh en lien avec le verbe être donc ils devaient regarder euh si euh « vous êtes » donc « êtes » c'est / ils regardent dans le tableau et ils voient que c'est avec « vous » donc c'était l'objectif c'est pas ça ça c'était la tâche la tâche mais c'est l'objectif c'était donc traiter du verbe être et à travers les pronoms de conjugaison.

- I : Et puis euh au niveau des questions que les élèves ont posées à ce moment là est-ce que tu peux me commander euh me commenter les questions s'il y en a eu ?
- E1 : Oui / oui alors effectivement là j'avais déjà dit hein pour le / l'exercice qui travaille les pronoms de conjugaison c'était genre oui mais là j'dois mettre quoi ou // quand à chaque fois qu'j'faisais avec eux voilà donc si c'est voilà c'est « des écureuils » là y en a plusieurs donc c'est « ils » donc c'était vraiment / voilà la question et la réponse donc et puis ouais aussi comment ils devaient récrire la question et tout euh et s'ils devaient tout récrire ou juste remplacer le groupe donc voilà des questions toujours sur la consigne car ils ont beaucoup de mal à //.
- I : À lire la consigne seul et à comprendre ?
- E1 : Donc déjà ils peuvent la lire mais après ils comprennent pas puis ils sont pas ils vont pas insister ils vont pas prendre du temps pour comprendre même j'veux dire il suffit de regarder l'exemple et on peut comprendre donc j'essaie d'les rendre plus autonomes là-dedans mais ils ont énormément de mal voilà.
- I : Et puis donc au niveau euh de l'exercice sur le verbe être est-ce qu'il y a eu des questions ?
- E1 : Sur le verbe être c'était surtout / là où ils étaient bloqués c'était justement avec « ma sœur » « mes parents » ça après ils savaient plus c'qu'ils devaient mettre ils avaient perdu justement le fil avec le pronom de conjugaison alors ils m'disaient alors ils venaient m'voir puis j'disais alors « ma sœur » on peut remplacer par quel pronom de conjugaison ils disent bon puis après on trouvait elle et puis au lieu de mettre bon « ma sœur est » ils mettaient « ma sœur elle ». Non mais « ma sœur » on remplace « ma sœur » par un pronom de conjugaison puis après il faut quand même le verbe.
- I : Et puis au niveau des exercices masculin- féminin ?
- E1 : À ce niveau là euh donc là ça allait c'était pas euh vraiment un problème la deuxième page euh ici y en a quand même qui sont restés coincés puis j'leurs disais euh oui mais « l » apostrophe ça va déjà avec quoi parce qu'en fait tous les mots vont avec « l » apostrophe parce qu'il y a tout qui commence par une voyelle et puis après pour le « h » j'devais quand même préciser parce que est-ce qu'on dit « le hôpital » ou « l'hôpital » souvent j'essaye de les aider justement mais quand tu dis les choses qu'est-ce que tu entends parce que c'est très important aussi avec « son oreille » on sait très bien qu'on dit pas « sa oreille » j'veux dire ça si / c'est du sens commun ils savent ils ont la connaissance de la langue après ils suffit de décomposer ça pour pouvoir répondre justement aux questions donc les questions là c'était enfin quand ils étaient bloqués j'les aidais dans ce sens là en disant ben voilà « l » apostrophe c'est avec une voyelle j'ai écrit la règle en dessous et puis après ben ils ont vite trouvé que y a tout qui allait avec « l » apostrophe euh / sinon les questions par rapport à la première page ils trouvaient pas forcément tous les pronoms enfin tous les déterminants qui fallaient mettre parce qu'ils pensaient aussi qu'ils pouvaient les écrire qu'une fois puis non là on peut dire aussi / est-ce qu'on peut dire « mes oreilles » oui est-ce qu'on peut dire « nos oreilles » oui est-ce qu'on peut dire « tes oreilles » oui est-ce qu'on peut dire « les oreilles » oui alors après voilà pour pouvoir les mettre sur la bonne voie.
- I : Et puis est-ce que ce sont toujours les mêmes questions que les élèves posent lors des exercices ?
- E1 : Mmh ben ça dépend aussi de l'exercice mais c'est surtout toujours par rapport à la consigne qu'ils ont pas bien compris c'qu'il fallait faire ça c'est souvent c'est souvent ça et puis parfois au lieu de les laisser poser des questions justement y a des panneaux avec les règles et puis en fonction du travail qu'on fait j'mets l'panneau en lien avec ça au tableau et puis j'dis tu vas regarder sur l'panneau référant parce que j'aimerais bien qu'ils apprennent à se débrouiller aussi avec des documents de référence.

- I : Et est-ce que les questions te semblent appropriées à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Euh // mouais ouais ça dépend parce que ça dépend si la question porte sur la consigne ou si la question porte ouais sur la question même j'veux dire s'ils posent la question euh par quoi est-ce que je dois remplacer « les écureuils » et qu'on en discute j'veux dire là c'est pertinent parce que c'est le rappel des règles mais si la question est est-ce que je dois copier toute la phrase ben ça n'a rien à voir avec l'orthographe. J'veux dire y a des questions de fond et y a des questions de forme et puis les questions de forme n'ont aucune pertinence.
- I : Et euh est-ce que euh quels avantages as-tu à faire des exercices comme ceux de cette semaine ?
- E1 : Quels avantages ben ça travaille les objectifs qui sont fixés par le // par le classeur des objectifs les objectifs romands quoi tout simplement.
- I : Et en quoi ces exercices te paraissent-ils favorables à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Oui ben ça reprend les règles de genre de nombre comme toujours et puis euh bon les autres j'veux dire les autres // c'est surtout l'exercice de lundi qui est typiquement d'orthographe les autres sont plutôt des exercices de conjugaison mais j'veux dire là où l'orthographe est aussi importante si on regarde euh j'veux dire comme j'disais tu es il est la différence c'est quand même important donc euh / ouais ben les trois// c'était quoi précisément la question ?
- I : Euh si les exercices te paraissent favorable à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E1 : Oui donc effectivement oui mais surtout celle qui était très spécifique à l'orthographe les deux autres travaillent un objectif différent de la première.
- I : Et puis est-ce que les objectifs travaillés cette semaine sont différents que ceux travaillés la semaine dernière au niveau des exercices ?
- E1 : Cette semaine est-ce qu'ils me paraissent différents que ceux de la semaine d'avant ?
- I : Oui de la semaine d'avant.
- E1 : Alors que je regarde c'que j'ai fais la semaine d'avant. Alors euh (4sec.) Oui ça n'a pas grand-chose avoir en fait parce que le lundi donc d'abord j'avais travaillé sur les étiquettes de temps donc on devait classer par « passé » « présent » « futur » des expressions comme « hier » « aujourd'hui » « en ce moment » « demain » donc c'est pas vraiment lié à l'orthographe mais ça préparait donc au verbe euh au verbe être parce que voilà on travaille le présent etc. puis ça ça travaille plus la conjugaison donc c'qui était mon objectif de cette semaine et euh après mardi j'ai travaillé euh j'ai fini le texte Depignon qui est un module que j'avais fait avec eux donc ils ont dû finir d'écrire une lettre à une ptite fille qui voulait un chien donc ça n'a pas grand-chose à voir c'était la fin de quelque chose et puis le // enfin le moment pour aborder la conjugaison c'que c'était.
- I : Et puis est-ce que tu es contente du résultat au niveau des exercices ?
- E1 : Oui tout à fait parce que j'disais malgré euh // enfin certains certains obstacles que j'ne m'étais pas imaginés j'veux dire ils se sont quand même bien débrouillés et sans s'en mêler donc euh sans s'en mêler les pinceaux et euh bon non c'est euh c'est / j'suis contente même le verbe être je sais pas euh // j'veux dire comme ça dans l'exercice j'vois qu'ils ont qu'ils ont réussi après c'qui m'inquiète toujours c'est d'voir plus tard s'ils ont retenu donc le verbe être j'l'ai quand même donné euh c'est ça c'est vraiment la seule fois où j'ai fait la dictée à part où j'avais donné le texte sur l'escalade mais pas des mots à apprendre en lien avec l'escalade donc j'avais donné le verbe être à apprendre donc euh ça c'est la seule fois où / parce que j'me dis le verbe être faut l'apprendre par cœur.
- I : Et euh au niveau du travail effectué à travers les exercices ils l'ont fait seul individuellement ou c'était collectif et tu travaillais avec toute la classe oralement ?

- E1 : Alors cette semaine là on a fait donc la fiche d'orthographe c'était vraiment seuls parce que c'est des choses qu'on a déjà travaillé en commun au tableau noir etc. et ça c'était consolidation ben voilà chacun pour soi pour être sûr que chacun avait compris euh le pronom de conjugaison aussi parce que c'était déjà vu ensemble donc après c'est important que chacun fasse le travail pour être sûr que c'est acquis pour chacun. Par contre le verbe être ça a été travaillé en collectif et puis après ils ont fait les exercices en individuel donc y a pas mal d'individuel cette semaine là en fait mais euh c'est pas toujours comme ça.
- I : Et quelles sont les erreurs qui ont été les plus fréquentes dans les exercices ?
- E1 : Alors les erreurs les plus fréquentes que j'm'en souviens (5sec.) Ouf ouais enfin y en avait pas beaucoup en fait j'veux dire euh.
- I : Ben par exemple si on reprend pour chaque exercice pour masculin-féminin ?
- E1 : Euh pfff qu'est-ce qu'il y avait comme erreur. Ben déjà la première page y a pas eu d'erreurs particulièrement à part qu'ils arrivaient pas à mettre des déterminants sur chaque ligne donc ça c'est pas une erreur c'est plutôt une euh.
- I : Une incompréhension ?
- E1 : Oui voilà ils sont restés bloqués mais ils ont pas fait d'erreurs. La deuxième page donc la 43 euh donc au début y a quelques erreurs justement avec le « le » « la » « l' » j'pense que peut-être ils ont confondu si on dit « infirmier » donc c'est masculin donc ça va être « le » ils ont pas penser à la règle qui est prioritaire par rapport à ça le « l' » donc là j'avais repréciser. Il y a quelques erreurs par rapport au « un » et « une » bon ça c'est aussi comme j'dis on peut pas toujours savoir comme moi qui suis de langue étrangère j'me trompe souvent avec « un » « une » ce sont même les enfants qui me reprennent donc euh voilà j'confonds c'est pas quelque chose qu'on peut qu'on peut forcément déduire donc ils avaient mis j'sais pas euh « une hôpital » quelque chose comme ça j'veux dire voilà c'est des erreurs de j'sais pas comment dire puis ils savent pas forcément.
- I : Et puis pour les autres exercices ?
- E1 : Alors là euh ben y en a quelques uns qui se sont trompés quand même avec les pronoms de conjugaisons qu'il y avait à mettre mais aussi bon c'est parfois des enfants de langues étrangères et avec « cet âne » ils se disent c'est peut-être « une âne » et ils ont mis « elle » dans ce sens là mais c'est vrai qu'ils ont pas encore euh forcément acquis cet j'veux dire ils ont pas encore tout à fait compris le « c e t » que c'est aussi avant la voyelle.
- I : Donc du fait qu'on entend cette que ce soit féminin.
- E1 : Voilà exactement ou « cette chèvre » j'sais qu'il y a un garçon justement de langue étrangère il a pas fait attention à cette et puis il pensait que c'était « un chèvre » donc il a traduit « il » dans ce sens là mais euh mais en gros ça allait.
- I : Ok et pour le verbe être alors l'exercice du verbe être ?
- E1 : Alors le verbe être les erreurs c'était surtout comme j'disais euh « mes parents » on remplace par quel pronom de conjugaison « ils » alors « mes parents ils mariés depuis vingt ans » et ils oubliaient le verbe mais on n'a pas encore regarder la phrase dans le sens où ils disaient mais elle est composée de quoi qu'est-ce qu'il doit avoir au minimum dans une phrase pour que pour que ce soit une phrase. Bon ça c'est quelque chose qu'on va faire on a travaillé différentes parties mais on n'a pas dit mais la phrase ben qu'est-ce qu'il y a dedans c'est c'est un peu normal.
- I : Donc au niveau des difficultés des enfants à travers ces exercices c'est à peu près les mêmes que les erreurs qu'ils ont faites ?
- E1 : Les difficultés et les erreurs oui ben oui les erreurs émanent de toute façon de la difficulté.

- I : Et puis comment est-ce que tu as corrigé chaque exercice par exemple euh pour l'exercice d'orthographe euh la fiche d'orthographe euh je sais pas si par exemple ils se trompent avec euh ils disaient « un égratignure » au lieu d' « une égratignure » est-ce qu'ils cherchaient dans le dictionnaire ou est-ce que c'était une correction collective ou c'était toi-même qui les corrigais ?
- E1 : Non non j'veux dire ils venaient à mon bureau puis on corrigeait au fur et à mesure ou je passais vers eux puis ils disaient mais euh est-ce qu'on dit une infirmier et j'disais non un infirmier mais disons que j'ciblais tout de suite les fautes mais euh moi ça m'embête parfois un peu en 2P d'utiliser le dictionnaire parce que je trouve que c'est tellement fastidieux qu'ils prennent des heures pour trouver un seul mot j'me dis on va pas y passer non plus euh vingt jours si j'peux aider avec quelque chose parce que de toute façon quand on l'dit à l'oral après c'est voilà ça revient « infirmier » on dit « un » enfin voilà parfois j'mets des pièges comme par exemple est-ce qu'on dit « une opération » ? ben forcément ils disent non parce qu'ils se disent si la maîtresse le dit forcément c'est que ça doit être faux mais j'dis mais oui et c'est juste pour les mettre dans l'esprit qu'il faut réfléchir et qu'il faut pas juste répondre au hasard.
- I : Et puis euh pour les autres exercices au niveau de la correction, comment elle a été faite ?
- E1 : Oui alors ils venaient aussi et chaque fois j'disais euh euh comme j'ai dit avant par exemple « ce lièvre » est-ce que c'est masculin ou féminin ou est-ce que c'est singulier ou pluriel alors c'est quel pronom de conjugaison dans ce sens là mais j'ai jamais enfin j'veux dire j'ai jamais dit c'est faux j'ai pas donné la bonne réponse c'est vraiment eux après à travers la discussion entre euh enfin à travers le dialogue qu'ils devaient dire quel était le pronom de conjugaison qui était correcte mais j'ai jamais dit la correction à leur place ou j'ai pas demandé qu'ils aillent chercher c'est vraiment à travers un dialogue quoi.
- I : Et pour le verbe être la même chose ?
- E1 : Oui pour le verbe être la même chose. J'fais souvent la même chose faudrait que j'change un petit peu.
- I : Alors est-ce que tu as toi des questions ou des compléments à faire ?
- E1 : Des compléments euh non pas particulièrement j'pense qu'on a fait le tour de ce qui a été dit.
- I : Ben merci beaucoup.
- E1 : De rien.

## Annexe IX : Entretien 1. 2 avec l'enseignante de la classe 1

Classe : dictée sans faute

Degré : 2P

Date : le 2 février 2009

Enseignante 1 : E1

Interviewer : I

Transcription : S. T. (le 11 mars 2009)

I : Alors euh quel texte as-tu dicté cette semaine ?

E1 : Alors pour la dictée sans faute donc c'était une phrase j'avais juste la relire euh // j'regarde hein qui a bien écrit. Je suis à la caisse avec de l'argent j'ai des bonbons des biscuits un gâteau et de la limonade.

I : D'accord euh et pourquoi ce choix de texte ?

E1 : Alors justement c'est comme la dernière fois c'est une / une phrase qui reprend les mots de la semaine travaillés donc euh les mots de la semaine qui sortent de nouveau d'un texte pour le devoir les devoirs donc c'est des bonbons, un gâteau de la limonade un biscuit la caisse l'argent de l'argent pardon donc ça reprend les mots dans le contexte d'une phrase donc c'est qui implique aussi de la grammaire la ponctuation etc.

I : Et euh est-ce que / est-ce que tu peux me commenter le texte pour me montrer justement quels objectifs tu voulais atteindre euh à travers cette dictée sans faute ?

E1 : Euh oui alors euh qu'est-ce que j'pourrais dire y a justement de nouveau la euh ben l'idée du verbe être qui revient donc je suis au verbe être retravaillé// bon après c'est vrai que c'est vraiment de nouveau sur les mots et j'veux dire y a pas d'objectifs forcément euh en tête de pluriel ou de enfin de de nombre ou de genre mais c'est vraiment j'veux dire ces mots qui sont travaillés mais si on les regarde de plus près on a bien euh euh // qu'est-ce que j'pourrais dire les bonbons ben ça sera là de nouveau le nombre ainsi que des biscuits euh (5 sec.) ouais (3 sec.).

I : Au niveau des lettres muettes aussi ?

E1 : Oui effectivement les lettres muettes donc ouais y en a pas mal dans « biscuit » aussi le son /on/ dans « bonbon » euh le son /o/ dans « gâteau » parce qu'on a commencé aussi à aborder le fait que quand y a « e a u » ou « a u » y a « x » à la fin donc c'est vrai que ce sont des choses qui reviennent mais c'était de nouveau pas l'objectif premier c'était vraiment de travailler les mots qu'ils devaient apprendre oui effectivement y a les lettres muettes bon y a aussi le féminin avec la limonade de l'argent « l' » / ça c'est parfois ils ont du mal encore que le « l » avec argent ceux qui ont beaucoup plus de difficultés en français ils vont dire euh de le « largent » par exemple ils pensent que c'est « l'argent » enfin c'est.

I : C'est un mot entier.

E1 : C'est un mot qui est c'est un seul mot donc c'est vrai que ça travaille aussi de nouveau le déterminant dans ce sens là « l' » et puis euh ben y a le « a » est-ce que c'est du verbe avoir // qu'est-ce qu'il y a comme accent// en fait y a pas mal d'objectif qui sont poursuivis.

I : Et puis euh quelles sont les questions qui ont été posées par les élèves lors de la dictée sans faute ?

E1 : Euh alors y avait beaucoup de questions relatives de nouveau au son // par exemple « suis » /wi/ ça s'écrit « u i » euh y avait le son /ã/ dans « argent » parce qu'ils savent que ça peut être en ou an donc ça commence vraiment à rentrer donc ils demandent est-ce que ça s'écrit « e n » est-ce que ça s'écrit « e n t » euh bonbon aussi le son /on/ euh qu'est-ce qu'il y avait encore euh oui dans gâteau le son /o/ // en général ils savent mais

j'pense que c'est pour vérifier euh comment ça s'écrit et puis ensuite il y a euh des questions surtout sur les lettres muettes// donc caisse est-ce qu'il y a une lettre muette à la fin euh // avec « l'argent » le « t » aussi bon ils ont surtout dit avec le « a n t » « e n t » euh « bonbons » bon après y a le « s » qui est muet parce que c'est le pluriel alors ils ont tous demandé si c'était le pluriel j'veux dire ça implique quand même le « s » muet // euh// c'était quoi déjà la question ?

I : Si tu peux me commenter justement les questions que les élèves ont posées.

E1 : Oui.

I : Et quelles sont les questions justement.

E1 : Voilà après les accents vue qu'ils sont toujours assez euh à demander sur les accents parce qu'ils se souviennent qu'à certains mots y a des accents mais ils se souviennent plus comment ils sont et tout ça donc voilà euh le le euh le mot « es » donc si euh y a un accent sur le « e » ces deux lettres c'est vrai qu'ils confondent encore souvent ci et ça et le verbe être même parfois y en a qui écrivent « es » « a i » pourtant ils ont appris mais j'pense que c'est juste la difficulté sur le moment quand ils sont en train d'écrire ben ils perdent un peu un ptit peu de vue c'qu'ils ont déjà appris ça revient en phonétique et c'est « ai » voilà.

I : Et euh ce sont toujours les mêmes questions qui sont posées par les élèves ou ben ça change de dictée en dictée ?

E1 : Euh // en générale bon enfin ça dépend des mots mais c'est vrai qu'ils sont assez ciblés sur les sons les lettres muettes euh le le pluriel les aussi les doubles consonnes // ouais c'est à peu près toujours les mêmes mais j'veux dire si on compare au au début de l'année c'est beaucoup plus structuré c'est plus utiles disons ce qu'ils demandent pour corriger leur euh leur dictée.

I : Donc ça a quand même changé euh depuis le début de l'année ?

E1 : Ben c'est leurs questions qui ont changées oui effectivement c'est plus structuré.

I : Ok et est-ce que ces questions elles te semblent appropriées à l'apprentissage de l'orthographe ?

E1 : Tout à fait j'pense que ce sont vraiment les bonnes questions à se poser ce sont même les questions qu'on s'pose en tant qu'adultes hein est-ce qu'il y a l'accent là est-ce qu'il y a deux « n » euh // enfin j'sais vraiment oui des questions qui sont tout à fait pertinente// ce sont des questions qui justement / ça pose des questions sur des ambiguïtés parce que justement tout le monde peut hésiter entre euh entre enfin pour les sons parfois si c'est « o m » ou « o n » selon les mots on peut avoir même en tant qu'adulte parfois des questions j'trouve que c'est tout à fait pertinent.

I : Et puis euh comment est-ce que tu réponds aux questions posées ?

E1 : Oui ou non.

I : Oui ou non mais est-ce que par exemple si ils répondent correctement aux questions ?

E1 : Oui alors après on précise la règle donc ça j'l'avais dit aussi la dernière fois donc ils disent euh est-ce qu'il y a un « s » à la fin oui pourquoi parce que au pluriel y a un « s » à la fin est-ce qu'il y a un « x » oui parce qu'au pluriel les mots qui s'terminent en « a u » ou « e a u » ont un « x » à la fin on rappelle la règle mais sinon c'est oui ou non.

I : D'accord et euh quels avantages tu trouves qu'il y a à mettre ce dispositif en place ?

E1 : Euh // ben justement que les enfants se posent les bonnes questions qu'ils réfléchissent sur la langue sur le fonctionnement de la langue euh les oui toutes les retranscriptions des sons euh (10 sec.) voilà.

I : Et voilà quels sont les objectifs que tu as travaillés la semaine précédente ?

E1 : Donc c'est dans les activités euh que j'ai faites en classe c'est ça ?

I : Non ce que t'avais fait avant euh la semaine avant celle là.

- E1 : Euh c'est / en fait j'avais donné le verbe avoir à apprendre pour la semaine en tant que dictée donc euh c'est vrai que / c'est c'était plus un objectif de conjugaison que d'orthographe comment j'peux dire c'est imbriqué euh totalement imbriqué l'un dans l'autre avec les terminaisons mais euh quand même c'était plus un objectif de conjugaison d'apprendre par cœur le verbe avoir.
- I : D'accord ok et euh selon toi sinon comment s'est passée la dictée sans faute ?
- E1 : Alors euh la dictée sans faute ça s'est assez bien passé bon évidemment y a eu des erreurs mais ils ont copié enfin les erreurs qu'ils ont faites ils ont récrit les mots justes c'était surtout avec le mot biscuit je crois parce qu'il y avait des qu'enfin des « s » mal placés des choses comme ça euh // mais euh// oui c'est difficile à dire d'un côté comment ça s'est passé parce que c'est quelque chose qui est fait / presque pour faire des erreurs tant mieux s'ils font des erreurs à ce moment là parce que ça leur permet d'apprendre et donc de toute façon ça peut que bien s'passer si ils ont compris là où étaient leurs erreurs et qu'ils les ont corrigées c'est un peu difficile de dire si ça s'est bien passé ou mal passé tu vois c'est que j'veux dire.
- I : Ouais ouais mais euh à part ça est-ce que tu reprendrais le même texte est-ce que tu choisirais le même texte ou tu modifierais quelques phrases ou quelques mots ?
- E1 : Euh j'trouve que le texte il colle bien justement aux mots qui étaient à apprendre pour la semaine parce que ça les intègre tous et puis ça permet quand même aussi de reprendre un ptit peu le verbe être qu'on a travaillé // que / le verbe avoir qui a été travaillé // ouais je le trouve plutôt pas mal le texte.
- I : Et euh donc tu es assez contente du résultat / en général ?
- E1 : Oui oui alors tout à fait ouais ouais ouais.
- I : Et quelles ont été les erreurs les plus fréquentes ?
- E1 : Les erreurs donc justement y a eu/ donc le biscuit comme j'disais après gâteau aussi / le problème avec le mot gâteau donc évidemment qu'on a l'accent et le son là biscuit pardon biscuit gâteau / argent // aussi c'est vrai que c'est quand même un ptit peu compliqué on entend pas forcément argent y en a qui font qui entendent agent/ euh après y avait bonbon qui posait problème mais le plus c'était quand même biscuit argent gâteau.
- I : Et les plus grosses difficultés c'est est-ce que c'est plutôt au niveau du genre euh euh ?
- E1 : C'est vraiment la retranscription des sons// c'est vraiment pour les sons qui sont difficiles// ouais c'est j'crois que c'est vraiment des choses à savoir par cœur des mots comme ça c'est c'est compliqué à retranscrire parce que y a tellement de façon de retranscrire le son /G/ retranscrire le son /ã/ euh enfin biscuit faut déjà bien réfléchir aussi souvent ils mettent bicuit ou bicsuit enfin bref.
- I : Et puis euh sinon comment est-ce que tu as corrigé euh la dictée sans faute ?
- E1 : Alors comme d'habitude ils ont corrigé eux-mêmes d'abord à travers les questions après euh on a stabilobossé stabilobossé c'était juste et puis ils ont dû / en dessous récrire les mots qui étaient euh qui étaient mal orthographiés.
- I : D'accord euh plusieurs fois trois fois je crois ?
- E1 : Euh c'est attends j'me souviens déjà plus une fois et trois fois pour la dictée.
- I : D'accord et puis maintenant donc si on vient sur la dictée donc est-ce que tu /qu'est-ce que tu as // quel texte as-tu dicté quels mots ?
- E1 : Donc c'était les les mots qu'il y avait à apprendre donc de l'argent gâteau le bonbon d'la limonade euh / un biscuit et puis la caisse des mots qui avaient été travaillés dans la dictée sans faute // tout simplement mais en dehors du contexte de la phrase mais c'est aussi plus simple j'veux dire d'énumérer une liste pour eux.
- I : Donc si tu peux me commenter ces mots en relation avec la dictée sans faute ?

