

Comment faire évoluer la compétence d'analyse en orthographe grammaticale à des élèves en difficulté d'apprentissage ?

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1922

Mémoire de Master de Charline Baume

Sous la direction de Emile Jenny

Bienne, avril 2022

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire, Emile Jenny, pour ses conseils, sa disponibilité et la confiance témoignée durant l'élaboration de mon travail.

Un grand merci va également à mes collègues enseignantes qui m'ont suivie et se sont impliquées durant toute l'expérimentation du dispositif d'apprentissage. Je tiens aussi à remercier mon compagnon, Grégory Lapaire, pour son aide dans l'application des multiples formules sur Excel, et ma marraine, Nicole Leblois, pour la relecture de mon travail.

AVANT – PROPOS

LE RÉSUMÉ

Mon travail de recherche s'intéresse au développement de la compétence d'analyse en orthographe grammaticale chez les élèves du cycle 2 en difficulté d'apprentissage du français. Plus précisément, il souhaite tester, dans différents contextes d'enseignement, un outil permettant de travailler sur une difficulté fréquemment rencontrée : les relations d'accords dans une phrase. Par ses résultats, cette étude distingue les contextes d'apprentissage qui favorisent, ou non, une utilisation efficace du dispositif d'apprentissage la « dictée zéro faute ». De plus, elle identifie quelques éléments tels que le degré de scolarité, les manipulations syntaxiques ou le développement de la compétence de verbalisation, qui contribuent à l'efficacité du dispositif.

LES CINQ MOTS-CLÉS

1. Français
2. Analyse
3. Orthographe
4. Grammaire
5. Dictée zéro faute

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Le concept d'orthographe, schéma inspiré de Bentolila & Germain (2019)	8
Figure 2 - Le concept d'orthographe grammaticale (élaboration propre)	8
Figure 3 - Le concept d'orthographe grammaticale (1/3).....	9
Figure 4 - Le concept d'orthographe grammaticale (2/3).....	11
Figure 5 - Les procédures graphiques propres à chaque accord, selon Cogis (2005).....	13
Figure 6 - Développement de la compétence orthographique (élaboration propre)	17
Figure 7 - Sous les graphies de surface - schéma inspiré de Cogis (2005, p. 148)	18
Figure 8 - Les manipulations syntaxiques selon Chartrand (2004)	19
Figure 9 - Le concept d'orthographe grammaticale (3/3).....	20
Figure 10 - Objectifs et hypothèses de recherche	25
Figure 11 - L'échantillonnage de la recherche.....	27
Figure 12 - Les contextes d'enseignement de la recherche	28
Figure 13 - Les participantes à la recherche.....	28
Figure 14 - Planification de la recherche	29
Figure 15 - Planification des rôles.....	32
Figure 16 - Comparaison de la progression des classes T et E au pré-test et post-test	35
Figure 17 - Comparaison du progrès global des classes E et T	36
Figure 18 - Ecart-type des classes E (% = dispersion des résultats, n = nbr d'élèves)	36
Figure 19 - Échelle de répartition des progrès individuels des classes E (% = évolution,.....	37
Figure 20 - Répartition par résultat des classes E (% = pourcentage d'élèves)	38
Figure 21 - Comparaison du progrès global par contexte d'apprentissage	39
Figure 22 - Comparaison des progrès par thème en classes E, contexte ordinaire	40
Figure 23 - Comparaison des progrès par thème en classes E et T, contexte ordinaire.....	40
Figure 24 - Comparaison des progrès par thème en classes E	41
Figure 25 - Comparaison des progrès par thème et par contexte	41
Figure 26 - Tableau des verbatims des enseignantes, classés par contexte	43
Figure 27 - Schéma des thèmes regroupant les verbatims des enseignantes	44
Figure 28 - Tableau des résultats de la recherche en contexte ordinaire.....	46
Figure 29 - Tableau des résultats en contexte soutien ambulatoire petit groupe	47
Figure 30 - Tableau des résultats en contexte soutien ambulatoire individuel	48
Figure 31 - Tableau des résultats en contexte groupe de soutien.....	49

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : avis de recherche	57
Annexe 2 : protocole et manipulations syntaxiques.....	59
Annexe 3 : pré-test de niveau 1 et 2.....	65
Annexe 4 : post-test de niveau 1 et 2	67
Annexe 5 : grille de correction	69
Annexe 6 : grille d'analyse « Excel »	70
Annexe 7 : t-test Excel.....	71

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	i
Avant – propos.....	ii
Le résumé	ii
Les cinq mots-clés	ii
Liste des figures	iii
Liste des annexes	iv
Introduction	3
1. Problématique	6
1.1. Objet de recherche.....	6
1.1.1. L'orthographe aujourd'hui : un outil pour la communication.....	6
1.1.2. Le fonctionnement de l'orthographe française	7
1.1.3. L'enseignement de l'orthographe française	8
1.2. État de la question de départ	9
1.3. État des connaissances	10
1.3.1. Les composantes de l'orthographe grammaticale.....	11
1.3.2. Le développement de l'orthographe grammaticale du côté de l'élève	12
1.3.3. L'enseignement de l'orthographe grammaticale	18
1.4. Précision de la question de recherche	21
1.4.1. La dictée zéro faute.....	21
1.4.2. Les limites de la dictée zéro faute	22
1.5. Question de recherche	23
1.6. Opérationnalisation de la question de recherche.....	23
2. Méthodologie	24
2.1. Les objectifs de recherche	24
2.2. Le corpus	25
2.3. La méthode de recherche	26
2.3.1. Une méthode nomothétique	26
2.3.2. Une démarche expérimentale	26
2.4. L'échantillonnage	26
2.5. La variable étudiée.....	27
2.6. Les participantes à la recherche	28
2.7. Les instruments de recherche.....	29
2.7.1. Le pré-test et le post-test.....	29
2.7.2. Le journal de bord	30
2.8. La grille de correction.....	30
2.9. Les limites de la recherche	31

2.9.1.	Trois rôles dépendants	31
2.9.2.	Une durée d'expérimentation limitée dans le temps	32
2.9.3.	Une utilisation subjective du dispositif	32
2.9.4.	Une transposition des résultats difficile	33
2.9.5.	Une représentation inégale et faible des contextes	33
2.9.6.	Un contexte d'enseignement en pleine crise sanitaire	33
2.9.7.	Un pré-test et un post-test différents du dispositif d'apprentissage.....	33
3.	Analyse des résultats	34
3.1.	Introduction à l'analyse	34
3.1.1.	Analyse quantitative	34
3.1.2.	Analyse qualitative	34
3.2.	Présentation des résultats.....	35
3.2.1.	Présentation des résultats : pré-test et post-test.....	35
3.2.2.	Présentation des résultats : journal de bord.....	41
3.3.	Discussion des résultats	44
3.3.1.	Question de recherche 1).....	45
3.3.2.	Question de recherche 2).....	45
3.4.	Synthèse des résultats de la recherche	50
	Conclusion et perspectives	52
	Références bibliographiques.....	54
	Annexes	57

INTRODUCTION

Il y a quatre siècles, l'orthographe française était tellement difficile à lire que les enfants apprenaient d'abord à lire en latin. Au XVII^e et XVIII^e siècles, à la suite des grandes réformes religieuses du XVI^e siècle, on souhaite faciliter l'accès à la lecture en simplifiant l'orthographe. Grâce à cette première grande réforme de l'orthographe, l'apprentissage direct de la lecture en français devient enfin possible. Néanmoins, l'Académie française souhaite complexifier la langue afin de favoriser l'accès à l'orthographe pour certaines classes sociales. « (L'Académie) déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les lettres d'avec les ignorants et les simples femmes » (Marty, 2021, p. 66). L'orthographe française est alors identifiée en tant que « discipline scolaire » au cours du XIX^e siècle. On a alors affaire à un engouement pour la maîtrise de l'orthographe française, qui devient un vrai moyen de distinction : le brevet des instituteurs, au cours du XIX^e siècle n'est plus qu'un pur examen d'orthographe. La guerre de 1870-1871, où la France se retrouve battue par la Prusse et la Bavière, marque un tournant. Face à cette défaite, l'école française et ses enseignements, jugés insuffisants, sont mis en cause. En 1880, on envisage alors un changement dans l'enseignement, soit un virage anti-orthographique pour un enseignement plus libéré de la langue française. Il permet ainsi de créer « l'enseignement de la langue française à l'école alors que tous les programmes et les plans d'études précédents ne prévoyaient que les éléments de la langue française, c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire » (Chervel, 2008, p. 53).

Ce bref retour historique permet de réaliser, d'une part, que l'orthographe française a suivi les changements de la société et, d'autre part, que chaque modification était porteuse d'une volonté bien précise. Si elle était utilisée pour différencier les classes sociales et évaluer le niveau de compétences des maîtres, on a remarqué que son enseignement ne suffisait pas à maîtriser la langue française. Le revirement anti-orthographique répondait finalement au souhait d'instruire une plus grande partie de la population.

Actuellement, les objectifs du Plan d'études romand (CIIP, 2010)¹ abondent dans ce sens en notifiant que la compétence de mémorisation n'est plus un objectif d'apprentissage prioritaire de la langue française. L'orthographe est un outil au service de la communication et la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) a décrété, par ailleurs, l'introduction d'une nouvelle orthographe rectifiée dans les moyens d'enseignement du français dès 2023. In fine, les discours scientifiques ont évolué dans une optique d'inclusion et d'accessibilité du code écrit normé à un plus grand nombre d'individus.

En outre, depuis le début de ma pratique professionnelle en contexte ordinaire, l'enseignement du français, et plus particulièrement de son écriture normée, m'interroge. Après quelques années d'expérience, je constate un écart d'évolution entre ces discours scientifiques et la réalité du terrain. Selon mes observations, l'orthographe représente actuellement un facteur d'insertion et de reconnaissance dans la société. Elle peut même être un élément décisif pour l'avenir professionnel d'une personne.

¹ Pour la suite du travail, l'acronyme PER est utilisé pour désigner le Plan d'études romand (CIIP, 2010).

Mon questionnement s'est renforcé lorsque j'ai commencé à enseigner le français en contexte spécialisé. Pour des élèves en difficulté d'apprentissage, j'ai réalisé que les difficultés en écriture normée revenaient très souvent et s'accroissaient même avec les années.

J'avais l'impression que les élèves se souvenaient des différentes règles travaillées une fois en classe, mais qu'ils n'avaient pas conscience que la langue était un système qui avait simultanément besoin de chaque élément pour fonctionner. Lors de stages en enseignement spécialisé, j'ai aussi relevé cette difficulté chez les élèves arrivant en fin d'école obligatoire. Un élève me confiait n'avoir aucune chance d'être embauché si on ne l'aidait pas à écrire une lettre de postulation sans erreur. Il ajoutait encore qu'il utilisait des applications pour se corriger, mais qu'il ne savait pas toujours quel était le bon choix parmi les propositions.

Finalement, lors de mon entrée en formation d'enseignement spécialisé, j'avais déjà des attentes sur un domaine bien précis : comment faire pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage à progresser en orthographe ? Grâce aux cours de première année en langage et communication, j'obtenais déjà quelques réponses.

Le premier élément concernait la distinction faite au sein même de l'orthographe. Il n'y a pas qu'une seule orthographe à enseigner et, dans mon travail de Master, j'ai été ravie de transmettre cette précision à l'ensemble des enseignantes participantes. La distinction entre orthographe lexicale et grammaticale permet de préciser la direction du travail à effectuer, ainsi qu'à segmenter les étapes de correction avec l'élève. Il faut savoir que cette différence est mentionnée dans le PER (CIIP, 2010), mais j'ai constaté qu'elle n'était pourtant pas claire chez les enseignantes participantes, dont je fais partie également.

Un deuxième élément représentait les possibilités de travail pour l'orthographe lexicale, notamment sur le développement de la conscience morphologique. En ce qui concerne l'orthographe grammaticale et ses dispositifs d'apprentissage, je restais un peu plus perplexe ; j'avais l'impression qu'il existait énormément d'outils, mais qu'ils restaient tous ciblés sur une ou deux notions bien précises. Dans ce contexte, comment faire comprendre à l'élève que la langue est un système où toutes ces notions sont liées et se modifient ensemble ? De quel moyen le corps enseignant dispose-t-il pour faire progresser ses élèves en difficulté ? De manière générale, les tâches complexes relèvent d'un véritable défi pour l'élève en difficulté d'apprentissage. Mais si, en plus, on y ajoute des notions abstraites telles que l'accord, l'adjectif, le complément de phrase, ou encore le prédicat, cela devient « un véritable chantier », comme me l'a spontanément confié un élève suivi en soutien ambulatoire.

Ainsi, ce sont ces réflexions qui m'ont menée à réaliser un travail de Master sur l'enseignement de l'orthographe grammaticale, afin d'aider mes élèves à progresser dans ce domaine. Dans notre profession, il est essentiel d'être capable de se remettre en question et de se dire que ce qui ne fonctionne pas peut être amélioré. Désireuse de pratiquer de nouvelles manières de comprendre la langue en tant que système, je débutais ainsi mon travail de Master, non pas dans l'espoir d'un changement de vision de l'orthographe, mais bien dans celui d'essayer de faire toujours un peu mieux dans ma propre pratique professionnelle.

Dans une société qui se veut de plus en plus inclusive, où chacun devrait pouvoir trouver sa place, peu importe ses différences, pourquoi n'acceptons-nous pas d'ouvrir un accès simplifié à tous ? Certainement par peur du nivellement par le bas, par peur d'une perte de sens à tout apprentissage, par peur ... Mais au fond, qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre, c'est comprendre et c'est sur cette compréhension, sur cette capacité d'analyse de l'orthographe grammaticale que je souhaite faire progresser mes élèves. Ce travail, qui souhaite développer la compétence d'analyse en orthographe grammaticale chez des élèves en difficulté d'apprentissage, ambitionne de faire juste un peu mieux pour ceux qui sentent l'écart se creuser au fil des années scolaires.

Afin de répondre à cet enjeu, je vais commencer par explorer la littérature pour développer mes connaissances sur le concept d'orthographe grammaticale et découvrir les recommandations actuelles édictées pour cet enseignement. Je déterminerai ensuite ma question de recherche et ses objectifs à atteindre. Cette étude, par la participation de plusieurs enseignantes, expérimentera un dispositif d'apprentissage dans différents contextes d'enseignement. La récolte des données sera double : d'une part, une partie quantitative permettra d'évaluer le progrès chez les élèves par un pré-test et un post-test et, d'autre part, une partie qualitative transmettra l'avis des enseignantes, via un journal de bord. Puis, un chapitre de présentation des résultats et de discussion répondra aux questions de recherche en mettant en évidence quelques éléments qui m'ont interpellée. Enfin, une synthèse des résultats de ma recherche précédera la conclusion constituée des principaux résultats, d'un ressenti personnel au terme de ce travail, et des perspectives de recherche.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. OBJET DE RECHERCHE

Ma recherche s'intéresse à l'enseignement du code de l'écrit en français, communément appelé orthographe, chez des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2. En formation d'enseignante spécialisée, je me retrouve fréquemment confrontée, lors de leçon de soutien ambulatoire (SPA), à des élèves en difficulté d'apprentissage du langage écrit.

Pour commencer, le concept d'orthographe est présenté ci-dessous en trois parties. Une première partie positionne le concept d'orthographe dans la vision actuelle du PER (CIIP, 2010). Une seconde partie s'intéresse à son fonctionnement, en détaillant ses deux principaux mécanismes (la phonographie ; la sémiographie) qui le composent. Enfin, une troisième partie distingue les deux sous-concepts (orthographe grammaticale ; orthographe lexicale) présents dans son enseignement.

1.1.1. L'orthographe aujourd'hui : un outil pour la communication

Avant de s'intéresser au concept d'orthographe et de ses difficultés pour l'apprentie scriptrice ou l'apprenti scripteur, un détour par la vision actuelle de l'enseignement de la langue française semble indispensable. Les commentaires généraux du domaine *Langues*, détaillés dans le PER (CIIP, 2010), apportent des éléments précis sur son enseignement. Ce dernier doit offrir à l'élève une « maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication ». A cet effet, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique identifie trois domaines de l'enseignement du français, en constante interaction dans la pratique enseignante :

- la production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit ;
- la grammaire au sens large (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) ;
- la littérature.

L'orthographe, sous-domaine d'une grammaire au sens large, est ainsi véhiculée comme un outil permettant à l'élève de maîtriser diverses situations de communication. Elle n'est donc pas un objectif d'apprentissage et de mémorisation à part entière, mais bien un outil permettant de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, au même titre que la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire. D'ailleurs, la décision d'intégrer, dès 2023, l'orthographe rectifiée dans les manuels d'enseignement du français va dans ce sens en permettant d'offrir davantage de temps au développement d'autres compétences, telles qu'à « l'expression orale et écrite, à l'argumentation, à l'analyse de texte, aux aspects poétiques et littéraires plutôt qu'à une mémorisation de règles orthographiques arbitraires » (Marty, 2021, p. 66).

1.1.2. Le fonctionnement de l'orthographe française

Pour comprendre l'enseignement du code de l'écrit, il apparaît nécessaire d'en identifier son fonctionnement. Selon Bentolila & Germain (2019), le code de l'écrit est régi par deux mécanismes : la phonographie et la sémiographie.

1.1.2.1. *La phonographie*

La phonographie est un type d'écriture qui note les sons à partir du langage parlé. Le système d'écriture de la langue française est basé sur un principe alphabétique, car la transcription des sons, appelés phonèmes, s'opère à l'aide des 26 lettres de l'alphabet. Le système d'écriture est dit transparent si chaque phonème - chaque son - correspond à un seul graphème, une seule lettre. Par exemple, une scriptrice ou un scripteur maîtrisant ce principe alphabétique ne rencontre aucune difficulté à écrire le mot transparent « papa », où chaque son correspond à une lettre.

Toutefois, ce mécanisme s'avère insuffisant car le système écrit du français est dit semi-opaque car un son peut correspondre à un des 130 graphèmes existants (Catach, 2003). En effet, une spécificité du français vient du fait qu'un phonème [o] peut se traduire par plusieurs graphèmes, par exemple - eau -, - o - ou - au -. Cet écart, important, entre le nombre de phonèmes et de graphèmes en français engendre des correspondances irrégulières entre les unités orales et les unités écrites. Cette différence rend compte, pour une partie, de la complexité du système écrit en français, comme l'expliquent Pacton & al. (1999) en mentionnant que « cette pluralité de transcriptions potentielles soulève le problème des critères permettant aux individus de sélectionner la graphie correspondant à la norme parmi toutes celles qui sont à priori possibles » (p. 23).

Lorsqu'une ou un élève souhaite écrire un mot correspondant à la norme, il fait face à une diversité de transcriptions graphémiques et doit maîtriser d'autres compétences que l'unique voie phonologique. L'élève utilise ainsi un deuxième mécanisme : la sémiographie.

1.1.2.2. *La sémiographie*

La sémiographie représente le mécanisme relatif au sens amené par l'écrit. Par exemple, « (...) si la lettre « s » sert à transcrire les phonèmes (s) « singe », (s) « case », elle permet aussi de marquer la flexion du nombre (le s du pluriel), la flexion verbale (tu chantes, tu dis, etc.). Elle permet aussi de construire par dérivation un nouveau lexème (mot), par exemple dans « gris/grise ». On observe bien que dans ces deux cas, la lettre n'a pas le même statut » (Bentolila & Germain, 2019, p. 218).

Ce mécanisme du sens est construit par un principe morphographique qui représente « l'ensemble des procédés qui organisent l'écrit en matière d'accord en genre, en nombre, dans le groupe nominal ainsi qu'entre le sujet et le verbe. Il s'agit des relations qu'un mot entretient avec d'autres mots dans la chaîne syntagmatique » (Bentolila & Germain, 2019, p. 225).

La sémiographie vient ainsi compléter le premier mécanisme en permettant, par exemple, la transcription des lettres muettes en fin de mot.

1.1.3. L'enseignement de l'orthographe française

Comme vu ci-avant, la langue française se considère comme un système écrit semi-opaque qui sollicite un mécanisme phonographique permettant l'écriture de mots transparents, et un mécanisme sémiographique correspondant à la notion de sens, qui transcrit les mots opaques et les marques d'accords.

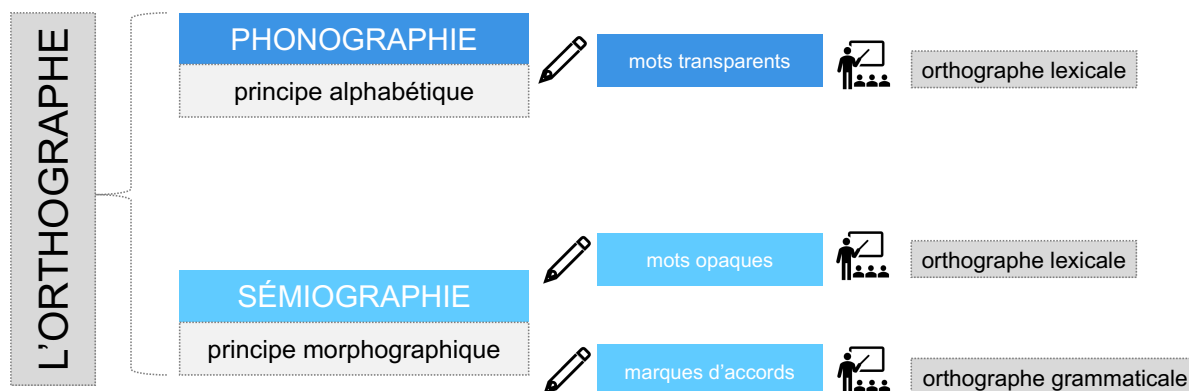


Figure 1 - Le concept d'orthographe, schéma inspiré de Bentolila & Germain (2019)

Ensuite, dans son enseignement, le concept d'orthographe se distingue en deux sous-concepts, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, définis par Brissaud et al. (2013) comme suit : « l'orthographe lexicale relève plutôt de la mémorisation, l'orthographe grammaticale plutôt de l'analyse » (p. 10).

Du point de vue de l'élève, cette distinction apparaît essentielle à identifier. En effet, en fonction de l'orthographe sélectionnée, l'élève est confronté à un type spécifique d'activités cognitives : la mémorisation ou l'analyse.

L'orthographe lexicale, sollicitant une capacité cognitive de mémorisation, travaille sur la formation de mots pour apprendre à écrire les mots comme ils apparaissent dans le dictionnaire. Le français étant une langue semi-opaque, connaître l'orthographe lexicale ne suffit pas pour parvenir à une transcription correcte des mots, ses variations n'étant que rarement audibles (*un chat, deux chats*). Elle exige subséquemment des capacités cognitives d'analyse chez la scriptrice ou le scripteur, c'est-à-dire une orthographe grammaticale, comme l'expliquent Brissaud et al. (2013) : « quand on écrit, retrouver la forme des mots en mémoire est nécessaire, mais il faut aussi analyser catégories et contextes pour sélectionner la bonne forme » (p. 14).

