

QUAND LA DICTÉE DEVIENT UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE

Danièle COGIS*, Carole FISHER et Marie NADEAU*****

***MoDyCo, UMR 7114 CNRS - Université Paris Ouest La Défense**

****Université du Québec à Chicoutimi**

*****Université du Québec à Montréal**

En France, François Fillon, ministre de l'Éducation, annonçait en 2004 une circulaire visant « à remettre fortement au goût du jour les exercices traditionnels qui ont fait la preuve de leur efficacité », à savoir : « La lecture, la dictée, la récitation, la rédaction, tous les exercices qui demandent un effort personnel »¹. Sur l'autre rive de l'Atlantique, le premier ministre Jean Charest affirmait en 2007 son intention de « faire revenir en force les dictées dans les écoles du Québec » et la ministre de l'Éducation lui faisait écho, allant même jusqu'à songer à imposer une dictée hebdomadaire obligatoire².

Ces exemples illustrent bien la nature emblématique de la dictée, qui apparaît indissociable, dans la pensée commune, de l'enseignement du français (hors de la dictée, point de salut !), si ce n'est de l'école tout entière, comme le note Simard (1996). Mais ils illustrent en même temps deux grands paradoxes qui caractérisent cet exercice connu de tous, apprécié des uns, honni des autres (généralement les plus « faibles » en français, bien entendu).

Le premier paradoxe tient au fait de prôner le « retour » de la dictée, alors que cette activité n'a jamais disparu des pratiques scolaires. Une vaste enquête menée au Québec en 2008 (Chartrand, Lord, 2013a) auprès de 800 enseignants révélait que la dictée figurait toujours parmi les activités régulières de la classe de français (28 % seulement des enseignants disent ne pas avoir fait de dictée au cours du mois de l'enquête), situation comparable à celle observée en 1985 lors d'une précédente enquête. Pourtant, deux programmes ministériels séparent ces enquêtes et rien dans ceux-ci ne propose spécifiquement la dictée comme moyen de développer les connaissances grammaticales des élèves (Chartrand, Lord, 2013b)³. On comprend alors que, lorsque les autorités en place prétendent « ramener » la dictée dans les écoles, les enseignants eux-mêmes protestent, niant qu'elle ait jamais été abandonnée⁴.

¹ *Libération*, mardi 31 août 2004.

² *La Presse*, 30 octobre 2007 ; *La Presse*, 29 octobre 2007.

³ En France, selon une enquête récente du Ministère de l'éducation nationale et de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, les enseignants de CM2 et du collège déclarent faire *souvent* une dictée respectivement à 67,4 % vs 24,9 % et *de temps en temps* à 23 % vs 50,5 % (2013).

⁴ *La Presse Actualités*, mardi 30 octobre 2007, p. A21.

Le second paradoxe, encore plus étonnant, vient de ce que les vertus dont on parle volontiers la dictée n'ont jamais été démontrées⁵. Bien plus, les critiques à l'endroit de cet exercice se font entendre depuis plus d'un siècle⁶. Ainsi, il apparaît clairement que la dictée ne constitue pas un outil d'évaluation valide, puisque l'instrument de mesure change avec chaque texte dicté. Il faudrait donner la même dictée pour pouvoir évaluer le progrès des élèves entre deux moments et c'est, en effet, une utilisation possible de la dictée à des fins de recherche (cf. Chervel, Manesse, 1989 ; Manesse, Cogis, 2007). La dictée n'est pas davantage un moyen d'apprentissage, ce que reconnaissait clairement la commission Rouchette à la fin des années 60⁷ :

L'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-on le considérer comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser.

À ce propos, Brissaud et Cogis (2011) rapportent une expérience éclairante menée en 1954 par un inspecteur dans le département de l'Eure : pendant un an, 23 classes témoins de CM2 ont pratiqué la dictée, tandis que 23 classes expérimentales ont pratiqué divers autres exercices de français (rédactions, études de textes, comptes rendus de lecture, etc.). Résultats en fin d'année : les progrès sont identiques, et l'inspecteur Gloton d'écrire : « Il semble donc que la dictée, préparée ou non, n'a eu aucune influence sur les progrès en orthographe. » (cité p. 120).

Pourquoi alors la dictée conserve-t-elle ce pouvoir dans la pensée commune, même chez les enseignants ? Au risque de caricaturer ce qui mériterait une analyse approfondie, on peut y voir la conséquence de la croyance en un passé mythique où les élèves parvenaient à maîtriser l'orthographe grâce à cet exercice qu'est la dictée traditionnelle. Ce raisonnement repose sur le postulat implicite qu'au cœur de l'enseignement du français se trouve l'apprentissage de l'orthographe, qui, il est vrai, représente pour les usagers la part tangible, quotidiennement visible de la langue. Mais on ignore alors que l'âge d'or de l'orthographe n'a jamais existé⁸, que le temps consacré au français n'a pas cessé de diminuer depuis les années 1950, de sorte que les élèves parviennent aujourd'hui plus tard qu'il y a trente ans à bien orthographier le français (qui, par ailleurs s'éloigne constamment de la langue parlée), que l'orthographe n'est qu'un aspect de la maîtrise de la langue écrite auquel les programmes modernes n'accordent plus la priorité.

Pour les enseignants, une seconde raison explique leur attachement à la dictée : son pouvoir disciplinaire. Rien de plus calme qu'une classe en train de prendre la dictée d'un texte : une vingtaine ou une trentaine de têtes qui s'inclinent, les mains qui s'appliquent à transcrire les mots que le maître égrène avec l'intonation et le rythme qui s'imposent, répétant la fin de la phrase et attendant que les visages reviennent vers lui pour attaquer la suivante et voir replonger les élèves silencieux, tout absorbés à l'exercice... Pourquoi, en effet, faudrait-il renoncer à un exercice si commode pour l'enseignant, tant prisé par les parents, les

⁵ Notons, en passant, qu'on ne demande jamais à l'enseignement traditionnel de faire la preuve de l'efficacité de ses méthodes ou de ses approches. Comme la culture bio-, seule l'innovation est soumise à l'enquête !

⁶ Pour un résumé de ces critiques, voir Cogis (2005 : 366-367) et Brissaud et Cogis (2011 : 118).

⁷ Présidée par l'Inspecteur général de Lettres Marcel Rouchette, cette commission a été chargée en 1963 de préparer une réforme de l'enseignement du français devenue inévitable après la suppression de l'examen d'entrée dans l'enseignement secondaire accueillant jusque-là essentiellement des élèves de milieux sociaux favorisés. Ce propos figure dans une version de travail du « Plan Rouchette » (1971 : 43).

⁸ Des repères : au Certificat d'études primaire français n'étaient présentés que les écoliers capables de réussir la redoutable dictée à « cinq fautes zéro », soit pas plus de la moitié des élèves ; en vigueur jusqu'en 1956, l'examen d'entrée en sixième, première classe du secondaire en France, comportait une dictée dont zéro constituait une note éliminatoire ; en 1965, 15 % environ des élèves obtenaient le baccalauréat.

journalistes et les ministres, en dépit des résultats qui ont, en France, fortement baissé (Manesse, Cogis, 2007 ; Rocher, MEN, 2008) ?

Et c'est ainsi que la situation s'est figée en une allégeance à un exercice venu du fond du XIX^e siècle, alors que les conditions sociales et scolaires du XXI^e siècle, radicalement différentes (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008), ne permettent plus de s'approcher de l'excellence orthographique, claironnée, jamais prouvée, du temps jadis.

Entre ces deux siècles, nous avons assisté à un bond prodigieux des connaissances, notamment dans le domaine de la linguistique, de la psychologie et des sciences de l'éducation : description des langues et des systèmes d'écriture, modèles de la production langagière à l'oral et à l'écrit, compréhension des mécanismes d'apprentissage (perception, compréhension, mémorisation), toutes choses qui ont permis la constitution d'une didactique de l'écrit fondée sur des bases de plus en plus solides. C'est dans ce cadre que des propositions concrètes, expérimentées dans les classes, sont faites depuis plus de vingt ans dans le but d'améliorer l'enseignement – apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Parmi elles, se trouvent deux formes de dictées innovantes, *la dictée 0 faute* et *la phrase dictée du jour*, qui, malgré leur nom, sont bien loin de la dictée traditionnelle.

Faisant fi de ce paradoxe supplémentaire, nous nous proposons dans cet article de présenter ces formes de dictées innovantes qui constituent de véritables outils d'apprentissage. La première partie en montrera l'origine et le fonctionnement. Les deuxième et troisième parties présenteront des exemples, l'un en contexte français, les autres en contexte québécois, ces derniers étant accompagnés des résultats de la recherche-action d'où ils sont tirés. Nous concluons brièvement sur les points forts de ces pratiques innovantes, propices à une réelle transformation de l'enseignement de l'orthographe française dans les pays de la francophonie du nord et d'ailleurs.

Deux dispositifs innovants

Description des deux pratiques

La *phrase dictée du jour* a été développée par Cogis (Cogis, Ros, 2003 ; Cogis, 2005) en s'inspirant des ateliers de négociation graphique mis au point par Haas dès les années 1990 (Haas, 2002). L'activité consiste à dicter une phrase à toute la classe. Toutes les graphies produites par les élèves sont portées au tableau. L'enseignant donne ensuite la parole aux élèves afin qu'ils discutent, pour un premier mot, de la graphie qui doit être conservée et pourquoi. Le rôle de l'enseignant est d'animer la discussion en demeurant neutre et en favorisant la réflexion des élèves par des questions qui font préciser le doute et les justifications (par ex. « pourquoi penses-tu que cela devrait s'écrire ainsi ? » ; « qu'est-ce qui te fait dire que ce mot est un verbe ? »). À mesure que des graphies sont éliminées avec l'accord des élèves, elles sont effacées du tableau. À la fin de la séance, les élèves recopient la phrase bien orthographiée dans un cahier qui leur sert de référence. Lorsqu'une phrase présente des variantes sur un grand nombre de mots, on choisit ceux qui seront discutés dans la séance.

