



Diplôme Inter Universitaire (DIU)

Mention : Professeur des écoles

Parcours : DIU

1

Accompagner, au travers de l'exercice de la dictée, la mobilisation par les élèves des connaissances construites lors d'activités d'études de la langue.

Dossier Itinéraire
Personnel
de Recherche (IPRE)

Année universitaire

Introduction / constat :

Dans les attendus de fin de cycle du programme du cycle 3, il est demandé en français, et plus particulièrement en étude de la langue, de maîtriser les accords dans le groupe nominal, entre le verbe et son sujet dans des cas simples ainsi que l'accord de l'attribut avec le sujet en rédaction de textes dans des contextes variés. Pour cela, il est notamment proposé de réaliser des dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique.

Dans ma classe de CM1/CM2, la dictée est réalisée sur 4 jours. Chaque semaine, les élèves ont une liste de 10 mots à apprendre pour préparer les dictées. Les 3 premiers jours, ils réalisent une dictée flash, dictée assez courte reprenant quelques mots de la liste. Ces dictées préparent à la dictée bilan du 4ème jour, plus longue et reprenant les mots de la liste.

Les 3 premiers jours, un élève réalise la dictée sur l'ordinateur. Les autres élèves réalisent la dictée sur leur cahier du jour. Ils ont un temps pour se relire, la relecture n'est pas guidée.

La correction est réalisée de manière collective. La dictée réalisée sur l'ordinateur par un élève est projetée au tableau. L'élève corrige sa dictée au tableau avec l'aide des autres élèves. L'enseignant demande aux élèves de justifier la nouvelle orthographe qu'ils proposent. Les autres élèves corrigent ensuite leur dictée sur leur cahier du jour.

Pour la dictée bilan, tous les élèves la réalisent sur leur cahier du jour. La dictée sans faute est projetée à l'ordinateur et les élèves utilisent le code CHAMPION pour se corriger.

Pour les élèves en difficulté, une dictée à trous leur est donnée. Au début de l'année, les trous correspondaient uniquement aux mots à apprendre afin que ces élèves puissent se focaliser sur l'orthographe des mots à apprendre. Il s'agissait d'élèves écrivant doucement et n'arrivant pas à finir la dictée ou d'élèves ayant des difficultés avec l'écriture de la langue française (élève allophone en France depuis 4 ans, élève Camerounaise, élève en grande difficulté avec un niveau CP/CE1 ...). Au fur et à mesure, nous avons augmenté le nombre de trous dans les dictées des élèves ayant fait des progrès sur l'apprentissage de l'orthographe des mots à apprendre.

J'ai constaté que l'orthographe des mots à apprendre étaient, de façon générale, bien maîtrisés par les élèves. Cependant, les élèves avaient des difficultés à réinvestir les apprentissages en étude de la langue, et particulièrement en grammaire. En effet, nous avons vu au cours de l'année l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe. La majorité des élèves faisaient beaucoup d'erreurs sur ces deux types d'accords alors qu'ils semblaient les avoir compris lors des exercices de

réinvestissement en étude de la langue. Ils ne semblaient donc pas réussir à réinvestir ces apprentissages lors des dictées. J'ai fait le même constat avec les homophones grammaticaux, les élèves n'étaient pas capables d'écrire les homophones grammaticaux correctement dans les dictées, même s'ils réussissaient les exercices d'application d'étude de la langue.

Je me suis donc demandée comment, au travers de l'exercice de dictée, accompagner la mobilisation par tous les élèves des connaissances construites lors d'activités d'études de la langue.

Je me suis d'abord renseignée sur les ateliers de négociation graphique, puis sur les différents modes de dictées et j'ai ensuite essayé d'appliquer ce que j'ai appris dans ma classe.

1. Les ateliers de négociation graphique :

Selon Danielle Lorrot (1998), de nouvelles situations d'apprentissage dans le domaine de la découverte de l'écrit et de l'apprentissage de l'orthographe sont apparues à la fin des années 90. Ces nouvelles situations d'apprentissage ont été suscitées entre autre par les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) qui ont montré que l'enfant était susceptible dans ce domaine « d'une activité conceptuelle étonnante » et qu'il pouvait donc être utile de lui proposer « un environnement lui permettant de l'exercer et de l'affirmer ».

