

Réviser collectivement un texte dicté : effets sur les accords catégoriels en CE1

Sandrine Wattelet-Millet¹ et Jacques David²

¹ CY Cergy Paris Université (France), Laboratoire Agora (UR 7392)

² CY Cergy Paris Université (France), INSPÉ de l'académie de Versailles, Laboratoire Héritages (UMR 9022 - CNRS), ANR E-Calm¹

Résumé. Soixante-seize élèves de CE1 hors REP de la région parisienne ont participé à une étude visant à mesurer les effets d'un dispositif de révision collective d'un texte dicté, la dictée révisée, sur leurs compétences morphographiques. Cette dictée, qui suscite les interactions entre élèves autour des graphies produites et sollicite la mise en œuvre de raisonnements grammaticaux, a été utilisée pendant une année scolaire par trente élèves de la cohorte. En nous appuyant sur l'analyse quantitative et qualitative du double corpus composé de 45 phrases dictées soit 2970 syntagmes nominaux et de 10 entretiens métagraphiques, nous décrirons son impact autour de deux des trois problèmes posés par notre système d'écriture sur son versant sémiographique à savoir l'amuïssement et la redondance des marques morphographiques.

Abstract. *Collective revision of a dictated text.* Learn to revise gender and plural agreements in the nominal group in the second year of primary school. Seventy-six pupils in their second year of primary education in the suburbs of Paris are involved in a study aimed at measuring the effects of "revised" dictation, on their morphographic skills. This dictation, which stimulates interactions between students around the graphs produced and calls for the implementation of grammatical reasoning, was used during one school year by thirty students in the cohort. Based on the quantitative and qualitative analysis of the double corpus composed of 45 dictated sentences matched 2970 nominal syntagms and 10 metagraphic interviews, we will describe its impact around two of three problems posed by our writing system on its semigraphical aspect namely the inaudibility and the redundancy of morphographic marks.

1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à une utilisation croissante des technologies numériques qui s'accompagne d'une diversification des pratiques de l'écrit, tant de la part des élèves (Joannidès, 2014) que dans les usages sociaux et professionnels en général. La place de l'écrit en production et en réception s'est ainsi étendue aussi bien dans les sphères scolaires et professionnelles que privées. Dans ce contexte, savoir rédiger des textes et par là-même orthographier sont devenus des compétences indispensables à fortiori lorsque l'on sait que la maîtrise de l'orthographe constitue, surtout en France, un facteur déterminant de la réussite scolaire comme de l'intégration sociale (Delabarre, 2019). Son apprentissage représente donc un enjeu majeur pour l'école. Or les études réalisées depuis une trentaine d'années (MEN-DEP², 1996 ; Manesse et Cogis et alii, 2007 ; Andreu et Steinmetz, 2016) ont mis en évidence un recul des performances orthographiques des élèves de primaire, mais aussi du secondaire, principalement sur les composantes grammaticales. La persistance des erreurs dans ce domaine, constatée au fil des études, pose alors la question des pratiques d'enseignement et des dispositifs utilisés pour construire efficacement les compétences orthographiques des élèves aux différents niveaux scolaires. À ce jour, nous disposons de plusieurs travaux s'intéressant à cette question, qui concernent surtout la fin de la scolarité primaire (Geoffre, 2013 ; Bonnal, 2016) mais qui s'étendent progressivement au secondaire (Nadeau et Fisher, 2014 ; Jarno El Hilali et alii, 2019). En revanche, peu de recherches concernent le début du cycle élémentaire (Goigoux et alii, 2016). Bien qu'elles s'intéressent à des niveaux scolaires différents, ces études s'accordent sur un même constat : les classes dans lesquelles des progrès significatifs en orthographe grammaticale sont relevés sont celles dans

¹ Programme de l'Agence nationale pour la recherche (ANR), « Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques », n° 17-CE28-0004-01.

² Ministère de l'Éducation nationale – Direction de l'évaluation et de la prospective.

lesquelles les enseignants recourent à des dictées réflexives, engageant les élèves à raisonner sur la langue et à expliquer les phénomènes orthographiques rencontrés. Or moins d'un tiers des enseignants interrogés lors de l'enquête de la DEPP³ (Raffaëlli et Jégo, 2013) portant sur les pratiques d'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du lexique indiquaient utiliser ce type d'activité. Ce constat met ainsi en lumière un décalage entre les pratiques effectives et celles qui apparaissent comme « efficaces ». Compte tenu de la moindre utilisation des dictées réflexives, il nous a semblé important de prolonger les études déjà réalisées afin d'étudier l'effet de cette forme de dictée sur les acquisitions relevant de la morphologie écrite en début de scolarité. Nous avons ainsi engagé une étude auprès de sept classes de CE1 (deuxième primaire) hors REP⁴ de la région parisienne dans laquelle nous avons mis en place un dispositif de dictée, qualifiée de dictée révisée (David et Wattelet, 2016 ; Wattelet-Millet, 2019) dans lequel les élèves sont amenés à prendre la langue comme objet d'étude et à adopter une posture réflexive par rapport aux graphies qu'ils ont produites.

Notre propos sera ici d'en analyser les effets au regard de la gestion de deux problèmes particulièrement sensibles dans notre système orthographique, à savoir celui de l'inaudibilité des marques catégorielles⁵ et celui de leur redondance à l'intérieur du syntagme nominal. Dans cette perspective, nous reviendrons tout d'abord sur les difficultés attachées au domaine de l'orthographe grammaticale. Nous présenterons ensuite le dispositif didactique qui a été utilisé dans les classes puis la méthodologie employée pour constituer et analyser notre corpus. Enfin, nous exposerons et discuterons les résultats obtenus.

2. Acquérir la morphographie dans un système complexe

Le système orthographique du français est un système mixte (Fayol et Jaffré, 2008) qui repose sur deux principes : le principe phonographique et le principe sémiographique. Le principe phonographique, dont la fonction est d'assurer la mise en correspondance des phonèmes et des graphèmes, est dominant dans notre écriture. Il y a en effet « 80 à 85 % des signes d'un texte quelconque [qui] sont chargés en français de transcrire les sons » (Catach, 2014, p. 27). Toutefois, même si notre système d'écriture est majoritairement phonographique, il n'en reste pas moins qu'il est loin de permettre la transcription de l'ensemble des formes normées. Les travaux de J. Véronis (1988) ont ainsi montré qu'il n'y avait environ que la moitié des mots français (52,7 %) qui pouvaient être correctement orthographiés par l'application du principe de correspondance phonèmes-graphèmes. Cet état de fait résulte pour partie du déficit de biunivocité de notre système de correspondance graphophonologique dans lequel un phonème ne correspond pas systématiquement à un et un seul graphème. À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas du phonème [o] qui peut être transcrit au moyen de trois graphèmes différents : *o* dans *loterie*, *au* dans *landau* et *eau* dans *bateau*. Il est par ailleurs à rapprocher du fait qu'une part importante de notre orthographe se rapporte au principe sémiographique dont la fonction est la « représentation graphique du sens linguistique » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 94). Suivant ce principe, les graphèmes correspondent à des signifiants grammaticaux et lexicaux. Cette reconfiguration des unités phonographiques, les phonogrammes, en unités sémiographiques, les morphogrammes, crée une polyvalence graphémique qui va nécessiter de la part des jeunes scripteurs une réanalyse de leurs connaissances ouvrant, entre autres, sur la morphographie c'est-à-dire sur la partie de notre orthographe renvoyant aux marques écrites ayant un rôle grammatical (*ibid.*).