Surtout connue par les propositions d'Arabyan (1990), qui la nomme « dictée dialoguée »⁹, la *dictée 0 faute* connaît plusieurs variantes¹⁰. Nous décrivons ici le déroulement qui a été retenu dans le cadre d'une recherche-action menée en contexte québécois, et qui visait à

⁹ La proposition d'Arabyan (1990) s'adressait à des élèves du collège (début du secondaire en France) auxquels il voulait donner l'occasion de réfléchir sur la langue écrite en dialoguant. L'enseignant devait jouer un rôle d'observateur et le déroulement de l'activité s'accompagnait de diverses contraintes.

¹⁰ L'une de ces variantes veut que l'enseignant n'ait le droit de répondre que par oui /non. Cette variante, bien connue au Québec, nous paraît issue du milieu de l'enseignement lui-même.

vérifier l'impact de cette activité et de la *phrase dictée du jour* sur les performances orthographiques d'élèves de divers niveaux. Un texte, de longueur limitée, est d'abord lu par l'enseignant qui dicte ensuite la première phrase. Il laisse aux élèves un temps de réflexion, puis ces derniers peuvent poser des questions à propos des graphies dont ils doutent¹¹. Comme dans la pratique précédente, le rôle de l'enseignant n'est pas de fournir la réponse aux problèmes soulevés, mais bien d'amener les élèves à trouver eux-mêmes les moyens de les résoudre. Lorsque les élèves n'ont plus de question, une deuxième phrase est dictée et la même démarche reprend.

Ces dictées sont loin de conduire d'emblée à des copies sans erreur. Toutefois, en y participant régulièrement, les élèves apprennent à douter, à préciser leurs doutes et, ce qui est avant tout recherché, à mettre en œuvre le raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique.

Fondements à la base de ces pratiques

Depuis des décennies, les professeurs sont incités à utiliser une palette de dictées pour enseigner l'orthographe¹². Mais, si on y regarde de plus près, toutes ces dictées reposent sur une même conception : pour enseigner l'orthographe, il s'agirait de présenter les règles, de les faire mémoriser, d'en vérifier l'application par des exercices et des dictées qu'on corrige, et d'escompter qu'un transfert s'opèrera ensuite dans les textes que les élèves écrivent. Le problème est donc au cœur même du système traditionnel : l'élève apprendrait l'orthographe parce qu'on le corrige en lui répétant et faisant répéter les règles, avant et après la dictée. La durée consacrée à l'étude de la langue diminuant (Gourdet, 2012), l'intervalle entre deux rappels est trop grand pour une mémorisation efficace et la dictée a perdu de son effet (si l'on admet qu'elle en ait eu). De plus, la situation de dictée, où l'élève n'a pas à gérer le contenu du texte, mais uniquement à porter attention à la graphie des mots et aux accords, est beaucoup trop éloignée d'une situation de production de texte dans laquelle il doit en même temps organiser le contenu et respecter la norme orthographique.

Un tournant décisif s'est produit quand la recherche a commencé à mettre en évidence, avec les travaux précurseurs sur l'entrée dans l'écrit de Chomsky (1971) et Read (1971) pour l'anglais ou ceux de Ferreiro (1982) pour le français, que ce que nous voyons comme des erreurs correspond chez les élèves à des manières de conceptualiser les formes de l'écrit. Loin d'être figées, leurs conceptions évoluent dans le temps (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, Jaffré, 1999). Cependant, tous les écarts à la norme ne relèvent pas de conceptions erronées. Les scripteurs, en effet, même les plus experts, produisent des graphies non normées, dans la mesure où leur attention se focalise sur la production du texte (Fayol, Largy, 1992), alors que l'orthographe du français exige une vigilance de tous les instants. C'est pourquoi il est important de bien cerner si les graphies non normées des élèves correspondent à un état de leur savoir ou à un contrôle impossible en cours d'écriture. Le travail qui s'ensuit ne peut être le même.

Les dictées innovantes sont des réponses à la nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves pour les faire évoluer, puisque ces activités visent à clarifier le fonctionnement de l'orthographe grammaticale, tout en entraînant les élèves à analyser ce qu'ils écrivent, et donc, à terme, à contrôler leurs graphies.

¹¹ Précisons que, dans cette recherche, aucune règle n'était imposée quant à la forme des questions, à la différence du protocole d'Arabyan (1990), qui stipulait que « Plus personne ne connaît l'alphabet » ; autrement dit, les questions posées ne devaient pas faire intervenir le nom des lettres ni l'accentuation.

¹² Voir, notamment pour la France, la circulaire oubliée « Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges », Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977. Mais les programmes actuellement en vigueur du CE2 au CM2 (3^e-5^e Primaire), qui préconisent « la pratique régulière [...] de la dictée sous toutes ses formes », se garde bien de préciser lesquelles (2008 : 22).

Toutefois, l'analyse des observations de classe, qu'elles proviennent de l'étude québécoise, évoquée plus haut, ou d'observations empiriques françaises, montre des façons différentes de conduire ces activités chez les enseignants. Des comparaisons ont permis de dégager les conditions qui sont apparues comme fondamentales dans la pratique enseignante pour faire de ces nouvelles formes de dictées un dispositif d'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Le point nodal de ces deux dictées innovantes est ainsi de correspondre à des situations de résolution de problème. Pour les élèves, il ne s'agit pas d'apprendre des concepts nouveaux, mais bien de mobiliser leurs connaissances pour résoudre, en contexte, les problèmes posés. L'hétérogénéité de la classe est ainsi mise à profit, dans la mesure où tous les élèves ne partagent pas à un même niveau de clarté les connaissances enseignées, ni la même vision à propos de l'objet des questions, de leur nature, des étapes du raisonnement qui conduit à la solution. Du côté de l'enseignant, ces pratiques sont précieuses pour accéder aux conceptions des élèves et aux obstacles sur lesquels ils butent lorsqu'ils écrivent. Dans l'animation des échanges, il peut s'appuyer sur la confrontation des points de vue pour transformer la manière d'appréhender une graphie. Finalement, la mise en œuvre de l'une ou l'autre de ces activités alimente la planification de son enseignement qui peut ainsi mieux répondre aux besoins des élèves.

Un exemple de *phrase dictée du jour* en contexte français

La *phrase dictée du jour* est, grâce à la publication de toutes les graphies, un lieu d'émergence et de modification des conceptions orthographiques des élèves. Prenons un exemple récent portant sur le décalage entre le fonctionnement du pluriel et l'interprétation que certains élèves en font. Dans une classe de CM2 (10-11 ans), de milieu mixte plutôt favorisé, la *phrase dictée du jour* est : *Tout le monde sera récompensé*¹³. Une fois toutes les graphies recueillies sur le tableau blanc interactif, le professeur invite les élèves à se concentrer d'abord sur celles de *récompensé* (*és – é – er*). Trois phases vont se succéder : la première porte sur la finale *er* (que nous ne rapportons pas), la seconde sur *tout le monde*, la troisième sur *récompensé*. Nous en présentons et commentons ici les temps forts.

Déroulement

• *Traitement de tout le monde*

La finale *és* de *récompensés* est d'abord justifiée par la présence de *tout le monde* :

Léna : moi j'ai mis *és* parce que comme c'est *tout le monde*... euh ben c'est plusieurs personnes alors j'ai mis un *s*

Ariane : moi j'ai pensé c'est *ils* au pluriel *tout le monde* c'est *ils*... /il/ sera récompensé

Le débat se déplace alors de la finale *és* à *tout le monde*. Deux fils d'arguments vont s'entrelacer, avec des temps de développement divers. Le premier, on vient de le voir, s'appuie sur une procédure morphosémantique, qui fonde la marque de pluriel sur un calcul de la quantité référentielle. Même si Ariane semble s'appuyer sur une substitution (*tout le monde / ils*), elle ne prouve rien. Le second fil d'arguments s'appuie sur les éléments formels qui attestent du singulier dans la phrase, et, en tout premier lieu, l'élément verbal :

¹³ La vidéo a été tournée pour un séminaire national organisé par la DEGESCO (MEN) et l'Inspection générale à destination des responsables des groupes « Maîtrise de la langue » dans toutes les académies (décembre 2013). La phrase avait déjà fait l'objet d'une vidéo dans un CM2 de Valence : les élèves avaient d'abord travaillé par groupe ; les arguments échangés dans les deux classes sont similaires (Brissaud, Cogis, Péret, 2013).

Inès : Ben non Ben non C'est du... Parce que *sera*, c'est pas... quand on dit *sera* au pluriel c'est pas... quand on met le verbe... *sera*, c'est pas du pluriel

Ce que confirme Ariane, suivie de plusieurs élèves :

Ariane : Si ç'avait été pluriel, ç'aurait été *seront*

Dès ce moment, l'observateur pourrait croire l'affaire réglée : puisque le verbe est au singulier, toute la chaîne d'accord l'est nécessairement. C'est sans compter sur la puissance du sens. Quelques élèves se lancent dans une argumentation en faveur du singulier :

Isaure : Parce que c'est un groupe qui va être récompensé donc c'est un seul groupe... C'est *un monde* c'est pas plusieurs... c'est pas *plusieurs mondes*

D'autres élèves reprennent en écho le propos qui vise à démonter ce qu'il y a de déroutant dans *tout le monde*, à savoir que le pluriel peut être singulier, du moins à leur niveau de conceptualisation. Une première manipulation, la suppression de *tout*, est alors proposée :

Inès : On dit *le monde*... qu'on rajoute *tout* ou pas *le monde sera récompensé* on rajoute *tout le monde* cela doit pas faire en sorte parce que *tout le monde seront récompensé* ça se dit pas... Et c'est un monde

Peu à peu se révèle un nœud de représentations sémantiques imbriquées. Ce qui gêne, ce n'est pas seulement *monde*¹⁴, c'est également *tout* :

Ariane : si ç'avait été *le monde sera récompensé* on aurait pas mis de *s... s* mais là c'est *tout le monde* mais comme on sait pas si ça s'écrit avec un *t* ou un *s* on n'est pas sûr [grimace d'incertitude]

Ens. : Ah toi pour savoir tu aurais besoin de savoir si c'est /tu/ *t-o-u-t* ou /tu/ *t-o-u-s*, c'est ça qui va te dire... Alors...