- E1 : Euh ben c'est exactement la même chose malgré que c'est pas dans un contexte de phrases donc pour moi c'est simplifié// et puis euh/ ça pour ça poursuit exactement les mêmes objectifs sauf qu'y a pas euh la grammaire en plus et l'verbe être et avoir tout simplement.
- I : Est-ce qu'y a eu beaucoup d'erreurs et quelles ont été les erreurs et les difficultés ?
- E1 : Alors ça s'est vraiment très très bien passé heureusement donc la majorité des enfants ont / ont tout écrit euh // juste euh y a surtout un enfant qui a eu énormément de mal mais elle avait déjà eu quelques fautes à la dictée sans faute euh c'est j'veux juste regarder ça (6sec.). Il me semble que c'était justement avec biscuit (3sec.) faut qu'je trouve// ah maintenant j'trouve plus ah voilà donc elle a eu justement le mot biscuit qu'elle avait déjà fait faux euh à la dictée sans faute donc là / elle a marqué biscuit mais on sent en fait j'me suis rendue compte à quel point avec cette enfant là qu'elle a d'énormes problèmes de prononciation donc même quand elle retranscrit les sons de manière phonétique à sa façon c'est pas déjà phonétique n'est pas correcte donc on retrouve même pas en fait les sons du mot un biscuit.
- I : Donc c'est d'autant plus difficile pour elle ?
- E1 : Oui voilà voilà et puis argent qu'est-ce qu'elle avait fait il m'semble qu'elle avait aussi fait faux // voilà donc argent biscuit les deux qu'elle avait fait faux // et puis après ben on a deux de plus qu'elle a qu'elle a pas fait juste c'était bonbon et la caisse caisse euh où elle avait mis casse et puis qu'est-ce qu'elle avait fait avec bonbons elle avait oublié le « s » donc voilà donc ça c'était un ptit peu dommage.
- I : Pour le pluriel ?
- E1 : Ouais puis avec cette euh c't enfant notamment j'veux dire les les mots ont été travaillés aussi aux études suivies donc elle a déjà eu la dictée sans faute plus les mots qui étaient travaillés aux études suivies et euh voilà donc c'est relativement inquiétant mais // c'est vraiment la seule qui a eu beaucoup de mal et puis euh.
- I : Et sinon tu m'avais dit aussi là en regardant que // y en a qui avaient peut être confondu aussi parce qu'ils avaient appris le pluriel des biscuits dans la dictée sans faute c'est ça et puis qu'là ils avaient mis le s à la fin.
- E1 : Non en fait c'est pas ça c'est surtout en fait ils / l'oubli du s par exemple bon elle elle a des problèmes un ptit peu de dyslexie donc c'est vrai qu'elle a mis bicuits enfin bicuits avec un s à la fin mais c'est vrai qu'ils ont aussi souvent confondu euh // ils ont mis biscuit ou bicuit enfin ils ont oublié le « s c » et ça c'est marrant parce que c'est une question qu'ils ont pas du tout posée pendant la dictée sans faute pour le biscuit ils ont demandé s'il y a un « s » à la fin pour le pluriel si le euh la fin du mot s'écrivait « t s » justement biscuits et si y avait « u b s » après le « i » donc voilà par rapport au « t » muet mais ils ont pas demandé par rapport euh au justement au début du mot bisc ça ils m'ont pas posé de questions dessus donc apparemment ils se sont pas enfin ils ont pas pris conscience de ça et puis c'est c'est pour ça que c'est beaucoup ressorti mais chez quelques-uns relativement peu mais j'dois dire qu'ils ont vraiment bien bien réussi euh la dictée euh disons euh euh// comment on appelle ça évaluation c'est certificative plus ou moins voilà.
- I : Et euh au niveau de la dictée est-ce que ça a changé par rapport à euh les objectifs de l'apprentissage euh de l'orthographe est-ce qu'ils ont changé par rapport à la semaine dernière / au niveau des mots ?
- E1 : Bon disons comme la semaine dernière c'était le verbe avoir j'veux dire c'était bon comme j'disais l'objectif de de conjugaison tandis que la ça travaille plein d'principes de l'orthographe/ donc c'est /.
- I : Est-ce que t'es contente du résultat ?

- E1 : Ah oui tout à fait oui je // je vois aussi que apparemment ça / le fait de travailler les mots en étude suivie avec les élèves qui ont plus de difficultés que ça ça aide aussi à prendre une première euh ouais pour une première prise de conscience des mots des sons qu'est-ce qui est difficile etc.
- I : Donc ça c'est quelque chose de nouveau alors ces cours ?
- E1 : Ça c'est nouveau oui puisqu'on a commencé que quelques semaines / enfin j'crois un mois puis on fait ça systématiquement au début des études suivies ils ont des mots on regarde on souligne tout ce qui est difficile les sons qui sont difficiles les lettres muettes tout ce dont il faut se souvenir après ils font un petit essai ils écrivent les mots en ayant la liste cachée puis ils se / s'auto corrigent comme ça ils prennent conscience des erreurs qu'ils ont faites mais il m'semble que ça porte vraiment ces fruits parce qu'on / à part cette fille donc qui fait aussi ces études qui ce qui n'a vraiment pas bien réussi les autres euh qui d'habitude font beaucoup plus de fautes y a j'pense notamment à deux enfants un garçon une fille euh depuis que ils dont ils refont ces mots une fois encore ça / leurs résultats se sont vraiment améliorés.
- I : C'est chouette et puis est-ce que tu as changé quelque chose au niveau de la correction de la dictée ?
- E1 : Oui euh donc la dernière fois on avait discuté de / enfin c'est pas la correction mais disons que avant j'les faisais pas copier à la dictée finale les mots qui étaient euh / qui étaient faux mais maintenant donc à partir de deux fautes ils doivent écrire trois fois à la maison hein trois fois les / recopier les mots euh qu'ils ont qu'ils ont fait faux parce que voilà j'ai eu une prise de conscience avec le dernier entretien.
- I : Et sinon alors au niveau des exercices euh fait en orthographe durant la semaine est-ce que tu peux me les commenter est-ce que y en a eu ?
- E1 : Spécifiquement en orthographe euh comme j'dis souvent j'en fais plutôt peu puisque j'travaille plus de manière intégrée l'orthographe à partir d'autres activités disons donc j'vais euh surtout travailler le verbe euh « chanter » verbe en « er » continuer la conjugaison / bon ça travaille toujours euh aussi l'orthographe dans le sens des terminaisons on a retravaillé les infinitifs // bon question d'orthographe j'veux dire c'est toujours le / aussi d'nouveau les terminaisons donc qu'est-ce qui faut comme terminaison des infinitifs « e r » « r e » « i r » donc on on répète toujours les règles bon c'est d'un côté une euh un objet enfin une règle d'orthographe et d'un autre côté une règle de conjugaison mais quand même après c'était euh de nouveau de la conjugaison donc euh par rapport à la différence entre euh « il » au singulier « ils » au pluriel qu'il y a le « e n t » voilà c'est en partie bien sûre de l'orthographe et puis la dernière chose c'était les groupes dans la phrase on est beaucoup souvent dans l'groupe vert et j'veux dire ça ça a pas grand-chose à voir avec l'orthographe donc le groupe qui se déplace ou qui se supprime euh voilà j'avais vraiment pas d'objectif euh d'orthographe en tête / c'était vraiment grammaire la construction de la phrase tout simplement.
- I : Et en fait pourquoi ce choix d'exercices donc c'était surtout pour travailler la conjugaison alors et puis euh ?
- E1 : Oui effectivement j'pense que maintenant on est à un point où vraiment il faut qu'on s'investisse dans la conjugaison et puis dans la grammaire pour qu'ils enfin pour qu'ils apprennent les notions j'pense qu'ils ont qu'ils sont assez loin dans l'année pour comprendre tous ces concepts et puis euh / en fait plus ça va plus ça devient compliqué plus j'me concentre sur la conjugaison et la grammaire pour moi ce sont les aspects qui sont le plus difficile / que l'orthographe c'est important mais pas forcément quelque chose que j'vais travailler euh en tant que tel à part pour la dictée.
- I : Mais c'est vrai que au niveau / à chaque exercice en fait ils font travailler leur orthographe de toute manière donc ils doivent écrire des phrases ou euh.

- E1 : Oui j'pense que peu importe l'activité de français qu'on fait l'orthographe va avoir un rôle parce que si c'est j'veux dire le mot est mal écrit on va comprendre non plus c'qui est écrit ou parfois si on fait des/ y a parfois des exercices où ils doivent inventer des / des ptites choses des ptites phrases et puis après ils m'demandent des mots alors j'écris au tableau noir parce que ils / apparemment pour eux c'est important d'écrire comme il faut et ça c'est bien j'pense qu'il faut l'exploiter parce que si euh / c'est important qu'ils soient concernés par l'orthographe j'pense que ça faut surtout pas euh ignorer.
- I : Et est-ce que les élèves ont posé des questions spécifiques euh lors des exercices ou euh sinon est-ce qu'il y a eu des problèmes ou euh des difficultés ?
- E1 : Bon y en a toujours de toute façon j'veux dire dans la grammaire qui mélangent les groupes qui sont un peu perdus / bon ça c'est au niveau de / euh // de la grammaire après c'est vrai que bon c'est toujours un ptit peu au niveau des consignes que moi j'trouve qu'ils ont beaucoup d'mal à intégrer les consignes donc euh c'est toujours répéter un ptit peu les consignes euh /qu'est-ce qu'ils ont encore / même avec les infinitifs on a beau répéter j'veux dire ils sont toujours euh faut toujours / reformuler d'une autre façon pour qu'ils comprennent mais / j'veux dire spécifiquement sur l'orthographe non pas dans ces exercices là.
- I : D'accord et euh au niveau des avantages de ces exercices tu m'as dit qu'c'est au niveau de savoir placer les mots dans une phrase ou euh ?
- E1 : Exactement oui euh la construction d'une phrase après euh tout c'qui a trait justement oui à la conjugaison à l'infinitif et puis euh aux verbes qui s'terminent en « e r ».
- I : Ok euh donc au niveau des objectifs travaillés est-ce qu'ils sont différents que la semaine dernière ?
- E1 : Alors euh bon en fait c'est à la suite parce que dans la conjugaison la semaine dernière c'était le verbe avoir donc là euh j'ai fait un ordre spécifique c'était être avoir et puis après les verbes en er euh niveau de euh la grammaire c'était euh j'veux dire euh on a travaillé déjà le groupe vert la semaine passée donc c'est d'le retravailler avec d'autres exercices euh consolider en fait voilà.
- I : Et euh est-ce que t'es contente de la réalisation des exercices ?
- E1 : Euh oui / après pour toujours savoir c'qu'ils en ont vraiment tiré c'est difficile à savoir mais j'veux dire c'qu'ils ont c'qu'ils ont fait comme travail ça / ça a été.
- I : D'accord et qu'elles ont été les erreurs les plus fréquentes ?
- E1 : Les erreurs / euh ils ont pas/ ils ont assez de mal avec ce « il » j'trouve et « il » au singulier « ils » au pluriel de penser au « e n t » souvent avec le « ils » au pluriel ils pensent qu'il faut mettre « e s » à la fin oui parce que voilà ça c'qui concerne les noms au pluriel qu'il faut mettre un « s » donc ça c'est très difficile pou eux ils confondent et puis la règle elle est pas elle n'est pas encore intégrée parce qu'ils savent pas forcément reconnaître que c'est un verbe même s'ils savent qu'un verbe c'est une action parfois si on demande à un élève euh tu aimes chanter quel est le verbe euh / bon c'est une phrase un peu courte j'veux dire euh / tu aimes jouer du jeu avec un copain si j'vais dire quel est le verbe ils vont m'dire copain ou avec enfin c'est vraiment // cette notion elle est pas vraiment encore bien intégrée donc là là ils confondent et puis ben ça s'ressent aussi en orthographe justement parce qu'ils vont mettre un « s » au lieu de « e n t » y a pas mal de confusion c'est vrai qu'on leur essaye d'enseigner aussi énormément d'choses j'trouve en deuxième primaire et euh pour que tout ça s'mette en place j'pense que il faut du temps parce que j'trouve que l'programme il est très chargé.
- I : Oui ça fait beaucoup d'un coup ?
- E1 : Oui si on s'arrête pas assez longtemps à quelque chose on répète pas ça // ben ça /ils ils oublient ou en fait c'est envahi par quelque chose de nouveau et / faut toujours répéter euh ouais répéter.

- I : Et sinon quel / comment tu corriges les exercices c'est au niveau collectif euh ?
- E1 : Alors en général ces exercices là ils ont ils ont vraiment des rythmes très différents donc j'corrige en individuel puis comme ça j'prends aussi l'temps d'expliquer à certains que que j'ai vu qu'ils ont pas compris voilà dans d'autres euh parfois dans des cahiers ou d'autres choses comme ça on on corrige en collectif mais là quand c'est / j'veux quand même être sûre que chacun a compris puis qu'ils puissent venir vers moi poser des questions et tout vraiment en individuel.
- I : D'accord et sinon est-ce que t'as des commentaires à me faire en plus ou sur les exercices ou les dictées ou n'importe ?
- E1 : Non pas spécifiquement non.
- I : Merci.

## Annexe X : Entretien 2 avec l'enseignante de la classe 2

Classe : dictée classique

Degré : 2P

Date : le 12 novembre 2008

Enseignante 2 : E2

Interviewer : I

Transcription : S.T.

- I: Pour vous expliquer de quoi traite mon travail j'ai mis un dispositif en place, que vous pouvez voir sur ce schéma donc que je vais vous décrire (donc celui du dispositif). En fait, il y aura deux enseignantes que je vais interroger. Une enseignante qui traite de la dictée sans faute et puis vous qui traitez d'une forme de dictée. Donc comme vous pouvez le voir sur mon schéma j'ai d'abord pensé faire un entretien avec chaque enseignante sur l'enseignement de l'orthographe, qui est l'entretien 1 qui est l'entretien que nous faisons en ce moment justement. Donc à travers ce premier entretien j'aimerais préciser le contrat de recherche, donc mon contrat de recherche. Vous faire comprendre ce que je souhaite observer par ma recherche de façon à vous faire comprendre ce que je veux exactement comme données pour ma recherche, donc ce que je souhaite récolter. Donc je vais vous expliquer aussi pourquoi j'ai besoin aussi des documents dont je vous ai parlés au téléphone, et pourquoi il me faut procéder à deux récoltes de données donc euh à un intervalle d'un mois et demi environ et pourquoi il y aura un autre entretien donc un deuxième entretien, donc l'entretien 2 sur la feuille, qui doit clore chaque récolte de données à la fin de la semaine de récolte. Donc il y a l'entretien 1, la semaine qui se passe normalement avec les ateliers, les exercices et leçons, la dictée que vous faites et puis l'entretien 2 à la fin de cette semaine là. Donc ensuite donc l'entretien que nous faisons aujourd'hui il va aussi traiter / quoi il va me permettre de mieux connaître les conceptions que vous avez sur l'enseignement et sur l'évaluation de l'orthographe. Et puis je vais vous poser quelques questions mais par la suite/. D'abord j'aimerais mieux vous expliquer justement mon dispositif. Donc si j'ai choisi de traiter de la dictée sans faute c'est parce que j'ai effectué un remplacement de longue durée dans une école. Et puis cette école avait pour projet d'école justement la dictée sans faute. Et je trouvais que ce sujet était / que ce dispositif d'enseignement et d'évaluation me paraissait pertinent pour effectuer une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe.
- Donc la dictée sans faute, j'vous explique un peu c'que c'est en gros. Donc il s'agit d'un texte qui est choisi par une enseignante, et les élèves doivent essayer de l'orthographier correctement. Et en fait les objectifs pardon les objectifs à travers ce dispositif ils sont d'ordre formatifs, et non / ce n'est pas une évaluation sommative comme une dictée habituelle. Donc en fait l'enseignante elle ne vise que l'apprentissage de l'orthographe. Donc, ainsi j'ai décidé de comparer l'effet de l'enseignement de l'orthographe dans deux classes de 2P, donc la vôtre qui fait une forme de dictée et puis l'autre classe qui enseigne la dictée sans faute. Et puis donc mon but est de voir quel est l'effet de la dictée sans faute sur l'apprentissage de l'orthographe et s'il est différent dans votre classe qui ne pratique justement pas cette forme de dictée. Et j'aimerais justement voir si la dictée sans faute est un dispositif d'enseignement de l'orthographe qui est favorable à l'apprentissage de l'orthographe en comparaison avec une autre forme d'apprentissage de l'orthographe.
- J'aimerais donc démontrer l'effet à court terme et à moyen terme. C'est pour ça que c'est sur euh que j'aimerais vous / euh comment dire / que j'aimerais faire un entretien

avec vous sur une semaine dans un intervalle d'un mois et demi environ. Et puis j'aimerais justement comparer vos deux manières de travailler. Donc pour ce faire, j'ai besoin de récolter des données comme je vous l'ai dit cela deux fois à 1 mois et demi- 2 mois d'intervalles pour observer la progression / Voilà //

Donc au niveau des documents récoltés, donc on va décider ensemble d'une semaine précise pour la récolte de données et pendant la semaine que dure cette récolte de documents, pour répondre à mes questions de recherche, j'aurais besoin justement de récolter les dictées que les élèves auront faites dans votre classe.

Ensuite il s'agira aussi pour repérer plus précisément ce qui se passe pendant la dictée, de / il s'agira pour vous de me donner le texte ou les mots que vous aurez choisi de dicter.

Et de plus, j'aurai besoin que vous réunissiez tous les supports que vous utilisez pour l'enseignement de l'orthographe pendant la semaine fixée d'entente avec vous.

Donc ça c'est sur la semaine.

Ensuite l'entretien 2, de quoi s'agit-il ? En fait il suivra immédiatement la dictée qui évalue les capacités des élèves et puis il me permettra de recueillir les données et puis vos commentaires sur les documents que vous m'aurez donnés pendant la semaine. En fait cet entretien il servira à relater ce qui a été fait, et à voir les objectifs visés par les exercices et la dictée.

Donc est-ce que vous avez des questions par rapport à mon dispositif ?

E2 : Non il est très clair.

I : Ok. Alors donc si vous le voulez bien, maintenant nous allons passer aux questions justement sur les conceptions que vous avez de l'enseignement et de l'évaluation de l'orthographe donc j'aimerais vous demander comment planifiez-vous votre enseignement de l'orthographe?

E2 : Alors bon moi j'ai avec le classeur des objectifs, j'ai vraiment regardé chaque sous notion et j'ai essayé de les répartir en progression par mois. Une fois que j'avais ces thèmes là, donc je les ai justement classés dans conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire, et puis après, donc je suis vraiment ce programme là et j'essaye de ne pas déborder dans le temps. Me dire voilà, ces notions là j'aimerais les traiter tel mois et puis voilà. Après à partir de là pour chaque mois justement j'ai essayé de répartir euh / tous les exercices que je trouvais pertinents qui traitaient de ces notions là et puis je les traite en / donc j' forme des plans d' travail.

I : Ok.

E2 : Donc par semaine. Et dans ces plans de travail là j'me débrouille pour répartir tous ces documents là de manière uniforme sur les quatre ou 5 semaines. Donc ça c'est au niveau de l'exercice. Après, au niveau d' / du coup ben voilà ça me permet de dire chaque semaine j'vais travailler un son par exemple de manière plus précise ou je ne sais pas la notion masculin-féminin ou le singulier-pluriel. Donc voilà de manière encore plus précise aussi et dans ces cas là, donc quand j'leur présente le plan de travail le lundi matin, euh j'annonce tout de suite la couleur du son qui va être travaillé, quels sont les domaines qu'on va travailler, quels sont les domaines orthographiques qu'on va travailler et puis tout d'suite j'introduis avec une leçon un peu magistrale où j'explique plusieurs choses. Après, chaque jour, durant la période d'accueil pour les 1P car j'ai des doubles degrés 1P-2P, donc de 8h à 8h45 et de 13h30 à 14h15, je garde ces moments privilégiés avec les 2P pour faire des sortes de quiz avec les 2P, des quiz orthographiques. Par exemple le mot compétition contient le son /s/, quelle lettre forme ce son ?

I : D'accord.