La morphographie du français est complexe à plusieurs égards. La première difficulté réside dans le fait que la plupart des marques morphographiques ne se prononcent pas (Dubois, 1965 ; Catach, 2014). Il n'y a souvent que le déterminant, dont les oppositions catégorielles sont oralement marquées (*le/la/les*, *mon/ma/mes*, *aucun/plusieurs...*), auquel s'ajoute dans certaines configurations la liaison [z], pour signaler le contexte pluriel. Ainsi dans la phrase Les enfants aiment les grands manèges, il y a six morphogrammes de nombre mais seul le déterminant *les*, présent deux fois, et la liaison [z] à la jonction des mots *les* et *enfants* permettent, à l'oral, de percevoir le pluriel. À cela s'ajoute le fait qu'une même flexion peut correspondre à plusieurs catégories. C'est par exemple le cas du morphème *-s* qui est utilisé comme marque de pluriel pour les déterminants, les noms et les adjectifs dans le système nominal et comme marque de personne dans le système verbal (*je finis*, *tu manges*). Mais les difficultés ne s'arrêtent pas là. Dans notre système orthographique, les morphogrammes grammaticaux sont redondants et se trouvent ainsi répétées sur plusieurs segments distincts. Au sein du syntagme nominal, la désinence nominale du pluriel est ainsi ajoutée au déterminant et à l'adjectif suivant le principe de l'accord. Il convient également d'ajouter que la présence de ces flexions amuées entraîne des phénomènes d'homophonie qui sont un problème supplémentaire à résoudre pour le scripteur dans la mesure où ces homophones correspondent à des formes hétérographes. Nous avons souligné ailleurs que « l'homophonie n'engendre que des ambiguïtés dans la communication orale ; c'est la différenciation orthographique des unités homophones qui génère des erreurs en

³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁴ Les REP correspondent aux Réseaux d'éducation prioritaire mis en place dans le cadre de la politique de l'éducation prioritaire. Ces réseaux sont composés d'un collège et des écoles du secteur accueillant le même public.

⁵ Nous nous limiterons ici aux marques apparaissant dans le syntagme nominal, à savoir celles de genre et de nombre.

production écrite » (David et Wattelet, 2016, p. 80). Si l'on prend le nom *ami*, il dispose par exemple d'une seule forme orale, [ami], mais de quatre formes graphiques différentes (*ami/amis/amie/amies*) eu égard au cumul possible des marques morphographiques. De plus, si l'on ajoute l'hétérographie des formes homophones à l'amuïssement, la polyvalence morphémique et la redondance des accords catégoriels, on constate que l'acquisition de la morphographie confronte le scripteur à un ensemble de problèmes⁶ particulièrement ardu à résoudre. C'est d'ailleurs ce qui explique que la maîtrise de l'orthographe prenne une dizaine d'années (Brissaud et Cogis, 2011), voire plus si l'on considère d'autres secteurs de la morphographie verbale. Plusieurs travaux ont ainsi montré que la maîtrise des formes verbales n'était pas totale à la fin du cursus secondaire (Voiriot-Cordary, 2005) ; certaines difficultés perdurant même jusqu'à l'université (David et Rinck, 2021).

Le choix de la variante morphographique normée nécessite, de la part du scripteur, un travail d'analyse du contexte sémantico-syntaxique. Cette analyse implique le repérage et la catégorisation des termes variables, l'identification du type de variation et de la chaîne d'accord ainsi que la sélection de la marque adéquate permettant d'assurer la cohérence syntagmatique. Sélectionner la bonne forme orthographique repose ainsi sur un travail mixte articulant identification et mise en relation des constituants d'une chaîne d'accord (Geoffre et Rodi, 2019). Plusieurs travaux en didactique (Bonnal, 2016 ; Geoffre, 2013 ; Nadeau et Fisher, 2014) ont montré que certains dispositifs de dictée – que nous qualifierons globalement de *réflexifs* – parce qu'ils donnent l'occasion aux élèves de réfléchir sur la langue et de travailler sur l'identification et la mise en relation des mots, ont des effets positifs sur les compétences morphographiques des élèves. C'est ainsi le cas de la *dictée zéro faute*⁷ (pour une présentation détaillée se reporter à Chartrand, 2016), de la *phrase dictée du jour* (Brissaud et Cogis, 2011), ou bien encore de la *phrase dictée-donnée* (Geoffre, 2013) qui ont été mises à l'épreuve dans les travaux précités. Malgré des conclusions positives, celles-ci ne s'appliquent qu'à des scripteurs déjà avancés dans leur scolarité. Or les préconisations ministérielles invitent les enseignants à recourir à de telles formes de dictée dès le cycle 2⁸ mais peu de recherches en ont à ce jour examiné les effets à ce moment de la scolarité (Goigoux et alii, 2016). L'analyse de ces effets nous semble pourtant essentielle pour formuler de telles préconisations notamment du fait d'une possible divergence des résultats liée au niveau scolaire. Les travaux de L. Allal⁹ ont, par exemple, montré que « les effets de l'approche intégrée sont plus marqués en 6P qu'en 2P, tant sur le plan des connaissances orthographiques des élèves que sur celui de la gestion des connaissances en situation de production » (1999, p. 66).

Ainsi, dans ce contexte de recherches encore à alimenter, nous avons mis en place un dispositif de dictée, la *dictée révisée*¹⁰, dans lequel les élèves sont amenés à justifier leurs choix orthographiques en explicitant leurs raisonnements et procédures et en mobilisant un métalangage grammatical. L'objectif est d'analyser ses effets à la fois sur les performances des élèves et sur leurs capacités de raisonnement métagraphique. Notre hypothèse, à la suite des travaux précédemment évoqués, est que l'utilisation de ce dispositif va favoriser les progrès en orthographe grammaticale des élèves de 2^e primaire. Si de tels progrès surviennent, cela signifie qu'ils sont consécutifs à une meilleure gestion de l'inaudibilité et de la redondance des marques d'accord au sein du syntagme nominal. Pour vérifier notre hypothèse, nous tenterons alors de répondre aux questions suivantes : 1) La pratique de la révision collective d'un texte dicté améliore-t-elle le marquage des accords en cas d'amuïssement ? 2) Permet-elle d'ajuster la distribution des marques morphologiques au sein du groupe nominal ?

⁶ Pour rappel, si notre orthographe cumule ces différentes difficultés, c'est avant tout parce qu'elle a été conçue en vue de faciliter le travail du lecteur et ainsi lui éviter à la fois de faire des contresens mais également de devoir rechercher les marques lui permettant de désambiguïser sa lecture. Notre orthographe est ainsi « faite pour l'œil » suivant l'expression de N. Catach (2014) et c'est ce qui explique cette multiplication des traits distinctifs.

⁷ La *dictée zéro faute* correspond à une autre façon de désigner le dispositif mis au point par Angoujard (1994), à savoir la *dictée sans faute*.

⁸ Les programmes de cycle 2 parlent ainsi de « dictée raisonnée » (*Bulletin officiel*, n° 30, 2018 : 21) dont une déclinaison est donnée dans les documents d'accompagnement des programmes et dans lesquels il est fait mention, entre autres, de la *phrase dictée du jour* et de la *dictée sans erreur*.

⁹ Ces travaux visaient à comparer à deux niveaux de la scolarité, 2P (2^e primaire) et 6P (6^e primaire) les effets d'une approche intégrant l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production textuelle à une approche plus « classique » fondée essentiellement sur des activités spécifiques (mémorisation, exercices, dictées) déconnectées de toute situation de communication.

¹⁰ Nous avons choisi d'associer au terme *dictée* le qualificatif *révisée* afin de rendre explicite le fait que la phase décisive n'est pas celle de la dictée par l'enseignant mais bien celle correspondant au travail de révision collective accompagné par l'enseignant. Cette dénomination met ainsi en évidence la primauté de la phase de relecture argumentée et de réécriture du texte par rapport à la phase de dictée initiale.

3. Présentation du dispositif didactique et de son implémentation

3.1 Dispositif expérimenté

Le dispositif de dictée *révisée* se situe dans le prolongement des nouvelles formes de dictées réflexives qui apparaissent, depuis une trentaine d’années, dans le paysage scolaire : dictée *dialoguée* (Arabyan, 1990), dictée *négociée* ou *atelier de négociation graphique* (Haas et Lorrot, 1996). Dans ces différentes variantes du même principe de dictées réflexives, il s’agit d’amener les élèves à discuter les graphies qu’ils ont produites, afin qu’ils les commentent, les justifient, les expliquent par des raisonnements grammaticaux articulant des connaissances et des procédures précises. Dans notre dispositif, l’objectif est double puisqu’il vise à favoriser complémentirement la compréhension et la maîtrise des phénomènes grammaticaux et la mise en place de procédures ajustées pour le traitement des accords. De fait, c’est la révision collective qui en constitue la phase la plus importante, du point de vue autant didactique qu’acquisitionnel.