On appelle souvent ces nouvelles situations d'apprentissage : ateliers. Ces ateliers sont centrés sur l'orthographe mais ils placent avant tout l'élève dans une situation de réflexion, d'exercice individuel du raisonnement, et de relative autonomie. Ils ont certaines caractéristiques communes :

- une réunion d'un groupe restreint d'élèves ;
- une très grande initiative laissée aux élèves, que ce soit pour inventer des graphies, pour réfléchir sur des réalisations ou pour argumenter ;
- le rôle majeur joué par les interactions entre les élèves : l'enseignant organise les ateliers afin de favoriser les échanges entre les élèves, de faire naître des questions, de provoquer des justifications ;
- le statut accordé à l'erreur considéré comme une étape essentielle de l'apprentissage puisqu'il permet de progresser dans les raisonnements liés aux savoirs orthographiques.

Ghislaine Haas s'est intéressée à ces ateliers et aux comportements métalinguistiques des élèves. Elle a analysé certains comportements métalinguistiques d'élèves de CM1 recueillis dans le cadre

d'un dispositif pédagogique mis au point par un groupe de chercheurs de l'IUFM de Bourgogne intitulé : les ateliers de négociation graphique.

Elle a analysé des comportements métalinguistiques verbaux, selon la définition qu'en a donné J.-E. Gombert (1990), c'est à dire « une activité de réflexion sur le langage, impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage ». Ces connaissances sont ici des connaissances déclaratives puisque les enfants sont engagés dans des discussions grammaticales.

Fonctionnement des ateliers de négociation graphique :

Les ateliers de négociation graphique sont un dispositif dont l'objectif est d'explicitier les raisonnements qui ont permis de choisir les graphies.

La classe est divisée en deux groupes hétérogènes. Un groupe travaille en autonomie, l'autre groupe va travailler en atelier. Ce second groupe est scindé en deux groupes de 5 à 6 élèves. Ils vont travailler chacun leur tour en atelier de négociation graphique et en activité en autonomie.

L'atelier comporte 3 phases :

- La dictée d'un court texte aux élèves qui écrivent individuellement sur des affiches.
- L'affichage de leurs textes au tableau. Les différentes graphies sont commentées, débattues et confirmées, elles font l'objet d'un débat au cours duquel les raisonnements sont explicités pour découvrir la graphie correcte. Néanmoins, la découverte de la graphie correcte n'est pas présentée comme l'objectif principal aux élèves. L'enseignant ne demande pas « comment est-ce que ça s'écrit ? » mais « pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ? ». Il précise que l'important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver la bonne orthographe. L'enseignant doit essayer de se limiter à un rôle d'étayage, il doit éviter d'initier lui-même les discussions et doit laisser les élèves les initier peu à peu et leur permettre de prendre confiance en leurs capacités de raisonnement. Il doit également essayer de ne pas apporter trop tôt les solutions, certaines questions peuvent rester en suspens.

L'enseignant fait la synthèse des questions résolues et de celles qui restent à l'être puis il affiche le texte correctement orthographié. Les élèves peuvent ensuite confronter leurs hypothèses à la correction.

- La synthèse collective, lorsque tous les élèves ont effectué ce travail. Le texte correctement orthographié et les synthèses des élèves sont affichées au tableau. Les élèves rappellent les problèmes soulevés, les accords auxquels ils sont parvenus mais aussi les désaccords qu'ils

ont eu et les doutes qui leur reste.