- E2 : Où quand ils arrivent à répondre aux questions ils ont un point et puis à la fin de la semaine on compte les points puis on regarde le gagnant. Et c'est vrai par exemple actuellement on travaille sur la lettre « s » sachant que la lettre « s » peut faire le son /s/ ou bien /z/. Puis regarder aussi que dans un texte on peut aussi prononcer des fois la lettre, euh le son /s/ à travers la lettre « t » comme dans « addition » ou avec un « ç » comme dans « garçon » ou deux « ss » un « s ». Donc ça on regarde chaque jour un petit peu ensemble.
- I : D'accord
- E2 : Durant les appuis lecture 2P que je fais tous les lundi soir, donc là ça va finir en décembre. Mais on travaille aussi beaucoup ces sons là. On fait beaucoup aussi des dictées à l'adulte. Donc j'leur lis un texte euh et puis on essaye de le résumer. Euh donc ils me disent comment ils penseraient l'écrire, donc souvent c'est de manière assez phonétique. Et puis moi à ce moment là je leur dit mais oui mais attention le son /k/ on peut aussi l'écrire autrement. On peut peut-être aussi l'écrire « que », « k », donc y a ces petits moments là. Après le vendredi, donc chaque début de / donc dans leur plan de travail ils ont aussi une petite recherche dans leur cahier de référence à faire, qui me permet, qui leur permet en fait de trouver certains mots. C'est des mots que moi je leur donne, mais après en devoir, à apprendre pour la semaine d'après. Et le vendredi matin suivant je leur dicte ces mots là.
- I : D'accord. Euh donc au niveau des documents qui aident à votre planification ce sont les documents des objectifs de l'apprentissage ?
- E2 : Non pas du tout, euh oui enfin les notions, voilà, les notions. Chaque fois j'écris la notion, l'objectif, le répertoire des exercices existants.
- I : D'accord.
- E2 : Voilà. Et puis après à partir de là je dispatche.
- I : Donc c'est chaque fois sur une semaine ? Par exemple que ce soit pour le genre, la ponctuation ou le nombre, comment vous travaillez, à quel moment vous les travaillez ?
- E2 : Euh j'peux prendre (son programme) (10sec.)
- I : Oui bien sûr.
- E2 : Alors. (8sec.) Voilà. Alors en fait, là c'est toutes les notions, d'accord. Donc si on regarde le chapitre orthographe (de son programme) je sais qu'en septembre octobre je dois travailler des mots de la liste de référence, que je dois travailler la majuscule la minuscule, l'ordre alphabétique donc recherche dans le dictionnaire, le genre du nombre et puis différents sons donc ça je sais que c'était pour septembre octobre. Novembre ben justement l'ordre alphabétique, recherche de mots, le nombre du mot, voilà et puis chaque fois, je sais quel thème traiter. Après à partir de là, ce que j'ai fait c'est que j'ai repris ça et en orthographe je sais que pour travailler l'ordre alphabétique je vais avoir, je vais faire des activités types que j'aimerais avoir et les fiches qui sont disponibles dans les moyens d'enseignement et après j'en rajoute aussi, que je trouve dans d'autres manuels si je trouve que ce n'est pas suffisant. Et là-dessus comme ça tient sur un mois et que mes plans de travail sont sur une semaine ben quelque part j'vais essayer de me débrouiller pour dispatcher toutes ces fiches sur les quatre plans de travail qu'il va y avoir dans le mois.
- I : D'accord. Et puis euh à quel moment travaillez-vous sur l'accord des verbes et la conjugaison ? Vous planifiez ça quand ?
- E2 : L'accord des verbes, alors bon déjà pour ça il faut déjà qu'ils aient la notion de singulier-pluriel de toute manière. Donc en conjugaison, donc c'est de la conjugaison clairement, donc là on travaille déjà sur les pronoms, donc la notion d'émetteurs-récepteurs donc ça c'est septembre octobre. En novembre décembre, les pronoms de conjugaison donc information sur les personnes, on regarde les débuts de

- pronominalisation donc par exemple « il, ils, elle, elles ». Et puis vraiment // ouais après l'infinif et les formes conjuguées on commence à regarder à partir de janvier.
- I : D'accord. Et en résumé, qu'avez-vous enseigné en orthographe depuis le début de l'année exactement ?
- E2 : Alors là on a travaillé, // pas que je confonde tous les domaines car quelques fois c'est vraiment enchevêtré. On a beaucoup travaillé sur les recherches dans le dictionnaire donc l'ordre alphabétique. Parce que c'est vrai qu'il y en a qui ne sont pas encore au clair avec la lecture donc typiquement, savoir que le « p » vient après « b ». Voilà enfin toutes ces choses là, essayer de regarder lettre par lettre. On a travaillé le genre du nom donc masculin-féminin. Et puis la majuscule et la minuscule donc savoir qu'il y a des noms propres et des noms communs. Voilà et puis on a travaillé plus précisément sur les sons suivants. Donc on a travaillé sur le son /u/ on a travaillé sur le son /Σ/ et puis là on est en train de travailler sur le son /s/ et puis euh bon ça c'est vraiment à titre indicatif. Là je travaille aussi sur le son /ã/ le son /wa/, tout ce qu'il y a autour des « x » ou des « z » enfin voilà. On regarde déjà ce qu'il y a comme particularité orthographique, chaque semaine on regarde ensemble.
- I : D'accord et justement alors euh qu'est-ce qui a été abordé la semaine dernière par exemple ?
- E2 : Alors la semaine dernière ?
- I : Oui.
- E2 : Alors on a travaillé, si je me rappelle bien, voilà, seulement au niveau des sons
- I : Euh au niveau de l'orthographe.
- E2 : Au niveau de l'orthographe euh on a beaucoup travaillé sur masculin-féminin, beaucoup sur les noms propres, noms communs. Voilà et puis ils avaient des mots à classer pour essayer de repérer si les mots sont masculins ou féminins, quels types de mots est-ce que c'est des noms d'animaux ou des noms de véhicules enfin bref. Donc on a beaucoup travaillé ça et puis on a travaillé sur le son /wa/. Donc ils devaient essayer de me dicter un texte où il y avait plein de /wa/.
- I : Et puis au niveau euh / qu'est-ce qui est abordé cette semaine ?
- E2 : Le son /s/ donc on vient juste de commencer le son /s/. Donc regarder que par exemple on peut écrire « fraise » avec un « s » euh que dans « serpent » tout d'un coup ça va faire /s/ donc voilà donc ils ont essayé de me classer des images, est-ce qu'on entend /s/ est-ce qu'on entend /z/ donc voilà et j'ai fait le même travail aussi avec les 1P. Avec les 2 P ça va beaucoup plus loin dans le sens que c'est un repérage visuel et auditif, donc pas seulement auditif. Euh / et puis / on a aussi beaucoup fait masculin-féminin euh et puis les déterminants qui vont avec hein. Déterminants définis-indéfinis.
- I : D'accord et euh quels sont les activités et les exercices les plus fréquents qui structurent votre enseignement de l'orthographe ? Bon vous en avez déjà parlé mais est-ce que vous pouvez donner des exemples précis, vraiment ceux qui sont le plus fréquents ?
- E2 : Ouais ben j'pense la dictée justement, hein, donner une petite dictée en donnant des mots à apprendre par cœur. Euh le travail systématique sur un son chaque semaine. Donc se planifier, euh avoir une grille de planification des sons sur l'année et vraiment travailler euh mettre le paquet sur un son. Euh la dictée à l'adulte.
- I : Euh donc ça avec les 2P ?
- E2 : Euh aussi ouais
- I : Ok.
- E2 : Euh dans le sens là qu'on est par exemple en train de faire la lettre de demande et pour eux c'est juste inaccessible de pouvoir encore écrire tout seul complètement hein, donc tout passe presque beaucoup par l'écriture de l'adulte et dans ces cas là euh chaque fois

- avoir un retour auprès d'eux en disant ben voilà vous l'écririez comment ce mot là. En fin voilà, c'est pas vous qui écrivez directement mais c'est eux qui donnent des clés.
- I : D'accord. Est-ce que vous mettez aussi en place des activités individuelles ou collectives en orthographe ? Par exemple est-ce qu'il y a des ateliers ou des exercices individuels ?
- E2 : Oui alors euh ils ont des devoirs individualisés ils ont des lexicodatas euh avec les différents sons qui ont déjà été travaillés et puis ils en ont un obligatoire chaque semaine et si besoin ils reviennent en arrière sur un autre son euh avec un nouveau lexicodata sur ce son là. Euh et puis sinon euh ben donc / oui j' fais un appui lecture donc qui concerne cinq enfants.
- I : D'accord.
- E2 : Donc voilà ça c'est ma manière à moi d'individualiser ça avec eux. Ils font aussi un autre appui avec l'enseignante des 3P-4P euh pendant une période de chorale. Euh ils ont aussi un autre appui donc j'donne trois sortes d'appuis différents hein. Et donc encore un autre appui pendant que ma collègue de division élémentaire donne la chorale.
- I : D'accord. Et toujours pour ces cinq élèves ?
- E2 : Euh non, c'est pas forcément les mêmes, ça va vraiment dépendre des besoins. Y'en a c'est au niveau de la compréhension de textes qu'ils auront besoin d'un appui. Euh d'autres ça va être vraiment pour la révision des sons et puis d'autres pour la méthodologie de travail. Donc ça dépend vraiment euh / comment j'dois structurer ma lecture pour pouvoir lire dans un livre.
- I : D'accord euh et sinon quels supports utilisez-vous d'ordinaire ? Est-ce qu'il s'agit-il plutôt de moyens officiels, de fiches, de fichiers de cahiers de référence de cahiers individuels de constats et dictionnaire de mots ?
- E2 : Ouais alors vraiment les deux hein. Alors moi j'utilise beaucoup les moyens officiels pour les fiches mais je dois dire que j'ai quatre classeurs remplis de feuilles sur chaque son. Et puis j'pioche assez aisément dedans car des fois j'trouve qu'elles sont mieux faites. Voilà donc / par exemple typiquement dans le plan de travail qu'ils ont fait cette semaine y a moitié moitié.
- I : D'accord.
- E2 : Ils utilisent beaucoup euh leur cahier de référence, notamment pour les recherches alphabétiques que je leur donne chaque semaine.
- I : Et le dictionnaire aussi ?
- E2 : Le dictionnaire / euh oui ils l'utilisent beaucoup mais surtout pour le vocabulaire hein, sur les fiches de vocabulaire euh tout d'un coup où il y a un texte avec des images et qu'ils doivent retrouver tous les noms qui vont avec ces images, donc c'est à eux de chercher dans le dictionnaire.
- I : D'accord. Et euh pensez-vous que la production écrite sert aussi à l'enseignement de l'orthographe ?
- E2 : Oh oui j'pense même que la lecture passe par la production écrite souvent. Enfin j'pense que / enfin j'suis une partisane de la lecture globale euh c'est comme ça je pense qu'on apprend car travailler de manière systématique un son c'est une chose mais il faut que ça vienne de manière récurrente et ça vient dans la production. Hum souvent toutes les questions / euh j'vois même les premières primaires quand on écrit un texte de la dictée à l'adulte euh le fait qu'ils bloquent sur certains sons pour écrire leur texte hein. Euh par exemple s'ils veulent écrire « il était une fois » ben voilà faut qu'ils sachent le « é » le « ai » euh / voilà euh / toutes ces choses là ben ils me le demandent et ça rentre en général au fur et à mesure.
- I : Donc comment vous l'intégrez au niveau de l'enseignement de l'orthographe ?

E2 : Alors par exemple comme je l'ai dit hein je vais lire une histoire et puis je vais demander voilà comment on pourrait résumer ce bout de l'histoire et puis euh // (son téléphone sonne). Alors si je dois donner un exemple concret là par exemple on est en train de faire justement la lettre de demande comme j'l'ai dit. Euh donc euh ils devaient faire euh une première production écrite. Donc euh sans savoir rien du tout sur le sujet, j'leur ai demandé de m'écrire, euh bon voilà écrivez-moi une lettre. Alors euh non seulement j'ai joué un peu le rôle d'un dictionnaire ambulancier ça veut dire ils me disaient bon ben voilà comment j'vais écrire euh / « content » voilà et puis j'leur disant bon ben euh vous pensez que ça s'écrit comment ? Et puis y en a qui vont me dire « k » alors là je ferais non on avait dit avant qu'avec un « o » on peut peut-être mettre une autre lettre qui fait aussi le son /k/. Ah oui on va mettre un « c » bon ben alors le son /on// comment on va l'écrire ? Ben « on » puis on regardait et « t » puis « an » ah non puis on peut aussi l'écrire « en » puis donc on garde ça puis moi après j'leur laisse sur une feuille de référence tous ces mots là et puis après c'est à eux de construire leur texte avec ces mots de référence là.

I : D'accord. Donc là le module spécifique pour l'entraînement de texte écrit c'est au niveau de la lettre de demande ?

E2 : Non pas du tout. Là c'est annexe ça fait parti en fait de de / j'veux dire le français I et le français II sont toujours très liés hein donc euh dans tous les / en 2<sup>ème</sup> primaire je pense qu'il faut saisir toutes les occasions pour pouvoir travailler l'orthographe de manière continue.

I : D'accord. Donc euh /

E2 : Et ça c'est souvent une forme que je trouve beaucoup plus efficace et radicale quelque part que le travail systématique sur un son parce que c'est vrai qu'ils vont pas forcément se rappeler de ce qu'ils ont fait comme exercices en semaine 1 ou de semaine 36 par contre s'ils l'utilisent de manière récurrente à ce moment là dans divers travaux de rédaction, c'est comme ça que je pense qu'ils apprennent le mieux.

I : D'accord. Donc est-ce que vous prévoyez à ce moment là un module spécifique ? Par rapport justement à la production écrite ?

E2 : Ben justement là on va faire ce semestre-ci ils vont faire la lettre de demande dans laquelle ils vont devoir faire attention à l'orthographe. J'veux dire en deuxième primaire c'est pas forcément c'qui est travaillé le plus. C'est déjà la compréhension écrite, la production. Parce que de passer de l'apprentissage des sons à l'écriture c'est déjà énorme. Donc déjà il faut qu'ils aient bien appris les sons qu'ils leur manquent.

I : Et euh comment évaluez-vous les apprentissages ? A quelles fréquences ?

E2 : Alors euh / de manière assez continue je dirais / de toute manière on est forcé / enfin on on nous impose quand même de rendre deux évaluations minimums par euh par domaine donc deux évaluations français II et deux évaluations français I euh //donc euh c'est déjà faire passer quatre évaluations qui sont quand même conséquentes et qui regroupent plusieurs notions de français II c'est / c'est déjà énorme oui il y a déjà de quoi faire.

I : Ensuite quelles sont les erreurs les plus fréquentes que vous remarquez en orthographe ?

E2 : Euh pour l'instant c'est // oui comme ils sortent en fait quelque part de cet apprentissage très phonétique j'dirais euh souvent j'remarque que s'ils veulent écrire euh « début », y en a qui vont écrire « d b u » parce que le « d » ils entendent déjà le « é » dans la lettre « d ». Voilà ils vont pas penser à écrire le « é ». Donc c'est déjà à ce niveau là. Puis après bien évidemment toutes les confusions avec le « en », « an », le « c » le « k » le « q » et toutes ces choses là quoi. Car ils ont encore aucunes notions orthographiques.

I : Quelles sont justement les difficultés particulières des élèves ? C'est à peu près les mêmes ?

- E2 : Oui j'dirais qu'c'est les mêmes. C'est surmonter justement la / oui surmonter le passage entre la lecture des lettres et passer à la réflexion de son et puis après au-delà de ça ensuite passer au-delà de la réflexion de son à des règles et puis ces règles là ben il faut y penser et c'est déjà juste énorme de tout rassembler.
- I : Ensuite comment vous y preniez-vous avant le dispositif de dictée ?
- E2 : Alors euh / ben justement ils ont dans leur plan de travail cette recherche de mots à faire donc euh ils ont déjà une sensibilisation à l'écriture de ces mots-là.
- I : Oui
- E2 : Euh et puis ces mots sont euh / donc on regarde qu'est-ce qu'ils veulent dire et où est-ce qu'on les rencontre. Et puis euh après ils les reçoivent en liste et ils les apprennent pour les devoirs et puis je fais la dictée. Euh et puis quand il y a les mots qui sont faux après ils les copient plusieurs fois et puis ces mots-là après font partis d'un capital de mots donc que j'espère qu'ils vont réutiliser. Ou qu'ils reconnaîtront lors de lectures.
- I : Et puis pourquoi ce choix de la dictée ?
- E2 : Parce que j'pense que / au-delà de l'apprentissage / enfin la langue française est juste tellement complexe que y a des mots qu'on est juste obligé d'apprendre par cœur.
- I : Ok et quels avantages y a-t-il à mettre ce dispositif en place ?
- E2 : Euh que // oui / enfin euh / dans le sens qu'ils sont obligés d'exercer leur mémoire hein déjà. Leur mémoire photographique. Euh et puis leur capacité de recherche dans le dictionnaire qui est l'un des objectifs que je travaille en ce moment. Euh et puis euh une faculté / une méthodologie qu'ils sont obligés d'acquérir, une méthodologie de travail. Euh comment j'vais apprendre mes mots euh est-c'que j'vais les apprendre tout d'un bloc et puis à la fin de la semaine je n'suis pas sûr de m'en rappeler ou est-c'que j'vais faire ça un ptit peu chaque jour enfin. C'est l'idée d'avoir des mots réflexes quelque part qu'on écrit pour écrire un texte.
- I : Et combien avez-vous d'élèves en 2ème primaire ?
- E2 : J'en ai dix.
- I : D'accord. Et parmi eux y a-t-il des élèves ayant redoublés ou allophones ?
- E2 : Alors moi j'ai des enfants du voyage hein. Alors c'est des enfants qui ne viennent pas toute l'année, on ne sait jamais quand ils viennent. J'ai un enfant qui a redoublé aussi et puis voilà.
- I : Et justement alors quelles sont leurs capacités en orthographe ?
- E2 : Euh celui qui a redoublé bien voir très bien je dirais même euh et puis celle qui / donc les enfants du voyage faut savoir qu'on leur laisse passer l'année même s'ils n'ont pas le niveau donc c'est comme ça c'est un vide dans la loi qui fait que / mais avec cette enfant on a quand même obtenu qu'elle double son année car elle a quand même un niveau fin de 2<sup>ème</sup> enfantine début de première primaire et puis on pouvait pas encore la laisser passer en 3ème primaire.
- I : Ben, merci beaucoup.

## Annexe XI : Entretien 2. 1 avec l'enseignante de la classe 2

Classe : dictée classique  
Degré : 2P  
Date : le 15 décembre 2008  
Enseignante 1 : E2  
Interviewer : I

Transcription : S.T.

- I : Alors euh j'voulais juste vous rappeler pour l'entretien 2 de quoi il s'agit exactement donc euh cet entretien euh il m'a servi à regarder euh j'ai regardé les documents que vous m'avez donnés et ensuite il va servir à relater ce qui a été fait et à voir les objectifs visés par les exercices et la dictée.  
Alors au niveau de la dictée je voulais vous demander quel texte ou bien quels mots avez-vous dictés pour évaluer les capacités des élèves ?
- E2: Alors en fait il s'agissait de mots d'animaux qu'on avait déjà bien travaillé en classe euh sous forme de quiz donc déjà réfléchir notamment beaucoup sur le son /Σ/ y a beaucoup de noms d'animaux avec le son /Σ/ comme « vache cheval chat cochon » enfin voilà tous ces / « chien » on avait déjà beaucoup réfléchi à ça et puis euh donc chaque semaine moi j'fais toujours des quiz avec eux hein en début de journée et euh comment on écrit le son /ã/ comment on écrit le son /ε/ toute les façon d'écrire le son /ε/ enfin voilà donc tous ces ptits mots là quelque part on s'était déjà crée un référentiel avec ça déjà de manière spontanée avec euh cette dictée à l'adulte dans les quiz et puis aussi on avait fait une recherche donc chaque semaine ils ont une recherche à faire dans le dictionnaire donc euh de donc chaque fois sous forme de ptite devinette et puis ils doivent chercher dans le dictionnaire ces mots-là donc euh c'est la recherche euh qui est en annexe et donc ces mots là en fait ils les ont déjà travaillés écrits euh et puis ils doivent les apprendre par cœur à la maison en devoir euh et après le vendredi matin moi j'leur dicte les mots dans un texte à trou et puis à la fin de la euh du trimestre on fait un petit corpus de dictée avec des mots qu'ils ont appris par cœur mais qui sont pas euh qui viennent pas seulement du travail de mémorisation par cœur hein qui viennent aussi de cette recherche.
- I : Et euh pourquoi donc ce ce choix de mots ?
- E2 : Euh parce que je / j'travaille un vocabulaire par famille par famille de mots là par exemple cette semaine on travaille tous les pronoms euh la semaine dernière on a travaillé tous les ustensiles qu'on peut trouver dans une cuisine enfin chaque fois un peu histoire d'élargir un peu un corpus de mots hein élargir le lexique et puis euh le choix n'est pas anodin c'est souvent un corpus de mots qui regroupent certains sons en particulier que j'essaie de travailler aussi hein donc euh voilà.
- I : Et euh est-ce que vous pouvez me commenter les mots euh et le texte qui va avec euh pour me montrer les objectifs que vous visez à travers euh ce travail ?
- E2 : Alors moi les dictées hein évidemment comme j'ai dit pour moi c'est juste de s'dire que à un certain stade on peut savoir écrire les sons correctement les sons composés correctement les sons simples également mais y a tout simplement euh dans la langue française une obligation d'passer par l'apprentissage par cœur de certaines euh de certains mots euh par exemple « hippopotame » juste savoir qu'il y a un « h » euh avant ça euh voilà c'est des choses il faut les apprendre par cœur euh donc je le / l'objectif visé par euh les dictées pour moi c'est purement mnémotechnique déjà parce que tout simplement plus tard ils vont euh devoir de toute manière devoir apprendre une quantité

d'choses par cœur dans leur scolarité et ça fait déjà un bon départ de ce côté là et puis c'est surtout une suite logique de c'que j'aimerais qu'ils travaillent en / que j'aimerais qu'ils sachent faire en classe c'est travailler avec un dictionnaire savoir rechercher euh prendre euh vraiment oui prendre en considération l'outil dictionnaire hein comme outil de référence et puis élargir euh tout simplement euh leur corpus euh viser une attention particulière sur l'orthographe de certains mots et puis voilà c'est juste ça. Euh après c'est tout simplement aussi dans les mots que j'ai choisis hein donc c'est il y a « la vache » et « le mouton » première ligne, « vache » tout simplement pour eux dans leur tête si ils essayent juste de réfléchir phonétiquement aux sons qu'ils connaissent ils vont écrire « vach » clairement si ils apprennent par cœur tout d'un coup ils vont penser à mettre le « e » euh « mouton » pareil euh là euh c'est déjà quelque chose de beaucoup plus simple et de plus accessible pour eux euh / mais y a des mots comme « chien » de s'dire que le son /in/ ben c'est « ien » et pas « un » ou « in » comme ils l'ont toujours appris ça ça fait parti des choses que j'essaie d'accéder par la dictée voilà ou comme « chat » le fait qu'il y ait un « t » à la fin euh / ou « bête » que ça s'écrit avec un « è » euh « ê » et pas « a i » euh tout simplement c'est des choses qu'il faut apprendre par cœur.

I : Et euh quels avantages y a-t-il à mettre ce dispositif en place?

E2 : Euh pour moi ça ça va avec une cohérence d'actions une suite logique du de de la recherche dans les dictionnaires qu'ils font chaque semaine hein euh tout simplement s'dire ben voilà y a quand même un but à cette recherche c'est pas chercher des mots pour chercher des mots euh c'est aussi apprendre à pouvoir après dès qu'on les voit après dans un texte euh ça vient / la lecture vient devient naturelle la lecture ils ne crochent pas sur le sens / du mot parce que tout simplement ils intègrent cette euh cette orthographe de manière implicite puis ils ne butent plus sur des difficultés euh voilà typiquement ils auraient pas appris « chien » par cœur euh ils l'auraient lu « chi-an » voilà quand ils l'auraient rencontré dans un livre tandis que maintenant dès qu'ils le rencontrent ils vont dire « chien » donc c'est tout simplement ça.

I : Et euh en quoi ce dispositif vous paraît particulièrement favorable à l'apprentissage de l'orthographe?

E2 : J'dirais pas que c'est vraiment c'qu'il y a de plus favorable hein parce que euh moi j'suis j'suis contre l'idée de s'dire que on apprend euh / uniquement par les dictées il faut vraiment qu'ça soit intégré dans une démarche globale euh et puis qu'y ait tout un travail aussi de phonétique de sens qu'est-ce qu'on cherche vraiment à écrire derrière apprendre à écrire par cœur quelque chose sans réfléchir à la manière euh avec quels sont les outils qu'on a déjà au préalable c'est-à-dire ben ok je connais le son /un/ je sais qu'il peut s'écrire « u n » je sais qu'il peut s'écrire « i n » alors j'essaie voilà pour moi ça ça m'paraît déjà plus important que d'passer par la dictée telle quelle mais effectivement ça euh ça ça rentre euh dans cette démarche dans un dans un ensemble.

I : Euh et les objectifs travaillés sont-ils différents cette semaine de la semaine précédente?

E2 : Non pas du tout c'est chaque semaine c'est un rituel vraiment hein ça rentre dans une démarche systématique de s'dire ok d'abord j'apprends à / je cherche le mot ensuite je euh d'abord je cherche/ j'essaie de l'écrire par mes propres moyens ensuite j'vais vérifier son orthographe dans l'dictionnaire et puis ensuite je l'apprends par cœur pour être sûr que la prochaine fois j'l'écrirai juste.

I : Donc d'une semaine à l'autre c'est toujours la même chose ?

E2 : Oui toujours la même démarche.

I : Et euh donc euh vous voyez quand même une euh progression dans les objectifs?

