

Apprendre à réviser collectivement les accords catégoriels dans le syntagme nominal en CE1

Sandrine Wattelet-Millet, CY Cergy Paris Université, Laboratoire Agora (UR 7392)

Jacques David, CY Cergy Paris Université, INSPE de l'académie de Versailles, Laboratoire Agora (UR 7392), Laboratoire Clesthia (ÉA 7345)

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

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

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à une utilisation croissante des technologies numériques qui s'accompagne d'une diversification des pratiques de l'écrit, tant de la part des élèves (Joannidès, 2014) que dans les usages sociaux et professionnels en général. La place de l'écrit en production et en réception s'est ainsi étendue dans toutes les sphères scolaires, professionnelles et privées. Dans ce contexte, savoir rédiger des textes et par là-même orthographier sont devenus des compétences indispensables *à fortiori* lorsque l'on sait que la maîtrise de l'orthographe constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire comme de l'intégration sociale, plus particulièrement en France. Son apprentissage représente donc un enjeu majeur pour l'école. Or les études réalisées depuis une trentaine d'années (MEN-DEP, 1996 ; Manesse et Cogis 2007 ; Andreu et Steinmetz, 2016) ont mis en évidence un recul des performances orthographiques des élèves de primaire, mais aussi du secondaire, principalement sur les composantes grammaticales. La persistance des erreurs dans ce domaine, constatée au fil des études, pose alors la question des pratiques d'enseignement et des dispositifs utilisés pour construire efficacement des compétences orthographiques à tous les niveaux scolaires,

jusqu'aux cursus universitaires (David et Rinck, 2021). À ce jour, nous disposons de plusieurs travaux s'intéressant à cette question, surtout à la fin de la scolarité primaire (Geoffre, 2013 ; Bonnal, 2016) ; ils s'étendent progressivement au secondaire (Nadeau et Fisher, 2014 ; Le Levier *et alii*, 2018). En revanche, peu de recherches concernent l'apprentissage de l'orthographe au début du cycle élémentaire (Brissaud *et alii*, 2016). Malgré le peu d'études disponibles à ce niveau, toutes s'accordent sur un même constat : les classes dans lesquelles des progrès significatifs en orthographe grammaticale sont relevés sont celles recourant à des dictées réflexives, engageant les élèves à raisonner sur la langue et à expliquer les phénomènes orthographiques rencontrés.

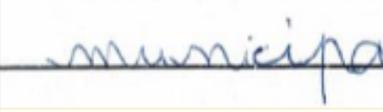
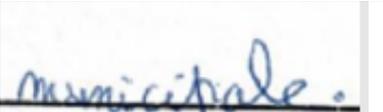
Dans ce contexte, nous avons engagé une étude auprès de soixante-seize élèves de CE1 (deuxième primaire) hors REP de la région parisienne. Nous avons ainsi expérimenté un dispositif de dictée, qualifiée de dictée *révisée* (David et Wattelet, 2016 ; Wattelet-Millet, 2019), conduisant les élèves à justifier leurs choix orthographiques en explicitant des connaissances et des procédures spécifiques, et en mobilisant la métalangue grammaticale. Nous avons mis au point ce dispositif par référence à d'autres, également proches (Arabyan, 1990 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Cogis, 2005), mais en insistant sur la phase de révision collective avec l'enseignant qui constitue le temps d'apprentissage le plus important. L'objectif est d'analyser les effets de ce travail de révision sur les performances orthographiques des élèves et sur leurs capacités de raisonnement métagraphique. Notre hypothèse est que l'utilisation de ce dispositif va favoriser l'acquisition, le transfert et la maîtrise, à terme, de procédures et de savoirs ajustés, notamment pour la gestion des accords dans le syntagme nominal.

Pour mener cette recherche, nous avons convoqué plusieurs principes méthodologiques des recherches expérimentales, associés à ceux des recherches-actions. Nous avons en effet constitué deux groupes de classes : un groupe de classes témoins et un autre de classes expérimentales. Les classes témoins, au nombre de quatre, ont mobilisés quarante-six élèves. Les enseignants de ces classes ont eu recours à leur pratique habituelle de dictée, consistant à ne proposer aucun retour sur les textes dictés ; seule la correction du texte par l'enseignant était effective avec une visée essentiellement évaluative. Les classes expérimentales, au nombre de trois, ont, quant à elles, mobilisé trente élèves qui ont utilisé le dispositif de dictée *révisée* de façon hebdomadaire, durant une année scolaire. Les enseignantes de ce groupe expérimental ont été accompagnées dans l'appropriation et la mise en œuvre de ce dispositif. De fait, comme le souligne C. Brissaud, reprenant les conclusions de K. Bonnal (2016), « ce n'est pas le dispositif qui favoriserait les apprentissages mais le fait que sa mise en œuvre par l'enseignant soit plus ou moins convergente avec les principes proposés » (2018 : 27).