élève : *t-o-u-t*

Ariane : ben non c'est pas sûr

D'autres aussi se déclarent impuissants à trancher, puisque les deux existent. Les tenants du singulier proposent alors d'autres manipulations, telle que la commutation ou l'oralisation :

Valentin : En fait, je trouve que c'est *t-o-u-t* puisque /tu/ c'est [détachant les mots] *tous les mondes* normalement, et là c'est *tout le monde* je pense que c'est plutôt *t-o-u-t*

Inès : pour essayer... /tu/... si ça s'écrit avec un *s* on peut remplacer par /tus/. Donc si on dit /tus/ *les mondes*... /tus/ *le monde*, ça va pas. Donc c'est un *t*.

Cette « preuve » est récusée par l'enseignant. Dans les échanges qui suivent, d'autres exemples sont introduits par des élèves ou par le professeur, d'abord les syntagmes *tous les livres*, *toutes les chaises*, *toutes les filles*, puis des phrases *j'ai tout lu* ou *j'ai lu tout un livre*. Ce dernier exemple remet l'accent sur un indice phonique :

Valentin : *tout un livre* c'est la liaison donc c'est...

Mais l'exemple sort du cadre que l'enseignant entend maintenir :

Ens. : On est uniquement dans le cas où on a tout le quelque chose, tout la quelque chose, tous les quelque chose...

¹⁴ Noé, allant jusqu'au bout de l'idée que *monde* inclut plusieurs personnes, l'a écrit avec un *s*.

Ce faisant, il se livre lui-même à une commutation. C'est alors que Valentin récupère l'indice phonique de la liaison dans une nouvelle manipulation :

Valentin : En fait j'ai une idée pour savoir si c'est *t-o-u-t* ou *t-o-u-s*. Changeons le déterminant, mettons *un...* *tout un monde sera récompensé* c'est forcément...

//élève : un *t*

//Valentin : un *t*

La commutation proposée est immédiatement acceptée et renforcée par l'enseignant. En questionnant un élève, il lui fait refaire le raisonnement, de *tout un monde* à *tout le monde* :

Ens. : et donc *tout le monde*, tu mets *t-o-u-t* ou *t-o-u-s*, alors ?

Pedro : *t-o-u-t* parce que c'est un monde. C'est pas... enfin il y a plusieurs personnes mais là on parle pas des personnes on parle du monde

L'enseignant annonce la fin du travail sur *tout* et efface *tous* du tableau.

• *Traitement de récompensé*

À partir du rappel de ce qui a été établi (« On est d'accord sur *tout le monde sera...* »), le traitement de *récompensé* s'annonce comme une formalité. Or cette phase s'ouvre sur un propos qui semble annihiler tout le travail antérieur :

Élodie : Ben là c'est l'auxiliaire *être* donc ça s'accorde enfin donc avec *tout le monde* c'est un *s* et c'est pas avec un accent aigu sur le *e*

Ens. : alors pourquoi il y aurait un *s* ?

Élodie : parce que c'est l'auxiliaire *être*, donc ça s'accorde... et il y en a plusieurs...

Ens. : ça s'accorde avec quoi ?

Élodie : avec... le groupe nominal

Ens. : et c'est quoi le groupe nominal ?

Élodie : tout le monde

élève : c'est *un monde*, c'est pas au pluriel

Élodie : oui mais */tu/...*

Le sémantisme de *tout* garde donc toute sa force : l'élève peut parler d'accord, faire référence à l'obligation d'accorder s'il y a *être*, mentionner le groupe nominal et désigner le donneur d'accord, la mise en relation reste d'ordre morphosémantique, sans prise en compte des éléments formels (*le, sera*). La situation a cependant changé. Les objections fusent... mais restent sans effet :

élèves : [bruits] oui mais on avait dit que c'était singulier

Élodie : mais... [grimace]

Valentin : mais c'est au singulier *il sera* donc il y a pas de *s*

élèves [chevauchements] //ça s'accorde avec... //Mais on avait dit...

Élodie : mais il y en a plusieurs qui seront récompensés

élève : donc c'est comme *il sera...* [détachant les mots]

Élodie : il y en a plusieurs qui seront récompensés

Inès : comme c'est *il...*

élève : Pareil que *il sera*

Valentin : [tend le bras vers le tableau où se trouve le pronom inscrit par l'enseignant] mais c'est *i-l...* là c'est *i-l*

Même quand l'enseignant l'amène à reconnaître que, au pluriel, elle dirait *ils seront*, Élodie maintient la finale *é-s*. Les autres se font plus pressants :

élève : *ils seront* donc il y a pas de *s*

L'enseignant exige alors une explication de ceux qui ne sont pas d'accord, et non une simple affirmation, ce qui pousse quelques élèves à reformuler leur raisonnement. La première formulation fait dépendre la marque de *récompensé* du nombre du pronom *il* :

Géraldine : Parce que *il...* parce que le *il* c'est pas... le *il* n'est pas au pluriel il est au singulier donc... *récompensé* on met pas de *s*

La deuxième formulation s'écarte de l'approche syntaxique et revient une fois de plus sur la cause du blocage :

Rafi : Ben c'est *un monde* il y a plusieurs personnes... c'est plusieurs personnes mais c'est *un monde*

La dernière tente de faire la synthèse :

Valentin : en fait le avec un *s*, c'est pour *ils seront récompensés* avec un *s* et avec *il sera récompensé* avec sans *s*

Pour matérialiser ce qui vient d'être dit, l'enseignant déplace devant les élèves les mots jusque-là dispersés sur la page du tableau numérique, de façon à aligner *il – sera – récompensé* et *ils – seront – récompensés*. Une élève signale alors son ralliement :

Malia : moi j'ai écrit avec *é-e-s* mais après je suis d'accord avec Valentin

Ens. : alors, comment tu as fait pour changer d'avis ?

Malia : euh *ils seront récompensés* c'est *é-s* parce que ils sont plusieurs et *il sera récompensé* comme il est tout seul

Ce ralliement est suivi de celui d'Élodie, discret, mais aussi inattendu que l'avait été son retour à l'argument sémantique de *tout le monde/plusieurs personnes* :

Élodie : Ben c'est vrai...

Ens. : Est-ce que t'en es convaincue ou est-ce que //tu le dis pour faire plaisir ?

//Élodie : [toute souriante] Oui.

La séance se poursuit encore quelques minutes. Une élève ayant fait remarquer d'un air malicieux que si /tu/ s'était terminé par un *s*, *remerciés* aurait convenu, l'enseignant demande à la classe d'imaginer un contexte pour le pluriel (*tous les mondes, tous les élèves*), puis il demande ce qu'on écrirait avec *toute la famille* :

Ariane : moi je mettrais pas de *s* parce que c'est *la famille*... je mettrais un *é*

élèves : *é-e... é-e... é-e*, c'est *la*... une famille

//Ariane : eh oui ! [toute confuse]

//Valentin ? : Donc il y a pas de *s* !

Ens. : Et voilà...

Intérêt et limites

Nous avons choisi de livrer de larges extraits de cette séance, représentative de ce que peut produire un véritable travail sur les conceptions orthographiques des élèves, pour en montrer la dynamique¹⁵. Nous allons revenir sur quelques caractéristiques de l'activité présentée.

1- La séance met en lumière la difficulté de la morphographie française : l'hétérographie des formes homophones (*tout/tous, monde/mondes, récompensé /récompensés*) exige une analyse de la part de scripteurs qui ne disposent pas encore de toutes les connaissances nécessaires pour la mener à bien. Plus spécifiquement, la séance montre des élèves aux prises

¹⁵ Ces extraits ne représentent en réalité que quelques minutes d'une séance de 37 minutes.

avec un obstacle bien identifié, à savoir les chaînes d'accord où il existe une distorsion entre le sémantique et le formel. Le fait que ces élèves, soucieux de répondre aux attentes de l'école, aient du mal à franchir l'obstacle en souligne la difficulté. Or cet obstacle est souvent méconnu. À plusieurs reprises, d'ailleurs, des élèves expriment qu'ils se sentent dépassés.

2- La séance illustre bien l'écart entre ce qu'on pense que les élèves savent et ce qu'ils savent réellement. En l'occurrence, si le nombre et ses marques ne posent aucun problème, la notion d'accord semble faiblement élaborée : pour un certain nombre d'élèves, elle équivaut à une mise en relation bien vague (« moi j'ai mis *és* parce que comme c'est *tout le monde...* » ; « parce que c'est l'auxiliaire *être*, donc ça s'accorde... »). Elle tolère l'absence de concordance des marques dans une chaîne d'accord¹⁶.

3- Représentative de ce que peut produire un travail sur les conceptions orthographiques des élèves, la séance met l'accent non sur la correction des erreurs, mais sur une modification de ce qui engendre les graphies non normées¹⁷. Or il ne suffit pas de dire, de répéter, de faire répéter la parole juste pour que les concepts scientifiques soient intégrés, surtout dans la mesure où ils impliquent une rupture avec les concepts spontanés (Vygotski, 1934). Comme il est impossible de contrôler la manière dont un élève comprend ce qui lui est enseigné, il est capital de trouver des voies indirectes pour qu'il s'approprie ces concepts. C'est ce à quoi s'emploie la *phrase dictée du jour* en offrant aux élèves un espace pour verbaliser ce qu'ils font, travailler sur ce qu'ils pensent, se confronter aux arguments que les autres avancent. Deux élèves ont tenu à faire savoir qu'elles ne pouvaient plus penser comme avant.

Néanmoins, si tous les élèves semblent ralliés au singulier, on constate que les niveaux de formulation ne sont pas identiques (Giordan, De Vecchi, 1987). Si l'on admet l'hypothèse de Vygotski de la zone proximale de développement, c'est bien à l'intérieur de celle-ci que leurs représentations se sont déplacées : certains voient un problème qu'ils ne se posaient même pas (*récompenser/é*) ; d'autres admettent le singulier pour des raisons sémantiques (c'est un seul monde, même si c'est plusieurs personnes) ; d'autres encore ont une approche syntaxique (le verbe et le déterminant sont au singulier, les autres termes le sont aussi nécessairement) ; quelques-uns sont capables de proposer des manipulations (suppression, substitution), de mener un raisonnement conditionnel et d'en évaluer le résultat. La *phrase dictée du jour* permet ainsi de repérer des niveaux de conceptualisation différents, ce qui permet ensuite à l'enseignant de préparer un travail différencié pertinent.