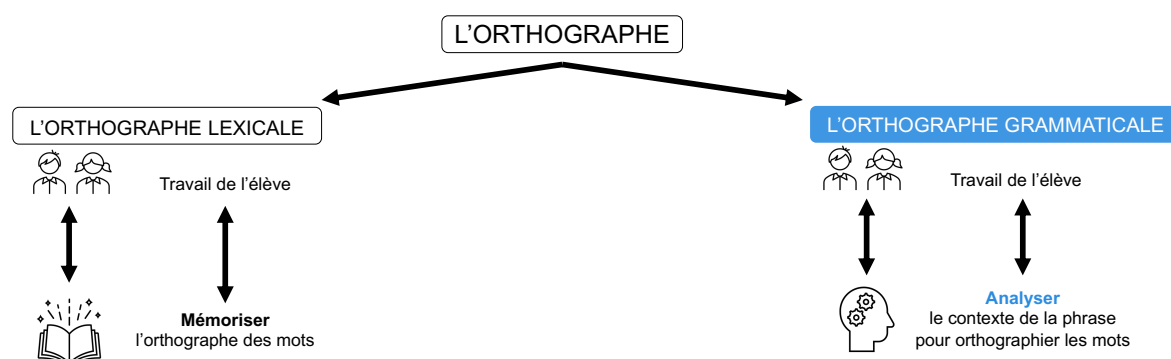


Figure 2 - Le concept d'orthographe grammaticale (élaboration propre)

C'est précisément cette étape d'analyse chez l'élève qui intéresse ce travail. En effet, « si l'enseignement de l'orthographe lexicale offre aujourd'hui de nombreux dispositifs, la grammaire et son enseignement sont moins populaires » (Bourassa et al., 2017, p. 540).

Je travaille régulièrement des listes de mots avec mes élèves et remarque que leur mémorisation est possible. Toutefois, lorsque j'introduis ces mots dans une phrase, alors que les concepts d'accords sont travaillés en parallèle, mes élèves en difficulté d'apprentissage se sentent dépassés face à ce travail d'analyse. De plus, je constate que plus l'élève avance dans sa scolarité, plus les attentes du Plan d'études sont élevées, notamment à l'école secondaire. Ainsi, « on s'attend à ce que l'essentiel des notions enseignées au primaire soit maîtrisé et transféré dans les productions écrites » (Daigle et al., 2013, p. 38) ; ce qui n'est malheureusement pas le cas. Face à cette situation et déplorant un manque de ressources à leur proposer, j'ai décidé de focaliser mon travail sur **l'orthographe grammaticale** en cherchant à développer **la compétence d'analyse** chez l'élève.

Comme présenté dans la figure ci-dessous, ce concept apparaît actuellement dans le PER (CIIP, 2010) à travers les objectifs travaillant le fonctionnement de la langue, sous l'item orthographe.

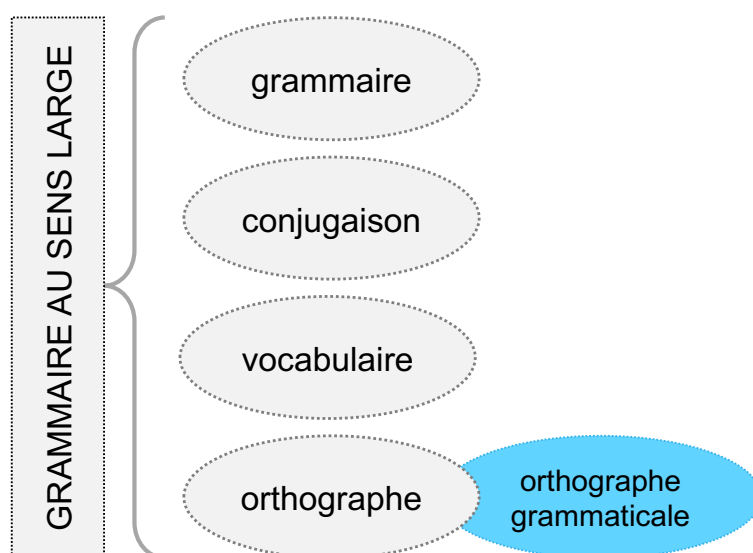


Figure 3 - Le concept d'orthographe grammaticale (1/3)

1.2. ÉTAT DE LA QUESTION DE DÉPART

Bien que l'usage de l'orthographe soit bien défini dans le PER (CIIP, 2010), il reste un sujet épineux en dehors du système scolaire, où chacun a son propre avis sur l'utilité et le niveau actuel d'orthographe.

Jusqu'à ce jour, la recherche a permis de réaliser trois enquêtes, fondées sur une comparaison historique, pour déterminer l'évolution du niveau orthographique. Il apparaît que le niveau augmente entre les années 1873 et 1920, ce qui n'est pas surprenant si l'on considère le taux d'alphabétisation en France en 1872. Puis, le niveau baisse jusqu'à la fin du 20^e siècle, tout

en restant supérieur au niveau du 21^e siècle qui baisse considérablement. « En 2007 [...], des élèves de CM2 ont passé les mêmes épreuves de français (et de calcul) qu'en 1987. Le nombre d'erreurs a augmenté et, comme dans l'enquête précédente, particulièrement dans le domaine grammatical » (Brissaud et al., 2013, p. 34).

Il est important de mentionner ici que d'autres facteurs, indépendants du niveau de l'élève, doivent être pris en compte dans l'interprétation de ces résultats. Brissaud et al. (2013) émettent différentes hypothèses de compréhension, telles qu'une évolution considérable de la société avec une volonté d'intégration et d'hétérogénéité des classes, des objectifs d'apprentissages différents où l'orthographe n'est plus un objectif prioritaire, ou encore la diminution du redoublement des élèves plus jeunes.

Par ailleurs, même si l'orthographe n'a plus la même place qu'autrefois, le langage écrit constitue toujours un enjeu majeur dans la réussite scolaire, sociale et personnelle de l'élève comme le précisent Daigle et al. (2013) : « on évalue souvent la qualité d'un individu à sa maîtrise de l'orthographe » (p.1).

Il est très fréquent de rencontrer, lors d'apprentissage ou de formations tertiaires, une évaluation du niveau orthographique de l'apprentie ou l'apprenti. Bien entendu, il est possible que des élèves en difficulté scolaire ne soient pas confrontés à un tel examen. Néanmoins, si l'on pense aux postulations que l'élève rédige en fin de scolarité, il s'agit d'un premier contact où il se présente à travers sa maîtrise du code de l'écrit. Face au constat de baisse du niveau orthographique et aux exigences sociétales actuelles, il semble important de questionner la manière dont on enseigne ce code, afin de permettre également aux élèves en difficulté d'apprentissage de pouvoir utiliser l'orthographe comme un outil de communication et d'insertion sociale. Sur cette base, j'ai défini ci-dessous ma question de départ :

Dans le domaine du langage écrit en français, comment enseigner l'orthographe grammaticale à une ou un élève en difficulté d'apprentissage du langage écrit ?

1.3. ÉTAT DES CONNAISSANCES

A partir de ma question de départ, l'état des connaissances détaillé ci-dessous apporte, en trois parties, des éléments de compréhension sur l'orthographe grammaticale :

- Une première partie définit **l'orthographe grammaticale** à travers ses composantes.
- Une seconde partie s'intéresse au **développement de l'orthographe grammaticale** du côté de l'élève, selon deux approches.
- Une troisième partie s'intéresse à **l'enseignement de l'orthographe grammaticale**, en identifiant le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, les propositions didactiques recommandées par le PER (CIIP, 2010) et la littérature.

1.3.1. Les composantes de l'orthographe grammaticale

Concernant les composantes du concept d'orthographe grammaticale, deux positions sont discutées. Le questionnement concerne la prise en compte, ou non, de la morphologie flexionnelle.

- Une première position englobe les règles d'accords et la morphologie flexionnelle. Selon Manesse et al. (2007) « l'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue » (pp. 32-33). Par ailleurs, Pellet (2012) abonde dans ce sens, en ajoutant que le système d'accord représente « l'accord en nombre (singulier ou pluriel), en genre (masculin ou féminin) et en personne entre différents mots variables de la phrase, syntaxiquement et sémantiquement liés : déterminant, nom, pronom, verbe, adjectif, participe passé » (p. 219) et qu'il se caractérise par la présence de marques spécifiques (morphèmes flexionnels) en fin de mots. Le PER (CIIP, 2010) définit les objectifs en orthographe grammaticale en les répartissant dans trois types d'accord (les accords dans le groupe nominal, les accords du verbe avec le sujet et les accords du participe passé). Il prend ainsi également en compte la morphologie flexionnelle dans l'orthographe grammaticale.
- Une seconde position se restreint aux règles d'accords des mots de classes variables dans une phrase écrite en excluant la morphologie flexionnelle (grammaticale) :

Les affixes flexionnels ne créent pas un nouveau mot, mais des formes différentes (graphiquement et parfois phonologiquement) d'un même mot, considéré comme une unité lexicale. Par exemple, l'adjectif MONDIAL (lemme) a pour paradigme mondial, mondiale, mondiaux, mondiales. (...) Ces règles de formation des variantes flexionnelles d'un mot sont des règles qui opèrent dans le lexique (Duchesne & Piron, 2015, pp. 99-100).

Pour ce travail de recherche, la première position, plus générale, est retenue, bien qu'il soit pertinent de relever cette limite de classification entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale. Comme la marque graphique flexionnelle représente une partie visible de l'ensemble du processus d'analyse caractéristique de l'orthographe grammaticale, elle correspond, de mon point de vue, à un outil précieux de compréhension du système d'accord.

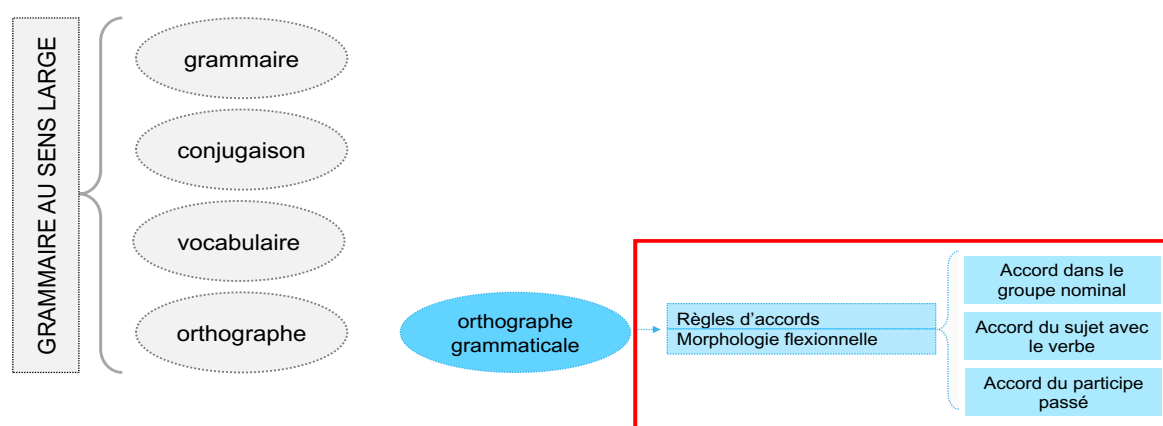


Figure 4 - Le concept d'orthographe grammaticale (2/3)

1.3.2. Le développement de l'orthographe grammaticale du côté de l'élève

Cette section interroge à présent le développement de l'orthographe grammaticale du côté de l'élève. Par les deux approches proposées, elle offre des repères à l'enseignante ou l'enseignant qui souhaite évaluer le niveau de son élève.

Une première approche, proposée par Cogis (2005), établit un développement des procédures graphiques utilisées en fonction du type d'accord, et détermine l'acquisition de la compétence d'analyse en orthographe grammaticale à travers la maîtrise de procédures morphosyntaxiques. Ses propos seront également complétés par d'autres auteur·e·s.

Une seconde approche, définie par Daigle et al. (2013), propose un construit théorique du développement de la compétence orthographique en cinq étapes. Selon ces auteurs, l'élève expert serait celui qui est capable à la fois de repérer et corriger, mais également de verbaliser son raisonnement. D'autres auteur·e·s viendront aussi compléter ce construit théorique.

1.3.2.1. Développement de l'orthographe grammaticale selon Cogis (2005)

Cogis (2005) propose de penser le développement de l'orthographe grammaticale à partir des procédures graphiques utilisées par l'élève qui évoluent, se confrontent, se combinent et se réorganisent sans cesse. Pour l'enseignante ou l'enseignant, l'acquisition des procédures graphiques peut être un repère visible.

De manière générale, il décrit l'évolution de conceptualisation à travers quatre types de procédures :

1. Première étape : procédures phonographiques et phono/logographiques

Au début de son apprentissage, l'élève utilise des procédures phonographiques qui lui permettent de transcrire n'importe quel message oral. Ensuite, ces procédures vont être retravaillées par des procédures logographiques : en effet, plus l'élève progresse en lecture, dans l'apprentissage de mots, plus il remarque que chaque mot se transcrit d'une manière spécifique.

2. Deuxième étape : procédures morphologiques

Ensuite, l'élève, en plus de remarquer la présence de lettres muettes, prend conscience qu'elles transmettent quelque chose. C'est à ce moment qu'« un lien causal est établi entre un élément source et une graphie » (p. 140). Il commence ainsi d'appréhender les concepts de nombre, de genre et de catégories verbales. Toutefois, « la façon dont ces marques sont régies ne leur est pas vraiment accessible » (p. 140).

3. Troisième étape : procédures morphosémantiques

Puis, l'élève passe par une étape où il sollicitera majoritairement les procédures morphosémantiques. En prenant appui sur le sens de la phrase, l'élève fait des rapprochements entre un mot source et un mot cible. « *Le camion est noire, e, c'est la couleur noire* » (p. 140). Bien que les morphogrammes soient présents à cette étape, ils ne sont pas encore utilisés pour leurs dimensions fonctionnelles dans la phrase.

4. Quatrième étape : procédures morphosyntaxiques

C'est seulement lors d'une ultime étape que les éléments d'ordre syntaxique sont pris en compte. En effet, les procédures morphosyntaxiques sont les dernières à se développer, « quand les élèves commencent à appréhender la structure des énoncés » (p. 141). C'est à ce moment-là uniquement que l'élève utilise une marque graphique spécifique au mot en fonction de sa relation syntaxique (sujet, complément de verbe, attribut du sujet, etc.) et de sa classe grammaticale (déterminant, nom commun, adjectif, préposition, etc.).

Cogis (2005) complète ses propos en précisant que toutes ces procédures ne s'excluent pas. Au contraire, elles « coexistent chez un même élève, y compris dans le même énoncé » (p. 89). Ainsi, toutes ces étapes ne sont pas forcément linéaires, mais comportent des allers-retours permanents, signe d'une intense activité d'analyse de l'élève. D'ailleurs, Cogis (2005) les répertorie en fonction du type d'accords : accord en nombre ; accord en genre ; accord verbal.

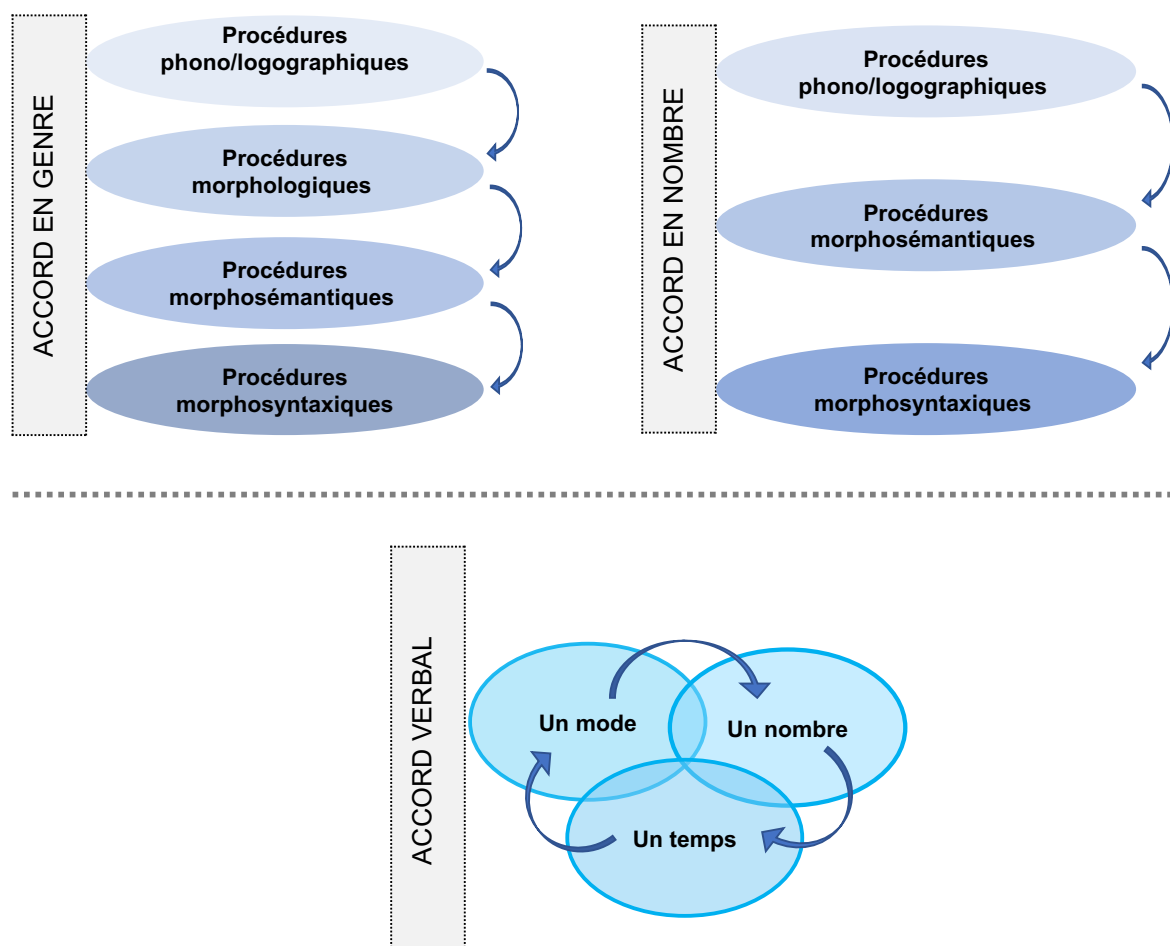


Figure 5 - Les procédures graphiques propres à chaque accord, selon Cogis (2005)

Comme le montre ce schéma, l'auteure relève une différence d'analyse entre l'accord en nombre ou en genre et l'accord verbal qui explique la difficulté supplémentaire pour l'élève d'acquiescer ce dernier. Lors de l'accord en nombre ou en genre, l'élève analyse la marque spécifique en fonction des catégories qui s'opposent *singulier ou pluriel, féminin ou masculin*.

A contrario, lors de l'accord verbal toutes les catégories doivent être prises en compte simultanément pour produire la marque verbale spécifique.

Cette différence d'analyse ajoute, à l'accord verbal, une difficulté supplémentaire qui rend difficile le traçage d'une ligne claire du développement des graphies verbales. Néanmoins, il semble que les élèves ont généralement recours à une procédure de type morphologique qui consiste « à piocher une graphie dans le stock des graphies verbales repérées comme telles » (Cogis, 2005, p. 117).

Cogis identifie ainsi l'acquisition de la compétence d'analyse en orthographe grammaticale par l'utilisation de procédures morphosyntaxiques. En tant qu'enseignante ou enseignant, il est important de pouvoir estimer ce développement sur un certain espace-temps.

Bousquet et al. (1999) précisent que cette compétence se développe progressivement à travers une intense activité d'analyse, entre 8 et 12 ans : « (...) avant le CM2, dans leurs explications métagraphiques, les enfants, pourtant capables d'intuitions linguistiques fulgurantes, emploient rarement, et encore pas tous, la terminologie figurant à leur programme » (Bousquet et al., 1999, p. 32).

Plus récemment, une étude réalisée par Manesse et al. (2007) évalue ce développement progressif en estimant un progrès en orthographe grammaticale dans une dictée évaluative de 83 mots réalisée avec 500 élèves. En moyenne, les erreurs diminuent de 1 à 1,5 par année.

Ces études, qui informent du caractère lent du développement, évaluent le développement d'un enfant sans difficulté d'apprentissage. Concernant les élèves en difficulté d'acquisition de l'orthographe et âgés de 8 et 9 ans, une autre étude démontre aussi un développement de cette compétence :

Ce qui frappe, ce n'est donc pas une extrême faiblesse des compétences métalinguistiques par rapport aux compétences linguistiques, mais surtout le retard conjoint qui peut s'installer au niveau de ces deux compétences. Ce même constat, que nous qualifierions plutôt de « retard simple », est toutefois porteur d'un aspect très positif : il exclut l'idée d'un trouble métalinguistique spécifique et permet également d'envisager des interactions basées sur des « négociations » du type de celles qui sont en jeu lors de la mise en œuvre d'explications métagraphiques (Hoefflin et al., 2000, p.151).

Toutes ces recherches confirment la possibilité d'un développement en orthographe grammaticale, même pour une ou un élève en difficulté d'apprentissage. Toutefois, elles invitent à relativiser sur cet apprentissage complexe, en mentionnant sa construction lente jusqu'à 12 ans (la fin du deuxième cycle en Suisse).

De plus, il est nécessaire d'ajouter également le caractère variable du développement de l'orthographe grammaticale, sur cet espace-temps donné. « En Suisse romande certaines recherches montrent que pour le même texte dicté à un échantillon représentatif d'élèves de 5^e primaire, l'écart est de zéro à soixante-quinze erreurs, la moyenne étant légèrement inférieure

à vingt-trois erreurs » (Béatrix-Koehler, 1991, cité par Hoefflin et al., 2000, p. 147). Ces résultats confirment de prime abord le repère temporel indiqué par Bousquet et al. (1999) concernant le développement de cette compétence, soit jusqu'à 12 ans. Néanmoins, dans cette étude, les élèves sont âgés entre 10 et 11 ans. Vu la grande variabilité des résultats à cet âge-là, il apparaît nécessaire de mentionner ici la possibilité qu'une partie des élèves en difficulté d'apprentissage ne parviennent pas à atteindre le niveau de compétence d'analyse souhaité en fin d'année primaire.

Ainsi, les caractères lents et variables sont à retenir pour le développement de la compétence en orthographe grammaticale qui évolue entre 8 et 12 ans, et même au-delà.