E2 : Une progression dans les objectifs j'sais pas mais en tous cas quand ils écrivent des textes ben tout simples c'est vrai que j'vois tout de suite que les les mots qui ont été travaillés en dictée sont toujours correctement écrits hein alors que les autres non enfin

- donc euh là-dessus c'est du solide c'est c'est le fait de les répéter et puis euh de les rencontrer euh le plus fréquemment possible.
- I : D'accord et euh comment s'est passée cette dictée pour vous?
- E2 : Euh très bien y a peu d'élèves qui ont fait euh des fautes euh j'vois sur mes mes dix élèves ils ont presque tous juste hein euh là y a une faute là y a trois fautes voilà ça varie entre deux trois fautes à part le ptit enfant qui est non francophone il a fait plus de fautes et puis qui a surtout pas appris sa dictée euh mais les autres ils ont fait tout juste donc euh ça démontre quand même / le problème avec euh ce genre de dictée c'est qu'tout simplement celui qui ne travaille pas à la maison euh forcément euh il bute lors de la dictée euh mais tout s'joue dans la correction et la manière d'aborder la correction ça veut dire que / moi chaque fois qu'ils font une erreur lors de la dictée ils vont le recopier cinq fois dans leur cahier de production après et c'est quand même une manière pour eux de se / euh voilà d'essayer de rompre avec la faute et puis d'essayer de de l'faire juste et puis ils savent que voilà enfin ils ont tout intérêt s'ils ont pas envie de faire du travail supplémentaire à bien l'faire.
- I : Mais justement pour la correction vous corrigez tous ensemble ou c'est vous-même qui corrigez et puis après ils doivent recopier cinq fois le mot?
- E2 : Alors euh moi je je corrige alors par exemple euh si on prend euh cette dictée là bon lui j'lui ai noté les erreurs hein pour que lui il s'rende compte mais l'idée c'est j'leur corrige sur leur feuille à eux sans leur montrer voilà puis j'leur demande comment j'leur demande de nouveau par oral individuellement donc ils viennent vers moi et là si j'te dis qu't'as fait une faute tu penses que c'était où la faute. Et puis souvent ils m'disent par eux-mêmes j'ai hésité à mettre un « e » à la fin j'ai hésité à mettre un chapeau ou un accent grave enfin voilà ils ils disent aussi beaucoup de choses par eux-mêmes euh et puis ensuite voilà ben j'leur montre comment ça devait s'écrire je cache et puis j'leur dit ben tu vas m'écrire ce mot là cinq fois paf ils reviennent et puis ils l'ont écrit des fois ils le récrivent faux et puis hop ils y retournent de nouveau jusqu'à ce que ça rentre vraiment c'est vraiment l'allée retour hein c'est c'est un ptit peu comme le principe de dire ben voilà sur cette feuille y a tant de carrés allez me chercher le bon nombre de jetons c'est la même chose quoi c'est vraiment t'as fait une erreur j'te montre le modèle et paf va à ta place essaye voilà ça rentre bien comme ça.
- I : Et euh qu'est-ce que vous pensez du texte en général des mots vous êtes satisfaite ?
- E2 : Y'a rien de très très original justement.
- I : Justement alors est-ce que si vous deviez refaire euh un texte est-ce que ça serait le même?
- E2 : Avec ce corpus de mots?
- I : Oui voilà.
- E2 : // Oui parce que déjà y a aussi euh tout un travail de recontextualisation des mots hein j'veux dire euh d'abord on lit l'texte euh donc avant de commencer la dictée on lit l'texte puis on essaye déjà d'réfléchir ensemble à qu'est-ce qu'on pourra écrire là dans les mots qu'ils ont appris alors euh souvent ils m'disent tout d'suite hein mais là c'est normal que y ait ça euh et puis voilà celui qui m'a dit y a « le chat qui broute » enfin euh non ben voilà non on sait déjà qu'ça va pas être le mot « chat » qui va aller là quoi on essaye déjà de réfléchir à une cohérence d'action là-dedans et puis et puis voilà donc c'est j'sais pas.
- I : Donc vous êtes assez satisfaite du résultat ?
- E2 : Ouais.
- I : D'accord et euh quelles sont les erreurs les plus fréquentes des élèves ?
- E2 : Dans cette dictée ?
- I : Oui par exemple.

- E2 : Euh // c'est l'accent circonflexe souvent ils mettent un accent grave hein donc y en a deux qui m'ont mis des des accents graves.
- I : C'est pour quel mot ?
- E2 : « Bête » ouais. Euh un truc j'aurais pas pensé mais c'est aussi le fait que y en a qui m'ont dit « pête » au lieu de « bête » euh y a j'ai bon ça ça arrive assez fréquemment aussi au début d'l'écriture euh notamment c'est la c'est une fille qui est pas là la moitié de l'année donc euh elle euh elle s'est donnée beaucoup de peine pour apprendre ces mots par cœur mais elle euh elle a loupé quand même un ptit mois d'école et du coup elle en est restée encore un peu à l'apprentissage de 1P où euh en 1P ils font encore beaucoup le euh les les / au niveau de la prononciation la différence entre le « p » et le « b » n'est pas extrêmement claire tout de suite donc voilà le fait de mettre un « e » à « cheval » voilà parce que souvent on leur apprend qu'il y a un « e » qui est muet alors du coup ils ont tendance à mettre des « e » un peu partout euh et puis le son /o/ j'sais pas pourquoi ils écrivent tous « ou » voilà euh et puis bon lui c'est un peu normal voilà.
- I : D'accord et euh qu'elles sont les difficultés par contre particulières des élèves, donc même en général ?
- E2 : La difficulté c'est (4sec.) Dans la panique on va dire ça comme ça parce que pour eux c'est quelque chose d'important on sépare les bureaux y a vraiment un acte c'est une évaluation c'est d'se dire euh ok j'ai des doutes mais j'dois quand même poser mes doutes sans avoir l'aide de l'adulte ça veut dire qu'souvent quand ils font une fiche puis qu'ils comprennent pas une chose ils vont venir vers moi puis m'dire euh voilà j'ai pas compris puis j'suis pas sûr puis j'dis ben tu penses quoi tu veux mettre quoi voilà on discute / là non c'est vraiment y a pas un mot on enchaîne et puis c'est d'se relire aussi hein, j'relis l'texte qu'une fois donc j'dis premier mot voilà alors j'dis il y a la tac tac tac le tac tac tac et le tac tac tac qui broutent, premier mot premier blanc « la vache » deuxième mot « mouton » troisième mot « cheval » et ça va très vite et puis ça doit être vraiment et puis c'est gérer aussi son temps hein c'est gérer son temps réfléchir tout de suite euh au bon orthographe et puis ne pas se bloquer sur une erreur parce que ça continue voilà c'est plus euh prendre un certaine rythme et puis une certaine méthode de travail se dire ben voilà je sais qu'après j'aurai une deuxième écoute donc euh si jamais j'ai des difficultés j'mets juste un ptit point puis j'reviens là-dessus après.
- I : Savoir relire son texte aussi.
- E2 : Voilà j'lécrivis au crayon gris puis j'le gomme une fois euh à la deuxième écoute.
- I : Et euh donc pour la correction du texte bon on en avait déjà parlé.
- E2 : Mmh.
- I : Ensuite concernant les exercices que vous avez fait durant la semaine euh alors quels exercices avez-vous fait en orthographe ?
- E2 : Alors déjà avant/ euh elle elle est où la feuille du // ouais j'voulais regarder la feuille voilà déjà avant la semaine il faut savoir que euh j'avais déjà donc euh dans la semaine du 10 au 14 novembre j'avais fait une fiche 13 en orthographe sur le son /s/ euh c'est vrai que je j'dois avouer que voilà j'sais qu'j'voulais travailler le son pendant deux semaines et puis j'ai pas commencer par la plus facile du tout j'suis entrée d'abord par le complexe ça veut dire que j'les ai confrontés à un texte euh qui était écrit au tableau hein et puis j'leur avais demandé de on avait on avait lu ensemble et puis on avait essayé d'entourer tous ceux qui faisaient le son /s/ et puis euh j'leur ai demandé de de // donc de de classer d'essayer de classer ces mots là hein donc en fait on avait fait cette feuille là en commun.
- I : Donc la fiche 13 ouais.
- E2 : Qui n'était pas vraiment accessible pour eux y en a beaucoup qui lisaient le « ç » comme un « k » voilà euh ou bien qui / ils confondaient aussi le « t » de « tion » par

exemple euh dans « addition » enfin voilà pour eux c'était pas du tout une évidence donc j'ai décidé de reprendre ça au tout début de la semaine donc le lundi 17 par groupe de deux j'leur avais donné en fait les mots du texte sur des bandes et puis ils devaient essayer de les classer voilà euh dans les différentes colonnes que j'avais refaites au tableau donc là après c'était vraiment / bien ressorti on avait fait une correction au tableau et puis on avait fait on avait essayé de trouver d'autres types de mots à classer avec euh ces ces lettres particulières.

I : Classer euh sur les différents sons /s/ ?

E2 : Voilà exactement. Euh ensuite le mardi matin j'ai fait un quiz sur les sons composés donc euh chaque fois c'est le même principe par exemple j'leur dit chacun son tour a une question dicte moi la manière d'écrire le son /o/ donc « a u », « e a u », « o » voilà vraiment c'est du drille et puis celui qui dit juste paf j'écris son prénom au tableau et puis j'mets une coche et puis chacun son tour a une question et puis à la fin ben voilà enfin y a toujours eu euh après on fait la finale c'est les trois derniers hop vraiment on essaye d'avancer comme ça chaque jour et euh j'ai posé donc chaque question à chacun donc trois questions à ce sujet. Euh le mardi après-midi j'ai fait un même quiz mais sur les phrases exclamatives interrogatives impératives et informatives donc euh c'est toujours la même chose donc euh viens m'écrire au tableau une phrase exclamative voilà quel est le signe de ponctuation qu'on va utiliser à la fin voilà puis ils m'disent un point d'exclamation et comment on va l'écrire on réfléchit à l'orthographe aussi des mots qui sont là dedans puis j'dicte aussi effectivement des mots que j'sais que j'vais mettre dans la dictée d'après donc euh typiquement là j'ai dicté un corpus de mots qui étaient dans la la dictée 17 hein et j'vais réutiliser ces mots là aussi ça permet déjà d'préparer un ptit peu.

I : Et niveau des phrases exclamatives ou aussi des sons /o/ ça c'était d'la théorie qui a été vue au préalable ?

E2 : Oui oui alors moi j'refais ça chaque semaine d'ailleurs dans les choses que j'vous avais données / il m'semble qu'y avait quelque chose sur le / de théorie.

I : Oui là.

E2 : Voilà exactement on avait bien relu aussi la théorie hein sur la ponctuation et puis euh c'est quelque chose qu'on travaille quotidiennement hein. Euh comme on avait fait aussi l'exercice de remettre dans l'ordre, tout simplement se rendre compte qu'il y a des informations, que y a des choses qui sont plus du type exclamation que y a des interrogations enfin voilà c'est quelque chose qu'on travaille beaucoup aussi parce qu'en ce moment on travaille aussi sur la lettre de demande enfin dans tous les contextes hein donc euh moi j'réutilise chaque notion partout où j'peux.

Euh ensuite (4 sec.) ouais voilà (3 sec.) voilà juste de réaliser par exemple j'sais pas par exemple s'ils voulaient écrire « j'ai beaucoup de sœurs » parce que par exemple le corpus de mots de la semaine d'après c'était sur la famille hein donc euh « j'ai beaucoup de sœurs » comment on peut écrire le son /eu/ voilà puis y en a beaucoup qui disent comme /eu/ donc « e u », d'autres « e » donc voilà c'est assez intéressant de voir toute la réflexion phonétique qu'il y a derrière et puis aussi de briser justement ça par la dictée après voilà et euh voilà. Ensuite on a travaillé beaucoup à partir de jeudi sur la notion de masculin et de féminin parce qu'ils avaient la fiche 18 à faire et la page 50 ainsi que ouais la page 18 et la page 50 qui sont des fiches justement où on entend le son / sur la lettre « s » voilà c'est bien comprendre/ c'était là toute la difficulté à leur faire comprendre que c'était la lettre « s » qui s'prononce /s/ voilà qui peut même se prononcer des fois /z/ voilà que y a plusieurs façons d'écrire le son /s/ mais que le « s » peut aussi faire euh marquer la forme du pluriel et peut également être muet donc tout s'travaille là c'est extrêmement compliqué hein déjà de dissocier le son de la lettre de sa

signification par la lettre et puis en plus de ça dans sa forme singulier pluriel c'est extrêmement complexe euh donc euh vraiment là on a travaillé sur euh singulier pluriel ces notions qu'ils voient un peu depuis le début de l'année mais euh aussi d'se dire ben voilà on met des « s » dans certains mots mais on mes aussi des « a u x » quand ça fini par « al » quand ça fini par au voilà donc toutes ces choses là ça prend du temps et puis il faut y exercer un peu chaque jour.

I : Et ça de manière euh ils ont fait la fiche de manière individuelle ou c'était collectif ?

E2 : Alors ça ça faisait parti de leur plan de travail donc euh nous on a fait un ptit exercice euh jeudi 20 de trente minutes donc euh chaque enfant allait au tableau et m'écrire trois mots dans la colonne du masculin et trois mots dans la colonne féminin et puis ensuite de l'faire euh au singulier et au pluriel euh voilà euh et on a refait ça aussi le vendredi matin // mais // attention ils / ces choses là euh ces fiches là elles sont à travailler en plan de travail ça veut dire de manière individuelle après en consolidation voilà on fait pas tout en collectif bien au contraire c'est vraiment on fait des moments de théorie en collectif et après c'est chacun consolide ce qu'il a appris, exerce donc voilà.

I : Et puis pour le plan de travail c'est chacun c'est quand chacun a un moment de libre ou c'est à une période donnée ?

E2 : Alors en fait je gère mon temps comme ça c'est que le lundi première heure je présente le plan de travail donc j'présente d'abord aux 2P et puis après paf ils se lancent dans la recherche dans le dictionnaire de manière autonome pendant que moi j'explique aux 1P leur nouveau plan de travail aussi euh ensuite on on /donc là ils ont une période pour bien faire leur plan de travail d'accord ensuite on fait des mathématiques on corrige hop de nouveau plan de travail donc c'est toujours on jongle chaque fois avec des moments euh de qui sont soit plan soit théorie voilà.

I : Et ils peuvent choisir c'qu'ils veulent faire dans leur plan de travail ?

E2 : Voilà ils font dans l'ordre qu'ils veulent donc euh mais c'est juste euh par exemple que je signale que certaines feuilles ne doivent pas être faites avant qu'on ait abordé la théorie le sujet oui. Euh mais en général euh c'est toujours pour la semaine d'après hein c'que j'aborde en théorie en fait ça vient dans les exercices de la semaine d'après comme ça j'suis sûre qu'ils sont vraiment au point déjà. Et puis le vendredi après midi c'était ils devaient trouver à deux un maximum de de mots avec le son /s/ euh c'était une course contre une équipe euh qui devait trouver euh un autre maximum de mots avec la lettre « s » mais qui faisait le son /z/ voilà donc euh chaque fois on faisait par équipe voilà c'était sympa puis après on faisait une mise en commun des résultats du concours au tableau noir puis on regardait si c'était juste ou faux et pourquoi donc euh / c'est un peu c'qu'on a fait au niveau de / des moments théoriques ensemble mais bon faut dire que j'pense qu'avec un double degré on a moins de moments aussi en collectif j'veux dire euh moi sur les cinq heures d'enseignement d'heures d'enseignement que j'donne en français euh pour ce degré là c'est vrai qu'j'ai trois heures qu'j'essaye d'éparpiller par bloc de trente minutes hein euh puis l'reste ben plutôt en consolidation et en plan de travail sinon on n'y arrive pas.

I : Et puis euh au niveau des exercices alors pourquoi ce choix d'exercices cette semaine là ?

E2: Euh en fait dans ma planification j'essaye d'travailler de manière systématique un son par semaine vraiment et puis après qui est de toute manière réutilisé euh quotidiennement dans les quiz etc. mais j'veux dire vraiment euh on travaille à fond un son là en l'occurrence on travaille la lettre « s » à fond et puis / le son/ /s/ aussi voilà donc c'était vraiment l'histoire/ toujours lettre son.

I : D'accord et est-ce que vous pouvez me commenter un peu mieux les exercices pour me montrer euh justement les objectifs / visés ?

- E2 : Alors (9 sec.) alors la page 18 euh (3 sec.) la page 18 c'est le nombre du nom toujours hein singulier pluriel donc euh c'est sur la lettre « s » après 50 toujours le nombre du nom euh oui ils ont fait aussi un plan de travail la lettre « s » dans la conjugaison donc euh ça marque / c'est aussi une marque de / on met à « tu » un « s » pour le dissocier du « je » voilà encore autre chose à intégrer par rapport au « s » ça c'est quelque chose aussi qu'ils ont pas mal travaillé et puis euh de nouveau travailler sur le genre du nom hein ça c'est vraiment dissocier qu'est-ce qu'un nom qu'est-ce qu'un verbe quelle est la marque par rapport au verbe spécifique et puis le nom.
- I : Ça c'est pour la page 20 ?
- E2 : Voilà exactement. Euh // ils avaient quoi d'autre encore.
- I : Donc l'exercice 13 vous avez dit que c'était avec euh.
- E2 : Voilà ça c'est quelque chose qui a été fait la semaine d'avant déjà en / dans la fiche et puis on a on l'a revue hein vue que vue qu'y avait des difficultés.
- I : Donc les différentes manières d'écrire le son /s/.
- E2 : J'l'avais utilisée en atelier j'l'avais pas utilisée telle quelle hein et puis ben la recherche évidemment et puis //.
- I : Sinon aussi vous m'avez donnée une fiche sur les devoirs.
- E2 : Les devoirs alors bon les devoirs déjà y a la dictée toujours dans les devoirs et puis y a toujours une lecture suivie hein euh // dans / donc euh y a pas d'explication très logique à cette lecture suivie mise à part que ils en ont / j'aime bien justement qu'ils / là l'objectif de la 2P est vraiment de / axé sur la compréhension hein euh beaucoup plus que sur le travail des sons et le travail de l'orthographe c'est vraiment essayer d'intégrer un maximum euh la lecture courante et puis toute manière la dictée est très utile quand même parce que tout d'un coup y a des mots qu'ils lisent après automatiquement hein c'est pas accessible avant et puis euh // donc là ils devaient répondre à un certain nombre de questions sur ce texte après là voilà.
- I : Donc c'est une sorte de lecture silencieuse ce n'est pas une lecture à la maison ?
- E2 : C'est une lecture silencieuse oui. Ils avaient un exercice qui s'appelait remettre dans l'ordre vue que on là j'essaye vraiment de travailler avec eux sur les les // la constitution des groupes dans la dans la phrase hein donc on est déjà parti du fait que il fallait toujours dans un groupe sujet hein toujours un déterminant un nom et il fallait au moins un verbe et puis ensuite un complément de phrase éventuellement un complément qui puisse bouger au début à la fin qui peut se supprimer donc ça on regarde déjà bien ça que une phrase devait commencer par une majuscule finir par un point donc chercher les indices remettre dans l'ordre par rapport à ça et puis euh toujours consolidation du masculin féminin avec la feuille euh sur les animaux à remettre dans l'ordre et puis ça rentre parfaitement dans notre corpus qui apparaissait dans la dictée hein voilà.
- I : D'accord et puis au niveau des phrases ils savent déjà construire une phrase donc dans une phrase y a un groupe sujet un verbe euh ?
- E2: Ils savent euh déjà euh comment dire quel est le sujet quel est le verbe quel est les compléments de phrase celui qui euh donc chaque fois quel est le groupe qui peut se déplacer supprimer ça ils savent ils sont au clair donc euh //.
- I : Ok et puis euh est-ce que / pouvez-vous me commenter aussi les questions que les élèves vous ont posées au moment des exercices s'ils y en avaient ?
- E2 : Euh (3 sec.) c'est plus euh des / des problèmes de compréhension de consignes on va dire car j'leur explique tout tout au début de la semaine et puis parfois ils arrivent le vendredi devant la page 20 puis ils disent ça veut déjà dire quoi mettre en évidence voilà mais sinon en général qui est fait en classe au niveau théorique suffit hein amplement hein euh là c'était plus euh cherche et note le nom des éléments euh c'est

quoi un élément enfin c'est toute des choses qui euh / comme ça ou bien euh / tout/ ouais c'est pff / sinon y a pas vraiment de difficultés particulières euh pour cet exercice euh ce plan de travail bien au contraire euh c'est plus euh j'suis obligé de mettre la majuscule puis le point enfin j'suis obligé de remettre la majuscule euh non c'est bon elle y est recopie tel quel enfin voilà donc euh j'suis obligé d'écrire en attaché enfin ce sont plus des questions pratiques on va dire que des contenus hein sinon ils s'en sont bien sortis.

I : Ok et puis est-ce que ce sont toujours les mêmes questions que les élèves posent donc euh vraiment une question de consigne euh ?

E2 : Non parce qu'en général ils ont assez bien compris c'est / pff // franchement dans les exercices de consolidation y a pas de questions hein c'est plus soit j'ai pas compris et puis ben lis la consigne et une fois qu'ils ont lu la consigne ben ils y arrivent tout seul soit euh j'arrive pas très bien à lire ce mot ben voilà enfin ils / puis là on/ j'les aide à lire le mot ou plus euh j'peux travailler avec la copine d'à côté enfin voilà plus ce genre de choses là.

I : Donc pas au niveau de l'orthographe ?

E2 : Non non non ça / ils sont déjà de très bons lecteurs hein non de ce côté-là ils ont déjà intégré beaucoup beaucoup de choses.

I : Ok et.

E2 : Mais justement j'suis jamais passée par la dictée avant j'suis toujours passée par la dictée à l'adulte que j'trouvais beaucoup plus intéressante au niveau de la réflexion et puis ils l'utilisent beaucoup c'est-à-dire qu'ils ont l'habitude d'écrire beaucoup ils écrivent ils produisent énormément de textes puis ils ont l'habitude de de beaucoup jongler et euh de jouer avec les mots ils ont pas peur de ça et puis du coup euh la dictée ça devient juste plus comme la cerise pour apprendre les derniers mots on va dire ça comme ça.

I : D'accord et euh ok donc euh quels avantages y a-t-il à faire ces exercices pour vous ?

E2 : Les exercices sur les sons ?

I : Oui et puis les exercices que vous avez fait cette semaine.

E2 : Ben c'est tout simplement travailler à fond un son l'exploiter surtout et et le mettre sous toutes ses formes euh et puis et puis vraiment que / oui consolider en fait ces acquis qui étaient peut-être des fois un peu branlants de ce côté-là parce qu'ils font des constats empiriques hein en lisant des textes ben voilà ils devinent souvent par la lecture globale moi j'aime beaucoup travailler avec la lecture globale avec eux hein ça veut dire ok tu connais les trois première lettre tu connais pas celle du milieu mais tu connais les deux de la fin est-ce que tu peux deviner c'qu'il te manque voilà après ça leur apporte juste euh les ptites choses supplémentaires qu'ils leur manquaient.

I : Ok et en quoi ces exercices vous paraissent-ils favorables à l'apprentissage de l'orthographe justement ?

E2 : Ben ils sont nécessaires tu peux dire les choses au niveau théorique et après au niveau pratique pour voir s'ils ont vraiment intégré ça permet de constater.

I : Et euh est-ce que les objectifs que vous avez travaillé cette semaine en exercices sont différents que la semaine précédente ?

E2 : Non chaque semaine on fait vraiment le / oui ils sont différents dans le sens que la lettre « s » elle est très particulière hein la lettre « s » elle se retrouve dans la conjugaison elle se trouve dans les marques du pluriel c'est pas forcément le cas du « r » quoi voilà.

I : Parce que la semaine précédente c'était un autre son c'est ça ?

E2 : Exactement chaque semaine c'est différent donc là c'est vrai qu'il y avait beaucoup de particularité d'un coup euh non seulement y avait une différence au niveau du son mais

- y avait aussi une différence au niveau du « s » muet qui pouvait valoir beaucoup de choses.
- I : Et est-ce que vous êtes contente de la réalisation des exercices de la part des élèves ?
- E2 : Oui.
- I : Et quelles ont été les erreurs les plus fréquentes ?
- E2 : Euh j' dirais qu'c'était l'exercice 20 qui était moins évident pour eux dans l'sens que ça mélangeait les groupes nominaux donc euh les marques de pluriel dans les noms et puis de la conjugaison et du coup ils avaient un peu de peine à s'repérer à s'dire voilà j' fais déjà quoi euh là j' suis dans un nom j' suis dans un verbe pourquoi j' dois mettre un « s » voilà c'était plus / j' ai eu l'impression qu'ils faisaient juste mais plus par automatisme donc euh j' sais quand j' suis dans cette colonne j' rajoute des « s » partout mais sans forcément donner du sens derrière donc ça j' ai beaucoup repris en classe avec eux tout simplement parce que déjà ils ont / ils savent très bien conjuguer le verbe avoir et le verbe être mais ils ont pas encore les notions très claires euh de comment on conjugue les verbes réguliers normaux donc euh.
- I : Mais ils savent déjà différencier les verbes des noms ?
- E2 : Bien sûr.
- I : Et euh quelles ont été les difficultés particulières des élèves dans ces exercices ?
- E2 : Euh // ouais j' sais pas franchement y en a pas eu particulièrement quoi. Non franchement y avait rien d' compliquer donc euh bon ils sont très à l'aise aussi donc euh ils disent c'est trop facile enfin voilà.
- I : Et sinon comment vous avez corrigé tous ces exercices donc euh euh de manière individuelle ou de manière collective ?
- E2 : Alors c'est toujours la même chose hein y a des moments où j' travaille euh en collectif et puis d'autres moments où j' travaille en ptits groupes donc ça veut dire que pendant / ils savent très bien gérer leur plan de travail ils avancent leur plan de travail puis j' dis ben ce groupe d'enfants vous venez avec moi on s' met à la table paf on travaille un truc un peu plus en particulier s'ils ont besoin de voir quelque chose en plus particulier mais sinon euh donc ils savent qu'à ces moments-là ils mettent dans la pelle à corriger puis j' corrige plus tard ou sinon si c'est une période uniquement plan ben voilà ils font la queue à mon bureau et puis j' corrige au fur et à mesure et puis j' mets en orange sur l' plan de travail ce qui est fait et puis si y a une erreur sur la feuille j' mets un ptit « c » à côté et puis ils doivent chercher, j' mets juste dans la ligne où y a l'erreur et puis c'est à eux d'chercher donc euh souvent c'est pas tellement évident puis ils reviennent puis ils refont encore plus de fautes du coup mais c'est pas grave parce que ça les oblige à réfléchir à ce qu'ils font.
- I : Et puis après justement est-ce que vous reprenez les fautes ou euh vous expliquez juste individuellement ?
- E2 : Justement si j' me rends compte si j' me rends compte que y a une notion qui est pas comprise par quelques enfants j' ai ces moments justement de plan de travail euh qui en fait ils avancent leur plan de travail mais moi j' travaille plus précisément avec un groupe d'enfants et puis ces enfants là ben j' les prends à la ptite table ici et puis on regarde ensemble ces notions euh particulières là en l' occurrence c'était tout simplement pour rappeler qu'est-ce qu'un verbe qu'est-ce que voilà des fois ça dur cinq minutes c'est juste euh dire voilà j' ai l'impression que t'as pas très bien compris la différence euh entre un verbe et puis un nom est-ce que tu m'expliquer enfin voilà vraiment un moment euh de de régulation euh.
- I : Ok alors moi donc euh pour mon entretien j' ai demandé tout ce dont j' avais besoin mais est-ce que vous avez des commentaires en particulier à faire ?