La dictée se déroule en trois phases. La première phase consiste en l’inscription de la phrase dictée suivie de sa relecture individuelle par les élèves débouchant sur d’éventuelles corrections de leur part (voir figure 1).

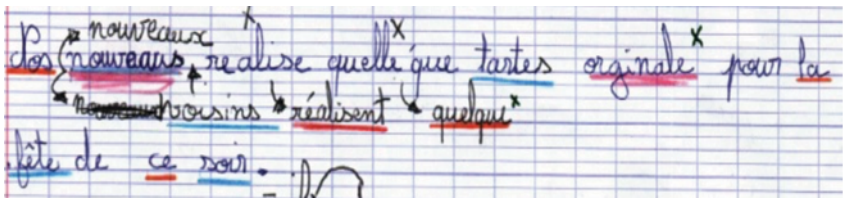


Figure 1 : Exemple d’une dictée produite lors de la phase 1

À l’issue de cette première partie, l’enseignant récupère les dictées des élèves. Il collecte alors toutes les graphies produites et signale les zones d’erreur au moyen d’un codage spécifiant l’opération de réécriture qui sera à effectuer¹¹ (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer, séparer, relier, inverser) à l’issue de la seconde phase. Celle-ci n’a pas lieu immédiatement après la première mais dans un temps très proche. Elle correspond à la révision collective de la phrase dictée durant laquelle l’enseignant, qui a recopié les différentes graphies collectées, invite les élèves à argumenter pour éliminer ou conserver telle ou telle graphie. Il les amène également à étayer leur raisonnement en s’appuyant sur le métalangage et sur des opérations linguistiques, telles que la suppression ou la substitution (voir figure 2).

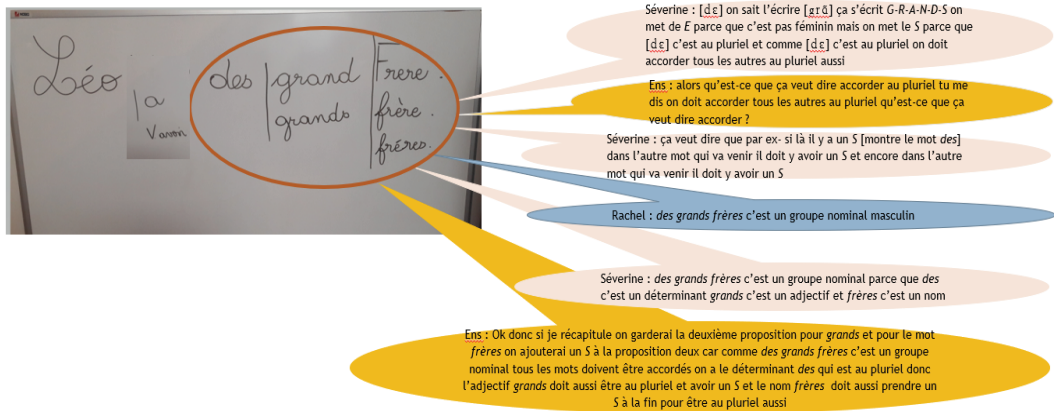


Figure 2 : Exemple de discussion lors de la phase de révision collective

¹¹ L’objectif de l’utilisation de ce codage est d’induire un travail de révision ciblé. Ce codage permet de « soulage[r] la mémoire de travail, en résolvant une partie de la tâche de révision et invite à effectuer les opérations de réécriture [...] à un autre niveau plus explicite. » (David et Guerrouache, 2018, p. 46-47).

La dernière phase correspond à la normalisation des dictées individuelles et à la copie des traces de la révision collective correspondant à la description linguistique qui a permis d’aboutir à la version normalisée (identification des classes grammaticales, marquage des relations entre les mots, substitution...). Cette phrase normée, sur laquelle figurent les éléments de raisonnement mobilisés, est placée dans un cahier qui fait ainsi office d’aide-mémoire.

3.2 Conditions d'expérimentation

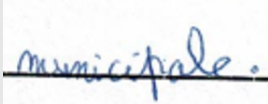
Sept classes de CE1 de la région parisienne hors REP¹² ont participé à notre recherche, ce qui représente une cohorte de soixante-seize élèves. Nous nous sommes appuyés sur les pratiques déclarées des enseignants pour constituer deux groupes : l’un expérimental et l’autre témoin. Les classes expérimentales, au nombre de trois, sont des classes qui ont indiqué réaliser des temps de retour sur les écrits dictés et auxquelles nous avons proposé l’utilisation du dispositif de *dictée révisée*. Les quatre classes du groupe contrôle, qui ont fonctionné en conservant leur pratique ordinaire, sont des classes dans lesquelles les enseignants ont déclaré ne faire aucun retour sur les dictées hormis la correction normative et non commentée de l’enseignant. Ainsi, trente élèves ont pratiqué la *dictée révisée* de façon hebdomadaire, à raison d’une séance variant de trente à quarante-cinq minutes par semaine, et quarante-six élèves ont utilisé, avec la même périodicité, une forme de dictée uniquement sommative.

4. Méthodologie pour la constitution et l'analyse du corpus

4.1 Constitution de notre corpus

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de recourir à une méthodologie mixte associant le recueil de phrases dictées à celui des autoexplications¹³ (David et Dappe, 2011) des élèves. Ces dernières ont été collectées dans le cadre d’entretiens qualifiés de « métagraphiques » (Jaffré, 1995) parce qu’ils visent à amener les élèves à justifier voire expliquer les graphies qu’ils ont produites en dictée. Nous avons fait le choix d’une telle méthodologie parce que les dictées, même si elles permettent de tester des points ciblés par avance, ne sont que le reflet partiel de la compétence orthographique. C’est d’ailleurs ce que tend à montrer la comparaison entre les traces écrites recueillies pour l’adjectif *municipale* et les autoexplications fournies par les élèves que nous avons regroupées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Graphies morphologiquement normées produites en milieu d'année et autoexplications des élèves à propos du morphogramme -e

Elèves	Graphies	Autoexplications
Rachel (7;7)		[...] j’ai mis un C-I-P-A-L-E parce que j’ai mis un E parce que c’est <u>la</u> piscine une piscine et pour moi c’est du féminin
Marc (7;10)		parce que je me suis dit que ça s’écrivait comme on le prononce pour moi ça s’écrit ça se dit M-U-N [my – ni – si – pa – le]
Naomie (7;5)		[mynisipal] j’ai écrit M-U-N-I-C-I-P-A-L-E parce que je - [mynisipal] ça fait moche avec un L donc je mets un E

L’observation de la trace graphique laisse ici à penser que ces élèves maîtrisent l’accord en genre de l’adjectif puisque les graphies qu’ils ont produites comportent la marque morphologique attendue. Cette interprétation ne coïncide toutefois pas nécessairement avec les autoexplications fournies. Celles-ci montrent en effet que la présence du morphogramme résulte d’un surdécoupage syllabique entraînant la surprononciation du -e final pour Marc et de considérations « esthétiques » (« ça fait moche ») pour Naomie. On voit donc que pour ces deux élèves

¹² Les classes hors REP sont des classes ne relevant pas de l’éducation prioritaire. Dans notre cas, ces classes étaient situées en milieu urbain pour cinq d’entre elles et en milieu rural pour les deux autres.
¹³ Les autoexplications correspondent aux commentaires que les élèves produisent sur leurs propres choix.

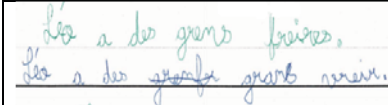
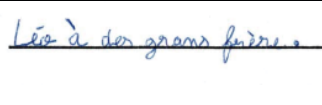
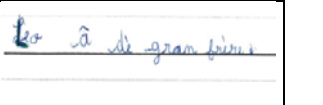
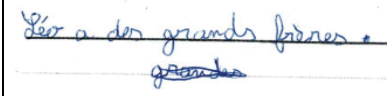
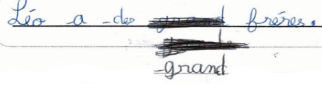
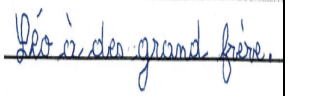
la graphie produite n'est pas en lien avec une prise en compte de la dimension grammaticale. En revanche, pour Rachel, la graphie produite correspond à la manifestation de la compétence morphographique attendue dans la mesure où elle s'appuie sur des arguments morphosyntaxiques, à savoir la catégorie grammaticale signalée par le déterminant et le lien de dépendance de l'adjectif envers le nom. Celui-ci est toutefois formulé de manière implicite (« j'ai mis un *E* parce que c'est *la piscine* une piscine »).