1.3.2.2. Développement de l'orthographe grammaticale selon Daigle (2013)

Daigle et al. (2013) proposent un construit théorique qui définit, de manière générale, le développement de la compétence orthographique en cinq étapes :

1. Le premier niveau, qualifié de préoccupations préorthographiques, concerne le moment où « les jeunes apprenants n'auraient pas consciemment recours aux connaissances mises en œuvre dans la réalisation de leurs premiers écrits » (pp. 205-206).
2. A son entrée à l'école, l'apprenante scriptrice ou l'apprenant scripteur va développer ses connaissances de l'écrit. Toutefois, « par les nombreuses erreurs orthographiques qu'il commet, on comprend que l'apprenant ne contrôle pas encore efficacement ses productions » (p. 206). Ce second niveau se qualifie de préoccupations orthographiques de base.
3. Le troisième niveau, qualifié de préoccupations orthographiques intermédiaires, décrit le moment où l'élève prend conscience de l'écrit et est à même de repérer ses erreurs ou les erreurs commises par autrui.
4. Le quatrième niveau, qualifié de préoccupations orthographiques avancées, représente la capacité de l'élève à non seulement repérer l'erreur mais aussi à pouvoir la corriger.
5. Le cinquième niveau, qualifié de préoccupations orthographiques expertes, se caractérise par la « capacité du scripteur à verbaliser les connaissances ou les procédures orthographiques qui lui ont permis de repérer, puis de corriger adéquatement des erreurs » (p. 206).

En parallèle, Daigle et al. (2013) ajoutent des éléments sur la compétence orthographique grammaticale en affirmant le besoin d'acquérir des connaissances déclaratives – des règles – avant de pouvoir réfléchir sur celles-ci : « en orthographe grammaticale, cela signifie généralement que l'enfant doit cumuler les connaissances déclaratives (...) avant de pouvoir appliquer les connaissances procédurales » (p. 38).

Selon mes observations, les connaissances déclaratives sont travaillées et évaluées régulièrement selon la progression du PER (CIIP, 2010) ; a contrario, les connaissances procédurales et conditionnelles ne font que rarement l'objet d'une évaluation. Or, si l'on souhaite un développement de l'activité cognitive d'analyse en orthographe grammaticale, il s'agit bien d'un enseignement des connaissances procédurales et conditionnelles.

En somme, Daigle et al. (2013) déterminent l'acquisition de cette compétence par la capacité de verbalisation. En tant qu'enseignante ou enseignant, il me semble intéressant d'avoir quelques précisions sur ce développement.

Tout d'abord, celui-ci nécessite une période d'adaptation pour l'élève car cette pratique est contre-intuitive dans le contexte classe. Régulièrement, « l'élève est appelé à travailler en silence, au fur et à mesure qu'il progresse dans son curriculum scolaire » (Amade-Escot & Talbot, 2005, p. 206). La capacité de verbalisation n'est ainsi pas naturelle pour l'élève, et plus il avance dans son cursus scolaire, moins cela est valorisé. Au niveau des études supérieures, les étudiants sont souvent contraints d'apprendre par la prise de note silencieuse.

Un philosophe (Mauduit, 2003) décrit cette période d'adaptation à travers trois opérations pour l'élève. La première se situe dans le « faire attention », l'élève doit être intellectuellement disponible pour recevoir des informations. La seconde représente le « comprendre », l'élève doit être capable de mettre du sens aux informations. Comprendre quelque chose, c'est « le constituer soi-même, s'expliquer à soi-même ce qu'on écoute » (Mauduit, 2003, p. 41). Et la troisième concerne une forme d'acceptation de l'élève. Accepter que ce qui est dit est vrai, alors que le discours de l'enseignante ou enseignant contient peu de preuves tangibles. Ces propos soutiennent l'idée d'une phase d'adaptation par le fait que l'élève va d'abord passer par une phase d'observation, caractérisée par l'écoute et la compréhension ou « l'explication à soi-même », avant de pouvoir verbaliser.

Un autre auteur, Fayol (2012), mentionne que l'élève est capable de comprendre rapidement le sens d'une marque graphique, ce que le « -s » en fin de mot signifie. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de produire ces marques graphiques, Fayol (2012) parle d'une production relativement faible due au partage d'attention et aux capacités de mémoire propres à cette tâche. Cette compétence de verbalisation, soit de productions orale ou écrite, n'apparaît donc, chez l'élève, qu'au terme d'un long travail d'observation et de compréhension.

Pour conclure cette section sur le développement de l'orthographe grammaticale chez l'élève, le schéma en page suivante propose de reprendre les deux approches précédemment expliquées, ainsi que pour chacune, les compléments ajoutés.

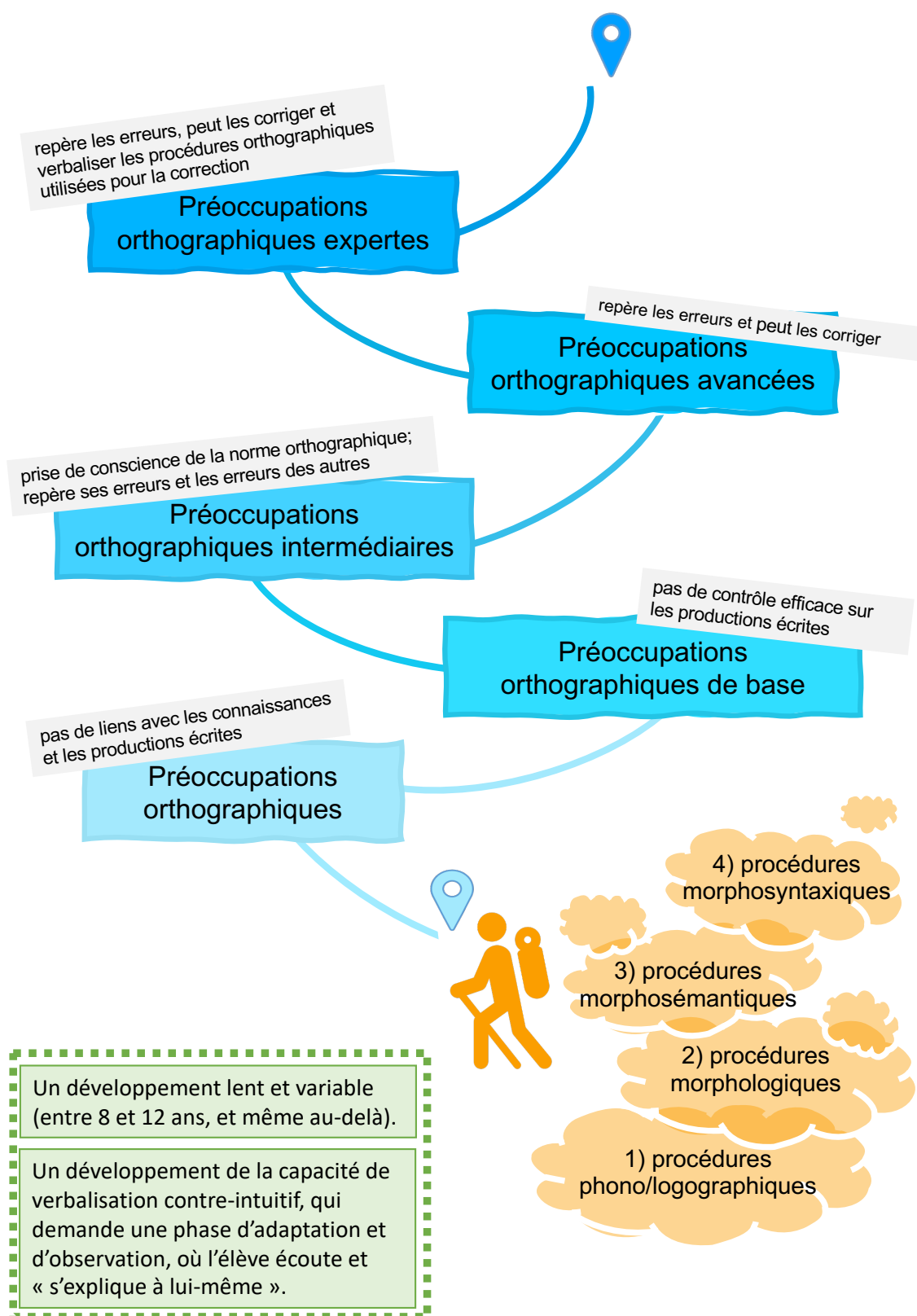


Figure 6 - Développement de la compétence orthographique (élaboration propre)

1.3.3. L'enseignement de l'orthographe grammaticale

Comme formulé précédemment, l'orthographe grammaticale tend à développer une compétence d'analyse chez l'élève. Cette dernière évolue au travers de préoccupations orthographiques et il est important pour l'enseignante ou l'enseignant qui souhaite utiliser ces repères de préciser, d'une part, son rôle et, d'autre part, les dispositifs didactiques à privilégier selon le PER (CIIP, 2010) et la littérature.

1.3.3.1. Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant

Premièrement, Cogis (2005) explique qu'« en orthographe (...), ce qui compte, c'est le lien entre « les graphies de surface » – la pointe émergée de l'iceberg – et le raisonnement qui préside à leur apparition, surtout s'il existe des facteurs linguistiques susceptibles de faire passer pour juste une graphie résultant d'un raisonnement inadéquat » (Cogis, 2005, p. 147). Le corps enseignant ne doit ainsi pas être focalisé sur la réussite écrite et visible des marques graphiques. Comme le met en évidence le schéma ci-dessous, si l'objectif est uniquement d'obtenir des graphies correctes, soit de souhaiter la réussite visible de graphies, l'enseignante ou l'enseignant valide la situation (1) et la situation (4) et invalide la situation (2) et la situation (3). Pourtant, s'il ambitionne de développer une compétence d'analyse chez l'élève, il ne peut pas se contenter de valider ou d'invalider les graphies de surface, mais bien d'interroger toutes les graphies, correctes ou erronées. Dans ce sens, son travail consistera prioritairement, pour chaque graphie, à vérifier le raisonnement correct des élèves.

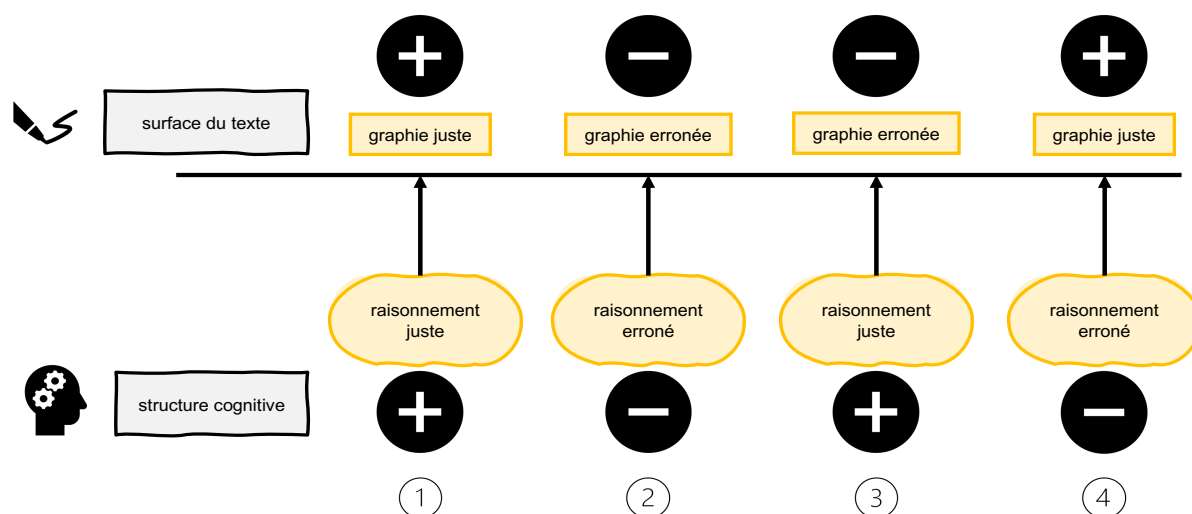


Figure 7 - Sous les graphies de surface - schéma inspiré de Cogis (2005, p. 148)

Deuxièmement, pour justement vérifier la compréhension de chaque graphie, il apparaît pertinent de travailler précisément sur cette étape. D'ailleurs, lors du développement des compétences d'analyse en orthographe grammaticale, il a été relevé que l'enfant possède une compréhension plus rapide du sens des marques graphiques face à la production (Fayol, 2012). Cette compréhension, élément plus facilement accessible, est un point d'ancrage à l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Barth (2002) explique à ce propos que « pour arriver à une compréhension commune (entre l'enseignant et l'élève), il faut d'abord comprendre ce que l'enfant comprend » (p. 37). Compte tenu de ces considérations, il paraît nécessaire de distinguer quels dispositifs permettent de progresser à partir de cette compréhension.

1.3.3.2. Les moyens didactiques pour enseigner l'orthographe grammaticale

Tout d'abord, la lecture des indications pédagogiques du PER (CIIP, 2010) permet de mettre en lumière un outil (les manipulations syntaxiques) qui m'était jusqu'alors inconnu.

Les manipulations syntaxiques découlent de la grammaire nouvelle. Nadeau & Fischer (2006) la définissent en expliquant qu'il s'agit « d'amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système » (p. 74). Les concepts grammaticaux, traditionnellement définis sur une base de considérations sémantiques, sont analysés à partir de manipulations syntaxiques. Celles-ci représentent « des interventions effectuées sur des mots, des groupes, des phrases subordonnées et sur des phrases afin de les analyser. (...) Les manipulations servent à mettre en évidence certaines caractéristiques des mots, des groupes, des phrases subordonnées et des phrases » (Chartrand, 1999, p. 66). L'auteure soutient aussi la pertinence d'utiliser ces outils en expliquant qu'ils aident à construire « des apprentissages de la grammaire plus solides et plus durables » (Chartrand, 2014, p. V). Le tableau ci-dessous détaille succinctement les six manipulations syntaxiques recommandées :







	L'encadrement	« L'encadrement consiste à encadrer une unité par <i>c'est ... qui, c'est ... que</i> ou <i>ne ... pas</i> » (Chartrand, 2014, p. 10).
	Le remplacement	« Le remplacement consiste à remplacer une unité par une autre de la même classe ou par le pronom personnel correspondant (pronominalisation) » (Chartrand, 2014, p. 11).
	L'ajout	« L'ajout consiste à ajouter une unité à un groupe, à une phrase subordonnée ou à une phrase » (Chartrand, 2014, p. 6).
	Le déplacement	« Le déplacement consiste à changer la place d'une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une phrase » (Chartrand, 2014, p. 8).
	L'effacement	« L'effacement consiste à supprimer une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une phrase » (Chartrand, 2014, p. 9).
	Le dédoublement	« Le dédoublement consiste à dédoubler une phrase en la faisant suivre d'une phrase commençant par <i>il le fait</i> ou <i>et ça se passe</i> dans laquelle <i>il</i> ou <i>ça</i> reprend le sujet de la phrase initiale, et <i>le fait</i> ou <i>se passe</i> reprend son prédicat » (Chartrand, 2014, p. 7).

Figure 8 - Les manipulations syntaxiques selon Chartrand (2004)

A ce propos, il est intéressant de noter que le PER (CIIP, 2010) fait apparaître seulement trois des six manipulations recommandées par Chartrand (2014). Elles sont indiquées par une case grisée.

Compte tenu des intentions véhiculées par le PER (CIIP, 2010), à savoir que les sous-domaines (grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire) doivent actuellement représenter une *boîte à outils* pour l'élève, les apports de la grammaire nouvelle peuvent venir la compléter. Les manipulations syntaxiques, illustrées ci-dessous, apportent aux élèves un autre outil clé de compréhension et d'analyse de la phrase. Trois des six manipulations existantes (soit l'ajout, le déplacement et l'effacement) font déjà l'objet d'indication pédagogique du PER (CIIP, 2010).

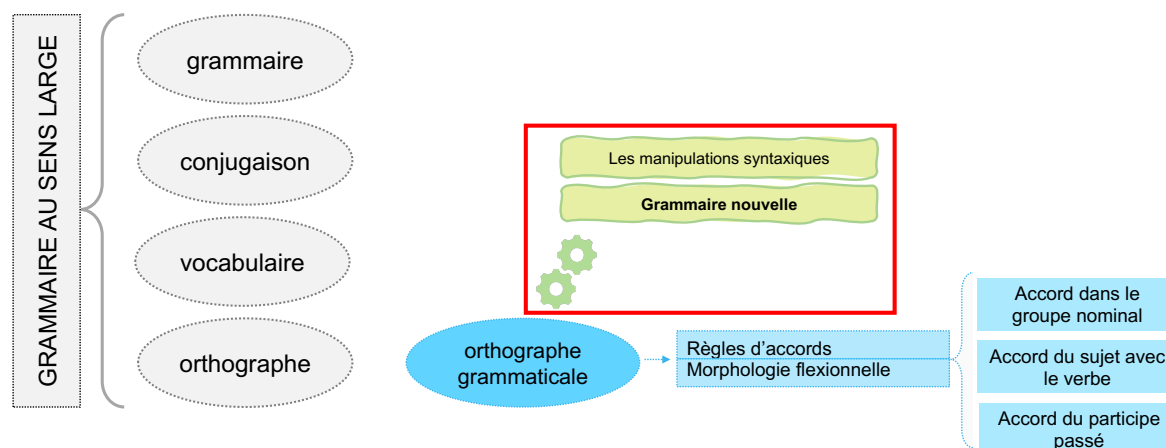


Figure 9 – Le concept d'orthographe grammaticale (3/3)

En dehors du PER (CIIP, 2010), des auteurs comme Brissaud et al. (2013) énumèrent différents dispositifs didactiques pour travailler depuis des conceptions orthographiques de l'enfant, expression d'un moment de leur développement. Un dispositif, jusqu'ici inconnu, retient toute mon attention : la dictée zéro faute. En cherchant à me renseigner sur celle-ci, je découvre une vidéo explicative de cette pratique, publiée par Sébastien Gagnon. Après avoir échangé par courriel avec lui, j'obtiens différentes références théoriques, dont une recherche orchestrée par Nadeau (2013) à l'Université du Québec à Montréal.

Intitulée « L'Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte », cette recherche se pratique avec 21 enseignantes ou enseignants, travaillant dans 40 classes d'élèves de niveaux différents. Pour mesurer le progrès des élèves en orthographe grammaticale, plusieurs outils sont utilisés, dont la dictée-test, et des rencontres avec les enseignantes ou enseignants participant. Cette expérimentation, exécutée à grande échelle (900 élèves), par ses résultats et ses propositions d'outils, apporte des éléments clés de réflexion : « en somme, grâce à la pratique régulière des dictées innovantes qui rendent explicites les raisonnements nécessaires à la résolution de problèmes en orthographe grammaticale, les plus faibles rejoignent les plus forts » (p. 5).

Nadeau (2013) précise à cet effet plusieurs facteurs clés de réussite de l'outil :

1. L'utilisation d'un vocabulaire propre à la grammaire ;

Par les témoignages des enseignantes ou enseignants recueillis dans cette recherche, il est démontré que « plus ces habiletés se manifestent dans la conduite de l'activité par l'enseignant et plus importants sont les progrès des élèves » (Nadeau, 2013, p. 21). De cette manière, l'utilisation d'un lexique spécifique permet de plus grands progrès chez les élèves.

2. Le choix d'accorder une large place à la grammaire nouvelle, notamment en ce qui concerne les manipulations syntaxiques ;

Les résultats encourageants de la recherche fournissent également une preuve sur les bénéfices d'une utilisation des outils de la grammaire nouvelle, en expliquant qu'ils permettent à

l'élève autant de confirmer son analyse que de rejeter une hypothèse d'analyse, soit de favoriser un approfondissement de raisonnements grammaticaux complexes.

3. Le choix des phrases à dicter et certains gestes pédagogiques ;

Pour une pratique efficace de cet outil didactique, l'enseignante ou l'enseignant doit choisir préalablement une phrase qui ne pose pas de problème orthographique au niveau lexical, afin d'amener les élèves à se questionner sur le plan grammatical. De plus, la posture neutre de l'enseignante ou l'enseignant devant une bonne ou une mauvaise réponse, ou encore l'attention égale portée aux raisonnements grammaticaux erronés ou corrects favorisent une conduite efficace de l'outil pour les élèves.

4. La fréquence hebdomadaire de l'exercice.

Une pratique régulière permet de « réduire les écarts de performances entre élèves en orthographe grammaticale dans les textes qu'ils écrivent tout en les faisant progresser » (Nadeau, 2013, p. 11). Sur recommandation de la recherche, la fréquence hebdomadaire d'une durée de 20 à 30 minutes est nécessaire à une appropriation de l'outil pour une ou un élève du primaire. De plus, pratiqué régulièrement, ce dispositif permet également de diminuer l'utilisation d'exercices décontextualisés en orthographe ou en grammaire.

1.4. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans sa recherche, Nadeau (2013), promeut l'expérimentation de pratiques innovantes. Utilisant déjà régulièrement la phrase dictée du jour en classe et ayant cerné ses avantages et ses limites, mon questionnement s'oriente sur la dictée zéro faute pour développer les compétences en orthographe grammaticale.

Une première partie définit ci-dessous le dispositif de la dictée zéro faute, puis une seconde partie s'intéresse aux limites déjà identifiées par la recherche.

1.4.1. La dictée zéro faute

Ce dispositif résulte d'une recherche action, *Résolutions de problèmes en français*, s'étalant de 1984 à 1990, au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) en France (Brissaud et al., 2013, p. 61). La dictée zéro faute « est conçue comme une tâche-problème, proposée de façon régulière, non à des fins d'évaluation sommative, mais d'apprentissage » (Cogis, 2005, p. 302).

De manière plus précise, l'enseignante ou l'enseignant dicte une phrase à toute la classe.

Dans un premier temps, les élèves écrivent seuls et soulignent ce dont ils ne sont pas sûrs ; dans un second temps, ils cherchent collectivement des solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés et qu'ils doivent formuler dans une discussion organisée par le maître. Puis chaque phrase est à nouveau dictée, au verso de la feuille (Cogis, 2005, p. 302).

A partir de ces éléments et afin de clarifier l'ensemble des informations récoltées dans mon cadre théorique, j'ai également suivi une formation en ligne, *Revigorer votre enseignement de la grammaire*, sur l'enseignement de la grammaire nouvelle et de la dictée zéro faute, proposée par Sébastien Gagnon. Il s'agit d'une formation continue payante, de moins de trois heures, à partir d'une suite de vidéos à visionner. Au terme de la formation, j'ai eu quelques échanges avec Sébastien Gagnon pour éclaircir certains doutes que j'avais, notamment sur les manipulations syntaxiques.

1.4.2. Les limites de la dictée zéro faute

Une première critique, ci-après, met en évidence une possible limite du dispositif d'apprentissage :

Aujourd'hui, les professeurs des écoles ne peuvent plus ni circonscrire ni limiter l'apprentissage de l'orthographe à « la dictée sans faute ». Il convient de procéder à une mise en relation permanente entre les procédures de production écrite et les procédures de lecture c'est-à-dire de déchiffrement et, surtout, de construction de sens (Bentolila & Germain, 2019, p. 226).

En effet, une pratique de ce dispositif sans véritable construction de sens entrave les progrès des élèves en orthographe grammaticale. Les interventions de l'enseignante ou l'enseignant relèvent donc d'un enjeu fondamental dans la réussite du dispositif.