4- Si la séance n'avait pour but que de faire corriger une erreur d'accord, on pourrait légitimement la trouver bien longue (trois *s* à supprimer). Mais il s'agit d'un travail de sàpe, dont la durée est liée à la puissance de l'obstacle : les nombreuses reprises des formulations autour de *un monde/plusieurs personnes*, comme pour se persuader, en témoignent (c'est d'ailleurs ce même calcul qui permet aux élèves de réussir bien des accords).

Même en l'absence d'obstacle (qui ne se rencontre pas tous les jours), la réflexion, l'écoute, la prise en compte de tous prennent du temps¹⁸. Il en faut pour rassembler ses connaissances, les formuler pour soi et les autres le plus clairement possible, trouver un meilleur angle pour convaincre, proposer et exécuter une manipulation sans se tromper, juger du résultat. Ce travail, c'est celui que les élèves devront ensuite mener seuls. L'élève doit

¹⁶ Une réflexion sur le sens du mot *accord* en langage naturel et en grammaire serait des plus utiles pour gagner en clarté cognitive (voir Nadeau, Trudeau, 2001). Il faudrait sans doute aussi travailler sur le mot *groupe*.

¹⁷ Elles sont parfois normées : une élève a écrit *mercredi*, parce que « j'avais appris qu'il fallait pas tout le temps mettre *er* après un verbe et ben là j'en ai pas mis donc c'est pour ça » (*er* étant « justifié » par la « règle des deux verbes qui se suivent », vivement combattue par l'enseignant lors de la séance précédente). Elle aurait donc pu écrire *toute la classe sera récompensé...*

¹⁸ La lenteur du travail réflexif des élèves suscite parfois de l'impatience chez des observateurs enseignants débutants, voire chevronnés. Quant aux élèves, s'ils sont pris dans l'activité, s'ils ressentent un enjeu fort, leur implication surprend souvent, y compris dans des classes qui rassemblent des élèves de milieux très défavorisés. On a vu ici qu'une élève relance le débat qui semblait clos juste avant la sonnerie.

donc avoir la possibilité de déployer sa réflexion, avec tous les tâtonnements et fourvoiements inévitables, et, bien sûr, sans se voir presser ou moquer.

Le dispositif de la *phrase dictée du jour* vise ainsi à combler le vide entre l'énoncé de la règle et son application. Pour peu que l'enseignant remette sur le chantier le même type de problème dans un intervalle de temps rapproché, les élèves, qu'ils aient ou non fourni la norme, se montrent alors capables de faire référence aux nouveaux savoirs de la classe (Cogis, 2003 ; 2004 ; 2007). À chaque fois, les élèves ont gardé l'initiative de leur cheminement, comme ici, où le débat s'est déplacé au fur et à mesure : *remercié* > *tout le monde* > *monde* > *tout* > *remercié*.

5- Une séance qui vise l'évolution des conceptions des élèves ou leur appropriation de raisonnements métalinguistiques modifie le travail de l'enseignant en classe. Celui-ci ne cherche pas à obtenir au plus vite la bonne réponse, ni à corriger les erreurs à tout prix, quitte à faire intervenir les élèves les plus savants. Il donne au contraire la possibilité à tous de suivre leur cheminement de façon à les amener plus loin. Pour autant, il garde un rôle essentiel, d'accompagnement ou de guidage, plus ou moins marqué selon les séances ou le moment de la séance. On voit ici que l'enseignant adopte une attitude de retrait bienveillant pour que les élèves aient la possibilité de s'expliquer. Dans un premier temps il dirige le débat, tout en transcrivant au tableau les choix des élèves ; dans un second temps, il l'oriente en retenant certains éléments, puis en proposant quelques exemples et, finalement, en validant le travail mené. Le passage où il décline le paradigme de *tout* au tableau et celui où il aligne *il* + *sera* + *récompensé* vs *ils* + *seront* + *récompensés* sont certainement des moments déclencheurs pour un certain nombre d'élèves.

6- Enfin, il convient de souligner que le travail se poursuit au-delà de la séance enregistrée, même quand un renversement de conception a été obtenu. Dans une séance ultérieure, si le temps a manqué, l'enseignant invite généralement la classe à faire un bilan : le retour sur ce qui a fait difficulté et sur la façon dont la classe a résolu le problème permet une remobilisation de la mémoire. Il peut aussi proposer un travail de renforcement, par exemple un balisage et un fléchage des relations syntaxiques dans un corpus, ce qui amène à un renforcement des manipulations syntaxiques¹⁹. D'autres apports sont généralement faits dans les cours de grammaire.

7- Reste un point important. Cette séance sur les accords grammaticaux met en jeu des notions linguistiques. Or on constate que les élèves utilisent très peu de dénominations explicites, pourtant corrélées à une meilleure réussite orthographique (Nadeau, Fisher, 2011) et que l'enseignant reprend simplement en écho la terminologie des élèves²⁰. L'emploi restreint d'étiquettes terminologiques, l'emploi massif des mots en mention sont le même signe d'une catégorisation limitée, que des activités complémentaires comme le tri de mots permettent de travailler (Beaumanoir-Secq, 2013). Si pouvoir s'appuyer sur des connaissances explicites marque la fin d'une étape, on peut faire l'hypothèse que le travail sur les propriétés des classes de mots est loin d'avoir encore porté ses fruits (et qu'il gagnerait à être développé), comme le montre ce passage :

Ens. : Ah donc, le /tu/ il s'accorde avec quoi alors ?

Élèves : [inaudibles]

//Valentin : Avec *le*...

//Élèves : avec *le*...

//Inès : enfin avec le déterminant...

¹⁹ Un corpus de phrases était prévu sur une autre page du tableau blanc interactif et devait servir soit à consolider le travail, soit à débloquer la situation le cas échéant.

²⁰ Trop d'insistance peut d'ailleurs entrainer la paralysie progressive de la discussion, comme cela s'est produit lors de la séance précédente, sans gagner en efficacité pour autant : la mise en cause de la « règle des deux verbes qui se suivent » dans *avaient détalé* n'a pas empêché *sera récompenser*, avec la même justification.

Élèves : avec le déterminant...

Valentin... Non il s'accorde avec le nom

Ens. : [acquiesce plusieurs fois] Donc c'est le nom c'est le nom qui est donneur d'accord. Donc ? D'abord Malia et après Raffi...

Malia : C'est *le monde*... comme ça s'accorde avec un... avec le... C'est *un monde*... Moi j'aurais mis que donc c'est *un monde*

//Ens. : Alors comme d'habitude, ce groupe de mots c'est quoi ?

Valentin (?) : groupe nominal

Malia : [murmure] groupe nominal

Par ailleurs, on peut penser que l'appropriation des opérations linguistiques pratiquées au cours de la séance, dans la mesure où elles n'ont pas été reprises plus explicitement par l'enseignant, va être difficile pour les autres élèves. On peut aussi penser que l'étiquette *nom collectif* aurait facilité le dépassement du conflit pluriel/singulier : après un temps suffisant, la dénomination métalinguistique aurait pu frayer une nouvelle voie vers le concept linguistique d'accord (Vygotski, 1934). Le peu de dénominations explicites se rencontre dans d'autres classes françaises pratiquant la *phrase dictée du jour* et pour lesquelles nous disposons de données²¹.

Quoi qu'il en soit, la place laissée à la réflexion des élèves, posée comme essentielle dès l'origine (Haas, 1995 ; Angoujard, 1994 ; Cogis, 2005)²², pour leur permettre d'évoluer dans leur représentation des fonctionnements linguistiques est un facteur clé de la mise en œuvre de la *phrase dictée du jour* par les enseignants français avec qui nous avons travaillé. Nous allons voir à présent ce qu'il en est en contexte québécois.

Les dictées innovantes en contexte québécois

L'enseignement de la grammaire dite nouvelle a été officiellement intégré au programme de français du primaire du Québec au tournant du millénaire. Ce cadre grammatical « nouveau » pour le milieu scolaire s'appuie sur les caractéristiques morphosyntaxiques des catégories grammaticales sans évacuer les caractéristiques sémantiques (Chartrand *et al.*, 1999 ; Nadeau, Fisher, 2006). Dans ce contexte, les manipulations syntaxiques, qui servent à prouver une analyse ou à la réfuter, se retrouvent au programme. Cette différence de cadre grammatical conduit à une mise en œuvre différente des dictées innovantes de chaque côté de l'océan. En effet, en contexte québécois, l'utilisation des manipulations est plus systématiquement mise à profit dans la résolution de problèmes grammaticaux ; puisque ces manipulations ont été enseignées²³, il s'agit d'apprendre à s'en servir lorsqu'on écrit.

De plus, dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009 : 5), une certaine importance est accordée au fait de « ...considérer la langue comme un système organisé contenant plus de régularités que d'exceptions » afin de soutenir les élèves dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, dans la mise en œuvre des dictées innovantes au Québec, l'emploi des mêmes outils, les manipulations, basés sur les régularités, contribue à former une telle vision, tout comme le fait de nommer toujours les classes, les fonctions et les manipulations. Il en résulte une large part accordée au modelage de l'enseignant ou des élèves entre eux, au détriment, peut-être, du

²¹ Selon l'enquête de la Depp, seuls 17 % des enseignants de CM2 déclarent avoir reçu une formation en langue française ou linguistique ou sciences du langage (note 3).

²² Et longuement discutée pendant les échanges que nous avons entre nous depuis 2006.

²³ Le problème est que très peu d'enseignants ont renouvelé leur manière d'enseigner la grammaire, faute de formation adéquate ; ils ne savent pas comment exploiter les ressources de cette nouvelle grammaire pour la mettre au service de l'écrit (Fisher, Nadeau, 2009).

temps laissé à la réflexion. Nous verrons néanmoins que la pratique régulière de ces dictées innovantes mène à des progrès importants chez les élèves.