Pour constituer notre corpus, un même ensemble de phrases¹⁴ a ainsi été dicté trois fois dans l'année à l'ensemble des classes participantes. La première dictée correspond à un prétest puisqu'elle a été réalisée en début d'année avant l'utilisation de la dictée *révisée* par les classes expérimentales. La seconde dictée a eu lieu en milieu d'année, soit après trois mois d'utilisation du dispositif. Elle constitue de ce fait un test intermédiaire. La dernière dictée a, quant à elle, été proposée en fin d'année scolaire et constitue ainsi le posttest. Les tests de dictée ont été suivis du recueil des verbalisations des élèves lors d'entretiens métagraphiques¹⁵. Ceux-ci se sont déroulés quelques jours après chaque dictée et ont tous porté sur les mêmes segments¹⁶ ; ce qui permet de comparer les procédures utilisées et de voir leur évolution. Ils se sont déroulés avec des groupes de trois élèves présentant des profils orthographiques différents, qui ont été déterminés à la suite de l'examen de la dictée réalisée lors du prétest. Nous avons ainsi associé, dans un même groupe : 1) un élève dont la production comportait un nombre important d'accords correctement réalisés ; 2) un élève réalisant les accords de manière sporadique ; 3) un élève dont la production ne présentait pas d'accord. Ces entretiens ont ainsi été menés avec six élèves de chaque groupe soit douze élèves au total. Cette méthodologie nous a permis de constituer un double corpus composé de quarante-cinq phrases dictées représentant un ensemble de 2 970 syntagmes nominaux et de dix séances d'entretien.

4.2 Analyse du corpus

Pour les données issues des tests de dictée, nous avons opté pour un travail à partir des copies scannées des élèves. Nous avons ainsi traité manuellement l'ensemble des 2 970 syntagmes nominaux en faisant le choix de prendre en compte l'ensemble des variantes produites par les élèves et de les opposer sur la base de l'adjonction des morphogrammes ou de leur omission. Si nous n'avons pas retenu le critère phonologique c'est avant tout parce que nous avons observé qu'un appariement des variantes phonologiquement erronées était possible sur la base de la présence ou de l'omission de l'information morphologique. C'est par exemple le cas de l'adjectif [gRã], pour lequel nous avons recueillies les deux variantes graphiques suivantes **gron / *grons* opposées morphologiquement par l'adjonction d'un *-s*. Cette possibilité d'appariement nous a ainsi conduit à considérer que la présence d'une marque graphique de genre ou de nombre était susceptible d'indiquer une prise en compte de la dimension morphologique par les élèves même en cas de base non normée. Nous avons ainsi distingué trois cas pour catégoriser les productions (tableau 2).

Tableau 2 : Cas retenus pour la catégorisation des syntagmes produits

Cas 1 : Accord juste	Cas 2 : Accord partiel ¹⁷	Cas 3 : Absence d'accord
		
		
Tous les termes du syntagme comportent la marque grammaticale attendue	Seul l'un des termes du syntagme porte le morphogramme attendu	Aucun des termes du syntagme ne porte la marque grammaticale attendue

¹⁴ Sur les 34 phrases dictées, nous ne retiendrons ici que les 15 qui contiennent une chaîne d'accord de niveau 2 à savoir : 1) Léo a **des grands frères** ; 2) Elle a **cinq jolis chats** ; 3) Il mange quelques produits laitiers ; 4) J'adore les passages souterrains ; 5) Ma petite cousine arrive ; 6) Il regarde une superbe louve ; 7) Une pluie fine tombe ; 8) Luc va à **la piscine municipale** ; 9) Léa retrouve sa précédente classe ; 10) Une foule bruyante arrive ; 11) Il récupère les huiles usagées ; 12) On a **les meilleures idées** ; 13) Il y a plusieurs nouvelles élèves ; 14) On a quatre voitures françaises ; 15) Rémi déteste **les sorcières cruelles**.

¹⁵ En raison de la pandémie, nous n'avons pu réaliser que deux sessions d'entretien avec les classes du groupe contrôle.

¹⁶ Les segments questionnés figurent en gras dans la note 14.

¹⁷ Nous n'avons pas considéré comme accord partiel les cas où le déterminant n'était pas correctement orthographié.

Pour ce qui est des entretiens, ils ont été transcrits puis découpés en cinq séquences thématiques¹⁸ placées dans un tableau Excel. La méthode d'analyse à laquelle nous avons fait appel pour traiter ces séquences est celle de l'analyse de contenu (Richard, 2006 ; Wanlin, 2007). Elle correspond à une démarche qualitative consistant à dégager, à partir de la lecture réitérée du corpus transcrit, des critères d'analyse des commentaires métagraphiques produits. En nous basant sur d'autres travaux s'intéressant aux verbalisations des élèves (David, 2003 ; Jaffré, 1992 ; Geoffre, 2013 ; Mauroux, 2016 ; Morin, 2004), nous avons construit une grille permettant de catégoriser les explications fournies par les élèves à propos des marques graphiques de genre et de nombre. Cette grille d'analyse distingue les stratégies d'enseignement des procédures d'acquisition sur la base de l'opposition enseignement/apprentissage. Les stratégies se situent ainsi du côté de l'enseignement dans la mesure où elles réfèrent à « une démarche d'ensemble dont les élèves sont les destinataires » (Morin et alii, 2014, p. 5) et qui relèvent des choix plus ou moins explicites et verbalisés par l'enseignant.

Les procédures « sont, elles, spécifiquement linguistiques, généralement contraintes par le système de la langue orale ou écrite » (Ibid.) ; elles vont de pair avec la construction de savoirs linguistiques spécifiques les situant ainsi du côté de l'apprentissage.

Tableau 3 : Grille d'analyse des commentaires métagraphiques

		Exemples	Définition
Stratégie logographique (SL)		bah c'est arrivé comme ça et vu que je l'ai vu plusieurs fois le mot [mynisipal] et surtout [pal] et bah je m'en suis rappelé et voilà	La finale du mot, voire le mot entier, est liée à une forme rencontrée et/ou mémorisée sans calcul morphosyntaxique.
Stratégie phonographique	Procédure phonogrammique (PP)	[pal] c'est apparu c'était P-A-L et après j'avais rajouté un E mais après j'avais changé d'avis comme je ne l'entendais pas je l'ai barré	La présence ou l'absence de marque est liée à l'appui sur la chaîne orale (liaison, correspondance P/G...).
Stratégies morphographiques	Procédure morphographique par transfert graphique (PMTG)	Enq : est-ce qu'il a un E le mot municipale ? Emma : oui parce que il y a dans pi- parce que dans piscine il y a un E	La marque (-s ou -e) est inscrite par transfert d'une lettre ou d'une marque d'un mot à l'autre.
	Procédure morphographique sémantico-référentielle (PMSR)	F-R-E accent aigu-R-E-S [...] je me suis dit comme ils sont comme ils sont plusieurs et comme Léo a des grands frères bah il y a un S	La présence ou l'absence de la marque morphologique est motivée par une référence sémantique à la réalité.
	Procédure morphographique contextuelle (PMC)	j'ai mis un C-I-P-A-L-E parce que j'ai mis un E parce que c'est la piscine une piscine et pour moi c'est du féminin	L'ajout de la marque morphologique est justifié grâce à un élément contextuel (déterminant, catégorie grammaticale...)
	Procédure morphosyntaxique (PMS)	[dE] on sait l'écrire [gRâ] je l'ai écrit G-R-A-N-D-S j'ai pas mis de E parce que c'est pas féminin mais j'ai mis le S parce que [dE] c'est au pluriel et comme [dE] c'est au pluriel on doit accorder tous les autres au pluriel aussi	Le choix du morphogramme (-s ou -e) résulte de raisonnements morphosyntaxiques entre les éléments du syntagme
Stratégie morphographique non verbalisée (SMNV)		Enq : et qu'est-ce qui fait que tu as écrit un E à la fin ? Thierry : je sais pas	Le choix de la marque n'est pas explicite