D'ailleurs, une recherche menée par Huneault (2013) s'intéresse aux interventions du corps enseignant par une description de leurs interventions lors de discussions grammaticales en dictée zéro faute. Elle analyse les étapes du raisonnement grammatical, le recours aux manipulations syntaxiques et l'emploi d'un métalangage précis. Huneault (2013) affirme qu'un retour réflexif de la part des enseignantes ou enseignants est nécessaire pour assurer une appropriation adéquate de la mise en œuvre de la dictée zéro faute.

Péret et Cogis (2010), ayant également conscience de cet élément, pratiquent des formations sur ce dispositif pour les nouvelles enseignantes ou les nouveaux enseignants. Ils utilisent la vidéo et des ateliers d'échange entre pairs, avec des formatrices ou formateurs, enseignantes ou enseignants expérimentés, et spécialistes de la didactique du français.

L'efficacité est alors à rechercher dans l'alternance entre cette pratique socialisée, et dans son analyse, également socialisée, éclairée par des apports théoriques. La maîtrise de la langue par tous les élèves, objectif affirmé de la société jusque dans la loi, est sans doute à ce prix, celui de modalités de formation (p. 6).

Une seconde limite, liée à la première, concerne le contexte de classe. Wilkinson (2009) revendique un climat propice à l'apprentissage, où l'erreur est « un prétexte à un échange linguistique riche » (p. 210) et où l'enseignante ou l'enseignant gère les tours de paroles et leur reformulation. Le respect du cadre de travail et de ses règles de conduite est nécessaire à l'utilisation du dispositif. La compétence de gestion du groupe classe peut ainsi venir influencer l'efficacité du dispositif d'apprentissage.

Une troisième limite possible de ce dispositif d'apprentissage concerne, de mon point de vue, le transfert des compétences d'analyse dans le reste de la discipline française. A ce jour, aucune étude n'a évalué le bénéfice de cette pratique sur la production écrite.

1.5. QUESTION DE RECHERCHE

Consciente des limites du dispositif et des facteurs clés de réussite, j'ai décidé de m'interroger sur l'utilisation du dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Mes objectifs de recherche se posent ainsi :

- 1) Vérifier si le dispositif d'apprentissage proposé par Nadeau (2013) peut également être utilisé avec des élèves en difficulté d'apprentissage du langage écrit.**
- 2) Définir si le contexte d'apprentissage constitue un facteur clé de réussite supplémentaire à ceux identifiés par Nadeau (2013) pour cette population d'élèves.**

A partir de ces objectifs et en fonction des pratiques d'un contexte d'enseignement d'une école ordinaire du canton de Berne, je définis mes questions de recherche :

- 1) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ?**
- 2) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ...**
 - 2a) En classe ordinaire (groupe classe) ?**
 - 2b) En leçon de soutien ambulatoire (petit groupe d'élèves) ?**
 - 2c) En leçon de soutien ambulatoire individuelle (une ou un élève) ?**
 - 2d) En groupe de soutien (petit groupe d'élèves) ?**

1.6. OPÉRATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Par cette expérimentation, j'ai souhaité évaluer l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage permettant de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage, valorisé par la recherche de Nadeau (2013), à travers la variable du contexte d'enseignement. Cette recherche tend ainsi à vérifier si les facteurs clés de réussite de Nadeau (2013) peuvent être complétés pour des élèves en difficulté d'apprentissage. A cet effet, plusieurs enseignantes et moi-même avons travaillé, quotidiennement et durant plusieurs semaines, avec le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » et ses outils didactiques.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de recherche sont :

- 1) Comparer l'évolution des procédures d'accord chez des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ayant utilisé la dictée zéro faute avec des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 n'ayant pas utilisé la dictée zéro faute.
- 2a) Évaluer, durant 10 semaines, l'évolution des procédures d'accord par l'utilisation de la dictée zéro faute, **dans le contexte ordinaire**, pour des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.
- 2b) Évaluer, durant 10 semaines, l'évolution des procédures d'accord par l'utilisation de la dictée zéro faute, **dans un contexte de leçon de soutien ambulatoire en petit groupe**, pour des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.
- 2c) Évaluer, durant 10 semaines, l'évolution des procédures d'accord par l'utilisation de la dictée zéro faute, **dans un contexte de leçon de soutien ambulatoire individuel**, pour des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.
- 2d) Évaluer, durant 10 semaines, l'évolution des procédures d'accord par l'utilisation de la dictée zéro faute, **dans un contexte de groupe de soutien**, pour des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.

OBJECTIF 1) L'efficacité de l'outil	HYPOTHÈSE 1) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.
OBJECTIF 2A) Contexte de classe ordinaire	HYPOTHÈSE 2A) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, dans un contexte de classe ordinaire.

OBJECTIF 2B) Contexte de leçon de soutien ambulatoire en petit groupe	HYPOTHÈSE 2B) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, dans un contexte de leçon de soutien ambulatoire en petit groupe.
OBJECTIF 2C) Contexte de leçon de soutien ambulatoire en individuel	HYPOTHÈSE 2C) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, dans un contexte de leçon de soutien ambulatoire en individuel.
OBJECTIF 2D) Contexte de groupe de soutien	HYPOTHÈSE 2D) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, dans un contexte de groupe de soutien.

Figure 10 - Objectifs et hypothèses de recherche

2.2. LE CORPUS

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai évalué l'efficacité d'un dispositif pédagogique pour des élèves en difficulté d'apprentissage, à travers la variable des différents contextes d'enseignement présents dans une école ordinaire du canton de Berne. Pour atteindre les objectifs de la recherche, le corpus² défini est le suivant : les pré-tests et les post-tests complétés par les élèves du cycle 2 en difficulté d'apprentissage, ainsi que les comptes-rendus des enseignantes ayant participé à la recherche.

² « Ensemble fini d'énoncés écrits ou enregistrés, constitué en vue de leur analyse linguistique » (Larousse, 2020)

2.3. LA MÉTHODE DE RECHERCHE

2.3.1. Une méthode nomothétique

Pour définir la méthode de recherche, il convient de repenser à ses enjeux. En tant que chercheuse, je me suis intéressée à l'utilisation d'un dispositif d'apprentissage pour faire évoluer les compétences d'analyse en orthographe grammaticale. Tenant compte des facteurs de réussite provenant de la recherche de Nadeau (2013), j'ai souhaité vérifier si une variable supplémentaire pouvait venir les compléter. Ma recherche en éducation s'inscrit ainsi dans une démarche nomothétique, visant à « produire un savoir (discours) savant » (Van der Maren, 2003, pp.15-38). Le but de ce type de recherche vise, avant tout, le « développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van der Maren, 2003, pp.15-38), dans l'idée de faire progresser la connaissance en éducation.

2.3.2. Une démarche expérimentale

Toutefois, bien qu'elle puisse être considérée comme théorique par sa reformulation des facteurs de réussite, cette recherche est une recherche réalisée sur le terrain, avec une partie expérimentale. De plus, elle s'est fortement inspirée de celle réalisée par Nadeau (2013), mais s'en est aussi détachée par l'échantillonnage sélectionné, soit uniquement des élèves en difficulté d'apprentissage. Les résultats obtenus ne sont généralisables ni à l'ensemble des élèves ni à d'autres contextes. De ce point de vue, cette recherche s'inscrit dans une démarche expérimentale par laquelle j'ai souhaité faire l'expérience d'un dispositif d'aide au développement de la compétence d'analyse chez des élèves en difficulté d'apprentissage, provenant de différents contextes d'enseignement.

In fine, cette recherche nomothétique est réalisée à travers une démarche expérimentale. En s'inspirant d'une recherche précédemment menée par Nadeau (2013), elle a souhaité compléter les facteurs clés de réussite identifiés, en sélectionnant toutefois un échantillonnage différent, composé uniquement d'élèves en difficulté. Par cette démarche expérimentale, elle a envisagé de comparer la pratique d'un dispositif d'apprentissage dans différents contextes d'enseignement.

2.4. L'ÉCHANTILLONNAGE

Ce travail de recherche implique 41 élèves du cycle 2 en difficulté d'apprentissage du langage écrit en français.

Sous l'appellation « élève en difficulté d'apprentissage », j'ai pris en compte, d'une part, tous les élèves intégrés en classe ordinaire :

- soit avec des objectifs revus à la baisse ;
- soit avec du soutien ambulatoire (SPA) ;

- soit avec des ODED (dérogations pour justes motifs aux prescriptions concernant l'évaluation, la procédure de passage, la procédure de promotion) ;
- soit des élèves dont la moyenne est insuffisante en langage écrit ;

et, d'autre part, tous les élèves progressant dans un groupe de soutien pour le français qui disposent d'objectifs revus à la baisse dans cette discipline.

Parmi ces 41 élèves, 14 élèves, dont 8 élèves de 6H et 6 élèves de 5H, n'ont pas pratiqué le dispositif d'apprentissage pendant la phase d'expérimentation et ont représenté un témoin du progrès habituel d'une ou d'un élève en difficulté d'apprentissage. Les 27 élèves qui ont expérimenté le dispositif d'apprentissage se répartissent comme suit : 10 élèves de 5H, 7 élèves de 6H, 8 élèves de 7H et 2 élèves de 8H. Le schéma ci-dessous reprend cette répartition :

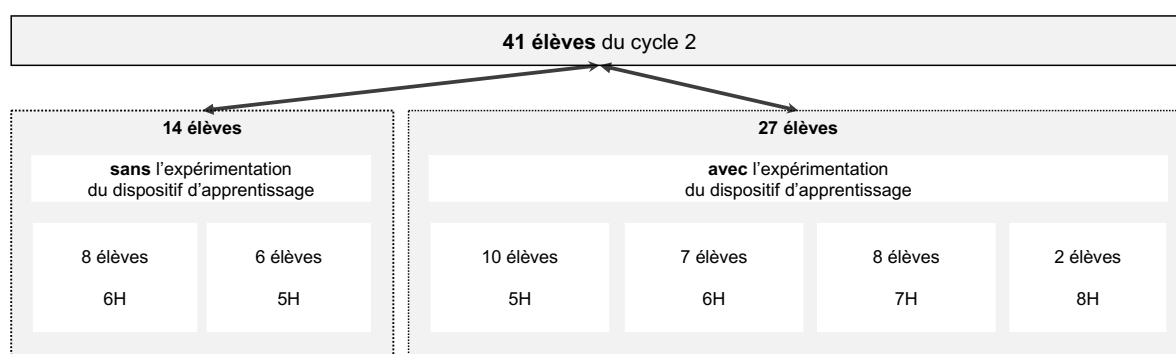


Figure 11 - L'échantillonnage de la recherche

2.5. LA VARIABLE ÉTUDIÉE

Je me suis intéressée à la variable du contexte d'enseignement comme facteur clé de réussite de l'utilisation de la dictée zéro faute. Plus précisément, quatre contextes d'enseignement ont été étudiés pour déterminer quel(s) contexte(s) d'enseignement permet une évolution de la compétence d'analyse chez l'élève en difficulté d'apprentissage, à travers l'utilisation de la dictée zéro faute. Chaque contexte a différé par deux éléments : l'enseignante et les élèves.

Avant l'expérimentation, chaque enseignante a bénéficié des mêmes indications (cf. annexe n°2) et outils didactiques. C'est pourquoi, j'ai considéré l'enseignante comme une constante dans ce travail de recherche. J'ai ainsi différencié les contextes à travers l'élève en difficulté.

Les trois éléments ci-dessous ont représenté le degré de renforcement des mesures pédagogiques particulières proposées à l'élève en difficulté d'apprentissage, influençant plus ou moins son parcours scolaire :

1. Le nombre effectif d'élèves dans la classe ;
2. Le pourcentage d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'intérieur du groupe ;
3. Le lieu d'enseignement de la discipline du français (en classe ordinaire ; en groupe de soutien).

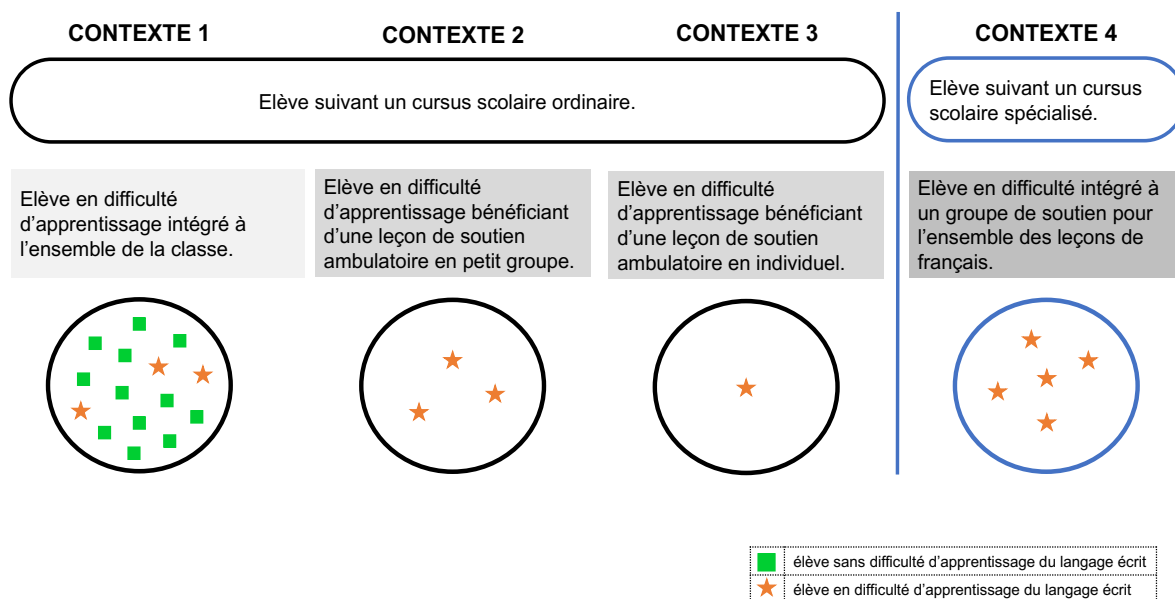


Figure 12 - Les contextes d'enseignement de la recherche

Dans les contextes 1, 2 et 3, les élèves suivent les objectifs de leur classe ordinaire, avec plus ou moins d'adaptations. Dans le contexte 4, soit le groupe de soutien, l'élève suit les objectifs définis par son enseignante spécialisée dans son PPI (projet pédagogique individualisé).

2.6. LES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE

Pour trouver des enseignantes ou enseignants d'une école ordinaire du canton de Berne intéressés à tester ce dispositif d'apprentissage, j'ai rédigé un « avis de recherche » (cf. annexe n°1) et je l'ai transmis par mail à l'ensemble du corps enseignant d'une école, soit onze enseignantes ou enseignants de français du cycle 2 ; aucune relance n'a été nécessaire. Six enseignantes et moi-même avons pris part à cette recherche en pratiquant l'outil. Deux enseignantes, signalées dans la case grisée, ont participé en tant que classe témoin du progrès habituel d'une ou d'un élève en difficulté d'apprentissage.

ENSEIGNANTE	DEGRÉ	CONTEXTE	NB ELEVES
CL	5-6H	Contexte 1	5
SYCH	5-6H	Contexte 1	6
SYCU	7H	Contexte 1	3
CE	7H	Contexte 1	4
BA	5-6H	Contexte 2	2
AT	5H	Contexte 3	1
SYJ	5-8H	Contexte 4	6
CG	5-6H	Contexte 1	9
STG	5-6H	Contexte 1	5

Figure 13 - Les participantes à la recherche

2.7. LES INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Le schéma ci-dessous a représenté les différentes étapes de la recherche, avec les instruments utilisés pour évaluer mon dispositif d'apprentissage, symbolisé par l'appellation D1, D2, D3, etc.

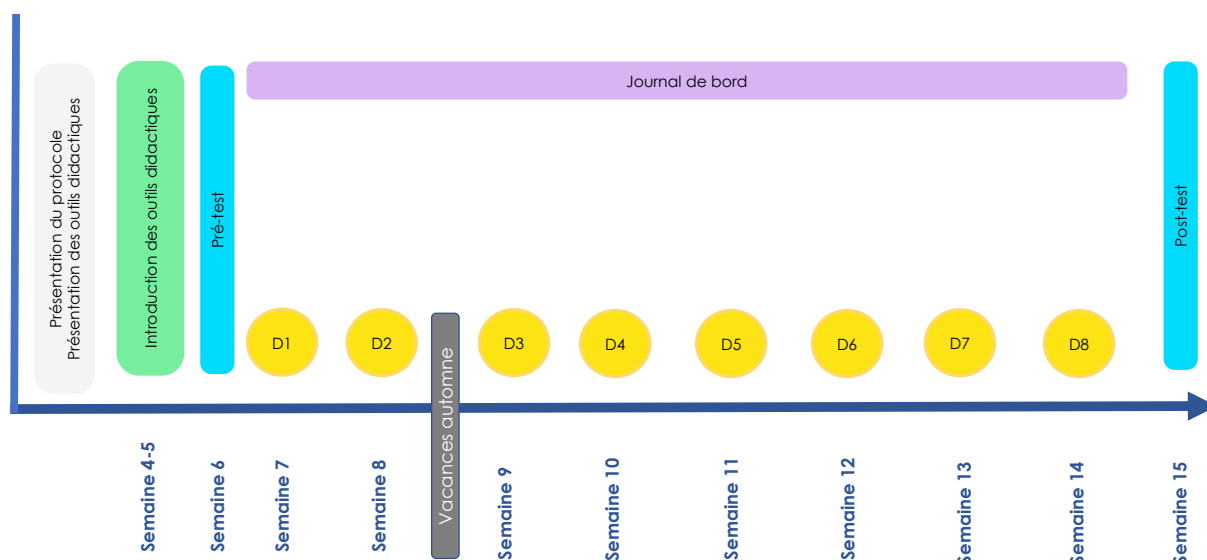


Figure 14 - Planification de la recherche

A la rentrée d'août 2021, le protocole (cf. annexe n° 2) ainsi que les outils didactiques (manipulations syntaxiques) ont été présentés à l'ensemble des enseignantes participant à ma recherche. Lors des semaines 2 et 3, les enseignantes ont introduit progressivement ces outils didactiques auprès de leurs élèves. Lors de la semaine 4, j'ai effectué un pré-test dans chacune des classes. Entre les semaines 5 et 12, les enseignantes ont travaillé de manière hebdomadaire avec le dispositif d'apprentissage la dictée zéro faute. Lors de la semaine 13, j'ai mené un post-test dans chacune des classes.

2.7.1. Le pré-test et le post-test

Afin de rendre compte de la variable du contexte d'enseignement pour parler du succès du dispositif d'apprentissage, j'ai construit un pré-test (cf. annexe n° 3) et un post-test (cf. annexe n° 4) en prenant en compte différents paramètres :

- Le lexique : « Choisir une phrase qui ne pose pas de problème orthographique au niveau lexical, afin de les amener à se questionner sur le plan grammatical » (Cogis, 2005, p. 283).
- La présence des trois procédures d'accords évaluées : accord dans le groupe nominal simple (déterminant, nom), accord dans le groupe nominal complexe (déterminant, nom, adjectif), accord du sujet avec le verbe.
- Les degrés différents des élèves : un test de niveau 1 pour les 5/6H et un test de niveau 2 pour les 7/8H.

- Un pré-test et un post-test avec une même structure de phrase pour permettre la comparaison des résultats.

La manière de procéder pour la mise en œuvre de ces tests est définie comme suit. Chaque fois, j'ai expliqué la raison de ma présence aux élèves, soit comprendre leur manière de réfléchir pour corriger des erreurs dans une phrase. J'ai ensuite mentionné que ce travail n'est pas une évaluation et qu'ils doivent simplement faire de leur mieux, avec ce qu'ils savent et ce qu'ils comprennent. J'ai aussi ajouté la possibilité d'utiliser tous les moyens d'aide souhaités. Je leur ai distribué la feuille et leur ai explicité la consigne à l'aide d'un exemple écrit. Après, j'ai lu les phrases pour répondre aux éventuelles incompréhensions lexicales et m'assurer d'une bonne compréhension globale du texte. Au plus tard à la fin de la période, j'ai récolté l'ensemble des productions écrites.

2.7.2. Le journal de bord

Face à la difficulté potentielle de bien différencier mes rôles (chercheure, enseignante), j'ai choisi d'ajouter le journal de bord comme deuxième instrument de recherche.

« Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions et les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche [...] Le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, pp. 144-145).

Lors de l'expérimentation du dispositif, j'ai été une enseignante comme les autres enseignantes participant à cette recherche. En revanche, lors de la rédaction de mes réflexions et questionnements dans le journal de bord, j'ai pris le rôle de chercheure. Aussi, j'ai souhaité profiter de l'opportunité de réaliser une recherche avec d'autres enseignantes pour leur proposer de me transmettre, par oral ou par écrit, leurs questionnements tout au long de cette démarche. J'ai regroupé l'ensemble de ces réflexions dans le même journal de bord.

J'ai pris un cahier vierge. Sur la page de droite, j'ai systématiquement écrit la date, puis les réflexions ou questionnements en dessous. Sur la page de gauche, j'ai complété par des apports théoriques.

2.8. LA GRILLE DE CORRECTION

J'ai élaboré ma grille de correction (cf. annexe n° 5) afin d'envisager déjà la partie d'analyse des résultats qui m'a permis de répondre aux questions de recherche.

Pour la réaliser, j'ai repris trois éléments théoriques sur le développement de l'orthographe grammaticale décrits dans ma problématique : un développement à travers trois types

d'accords selon le PER (CIIP, 2010), un développement à travers des procédures graphiques selon Cogis (2005) et un développement en cinq étapes selon Daigle et al. (2013).

Premièrement, j'ai construit ma grille de correction en reprenant trois des cinq étapes d'analyse de Daigle et al. (2013). Consciente que la première étape des pré-tests et post-tests exige la capacité de repérer l'erreur, je n'ai pu prendre en compte que les trois dernières étapes du développement de la compétence selon Daigle et al. (2013), soit un niveau de préoccupations orthographiques intermédiaires (identifie les erreurs), un niveau de préoccupations orthographiques avancées (identifie et corrige les erreurs) et un niveau de préoccupations orthographiques expertes (identifie, corrige et verbalise les procédures utilisées pour la correction).

Deuxièmement, j'ai classé ces étapes d'analyse en fonction des différents accords visés par le PER (CIIP, 2010). Étant donné qu'il s'agit d'élèves en difficulté d'apprentissage, j'ai focalisé ma grille de correction sur deux accords : les accords dans le groupe nominal et les accords du sujet avec le verbe. J'ai également ajouté une distinction au sein du groupe nominal, en différenciant l'accord du groupe nominal simple (déterminant et nom commun) de l'accord du groupe nominal complexe (déterminant, nom commun, adjectif).

Troisièmement, je me suis rendu compte de la difficulté à évaluer l'étape des préoccupations orthographiques expertes, soit la verbalisation des procédures de correction. Je me suis alors appuyée sur les apports théoriques proposés par Cogis (2005) qui explique que pour chaque accord, c'est l'utilisation d'une procédure dite morphosyntaxique qui représente une verbalisation complète. J'ai traduit cette dernière par deux critères relevés par l'auteure : l'identification de la classe grammaticale du mot et sa relation syntaxique.