Les objectifs poursuivis par cet atelier sont nombreux:

- **Un objectif psychologique** : déculpabiliser les élèves face à l'orthographe et à leurs erreurs. Les discussions leur permettent de réaliser qu'ils ne sont pas les seuls à faire ces erreurs et que leurs erreurs respectent une certaine logique. Cela permet également de mettre en avant la démarche d'investigation qui est importante lors de l'exercice de dictée, l'orthographe devient source de découverte.
- **Un objectif de mise à jour des représentations des élèves** : lors des discussions et argumentations, les élèves expliquent leurs choix. Certaines erreurs qu'on qualifierait d'erreurs d'étourderies sont en fait la suite d'une réflexion de la part de l'élève. Par exemple, dans le cadre de l'atelier de négociation orthographique, un élève explique qu'il écrit « elle sourie » -ie car cela ne peut pas être un s « s c'est quand il y a tu devant », et qu'ici c'est elle donc c'est féminin, il met donc -ie à la fin du verbe sourire. L'enseignant lui demande alors comment il écrirait « il sourit ». L'élève, aidé par les autres élèves, comprend alors son erreur. L'explication de l'élève lui a permis de comprendre son erreur de raisonnement mais a aussi permis à l'enseignant de comprendre l'erreur de l'élève. Au lieu de penser qu'il s'agissait d'une erreur d'étourderie, l'enseignant comprend qu'il s'agit d'une représentation de l'élève qu'il a fallu déconstruire.
- **Un objectif d'apprentissage** : lors des discussions, les élèves élaborent des stratégies à mettre en place devant des problèmes orthographiques. Le fait de les avoir élaborées eux-mêmes leur permet de les réinvestir plus facilement lors de la relecture de la dictée, ils apprennent à chercher les éventuelles erreurs qu'ils auraient faites et à les corriger, mais cela leur sera également utile par la suite lors des productions d'écrit. De plus, les variations d'orthographes proposées par les élèves permettent de mettre en évidence les points problématiques, ce qui facilite les discussions métalinguistiques entre les élèves.

Conclusion de l'analyse de Ghislaine Haas :

L'analyse de Ghislaine Haas portait sur une classe qui était déjà familière avec les ateliers de négociation orthographique. Quatre groupes de niveau avaient été créés par l'enseignante. L'analyse a révélé que les élèves du groupe « fort » manifestaient le plus d'aisance dans les comportements métalinguistiques : capacité à se décentrer, à généraliser et à manipuler le langage. Mais les élèves

des groupes les plus « faibles » ont aussi fait preuve de capacités métalinguistiques. Selon Ghislaine Haas, ils ne demandent qu'à prendre confiance dans leurs raisonnements et pour cela il faut que les enseignants aient confiance dans leurs capacités de raisonnement.

Les élèves savent s'emparer des outils qu'on leur propose et les utiliser quand on leur en laisse la possibilité. Il est donc important de permettre aux élèves d'élaborer des stratégies vis à vis des questions d'orthographe en leur proposant des activités de réflexion sur l'orthographe, puis de s'entraîner à appliquer ces stratégies, d'abord dans leurs dictées et ensuite dans leurs autres écrits. Ces ateliers peuvent donc être une bonne introduction aux activités d'observation et de systématisation qui seront mises en place au cours de l'année lors des exercices de dictée.

2. Les différentes formes de dictées :

Il existe plusieurs formes de dictées différentes qui permettent de travailler avec les élèves sur les stratégies à mettre en place devant les questions d'orthographe. Les dictées permettent d'élaborer les stratégies, de s'entraîner à les utiliser et de systématiser leur utilisation. Le ministère de l'éducation nationale en décrit quelques-unes sur la fiche *Différentes formes de dictées* sur le site EDUSCOL.

- **La dictée négociée :**

L'activité contient les 3 phases des ateliers de négociation graphique de Ghislaine Haas et de son équipe mais en classe entière. L'enseignant dicte et les élèves écrivent la dictée individuellement. Puis les élèves se réunissent par groupes de 3 ou 4 et, à l'aide de leurs écrits individuels, ils se mettent d'accord sur un écrit commun recopié sur une affiche. Dans un premier temps, ils n'ont accès à aucune ressource, dans un second temps, ils peuvent utiliser leurs cahiers/classeur de leçons et le dictionnaire. Au bout du temps imparti, tous les groupes affichent leur dictée. Les élèves débattent sur les différentes propositions. L'enseignant valide les réponses correctes et écrit les règles identifiées au tableau. Il distribue ensuite le texte correctement orthographié et le commente rapidement.

L'objectif de la dictée négociée est de faire émerger les représentations des élèves et de les faire évoluer et de mettre en avant le processus plutôt que le résultat.