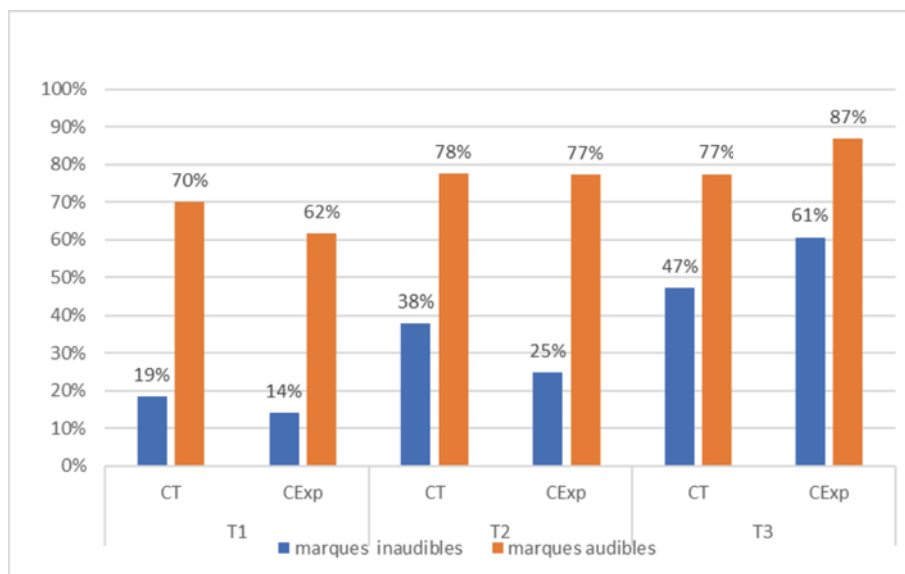
5. Résultats et discussion

Pour mesurer l'effet de l'inaudibilité, nous avons calculé le pourcentage de réussite des accords, c'est-à-dire de présence des marques morphologiques sur l'ensemble des constituants des différents syntagmes¹⁹, en fonction de

¹⁸ Une séquence thématique regroupe l'ensemble des explications fournies par tous les élèves d'une triade à propos d'un même syntagme. Comme les échanges ont porté sur cinq syntagmes, nous avons donc obtenus cinq séquences thématiques pour chaque entretien.

¹⁹ Nous n'avons pas retenu ici les syntagmes des items 11, 12, 14 et 15 dans lesquels les marques morphologiques étaient partiellement audibles (voir note de bas de page 14).

la possibilité de se référer ou non à la chaîne sonore pour les ajouter. Nous avons obtenu les résultats suivants (graphique 1).



Graphique 1 : Pourcentage d'accords justes en fonction de l'audibilité des marques catégorielles

On constate tout d'abord que l'inaudibilité des marques morphologiques affecte leur adjonction et ce quel que soit le groupe. Les accords les mieux réussis tout au long de l'année sont en effet ceux dans lesquels les marques morphologiques sont audibles. En début d'année, les marques d'accord sont en effet ajoutées dans 70 % des cas pour les classes témoins (CT) et dans 62 % des cas dans les classes expérimentales (CExp) quand un appui sur la chaîne orale est possible. En cas d'amuïssement, elles ne sont en revanche ajoutées que dans 19 % des cas pour les classes témoins et dans 14 % des cas dans les classes expérimentales. En fin d'année, les mêmes tendances sont constatées puisque l'accord est réalisé dans 77 % des cas par les élèves des classes témoins et dans 87 % des cas par ceux des classes expérimentales lorsque les marques sont audibles. Ce pourcentage de réussite tombe à 47 % pour les classes témoins et à 61 % pour les classes expérimentales en cas d'amuïssement.

Cette différence de réussite entre les deux contextes phonologiques souligne le désavantage créé par l'amuïssement des marques dans le marquage de l'accord et va ainsi dans le sens des constats réalisés dans d'autres travaux pour des élèves plus avancés dans leur scolarité (Bourdin *et alii.*, 2004 ; Brissaud et Cogis, 2019).

Si l'on examine à présent l'effet de la variation phonique en fonction du groupe de classe, on constate un avantage conféré aux classes expérimentales quel que soit le cas de figure. En début d'année, les classes témoins obtiennent un taux de réussite légèrement supérieur à celui des classes expérimentales. Cette tendance s'inverse en fin d'année puisque le taux de réussite des classes expérimentales est supérieur à celui relevé dans les classes témoins, à la fois lorsque les marques sont audibles mais aussi et surtout en cas d'amuïssement. De plus, c'est dans les classes expérimentales où l'on constate les progrès les plus importants ; ceux-ci étant par ailleurs majorés lorsqu'aucun appui sur la chaîne orale n'est possible. Quand les marques d'accord sont audibles, on observe une progression du marquage sur l'année de 25 % pour les élèves du groupe expérimental alors que celle-ci n'est que de 7 % dans le groupe témoin. Une tendance identique se dessine concernant le marquage de l'accord en cas d'inaudibilité de celui-ci puisque le taux de réussite augmente de 47 % dans les classes expérimentales contre 28 % dans les classes témoins. Il est par ailleurs à noter que l'inversion de la tendance en faveur des classes expérimentales ne s'opère qu'en fin d'année ; les classes témoins obtenant de meilleurs résultats en cas d'amuïssement jusqu'en milieu d'année.

Ces résultats semblent ainsi suggérer que l'utilisation de la dictée révisée améliore le marquage des accords, en particulier dans les cas considérés comme complexes. Les progrès les plus importants ayant en effet été constatés lorsque les marques morphologiques sont inaudibles. Toutefois, le constat d'une meilleure réussite des classes témoins jusqu'en milieu d'année laisse à penser que les effets de la dictée révisée ne sont visibles qu'à l'issue d'une pratique réflexive plus longue. Pour vérifier les effets positifs observés par les données quantitatives,

nous avons cherché à savoir si les évolutions constatées du point de vue des performances se doublaient d’une reconfiguration des raisonnements allant dans le sens d’une logique grammaticale. Pour cela, nous avons regroupé les explications recueillies²⁰ en trois catégories²¹ :

- **Catégorie 1** : Explications indiquant une absence de calcul morphosyntaxique (mention d’un oubli, SL, PP, SMNV).
- **Catégorie 2** : Explications référant à un calcul sémantique (PMSR)
- **Catégorie 3** : Explications mentionnant un calcul syntaxique ou morphosyntaxique et témoignant alors d’une logique grammaticale (PMC, PMTG, PMS).

Les résultats obtenus sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Nombre d’arguments correspondant à chaque catégorie

	CT		CExp		
	T1	T2	T1	T2	T3
Catégorie 1	26	10	13	6	3
Catégorie 2	8	12	6	6	4
Catégorie 3	3	2	1	10	14

On constate tout d’abord une diminution des arguments de la catégorie 1, c’est-à-dire de ceux renvoyant à une absence de calcul morphosyntaxique, quel que soit le groupe. Ce recul indique un accroissement de la conscience morphologique pour l’ensemble des élèves qui peut en outre être attesté par la diminution d’une référence à un oubli dans les commentaires des élèves comme l’indique le tableau 5.

Tableau 5 : Nombre de références à un oubli dans les commentaires des élèves

	CT		CExp		
	T1	T2	T1	T2	T3
Mention d’un oubli	6	2	4	3	2

On voit en effet que l’évocation d’un oubli diminue d’un tiers en milieu d’année dans les classes témoins et de la moitié dans les classes expérimentales en fin d’année. Dans ces dernières, on constate une faible évolution entre le début et le milieu de l’année convergeant avec la progression moins importante du taux de marquage en cas d’amusement dans ces classes ; +10 % contre +19 % dans les classes témoins. Ces résultats qualitatifs tendent ainsi à aller dans le sens des conclusions précédentes indiquant que les effets positifs des dictées révisées ne sont perceptibles qu’après un temps de pratique relativement long.