Finalement, j'ai inséré le nombre de points dans mon tableau pour chaque critère et j'ai totalisé, pour chaque élève, le nombre de points obtenus au pré-test et au post-test selon six éléments. Trois éléments ont repris les niveaux présentés par Daigle et al. (2013), soit l'identification, l'application ou la correction et la verbalisation, et trois éléments ont représenté chaque type d'accord (accord sujet-verbe, accord GN simple, accord GN complexe).

2.9. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

2.9.1. Trois rôles dépendants

Tout d'abord, je suis consciente que ma position de chercheure pour l'analyse des données, de formatrice pour l'enseignement de nouvelles pratiques, et de praticienne pour la partie expérimentale du dispositif d'apprentissage a donné une complexité à mon rôle. Le risque est d'influencer les réponses dans une position ou l'autre. Je ne peux pas oublier un rôle pour un autre momentanément, car ma recherche est de nature cyclique et tridimensionnelle. Consciente de cette faiblesse, j'ai précisé dans le schéma ci-dessous mon rôle à chaque phase de la recherche.

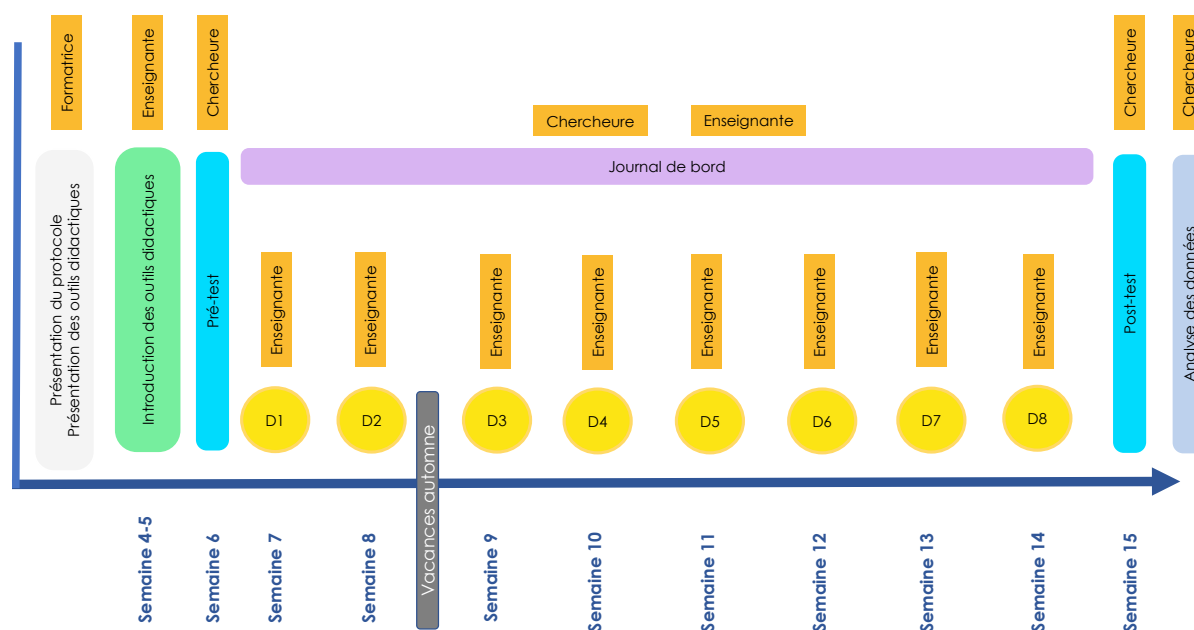


Figure 15 - Planification des rôles

2.9.2. Une durée d'expérimentation limitée dans le temps

Ma recherche a débuté dès la rentrée d'août 2021 et s'est déroulée sur le premier semestre afin d'avoir le temps nécessaire à l'analyse des résultats. Les recherches consultées sur ce dispositif d'apprentissage ont évalué un progrès après plusieurs mois, voire une année d'utilisation. Il est ainsi possible que le progrès ne soit pas aussi significatif, d'autant plus qu'il est calculé uniquement à partir d'élèves en difficulté d'apprentissage qui ont besoin, généralement, de plus temps pour assimiler certaines compétences.

2.9.3. Une utilisation subjective du dispositif

Pour mener à bien ma recherche, j'ai souhaité réunir des enseignantes ou enseignants offrant différents contextes d'apprentissage, et j'ai obtenu un nombre suffisant de participantes pour la mise en place de mon projet. A toutes, j'ai pu transmettre le protocole et les outils didactiques, mais je n'ai pas été présente lors de la phase d'expérimentation du dispositif d'apprentissage. Je n'ai ainsi pas eu la possibilité d'en vérifier la bonne application. Pour ses élèves en difficulté d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant est en effet au cœur même du processus d'accompagnement. C'est par ses questions, réflexions et adaptations que l'élève peut faire évoluer ses conceptions. Ma position de chercheure souhaite pouvoir standardiser ses pratiques enseignantes afin d'amener davantage d'objectivité à ma recherche. Toutefois, chaque enseignante ou enseignant étant unique, je n'ai pu que lui apporter un cadre d'utilisation précis du dispositif. En restant à disposition et grâce aux échanges facultatifs proposés et inscrits dans le journal de bord, j'ai essayé d'atténuer cette limite.

2.9.4. Une transposition des résultats difficile

Dans cette situation d'expérimentation didactique, chaque enseignante a eu le choix de s'inscrire librement au projet de recherche. L'enseignante, probablement motivée par le projet, a pris le temps nécessaire pour réaliser cette pratique didactique en classe, de manière régulière. Il est possible que les résultats obtenus ne soient pas transposables car non représentatifs de l'ensemble du corps enseignant.

2.9.5. Une représentation inégale et faible des contextes

Je totalise 41 élèves pour réaliser cette recherche : 14 élèves, issus de contextes de classes ordinaires, représentent les classes témoins, et 27 élèves pratiquant le dispositif proviennent de quatre contextes d'enseignement différents, avec plus ou moins de mesures renforcées. À savoir que j'ai obtenu plus de participantes issues de contextes ordinaires que de contextes spécialisés. De plus, dans les contextes de soutien ambulatoire en petit groupe et individuel, la pratique a été effectuée sur un ou deux élèves. Aussi, lors de la phase d'analyse, pour les contextes spécialisés, je n'ai eu qu'une classe de comparaison pour le pré-test et post-test. Cette surreprésentation du contexte ordinaire reflète le souhait actuel d'inclure le plus possible les élèves en difficulté dans l'enseignement ordinaire.

2.9.6. Un contexte d'enseignement en pleine crise sanitaire

Jusqu'au mois de décembre, le protocole a été réalisé comme initialement prévu. Malheureusement, une nouvelle vague de cas Covid a touché les enseignantes et les élèves participant à la recherche. Aussi, la réalisation du post-test a été échelonnée en fonction de chaque classe. Les élèves du contexte ordinaire, soutien ambulatoire et individuel ont réalisé leur post-test avant les vacances de Noël. Toutefois, avant ces dernières, une mise en quarantaine, suivie d'une fermeture anticipée des écoles ont contraint les élèves du groupe de soutien à effectuer le post-test après 4 à 5 semaines sans enseignement. De plus, pour la réalisation de ce travail, une date limite pour la récolte des données était fixée à fin janvier 2022. 4 élèves, toujours absents à ce moment-là, ont dû être retirés de la recherche. Face à cette situation, il est possible que certains résultats des post-tests des élèves du groupe de soutien ne reflètent pas leur réelle progression.

2.9.7. Un pré-test et un post-test différents du dispositif d'apprentissage

Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » a travaillé les mêmes objectifs que la phrase à corriger lors des pré-test et post-test. Néanmoins, il est nécessaire de reconnaître une différence dans l'effort à fournir. Le dispositif a demandé à l'élève d'écrire lui-même sa phrase et de verbaliser par oral son raisonnement, alors que les pré-test et post-test ont inversé les tâches. L'élève a reçu la phrase déjà écrite, mais a dû verbaliser son raisonnement par écrit. Ce qui a intéressé cette recherche, c'est le progrès amené par le dispositif. Comme les contraintes d'écriture sont les mêmes aux pré-test et post-test, le progrès peut être calculé. De plus, chaque élève a reçu une consigne oralisée avant d'effectuer le post-test afin d'aider aux transferts des connaissances « C'est comme la phrase zéro faute ».

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

En début de ce chapitre d'analyse des résultats, une partie introductive propose notamment de préciser la structure d'analyse. Une deuxième partie présente les principaux résultats obtenus à travers les deux instruments de recherche. Une troisième partie confronte les résultats aux questions de recherche, et une quatrième partie conclut l'analyse par une synthèse des apports de ce travail.

3.1. INTRODUCTION À L'ANALYSE

3.1.1. Analyse quantitative

Afin de pouvoir effectuer l'analyse et l'interprétation des données obtenues à partir des pré-tests et post-tests, la grille de correction (cf. annexe n° 5), qui précisait le nombre de points obtenus pour chaque partie, a été utilisée. Ensuite, un tableau « Excel » (cf. annexe n° 6) qui permettait de visualiser le résultat de chaque élève a été créé avec l'aide d'une personne compétente dans ce domaine, Grégory Lapaire. Dans ce tableau, une ligne correspondait à une ou un élève. Afin de faciliter l'extraction des données, chaque élève a été identifié à travers divers critères, comme : le degré de scolarisation, le nom de la classe, le contexte d'enseignement, avec ou sans dispositif. Ensuite, différentes colonnes ont été ajoutées. Elles représentaient la grille de correction qui permettaient d'évaluer le résultat obtenu au pré-test et au post-test en fonction, d'une part, du type d'accord (sujet-verbe, GN simple, GN complexe) et, d'autre part, du développement de la compétence d'analyse (identification, application, verbalisation). Finalement, une colonne avec le résultat général obtenu au pré-test et au post-test a permis d'évaluer globalement l'évolution (positive, neutre ou négative) de chaque élève. Afin de faciliter la lecture des résultats, les résultats des élèves des classes témoins ont été identifiés sous l'appellation classe T et les résultats des élèves ayant expérimentés le dispositif d'apprentissage ont été identifiés sous l'appellation classe E.

3.1.2. Analyse qualitative

Ensuite, pour analyser et interpréter les données obtenues à partir du journal de bord, les verbatims³ des enseignantes participant à la recherche ont été retranscrits. Ils provenaient d'échanges oraux entre chercheure et enseignante, ou de messages envoyés sur le téléphone de la chercheure.

³ « Compte rendu écrit fournissant le mot à mot d'une déclaration, d'un débat oral » (Le Robert, 2021)

3.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche sont présentés à travers deux instruments : les données quantitatives, obtenues par les pré-tests et post-tests, et les données qualitatives provenant du journal de bord. Les questions de recherche sont rappelées dans l'encadré ci-dessous :

- 1) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ?
- 2) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ...
 - 2a) En classe ordinaire (groupe classe) ?
 - 2b) En leçon de soutien ambulatoire (petit groupe d'élèves) ?
 - 2c) En leçon de soutien ambulatoire individuelle (une ou un élève) ?
 - 2d) En groupe de soutien (petit groupe d'élèves) ?

3.2.1. Présentation des résultats : pré-test et post-test

Avec l'aide d'une personne compétente dans l'utilisation d'« Excel », différentes données ont été extraites de la grille d'analyse construite sur « Excel ».

3.2.1.1. Résultats – question 1)

En premier lieu, le progrès global des élèves ayant suivi le dispositif d'apprentissage (classes E) et de ceux n'ayant pas suivi ce dispositif (classe T) a été mesuré afin de répondre à la question de recherche 1). Le pré-test et le post-test comptabilisent chacun 24 points au total. Un résultat de 100% équivaut ainsi à 24 points.

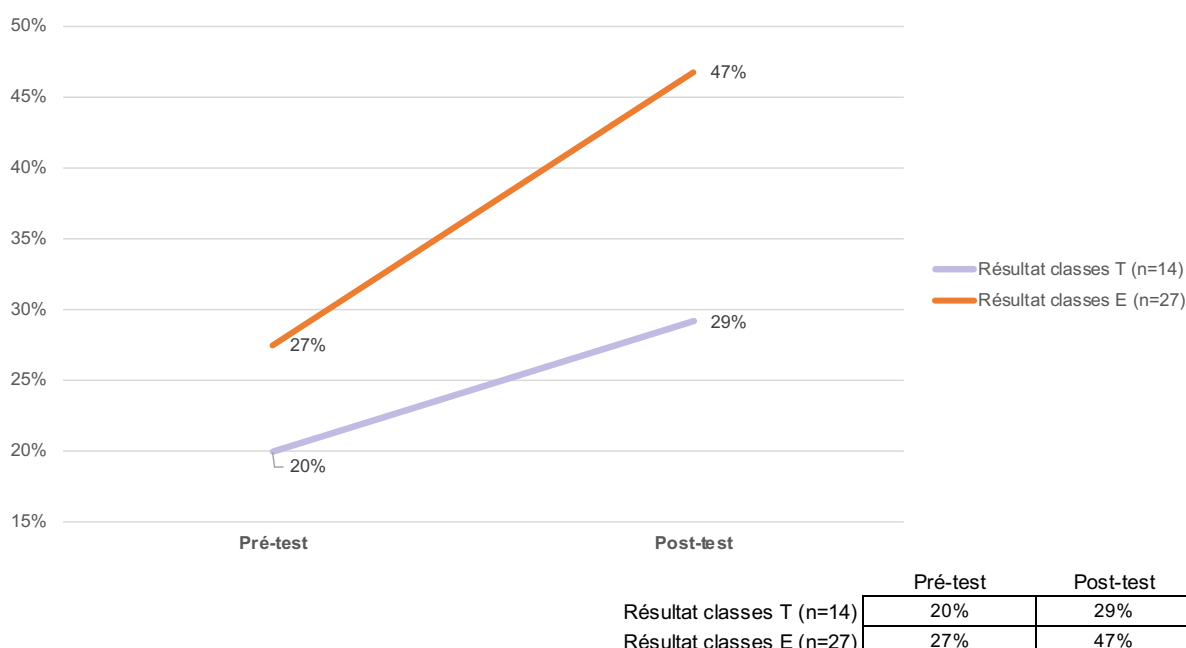


Figure 16 - Comparaison de la progression des classes T et E au pré-test et post-test

A partir de ces résultats, deux éléments ont permis de rendre compte d'un progrès supérieur des classes E par rapport aux classes T.

Le premier élément a été la confrontation des résultats des classes E au *t*-test de Student. Selon les connaissances d'une personne compétente dans ce domaine, le *t*-test est un test statistique permettant de mesurer s'il y a une différence significative entre les moyennes de deux échantillons. En l'occurrence, en prenant en compte :

- Les moyennes respectives des résultats des échantillons au pré-test (27 %) et post-test (47 %) ;
- Les écarts-types des résultats des échantillons aux pré-test (18 %) et post-test (21 %) ;
- Le nombre de participants aux pré-tests (27) et post-tests (27) ;
- Un degré de liberté (DDL) de 53⁴ ;
- Un seuil de signification de 1 %,

ce test a permis de conclure à un progrès significatif, puisque T (valeur calculée) a été supérieur à t (valeur de la table de Student). En l'occurrence, $T = 3.68^5 > t = 2.403^6$.

En comparaison, le *t*-test de Student (cf. annexe n°7) réalisé sur les élèves n'ayant pas suivi le dispositif d'apprentissage n'a pas conclu à un progrès significatif, car T (0.96³) était inférieur à t (2.47⁴).

Le second élément a été le calcul et la comparaison du progrès, entre le pré-test et le post-test, des classes E et des classes T.

Élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, n'ayant pas suivi le dispositif (n=14)	9%
Élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, ayant suivi le dispositif (n=27)	19%

Figure 17 - Comparaison du progrès global des classes E et T

Toutefois, par le calcul de l'écart-type, le progrès global de 19% est à nuancer. L'écart-type, calculé par la moyenne quadratique des écarts par rapport à la moyenne, a été utilisé pour rendre compte de la dispersion des résultats cachés derrière la moyenne générale. Ce calcul a permis de mesurer l'homogénéité ou l'hétérogénéité des résultats.

Ecart-type pré-test des classes E (n=27)	18%
Ecart-type post-test des classes E (n=27)	21%

Figure 18 - Ecart-type des classes E (% = dispersion des résultats, n = nbr d'élèves)

⁴ Le degré de liberté se calcule comme suit : nombre d'observation des échantillons, moins un.

⁵ Selon formule statistique de Student

⁶ Selon table de Student

L'écart-type des pré-tests de 18% témoignait déjà d'une forte dispersion des résultats. Mais le calcul de l'écart-type aux post-tests de 21 % a démontré que l'écart entre les résultats des élèves s'était renforcé. Ainsi, derrière un progrès global de 19%, la différence des résultats entre les élèves est encore plus importante après utilisation du dispositif d'apprentissage. Autrement dit, le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro » n'a permis qu'à une partie des élèves des classes E de progresser.

D'ailleurs, une représentation de la répartition du progrès de 19% est proposée ci-dessous, à partir du nombre d'élèves des classes E et non plus de pourcentage. Pour cela, une échelle d'évaluation du progrès a été établie. A partir du progrès global des classes E à 19%, j'ai établi un progrès important à $\geq 25\%$, un progrès supérieur aux élèves n'ayant pas suivi le dispositif entre 15 et 25%, un progrès identique aux élèves n'ayant pas suivi le dispositif entre 5 et 15%, une stagnation avec un progrès de -5% à 5%, et une régression pour le progrès étant $< -5\%$.

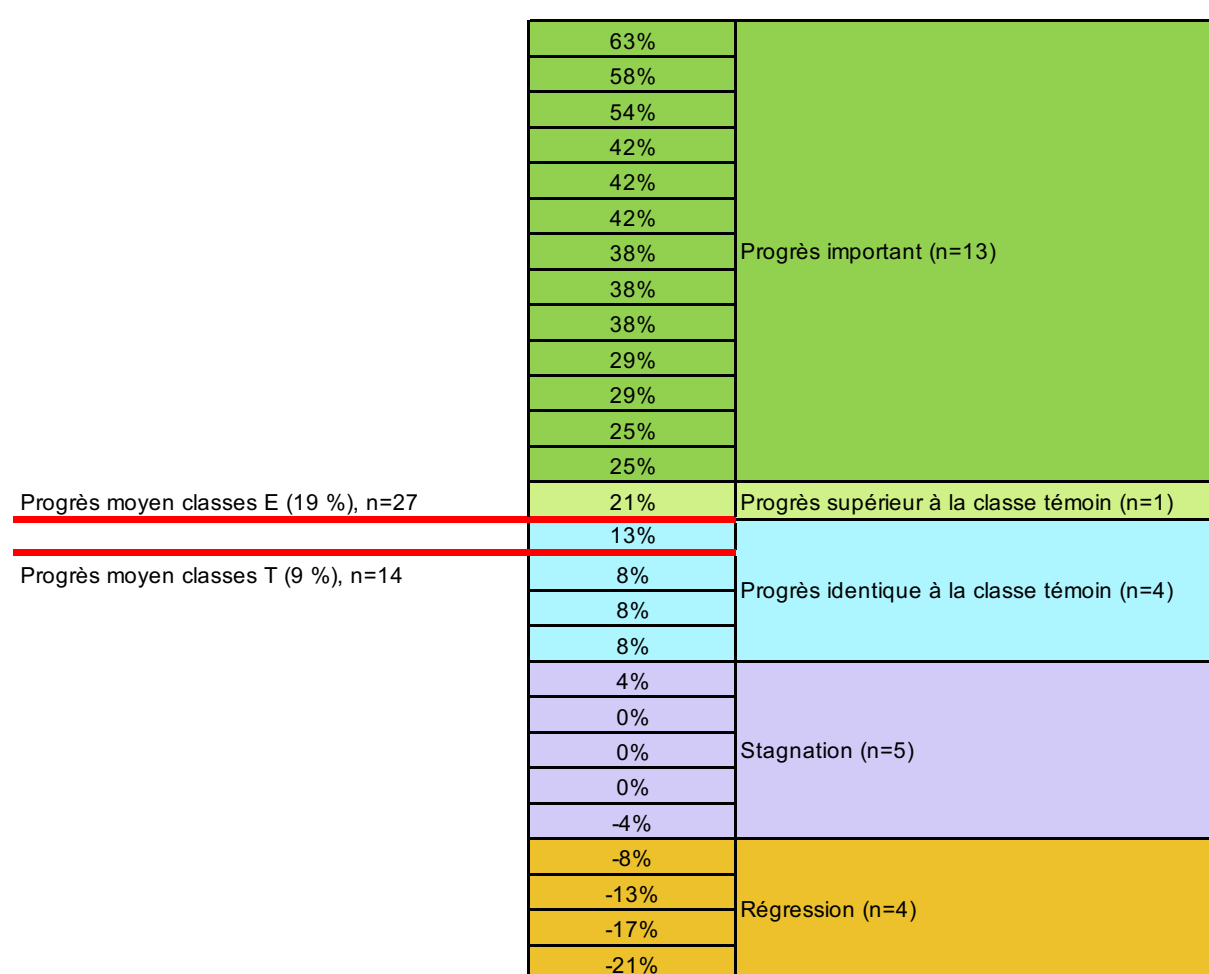


Figure 19 - Échelle de répartition des progrès individuels des classes E (% = évolution, n = nbr d'élèves)

A partir de cette échelle, il a été constaté que 48% des élèves des classes E ont réalisé un progrès de plus de 25%, 4 % un progrès supérieur aux élèves n'ayant pas suivi le dispositif, 15 % un progrès identique aux élèves n'ayant pas suivi le dispositif, 18% une très faible progression comprise entre -5 et 5%, et 15% ont régressé, par l'obtention d'un résultat avec une régression de plus de -5%.