- **La phrase dictée du jour :**

L'enseignant dicte la phrase du jour (par exemple : « On a acheté un livre hier matin et on l'a lu sur la plage. ») et les élèves écrivent individuellement. Puis les élèves réalisent une relecture active, ils soulignent les groupes de mots qui s'accordent et matérialisent les accords. L'enseignant recopie ensuite au tableau la phrase d'un élève. Un échange

commence et toutes les graphies d'un même mot sont écrites au tableau sous forme de colonne pour bien faire apparaître toutes les graphies proposées par les élèves. Les élèves argumentent et les graphies jugées erronées sont effacées. Un bilan est réalisé et les élèves recopient la phrase correcte sur leur cahier ou leur classeur. Cette phrase est dictée à nouveau quelques jours plus tard.

L'intérêt est que les élèves justifient et argumentent leurs choix et écoutent ceux des autres.

On peut retrouver ce dispositif présenté par Catherine Brissaud et Danielle Cogis, dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (Hatier, 2011).

- **La dictée dialoguée :**

Elle contient deux ou trois phrases qui portent sur deux notions orthographiques choisies par l'enseignant. Il lit l'ensemble du texte de manière expressive, puis la première phrase une seule fois, sans indication sur la ponctuation. Quelques élèves répètent la phrase et chacun l'écrit d'un seul jet. Les élèves posent leur stylo, ils se relisent et le dialogue commence. Ils ont le droit de poser des questions à l'enseignant ou à la classe. Les questions et réponses sont publiques, tout le monde les entend. N'importe quelle question peut être posée à condition qu'elle ne porte pas sur des lettres. Par exemple, les élèves ne peuvent pas demander s'il faut « ent » à la fin d'un verbe, mais plutôt si le verbe est au pluriel, ou de confirmer le sujet. Pour l'orthographe lexicale, les élèves doivent décomposer le mot pour poser leur questions.

Les élèves reprennent leur stylo et se corrigent sans gommer ou effacer ce qu'ils ont écrit initialement.

L'enseignant dicte la deuxième phrase et le déroulement est le même que celui de la première phrase. La dictée est évaluée en positif, chaque mot correct rapporte des points.

L'intérêt est de favoriser le questionnement des élèves lors de la relecture pendant la dictée et de favoriser l'utilisation du métalangage qui leur permet d'énoncer les règles apprises en étude de la langue.

Ce dispositif est présenté par Marc Arabyan dans *L'École des Lettres n° 12* (1990).

- **La phrase donnée du jour :**

L'enseignant écrit au tableau une phrase que les élèves ont rencontrée en lecture. Il leur précise qu'elle est bien orthographiée et leur demande d'expliquer individuellement toutes ou une partie des graphies. A lieu ensuite une mise en commun, les différentes explications sont écrites au tableau et sont commentées et enrichies par les élèves.

L'objectif est de justifier l'orthographe d'une phrase et de faire percevoir les relations morphosyntaxiques. Les élèves apprennent à parler de la langue en utilisant le métalangage permettant d'énoncer des règles pour parvenir à une graphie juste.

- **La dictée sans erreur :**

Cette activité a été créée dans le cadre des MACLE (Module d'Approfondissement des Compétences en Lecture et en Écriture) par Ouzoulias (2005). La dictée est préparée en classe. Les difficultés sont repérées par les élèves. Pour les difficultés lexicales, la classe trouve des moyens pour mémoriser l'orthographe du mot : rapprochement avec des dérivés (« grand », « grande », « grandeur »), règles de dérivation (« mécanique », « mécanicien »), utilisation d'analogie morphologique (« éventail », « chandail »), analyse morphologique et étymologique (« tempus », « temps), astuces mnémotechniques. Pour les difficultés grammaticales, la classe travaille sur la syntaxe (par exemple : repérer le meneur d'accord et le receveur dans le groupe nominal).

La séance suivante, le texte est dicté. Un exemplaire est collé au verso de la feuille sur laquelle les élèves écrivent. Ils peuvent retourner la feuille pour vérifier l'orthographe d'un mot, ce mot est alors souligné par l'élève. Une correction est organisée par l'enseignant puis par les élèves. Le nombre de mots soulignés ainsi que le nombre d'erreurs lexicales et grammaticales sont comptés. Pour les prochaines dictées réalisées, l'objectif des élèves est de diminuer le nombre d'erreurs dans chaque catégories puis le nombre de mots soulignés.