Pour recueillir notre corpus, nous avons procédé à la dictée d'un même ensemble de phrases trois fois dans l'année dans les classes participantes, témoins ou expérimentales. La première dictée correspond de fait à un prétest, réalisé dans toutes les classes. La troisième dictée a servi de post test, effectué en toute fin d'année scolaire. Un test intermédiaire a également été proposé en milieu d'année, afin de décrire plus finement les évolutions observées. Dans la même période, nous avons mené des entretiens « métagraphiques » (Jaffré, 1995) avec douze élèves de quatre des sept classes participantes, témoins et expérimentales. Ces entretiens ont été enregistrés quelques jours après chaque dictée et ont tous porté sur les mêmes syntagmes ; ce qui permet de comparer les procédures utilisées et d'analyser leur évolution. Lors de ces entretiens, les élèves disposaient de leur dictée ; ce qui présente plusieurs avantages. Cela permet à l'intervieweur de s'appuyer sur des éléments tangibles pour questionner les élèves et ainsi relever les contradictions entre la trace écrite et le discours produit. Les élèves ne sont donc pas en situation d'évocation (qui est souvent liée à une mémoire aléatoire, voire défaillante), mais bien dans la situation de production. Le questionnement, a ainsi été compris en termes de *comment*, mais aussi de *quoi* et de *pourquoi* « pour favoriser la description de l'action et la décentration de la tâche » (Mauroux et Morin, 2018 : 4) et amener les élèves à

expliciter les choix orthographiques effectivement réalisés. Les questions en *quoi* et *pourquoi* ont conduit plus directement les élèves à justifier la présence ou l'absence d'un morphogramme, même quand il n'était pas relevé par l'élève. Ces entretiens ayant été menés avec une triade, les élèves pouvaient ainsi argumenter sur les graphies produites par leurs camarades et alors signifier leur accord ou leur désaccord. Ces entretiens métagraphiques suivent une démarche analogue à celles des échanges menés lors de la dictée *révisée*. À terme, nous avons recueilli un double corpus composé de 45 phrases dictées correspondant à 2970 syntagmes nominaux et de dix entretiens métagraphiques. Le recueil de ces données quantitatives et qualitatives permet ainsi une analyse complémentaire, mais aussi parfois contrastée. Les données quantitatives apportent en effet un éclairage sur les performances tendancielles des élèves, mais ne correspondent pas toutes du point de vue des habiletés exprimées à la même procédure supposée et donc à la compétence morphographique attendue. En guise d'illustration, nous prendrons ici un exemple extrait de notre corpus à savoir l'adjectif *municipale* appartenant au syntagme *la piscine municipale*. Dans le tableau 1 figurent les graphies morphologiquement normées produites lors du test 2 ainsi que les explications fournies par les élèves à propos de ces graphies.

Tableau 1 : Graphies morphologiquement normées du test 2 et explication métagraphique associée

Elèves	Graphie produite lors du test 2	Explication métagraphique portant sur le morphogramme <i>-e</i>
Rachel		[...] j'ai pas envie que le mot soit trop trop long du coup j'ai mis un <i>C-I-P-A-L-E</i> parce que j'ai mis un <i>E</i> parce que c'est <i>la</i> [accentue <i>la</i>] <i>piscine</i> une piscine et pour moi c'est du féminin
Marc		parce que je me suis dit que ça s'écrivait comme on le prononce pour moi ça s'écrit ça se dit <i>M-U-N</i> [mu] [ni] [si] [pa] [le]
Naomie		[munisipal] j'ai écrit <i>M-U-N-I-C-I-P-A-L-E</i> [munisipal] parce que je [munisipal] ça fait moche avec un <i>L</i> donc je mets un <i>E</i>

On constate ici que le seul traitement quantitatif de la morphographie pour attester des compétences orthographiques des élèves nous conduirait à conclure que l'ensemble des élèves réussit l'accord en genre de l'adjectif *municipale*. Or, en analysant les explications, on constate que ce *-e* graphique n'est le résultat d'un accord en genre que pour Rachel, qui énonce effectivement une procédure morphosyntaxique. Pour les deux autres, ce *-e* résulte soit d'un raisonnement phonographique (Marc) soit d'un raisonnement logographique (Naomie), sans lien avec un calcul grammatical. On mesure alors ici la nécessité d'associer les deux types de données, quantitatives et qualitatives, pour conclure à l'acquisition effective des compétences orthographiques.

Pour conclure, les difficultés auxquelles se heurtent les jeunes scripteurs sont liées à l'opacité de notre système orthographique, mais surtout par une importante morphographie (Fayol et Jaffré, 2008) qui reconfigure en partie les unités phonographiques, mais génère d'autres difficultés dont l'inaudibilité des marques catégorielles du genre et du nombre. À cela s'ajoute le fait que ces marques sont extrêmement redondantes, notamment dans les syntagmes nominaux entre le déterminant, le nom et les éventuels adjectifs. L'ensemble oblige à des apprentissages longs et couteux, notamment pour maîtriser les distinctions hétérographiques

des termes homophones. L'analyse des données de notre double corpus nous permettra de suivre la genèse de cette morphographie au regard des trois grands problèmes évoqués. De même, nous pourrions évaluer les effets du dispositif de dictée *révisée* en termes de performances procédurales et déclaratives et d'envisager des pistes de progression orthographique.

Références bibliographiques

- Andreu, S. et Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Note d'information*, 28, MEN-DEPP.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres des collèges*, 12, 59-79.
- Bonnal, K. (2016). L'Orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Paris : Cnesco.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave
- David, J. et Wattelet, S. (2016). Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1. *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- David, J. et Rinck, F. (2021 à paraître). Orthographier les formes verbales du français. Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Geoffre, T. (2013). Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Grenoble.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard et J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français* (p. 137-138). Paris : D.F.L.M.
- Joannidès, R. (2014). L'Écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ? Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Rouen.
- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178, En ligne.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : À qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et des élèves d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires. *Les dossiers d'éducation et formations*, 62. Paris : MEN-DEP
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique*. Rapport de recherche.
- Wattelet-Millet, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères*, 60, 85-106.