Progrès significatif ($\geq 25\%$)	13
Progrès supérieur aux classes T (15-25 %)	1
Progrès identique aux classes T (5-15 %)	4
Stagnation (-5-5%)	5
Régression ($< -5\%$)	4

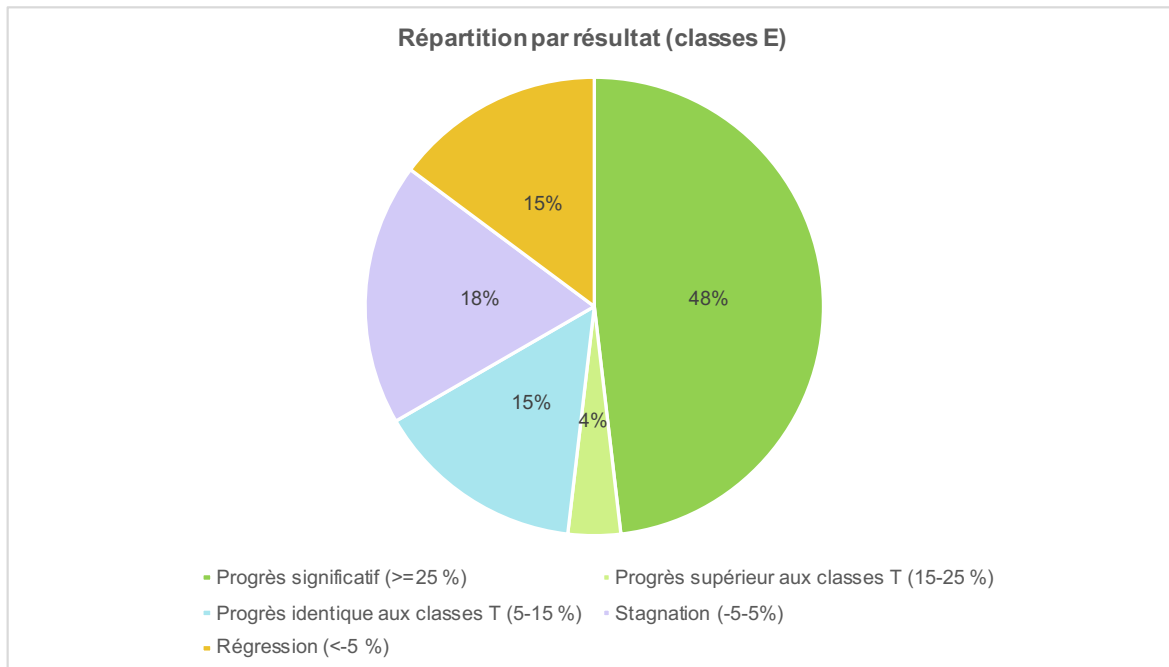
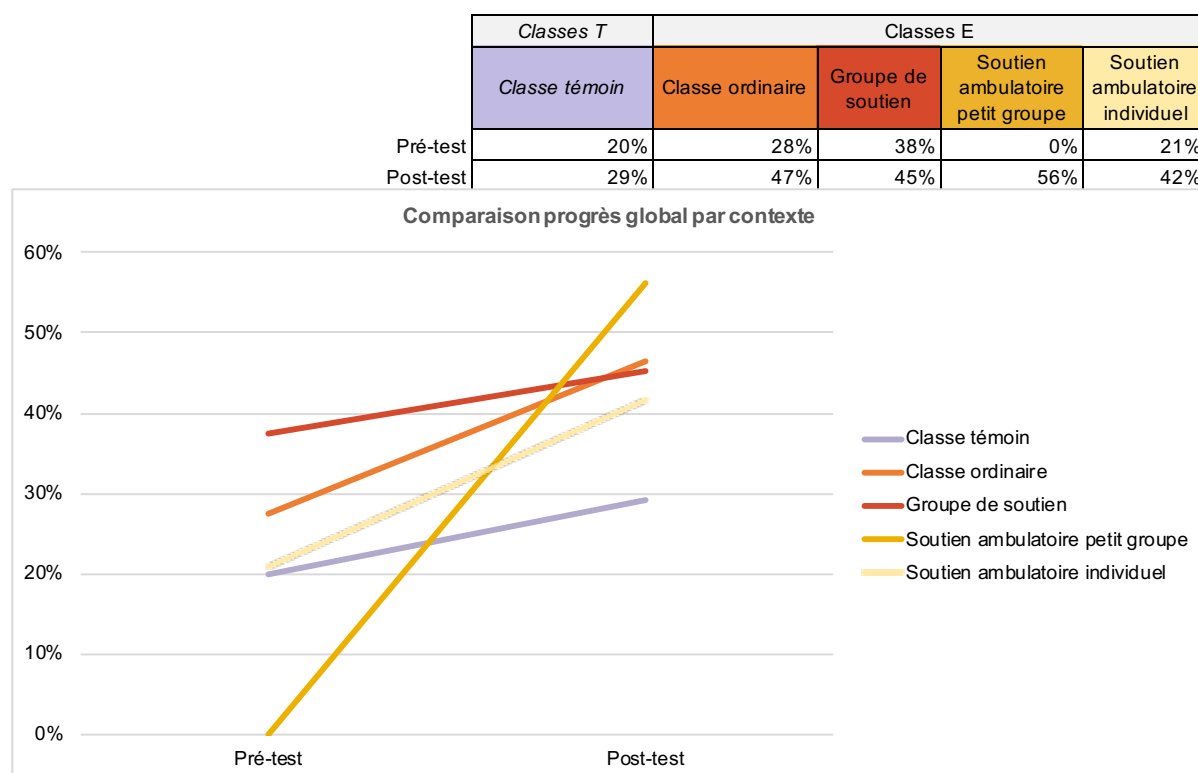


Figure 20 - Répartition par résultat des classes E (% = pourcentage d'élèves)

Ce calcul a permis de définir la répartition du progrès chez les élèves ayant pratiqué le dispositif d'apprentissage. Ainsi, le progrès de 19% des classes E a été complété par une précision non négligeable : c'est en partie grâce aux résultats d'une moitié des élèves (52%) ayant suivi le dispositif, que le progrès global des classes E est apparu supérieur aux classes T.

3.2.1.2. Résultats – questions 2a), 2b), 2c), 2d)

Pour la suite des résultats et dans le but de répondre aux questions 2a), 2b), 2c) et 2d), j'ai représenté le progrès global des élèves ayant suivi le dispositif d'apprentissage pour chaque contexte d'apprentissage étudié, et celui de la classe témoin. Puis, le progrès global par contexte d'apprentissage a été calculé à partir des résultats aux pré-tests et aux post-tests.



Classe ordinaire (n=18)	19%
Soutien ambulatoire petit groupe (n=2)	56%
Soutien ambulatoire individuel (n=1)	21%
Groupe de soutien (n=6)	8%

Figure 21 - Comparaison du progrès global par contexte d'apprentissage

Des résultats différents entre les contextes d'apprentissages ont été relevés à partir de ce premier calcul. Pour mieux comprendre ces résultats, le progrès global de chaque contexte est détaillé ci-dessous, à partir des deux axes de la grille de correction : le développement de la compétence d'analyse (identification, application, verbalisation) et le type d'accord (accord sujet-verbe, accord du GN simple, accord du GN complexe).

Progrès global en contexte ordinaire des classes E

Dans un contexte de classe ordinaire, les élèves des classes E ont progressé de manière presque équivalente en ce qui concerne le développement de la compétence d'analyse (identification, application, verbalisation). Ensuite, pour le type d'accord, un progrès plus important a été constaté sur l'accord sujet-verbe par rapport à l'accord du GN simple.

	Classes E
Progrès/régression : Identification	21%
Progrès/régression : Application	21%
Progrès/régression : Verbalisation	18%
Progrès/régression : Accord sujet-verbe	28%
Progrès/régression : Accord du GN simple	13%
Progrès/régression : Accord du GN complexe	19%

Figure 22 - Comparaison des progrès par thème en classes E, contexte ordinaire

Étant donné que les élèves en difficulté d'apprentissage des classes T ont également évolué en contexte ordinaire, les évolutions respectives ont pu être confrontées. Cette mesure a permis de préciser les éléments sur lesquels les élèves des classes ordinaires E ont le plus progressé par rapport aux élèves des classes ordinaires T.

	Classes E	Classes T	Progrès relatif avec dispositif par rapport à sans
Progrès/régression : Identification	21%	10%	2,2
Progrès/régression : Application	21%	5%	4,5
Progrès/régression : Verbalisation	18%	11%	1,7
Progrès/régression : Accord sujet-verbe	28%	6%	4,4
Progrès/régression : Accord du GN simple	13%	9%	1,5
Progrès/régression : Accord du GN complexe	19%	12%	1,6

Figure 23 - Comparaison des progrès par thème en classes E et T, contexte ordinaire

Deux progrès notables ont été observés : le premier concernait l'application, soit la correction des erreurs identifiées, chez les élèves des classes ordinaires E par rapport aux classes ordinaires T, et le second représentait l'accord du sujet-verbe. Dans ces deux cas, un progrès environ quatre fois et demie plus important a été remarqué.

Progrès global des autres contextes des classes E

Ensuite, la répartition du progrès pour les trois autres contextes des classes E (le groupe de soutien, le soutien ambulatoire en petit groupe et le soutien ambulatoire individuel) a été calculée sur le même principe.

	Classes E		
	Groupe de soutien	Soutien ambulatoire petit groupe	Soutien ambulatoire individuel
Progrès/régression : Identification	-6%	83%	33%
Progrès/régression : Application	-3%	67%	33%
Progrès/régression : Verbalisation	18%	38%	8%
Progrès/régression : Accord sujet-verbe	15%	50%	25%
Progrès/régression : Accord GN simple	10%	75%	13%
Progrès/régression : Accord GN complexe	0%	44%	25%
Progrès/régression : Global	8%	56%	21%

Figure 24 - Comparaison des progrès par thème en classes E, contexte groupe de soutien, SPA petit groupe, SPA individuel

Une majorité des axes de progression dans le contexte de soutien ambulatoire en petit groupe a été observée ; une majorité plus faible des axes de progression dans le contexte de soutien ambulatoire individuel et une moitié des axes en régression ou stagnation dans le contexte du groupe de soutien ont été constatées.

Finalement, le tableau ci-dessous a repris les progrès des axes dans tous les contextes des classes E et dans le contexte ordinaire des classes T.

	Classes T	Classes E			
	Classe ordinaire	Classe ordinaire	Groupe de soutien	Soutien ambulatoire petit groupe	Soutien ambulatoire individuel
Progrès/régression : Identification	10%	21%	-6%	83%	33%
Progrès/régression : Application	5%	21%	-3%	67%	33%
Progrès/régression : Verbalisation	11%	18%	18%	38%	8%
Progrès/régression : Accord sujet-verbe	6%	28%	15%	50%	25%
Progrès/régression : Accord GN simple	9%	13%	10%	75%	13%
Progrès/régression : Accord GN complexe	12%	19%	0%	44%	25%
Progrès/régression : Global	9%	19%	8%	56%	21%

Figure 25 - Comparaison des progrès par thème et par contexte

3.2.2. Présentation des résultats : journal de bord

Pour présenter les résultats du journal de bord, une première lecture de l'ensemble de ses annotations a été effectuée. Puis, une phase d'analyse verticale a eu lieu en sélectionnant et en retranscrivant les verbatims les plus pertinents pour chaque contexte. Dans le tableau ci-après, un ajout, en fin de commentaire, sur le modèle d'échange utilisé et le degré de l'enseignant est venu compléter chaque verbatim.

Une phase d'analyse horizontale s'est ensuite déroulée, en souhaitant relever les différentes formes sous lesquelles un même thème apparaît. Trois thèmes ont ainsi été identifiés dans chaque contexte : l'utilisation sur le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute », la compétence de verbalisation, les manipulations syntaxiques. Le premier thème permettait de répondre à la question de recherche à partir du regard des enseignantes. Les deux autres thèmes représentaient un complément d'informations intéressant pour la partie de discussion des résultats, notamment en ce qui concernait les facteurs clés de réussite pour l'utilisation du dispositif d'apprentissage.

Ordinaire

« Quand je vois leur explication, j'ai l'impression qu'ils sont tous en difficulté. » (transcription d'un message écrit, enseignante de 5/6H)

« La différence entre 5H et 6H est impressionnante. 5H, ce n'est pas un peu trop tôt, surtout avec ces élèves ? » (transcription d'un échange oral, enseignante de 5/6H)

« J'ai l'impression que c'est seulement maintenant que les élèves en difficulté osent prendre la parole. C'est comme s'ils avaient eu besoin d'observer avant de pouvoir participer. » (transcription d'un message écrit, le 8.11.2021, enseignante de 5/6H)

« Je réalise que leur verbalisation, c'est vraiment très pauvre. C'est intéressant de voir qu'ils arrivent à corriger mais d'expliquer les étapes de comment ils ont corrigé, ça ne fonctionne pas. » (transcription d'un échange oral, enseignante de 7H)

« J'ai repris les armoires de mots de Biceps pour travailler les classes grammaticales en y ajoutant les manipulations syntaxiques. » (transcription d'un échange oral, enseignante de 7H)

« C'est vraiment intéressant, on peut faire plein de liens avec beaucoup de notions en français » (transcription d'un échange oral, enseignante de 7H)

« J'ai fait un memory pour qu'ils apprennent les signes des manipulations syntaxiques. » (transcription d'un échange oral, enseignante de 5/6H)

« Tes manipulations syntaxiques m'intéressent. On réfléchissait avec d'autres enseignants pour l'utiliser aussi dans la conjugaison. » (transcription d'un message vocal, enseignante de 5/6H)

« On a créé une phrase type pour se souvenir des manipulations. Et j'ai vu que plusieurs élèves l'avaient écrite en haut de leur cahier de dictée zéro faute, pour s'en souvenir. » (transcription d'un échange oral, enseignante de 5/6H)

« Il faudrait que tous les enseignants de 5-6H utilisent cette manière d'enseigner. Comme ça en 7-8H, on peut continuer avec ça. Ils ont tous un même repère en arrivant en 7H, peu importe de quelle classe ils viennent... ça favoriserait vraiment un enseignement vertical. » (transcription d'un échange oral, enseignante de 7H)

Soutien en petit groupe	<p>« J'ai l'impression que je dois beaucoup accompagner les étapes de leur raisonnement. Je ne sais pas si en 5H cet outil leur est vraiment profitable. Ils ont encore tellement besoin de poser et comprendre les bases. » (transcription d'un message écrit, enseignante 5/6H)</p> <p>« J'ai utilisé des jeux aux Editions Passe-Temps pour travailler les manipulations syntaxiques, les élèves ont adoré ! » (transcription d'une observation, enseignante 5/6H)</p>
Soutien individuel	<p>« Je repense à Madame Sophie Willemin qui disait qu'il fallait reculer, retourner bien plus bas pour voir exactement d'où il faut partir. » (transcription d'un message vocal, enseignante 5H)</p> <p>« Il avait de la peine à déjà savoir où étaient ses doutes. Soit tout lui semblait faux, soit tout lui semblait juste. » (transcription d'un message vocal, enseignante 5H)</p> <p>« J'ai l'impression que l'outil de la dictée zéro faute serait plus facile en classe, avec des élèves qui tirent vers le haut. » (transcription d'un échange oral, enseignante 5H)</p> <p>« J'ai réutilisé tes symboles pour lui faire un dossier plus personnalisé, avec des pictogrammes pour représenter le genre, le nombre, etc. Et j'ai l'impression que ça l'aide vraiment bien ! » (transcription d'un message vocal, enseignante spécialisée)</p>
Groupe de soutien	<p>« L'outil de la dictée zéro faute est trop difficile à utiliser pour mes élèves en grande difficulté scolaire. Ils n'arrivent déjà pas à douter de quelques mots. Mais les manipulations syntaxiques pour identifier les classes grammaticales sont intéressantes à utiliser plus tard dans l'année. » (transcription d'un échange oral, enseignante 5-8H)</p>

Figure 26 - Tableau des verbatims des enseignantes, classés par contexte

Finalement, le schéma ci-dessous a été créé en regroupant et en simplifiant les verbatims des enseignantes pour chaque thème.

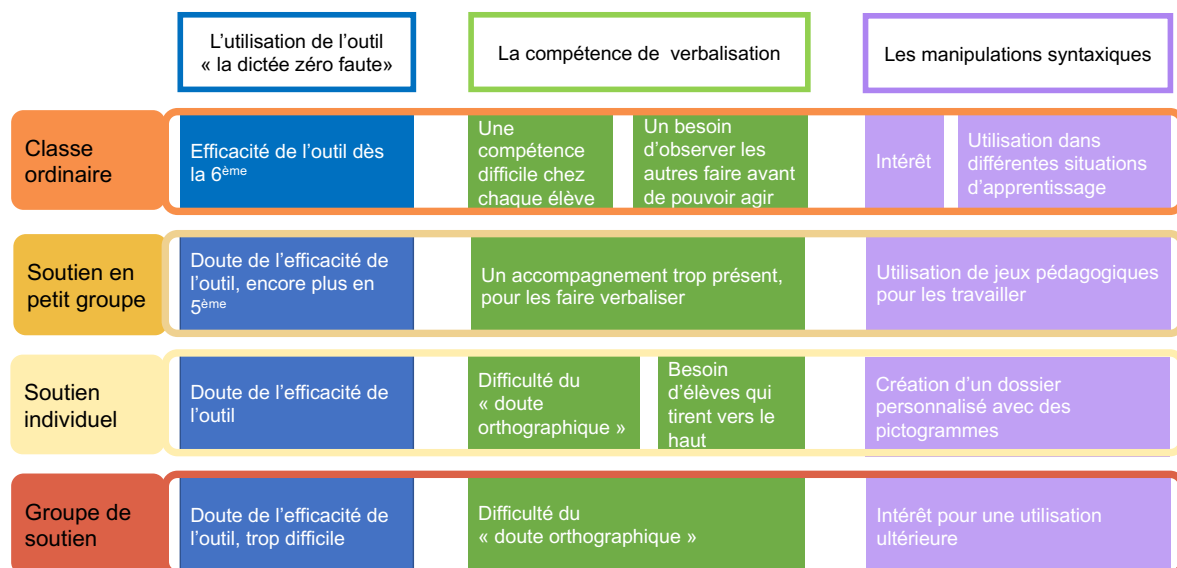


Figure 27 - Schéma des thèmes regroupant les verbatims des enseignantes

Concernant le premier thème, soit l'utilisation de l'outil « la dictée zéro faute », il est approuvé uniquement dans le contexte de classe ordinaire. A ce propos, plusieurs enseignantes ordinaires ont émis un doute sur l'utilisation de l'outil en 5H. La dictée zéro faute serait un dispositif pertinent à partir de la 6H.

Pour le second thème, le développement de la compétence de verbalisation est jugé plus difficile à développer dans les contextes spécialisés. En contexte ordinaire, la présence d'élèves réguliers a effectivement permis une phase d'observation, avant de s'engager dans la verbalisation pour les élèves en difficulté.

Le troisième thème, représentant un facteur de clé de réussite de l'outil selon Nadeau (2013), a permis de constater un avis positif sur l'utilisation des manipulations syntaxiques dans chaque contexte. Hormis le groupe de soutien, chaque enseignante a spontanément intégré les manipulations syntaxiques dans diverses situations d'enseignement du français.

Pour conclure, les résultats du journal de bord ont été repris et confrontés à ceux des pré-test et post-test dans la partie suivante.

3.3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus sont à présent confrontés à chaque question de recherche et complétés par une proposition d'interprétation.

3.3.1. Question de recherche 1)

1) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ?

Par les résultats obtenus, soit un progrès global de 19% par rapport au 9% observés dans les classes témoins, il est avéré que le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » peut faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ayant une base de connaissances suffisantes. Il est apparu que les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats au pré-test ont progressé. L'écart entre les résultats des élèves en difficulté s'est donc creusé. Plus précisément, l'analyse détaillée du progrès global des classes ayant suivi le dispositif a démontré que le dispositif d'apprentissage a permis à plus d'une moitié des élèves (52%) d'obtenir une progression supérieure aux classes témoins. Finalement, le test de Student a permis de vérifier et de conclure que le progrès global de 19%, obtenu après utilisation du dispositif d'apprentissage, était un progrès significatif, contrairement au progrès global de 9% des classes T.

3.3.2. Question de recherche 2)

2) Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2...

2a) En classe ordinaire (groupe classe) ?

2b) En leçon de soutien ambulatoire (petit groupe d'élèves) ?

2c) En leçon de soutien ambulatoire individuelle (une ou un élève) ?

2d) En groupe de soutien (petit groupe d'élèves) ?

3.3.2.1. Contexte ordinaire

Dans le contexte ordinaire des classes E, un progrès global supérieur aux classes T est observé, notamment pour l'application et pour l'accord verbe-sujet. Cet accord, qui demande à l'élève d'utiliser plusieurs catégories (mode, temps, nombre) simultanément, semble être plus difficile à instaurer que les accords du GN simple et complexe, où les catégories s'opposent, comme décrit par Cogis (2005). Il est ainsi possible que la mise en place de l'accord sujet-verbe chez une ou un élève en difficulté d'apprentissage soit facilitée par l'utilisation du dispositif d'apprentissage, travaillant également une tâche complexe.

Selon le retour des enseignantes des classes ordinaires, l'outil a permis une évolution des conceptions orthographiques pour les élèves en difficulté d'apprentissage. A travers les verbatims des enseignantes, quelques facteurs inhérents à une utilisation efficace du dispositif ont été relevés :

- Le degré scolaire

A partir des retours des enseignantes, il est constaté que l'outil est plus efficace à partir de la 6H.

- Le temps

L'utilisation de l'outil sur le long terme a été relevée avantageuse. Une enseignante a expliqué que c'est seulement après deux mois d'utilisation que ses élèves en difficulté ont pu passer du statut d'observateurs à celui d'acteurs. Cette impression peut correspondre au développement de la verbalisation selon Mauduit (2003), cité dans la partie problématique. L'élève a d'abord besoin d'observer, de comprendre en s'expliquant à lui-même, avant de pouvoir verbaliser.

- La posture de l'enseignante

Chaque enseignante des classes ordinaires E a été très motivée par le projet et a eu le souci de bien faire. Aussi, nous avons eu régulièrement des échanges portant sur les difficultés rencontrées. Par exemple, une enseignante m'a questionnée sur la manière de faire comprendre aux élèves l'importance d'identifier la classe grammaticale avant de passer à l'accord. Je lui ai suggéré de leur faire écrire une phrase du type « Les ambulanciers portent cette personne blessée jusqu'aux portes d'entrée ». Beaucoup d'ambition a également été perçue chez chaque enseignante, et toutes ont partagé la même volonté de faire progresser leurs élèves.

- Les manipulations syntaxiques

Chaque enseignante a souligné l'apport des manipulations syntaxiques dans la structuration du français. Une enseignante a même confié avoir enfin trouvé une nouvelle manière d'enseigner, avec plus de sens et de liens entre les différents éléments travaillés en français.

	Le dispositif permet une évolution des conceptions orthographiques selon	
Contexte des classes E	Enseignante(s) (journal de bord)	Résultat(s) obtenus des élèves E (pré-test et post-test)
Classe ordinaire	OUI	OUI (19%)

Figure 28 - Tableau des résultats de la recherche en contexte ordinaire

3.3.2.2. Contexte de soutien ambulatoire (petit groupe d'élèves)

Selon le progrès obtenu par les pré-tests et post-tests, le dispositif d'apprentissage a permis une évolution des conceptions orthographiques dans le contexte de classe E soutien ambulatoire en petit groupe d'élèves. Ce contexte a rendu compte du plus fort progrès, notamment sur l'identification et l'accord du GN simple. Ce résultat est intéressant car il correspond au développement naturel des deux axes d'analyse issus de la littérature. Dans le premier axe, l'élève développe en priorité ses capacités d'identification avant l'application, puis la

verbalisation. Dans le deuxième axe, il semble plus facile de maîtriser l'accord du GN simple avant de maîtriser l'accord du GN complexe ou l'accord S-V. Il est possible que ce résultat reflète les choix effectués par l'enseignante spécialisée, qui a probablement souhaité travailler d'abord sur les notions plus simples pour aller vers les notions plus complexes.