Une différenciation peut être mise en place en jouant sur la longueur du texte. L'objectif de cette activité est de consolider les connaissances orthographiques des élèves. La phase de préparation est particulièrement intéressante car elle nécessite de se questionner sur l'orthographe. Le fait de retourner la feuille pour vérifier l'orthographe d'un mot oblige les élèves à mémoriser le mot. De plus, la catégorisation des erreurs est intéressante pour les élèves, cela leur permet de comprendre le type d'erreurs qu'ils font et comment s'améliorer et de visualiser leurs progrès lors des dictées suivantes. Ils gagnent en assurance.

Les autres activités possibles :

D'autres activités peuvent aider les élèves lors des exercices de dictées. Ils peuvent réutiliser les méthodes vues lors de ces activités pour relire leur dictée et mobiliser leurs connaissances construites lors des activités d'étude de la langue.

- **Les balles d'accord :**

L'objectif est d'identifier le donneur des caractéristiques grammaticales et les receveurs de marques. Les balles d'accord permettent donc de représenter les liens morphosyntaxiques au sein d'une phrase. Un rond plein indique le donneur et un rond vide indique un receveur. Le tracé entre les ronds symbolise les relations grammaticales entre le donneur et le receveur.

Les élèves recherchent pour chaque phrase les verbes conjugués qu'ils encadrent puis le sujet qu'ils soulignent et qu'ils relient au verbe par une flèche. Dans le groupe de mots sujet souligné, ils recherchent le donneur, celui qui indique le genre et le nombre et qui commande la terminaison d'autres mots dans la phrase, qu'ils matérialisent par un rond plein. Ils repèrent ensuite les autres mots qui reçoivent les marques et le matérialisent par un rond vide puis ils tracent la chaîne d'accord. L'intérêt est de proposer aux élèves une démarche de raisonnement qu'ils pourront appliquer quand ils relisent leurs dictées ou leurs productions écrites, de leur permettre de vérifier concrètement leurs accords, d'ajouter les marques qui manquent ou de supprimer celles qui sont en trop.

Cet outil est proposé par Jean-Michel Sandon, coordonnateur (concepteurs Jean-Pierre Jaffré et Dominique Ducard), dans *Le Moniteur d'orthographe L.E.O., Langue, écriture, orthographe, CE2*, (Nathan, 1994), et repris par Catherine Brissaud et Danièle Cogis dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, (Hatier, 2011).

- **La phrase cachée :**

Une phrase est présentée en colonne. Chaque colonne contient 3 à 4 propositions jouant sur le genre et le nombre pour les déterminants, les noms, les verbes et les adjectifs. On peut également rajouter des subordinées relatives si l'on souhaite complexifier la phrase. L'élève doit choisir un mot par colonne pour reconstituer la phrase, en fonction d'indices sémantiques, morphologiques et morphosyntaxiques présents dans la phrase. L'enseignant peut différencier en fonction du nombre de choix à effectuer, du nombre de propositions pour chaque choix et de la complexité de la phrase. L'intérêt est que les élèves réfléchissent sur les choix orthographiques et méthodologiques (qu'ils recherchent correctement les indices présents dans la phrase pour orthographier correctement les mots).

3. Application en classe :

Dans ma classe, nous utilisons un système de dictée journalière avec trois dictées « flash » (dictées courtes) et une dictée bilan réinvestissant une liste de 10 mots hebdomadaires appris à la maison. Comme précisé précédemment, j'ai remarqué que les élèves étaient en réussite sur l'apprentissage de l'orthographe des 10 mots hebdomadaires mais que ce système ne permettait pas à tous les élèves de mobiliser les connaissances construites lors d'activités d'étude de la langue.

J'ai donc décidé de modifier ma façon de faire les dictées afin d'aider tous les élèves à mobiliser les connaissances construites lors d'activités d'étude de la langue sans changer drastiquement le système de dictée journalière que nous utilisons avec ma binôme.