Un exemple de *phrase dictée du jour*

L'enregistrement a été fait au début de l'année scolaire, lors de la 2^e année du projet, dans une classe de 5^e année primaire (10-11 ans) à forte concentration d'élèves issus de l'immigration, dans un milieu défavorisé. La phrase dictée était : *Les feuilles colorées des arbres composent un paysage merveilleux*. Dans l'extrait retenu, la discussion de 6,5 minutes porte sur *composent*.

L'attention se porte d'abord sur le verbe qui apparaît sous différentes graphies au tableau : *composes, compose, composent, conpose, composés*. Un élève propose d'enlever une graphie, mais n'est pas clair. L'enseignante relance en posant la question à la base du raisonnement, celle de la classe de mot :

Ens-01 : Quelle graphie tu enlèves et explique-moi pourquoi c'est cette graphie-là ?

Anthony : [silence]

Ens-02 : Ok. Je recommence. C'est quoi la classe de mots ?

Anthony : Un verbe.

Ens-03 : C'est un verbe. Quel verbe ?

Anthony : *Composer*.

Ens-04 : C'est le verbe *composer*...

L'enseignante pourrait demander une preuve ici qu'il s'agit bien du verbe, mais elle semble plutôt choisir d'orienter la réflexion sur l'accord en évoquant la première étape du raisonnement à tenir lorsqu'on a affaire à un verbe :

Ens-04 : [C'est le verbe *composer*] Quand on a un verbe dans une phrase, qu'est-ce qu'on fait ?

Anthony : [silence]

Ens-05 : Quand on a un verbe dans une phrase. Et là, on sait pas comment l'écrire, on sait pas comment le conjuguer, qu'est-ce qu'on fait ?

É02 : On regarde le groupe-sujet.

Ens-06 : On regarde le groupe-sujet. On cherche le groupe sujet. Veux-tu qu'on aille chercher un peu d'aide aussi ? On va aller chercher de l'aide. [...] Ok Sandrine, veux-tu continuer ce que Anthony a dit ? Ok. On est rendu là. On regarde, on cherche le groupe-sujet.

Sandrine : [silence]

Ens-07 : Ok. On va aller chercher un peu d'aide encore. Elliot

Elliot : Le groupe sujet, c'est *des arbres*.

Ens-08 : Ok. Est-ce que tu peux continuer ? Comment t'as fait pour trouver... Est-ce que vous êtes d'accord avec Elliot ?

Élèves : Non !

Les élèves semblent hésitants quant à l'identification du groupe sujet. Le sujet de la phrase contient deux noms sémantiquement plausibles (*feuilles* et *arbres*). Un élève réalise la manipulation qui sert à encadrer le sujet par « c'est... qui », mais il le fait avec une partie du GN, *des arbres*, ne considérant que le nom immédiatement à gauche du verbe ; l'enseignante maintient un ton très neutre, elle va faire nommer la manipulation :

Ens-09 : Elliot, explique-moi.

Elliot : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux.

Ens-10 : Ce sont des arbres qui composent un paysage merveilleux. Jusque-là, ça fonctionne. Mais est-ce que tu as relu toute ta phrase ? Relis la phrase.

Elliot : C'est les feuilles ET les arbres...

Ens-11 : Ah ! toi, tu as utilisé la manipulation. Quelle manipulation il a utilisé, Elliot ?

Noémie : « Ce sont qui »

Ens-12 : « Ce sont qui » ou « c'est qui ». Il a essayé d'encadrer son groupe sujet pour le trouver. Mais là, il hésite. Il dit : ce sont *les arbres* qui *composent* ; mais ce sont aussi *les feuilles*
 Elliot : Les feuilles colorées ET les arbres

La notion de complément du nom n'a pas encore été vue dans cette classe (rappelons que nous sommes en début d'année) et l'enseignante n'a pas le temps d'attirer l'attention sur la différence entre l'addition (et *les arbres*) et la dépendance (*des arbres*) qu'une nouvelle ligne de discussion s'ouvre avec l'élève qui propose de remplacer le groupe sujet par un pronom (il s'agit d'une pratique courante dans les classes, destinée à faciliter l'accord verbal). Mais aussitôt une deuxième opinion est exprimée, sur la base du genre du nom *arbres* :

Ens-13 : Ok. Alicia

Alicia : Les feuilles colorées **des** arbres, on peut le remplacer par *elles*, à la 3^e personne du pluriel, fait que *composent* va prendre *e-n-t* à la fin.

Elliot : C'est *ils*, parce que c'est *un arbre*.

L'enseignante voit un lien entre les deux avis (le fait que l'ensemble du groupe nominal est pris en compte) et elle porte au tableau les crochets marquant la délimitation du GN :

Ens-14 : Ok. Il y a beaucoup d'information, là. Les deux ensemble, votre idée se rejoint. Vous dites que *les feuilles colorées des arbres*, c'est tout ça qui compose un paysage merveilleux. Alors, est-ce qu'on peut encadrer tout ça comme ça ? [l'enseignante fait des crochets autour du groupe sujet *les feuilles colorées des arbres*]

Élèves : Oui.

Elle ajoute à cela les termes de la manipulation et récapitule le conflit qui s'est exprimé : faut-il reprendre ce GN par *elles* ou par *ils* ? Elle poursuit le débat et sollicite les opinions. Un élève va évoquer que le groupe sujet est un « donneur » :

Ens-15 : Et on va mettre la manipulation [l'enseignant écrit au tableau *ce sont... qui*] ce sont *les feuilles colorées des arbres* qui *composent un paysage merveilleux*. Mais, là, on a un doute. On entend : mais on peut remplacer mon groupe sujet par *ils*, on peut le remplacer par *elles*. On va aller départager ça un peu. Félix, qu'est-ce que t'en penses ?

Félix : [inaudible] c'est un groupe du nom

Ens-16 : Mon groupe sujet

Félix : il faut qu'il aille donner à *composent*, c'est un verbe.

Ens-17 : Oui. Qu'est-ce qu'on fait avec mon groupe-sujet ?

Félix : Pis là, *composent* se termine par *e-n-t*, parce qu'il y en a beaucoup, c'est *les arbres*, 3^e personne du pluriel.

Ens-18 : Mais quelle 3^e personne du pluriel : *ils* ou *elles* ?

Élèves : *ils* // *elles* [chevauchements]

Él. ? : Parce qu'il y a un garçon, *un arbre*, c'est au masculin.

Ens-19 : On a un doute ici. On a un doute. Je veux écouter, je veux écouter une autre opinion.

Une élève évoque alors une règle qui concerne l'accord de l'adjectif ou du participe dans le cas où deux noms sont coordonnés. Il s'agit d'une surgénéralisation de règle :

Noémie : On prend *ils* parce que [inaudible] tu nous as dit que c'est toujours le masculin qui l'emporte, fait que c'est *ils*.

L'enseignante explicite l'obstacle que les élèves rencontrent dans cette phrase. Comme ils n'ont pas ces connaissances, elle ne peut pas faire appel à une manipulation d'effacement pour cerner le noyau du GN, responsable de l'accord. Elle cherche plutôt à faire s'exprimer une autre opinion :

Ens-20 : Là, vous voyez les feuilles, vous voyez les arbres et vous vous dites : « Les feuilles, c'est féminin ; les arbres, c'est masculin ». Et si je comprends ce que vous me dites, c'est le masculin qui l'emporte dans ce cas-ci.

Él. ? : Ouais.

Ens-21 : J'aimerais entendre une autre opinion. Qu'est-ce que t'en penses, Dylan.

Dylan : Qu'on devrait aller voir le noyau.

Ens-22 : Avez-vous entendu ça ? On devrait aller voir le noyau ? C'est quoi le noyau ?

Dylan : Il y a deux noyaux. Il y en a deux c'est ça le problème. On a la guerre entre les filles pis les garçons.

Ens-23 : Vous créez un doute, là. On va continuer.

La notion de noyau a été déjà rencontrée, mais pas encore approfondie ; l'élève l'évoque sans pouvoir en tirer les conséquences. Finalement, c'est à partir de son intuition de la langue qu'une élève exprime (en énonçant la phrase avec expressivité) que le nom le plus important est *feuilles* :

Alicia : C'est les feuilles DES arbres qui composent ; c'est LES FEUILLES COLORÉES des arbres qui font un paysage merveilleux. Fait que c'est *elles* parce que *les feuilles*, c'est au féminin.

Ens-24 : Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'Alicia essaie de nous dire ?

Élèves : Ouais

L'enseignante récapitule l'argument de l'élève et précise que le travail sur les expansions du nom est à venir ; la phrase discutée sera très utile lorsque ce contenu grammatical sera présenté :

Ens-25 : T'es convaincante, hein, Alicia ! Alicia dit, ben c'est les feuilles qui composent, dans le fond, un paysage merveilleux. Oui, c'est les arbres, mais c'est les feuilles qui sont colorées, parce que c'est le fait qui a ait plein de couleurs dans les feuilles que ça fait un paysage merveilleux. Alors, notre noyau qu'on devrait garder, c'est *les feuilles*. On va voir plus tard *des arbres*, qu'est-ce que ça fait dans mon groupe du nom. On a vu les constructions du groupe du nom, on en a fait un survol, vous allez le voir plus tard. On va réanalyser cette même phrase-là. Alors, ce sont les feuilles qui composent. On va remplacer mon groupe sujet par quoi ?

Alicia : *Elles*

Ens-26 : *Elles*, au...

Élèves : Pluriel

Dans cet extrait, la discussion commence avec l'accord du verbe, mais le problème véritable surgit quand un élève propose de remplacer le groupe sujet par un pronom. Avec deux noms sémantiquement plausibles, les élèves font face à un obstacle. À l'écoute de la vidéo, on constate que l'enseignante ne précipite rien : elle laisse les élèves réfléchir et faire des hypothèses, ce qui toutefois peut facilement échapper à la simple lecture de l'extrait. Au début, les élèves sont silencieux, mais ensuite les opinions se succèdent rapidement et l'enseignante ne peut répondre à chacun. On constate que dans le feu de l'action, les décisions sont prises rapidement (trop peut-être), mais qu'il en ressort néanmoins une discussion utile pour l'ensemble de la classe. On ne sait pas si l'enseignante avait anticipé ou non l'obstacle sur lequel les élèves butent. Par contre, Angoujard (1994) suggère aux enseignants d'introduire, à l'occasion, dans une phrase dictée, une difficulté que les élèves ne pourront probablement pas résoudre, mais qui les sensibilisera à une notion prochainement abordée. Et c'est bien ainsi que l'enseignante réagit ici. Elle ne traite pas le problème sur-le-champ, mais il sera étudié plus tard. Remarquons finalement que le métalangage est employé dans cet extrait, aussi bien par les élèves (la plupart d'entre eux en sont à leur deuxième année dans le projet) que par l'enseignante : il est en effet nécessaire d'avoir des mots pour réfléchir et

parler de la langue. Remarquons également que les élèves savent se servir de manipulations syntaxiques comme preuves d'analyse.