Selon l'enseignante, l'utilisation du dispositif d'apprentissage dans ce contexte ne garantit pas forcément une évolution. Les verbatims récoltés dans le journal de bord ont permis d'interpréter les facteurs de réussite du dispositif :

- L'enseignante ou l'enseignant

Je suis l'enseignante de ce contexte et il est possible que mes connaissances théoriques aient permis une utilisation plus aisée du dispositif d'apprentissage face aux autres enseignantes participant à la recherche. Mes connaissances sur le développement de la compétence d'analyse m'ont permis de travailler par degré de difficulté. Aussi, le thème de ce travail de recherche me questionnait depuis mon entrée dans l'enseignement. Par conséquent, un investissement supplémentaire peut aussi venir expliquer ce résultat. Finalement, je prends conscience des bénéfices apportés par la recherche pour penser et réaliser sa pratique professionnelle, et de la potentielle répercussion du degré d'engagement de l'enseignante ou l'enseignant sur les résultats de ses élèves.

- Les manipulations syntaxiques

Les manipulations syntaxiques, facteur clé de réussite identifié par Nadeau (2013), ont également été utilisées en classe ordinaire dans les différentes notions travaillées en français. Il est possible qu'un emploi des manipulations syntaxiques dans différents contextes ait favorisé un transfert et une appropriation de cet outil.

- Les différences de niveau scolaire

L'élève de 6H est intervenu régulièrement pour aider l'élève de 5H. Il est possible que le fort progrès obtenu ait été favorisé par la présence d'élèves avec une plus grande facilité de compréhension. Cette proposition d'analyse soutiendrait que l'échange, favorisé par la différence de compétences, a permis de créer le doute chez les autres élèves. Le dispositif d'apprentissage la dictée zéro faute serait ainsi plus efficace dans un groupe d'élèves avec des niveaux différents.

Contexte des classes E	Le dispositif permet une évolution des conceptions orthographiques selon	
	Enseignante(s) (journal de bord)	Résultat(s) obtenus des élèves E (pré-test et post-test)
Classe ordinaire	OUI	OUI (19%)
Soutien ambulatoire petit groupe	NON	OUI (56%)

Figure 29 - Tableau des résultats de la recherche en contexte soutien ambulatoire petit groupe

3.3.2.3. Contexte de soutien ambulatoire individuel (une ou un élève)

Le progrès global obtenu au pré-test et post-test a confirmé l'évolution des conceptions orthographiques des élèves du contexte E du soutien ambulatoire individuel. Une faible évolution au niveau de la verbalisation a été remarquée.

Selon l'enseignante, le dispositif d'apprentissage utilisé dans ce contexte n'est pas garant d'une évolution des conceptions orthographiques. L'enseignante a partagé son sentiment d'avoir trop dû diriger le questionnement et a rapidement ressenti un épuisement chez son élève, sans cesse sollicité. Elle pense que ce dispositif d'apprentissage serait plus efficace pour les leçons de l'élève en classe ordinaire.

A partir des verbatims de l'enseignante, les facteurs influençant la réussite du dispositif sont proposés ci-dessous :

- Le contexte individuel

Selon le ressenti de l'enseignante, il est possible que le contexte d'apprentissage individuel ne permette pas à l'élève de passer par une phase d'observation pour développer sa compréhension et sa verbalisation. D'ailleurs, une faible verbalisation dans les résultats du pré-test et post-test a été relevée. Le contexte d'enseignement en individuel a directement demandé à l'élève d'être acteur avant même d'avoir pu être dans l'observation, alors qu'il s'agit d'une phase essentielle au développement de la verbalisation selon Mauduit (2003). La précédente interprétation sur l'importance du groupe d'élèves de capacités différentes pour une utilisation du dispositif d'apprentissage est reprise et complétée par ces résultats. Un écart de compétences avantagerait le développement des compétences d'analyse mais, si cet écart est trop grand, comme dans cette relation, il est possible que l'élève ne parvienne pas à développer sa capacité d'analyse. La question suivante peut ainsi se poser : est-ce que l'élève développerait davantage sa compétence d'analyse en observant un pair d'un niveau proche plutôt qu'une enseignante ou un enseignant ?

- Les manipulations syntaxiques

Selon l'enseignante, ce facteur clé de réussite a permis de faire des liens avec ce que l'élève travaille en classe ordinaire, mais également entre les différentes notions vues dans la discipline du français. L'enseignante lui a créé un dossier personnalisé avec des pictogrammes.

Contexte des classes E	Le dispositif permet une évolution des conceptions orthographiques selon	
	Enseignante(s) (journal de bord)	Résultat(s) obtenus des élèves E (pré-test et post-test)
Classe ordinaire	OUI	OUI (19%)
Soutien ambulatoire petit groupe	NON	OUI (56%)
Soutien ambulatoire individuel	NON	OUI (21%)

Figure 30 - Tableau des résultats de la recherche en contexte soutien ambulatoire individuel

3.3.2.4. Contexte groupe de soutien (petit groupe d'élèves)

Un progrès de 8%, soit un progrès global inférieur aux élèves des classes T, a été identifié. Selon ce résultat, le dispositif n'a pas permis une évolution des conceptions orthographiques.

Les verbatims de l'enseignante ont également confirmé ce résultat en relatant que le dispositif n'a pas permis une évolution des conceptions orthographiques. Un facteur en particulier, expliquant ce résultat, a été relevé par l'enseignante :

- La zone proximale de développement :

L'enseignante expliquait devoir donner chaque étape pour aider ses élèves. Elle segmentait l'analyse sur plusieurs moments. Elle ajoutait aussi qu'elle devait redescendre de plusieurs étages avec ses élèves, construire avec eux la notion de chaque classe grammaticale. A partir de ces informations, il est possible que ce dispositif d'apprentissage soit situé en dehors de la zone proximale de développement de certains élèves du groupe de soutien.

Contexte des classes E	Le dispositif permet une évolution des conceptions orthographiques selon	
	Enseignante(s) (journal de bord)	Résultat(s) obtenus des élèves E (pré-test et post-test)
Classe ordinaire	OUI	OUI (19%)
Soutien ambulatoire petit groupe	NON	OUI (56%)
Soutien ambulatoire individuel	NON	OUI (21%)
Groupe de soutien	NON	NON (8%)

Figure 31 - Tableau des résultats de la recherche en contexte groupe de soutien

Les résultats obtenus par le groupe de soutien doivent être relativisés à la suite de deux éléments : l'influence de la crise sanitaire et l'écart des compétences entre l'élève encore intégré en classe ordinaire et l'élève intégré en classe de soutien pour le français.

- Une situation sanitaire particulière

Les élèves de ce contexte groupe de soutien ont été particulièrement touchés par la crise sanitaire actuelle. Si le dispositif d'apprentissage a pu être suivi, l'échéance des post-tests n'a pu être tenue. Les élèves ont réalisé leur post-test après une fermeture avancée des écoles et pour certains, après une quarantaine et une quarantaine de l'enseignante à la rentrée de janvier 2022, soit après cinq semaines sans avoir pratiqué le dispositif.

- L'écart des compétences

De plus, il est juste de souligner que les élèves du contexte groupe de soutien ont de plus grandes difficultés que les élèves des classes T, toujours intégrés en classe ordinaire. Ils ont ainsi besoin de plus de temps pour comprendre et entrer dans un nouveau dispositif d'apprentissage.

Cette partie se conclut par les réponses apportées aux hypothèses de recherche 2a), 2b), 2c) et 2d).

2a) Selon les enseignantes et les résultats obtenus par les élèves du contexte ordinaire E, le dispositif d'apprentissage *la dictée zéro faute permet une évolution* des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage.

2b) Selon l'enseignante du contexte soutien ambulatoire petit groupe, le dispositif d'apprentissage *la dictée zéro faute ne garantit pas une évolution* des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage. Un progrès a été constaté avec l'utilisation du dispositif dans le contexte soutien ambulatoire petit groupe.

2c) Selon l'enseignante du contexte soutien ambulatoire individuel, le dispositif d'apprentissage *la dictée zéro faute ne garantit pas une évolution* des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage. Un progrès a été constaté avec l'utilisation du dispositif dans le contexte soutien ambulatoire individuel.

2d) Selon l'enseignante et les résultats obtenus par les élèves du contexte groupe de soutien, le dispositif d'apprentissage *la dictée zéro faute ne permet pas une évolution* des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage.

3.4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette partie propose de reprendre les principaux éléments apportés par la recherche.

Pour rappel, le *t*-test de Student a permis de conclure à un progrès significatif des résultats obtenus chez les élèves ayant expérimenté le dispositif. Puis, l'analyse du ressenti des enseignantes a permis de déterminer que le contexte d'enseignement en ordinaire était le plus favorable.

Compte tenu de ces résultats, on peut conclure que *le dispositif « la dictée zéro faute » peut faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, dans le contexte ordinaire.*

Une précision sur le degré scolaire a été ajoutée par les enseignantes, à savoir que la dictée zéro faute semble plus adaptée dès la 6H. Selon les retours des enseignantes de 7/8H, cette pratique offrirait un repère supplémentaire à l'élève lorsqu'il change d'enseignante ou d'enseignant, de classe et de degré. Cette manière de faire correspondrait également à la vision spiralaire de l'enseignement du français.

Pour le contexte du soutien ambulatoire en petit groupe et individuel, le dispositif « la dictée zéro faute » ne permet pas de garantir une évolution des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.

En effet, bien que les élèves des contextes de soutien ambulatoire (en petits groupes et en individuel) ont également réalisé des progrès, les enseignantes spécialisés, unanimes, ont ressenti que l'élève en difficulté avait besoin d'observer une ou un autre élève qui réfléchit pour verbaliser son propre raisonnement. Puis, si l'écart avec la personne observée était trop

important, l'élève avait de la peine à développer ses compétences. En effet, la différence de compétence d'analyse au sein du groupe a semblé être un élément important. Un écart insuffisant de compétences, entre pairs, ne permet pas d'avoir des doutes orthographiques, et un écart trop important, notamment dans la relation individuelle avec l'élève, n'est pas non plus un élément jugé favorable au développement des compétences d'analyse. A partir de ces résultats, il est ainsi possible que la compétence de verbalisation se développe plus facilement entre élèves avec un niveau de compétences légèrement différent.

Néanmoins, l'outil des manipulations syntaxiques utilisé dans la pratique du dispositif a démontré des effets positifs dans trois contextes (ordinaire, soutien ambulatoire petit groupe, soutien ambulatoire individuel). Chaque enseignante participant à la recherche est convaincue de l'utilisation des manipulations syntaxiques dans l'enseignement du français. En 7/8H, une enseignante a effectué des exercices du type « armoire des mots de Biceps » avec les manipulations syntaxiques, une autre enseignante a réalisé un memory et une autre encore, un mémo avec des pictogrammes. En somme, les manipulations syntaxiques semblent être une aide au transfert des connaissances dans la discipline du français. Elles permettent de faire des liens entre classes et fonctions grammaticales, mais également avec d'autres thèmes, tels que les homophones ou le pluriel des noms. In fine, une réflexion apportée par cette découverte a concerné la remise en question de l'enseignement traditionnel des classes grammaticales en dehors du contexte phrase ou texte. Est-il vraiment pertinent pour l'élève de savoir identifier la classe d'un mot en dehors de son contexte phrase ?

Enfin, le dispositif « la dictée zéro faute », pratiqué dans le contexte du groupe de soutien, ne permet pas de garantir une évolution des conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2.

Les résultats du groupe de soutien doivent être relativisés, compte tenu de la situation sanitaire. Cependant, les échanges avec l'enseignante du groupe de soutien permettent de supposer que l'outil la dictée zéro faute se situe en dehors de la zone proximale de développement d'une ou d'un élève ne suivant plus tous les objectifs du PER (CIIP, 2010). De plus, les résultats obtenus par l'écart-type sont venus souligner cette impression. Le progrès le plus important a été constaté chez les élèves suivant toujours les objectifs d'apprentissage du PER (CIIP, 2010) au rythme de la classe ordinaire et ayant suivi le dispositif d'apprentissage dans un contexte ordinaire, soit avec des pairs d'un niveau légèrement supérieur de compétences.

Pour terminer ce chapitre des résultats, il convient de reprendre les hypothèses fixées. Au terme de ce travail, seules les hypothèses 1) et 2A) ont été validées, les autres (2B, 2C, 2D) étant rejetées.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Pour cette dernière partie du travail de recherche, les points suivants vont être abordés : une comparaison entre la question de recherche et les principaux résultats obtenus après analyse, une évaluation personnelle de la démarche et une ouverture à quelques perspectives.

Pour rappel, cette recherche a souhaité évaluer l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage (« la dictée zéro faute ») pour faire évoluer la compétence d'analyse en orthographe grammaticale chez des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2. Tenant compte des facteurs clés de réussite identifiés par Nadeau (2013), l'objectif de ce travail a été de préciser quel contexte d'enseignement permet, ou non, une évolution des compétences d'analyse en orthographe grammaticale. La double récolte de données a permis de répondre aux questions de recherche par les résultats des élèves, mais aussi par le ressenti des enseignantes.

Compte tenu des résultats présentés au chapitre 3, on peut conclure que le dispositif peut représenter une aide au développement de la compétence d'analyse en orthographe grammaticale pour ces élèves. Cette recherche est également parvenue à préciser les contextes d'apprentissage plus favorables à l'utilisation du dispositif. Pour une ou un élève en difficulté d'apprentissage, qui poursuit toujours les objectifs du PER (CIIP, 2010) enseignés dans sa classe ordinaire, le dispositif semble être le plus efficace dans le contexte ordinaire. La présence d'élèves pairs sans difficulté d'apprentissage permettrait un temps d'observation nécessaire au développement de la verbalisation, compétence clé d'analyse. De plus, selon le ressenti des enseignantes, l'outil serait à préconiser dès la 6H. Pour les élèves qui ne poursuivent plus les objectifs enseignés au rythme de la classe ordinaire, il est envisageable que le dispositif d'apprentissage soit en dehors de leur zone proximale de développement. En somme, seules les hypothèses 1) et 2a) ont été validées, les autres (2B, 2C, 2D) étant rejetées : le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet ainsi une évolution des procédures graphiques en orthographe grammaticale chez les élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2, s'il est pratiqué dans un contexte ordinaire.

En dehors des réponses apportées aux questions de recherche, ce travail a permis de découvrir l'utilisation des manipulations syntaxiques comme outil d'aide à l'enseignement du français. Bien que celles-ci soient, pour une partie déjà, préconisées par le PER (CIIP, 2010) sous l'item « indication pédagogique », chaque enseignante a relaté n'en avoir pas eu connaissance jusqu'alors. Par cette recherche, une nouvelle manière de concevoir les différents objectifs à enseigner en français a été proposée au corps enseignant.

D'un point de vue plus personnel, deux éléments m'ont permis de vivre très différemment ce travail de Master par rapport à mon travail de Bachelor.

Premièrement, les apports de ce travail sont directement liés à ma pratique professionnelle et peuvent être intégrés, dès à présent, dans mon enseignement. Certaines enseignantes m'ont d'ailleurs confié qu'elles allaient garder cet outil pour repenser leur manière d'enseigner le français au cycle 2.

Deuxièmement, cette recherche a été réalisée en collaboration avec d'autres enseignantes de mon école. Il faut préciser que notre établissement venait précisément d'obtenir un nombre supplémentaire de leçons dédoublées pour la fin du cycle 2, afin de compenser les difficultés

des élèves en français, pour mieux les préparer à l'école secondaire. Dans cette école, le corps enseignant avait effectivement relevé des lacunes en écriture normée. Mon projet souhaitait, par conséquent, proposer une autre manière de comprendre ce jugement, non pas en ajoutant des périodes de travail, mais en modifiant la manière de les concevoir. Dans cette optique, j'aurais aimé que chaque enseignante ou enseignant de français du cycle 2 participe à mon projet. Malheureusement, après l'envoi d'un avis de recherche à l'ensemble de mon école, certains ne se sont pas manifestés. J'ai ainsi dû me résigner et respecter le choix de chacun. En effet, cette tension constante entre l'envie personnelle de partager ses découvertes et ses convictions, et celle de respecter le choix de chaque enseignante ou enseignant de ne pas se sentir appelé par de nouvelles pratiques reste, pour ma part, l'élément le plus difficile à gérer en tant qu'enseignante ressource.

Du côté des élèves participant à cette recherche, il me paraît important de mentionner ici, encore une fois, la grande variété dans la population étudiée. Cette recherche représente la population d'une école spécifique, avec son propre système de différenciation. Elle doit servir à cette école et à faire évoluer les pratiques des enseignantes ou enseignants qui le souhaitaient. Par conséquent, les résultats ne sont pas généralisables à d'autres milieux scolaires, chaque école étant différente, mais ils invitent à envisager une autre manière d'enseigner.

Finalement, ce travail a répondu à une question sur l'utilisation du dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Au terme de cette recherche, trois perspectives sont identifiées. Tout d'abord, un outil clé de réussite, les manipulations syntaxiques, a été pratiqué. Après la phase d'expérimentation, chaque enseignante a confirmé son intérêt pour cette découverte en l'intégrant déjà dans son enseignement, hormis le contexte groupe de soutien. A la suite de ce résultat, un travail plus approfondi sur l'outil des manipulations syntaxiques permettrait de soutenir son utilisation en classe. Une précision sur leur emploi à travers les différentes notions du français amènerait de nouvelles perspectives d'enseignement du français. Ensuite, une recherche sur les outils d'aide au développement de la verbalisation permettrait d'offrir d'autres pratiques aux élèves pour les aider à progresser. Convaincue qu'un développement de la verbalisation favorise la compétence d'analyse et de compréhension du système en français, il semblerait intéressant de découvrir si l'enregistrement et l'écoute régulière des raisonnements des élèves en difficulté viendrait soutenir ce développement.

Pour terminer, lors d'une leçon de pratique du dispositif, un élève m'avait demandé pourquoi ce mot en -ou prenait un -s et celui-ci prenait un -x. Prise au dépourvu, j'ai cherché une réponse théorique. Un livre « La faute de l'orthographe » (Hoedt et al., 2017) a alors attiré toute mon attention, car il décrivait l'histoire de l'orthographe. Il questionnait aussi les situations d'apprentissage de l'orthographe, notamment sur les réponses données par le corps enseignant :

« A l'école les enfants se demandent pourquoi. Pourquoi avant et pas après, pourquoi un x, pourquoi pas de t ? Et quand les enfants se demandent pourquoi, on leur explique comment. Comment on écrit, comment on accorde. Pourquoi l'esprit critique s'arrête-t-il au seuil de l'orthographe ? C'est parce qu'on a tous appris à ne plus se demander pourquoi. Pourtant, l'orthographe ne tombe pas du ciel, comme ça, toute faite » (p. 57). Dans son questionnement, cet élève m'a bousculée et il m'a permis d'entrevoir encore un autre chemin pour soutenir le développement de la compétence d'analyse : travailler sur l'histoire de l'orthographe pour aider l'élève en difficulté à comprendre le raisonnement historiquement fait, pouvoir se l'approprier et le réinvestir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amade-Escot, C., & Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse: Érès.

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.

Bentolila, A., & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des Editions et du Matériel scolaires.

Bourassa, M., Menot-Martin, M., & Phillion, R. (2017). Chapitre 25. Apprendre à apprendre à écrire – Le coin de l'intervention. *Pédagogies en développement*, 531-541.

Bousquet, S., Ducard, D., Jaffre, J.-P., Cogis, D., & MASSONNET, J. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 23-37. Persée <http://www.persee.fr>.

Brissaud, C., Cogis, D., & Jaffré, J.-P. (2013). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire : Notes méthodologiques et théoriques*. Département de l'Instruction publique du canton du Valais.

Catach, N. (2003). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.

Chartrand, S. G. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor.

Chartrand, S.-G. (2010). *Les manipulations syntaxiques : De précieux outils pour étudier la langue /*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/26272> (consulté le 03.07.2021)

Chartrand, S.-G. (2014). *Les manipulations syntaxiques : De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. CCDMD (CA).

Chervel, A. (1973). La grammaire traditionnelle et l'orthographe. *Langue Française*, 20, 86-96. JSTOR.

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?* Retz.

CIIP. (2006). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Cogis, D. (2005). *Enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Delagrave.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'étude Romand*. PCL Presses Centrales SA.

Crahay, M., & Dutrévis, M. (2018). *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck.

Daigle, D., Montésinos-Gelet, I., & Plisson, A. (Éds.). (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Dolz, J., & Simard, C. (Éds.). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Presses de l'Université Laval.

Duchesne, J., & Piron, S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx*, 72, 95-110. <https://doi.org/10.4000/linx.1610> (consulté le 04.07.2021)

Fayol, M. (2012, novembre 20). *L'apprentissage de l'orthographe*. Collège de France. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-14h30.htm> (consulté le 03.07.2021)

Hoedt, A., Piron, J., & Matagne, K. (2017). *La faute de l'orthographe : La convivialité*. Textuel.

Hoefflin, G., Cherpillod, A., & Favrel, J. (2000). *Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques*. 145-158.

Huneault, M. (2013). Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute.

Largy, P., Simoës-Perlant, A., & Soulier, L. (2018). Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire. *Swiss Journal of Educational Research*, 40(1), 191-216. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.1.5059> (consulté le 03.07.2021)

Manesse, D., Cogis, D., & Chervel, A. (2007). *Orthographe : À qui la faute ?* ESF Éditeur.

Marmy Cusin, V. M. F. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : Entre les dire et les faire*. <https://doi.org/10.13097/ARCHIVE-OUVERTE/UNIGE:20294> (consulté le 03.07.2021)

Marty, S. (2021). *L'orthographe rectifiée : Un bénéfice pour l'ensemble des élèves*. 3, 66.

Mauduit, J.-B. (2003). *Le territoire de l'enseignant : Esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Klincksieck.

Mazet, P., Cohen, D., Guilé, J.-M., Plaza, M., & Xavier, J. (2016). *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent*. Lavoisier.

Nadeau, M. (2013). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (Rapport de recherche N° 2010-ER-137018; Programme actions concertées, p. 114). Université du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographe.pdf (consulté le 24.05.2021)

Nadeau, M., & Fischer, C. (2006). *La Grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin : Chenelière Éducation.

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire : Réflexions et pratiques*. Chenelière Éducation.

Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : Le cas des régularités. *Langue française*, 124(1), 23-39. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6304> (consulté le 03.07.2021)

Pellat, J.-C. (2012). *Quelle grammaire enseigner ? : Les notions, les procédures de reconnaissance, les difficultés rencontrées, des mises au point théoriques et historiques*. Hatier.

Péret, C., & Cogis, D. (2010). *La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe*. CiDd.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. ERPI.