E2 : Non à part que j'pense que bon là après c'est une question de vision hein mais moi j'suis pas une convaincue des dictées euh j'pense que les dictées c'est bien pour apprendre euh de manière mnémotechnique ben certaines choses euh mais il faut pas que ça les bloque parce que du moment où on fait qu'ça du moment où on travaille toujours sur des corpus de mots appris par cœur après ils sont bloqués dans la production puis c'est en produisant en lisant qu'on apprend puis qu'on photographie le plus. C'est plus euh la dictée j'la vois plus comme un moyen d'apprendre des choses par cœur parce que après toute leur scolarité ils vont apprendre des choses par cœur donc j'aurais pu très bien leur donner d'autres choses à apprendre par cœur des livrets des machins enfin voilà tout simplement.

I : Ah oui puis y a une autre question qui me revient donc euh pour la lettre de demande vous avez aussi travaillé ça cette semaine là ?

E2 : Ouais.

I : Et qu'est-ce que vous avez fait euh exactement par rapport à ça ?

E2 : Alors (5 sec.) la lettre de demande.

I : Donc chaque semaine vous travaillez un petit peu là-dessus ?

E2 : Ouais ouais chaque semaine une heure et demi par semaine sur la lettre de demande donc y a deux semaines, trois semaines euh le 17 on a travaillé sur on a travaillé / on a repéré sur des textes divers diverses demandes donc déjà euh déjà juste de réfléchir qu'est-ce que c'est une demande donc qu'ils fassent le lien avec la question quelle marque de ponctuation va y avoir à la fin euh quels sont les mots qui vont euh introduire donc euh « pouvez-vous » à quelle euh enfin vraiment « pourquoi peux-tu me » enfin voilà toutes ces ces marques là on a essayé de créer un référentiel ensemble « je souhaiterais » enfin toutes ces choses là qui après on a essayé de répertorier hein « je demande je veux je désire je souhaite j'exige » voilà toutes ces choses là on a essayé de les faire ensemble et puis on a essayé de repérer chaque fois dans le texte des informations très précises qui est l'émetteur de la lettre qui est le récepteur de la lettre quelle est la demande dedans et puis chaque fois ils devaient essayer de compléter les tableaux donc euh après ça on a fait par oral ensemble et puis après c'était à eux d'y compléter en dyade chaque fois un plus grand avec un plus petit et puis après ils devaient essayer de réfléchir à / moi j'soulignais au crayon gris quand j'pensais qu'c'était pas bien orthographié puis ils allaient chercher dans le dictionnaire ou dans le texte de référence et puis voilà.

I : D'accord ok ben merci.

## Annexe XII : Entretien 2. 2 avec l'enseignante de la classe 2

Classe : dictée classique

Degré : 2P

Date : le 29 janvier 2009

Enseignante 2 : E2

Interviewer: I

Transcription: S.T.

I: Alors euh quel texte avez-vous dicté cette semaine?

E2 : Alors euh nous on a travaillé sur euh le texte des mots enfin les mots 19 c'est tout ce qui était en rapport avec le livre donc des mots comme « une feuille, une page, une image, une histoire, une phrase, une ligne, un mot, une lettre, un point, un ouvrage » euh donc c'est tout des mots qu'ils avaient déjà travaillé en recherche cette semaine là toujours dans le dictionnaire et puis ils devaient en fait compléter une page avec euh des textes à trou en essayant de de de bien comprendre le sens global de la phrase et puis essayer de placer ces mots là donc ils les ont d'abord orthographiés comme ils pensaient ensuite dans un second temps j'leur ai demandé de chercher dans le dictionnaire ces mots là et à réorthographier.

I: D'accord euh ensuite pourquoi ce choix de mots de texte ?

E2 : Euh parce que je travaille chaque semaine sur un autre thème par exemple cette euh la semaine prochaine ils vont travailler sur les mots du corps humains euh la semaine d'après ils vont travailler sur les adjectifs possessifs euh etc. donc ça dépend vraiment du thème.

I: Et cette semaine c'était euh sur les mots du corps humain ?

E2 : Non euh les mots euh du enfin donc euh si on s'réfère à la semaine dernière c'était des mots sur le livre.

I: Euh est-ce que vous pouvez me commenter les mots pour me montrer quels objectifs vous travaillez euh à travers ces mots que vous avez choisis ?

E2 : D'accord alors euh par exemple euh « une feuille » moi j'tiens vraiment à ce qu'ils puissent vraiment bien orthographier le son /oe/ et le son /j/ qui est pas forcément évident quand on le prononce euh à la suisse donc euh vraiment déjà phonétiquement « feuille » donc voilà euh dans « image » c'était toute la notion du « ge » euh plutôt que « j » euh montrer donc retourner sur la notion du « g » ça fait /g/ ou /ʒ/ euh avec « page » pareil « une histoire » c'était vraiment revenir sur le « h » muet et puis le son /wa/ essentiellement. Dans « phrase » euh le le son /f/ donc « p h » et puis dans « ligne » le son /ʃ/ donc de « g n » c'est un peu compliqué donc « un mot » ça c'était pour dire que tout d'un coup on s'retrouve avec une lettre muette euh avec un « t » à la fin du mot donc c'est quelque chose de pas vraiment évident parce qu'il faut savoir orthographier tel quel euh « une lettre » pareil montrer que « e » deux « t » « r » « e » ben ça fait « ettre » tandis que eux ils l'auraient orthographié spontanément « è t r e » en fait, « point » tout le /oin/ aussi qui est assez complexe pour eux dans « ouvrage » euh le double son le /u/ et puis le /ʒ/ de nouveau puis dans « raconter » y avait rien de très complexe mais c'est surtout le « e r » pour l'infinitif et puis dans « écouter » pareil.

I: Euh ensuite quels avantages y a-t-il à mettre ce dispositif en place selon vous ?

E2 : Ben moi j'pense que du moment où on apprend par cœur certains mots quand on s'retrouve face à une production de texte spontanée ces mots réapparaissent à orthographier la plupart du temps justement alors que sinon c'est écrit de manière très phonétique et puis euh ça s'ressent forcément par exemple là ils ont écrit toute une lettre

- de demande hein et euh // à une autre classe et plein de mots apparaissaient euh de manière très juste donc c'était bien.
- I : Et en quoi ce dispositif paraît favorable à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E2 : C'est tout simplement de s'dire que la langue française est tellement complexe que euh y a y a des mots qu'on est juste obligé d'apprendre par cœur on est obligé d'apprendre leur orthographe par cœur et puis euh ça s'discute pas forcément quoi.
- I : Et est-ce que les objectifs travaillés cette semaine sont différents que ceux de la semaine précédente ?
- E2 : Non c'est toujours les mêmes c'est vraiment le travail mnémotechnique d'apprentissage par cœur le travail de recherche dans le dictionnaire le travail euh de réflexion phonétique lié aussi également à un apprentissage euh // par cœur de certaines consonances comme « histoire » savoir qu'il y a un « h » avant euh donc on pourrait pas / ils pourraient pas forcément arriver à écrire euh les mots justes euh les mots justes du premier coup s'ils avaient pas cherché dans le dictionnaire et s'ils avaient pas fait toute cette recherche de sens derrière.
- I : D'accord et puis euh comment s'est passée la dictée selon vous ?
- E2 : Euh relativement bien donc euh // donc en fait la dictée a été faite sur une autre recherche hein sur le corps humain et puis euh donc ça ils avaient véritablement tout cherché dans le dictionnaire ces mots là et puis donc euh elle s'est très très bien passée même y a toujours les mêmes euh le non francophone qui a un ptit peu de peine euh et sinon surtout les problèmes d'accord comme « les cheveux » ils ont mis des « s » bien souvent hein alors que parce que c'est vrai qu'on a beaucoup appris que le pluriel de « al » et de « au » on mettait un « x » à la fin mais pas forcément avec « eu » donc on n'a pas vraiment encore vu ça donc pour eux c'était pas vraiment quelque chose euh d'implicite dans « corps humain » aussi euh le fait qu'il y ait un « s » au singulier à « corps » ça c'est apparu plusieurs fois comme erreurs euh des petits problèmes aussi comme dans « pieds » où ils m'ont écrit des fois avec des « ê » ou bien des « é » euh selon y en a beaucoup qui sont vaudois donc après la prononciation est différente et puis du coup euh ils ont écrit ça assez phonétiquement et après sinon y en a qui ont eu zéro faute donc euh c'est c'est vraiment les seules erreurs euh j'dirais qui étaient très apparentes dans « humains » y en a qui ont oublié un « a » enfin le « a i n » de /E\*/ ça c'est vraiment un son qui a été repris cette semaine donc euh voilà.
- I : Et euh qu'est-ce que vous pensez des textes est-ce que vous choisiriez le même si c'était à refaire ?
- E2 : Je pense parce que y avait en fait en tant que dictée telle quelle y avait un schéma du corps humain à compléter donc euh ça c'était dépourvu en fait de contexte ils avaient qu'à apprendre par cœur et puis relier à l'image et puis après y avait des phrases à comprendre « je les utilise pour marcher » donc forcément ils voient le lien soit « pied » soit « jambe » « je les utilise pour sourire » y en a qui m'ont mis « bouche » d'autres qui m'ont mis « dent » enfin j'veux dire vraiment ils devaient quand même rechercher un sens derrière et ils ont pas forcément fait le lien forcément avec les mots appris en dictée parce que typiquement « dent » c'était pas dans la dictée.
- I : D'accord euh est-ce que vous êtes contente du résultat ?
- E2 : Oui.
- I : Et quelles sont les erreurs les plus fréquentes ?
- E2 : Ben c'est celles que j'ai dites le « h » euh avant « humain » le « s » à « corps » euh le « x » à « cheveux ».
- I : Et comment corrigez-vous les dictées ?

E2 : Alors de façon assez simple euh dès qu'y a une erreur j'la réécris en dessous et puis après dans leur cahier de production écrite ils me recopient cinq fois l'erreur // et puis ils essayent de me trouver une ptite phrase avec.

I : Et puis sinon au niveau des exercices, quels exercices avez-vous fait en orthographe cette semaine ?

E2 : Ben beaucoup de choses euh le lundi matin j'ai fait un jeu avec les verbes avoir et être donc ils avaient les pronoms de conjugaison d'un côté et puis donc y a des étiquettes avec d'une part les pronoms de conjugaison d'autre part euh les étiquettes à euh du verbe avoir et être conjugués à déjà remettre dans l'ordre à deux donc c'était déjà assez complexe de dissocier c'qui était du verbe être c'qui était du verbe avoir et puis ensuite de reclasser dans l'ordre euh ensuite ils ont fait/ un / ils ils devaient aussi les recopier dans leur plan de travail hein enfin ces verbes là aussi en entier après une fois qu'ils avaient trouvé la solution euh ça c'était le lundi matin on a fait ça pendant vingt minutes ensuite on a fait un quiz donc ça veut dire que ils sortent leur cahier de production écrite et puis j'leur pose dix questions alors les 2P typiquement la première question c'était de trouver un nom masculin singulier de m'donner n'importe quel nom sing euh masculin singulier euh à la deuxième question de m'trouver un verbe à la troisième question de m'écrire « tu as » euh quatrième question écrire « des animaux » euh cinquième question écrire « nous avons » sixième question me donner une information donc ils devaient écrire une ptite phrase informative euh ensuite la question sept c'était un exemple de questions la question huit un exemple d'exclamation et puis euh en question neuf c'était un exemple de nom commun alors euh là-dessus c'était assez complexe notamment pour eux dans les ptites phrases au niveau orthographique c'était pas toujours juste mais vraiment où y avait le point d'exclamation le point d'interrogation le point enfin peu importe la question et puis euh qu'on retrouvait vraiment du sens derrière j'comptais pas trop sur l'orthographe dans les mots qui n'avaient pas été travaillés en dictée. Euh ensuite ils ont fait à partir des mots de la liste 19 à apprendre pour la dictée donc euh ils ont complété la feuille euh « complète les phrases » donc c'est ce que j'ai expliqué d'abord ils complétaient phonétiquement comment ils pensaient et puis après ils recherchaient dans le dictionnaire et euh / et puis ensuite quand on a quand on a corrigé ensemble j'leurs ai donnés la liste des mots // valable et ils devaient essayer d'm'écrire trois phrases au tableau euh comportant le maximum de ces mots / par équipe. Euh le mardi on a travaillé sur les groupes de la phrase euh donc ils me dictaient des phrases de nouveau on faisait attention aux accords à l'orthographe etc. et on recherchait les groupes donc le groupe nominal sujet le groupe complément de phrase le complément de verbes etc. euh chacun / avait une phrase et chacun / devait l'analyser donc euh ça c'était assez laborieux euh le jeudi on a refait un nouveau quiz donc euh la première question c'était de m'donner un nom commun deuxième question un nom propre troisième question un nom masculin quatrième question un nom féminin singulier / la cinquième question c'était m'donner un nom féminin pluriel sixième question de nouveau une question septième question une information huitième question le nom du groupe entouré qui était le verbe en neuf il fallait qu'ils me donnent le nom du nom entouré euh du groupe entouré qui était le complément de phrase et en dix ils fallait qu'ils me précisent le groupe entouré et c'était le sujet.

I : D'accord et est-ce que là vous reprenez les mots pour la dictée ou c'est vraiment des mots qui sont nouveaux ?

E2 : Ça c'est vraiment dans les phrases en général j'essaie de les placer et puis vraiment ils les enregistrent mais euh vraiment rien à voir avec la dictée c'est vraiment au niveau orthographique tout ces c'travail là. Ensuite le vendredi on a fait beaucoup d'ateliers sur le son /E/ parce que c'était dans leur plan de travail donc « a i n », « e i n », « i n », « i

m » quand est-ce que qu'on met « i m » donc euh voilà quand y a un « b » un « p » enfin et puis euh par duo ils devaient trouver des mots dans le dictionnaire c'était un concours euh il fallait me trouver un de chaque catégorie donc ils avaient une grille ils avaient plus qu'à m'y passer enfin ils ont tiré une grille dans leur cahier et puis il fallait vraiment euh qu'ils les placent le plus vite possible et c'était assez marrant parce que souvent ils cherchaient absolument les « e i n », « i n » enfin voilà alors que ça faisait pas forcément ça euh par exemple dans « peine » ben y a « e i n » mais en fait voilà donc euh après on a repris cette liste en commun on a essayé d'analyser de regarder pourquoi ça jouait pourquoi ça jouait pas, dans « initiative » typiquement aussi voilà donc euh y a « i n » mais ça s'prononce pas /E)/ donc pour eux c'était pas facile à comprendre et puis euh // on a fait aussi la dictée donc justement de des mots d'avant / de la recherche d'avant sur le corps humain le vendredi. Euh au niveau du plan de travail ils avaient aussi la euh la feuille 75 de conjugaison où il fallait écrire les verbes à l'infinitif à partir des verbes conjugués comprendre une règle de jeu euh donc ça c'était assez sympa pour eux vraiment ça avait un sens euh / ils devaient / pour la page 23 ils devaient écrire l'adjectif euh du sens contraire du mot qui était souligné donc par exemple avoir vieux être jeune ou bien moderne ou bien neuf selon l'contexte donc euh tout un travail de contextualisation et puis de nouveau ils avaient cette fiche sur le son /E)/ euh où ils devaient cocher les mots euh où euh on entend /E)/ véritablement et qu'on retrouvait dans l'image et puis les classer de nouveau donc euh c'est vraiment on fait vraiment travailler la mémoire photographique aussi et puis beaucoup de manipulation.

I : D'accord et euh pourquoi ce choix d'exercices ?

E2 : Parce que donc premièrement c'était la semaine où je travaillais en bloc le son /E)/ euh deuxièmement on est en plein dans les groupes de la phrase donc notamment les verbes donc travailler l'infinitif euh ensuite euh de nouveau des exercices sur les compléments de phrases donc là y avait pas de soucis non plus et puis euh en orthographe on travaille les / en vocabulaire on travaille les mots de sens contraire ça fait parti des objectifs que j'm'étais fixés cette semaine là.

I : D'accord et puis si vous reprenez les exercices est-ce que vous pouvez me les commenter précisément ?

E2 : Bien sûr alors du du plan de travail.

I : Oui.

E2 : Alors la fiche avec les sons /E)/ donc y a le « i n », « i m », « a i n », « e i n », donc y a une image euh avec des mots et euh plein de mots qui sont listés sous cette image et faut non seulement comprendre ce qu'on lit donc ça c'est un premier objectif euh repérer si on entend véritablement /E)/ ou bien si c'est juste écrit « i n » ou « a i n » ou « e i n » on revient de nouveau euh dans le registre euh de du du par exemple de « peine » voilà donc ça c'était le premier euh la première façade de l'exercice donc vraiment euh repérer tous les mots en /E)/ pouvoir les lire hein chaque fois et puis euh je coche si j'entends /E)/ alors typiquement dans « farine » de nouveau y a « i n » mais euh ça s'prononce pas /E)/ donc ça fait de nouveau des petits pièges comme ça et puis ensuite retravailler par l'écriture de manière photographique en classant en fait les trois catégories donc ça c'était la fiche 1 euh ils ont une lecture suivie aussi chaque semaine donc euh pareil ils doivent bien comprendre ce qu'ils lisent bien répondre aux questions et puis c'est graduel hein une fois qu'on a fini les fiches roses on passe aux fiches oranges qui sont plus compliquées et puis voilà. Euh bon les mathématiques j'vais pas commenter. Voilà ensuite quand j'parlais des mots de sens contraire donc par exemple ils ont « un vieux manteau » il fallait mettre euh « un manteau neuf » alors y a la double euh le double objectif c'est déjà de de comprendre globalement la la phrase euh et

véritablement faire la dissociation entre «jeune » et « neuf » euh dans quel contexte j'avais utiliser « jeune » pour remplacer « vieux » ou bien « neuf » et puis euh de déjà de l'placer dans une deuxième position hein on dit « un manteau neuf » on dit pas « un neuf manteau » faut vraiment qu'y ait un sens derrière voilà. Dans la page 24 de nouveau pareil on retournait dans le neuf le jeune chaque fois y avait une proposition de deux adjectifs et fallait trouver celui qu'était le plus adéquat donc déjà recontextualiser et de nouveau repositionner justement donc on travaille le même exercice en consolidation. Euh eu niveau de / la conjugaison euh d'abord non y avait la la le oui la conjugaison page 73 donc c'était ce fameux jeu de l'oie et l'objectif était de mettre à l'infinitif euh les verbes qui étaient conjugués parce que c'est vrai qu'ils les rencontrent toujours de manière conjuguée dans les textes et puis euh c'est important quand même de pouvoir leur donner un nom donc c'est bien d'avoir justement une règle et puis comme on travaille de toute manière aussi sur le texte euh injonctif euh c'est vrai que toutes les actions sont à l'infinitif en général hein. Donc ça c'était pour le vocabulaire euh / le la conjugaison j'avais y arriver donc vocabulaire 23 24 ça j'ai expliqué voilà et puis euh la recherche qui était euh la recherche 19 comme j'l'ai expliqué avant euh c'était replacer euh les mots dans / selon la logique hein du texte donc ça c'était au niveau du français ouais.

I : Et sinon est-ce que vous pouvez me commenter les questions des élèves selon les exercices s'il y en a eues ?

E2 : Alors c'était plus comme on a on a beaucoup travaillé la conjugaison des verbes par exemple pour l'infinitif y en a beaucoup qui m'ont mis « e z » à la place de « e r » donc « mais pourquoi on peut pas mettre « e z » » ben c'est « e r » enfin des choses comme ça euh le son /E)/ pourquoi on met des fois « i n » pourquoi on met « a i n » enfin voilà c'est juste on est obligé d'y apprendre par cœur on est obligé de se dire que « main » ben c'est « a i n » puis pas autrement quoi donc euh ça c'était c'est plus des questions d'incompréhension enfin des questions qui sont très pertinentes pour des enfants de cet âge là quoi mais c'est vrai qu'on est obligé de passer par l'appris par cœur.

I : Et est-ce que ce sont toujours les mêmes questions donc euh plutôt par rapport euh à l'énoncé ou euh ?

E2 : Par rapport à l'énoncé non très peu de questions parce qu'on travaille beaucoup beaucoup sur l'énoncé en général j'photocopie toujours les feuilles A4 en A3 et puis on essaye de regarder où s'trouve la consigne où est-ce que j'avais pouvoir relire si j'sais plus c'qu'il faut faire euh à qui j'peux demander car ils sont toujours en tutorat donc quand y a un plus ptit qui a une question ben il va demander à un plus grand ou bien quand y a le plus grand qui sait pas et ben il va carrément voir son tutorat euh son tuteur du même âge et il va lui demander bon en général y a peu de questions qui viennent des énoncés.

I : Ok et là est-ce qu'il y a plusieurs questions euh est-ce qu'il y a des questions qui sont venues en cours d'exercice par rapport aux exercices effectués ou est-ce qu'ils ont compris enfin vous leur avez expliqué ?

E2 : Oui ils ont généralement bien compris à part le non francophone avec qui j'dois toujours tout refaire à triple euh voilà ou ceux qui ont pas écouté typiquement.

I : Et euh // est-ce que vous euh est-ce que les questions qu'ils vous posent vous semblent appropriées à l'apprentissage de l'orthographe ?

E2 : Oui j'pense parce que c'est très important de pointer justement pourquoi est-ce qu'on met « a i n » enfin ils ils me posent la question pourquoi est-ce qu'on doit mettre « a i n » à « main » plutôt que « e i n » voilà alors ces choses là pouvoir en débattre pour eux c'est vraiment important pour vraiment dénouer la situation ben voilà t'es obligé d'y apprendre tel quel maintenant tu prends ton appareil photo tu y photographies et puis on

- y écrit on trouve une phrase qui s'écrit comme ça encore jusqu'à ce que tu l'enregistres et tu vas le relire plusieurs fois jusqu'à ce que tu l'apprennes et j'pense qu'à un moment donné on est obligé de passer par là.
- I : Et euh quels avantages y a-t-il à faire ce genre d'exercices ?
- E2 : Ben justement à / quand on écrit après une production spontanée // que ça s'écrit juste.
- I : Euh en quoi ces exercices vous paraissent-ils favorables à l'apprentissage de l'orthographe ?
- E2 : Ben c'est la même question.
- I : Non pas tout à fait en fait euh //.
- E2 : J'pense que travailler une semaine de bloc sur un son ça permet et puis après de les reprendre de manière systématique dans les quiz ou bien de manière plus ludique euh chaque fois toujours en boucle enfin voilà du drille continue un ptit peu comme ça euh ça permet vraiment d'aller en profondeur / une fois vraiment s'approprier une notion et puis après à chaque fois y réinvestir voilà.
- I : Et euh est-ce que les objectifs travaillés ici sont différents de la semaine dernière ?
- E2 : Euh ben oui c'est sont différents euh on travaille une notion de de vocabulaire différente euh une notion euh de conjugaison différente donc chaque semaine j'essaye de // euh de changer et puis de remettre des exercices/ par exemple typiquement mettre les verbes à l'infinitif c'était aussi le cas la semaine d'avant donc ça c'est c'est quelque chose qui revient un peu en boucle euh le son /E)/ par contre c'était la première semaine où ils le voyaient la lecture suivie c'est quelque chose qui revient euh en continue sur l'année euh le vocabulaire au niveau des des euh des mots contraires ben ça c'est une fiche typiquement qui va arriver la semaine prochaine aussi pour que ce soit toujours dans la prolongation donc y a des choses nouvelles et des choses qui sont vues d'une semaine à l'autre.
- I : Oui et euh est-ce que vous êtes contente de la réalisation des exercices par les élèves ?
- E2 : Oui. Oui oui très bien.
- I : Est-ce qu'ils ont eu des difficultés quelconques ?
- E2 : Non pas particulières c'est plus des fois le le ils ont le réflexe d'y / maintenant d'y orthographier eux directement sans recopier en fait c'est assez c'est assez marrant en fait par exemple typiquement le mot euh « jeune » sous leurs yeux en haut de l'énoncé qui est écrit ben eux ils ont tellement le réflexe maintenant de produire eux-mêmes qu'ils vont écrire euh « g e u n e » quoi au lieu de « j » donc euh.
- I : Et puis après ils vont revenir justement sur leurs fautes d'eux-mêmes ?
- E2 : Ben si j'leur dit euh mais t'as lu euh l'exemple en haut enfin il fallait vraiment le photocopier ah oui ah ouais ouais voilà.
- I : Et au niveau des erreurs dans les exercices est-ce qu'il y a eu euh est-ce qu'il y a eu des erreurs particulières ?
- E2 : Euh // ben plus /j' dirais par exemple dans les les mots de vocabulaire de sens contraire ils allaient mettre euh « une moderne ville » au lieu d' « une ville moderne » enfin vraiment//.
- I : Au niveau de la place du verbe ?
- E2 : Voilà alors j'leur disais relis ta phrase ah ouais puis hop ils retournent à leur place plus ça.
- I : Ok et comment est-ce que vous corrigez les exercices ?
- E2 : Alors moi en générale je mets un « c » à côté de ce qui est faux et puis ben ils ils vont y recorriger quoi.
- I : D'accord et ben merci beaucoup et est-ce que vous avez des questions ou des suggestions ?
- E2 : Euh non.