J'ai d'abord réalisé que je n'avais pas donné les outils nécessaires aux élèves pour se relire de façon active. En effet, les élèves se dissipaient rapidement lorsqu'ils avaient fini d'écrire leur dictée et ne prenaient pas le temps de se relire car je ne leur avais pas donné les outils et stratégies nécessaires pour observer et rechercher leurs éventuelles erreurs.

Je me suis inspirée du système des balles d'accords pour les aider à chercher les mots nécessitant d'être accordés. J'ai introduit le système petit à petit. Je leur ai d'abord demandé de rechercher les verbes conjugués et de les souligner en rouge puis de rechercher les sujets et de les souligner en bleu. J'ai repris les codes couleurs que nous utilisions lors de notre rituel de phrase du jour réalisé lors d'une période antérieure afin de les mobiliser plus facilement. Et je leur ai demandé de matérialiser le lien entre les verbes et leurs sujets à l'aide d'une flèche puis de vérifier s'ils avaient bien conjugué les verbes.

Après quelques jours, j'ai introduit les balles d'accords. J'ai demandé aux élèves de repérer les groupes nominaux (en faisant un rappel sur le groupe nominal déjà vu précédemment) et d'entourer le mot donneur d'accord (le mot déterminant le genre et le nombre du groupe nominal) et de le colorier. Je leur ai expliqué que ce mot était le donneur de la balle d'accord (balle pleine) et qu'il allait donner cette balle d'accord à d'autres mots du groupe nominal qu'on appellera les receveurs de la balle d'accord. Je leur ai demandé d'entourer les mots receveurs de la balle d'accord sans les colorier (puisque'ils n'ont pas la balle, ils vont la recevoir) et de matérialiser le chemin de la balle à l'aide d'une flèche. Je leur ai demandé ensuite de vérifier s'ils avaient bien réalisé les accords et de les corriger si nécessaire.

Cette méthode sera utilisée sur toutes les dictées quotidiennes afin qu'ils prennent bien le temps de se relire et de vérifier la conjugaison des verbes et les accords dans le groupe nominal vus en étude

de la langue.

Je me suis ensuite rendue compte que les corrections que je réalisais ne permettaient pas suffisamment aux élèves de réfléchir, justifier, argumenter leurs choix de graphies.

La correction est réalisée sur la dictée tapée à l'ordinateur d'un élève comme pour la phrase dictée du jour décrite dans le document EDUSCOL, où l'enseignant recopie la phrase d'un élève. Je souhaiterais donc m'inspirer de cette forme de dictée pour la correction des dictées journalières.

Lors de mes corrections, les élèves aidaient l'élève au tableau à se corriger et je leur demandais souvent mais pas de façon systématique de justifier leur proposition. L'élève au tableau recopiait la graphie correcte sous le mot erroné lorsque je validais la correction. Cependant, la graphie des mots correctement orthographiés par l'élève au tableau n'étaient pas commentée et justifiée. De ce fait, les élèves oubliaient même de corriger certains mots dans leur cahier, ne se rendaient donc pas compte de certaines de leurs erreurs et ne les comprenaient donc pas.

Pour améliorer cette phase de correction collective, je souhaiterais être à côté de l'élève au tableau et inscrire sous les mots que je juge pertinents, toutes les graphies que les élèves me proposeront à l'oral et demander ensuite aux élèves de commenter et d'argumenter en faveur ou en défaveur de chaque graphie. L'élève au tableau sera en charge d'effacer les graphies invalidées. De ce fait, toutes les graphies des mots que je jugerai pouvant poser problèmes seront justifiées et débattues en classe. Je choisis de ne pas débattre des graphies de chaque mot comme réalisé dans la phrase dictée du jour car les dictées journalières contiennent deux à trois phrases, et j'ai donc peur que cela soit trop long et de perdre l'attention des élèves.

Cette nouvelle méthode de correction devrait aider les élèves à comprendre davantage leurs erreurs et à mettre en place des stratégies pour les éviter lors des prochaines dictées.

Cette nouvelle méthode de correction n'a pas encore été mise en place dans ma classe.