Un exemple de dictée 0 faute

L'enregistrement a été fait lors de la 2^e année du projet dans une classe multi-niveau de 5^e-6^e année primaire (10-12 ans) comptant des élèves issus de l'immigration, en début d'année scolaire. L'école est située dans une banlieue de milieu moyen. La phrase dictée est la suivante : *Depuis sept ans, ces scientifiques travaillent sans relâche sur un important projet de science.*

La première question d'un élève porte sur le mot *travaillent*. Il hésite entre deux graphies que l'enseignante note au tableau. Elle pose ensuite la question à la base du raisonnement, celle de la classe de mot :

Victoria : *travaillent*, je suis pas sûre si ça prend deux *l*.

Ens-01 : Ok. Toi, comment l'as-tu écrit ?

Victoria : Ben j'ai écrit *t-r-a-v-a-i-l-l-e*, mais j'hésite si ça prend pas de *l-l-e*

Ens-02 : [l'enseignante a écrit les deux graphies au tableau]. Comme ça ou comme ça.

Victoria : Oui.

Ens-03 : Ok. Est-ce qu'il y en a qui pourrait aider Victoria ? [silence] Dans ta phrase, ici, là, *travaillent*, c'est quelle classe de mots ?

Victoria : euh

L'élève hésite sur la classe du mot. L'enseignante demeure neutre devant sa réponse, évitant de manifester qu'elle la valide ou non. Elle invite plutôt à utiliser un moyen pour trancher. L'élève propose d'essayer d'employer *très* devant le mot. Il s'agit d'une des manipulations enseignées pour vérifier que l'on a affaire à un adjectif :

Ens-04 : Dans la phrase, *ces scientifiques travaillent sans relâche, travaillent*, ici, c'est quelle classe de mots ?

Victoria : Euh... un adjectif ?

Ens-05 : Un adjectif ?

Victoria : Ou un verbe.

Ens-06 : Ou un verbe ? Qu'est-ce que tu peux utiliser comme stratégie pour essayer de trancher entre l'adjectif et le verbe ?

Victoria : Euh. Si y'a *très* devant.

L'enseignante invite l'élève à réaliser la manipulation et à énoncer clairement le résultat, puis à en juger. Il est important que le ton de l'enseignante reste neutre, pour éviter de donner la bonne réponse en indice. Le recours à une manipulation syntaxique implique trois étapes : nommer la manipulation, l'exécuter, juger du résultat. Elles sont mises en œuvre de façon complète ici, ce qui n'est pas toujours le cas surtout lorsque les enseignants débutent dans ces pratiques :

Ens-07 : Ok. Essaie de le mettre ici *très* devant *travaillent* dans ta phrase. Dis-le bien fort.

Victoria : Depuis sept ans, ces scientifiques très travaillent

Ens-08 : Est-ce que ça se dit bien ?

Victoria : Non.

Les manipulations doivent servir autant à réfuter des hypothèses qu'à en valider. Il est important que les enseignants ne craignent pas de laisser l'élève s'engager dans une piste qui va se révéler fautive : cela constitue des exemples négatifs, lesquels sont nécessaires, à côté des exemples positifs, à la construction d'un concept (Barth, 2013). L'hypothèse de l'adjectif étant rejetée, il va maintenant s'agir de vérifier s'il s'agit d'un verbe :

Ens-09 : Ok. On a utilisé une stratégie pour l'adjectif. Est-ce que tu en as une pour le verbe, pour voir si c'est un verbe ; c'est ton deuxième choix.

Victoria : Euh. *Ne... pas.*

Ens-10 : *Ne... pas.* Essaie-le. Dis-le fort.

Victoria : Depuis sept ans, ces scientifiques ne travaillent pas. Alors, c'est sûrement un verbe.

L'enseignante redit la phrase transformée, pour que tous l'entendent bien, et valide la conclusion, puis elle revient aux graphies en litige. Elle évoque le fait que, puisque c'est un verbe, il devrait s'accorder :

Ens-11 : Alors, c'est sûrement un verbe. Donc *ne... pas, ne travaillent pas sans relâche sur un important projet de sciences*, ça se dit très bien. Donc, c'est un verbe, effectivement. [inaudible] C'est un verbe. Est-ce qu'il y en a qui pourrait aider Victoria pour essayer de choisir ici [elle pointe les graphies écrites au tableau], lequel *travail* et peut-être qu'il y a d'autres petites modifications également à apporter parce que si c'est un verbe, est-ce que ça s'accorde avec le sujet, Victoria ?

Victoria : Oui.

Il s'agit maintenant de trouver le sujet. La demande d'une preuve est devenue presque un automatisme dans la conduite de l'activité. C'est ce qui permet aux autres élèves de mieux comprendre comment tel élève est arrivé à cette analyse. Ici, l'élève invoque d'abord le fait que c'est au pluriel, puis percevant sans doute ce que l'enseignante attend, elle justifie en réalisant la manipulation d'encadrement :

Ens-12 : Ok. Alors, il y aura un accord avec le sujet. Et le sujet, c'était lequel dans la phrase ? Où est ton sujet ?

Victoria : *Ces scientifiques.*

Ens-13 : *Ces scientifiques.* Comment t'as trouvé ça, toi, que c'était le sujet ?

Victoria : Parce que c'est au pluriel. C'est, c'est des scientifiques. Euh attends, c'est ces scientifiques qui travaillent sans relâche.

L'enseignante récapitule dans un langage imagé et redit le début de la phrase transformée en validant l'identification du sujet. Elle va ensuite jusqu'au bout du raisonnement qui doit être fait en questionnant sur le morphème à utiliser :

Ens-14 : Ok. Alors, tu as utilisé les deux petits gardiens, *c'est* et *qui*, *ce sont* et *qui* au pluriel, hein. Alors, *Depuis sept ans, ce sont ces scientifiques qui travaillent.* Alors, effectivement, *ces scientifiques*, c'est le sujet de *travaillent*. Si c'est *ces scientifiques*, le sujet, alors comment on va faire l'accord de notre verbe ?

Victoria : *e-n-t*

Ens-15 : *e-n-t.* Parce qu'on pourrait remplacer ça par quel pronom ? *Ces scientifiques.*

Victoria : Euh.

Ens-16 : Par quel pronom dans *je, tu, il, nous, vous, ils* ?

Victoria : Euh *il* euh *ils* au pluriel.

Ens-17 : *ils* au pluriel. Alors tu me dis que l'accord ça va être quoi ?

Victoria : *e-n-t*

L'enseignante valide et revient ensuite aux choix graphiques du début. Une autre élève distingue le nom et le verbe en précisant comment ce dernier est conjugué. L'enseignante ne demande pas de preuve ici, considérant peut-être que c'est clair pour tout le monde. Elle valide en décrivant précisément cette forme (verbe *travailler* au présent, 3^e personne du singulier) et questionne sur le morphème qui doit être employé dans la phrase, ce qui clôt la discussion :

Ens-18 : Ok. *e-n-t*. Parfait. Maintenant, on sait qu'on a l'accord à corriger, mais on n'a pas tranché ici, on a *travaille e* et *travail i-l* [elle pointe les graphies au tableau]. Ici, c'est deux classes de mots différentes. Où est mon verbe ici ?

Sandrine : Le *travail* avec un *l*, c'est un nom.

Ens-19 : Ok. Travail *l*, c'est le nom commun. Ok. Ici ?

Sandrine : Celui d'en haut, c'est le verbe *travailler*, conjugué à *il* au singulier.

Ens-20 : Ok. Ici, il est au singulier. Alors, c'est le verbe *travailler* au présent, 3^e personne du singulier. Alors c'est ici notre verbe, *travaille* [elle fait une marque au tableau]. Mais on a dit qu'il était accordé avec *ils* au pluriel. Donc, qu'est-ce que ça va prendre ?

Victoria : *e-n-t*.

Ens-21 : *e-n-t*. [elle le note au tableau]. Parfait !

Cet extrait fait voir l'emploi de manipulations syntaxiques qui permettent de vérifier la classe syntaxique des mots, tantôt pour écarter une hypothèse, tantôt pour la confirmer. Les élèves utilisent parfois une manipulation sans vraiment s'en rendre compte, en redisant la phrase sous sa forme emphatique (*C'est les scientifiques qui travaillent...*). Toutefois l'enseignante en nommant la manipulation et en redisant la phrase transformée la met en évidence, au bénéfice de tous. On remarque que le guidage assuré par l'enseignante, que ce soit ici ou dans la *phrase dictée du jour*, suit toujours la même logique : identifier la classe de mot (ex. un verbe), identifier la règle éventuellement impliquée (accord avec le sujet), réaliser les conditions pour l'appliquer (cerner le sujet, identifier sa personne et son nombre), faire le choix du morphème approprié. Il ne s'agit pas de donner la réponse, ni la règle, mais d'employer une procédure stable qui permet de résoudre le problème. Ce constant recours aux mêmes outils, que sont les manipulations, et aux mêmes connaissances de base permet de créer des liens entre divers contextes syntaxiques, contribuant ainsi à percevoir le système de la langue au lieu d'une multitude de règles déconnectées les unes des autres (Nadeau, Fisher 2011). Les élèves ont besoin de s'entraîner à pratiquer ces raisonnements. Le faire en groupe est facilitant, car les élèves modélisent eux aussi la démarche. Bien que l'on soit au début de l'année, les élèves de cette classe ont déjà un bon bagage de métalangage et s'en servent spontanément pour nommer ce dont ils parlent (classe de mots, fonctions, catégories grammaticales, manipulations syntaxiques). L'enseignante et les élèves partagent ainsi un langage commun qui facilite la « négociation du sens », donc l'intercompréhension (Barth, 2013).