I: D'accord merci.

Annexe XIII : Les dictées sans faute et conclusives des élèves de la classe 1, période A

Groupe 1

Dictée sans faute : Elève 1

Elève 1

X20 11.08 le garçon a un père et une mère. Il a des grands-parents

/// un grand-père et une grand-mère

u

Dictée conclusive : Elève 1

Elève 1

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

des grands-parents

une mère

6/6

Signature:

Groupe 2

Elèves 2 et 4.

Dictée sans faute : Elève 2

Elève 2  
Le garçon a un père et une mère  
Il a des grands-parents un grand-père et une  
grand-mère

Dictée conclusive : Elève 2

Un garçon  
Une grand-mère  
Un père  
Un grand-père  
Des grands-parents  
Une mère 6/6

Dictée sans faute : Elève 4

Elève 4

x 20/20

Le garçon a un père et une  
mère. Il a des grands-parents  
: un grand-père et une grand  
mère.

Dictée conclusive : Elève 4

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

les grands-parents

une mère

4.5/6

Signature:

Groupe 3

Elèves 5, 7, 8 et 11.

Dictée sans faute: Elève 5

Elève 5

x

Le garçon a un père et une  
mère. Il a des <sup>parents</sup> grands-parents.

un grand-père et une grand-mère.

père

parents

Dictée conclusive: Elève 5

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

des grands-parents

une mère

6/6

Dictée sans faute : Elève 7

Elève 7 Le garçon a un père et une mère.

Il a des grands-parents un

grand-père et une grand-mère.

grand-père grand-père

Il a

Dictée conclusive : Elève 7

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

les grands-parents

une mère

6/6

Signature:

Dictée sans faute : Elève 11

Elève 11

20/100

le garçon a un père et une mère. Il a de  
grands-parents: Un grand-père et  
une grand-mère.

des grands-parents des grands-pe  
ntr

Dictée conclusive: Elève 11

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

les grands-parents

une mère

6/6

Signature:

Groupe 4

Elèves 3, 6, 9, 10 et 14.

Dictées sans faute: Elève 3

Elève 3  
20.11.08 Le garçon a un père et une mère  
Il a des grands-parents un grand-père  
et une grand-mère.  
des grands-parents des grands-parents

Dictées conclusive: Elève 3

un garçon  
une grand-mère  
un père  
un grand-père  
des grands-parents  
une mère  
6/6  
Signature:

Dictée sans faute : Elève 6

Elève 6

Le garçon a un père et  
une mère. Il a des grands-  
parents: un <sup>and</sup> grand-père et  
une <sup>and</sup> grand-mère.

père mère  
des grands-parents grands-parents  
grand grand ✓

Dictée conclusive : Elève 6

un garçon  
un grand-mère  
un père  
un grand-père  
des grands-parents  
une mère

2/6

Signature:

Dictée sans faute : Elève 9

Elève 9

✓ 20.11.0 de garçon a un père et une mère  
il a des grands-parents: un grand-père et une

grand-mère.

père fille

mère mère

des grands-parents les grand-parents

Dictée conclusive : Elève 9

un garçon

une grand mère

un père

un grand-père

les grands-parents

une mère

5.5/6

Dictée sans faute: Elève 10

Le garçon a un père et une mère.

Il a des grands-parents:

un grand-père et une grande-mère!

le parent parent

grand grand

Dictée conclusive: Elève 10

Elève 10

un garçon

une grand-mère

un père

un grand-père

les grands-parents

une mère

5/6

Signature:

Dictée sans faute: Elève 14

Le garçon a un père  
et une mère.

Il a de grands-parents:  
un grand-père et une  
grande-mère.

mère / père ✓  
il / elle ✓  
des grands-parents / les grands-parents ✓

un grand-père - un grand-père  
une grand-mère - une grand-mère

Dictée conclusive: Elève 14

un garçon garçon  
une grand-mère  
un père  
un grand-père  
des grands-parents  
une mère

3/6

Dictée sans faute : Elève 12

Le garçon a une père et / une x  
mère. Il a des grands-parents  
grand-père une grand-mère

il a  
père  
des grands-parents

un grand-père  
une grand-mère  
un grand-père  
grand-mère  
il a père  
des grands-parents

Dictée conclusive: Elève 13

24.11.08

Elève 13

garçon

une grand - mère

un père

un grand - père

les grands - parents

une mère



6/6

! Propreté

Signature:

Annexe XIV : Les questions des élèves lors de la dictée sans faute de la période A

Le 20.11.2008

garçon : le son /s/ de garçon s'écrit avec deux s ? Non.  
Quelles sont les façons d'écrire le son/s/ ? Ss, s, c, ç oui et encore ? t dans certains mots. Oui.  
C'est le ç ? Oui, c'est le ç.

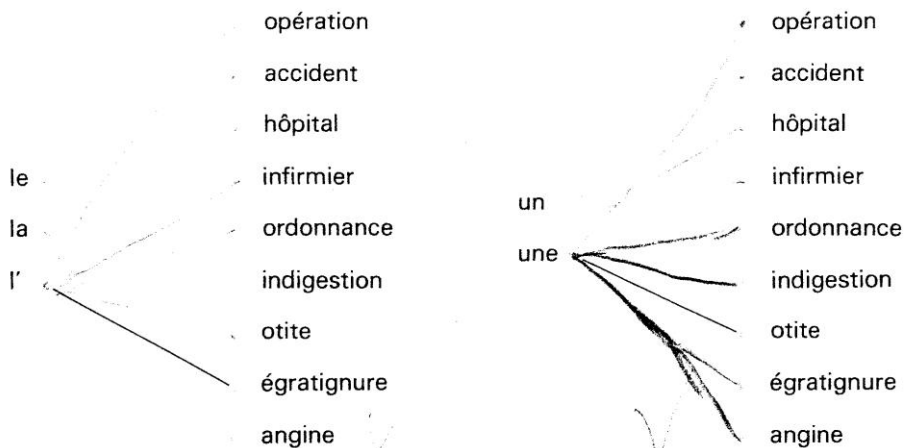
a : on peut remplacer par avait ? Oui.  
Alors pas d'accent ? Oui.  
a peut être remplacer par avait donc il n'y a pas d'accent.

père, mère: son /ε/ s'écrit ai ? Non.  
è ? Oui.  
Le son /ε/ de père et de mère s'écrit è.

grands-parents : son /ã/ s'écrit an ? Oui pour grand.  
Alors pour parents c'est différent ? Oui.  
C'est en ? Oui, le son /ã / pour grand s'écrit an et pour parent ça s'écrit en.  
Dernière lettre s car pluriel ? Oui, il y a un s à la fin car mot est au pluriel.

Masculin Féminin

1 Relie les déterminants aux noms correspondants.



2 Classe ces noms.


les blessés	des infirmières	les seringues
les infirmiers	des docteurs	des ambulances
des piqûres	des pansements	les blessures
	des médicaments	

Masculin	Féminin
les blessés	des infirmières

Masculin Féminin


- 1 • Ecris les mots correspondant aux dessins en utilisant un dictionnaire.  
 • Complète en choisissant parmi les déterminants proposés.

le	mon	notre	la	son
l'	un	ton	une	votre

le	}	une	}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	

Handwritten words: pied, oreille

les	tes	nos	mes
vos	des	ses	ces

les	}	des	}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	
	}		}	



1 Copie cette histoire en remplaçant les mots mis en évidence par : il - ils - elle - elles.  
Invente le message.

**Une bonne nouvelle au pays des animaux !**

Un lièvre sort de son gîte; **ce lièvre** rencontre des écureuils.

Un lièvre sort de son gîte; il rencontre des écureuils.

Les écureuils grimpent sur un sapin; **ces écureuils** appellent les mésanges.

Les écureuils grimpent sur un sapin; ils appellent les mésanges.

Les mésanges volent vers la haie; **ces mésanges** se posent près d'un âne.

Les mésanges volent vers la haie; elles se posent près d'un âne.

L'âne trotte vers le village; **cet âne** s'approche d'une chèvre.

L'âne trotte vers le village; elle s'approche d'une chèvre.

La chèvre court à la ferme; **cette chèvre** arrive chez les lapins.

La chèvre court à la ferme; elle arrive chez les lapins.

Elle leur transmet ce message:

Un bon message vient de la ferme.



## Le verbe être.

Complète à l'aide du tableau.

je	<u>suis</u>
tu	<u>es</u>
il elle on	<u>est</u>
nous	<u>sommes</u>
vous	<u>êtes</u>
ils elles	<u>sont</u>

Complète avec le verbe être.

Il est bientôt midi.

Je suis allé voir un match avec mon père.

En été, nous sommes toujours bronzés.

Cette fois, tu es allé trop loin !

Elles sont méchantes avec moi.

Vous êtes vraiment de gentils élèves !

Ma sœur est vendeuse dans une boutique.

Mes parents sont mariés depuis vingt ans.

Sarah et Fred sont partis depuis dix minutes.

Complète avec les pronoms de conjugaison.

Il est grand ce garçon.

Aujourd'hui, vous êtes vraiment excités !

Nous sommes désolés pour toi.

Ils sont souvent en retard.

Nous avons deux tortues. elles sont vieilles.

Tu es vraiment gentil comme tout !

Annexe XVI : Les dictées sans faute et conclusives des élèves de la classe 1, période B

Groupe 1

Dictée sans faute : Elève 7

22.109 Et puis à la caisse avec de  
l'argent, j'ai des bonbons,  
des biscuits, un gâteau et de  
la limonade.

Dictée conclusive : Elève 7

de l'argent  
un gâteau,  
des bonbons,  
de la limonade,  
un biscuit,  
la caisse.

6/6

Signature:

Groupe 3

Elèves 1, 4, 5, 9, 10, 11 et 13

Dictée sans faute : Elève 1

22.7.09 Je suis à la caisse avec de l'argent, j'ai des  
bonbons, des biscuits, un gâteau et de la  
limonade.  
des biscuits des biscuits  
un gâteau un gâteau

Dictée conclusive : Elève 1

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse

6/6

Dictée sans faute : Elève 4


x22.1.09 je suis à la caisse avec de l'argent,

je ai des bonbons des biscuits, un gâteau  
et de la limonade.

un gâteau un gâteau

Dictée conclusive: Elève 4

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse



6/6

Signature:

Dictée sans faute: Elève 5

x 22,09 ~~je suis à la caisse~~  
avec de l'argent, j'ai des  
bonbons, <sup>b</sup> des biscuits, un  
gâteau et de la limonade.  
des bonbons des bonbons  
des biscuits des biscuits

Dictée conclusive: Elève 5

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse  
Signature:  
6/6

Dictée sans faute : Elève 9

Ex 22. J'ai des bonbons, des biscuits, un gâteau,  
et de la limonade

avec de l'argent, l'argent,  
des biscuits, des biscuits,  
un gâteau, un gâteau,  
et et  
la limonade, la limonade

et de la limonade

avec de l'argent

l'argent, l'argent

des biscuits, des biscuits

un gâteau, un gâteau

et et

la limonade, la limonade

Dictée conclusive : Elève 9

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse

6/6

Signature:

Dictée sans faute : élève 10

x 22.1.09. Je suis de la caisse avec  
de l'argent, j'ai des bonbons  
des biscuits un gâteau et de la limonade  
des biscuits biscuits

Dictée conclusive! Élève 10

de l'argent.  
un gâteau.  
des bonbons.  
de la limonade.  
un biscuit.  
la caisse.

6/6

Dictée sans faute : Elève 11

x 22.7.09	Je suis à la caisse avec le argent, j'ai des bonbons des biscuits un gâteau et de la limonade.
	l'argent l'argent des biscuits des biscuits un gâteau un gâteau

Dictée conclusive : Elève 11

de l'argent un gâteau	
des bonbons	
de la limonade	
un biscuit	
la caisse	$\frac{6}{6}$

Dictée sans faute : Elève 13

x 22.09	Je suis à la caisse avec de
!!!	l'argent, j'ai des bonbons de
~	ma tante, un gâteau, et de la
	limonade.

Dictée conclusive : Elève 13

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
à la caisse

6/6

Signature:

Groupe 4

Elèves 3, 6, 8, 12 et 14

Dictée sans faute: Elève 3

	Je suis à la caisse avec de l'argent
	J'ai des bonbons des biscuits un gâteau
x 22.1.09.	et de la limonade
	des biscuits
	un gâteau un gâteau

Dictée conclusive: Elève 3

de l'argent	
un gâteau	
des bonbons	22.1.09
de la limonade	
un biscuit	
la caisse	5/6
Signature:	

Dictée sans faute: Elève 6

x 22.070? Je suis à la caisse avec de  
l'argent, j'ai des bonbons, des biscuits,  
un gâteau, et de la limonade.  
je suis je suis  
caisse caisse  
avec avec  
des biscuits des biscuits

Dictée conclusive: Elève 6

de l'argent  
un gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
un biscuit  
la caisse

4/6

Dictée sans faute: Elève 8

x 22.7.09 je suis à la caisse avec de  
argent  
l'argent, j'ai des bonbons,  
biscuits  
des biscuits un gâteau et de  
limonade  
la limonade.

argent argent  
des biscuits des biscuits  
la limonade la limonade

Dictée conclusive: Elève 8

de l'argent.  
un gâteau.  
des bonbons  
de la limonade.  
un biscuit biscuit  
la caisse 2/6

Signature:

Copie 3 fois:

argent biscuit

-

-

-

-

-

-

Dictée sans faute : Elève 12

22.01.09

Je suis à la caisse avec

de l'argent - je des bonbons  
des biscuits un gâteau et de  
la limonade.

suis suis  
l'argent l'argent  
j'ai j'ai  
des biscuits des biscuits  
un gâteau un gâteau  
la limonade la limonade

Dictée conclusive : Elève 12

de l'argent un gâteau  
des bonbons  
de la limonade un  
la caisse biscuits

Bravo! 5/6

Dictée sans faute : Elève 14

je suis à la caisse avec de  
l'argent j'ai des bonbons  
des biscuits et gâteau et  
de la limonade.

à à  
l'argent l'argent  
des biscuits des biscuits  
la limonade la limonade

Dictée conclusive: Elève 14

de l'argent  
et gâteau  
des bonbons  
de la limonade  
et biscuit  
la caisse

4/6

Signature:

Annexe XVII : Les questions posées par les élèves lors de la dictée sans faute de la période B. 22 janvier 09

Je suis à la caisse avec de l'argent, j'ai des bonbons, des biscuits, un gâteau et de la limonade.

⚠ Hounis absent

Je	/
suis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ui s'écrit ueti • à la fin de suis il y a "s"</li> <li>• est-ce une forme être</li> </ul>
à	<ul style="list-style-type: none"> <li>• accent ^ ?</li> <li>• accent grave ?</li> </ul>
la	/
caisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e muet ? après c, il y a è ?</li> <li>• le son "è" s'écrit "ai" • il y a 2 s</li> </ul>
avec	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pronom de conj ?</li> <li>• après a, il y a un v</li> <li>• dernière lettre = c</li> </ul>
de	/
l'argent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l' ? • se termine par ent</li> <li>• le son /âl/ s'écrit en • â ?</li> </ul>
j'ai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gon /è/ s'écrit ai • v. être ?</li> <li>• v. avoir ?</li> </ul>
des	/
bonbons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fin un s car un pluriel ?</li> <li>• son /ɔ/ s'écrit 2x on ?</li> </ul>
des	/
biscuits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fin un s car un pluriel ?</li> <li>• fin "ts" ?</li> <li>• s après i ?</li> </ul>
un	/
gâteau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• â il y a accent ^</li> <li>• fin x</li> <li>• son /o/ s'écrit eau</li> </ul>
et	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur e un accent ?</li> <li>• 2 lettres ?</li> </ul>
de	/
la	/
limonade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l est séparé de imonade ?</li> <li>• finit par e muet</li> <li>• son /o/ s'écrit au ? o ?</li> <li>• 2 n ? • 2 d ?</li> </ul>

Le verbe chanter.

Complète à l'aide du tableau et souligne le

je	<u>chante</u>
tu	<u>chantes</u>
il elle on	<u>chante</u>
nous	<u>chantons</u>
vous	<u>chantez</u>
ils elles	<u>chantent</u>

Complète avec le verbe chanter.

Je chante très bien.

Tu chantes souvent faux !

Nous chantons toujours à Noël.

Cette fois, il chante dans une chorale locale.

Elles chantent deux fois par semaine.

Max et Lili chantent pour leurs amis.

Vous chantez quinze minutes par jour.

Ma sœur chante sous la douche.

Si je ne chante pas, je suis malheureux.

Mes maîtresses chantent très bien !

Tu chantes comme une casserole !

Complète avec les pronoms de conjugaison.

Théo, il chante dans une chorale.

Aujourd'hui, ils chantent à dix heures.

Nous chantons ce soir.

Vous chantez merveilleusement bien.

Ils chantent lors d'un concert.

Moi, je ne chante pas avec plaisir !

1

- Lis ce texte.
- Comme dans l'exemple, souligne les différences que tu vois.
- Complète.



Après une promenade en forêt, Mathieu et ses camarades créent des jardins en miniature.

- a) Il dépose de la mousse dans une soucoupe en terre cuite.  
Ils déposent de la mousse dans une soucoupe en terre cuite.
- b) Ensuite, il sème quelques cailloux pour tracer un sentier.  
Ensuite, ils sèment quelques cailloux pour tracer un sentier.
- c) Dans un bord, il pique une branche sèche.  
Dans un bord, ils piquent une branche sèche.
- d) Il place un galet blanc sur la mousse.  
Ils placent un galet blanc sur la mousse.

- e) Il plante encore deux violettes.

*Ils plantent encore deux violettes.*

- f) Enfin, il arrose le petit jardin.

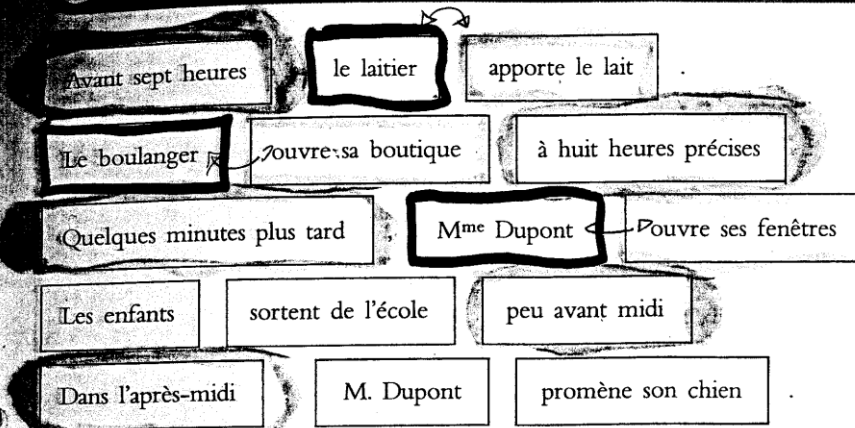
*Enfin, ils arrosent le petit jardin.*

Infinitif - Formes conjuguées

1  
 • Tu mimes un bûcheron.  
 • Tu jettes deux fois ton dé.  
 • Tu attends deux tours.  
 • Tu fais une grimace.  
 • Tu restes sur la même case.  
 • Tu chantes une comptine.  
 • Tu passes au numéro 36.  
 • Tu vas directement à l'arrivée.  
 • Tu sors du jeu.  
 • Tu sautes à la case 41.  
 • Tu dis un poème.

- Case 4. Mimer un bûcheron.
7. Jeter deux fois ton dé.
10. Attendre deux tours.
15. Faire une grimace.
20. Rester sur la même case.
26. chanter une comptine.
32. passer au numéro 36.
34. aller directement à l'arrivée.
40. sortir du jeu.
44. sauter à la case 41.
46. dire un poème.

## Les groupes dans la phrase



2

Écris les phrases de l'exemple. Tu en supprimez chaque fois un des groupes de temps.



Le laitier apporte le lait.



Le boulanger ouvre sa boutique.



Mme Dupont ouvre ses fenêtres.



Les enfants sortent de l'école.



M. Dupont promène son chien.

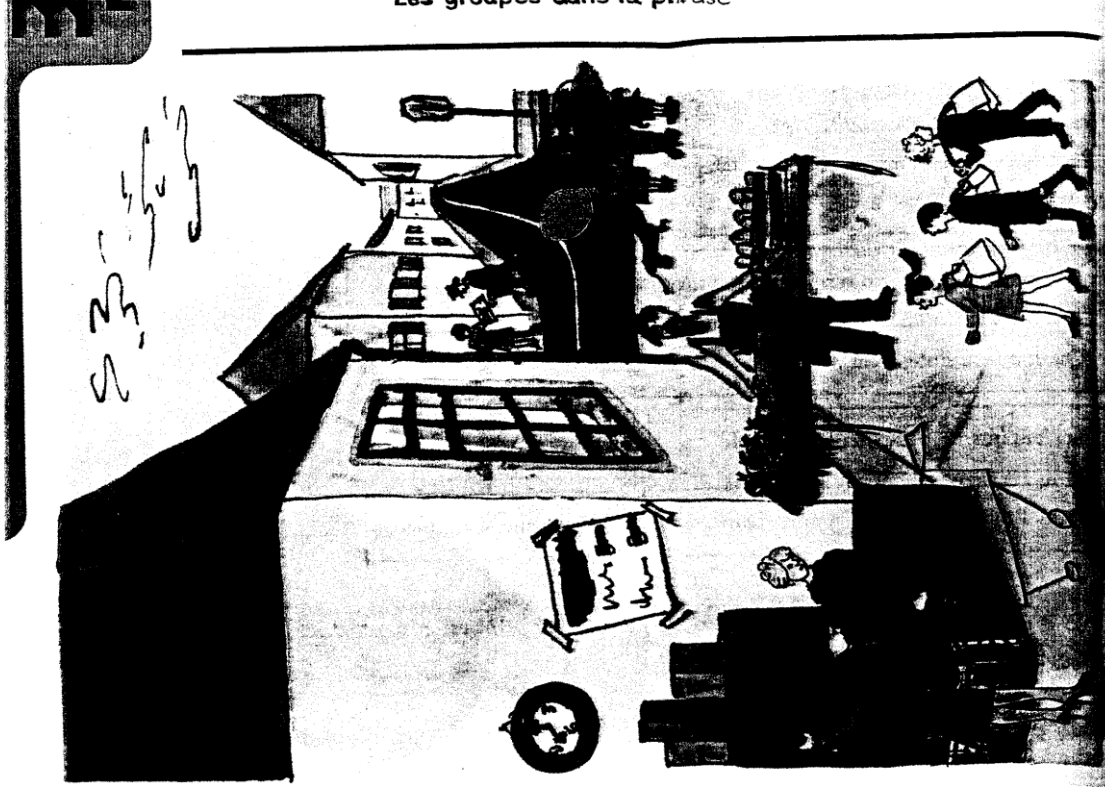
1

Choisis une proposition et écris le groupe que tu trouves.