Enfin, je souhaiterais que mes élèves élaborent eux-mêmes leurs stratégies devant les problèmes orthographiques qu'ils rencontrent lors des dictées en leur proposant une deuxième forme de dictée : la dictée sans erreur, qui sera réalisée une semaine sur deux. Le texte sera choisi dans une de nos lectures et sera préparé le mercredi matin. Concernant les difficultés lexicales, les élèves trouveront ensemble des moyens pour mémoriser l'orthographe des mots. Concernant les difficultés grammaticales, ils analyseront la syntaxe, justifieront les graphies et élaboreront ensemble des stratégies qu'ils utiliseront lors de la dictée le lendemain.

Le lendemain, je dicterai le texte qu'ils écriront au dos du texte correctement orthographié puis ils pourront vérifier l'orthographe de certains mots en retournant la feuille si nécessaire. Ces mots

seront soulignés au crayon à papier. Une phase de correction aura ensuite lieu avec le texte correctement orthographié affiché au tableau.

Pour les élèves en difficulté (les élèves ayant une dictée à trous lors de la dictée quotidienne), je proposerai de diminuer la longueur du texte.

Cette deuxième forme de dictée permettra aux élèves d'élaborer eux-mêmes les stratégies qu'ils pourront utiliser lors de la dictée le lendemain. Ils pourront ensuite réutiliser ces stratégies lors des prochaines dictées mais aussi lors de leurs productions écrites. Le fait d'avoir élaboré eux-mêmes ces stratégies devraient les aider à les retenir et à les utiliser de façon plus spontanée. De plus, grâce à la phase de préparation, ils comprendront l'importance de se questionner sur l'orthographe.

Conclusion :

Afin d'accompagner, au travers de l'exercice de dictée, la mobilisation par tous les élèves des connaissances construites lors d'activités d'études de la langue, il est nécessaire que les élèves apprennent à commenter, justifier et argumenter leurs choix de graphies. Ils doivent comprendre que c'est grâce aux erreurs et aux discussions qu'ils seront ensuite capable de choisir la graphie correcte d'un mot. En effet, la réflexion autour de la graphie leur permet de mettre en place des stratégies leur permettant de détecter leurs erreurs lors de la relecture et de les corriger. Il est donc essentiel de dédramatiser l'erreur et de mettre l'accent sur la démarche d'investigation et de recherche. Il est également nécessaire de leur donner des outils pour qu'ils puissent se relire de façon active.

Afin d'aider mes élèves à mobiliser, au travers de l'exercice de dictée, les connaissances construites lors des activités d'études de la langue, je me suis inspirée de différentes formes de dictées pour outiller mes élèves et les aider à réaliser une relecture active de leur dictée. Mais j'ai également décidé de mettre en place une nouvelle forme de dictée supplémentaire permettant à mes élèves d'apprendre à réfléchir et à justifier une graphie pour élaborer eux-mêmes leurs stratégies devant des questions d'orthographe.

Selon Linda Allal (1997), il existe deux catégories d'approches didactiques dans l'apprentissage de l'orthographe : d'une part, des activités d'apprentissage spécifiques centrées sur l'orthographe (activités de mémorisation, exercices, dictées), et d'autre part, un apprentissage intégré dans des activités de production écrite et dans des situations exigeants à la fois écriture et lecture.

Ces dernières assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves. Il est donc, d'autant plus important, que les élèves apprennent à mobiliser leurs connaissances construites en étude de la langue lors des dictées pour ensuite pouvoir les mobiliser et les structurer dans leurs productions écrites.

Bibliographie :

Programme de cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Ouzoulias, André, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Versailles, CRDP, Retz, 2005

Haas. *Les ateliers négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3.* Université/IUFM de Bourgogne. 1999.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Différentes formes de dictées.* Site EDUSCOL.
Disponible au lien : <https://eduscol.education.fr/document/16489/download>

Catherine Brissaud et Danielle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier, 2011.

Marc Arabyan, *L'École des Lettres n° 12.* 1990.

Jean-Michel Sandon, dans *Le Moniteur d'orthographe L.E.O., Langue, écriture, orthographe, CE2.*
Nathan, 1994