Progrès des élèves en orthographe grammaticale

La *phrase dictée du jour* et la *dictée 0 faute* ont été expérimentées au Québec²⁴ dans 41 classes de la 3^e primaire à la 3^e secondaire²⁵, entre octobre et mai, soit sur une période d'environ huit mois, avec une fréquence généralement hebdomadaire dans les classes du primaire, mais aux 3 à 4 semaines dans celles du secondaire. Pour mesurer les progrès des élèves en orthographe grammaticale, deux types de données ont été recueillis avant et après la période d'expérimentation :

- une dictée évaluative, la même en pré et post-test. Le texte dicté était adapté à chaque cycle d'études. Un total de 777 élèves a fait ces deux dictées.
- une rédaction sur un thème choisi pour susciter une haute fréquence de pluriels dans les textes. Les deux rédactions de 722 élèves ont été analysées.

²⁴ La recherche a été financée par une action concertée MELS-FQRSC. Pour plus de détails sur l'ensemble du projet et de ses résultats, consulter Nadeau et Fisher (2014).

²⁵ La 3^e primaire québécoise (8-9 ans) équivaut au CE2 en France, la 3^e secondaire correspond à la 3^e des collèges français (14-15 ans)

La dictée évaluative permet de placer tous les élèves devant des difficultés orthographiques identiques pour les élèves d'un même cycle, ce qui lui confère un intérêt indéniable pour la recherche. En l'absence de classes témoins, puisque le projet était une recherche-action dans lequel l'accompagnement des enseignants dans la pratique constituait un aspect important²⁶, les progrès en dictée ont été comparés à ceux observés par Manesse et Cogis (2007) dans leur étude transversale au cours de laquelle plus de 2700 élèves de 10 à 15 ans ont été soumis à une même dictée, soit plus de 500 élèves par année scolaire.

Les résultats en dictée montrent que les élèves québécois du primaire ont progressé en moyenne de 4,9 à 5,8 accords, selon le cycle et l'année d'expérimentation (voir Fisher et Nadeau (2014) pour plus de détails). Ces progrès sont fortement significatifs²⁷ et de 3 à 5 fois plus importants que ceux observés par Manesse et Cogis (2007) dans la dictée *Les arbres*. Cette comparaison a été approfondie pour l'accord du verbe par Nadeau, Fisher et Cogis (2014) en se limitant aux résultats pour des verbes dans des contextes syntaxiques semblables pour les deux dictées, française et québécoise. Ces résultats sont également en faveur des élèves du projet québécois qui progressent, pour ainsi dire, de deux années en une par rapport aux élèves français du même âge.

Au secondaire, les progrès en dictée sont moins importants, mais atteignent tout de même de 3,4 à 3,9²⁸ accords réussis de plus en mai par rapport à octobre (Nadeau, Fisher, 2014). Ils dépassent donc de deux à trois fois les progrès « normaux » de l'enquête française, malgré une moindre fréquence de l'activité dans les classes expérimentales du secondaire par rapport à celles du primaire. Mentionnons enfin que 82 % de l'ensemble des élèves ont progressé en dictée pour l'orthographe grammaticale, 5 % ont un résultat identique en fin d'année et 13 % ont légèrement régressé.

Toutefois, comme le but ultime recherché est la compétence des élèves à orthographier les textes qu'ils écrivent, la rédaction permet de vérifier si les connaissances grammaticales et les habiletés sollicitées lors des séances de dictées innovantes sont effectivement transférées en situation d'écriture de textes. Les progrès en rédaction ont été estimés à partir de deux indicateurs :

- le taux de réussite de l'accord du verbe par rapport au nombre de verbes employés dans une portion de texte d'une centaine de mots ;
- le taux de réussite des homophones dits grammaticaux les plus fréquents²⁹ par rapport au nombre d'occurrences dans le texte.

En rédaction, les élèves des 2^e et 3^e cycles³⁰ primaire ont progressé respectivement de 15,4 % et 11,3 % entre octobre et mai dans l'accord du verbe tandis que les élèves de 1^{re} secondaire ont progressé de 4,5 % seulement. Les plus vieux ont des résultats qui demeurent presque identiques. Comme on le constate dans le tableau 2, les plus faibles progrès des élèves plus âgés peuvent s'expliquer par leur plus fort taux de réussite dès octobre (81,5 % en 1^{re} sec, soit 12-13 ans). Il y a lieu de croire que les cas qui présentent encore des erreurs sont également plus difficiles à maîtriser en raison de divers facteurs linguistiques ou cognitifs (régularité ou non du verbe, temps, contexte syntaxique, ressources attentionnelles, etc.).

²⁶ Un suivi mensuel en petits groupes de 5 à 6 enseignants était assuré par une chercheure et une conseillère pédagogique afin de discuter des difficultés rencontrées dans la pratique et des solutions possibles (qu'il s'agisse de contenus grammaticaux ou de la manière de conduire l'activité).

²⁷ Selon le test *t*, $p < 0.0001$.

²⁸ Selon test *t*, $p < 0.0001$.

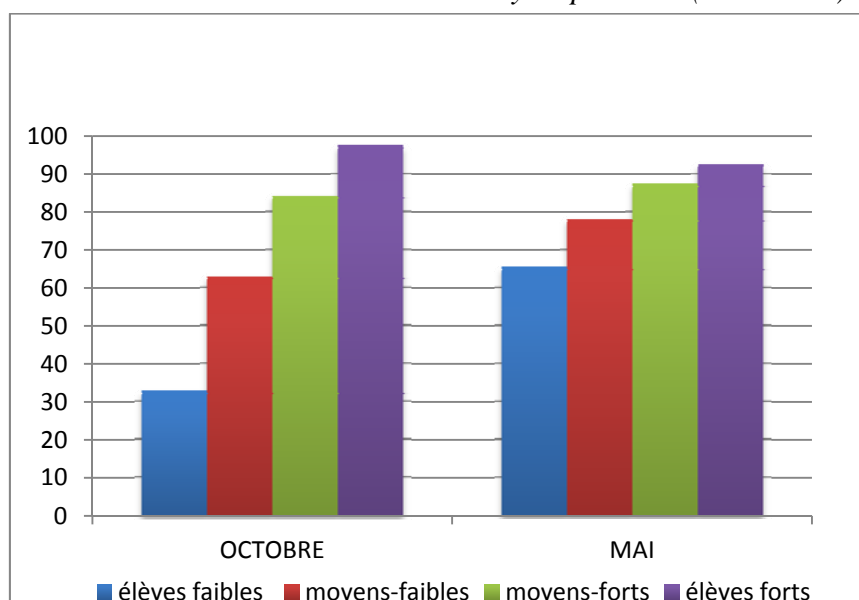
²⁹ Les occurrences des homophones suivants ont été relevés dans les textes entiers : *ce, se, c'est, s'est, ses, ces, à, a, son, sont, on, ont, ou, où*. Le nombre moyen d'occurrences dans un texte est de 6,3 en octobre et de 7,1 en mai.

³⁰ Au Québec, les 3^e et 4^e années forment le 2^e cycle primaire (8-10 ans) tandis que les 5^e et 6^e années forment le 3^e cycle du primaire (10-12 ans). La 1^{re} secondaire correspond à la 5^e du collège en France (12-13 ans) et la 3^e secondaire à la 3^e (14-15 ans).

Tableau 1 : Réussite du verbe en rédaction

% de réussite de l'accord du verbe en rédaction	octobre	mai	progrès
2 ^e cycle primaire (300 élèves)	50.2 %	65.6 %	+15.4***
3 ^e cycle primaire (179 élèves)	69.3 %	80.6 %	+11.3***
1 ^{re} secondaire (172 élèves)	81.5 %	86.0 %	+4.5**
3 ^e secondaire (71 élèves)	80.3 %	80.9 %	+0.6 ^{NS}
Test des effets fixes : *** (p<0.001), ** (p<0.01), NS (non significatif)			

Puisqu'en rédaction, nous ne disposons pas d'une étude à laquelle comparer les résultats, rien ne prouve, jusqu'ici, que les progrès observés sont supérieurs aux progrès « normaux ». De surcroît, nous pourrions conclure que la pratique régulière des dictées innovantes conduit à des progrès chez les plus jeunes seulement. Or, une analyse plus fine des résultats, selon quatre sous-groupes d'élèves (forts, moyen-forts, moyen-faibles et faibles), déterminés par le niveau de réussite du verbe en octobre, montre que les élèves faibles progressent beaucoup plus que les élèves forts, quel que soit le cycle d'études (Fisher, Nadeau, 2014). La figure 1 en donne un exemple pour le verbe en rédaction, chez les élèves du 3^e cycle primaire.

Figure 1 : % de réussite du verbe en rédaction au 3^e cycle primaire (179 élèves)

Ainsi, en octobre, un portrait hétérogène des performances des élèves comme celui de la figure 1 se dégage pour chaque cycle scolaire, avec des écarts forts-faibles très marqués. En mai, ce portrait a radicalement changé : les écarts de performance forts-faibles se sont réduits de moitié. Ces performances plus homogènes à chaque cycle après huit mois d'intervention, plaident en faveur d'un effet de la pratique régulière des dictées innovantes.

En ce qui concerne la réussite des homophones, la 2^e variable analysée dans les rédactions des élèves, les résultats prennent exactement la même allure, en plus marquée (Nadeau, Fisher, 2014). En effet, les écarts entre les sous-groupes d'élèves forts et faibles se réduisent, au 2^e cycle primaire, de 66 % à 10 % ; au 3^e cycle primaire, cet écart passe de 59 % à 21 %, et en 1^{re} sec, de 42 % à 9 %. On assiste donc à ce qu'on pourrait appeler un nivèlement vers le haut ; la réussite des élèves de chaque niveau scolaire devient plus homogène.