- a) Tôt le matin  , le marchand , installe son banc
- b) A huit heures  , les enfants , vont à l'école
- c) La ménagère , reçoit une lettre , chaque semaine
- d) Une dame , remplit son chariot , près du comptoir
- e) Au signal rouge  , les piétons , attendent pour traverser

2

Complète le dessin.



## Dictée des mots 6

Elève 1

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 2

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le cheval  
et le mouton qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une lèche pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 3

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 4

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la veau, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 5

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 6

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le Mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une pête bete pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 7

Dictée des mots 6

bête cheval  
bête cheval  
bête cheval

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête <sup>bete</sup> pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 8

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le <sup>on</sup> monteur,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chat et le chien  
jouent sous le soleil.

Le cochon se roule dans la  
boue. C'est une bête pas propre  
du tout.

Mais l'animal que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Elève 9

## Dictée des mots 6

A la ferme, il y a beaucoup  
d'animaux.

Il y a la vache, le mouton,  
et le cheval qui broutent  
l'herbe des champs.

Le chien et le chat<sup>in</sup> jouent sous le soleil.

Le cochon<sup>char</sup> se roule dans la  
boue. C'est une cochon<sup>le</sup> pas propre  
du tout.

Mais l'âne<sup>l'âne</sup> que je préfère  
est le cheval car je peux le monter et  
trotter dans les prés.

Annexe XX : Les devoirs de la période A, classe 2

Prénom: \_\_\_\_\_

Devoirs de 2P du 14 novembre au 21 novembre 2008



<i>Discipline</i>	<i>Devoirs</i>
Français	Dictée mots 6 à préparer: les animaux
Français	Une délicieuse musique
	Lecture du livre de l'atelier du livre

Les devoirs sont distribués le vendredi et sont à rendre au plus tard le vendredi matin suivant par le biais de la fourre de correspondance.

Mots 6	Les animaux
--------	-------------

un animal

un chien

une bête

un cochon

un chat

un mouton

un cheval

une vache

# 10. Une délicieuse musique

Elle était si douce à ses oreilles  
qu'il pensa que ce devaient être  
les musiciens du roi qui passaient.  
En réalité ce n'était qu'un petit passereau  
qui chantait devant sa fenêtre ;  
mais il y avait si longtemps  
qu'il n'avait entendu chanter d'oiseau  
dans son jardin  
que cette musique lui parut  
la plus belle du monde.

Alors la grêle s'arrêta de danser  
au-dessus de sa tête  
et le vent du Nord  
cessa de rugir,  
et un parfum exquis  
s'exhala vers lui  
par la fenêtre ouverte.



## 10. Une délicieuse musique

Colorie le nom de l'oiseau qui chante.

le rossignol

le corbeau

le loriot

le merle

le passereau

le canari

Coche ce qui est vrai.

Le géant croit entendre :

l'orchestre de l'ogre.

le chant des sirènes.

les musiciens du roi.

le bruit de la grêle.

Colorie de la même couleur les étiquettes qui forment une phrase.

Un petit passereau

s'arrêta de danser

devant sa fenêtre.

Un parfum exquis

chantait

par la fenêtre ouverte.

La grêle

s'exhala vers lui

au-dessus de sa tête.

Entraîne-toi à écrire les mots :

être .....

la musique .....

Annexe XXI : Les exercices de la période A, classe 2

Mots 6

Recherche

1. Cherche à la page du  le mot écrit entre an et année.
2. A la lettre , cherche un mot qui veut dire la même chose que le 1<sup>er</sup>.
3. A la lettre , cherche le premier nom d'animal.
4. A la page 63, cherche le mot écrit avant cheveu.
5. A la même page, cherche le nom du papa des chiots.
6. Trouve le nom d'un animal souvent rose et qui a la queue en tire-bouchon.
7. A la 2<sup>ème</sup> page du , trouve un mot de 6 lettres contenant 2 .
8. Trouve le 1<sup>er</sup> mot écrit sous la lettre .

Les noms ci-dessous désignent des êtres animés (êtres humains ou animaux).  
Écris dans les parenthèses le genre de chacun : masculin (M) ou féminin (F).

canard ( )	renarde ( )	homme ( )
mouton ( )	lion ( )	sœur ( )
tigresse ( )	neveu ( )	prince ( )
parrain ( )	femme ( )	brebis ( )
mâle ( )	princesse ( )	femelle ( )
chien ( )	renard ( )	frère ( )
jument ( )	poule ( )	oncle ( )
nièce ( )	chat ( )	chatte ( )
vache ( )	lionne ( )	bœuf ( )
louve ( )	marraine ( )	lapin ( )
Fernand ( )	chienne ( )	éléphant ( )
tante ( )	cousin ( )	cousine ( )
Fernande ( )	tigre ( )	lapine ( )

- Une phrase commence par une **lettre majuscule** et se termine par un **point**. La phrase est un ensemble de mots qui a un sens.

*Un dromadaire traversait la grande place.*

- La **ponctuation** permet de lire plus facilement.

On distingue les points (. ? !) et les virgules (,).

- Quand on pose une question, on termine la phrase par un **point d'interrogation** (?).

*Pourquoi pleures-tu petit chat ?*

Cette phrase est une phrase **interrogative**.

- Quand on exprime un sentiment (colère, joie, chagrin, etc.), on termine la phrase par un **point d'exclamation** (!).

*Tu es un pauvre petit chat !*

Cette phrase est une phrase **exclamative**.

- Quand des personnages parlent, on utilise une ponctuation particulière : les **deux points**, les **guillemets** et des **tirets**.

*Le président dit :*

– « *Que faites-vous sur le toit du palais ?* »

Quel désordre !

Remets les mots dans l'ordre.

mange. - chat - Le

---

repas. - prépare - Maman - le

---

Papa - le - dans - est - jardin.

---

joue - son - avec - ami. - Rémi

---

fait - dans - Marie - du - vélo - rue. - la

---

Le son [S]

**RESTAURANT « LE PRINCE »**

Rue du Cygne 24 Cossonay

Menu du samedi soir 3 décembre

assiette de crudités

ou

consommé au cresson

\* \* \*

escalope de veau sauce provençale

céleri en branches

pommes de terre frites

\* \* \*

glace au citron ou

portion de fromage

\* \* \*

La direction vous souhaite « Bon appétit »

je	vois
<b>S</b>	

je	vois
<b>SS</b>	

je	vois
<b>C</b>	

je	vois
<b>Ç</b>	

je	vois
<b>t</b>	



## La lettre S

- 1
- Complète en utilisant un dictionnaire.
  - Réalise les dessins.

	Singulier	Pluriel	
	un papillon	des papillons	
	un chat	des chats	
	un lapin	des lapins	
	un cochon	des cochons	
	un chien	des chiens	
	une poule	des poules	
	une vache	des vaches	
	une chèvre	des chèvres	
	un mouton	des moutons	

1 Lis ce texte.

**En avion.**

**Nous pénétrons** dans l'aéroport.  
Papa porte **les bagages**.

«Julie ! **tu appelles** un porteur?» dit maman.  
**Les gens** attendent dans l'entrée.

**Nous regardons** s'envoler un énorme Jumbo-Jet.  
Le haut-parleur annonce **les départs**.

Un contrôleur vérifie **nos billets**.

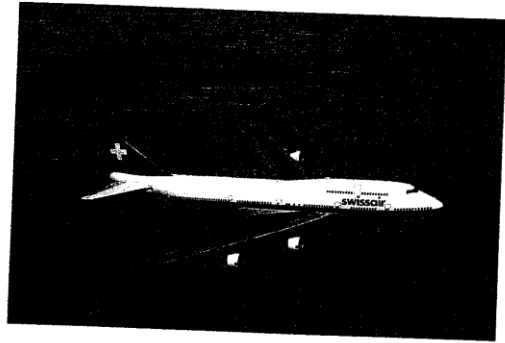
**Nous montons** dans l'avion.

«**J'entends** le ronflement **des réacteurs!**

**Je crois** que **nous partons!**» crie mon frère.

«Attachez **vos ceintures**, éteignez **vos cigarettes**.

Bon voyage!» déclare le commandant.



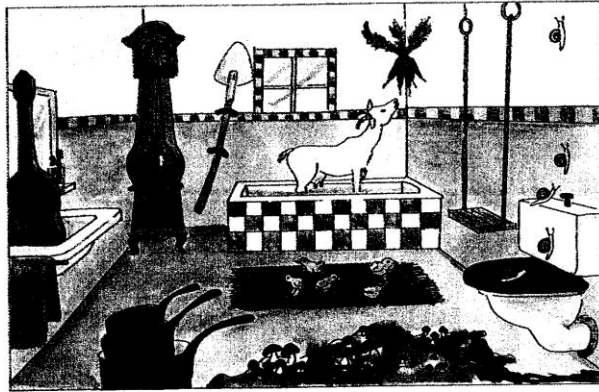
- 2
- Observe les exemples.
  - Classe les mots mis en évidence.

Je vois <b>S</b>	
... + verbe	... + nom
tu racontes	les pilotes



## Singulier Pluriel

1 Observe le dessin.



- 2
- Cherche et note le nom des éléments qui ne sont pas à leur place dans cette salle de bains.
  - Utilise un dictionnaire.

des casseroles

une chèvre

un nidon

des carottes

une herbage

des pains

~~des casseroles~~ des escargots

des champignons

une pelle

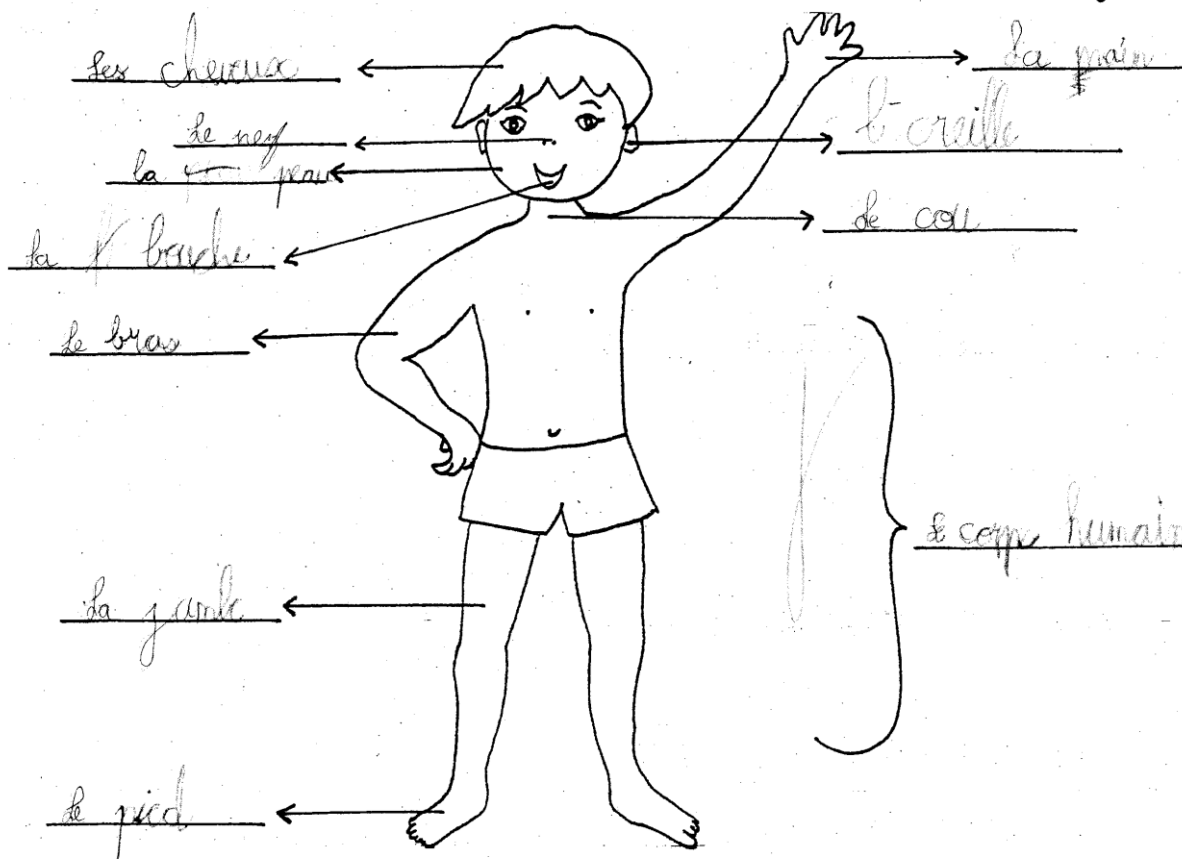
une balançoire

3 Classe les mots de l'exercice 2.

Singulier	Pluriel
une pelle	des casseroles
un nidon	des escargots
une herbage	des carottes
une chèvre	des pains
une balançoire	des champignons

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits.



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : le pied

Je l'utilise pour sourire : la bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreille

Je peux sentir grâce à lui : le nez

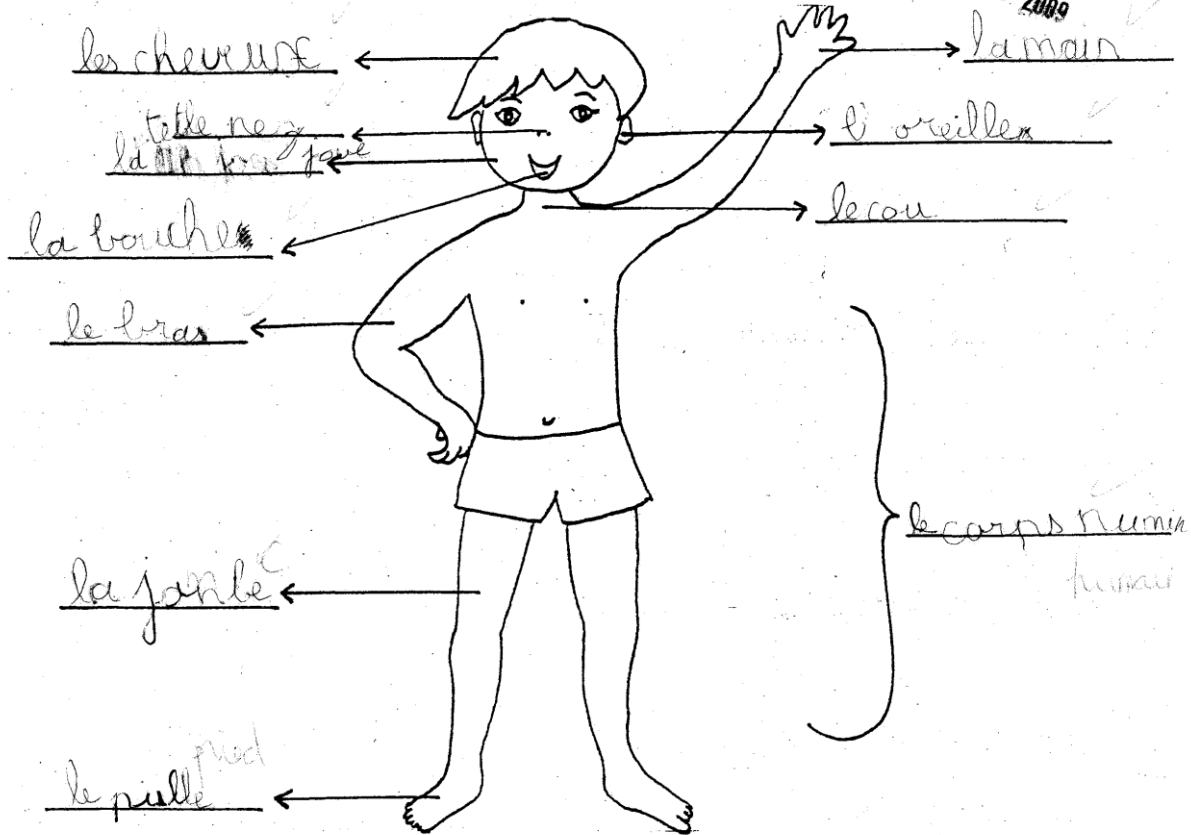
Je peux en faire des tresses : ses cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : le cou

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits

JAN 2009



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : le pied pied

Je l'utilise pour sourire : la bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreilles

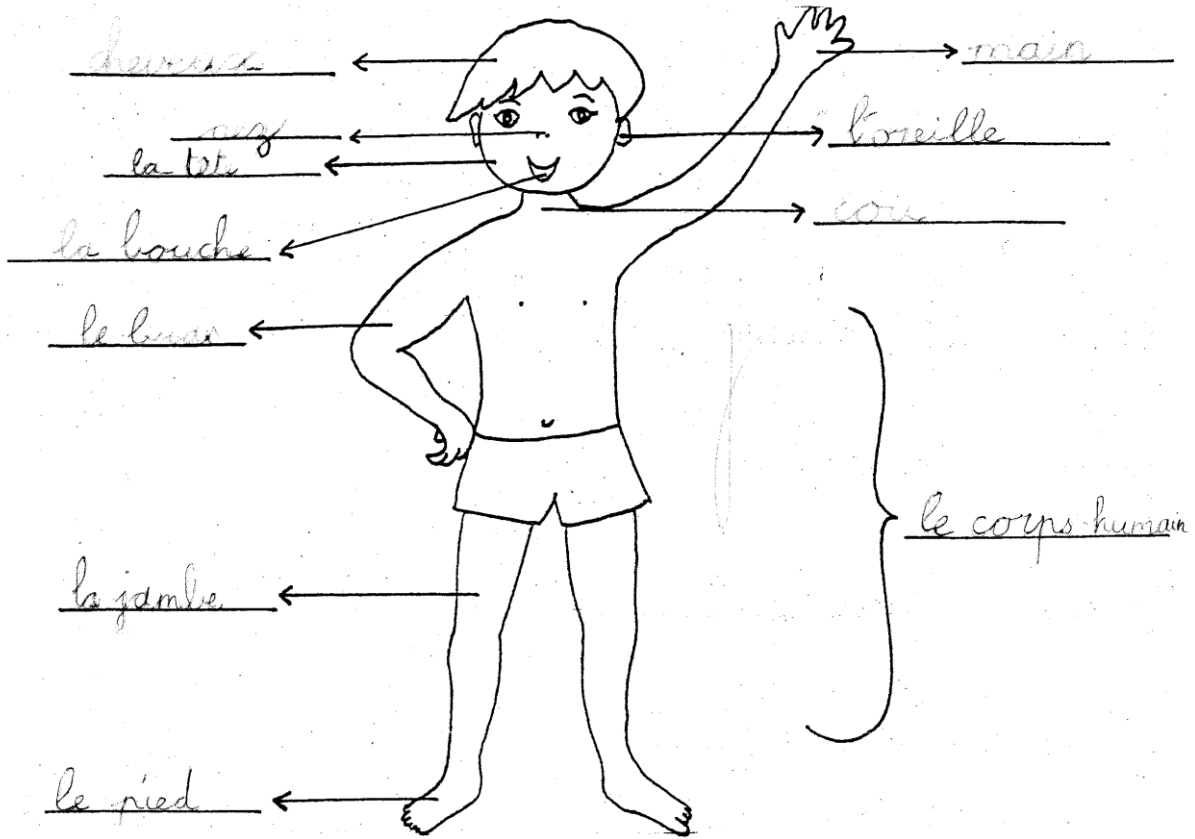
Je peux sentir grâce à lui : le nez

Je peux en faire des tresses : les cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : le cou

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits.



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : le pied

Je l'utilise pour sourire : la bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreille

Je peux sentir grâce à lui : nez

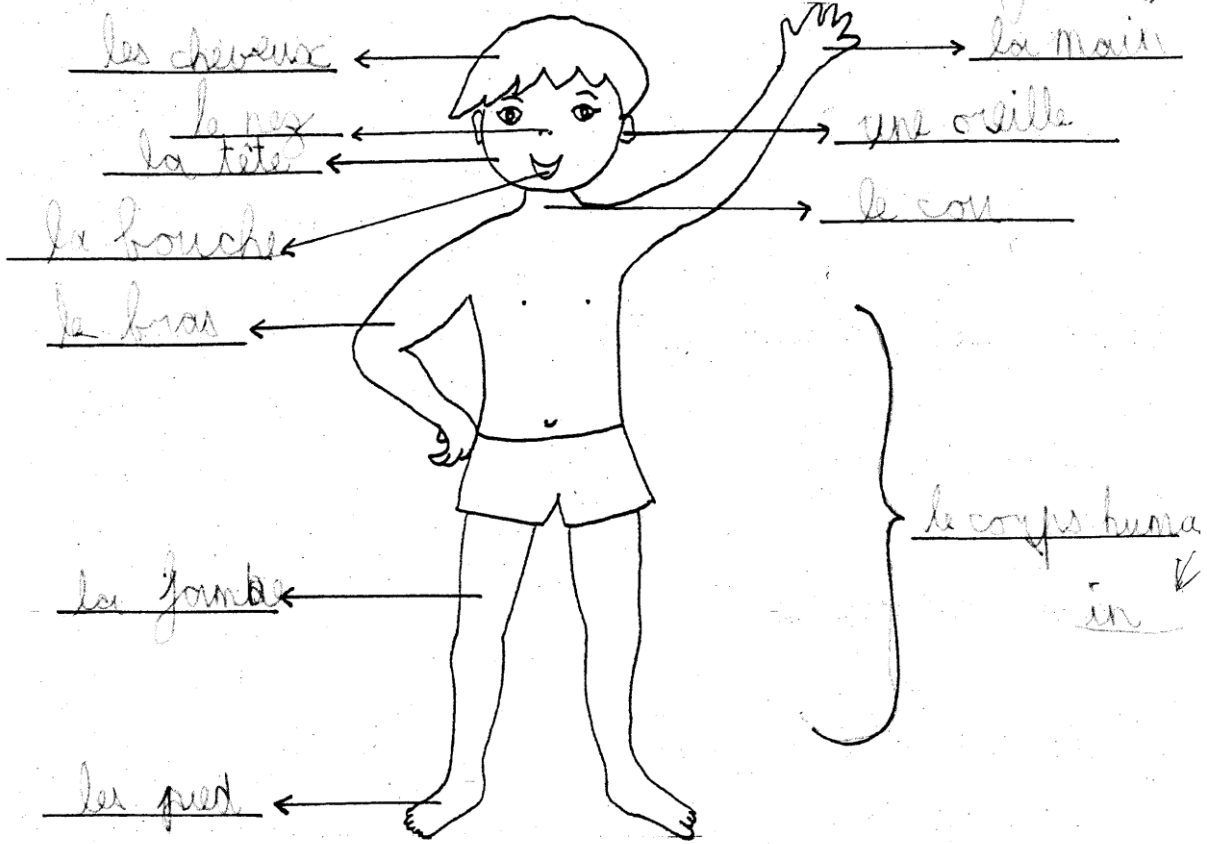
Je peux en faire des tresses : cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : cou

Elève 4

**Mots 9**

Ecris les mots aux bons endroits.