Bien que cette baisse des arguments de la catégorie 1, constatée dans toutes les classes, semble être le signe d’un accroissement de la conscience morphologique, l’observation des catégories 2 et 3 montre que celle-ci ne se développe pas de la même manière dans les deux groupes de classes. En milieu d’année, on assiste, dans les classes témoins, à une diminution des arguments de la catégorie 1 au profit de ceux de la catégorie 2 ; ceux de la catégorie 3 restant quant à eux très minoritaires. Cette tendance montre que les raisonnements employés par les élèves de ces classes font majoritairement appel à une logique sémantique et assez peu à une logique grammaticale. En

²⁰ En raison de la pandémie, nous n’avons pas pu nous rendre dans les classes du groupe témoin en fin d’année pour réaliser les entretiens métagraphiques. Nous ne disposons donc pour celles-ci que des explications de début et de milieu d’année.

²¹ Les sigles utilisés dans chaque catégorie correspondent aux stratégies et procédures figurant dans le tableau 3 (voir supra). Nous les rappelons ici : i) SL : stratégie logographique ; ii) PP : procédure phonogrammique ; iii) SMNV : stratégie morphographique non verbalisée ; iv) PMSR : procédure morphographique sémantico-référentielle ; v) PMC : procédure morphographique contextuelle ; vi) PMTG : procédure morphographique par transfert graphique ; vii) PMS : procédure morphosyntaxique

revanche, dans les classes expérimentales, on observe une trajectoire développementale différente, puisque ce sont les arguments de la catégorie 3 qui sont en extension ; ceux de la catégorie 2 restent stables jusqu'au milieu d'année et en baisse sur la fin de l'année, confirmant à nouveau la nécessité d'un temps de pratique plus long pour percevoir des effets qualitatifs. Les commentaires fournis par Séverine à propos du syntagme *des grands frères* illustrent cette évolution.

Tableau 6 : Graphies produites par Séverine (CExp) lors des différents tests pour le syntagme *des grands frères* et explications métagraphiques (EM) correspondantes

	Graphies produites par Séverine	EM
Test 1		(N'évoque que l'écriture du mot *grand dans l'EM) parce que [fRER] c'est masculin comme c'est masculin ça va mettre un <i>D</i> et si c'est féminin on met un <i>E</i> à la fin de [gRā]
Test 2		le mot <i>des</i> comme c'est plusieurs ben [gRā] ça doit aussi être plusieurs et [fRER] ça doit aussi être plusieurs parce que ici il y a un <i>S</i> [montre le mot <i>des</i>] ici aussi il y a un <i>S</i> [montre le mot <i>grands</i>] et [fRER] on doit aussi lui mettre un <i>S</i> comme le mot <i>grands</i> parce que c'est plusieurs grands frères il y a beaucoup de frères alors il faut mettre un <i>S</i>
Test 3		[dE] on sait l'écrire [gRā] je l'ai écrit <i>G-R-A-N-D-S</i> j'ai pas mis de <i>E</i> parce que c'est pas féminin mais j'ai mis le <i>S</i> parce que [dE] c'est au pluriel et comme [dE] c'est au pluriel on doit accorder tous les autres au pluriel aussi

Ces explications montrent tout d'abord que le traitement de l'information catégorielle du nombre n'apparaît qu'à partir du milieu d'année. Aucune marque graphique ne figure sur les termes lors du prétest et l'explication de Séverine porte sur choix du morphème lexical *d* qu'elle justifie en appui sur l'opposition phonique entre les formes masculin et féminin de l'adjectif à savoir /gRā/ et /gRād/. On constate en revanche qu'à partir du milieu d'année les commentaires produits portent cette fois sur le choix de la marque morphographique ajoutée au nom et à l'adjectif. Les explications avancées, qui s'appuient essentiellement sur un traitement sémantique du déterminant (« le mot *des* comme c'est plusieurs ben [gRā] ça doit aussi être plusieurs et [fRER] ça doit aussi être plusieurs »), laissent néanmoins percevoir l'émergence d'une logique grammaticale. Celle-ci transparait derrière le fait que l'adjonction du morphogramme découle de la conceptualisation d'une solidarité entre les différents éléments du syntagme. Même si celle-ci reste essentiellement appréhendée d'un point de vue sémantique (itération de l'expression « ça doit aussi être plusieurs »), elle indique un cheminement vers la prise en compte d'éléments syntaxiques. Ce n'est toutefois qu'en fin d'année qu'on observe un basculement vers un raisonnement résolument plus grammatical. Les arguments sémantiques cèdent en effet la place à des arguments morphosyntaxiques se matérialisant à travers l'emploi de métatermes grammaticaux. Le mot *pluriel* est ainsi employé par Séverine en remplacement de l'argument sémantico-référentiel *plusieurs*. Quant au terme *accorder*, il succède à l'emploi de l'expression « ça doit aussi être plusieurs » pour signifier la relation de dépendance des termes. Dans ces classes, on assiste donc à un développement des raisonnements selon une logique grammaticale qui ne prennent cependant pas le pas sur les raisonnements sémantiques en fin d'année. Le tableau 7 montre à cet effet que la part respective de chaque type de raisonnement est identique dès le milieu de l'année.

Tableau 6 : Nombre de procédures sémantico-référentielles et de procédures morphosyntaxiques recensé dans les classes expérimentales

	CExp		
	T1	T2	T3
PMSR	5	6	4
PMS	0	6	4

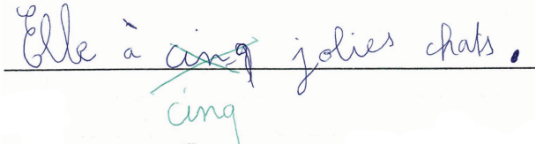
Ce maintien des raisonnements sémantiques peut être mis en lien avec la charge sémantique plurielle portée par le déterminant.

Tableau 7 : Arguments se rapportant aux procédures sémantico-référentielles et morphosyntaxiques recensés dans les classes expérimentales pour les syntagmes *des grands frères* et *cinq jolis chats*

	des grands frères			cinq jolis chats		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
PMSR	3	3	1	2	3	3
PMS	0	3	3	0	3	1

On remarque en effet que lorsque le déterminant réfère explicitement à une quantité – comme c’est le cas pour le déterminant numéral *cinq* – ; c’est le raisonnement sémantique qui domine. Tout se passe comme si l’argument sémantique l’emportait sur l’argument grammatical. Les explications fournies par Séverine à propos des syntagmes *des grands frères* et *cinq jolis chats* en fin d’année sont à cet égard éclairantes.

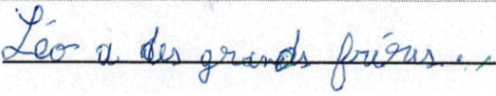
Tableau 8 : Graphies produites par Séverine (CExp) lors du posttest pour les syntagmes *des grands frères* et *cinq jolis chats* et explications métagraphiques (EM) correspondantes

Graphies produites par Séverine	EM
	[dE] on sait l’écrire [gRā] je l’ai écrit <i>G-R-A-N-D-S</i> j’ai pas mis de <i>E</i> parce que c’est pas féminin mais j’ai mis le <i>S</i> parce que [dE] c’est au pluriel et comme [dE] c’est au pluriel on doit accorder tous les autres au pluriel aussi
	[sĕk] je savais l’écrire déjà j’ai appris en CP [ʒ0li] euh [ʒ0li] je sais l’écrire <i>J-O-L-I</i> si c’est masculin si c’est féminin on rajoute un <i>E</i> mais comme c’est [sĕk] [sĕk] c’est pluriel parce qu’il y a plusieurs chats alors on rajoute un <i>S</i> et comme ici il y a un <i>S</i> [montre le mot *jolis] dans [Ja] il doit aussi y avoir un <i>S</i> parce qu’il y en a plusieurs aussi

On constate ainsi que, pour *des grands frères*, seuls des arguments grammaticaux (« c’est au pluriel, on doit accorder ») sont avancés pour justifier de l’ajout du *s* graphique à l’adjectif et au nom. En revanche, dans le cas de *cinq jolis chats*, c’est l’argument sémantique *plusieurs* qui sert de référence pour le pluriel et qui préside au choix de l’adjonction du morphogramme.