Deux constats se dégagent clairement des résultats du projet québécois. Premièrement, comme le montrent les échanges commentés plus haut, les élèves réussissent à développer la capacité, dès le primaire, à utiliser le métalangage grammatical ainsi que les manipulations de la grammaire dite nouvelle pour résoudre des problèmes orthographiques. Cette habileté des

élèves à se servir des outils de la nouvelle grammaire pour prouver ou réfuter une hypothèse (tel mot est un adjectif ou non, tel groupe est sujet ou non) se développe peu à peu, à l'aide des dictées innovantes au cours desquelles le modelage de l'enseignant, puis des élèves entre eux, permet d'aboutir à une certaine intériorisation des connaissances à mobiliser et des procédures à mettre en œuvre en écrivant ou révisant un texte.

Deuxièmement, ces pratiques innovantes mènent à des progrès significatifs en orthographe grammaticale jusqu'en écriture, surtout chez les élèves aux performances sous la moyenne en début d'année. Ainsi, il est possible de réduire les écarts entre élèves forts et faibles, l'hétérogénéité des performances n'est pas une fatalité, mais un état sur lequel l'enseignant peut agir.

Conclusion

Les exemples de dictées d'un genre nouveau, *phrase dictée du jour* ou *dictée 0 faute*, permettent de comprendre en quoi les dictées innovantes s'écartent d'une dictée traditionnelle. Là où l'élève est tenu de se taire et de faire amende honorable en rappelant la règle enfreinte ou en écoutant un bon élève la rappeler, il est au contraire demandé à chacun de restituer un raisonnement qui l'a conduit à écrire ce qu'il a écrit ou de faire part d'une interrogation. À cet égard, les deux activités innovantes ne se recouvrent pas totalement. La question du « doute orthographique », notamment, qui peut enclencher l'activité réflexive, ne se pose pas de façon identique dans ces deux activités. En effet, dans la *phrase dictée du jour*, le doute est davantage le produit d'un état de fait : les élèves, en particulier les plus jeunes, ne doutent généralement pas de leurs graphies, et c'est la présence de graphies concurrentes, défendues par d'autres, qui les amènent à se rendre compte d'un problème à résoudre ; tous les élèves sont impliqués, car ils sont tous auteurs d'une graphie. Dans la *dictée 0 faute*, le doute est le point de départ de la réflexion : c'est avant tout celui de l'élève qui pose la question et demande de l'aide pour résoudre son problème, charge à l'enseignant d'impliquer le reste de la classe dans l'interrogation d'un seul, mais que d'autres partagent certainement.

Que ce soit dans la *phrase dictée du jour* ou dans la *dictée 0 faute*, c'est la mise en commun des connaissances qui permet de résoudre les problèmes, non pas à coups d'assertions (c'est au pluriel, il faut mettre un *s*), ni même de règles (au pluriel, on met un *s*), mais de preuves recevables, dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934). L'hétérogénéité de ces connaissances dans une même classe d'ailleurs est un moteur fondamental de ces dispositifs. Ainsi, ces deux dispositifs montrent, comme dans d'autres études, et l'existence de difficultés linguistiques particulières aux unités et aux contextes syntaxiques de l'orthographe du français, et la possibilité pour les élèves de les surmonter et de progresser.

Néanmoins, on constate que les pratiques diffèrent notablement selon les contextes : elles mettent en effet l'accent sur des points différents. Dans l'état actuel des recherches, on peut se demander si la part plus grande qui semble accordée à la réflexion des élèves français tient à des choix de démarches différents, ou à des différences culturelles dans le rapport aux élèves, dans les conceptions d'enseignement sous-jacentes, ou encore dans la formation. Ce qui apparaît comme un retrait volontaire (relatif) de l'enseignant en faveur de l'initiative des élèves peut aussi apparaître comme un guidage insuffisant, une absence d'enseignement explicite, d'autant que l'emploi du métalangage et, à moindre degré, le rappel des manipulations syntaxiques, apparaissent minorés dans les classes françaises. A contrario, le guidage parfois serré de l'enseignant n'autorise peut-être pas les élèves à suivre des chemins de traverse, parfois révélateurs d'obstacles insoupçonnés, ce qui pourrait éviter d'établir les programmes scolaires fondés sur de fausses idées du « simple », en ignorant la dimension

conceptuelle des notions. La difficulté de ces activités innovantes tient sans doute à l'équilibre à trouver entre guidage de l'enseignant et initiative des élèves dans le cours des échanges, deux attitudes moins opposables que complémentaires.

En tout état de cause, les résultats des classes participant à la recherche-action au Québec montrent un effet important de la pratique des dispositifs didactiques innovants et plaident clairement pour un apprentissage explicite des notions grammaticales, ainsi que pour une mise en œuvre de la grammaire nouvelle et de ses outils dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Ce qui ressort de nos recherches plaide également en faveur d'une nouvelle forme de formation des enseignants, fondée sur l'accompagnement et le lien entre chercheurs, formateurs et enseignants.

Bibliographie

- ANGOUIARD A., 1994, *Savoir orthographier au primaire*, Hachette éducation, Paris.
- ARABYAN M., 1990, « La dictée dialoguée », *L'École des Lettres Collège*, n° 12, pp. 59-80.
- BARTH B.-M., 2013, *Élève chercheur, enseignant médiateur*, Paris et Montréal, Retz et Chenelière Éducation.
- BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., 2008, *Les conditions de l'éducation*, Stock, Paris.
- BEAUMANOIR-SECQ M., 2013, « Réfléchir sur la langue, le problème de la construction du jugement linguistique », dans O. Bertrand et I. Schaffner (Ed.), *Enseigner la grammaire*, Éditions de l'École polytechnique, Palaiseau, pp. 431-440.
- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J., JAFFRÉ J.-P., 1999, « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n° 126, pp. 23-37.
- BRISSAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier, Paris.
- BRISSAUD C., COGIS D., PÉRET C., 2013, « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? », dans S. Baddeley, F. Jejcic, C. Martinez, *L'orthographe en quatre temps*, Champion, Paris, pp. 161-202.
- CHARTRAND S.-G., AUBIN D., BLAIN R., SIMARD C., 1999, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
- CHARTRAND S.-G., LORD M.-A., 2013a, « L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, n° 35-3, pp. 515-539.
- CHARTRAND S.-G., LORD M.-A., 2013b, « L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, pp. 86-88.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *La dictée, les Français et l'orthographe. 1873-1987*, Calmann-Levy/INRP, Paris.
- CHOMSKY C., 1971, « Write first, read later », *Childhood Education*, n° 47, pp. 296-299.
- COGIS D., 2003, « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique » dans M. Jaubert, M. Rebière, J.-P. Bernié (Eds), « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement », publié sous forme de CD-rom, *Actes du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen–Bordeaux II, Bordeaux, du 3 au 5 avril 2003*.
- COGIS D., 2004, « Une approche active de la morphographie. L'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif », *Lidil*, n° 30, pp. 73-86.
- COGIS D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, Paris.

- COGIS D., 2007, « Le participe passé en construction détachée : aperçu sur la morphographie verbale au CM2 », dans C. Vaguer & D. Leeman (éds), *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, Namur, pp. 83-102.
- COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V., 2009, « Les démarches actives en grammaire : un apprentissage difficile en formation des maîtres », *Repères*, n° 39, pp. 57-81.
- COGIS D., ROS M., 2003, « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 9, pp. 89-98.
- FAYOL M., LARGY J.-P., 1992, « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*, n° 95, pp. 80-98.
- FERREIRO E., 1988, « L'écriture avant la lettre », dans H. Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, PUF, Paris.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, New York.
- FISHER C., NADEAU M., 2009, « Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement », *Québec français*, n° hors série : « Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ? », sous la dir. de R. Bergeron et R. Riente, pp. 8-12.
- FISHER C., NADEAU M., 2014, « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*, n° 49, pp. 169-191.
- GARCIA-DEBANC C., 2009, « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle », dans J. Dolz, C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, AiRDF et PUL, Québec, pp. 99-124.
- GIORDAN A., DE VECCHI G., 1987, *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Delachaux Niestlé, Neuchâtel.
- GOURDET P., 2012, « L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent », dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (Ed.), *Curriculum et progression en français*, Presses Universitaires de Namur, Namur, pp. 217-230.
- HAAS G. (dir.), 1995, « L'orthographe autrement », *Enjeux*, n° 34.
- HAAS G. (dir.), 2002, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement*, CRDP de Bourgogne.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *Orthographe – à qui la faute ?*, ESF Editeur, Paris.
- MELS, 2009, Gouvernement du Québec, *Progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement*.
- NADEAU M., TRUDEAU S., 2001, *Grammaire du 3^e cycle, pour apprendre, s'exercer, consulter*, éd. Graficor, Boucherville.
- NADEAU M., FISHER C., 2006, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin.
- NADEAU M., FISHER C., 2009, « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? », dans J. Dolz, C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève; Recherches en didactique du français*, Presses de l'Université Laval, pp. 209-231.
- NADEAU M., FISHER C., 2011, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? quelles conséquences ? », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, vol 4, n° 4, pp. 1-31, disponible en ligne : <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/446/496>
- NADEAU M., 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*

- des élèves en production de texte. Rapport de recherche FQRSC.*
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Scientifique_rapport%20final_2010-ER-137018.pdf
- NADEAU M., FISHER C., COGIS D., 2014, « Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire », dans C. Gomila, D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage*, L'Harmattan (coll. Enfance et Langage), Paris, pp. 175-192.
- PÉRET C., COGIS D., 2010, « La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe », Cédérom, *Deuxième congrès international de Didactiques, L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche, Université de Girona du 3 au 6 février 2010*.
- RAFFAËLLI C., JEGO S., DEPP-MEN, 2013, « Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? », *Note d'information* 13.35.
- READ C., 1986, *Children's creative spelling*, London : Routledge & Kegan Paul.
- ROCHER T., MEN-DEPP, 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information* 08.38.
- ROUCHETTE M., 1971, « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours », *Recherches pédagogiques*, n° 47.
- SIMARD C., 1996, « Examen d'une tradition scolaire : la dictée », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions Logiques, Montréal, pp. 359-397.
- VYGOTSKI L., 1934 (réédition 1997), *Pensée & langage*, La Dispute, Paris.