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : les pieds

Je l'utilise pour sourire : la bouche

Je les utilise pour écouter : les oreilles

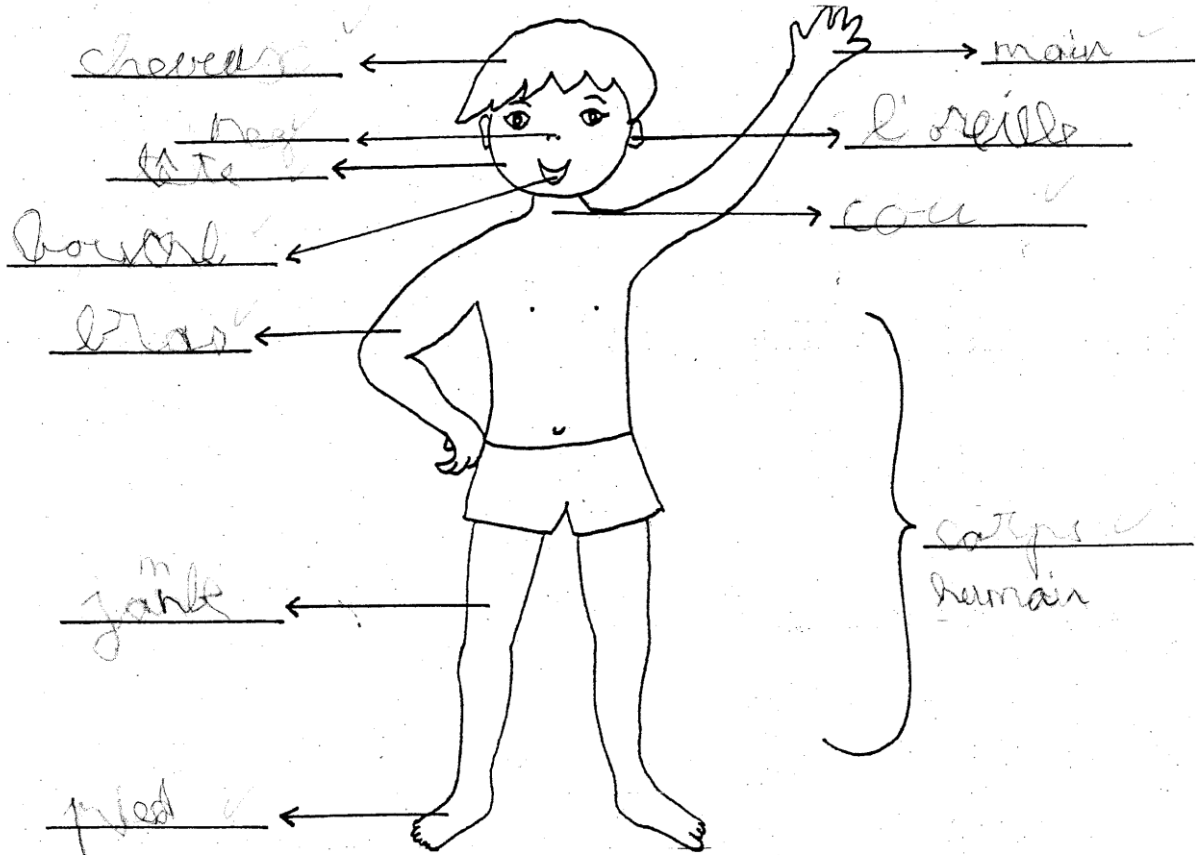
Je peux sentir grâce à lui : le nez

Je peux en faire des tresses : mes cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : le cou

Mots 9<sup>23</sup> JAN 2009

Ecris les mots aux bons endroits.



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : pied

Je l'utilise pour sourire : bouche

Je les utilise pour écouter : oreille

Je peux sentir grâce à lui : nez

Je peux en faire des tresses : cheveux

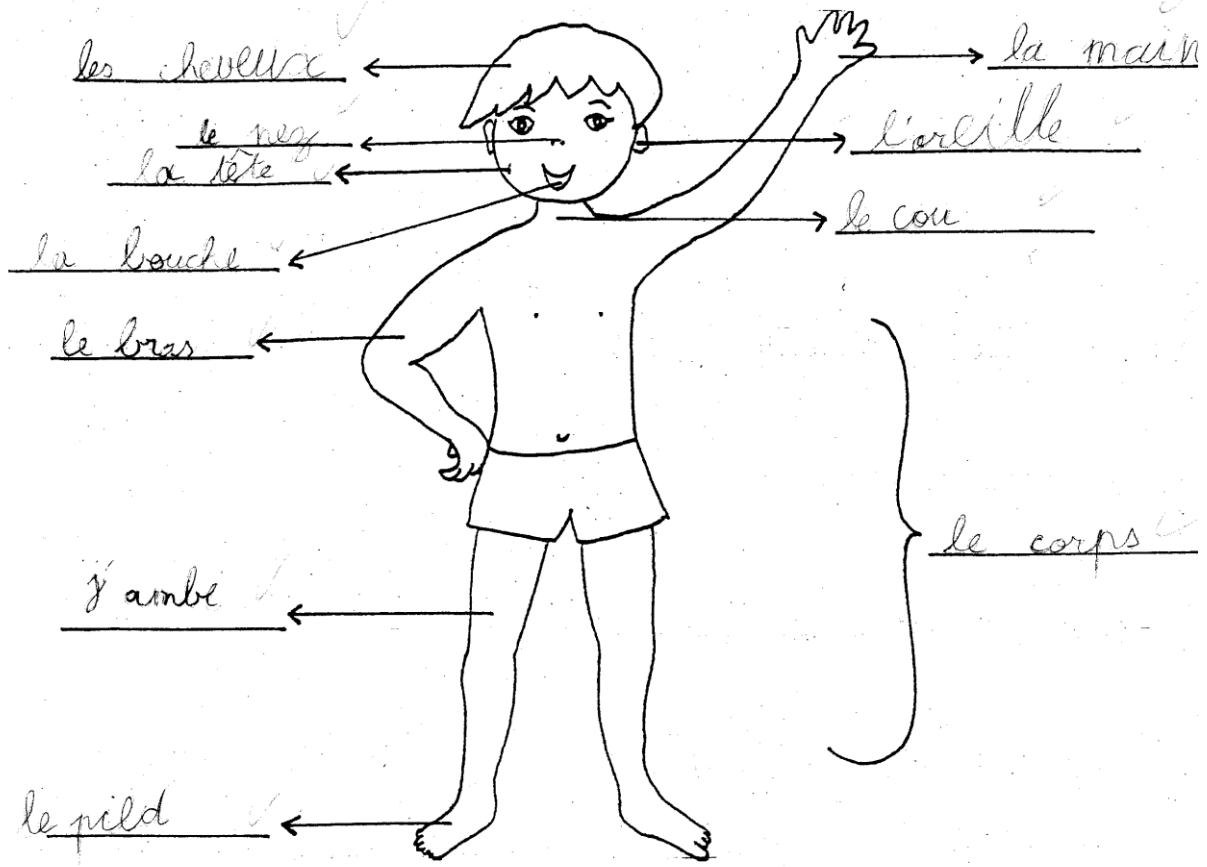
Je peux tourner la tête grâce à lui : cou

Mots 9

23 JAN. 2009

Ecris les mots aux bons endroits.

Elève 6



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : les jambes

Je l'utilise pour sourire : la bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreille

Je peux sentir grâce à lui : le nez

Je peux en faire des tresses : les cheveux

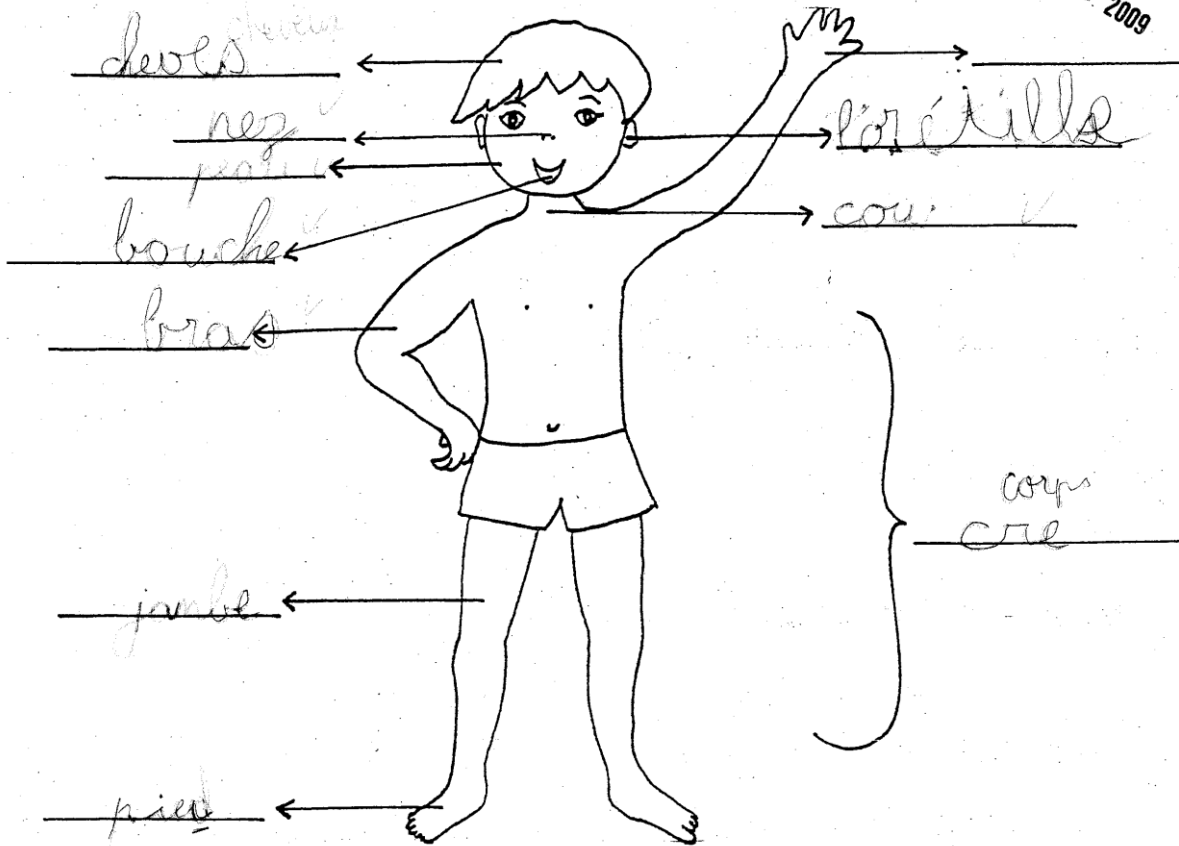
Je peux tourner la tête grâce à lui : le cou

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits.

Elève 7

23 JAN 2009



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : prend pied

Je l'utilise pour sourire : bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreille

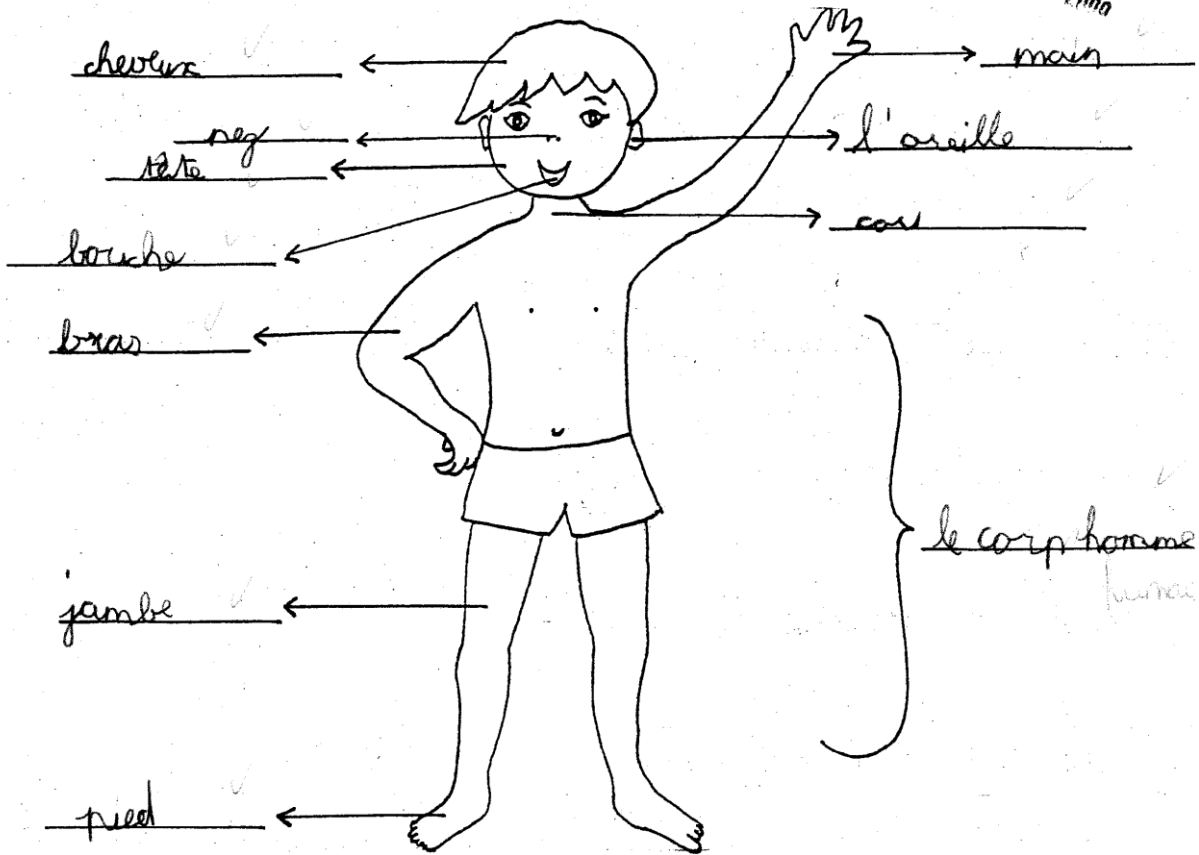
Je peux sentir grâce à lui : nez

Je peux en faire des tresses : cheveux cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : cou

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits. 23



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : pied

Je l'utilise pour sourire : bouche

Je les utilise pour écouter : des oreilles

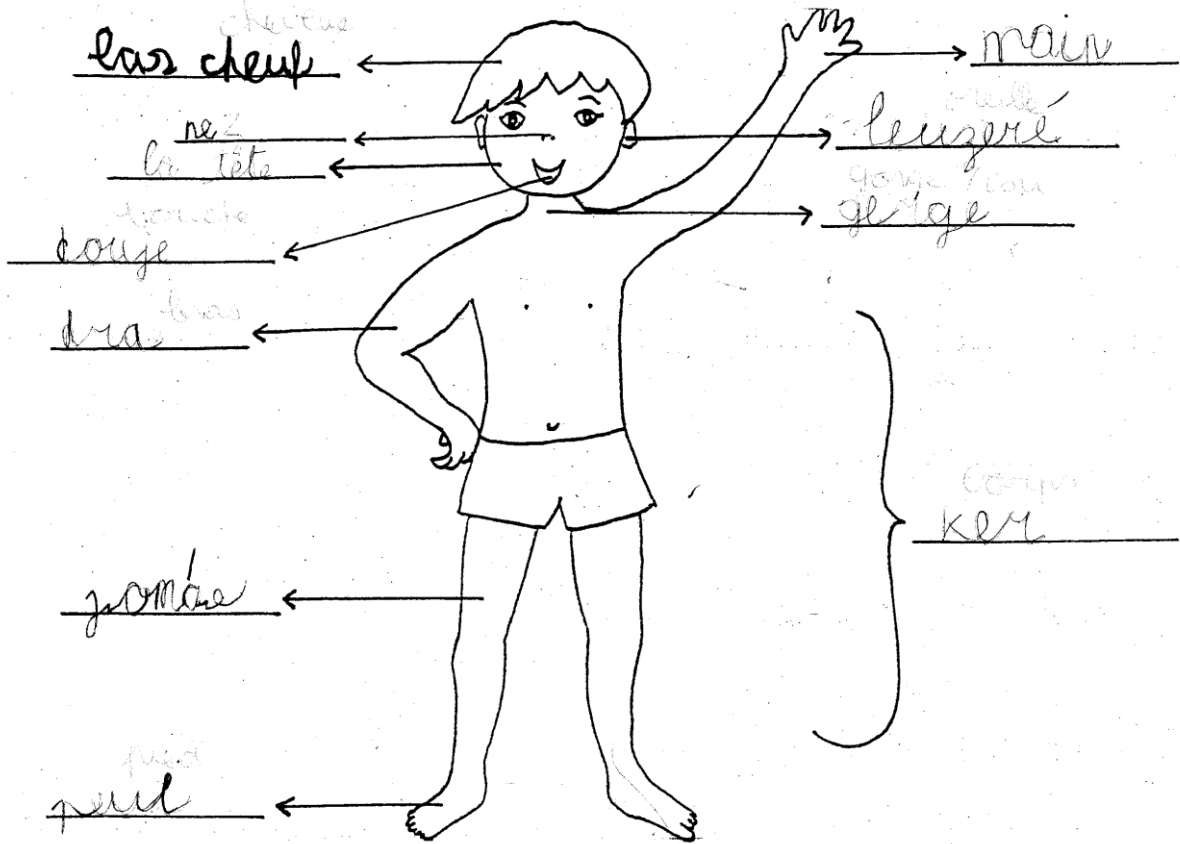
Je peux sentir grâce à lui : nez

Je peux en faire des tresses : cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : cou

Mots 9

Ecris les mots aux bons endroits.



Ecris les réponses.

Je les utilise pour marcher : les jambes

Je l'utilise pour sourire : bouche

Je les utilise pour écouter : l'oreille

Je peux sentir grâce à lui : nez

Je peux en faire des tresses : cheveux

Je peux tourner la tête grâce à lui : tête

Annexe XXIII: Les devoirs de la période B, classe 2

mots 9

Le corps humain

le corps

la tête

le bras

la jambe

la main

le pied

la vue

la bouche

le nez

les cheveux

le cou

l'oreille

la peau

Annexe XXIV : Les exercices de la période B, classe 2

Mots 9	Recherche
--------	-----------

1. A la page 64, trouve un mot qui se termine par **ps** .
2. A la lettre **t** , cherche le mot qui a un **^** .
3. A la lettre **b** , trouve l'avant dernier mot.
4. Cherche le 1<sup>er</sup> mot de la lettre **j** .
5. Sans ce mot, tu ne pourrais pas écrire page 71.
6. A la page 75, trouve le mot qui se termine par **d** .
7. A la page 62, trouve un mot qui est utile pour parler.
8. A la page 73, trouve le mot qui vient juste après :  
neuf.
9. A la page 63, cherche le mot qui est entre : cheval  
et chez.
10. A la page 64, c'est le mot de trois lettres.
11. A la lettre **o** , trouve un mot qui a 2 **ll** .
12. A la lettre **p** , c'est le 13<sup>ème</sup> mot.
13. C'est le dernier mot de la lettre **v** .

**C ' est fini !!!**

[ɛ̃]

in in  
ain ain

im im  
ein ein

Au pays des lutins



Je coche ce que je vois sur le dessin.

un lutin

du raisin

un sapin

un train

un dauphin

du linge

un jardin

du pain

un bain

un moulin

un singe

de la peinture

des poussins

une princesse

une ceinture

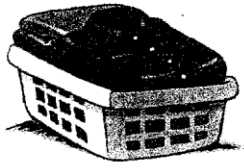
un lapin

un requin

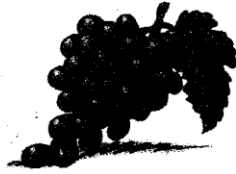
un magasin

Prénom .....

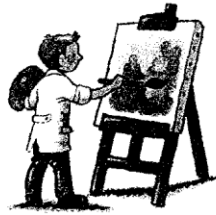
Je coche si j'entends [ɛ̃].



le linge



du raisin



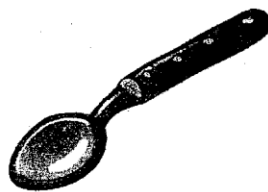
Il peint.



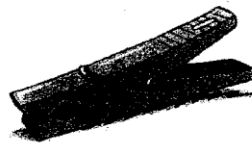
le chemin



le poulain



la cuillère



la pince



la farine

Je recopie les mots au bon endroit.

le lutin - malin - le pain - la peinture -  
peindre - du grain - le matin - plein - le train

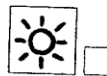
in

ain

ein

.....  
.....  
.....

Tes résultats



Des mots de sens contraire

DA

- 1
- Lis les deux expressions.
  - Observe les mots mis en évidence.

1. un **vieux** pantalon \_\_\_\_\_ un pantalon **neuf**  
 2. un **vieux** monsieur \_\_\_\_\_ un monsieur **jeune**

- 2 Complète le tableau.

un <b>vieux</b> manteau	<u>un manteau neuf</u>
un <b>vieil</b> homme	<u>un jeune homme</u>
une <b>vieille</b> jupe	<u>une jupe neuve</u>
un <b>vieil</b> instituteur	_____
un <b>vieux</b> soldat	_____
un <b>vieux</b> drap	_____
une <b>vieille</b> valise	_____
un <b>vieux</b> marchand	_____
un <b>vieux</b> chien	_____
une <b>vieille</b> écharpe	_____
un <b>vieux</b> bonnet	_____

Des mots de sens contraire

24

1 Ecris les expressions en remplaçant le mot mis en évidence par un mot de sens contraire.

un vieux pantalon

un pantalon neuf

un vieux monsieur

neuf - jeune

un livre mince

un tissu mince

gros - épais

un pullover bleu clair

un appartement clair

foncé - sombre

un paquet léger

un vent léger

lourd - fort

un élève fort en gymnastique

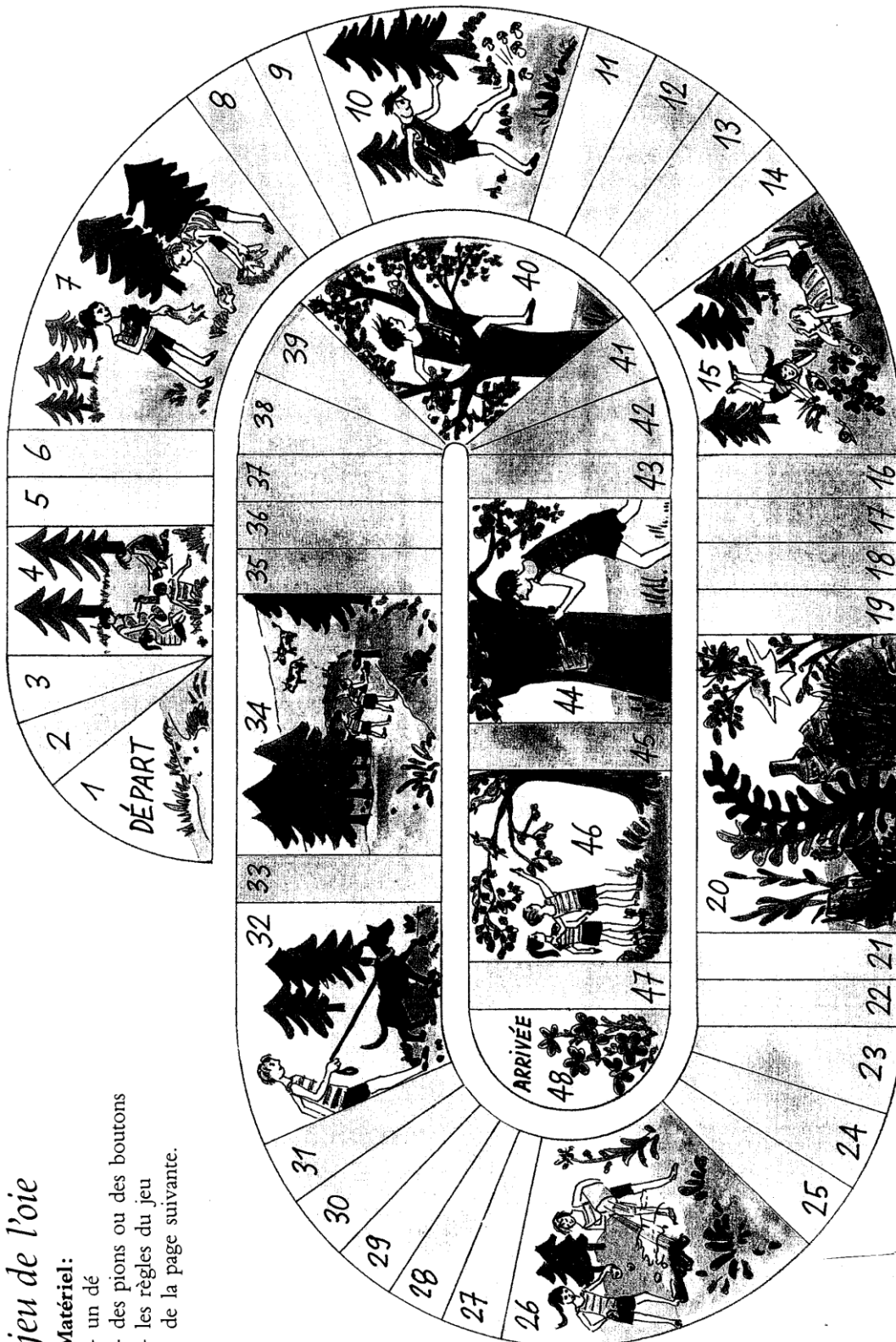
un thé fort

léger - faible

# jeu de l'oie

## Matériel:

- un dé
- des pions ou des boutons
- les règles du jeu de la page suivante.



22



- 1
- Lis ce texte.
  - Ecris l'infinitif des verbes à l'aide de ta liste de mots.
  - Tu découvriras ainsi les règles du jeu.

Tu mimes un bûcheron.	Case 4.	Mimer	un bûcheron.
Tu jettes deux fois ton dé.	7.		deux fois ton dé.
Tu attends deux tours.	10.		deux tours.
Tu fais une grimace.	15.		une grimace.
Tu restes sur la même case.	20.		sur la même case.
Tu chantes une comptine.	26.		une comptine.
Tu passes au numéro 36.	32.		au numéro 36.
Tu vas directement à l'arrivée.	34.		directement à l'arrivée.
Tu sors du jeu.	40.		du jeu.
Tu sautes à la case 41.	44.		à la case 41.
Tu dis un poème.	46.		un poème.