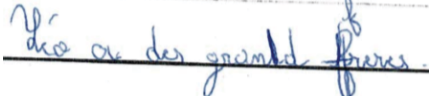
Le fait que la trajectoire développementale des raisonnements mobilisés dans les deux groupes diffère permet d’éclairer les écarts de performances. Les procédures morphographiques sémantico-référentielles, auxquelles ont majoritairement recours les élèves des groupes témoins, ne conduisent pas à une généralisation du marquage du genre ou du nombre à l’ensemble des classes grammaticales auxquelles il s’applique. Ainsi, si un raisonnement de type sémantique et « iconique » pour l’ajout du *s* graphique (Jaffré et David, 1999) peut être appliqué pour les noms, il n’en va pas de même pour les adjectifs pour lesquels la relation de dépendance morphosyntaxique doit être établie. Si l’ajout d’un *-s* au nom *frères* dans le groupe nominal *des grands frères* peut être justifié par le fait qu’il y a *plusieurs frères*, un raisonnement identique ne peut être fait pour l’adjectif *grands*. Il n’est en effet pas possible de justifier l’ajout du *-s* à l’adjectif *grands* par le fait qu’il y a *plusieurs grands* (sans *frère*). C’est d’ailleurs ce qui peut expliquer l’emploi conjoint des termes *grands* et *frères* lorsque l’argument *plusieurs* est avancé pour justifier l’accord de l’adjectif. L’explication donnée par Yaëlle montre ainsi qu’un lien direct est tissé entre le nom *frères* et l’argument *plusieurs* (« [fRĕR] j’ai écrit *F-R-E accent aigu-R-E-S* et le *S* je l’ai mis parce qu’ils sont plusieurs ») alors que pour l’adjectif *grands* le lien passe par l’association des termes *grands* et *frères* (« [gRā] j’ai écrit *G-R-A-N-D-S* [...] et le *S* c’est parce qu’ils sont plusieurs les grands frères »).

Tableau 9 : Graphies produites par Yaëlle (CT) lors du test à mi-année pour le syntagme *des grands frères* et explications métagraphiques (EM) correspondantes

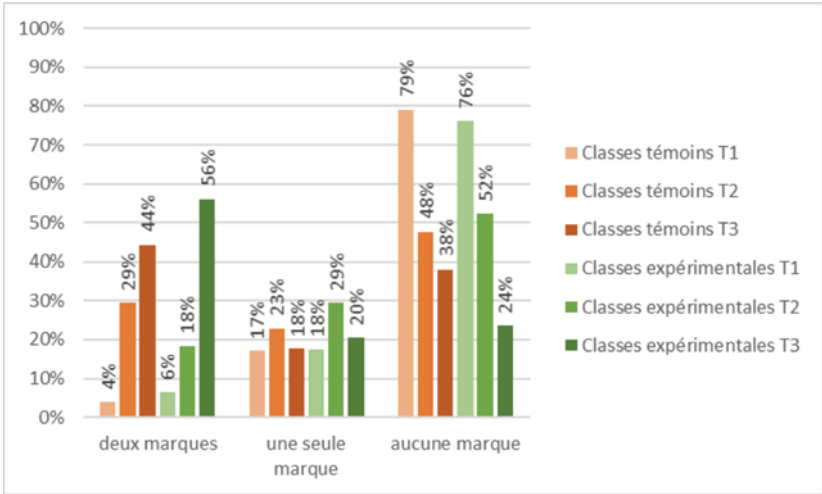
Graphie produite lors du test 2	EM
	donc bah [dE] on l'a appris en CP hein donc <i>D-E-S</i> et [gRã] j'ai écrit <i>G-R-A-N-D-S</i> le <i>D</i> je l'ai mis parce que on sait tous qu'on peut dire [gRãde] donc on met un <i>D</i> qui s'entend pas et le <i>S</i> c'est parce qu'ils sont plusieurs les grands frères [...] et [fRER] j'ai écrit <i>F-R-E accent aigu-R-E-S</i> et le <i>S</i> je l'ai mis parce qu'ils sont plusieurs on le sait parce qu'il y a écrit <i>des des</i> –voilà

L'emploi de ce type de raisonnement, de par le fait qu'il n'est pas directement applicable à l'adjectif, peut alors ne conduire qu'à un marquage partiel, comme c'est le cas par exemple pour Shannon qui ne l'emploie que pour le nom.

Tableau 10 : Graphies produites par Shannon (CT) lors du test à mi-année pour le syntagme *des grands frères* et explications métagraphiques (EM) correspondantes

Graphie produite lors du test 2	EM
	<i>des</i> je le connaissais déjà [gRã] pour les filles j'ai mis un <i>D</i> parce qu'on peut dire [gRãd] et pour [fRER] j'ai mis un <i>S</i> parce qu'il y a <i>des grands frères</i> parce qu'il y en a plusieurs parce qu'il y a <i>des</i>

En revanche, on constate que le développement d'un raisonnement morphosyntaxique se révèle plus efficace pour conduire l'extension du marquage morphogrammique à l'ensemble des classes de mots. Le graphique 2 ci-dessous montre que le recul des omissions des marques de nombre se fait au profit du double marquage pour tous les groupes d'élèves. Dans le même temps, on observe que les évolutions les plus importantes se produisent dans les classes expérimentales. Le double marquage de l'adjectif et du nom progresse en effet de 50 % dans les classes expérimentales ; cette progression se répercutant sur les omissions qui diminuent dans des proportions identiques (52 %) sur l'année. Même si nous observons un phénomène similaire dans les classes expérimentales, il est de l'ordre de 40 % et apparait comparativement plus modéré.

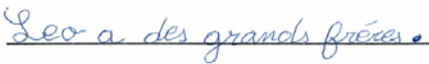


Graphique 2 : Évolution du nombre de marques de pluriel dans les syntagmes où l'accord est inaudible

On voit donc ici que le développement d'une logique grammaticale dans le groupe expérimental a une incidence sur la distribution des marques catégorielles. Il permet d'aboutir à une grammatisation du nombre pendant le temps de l'écriture, signe alors d'un certain degré d'automatisation par l'autoapprentissage (Share,

2008). Les graphies produites par Ingrid, élève appartenant au groupe expérimental, ainsi que les commentaires qui les accompagnent en sont une illustration.

Tableau 11 : Graphies produites par Ingrid (CExp) lors des tests à mi-année et fin d'année pour le syntagme *des grands frères* et explications métagraphiques (EM) correspondantes

	Graphies produites par Ingrid	EM
Test 2		déjà [dEgRäFRER] je sais l'écriture <i>D-E-S G-R-A-N-D-S F-R-E-R-E</i> [dE] je l'ai mis comme je l'avais entendu et comme je le connais après [gRā] j'ai mis un <i>S</i> parce que j'ai fait l'accord avec le <i>des</i> et le <i>G</i> euh et le <i>grands</i> et là [fRER] j'ai pas mis le <i>S</i> mais là maintenant j'aimerais bien en mettre un parce qu'il y a <i>des</i> — <i>grands frères</i> bah j'ai voulu faire comme bah j'ai voulu faire euh vu que là il y a un <i>des</i> ça peut être un groupe nominal <i>des grands frères</i> <i>des</i> ce serait un adj- un déterminant <i>grands</i> un adjectif et <i>frères</i> un nom.
Test 3		bah [dE] c'est facile je savais l'écriture avant [gRā] en fait c'est [gRāda] tu enlèves le <i>E</i> tu mets un <i>S</i> à la place si c'est au pluriel et ça te fait [gRā] et [fRER] bah je savais l'écriture aussi et j'ai mis juste un <i>S</i> pour dire que c'est au pluriel parce que <i>des</i> déjà il nous il détermine et il nous dit que tous les autres euh les autres mots vont être aussi au pluriel et c'est le mot <i>frères</i> qui va vraiment dire oui je suis d'accord avec lui et donc après avec le déterminant et après ça va dire que après tout le monde va être au pluriel sauf <i>Léo a</i> parce que c'est avant le mot qui fait avant <i>des</i> donc on peut pas savoir encore

En examinant les commentaires métagraphiques d'Ingrid produits lors du test 2, on voit que l'ajout du -s est dans un premier temps circonscrit à l'adjectif *grands* et résulte de la mise en œuvre d'une logique morphosyntaxique conditionnée par un lien d'accord de proximité entre le déterminant et l'adjectif. C'est ensuite la référence au groupe nominal en tant qu'unité syntaxique qui lui permet d'étendre le marquage au nom ; les relations de solidarité et d'interdépendance étant alors implicitement convoquées à travers cette terminologie. Lors du test 3, le marquage du nombre est réalisé pour tous les termes du groupe nominal pendant le temps de l'écriture. Il découle de la conceptualisation des liens morphosyntaxiques les unissant qui sont, cette fois, explicitement mentionnés : « *des* déjà il nous il détermine et il nous dit que tous les autres euh les autres mots vont être aussi au pluriel ». La formulation reste néanmoins ici comprise dans une dimension pragmatique avec l'emploi d'expressions telles que « oui je suis d'accord avec lui » ou encore « tout le monde », et un recours peu étendu à la métalangue, seuls les termes *déterminant* et *pluriel* sont utilisés.