Thevenin, M.-G., Totereau, C., Jarousse, J.-P., & Fayol, M. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 39-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1093> (consulté le 03.07.2021)

Van der Maren, J.-M. (2003). Chapitre 1. La recherche scientifique et les recherches en éducation. In *La recherche appliquée en pédagogie: Vol. 2e éd.* (p. 15-38). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084-p-15.htm> (consulté le 03.07.2021)

ANNEXES

Annexe 1 : avis de recherche

AVIS DE RECHERCHE

ENSEIGNANTS EN FRANÇAIS (CYCLE 2)

 LIS ET RÉPONDS AUX QUESTIONS SUIVANTES PAR OUI OU NON.

- o Est-ce que tu remarques que tes élèves ont toujours des difficultés à être efficaces lors de l'**identification des classes de mot** ?
- o Est-ce que tu utilises des « **trucs** » comme « le déterminant, c'est un petit mot ; le verbe, c'est l'action » pour les aider, et que tu constates leurs **limites** ?
- o Est-ce que tu remarques que même si les classes de mots et les accords de la phrase sont travaillés en classe, tes élèves ne parviennent pas à mettre en place de véritables **procédures d'accord** dans une phrase ou un texte ?

 SI TU OBTIENS UNE MAJORITÉ DE **NON**, TU PEUX FERMER CE DOCUMENT.

 SI TU OBTIENS UNE MAJORITÉ DE **OUI**, RÉPONDS À LA QUESTION SUIVANTE.

- o Est-ce que tu serais prêt(e) à utiliser de nouveaux outils pour l'identification des classes de mots, telles que les **manipulations syntaxiques** ?
- o Est-ce que tu serais prêt(e) à tester, lors de la rentrée en août 2021, sur **une dizaine de semaines**, à raison **d'une période par semaine** (ou moins), **un outil** pour faire progresser tes élèves dans les procédures d'accord dans une phrase ?

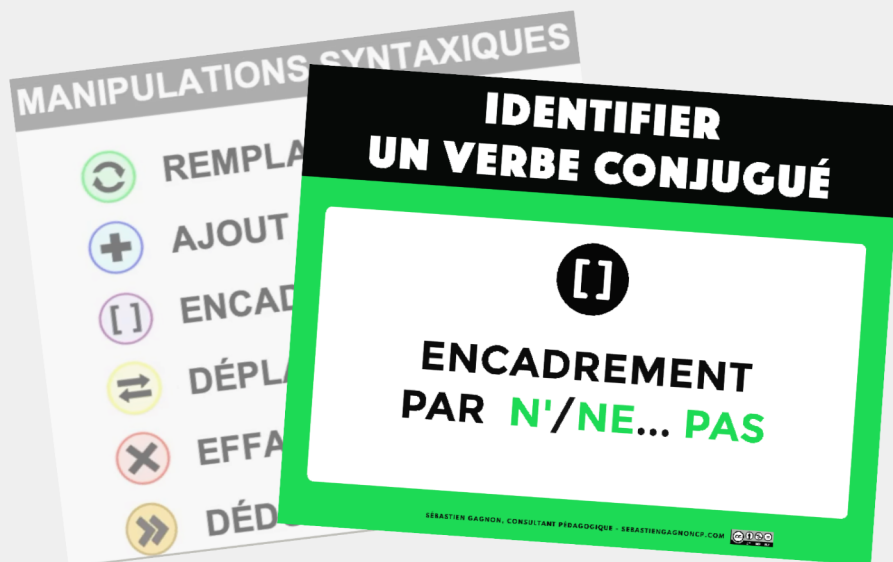
 SI TU HÉSITES, VOICI QUELQUES INDICES À LA PAGE SUIVANTE.

 SI TU ES CONVAINCU(E) PAR TES DEUX **OUI**, ALORS ÉCRIS-MOI AVEC PLAISIR !

Signée : Charline,
qui entame son travail de Master... 



EUH ... DES MANIPULATIONS SYNTAXIQUES ?



(Contenu issu d'une formation avec M.Sébastien Gagnon)



EUH ... UN OUTIL ?

Clique sur ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=ATlrAtKrvcl>



Travail de Master – 19/22

Annexe 2 : protocole et manipulations syntaxiques

LE TRAVAIL DE RECHERCHE

UNE QUESTION :

Question 1)

Le dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute » permet-il de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en difficulté d'apprentissage du cycle 2 ...

- 1a) en classe ordinaire (groupe classe) ?
1b) en leçon de soutien ambulatoire (petit groupe d'élèves) ?
1c) en leçon de soutien individuel (un élève) ?
1d) en groupe de soutien ?

Cette recherche souhaite vérifier si les facteurs de réussite identifiés ci-dessous dans la recherche de Nadeau (2013) sur la dictée zéro faute peuvent être complétés :
→ L'utilisation d'un vocabulaire propre à la grammaire
→ Le choix d'accorder une large place à la grammaire nouvelle, notamment en ce qui concerne les manipulations syntaxiques.
→ Le choix des phrases à dicter
→ La fréquence hebdomadaire de l'exercice

UN OBJECTIF :

Compléter les facteurs clés de réussite de Nadeau (2013), en prenant en compte la variable du contexte d'enseignement.



DES OUTILS DE RECHERCHE :

Tes missions en tant que participant-e à la recherche :

- 1) Prendre connaissance, avant le début de l'expérimentation, du protocole et des outils créés « les manipulations syntaxiques » pour l'utilisation du dispositif d'apprentissage « la dictée zéro faute ».
- 2) Introduire ces outils progressivement dès le début de l'année.
- 3) Planifier une leçon pour le pré-test.
- 4) Tester la dictée zéro faute durant 8 semaines, à raison d'une leçon par semaine.
- 5) Me partager, par mail, par message ou en direct, tes éventuels réflexions/questionnements durant cette phase d'expérimentation. Je les inscrirai, de manière anonyme, dans un journal de bord commun à tous les participants.
- 6) Planifier une leçon pour le post-test.

PROTOCOLE « LA DICTÉE ZÉRO FAUTE »

DATE DE L'ACTIVITÉ :

De la semaine 5 à la semaine 12 de l'année 2020-2021

TEMPS DE L'ACTIVITÉ

30 minutes environ

MATÉRIEL POUR L'ACTIVITÉ :

- Des mots à apprendre : une phrase tirée d'une production d'un élève ; une phrase tirée d'une lecture en classe
- Un cahier d'écriture par élève
- Un crayon et une gomme par élève

BUT DE L'ACTIVITÉ

Faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves en tâche d'écriture, notamment en ce qui concerne la chaîne des accords (accord dans le groupe nominal et accord sujet-verbe).

Autrement dit, faire évoluer l'élève dans sa manière de traiter les problèmes d'orthographe.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ, INSPIRÉ DE WILKINSON & NADEAU (2010)

1. L'enseignant dicte une phrase.
2. Chaque élève écrit la phrase dictée dans son cahier.
3. Chaque élève relit sa phrase et souligne ses doutes orthographiques.
4. Les élèves peuvent alors poser toutes leurs questions l'un après l'autre à l'enseignant, en respectant trois éléments :

L'élève pose sa question en commençant par « Comment savoir ... ? »

L'enseignant ne répond pas directement, mais aide l'élève à trouver la solution en verbalisant tout son raisonnement.

L'enseignant ne répond qu'une seule fois à la question, tous les élèves doivent donc être attentifs aux questions des autres.

QUELQUES ASTUCES POUR « LA DICTÉE ZÉRO FAUTE »

5. L'enseignant écrit la phrase réponse au tableau. En cas d'erreurs, les élèves écrivent à nouveau la phrase corrigée en-dessous.

« La phrase du jour est du côté du sujet en train d'apprendre – ce qu'il pense, ce qu'il croit, comment son savoir se construit. Et l'évolution de ses conceptions, le franchissement des obstacles qui le retiennent en arrière, la transformation de ses procédures, les ajustements et les changements cognitifs, restent hors du contrôle et de la programmation du maître – mais non de son action » (Cogis 2005, p. 284).

AVANT LA SÉANCE

- Choisir une phrase qui ne pose pas de problème orthographique au niveau lexical, afin de les amener à se questionner sur le plan grammatical. Le but est véritablement « de fabriquer un matériau de travail pour sa classe en fonction des conceptions qu'on veut essayer de faire évoluer » (Cogis, 2005, p. 283).

- Penser à l'objectif que l'on travaille actuellement en classe, par exemple le pluriel des noms.

- Se faire confiance et ne pas vouloir programmer toutes les phrases à l'avance : découvrir durant les premières séances les conceptions des élèves, pour préciser le travail sur les prochaines phrases.

DURANT LA SÉANCE

- Avant le moment d'échange, commencez par rappeler à chaque fois le contrat :

Vous aurez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez, mais je ne répondrai qu'une seule fois à chaque question. Écoutez bien les autres. Pour poser une question, vous devrez commencer par « Comment savoir ... ? ».

- Acceptez que les élèves utilisent leurs moyens de référence.
- S'il n'y a pas de questions des élèves, questionnez un élève :

Dis-moi un mot que tu as souligné.

- Au fur et à mesure que vous pratiquerez l'outil, offrez la possibilité à un autre élève de répondre, en lui laissant momentanément prendre votre rôle.

LES OUTILS* POUR UNE DICTÉE ZÉRO FAUTE

*Matériel créé à partir de Chartrand (2014) & Gagnon (2021)

« Comment savoir ... ? »

1

J'identifie la **classe** de mon mot.

→ J'utilise les **manipulations syntaxiques**.

déterminant ? nom commun ?
adjectif ? verbe conjugué ?
pronom ? préposition ?

2

J'identifie la **procédure d'accord** de la classe de mon mot.







→ J'utilise mon **guide** des accords.

donne l'accord à qui ?
reçoit l'accord de qui ?

Les 6 manipulations syntaxiques

Pour comprendre l'analyse d'une phrase

Les manipulations syntaxiques

	L'encadrement	« L'encadrement consiste à encadrer une unité par c'est ... qui, c'est ... que ou ne ... pas » (Chartrand, 2014, p. 10).
	Le remplacement	« Le remplacement consiste à remplacer une unité par une autre de la même classe ou par le pronom personnel correspondant (pronominalisation) » (Chartrand, 2014, p. 11).
	L'ajout	« L'ajout consiste à ajouter une unité à un groupe, à une phrase subordonnée ou à une phrase » (Chartrand, 2014, p. 6).
	Le déplacement	« Le déplace consiste à changer la place d'une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une phrase » (Chartrand, 2014, p. 8).
	L'effacement	« L'effacement consiste à supprimer une unité dans un groupe, une phrase subordonnée ou une phrase » (Chartrand, 2014, p. 9).
	Le dédoublement	« Le dédoublement consiste à dédoubler une phrase en la faisant suivre d'une phrase commençant par il le fait ou et ça se passe dans laquelle il ou ça reprend le sujet de la phrase initiale, et le fait ou se passe reprend son prédicat » (Chartrand, 2014, p. 7).

Identifier un **adjectif**Remplacement
par un **adjectif****joli – triste - incroyable**Identifier un **déterminant**Remplacement
par un **déterminant****un – une - des**Identifier un **verbe conjugué**Encadrement par
n'/ne ... pasIdentifier un **verbe conjugué**1. Encadrement par **n'/ne ... pas**Si le mot encadré est une forme du verbe **avoir** ou **être**, faire la 2^{ème} manipulation.2. Remplacer avec le même verbe
conjugué à un temps simple (présent).

Identifier un **nom commun**



Remplacement
par un **nom**

Identifier un **nom propre**



Remplacement
par un **nom propre**

Identifier une **préposition**

La préposition est toujours
suivie d'une expansion.

On ne peut jamais effacer
une préposition.



Exemples

1 Il y a un jardin **devant** sa fenêtre.

Il y a un jardin  sa fenêtre .



C'est une **préposition**.

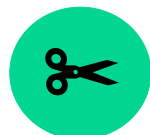
2 Il court **rapidement** ce matin.

Il court  ce matin .



Ce n'est **pas** une **préposition**.

Identifier un **adverbe**



Effacement de l'adverbe
dans une phrase.

Exemples

1 Elle n'est pas **très** grande.

Elle n'est pas  grande.



C'est un **adverbe**.

2 Elle vote **contre** lui.

Elle vote  lui.



Ce n'est **pas** un **adverbe**.

Identifier un **pronom**



On ne peut pas
remplacer un pronom
par un **déterminant**

un – une – des

Exemples

1 Je **leur** demande quelque chose.

Je ~~un~~ demande quelque chose.



C'est un **pronom**.

2 **Leur** décision est difficile.

~~Une~~ décision est difficile.



Ce n'est **pas** un **pronom**.

Identifier un **sujet**



Encadrement par
c'est ... qui



Pronominalisation par
un pronom personnel
il/elle/ils/elles

Identifier un **complément de verbe**



Remplacement par
quelque chose



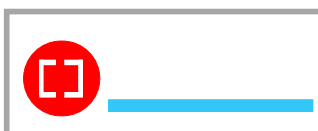
Remplacement par
les pronoms
lui /leur/en/y

Identifier un **verbe**



Encadrement par
n'/ne ... pas

Identifier un **prédicat**



Identifier
un **complément de phrase**



Déplacement du
complément de phrase.



Effacement du
complément de phrase.



Dédoublement du
complément de phrase par
et ça se passe ou
et elle le fait.

Bibliographie

Chartrand, S.-G. (2014). *Les manipulations syntaxiques : De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte.*

Gagnon, S. (s. d.). *Revigorer votre enseignement de la grammaire.* Sébastien Gagnon, consultant pédagogique. Consulté 3 juin 2021, à l'adresse <https://www.sebastiengagnoncp.com/courses/revigorer-enseignement-grammaire>

Annexe 3 : pré-test de niveau 1 et 2

CHARLINE BAUME - 1922

PRÉTEST NIVEAU 1

Prénom : _____

Classe : _____

1. Lis les phrases ci-dessous.
2. Dans chaque phrase, il y a 1 erreur.
3. Entoure chaque erreur.
4. Ecris les mots corrigés en dessous en expliquant comment tu as corrigé.

Les oiseaux chante dès le matin.

.....

Ce soir, mon papa parlent à mon frère.

.....

Des petit chiens aboient fortement.

.....

Ma maman achète une jupe clair.

.....

Ma tante prépare des gâteau.

.....

Ce castor construit un barrages sur la rivière.

.....

CHARLINE BAUME - 1922

PRÉTEST NIVEAU 2

Prénom : _____

Classe : _____

1. Lis les phrases ci-dessous.
2. Dans chaque phrase, il y a 1 erreur.
3. Entoure chaque erreur.
4. Écris les mots corrigés en dessous en expliquant comment tu as corrigé.

Dans cette ville, Victor promènent les chiens de la voisine.

.....

Tous ces fruits me semble mûrs et délicieux.

.....

Apparemment, les rats noir sont des animaux nuisibles.

.....

En cuisine, Léon a fait des énormes biscuits sucré.

.....

Les garçon de cette classe font des propositions pour une sortie en forêt.

.....

Avec patience, Mélanie dépose ses affaire pour la leçon de gym.

.....

Annexe 4 : post-test de niveau 1 et 2

POST TEST NIVEAU 1	
	Prénom : _____ Classe : _____
<p>1. Lis les phrases ci-dessous. 2. Dans chaque phrase, il y a 1 erreur. 3. Entoure chaque erreur. 4. Écris les mots corrigés en dessous <u>en expliquant comment tu as corrigé.</u></p>	
<p>Les loups hurle durant la nuit.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Ce matin, ma maman préparent des tartines.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Des grosse abeilles se cachent ici.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Ma sœur porte une robe bleu.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

<p>Ma tante prépare des biscuit.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Le cuisinier achète une cerises pour son gâteau.</p> <p>.....</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

POST-TEST NIVEAU 2

Prénom : _____
Classe : _____

1. Lis les phrases ci-dessous.
2. Dans chaque phrase, il y a 1 erreur.
3. Entoure chaque erreur.
4. Écris les mots corrigés en dessous en expliquant comment tu as corrigé.

Dans ce jardin, les fleuristes arrose les nouveaux plantons.

.....

Nos voisins nous prête deux voitures pour le déménagement.

.....

Heureusement, ces petit animaux ne détruisent pas les tuyaux.

.....

Dans sa chambre, ma voisine installe des grandes armoires noirs.

.....

Les boulanger du quartier préparent des pains au chocolat chaque matin.

.....

Avec enthousiasme, Jérôme chante des chanson pour les enfants de l'école.

.....

Annexe 5 : grille de correction

GRILLE DE CORRECTION (EN THEORIE)			
PLAN D'ÉTUDE ROMAND (CIIP, 2010) <ul style="list-style-type: none"> Accord dans le groupe nominal Accord du sujet avec le verbe Accord du participe passé 	1	1	1
	2	2	3
	3	3	4
PROCÉDURES GRAPHIQUES (Cogis, 2005) <ul style="list-style-type: none"> Procédures phonographiques et logographiques (écriture des mots à partir de sons connus ou d'une image du mot en mémoire) Procédures morphologiques (lien entre lettres muettes et concepts nombre/genre/catégories verbales; lien causal uniquement) Procédures morphosémantiques (lien entre mot source et mot cible attribué par le sens de la phrase « le camion est noir, -e c'est la couleur noire ») Procédure morphosyntaxiques (ajout des marques graphiques au mot en fonction de sa relation syntaxique et de sa classe grammaticale) 			
accord en genre accord en nombre accord verbal			
CINQ ETAPES DE DEVELOPPEMENT (Daigle et al., 2013)			
connaissances déclaratives (quoi?)	1. Préoccupations préorthographiques (pas de liens avec les connaissances et les productions écrites)		
connaissances procédurales (comment?) / conditionnelles (quand?)	2. Préoccupations orthographiques de base (pas de contrôle efficace sur les productions écrites)		
	3. Préoccupations orthographiques intermédiaires (prise de conscience de la norme orthographique; repère ses erreurs et les erreurs des autres)		
	4. Préoccupations orthographiques avancées (repère les erreurs et peut les corriger)		
	5. Préoccupations orthographiques expertes (repère les erreurs, peut les corriger et verbaliser les procédures orthographiques utilisées pour la correction)		

GRILLE DE CORRECTION (EN PRATIQUE)

Développement de la compétence orthographique en cinq étapes

préoccupations ortho. intermédiaires	identification
préoccupations ortho. avancées	identification + application
préoccupations ortho. expertes	identification + application + verbalisation

Procédures morphosyntaxiques : ajout des marques graphiques au mot en fonction de sa relation syntaxique et de sa classe grammaticale

ACCORD DU SUJET – VERBE (N°1, 2)	pts	ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL COMPLEXE (N°3, 4)	pts	ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL SIMPLE (N°5, 6)	pts
l'élève identifie l'erreur	2	l'élève identifie l'erreur	2	l'élève identifie l'erreur	2
l'élève applique la bonne correction	2	l'élève applique la bonne correction	2	l'élève applique la bonne correction	2
l'élève nomme la classe grammaticale « verbe »	2	l'élève nomme la classe grammaticale du mot corrigé	2	l'élève nomme la classe grammaticale du mot corrigé	2
l'élève nomme la relation d'accord avec le « sujet »	2	l'élève nomme la relation d'accord	2	l'élève nomme la relation d'accord	2

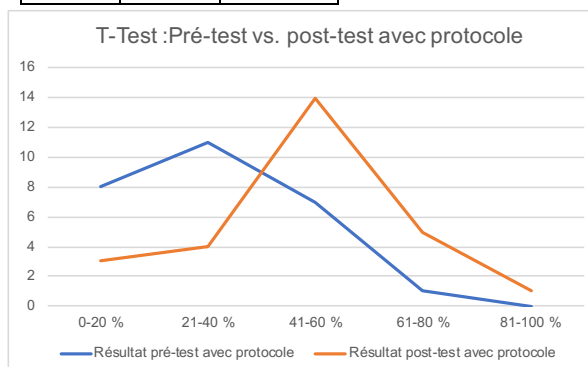
[illegible]

Annexe 7 : t-test Excel

Résultat post-test avec protocole	Résultat pré-test avec protocole
-----------------------------------	----------------------------------

83%	63%
79%	58%
71%	54%
71%	50%
67%	46%
63%	46%
58%	42%
58%	42%
58%	38%
54%	33%
54%	25%
54%	25%
54%	25%
50%	21%
46%	21%
46%	21%
46%	21%
42%	21%
42%	21%
42%	17%
33%	17%
21%	13%
21%	13%
21%	8%
17%	4%
8%	0%
4%	0%

Résultat	Résultat pré-test avec protocole	Résultat post-test avec protocole
0-20 %	8	3
21-40 %	11	4
41-60 %	7	14
61-80 %	1	5
81-100 %	0	1



Moyenne de l'échantillon post-test	47%	27%	Moyenne de l'échantillon pré-test
Ecart-type de l'échantillon post-test	21%	18%	Ecart-type de l'échantillon pré-test
Taille de l'échantillon post-test	27	27	Taille de l'échantillon pré-test

H0 : moyenne post-test = moyenne pré-test

Ha : moyenne post-test > moyenne pré-test

Test unilatéral à droite

sp = 0,192611 (écart-type pondéré des deux échantillons)

T = 3,68 (ratio T)

Seuil de signification = 1%

DDL = 53

t = 2,403

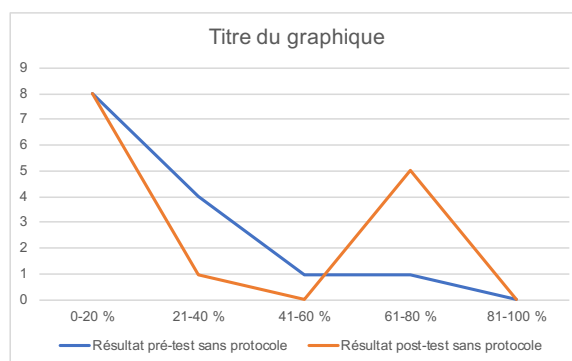
T > t : l'hypothèse H0 est rejetée et l'Ha est acceptée.
La moyenne après post-test est significativement supérieure.

Résultat post-test sans protocole	Résultat pré-test sans protocole
--	---

71%	67%
67%	54%
67%	33%
63%	33%
63%	25%
33%	21%
17%	17%
8%	8%
8%	8%
4%	4%
4%	4%
4%	4%
0%	0%
0%	0%

Résultat	Résultat pré-test sans protocole	Résultat post-test sans protocole
----------	---	--

0-20 %	8	8
21-40 %	4	1
41-60 %	1	0
61-80 %	1	5
81-100 %	0	0



Moyenne de l'échantillon post-test	29%	20%	Moyenne de l'échantillon pré-test
Ecart-type de l'échantillon post-test	30%	21%	Ecart-type de l'échantillon pré-test
Taille de l'échantillon post-test	14	14	Taille de l'échantillon pré-test

H0 : moyenne post-test = moyenne pré-test

Ha : moyenne post-test > moyenne pré-test

Test unilatéral à droite

sp = 0,255333 (écart-type pondéré des deux échantillons)

T = 0,96 (ratio T)

Seuil de signification = 1%

DDL = 27

t = 2,47

T < t : l'hypothèse H0 est acceptée et l'Ha est rejetée.

La moyenne après post-test n'est pas significativement supérieure.