Ainsi, bien que nos données ne nous permettent pas de le certifier puisque nous ne disposons pas des entretiens posttests en raison de la pandémie de la Covid, nous pouvons toutefois faire l'hypothèse que c'est la reconfiguration plus tardive des raisonnements sémantiques en raisonnements grammaticaux qui pourraient être à l'origine des réussites moins importantes dans le groupe témoin en fin d'année. Le fait que les élèves de ce groupe recourent plus longtemps et plus massivement à des procédures sémantiques moins fonctionnelles et plus aléatoires pour le marquage de l'accord de l'adjectif peut en effet être à l'origine d'une persistance d'un marquage partiel induisant alors des réussites moindres.

6. Pour conclure

Pour évaluer les effets de la pratique de révision collective d'un texte dicté sur les compétences morphographiques des scripteurs débutants, nous avons cherché à savoir si elle avait une incidence sur le marquage des accords et sur la distribution des morphogrammes grammaticaux. Bien que nous n'ayons pas réalisé de test de significativité, nos résultats soulignent une incidence positive tant en cas d'amuïssement des marques morphologiques que lorsqu'elles étaient audibles. En effet, même si l'ensemble des élèves progressent, nous avons pu constater que les performances de ceux appartenant au groupe expérimental étaient supérieures à celles relevées dans les classes témoins et ce quel que soit le cas considéré. Toutefois, nos données indiquent que pour que des effets du dispositif soient relevés, il est nécessaire que les élèves aient pratiqué cette dictée sur un laps de temps relativement long. Nous n'avons en effet constaté un avantage pour les classes expérimentales qu'en fin d'année. Les effets observés sur les performances ont pu être mis en lien avec une reconfiguration des raisonnements des élèves appartenant à

ces classes et leur basculement dans la sphère grammaticale. Ainsi, pour l'accord en nombre, nous avons observé que les procédures morphographiques sémantico-référentielles de début d'année tendaient à évoluer progressivement vers la mise en place de procédures morphosyntaxiques. Nous avons cependant noté que cette évolution restait tributaire du contexte syntaxique. Ainsi, lorsque le déterminant, qui constitue un déclencheur syntaxique, ne réfère pas spécifiquement à une quantité numérique on assiste à une reconfiguration du raisonnement qui se déplace de la sphère sémantique vers la sphère grammaticale. C'est ainsi le cas avec le déterminant indéfini *des* qui ne précise pas l'étendue de la quantité plurielle. En revanche, lorsque le déterminant spécifie la quantité, comme c'est le cas pour le déterminant numéral *cinq*, on assiste à une forme de résistance du raisonnement sémantique qui prend le pas sur le raisonnement grammatical. Cette persistance peut s'expliquer par le fait que « la pluralité n'est pas seulement une catégorie linguistique, elle a son origine dans le monde qui nous environne. Celui-ci contraint la langue qui, en retour, nous amène à le voir d'une certaine façon » (Jaffré et David, 1999, p. 10). Il est donc important de ne pas proscrire les raisonnements sémantiques car ils sont la base des raisonnements grammaticaux, par reconfiguration de procédures initiales plus accessibles vers des procédures expertes, plus abstraites. Les secondes ne remplacent pas les premières ; elles peuvent en effet cohabiter chez un même élève dans un même écrit, comme nous l'avons vu chez Séverine. Il convient donc de les analyser en tant que telles car nombre de problèmes d'accord orthographique ne sont pas strictement syntaxiques (par exemple le pluriel des adjectifs de couleurs). Cette coexistence des procédures observée chez les élèves des classes expérimentales peut également être un facteur expliquant les différences de réussite à l'avantage de ces derniers ; les élèves du groupe contrôle ne mobilisaient généralement que la procédure sémantico-référentielle. Concernant la distribution des marques catégorielles, nous avons constaté qu'elle progressait pour l'ensemble des classes avec toutefois un avantage en termes de performances pour les élèves des classes expérimentales. L'analyse des autoexplications a montré que cela était à rapprocher du fait que ces élèves parvenaient, d'une part, à identifier les structures syntaxiques et, d'autre part, à conceptualiser les liens de dépendance unissant leurs constituants. Au vu des résultats que nous avons obtenus, il semble donc que ce type de dispositif soit une piste à explorer pour développer les compétences morphographiques des jeunes scripteurs du primaire et au-delà.

7. Références bibliographiques

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999) Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Andreu, S. et Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information*, n° 28, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN-DEPP.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres des colléges*, 12, 59-79.
- Bonnal, K. (2016). L'Orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Bourdin, B., Leuwers, C. et Bourbon, C. (2004). Acquisition de l'accord en genre de l'adjectif. *Le Langage et l'Homme*, 39(2), 35-43.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2019). À la poursuite des marques de genre. Dans C. Mortamet (éd.), *L'Orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 43-71). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Catach, N. (2014). *L'Orthographe française*. Paris : Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (éd.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : ERPI Éducation.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), XXIX, 137-158.
- David, J. et Dappe, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherches*, 54, 17-31.
- David, J. et Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 203, 29-49.
- David, J. et Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales françaises : quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211, 67-81.
- David, J. et Watelet, S. (2016). Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1. *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Paris : Larousse.
- Delabarre, E. (2019). Une dictée publique : la dictée Rotary « contre l'illettrisme ». Dans C. Mortamet (éd.), *L'Orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 223-243). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.

- Geoffre, T. (2013). Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de Grenoble.
- Geoffre, T. et Rodi, M. (2019). Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Repères*, 60, 173-196.
- Goigoux, R. (éd.) (2016). Lire, écrire : synthèse du rapport de recherche étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Lyon : Institut français d'éducation.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, 95, 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard et J.-C. Meyer (éd.), *Les Métalangages de la classe de français* (p. 137-138). Paris : D.F.L.M.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63.
- Joannidès, R. (2014). L'Écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ? Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Rouen.
- Manesse, D. et Cogis, D. et alii (2007). *Orthographe. À qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- Mauroux, F. (2016). Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse 2.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective (MEN-DEP) (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et des élèves d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires. *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 62. Paris : MEN-DEP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2018). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin officiel*, n° 30 du 26 juillet 2018.
- Morin, M.-F. (2004). Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphographie du nombre au début du primaire. *Lidil*, 30, 55-72.
- Morin, M.-F., David, J. et Nootens, P. (2014). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia paedagogica experimentalis*, 54, 153-178.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique (Rapport de recherche). Québec, Canada : FRQSC.
- Raffaëlli, C. et Jégo, S. (2013). Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? *Note d'information*, n° 13.35, MEN-DEPP.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte, *Recherches qualitatives*, 26, 181-207.
- Share, D. L. (2008). Orthographic Learning, Phonological Recoding, and Self-Teaching. Dans R. Kail (ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (1st edition), 36, 31-82.
- Totureau, C., Thévenin, M.-G. et Fayol, M. (1997). The Development of the Understanding of Number Morphology in Written French. Dans C.A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (eds), *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice across Languages* (p. 97-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 8(4), 315-334.
- Voiriot-Cordary, N. (2005). Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle au français à l'entrée au lycée. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Wattelet-Millet, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères*, 60, 85-106.