

Intégrer un travail sur l'orthographe par la « dictée sans erreur » aux activités de lecture-écriture : une expérimentation au premier degré différencié de l'enseignement secondaire belge

Stéphane Colognesi , Marine Tourtier, Marielle Wyns

Résumé :

Dans cette contribution, nous avons voulu mettre à l'épreuve le dispositif « dictée sans erreur », d'Ouzoulias (2004) dans les Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture (Maclé). Nos questions de recherche sont les suivantes : quels sont les effets du dispositif « dictée sans erreur » sur les compétences orthographiques des élèves, quand il est travaillé pour lui-même et quand il est mis en lien avec des activités de lecture-écriture ? En Belgique, trois classes d'élèves du début du secondaire, présentant de grandes difficultés scolaires, ont été mobilisées pour l'étude. Les trois groupes ont travaillé les mêmes objets d'apprentissage pendant trois semaines, avec des conditions différentes : la « dictée sans erreur » seule avec des activités classiques de français (groupe 1), la « dictée sans erreur » intégrée à un dispositif de lire-écrire (groupe 2), un travail du lire-écrire avec une dictée traditionnelle (groupe 3). Les résultats montrent plusieurs aspects saillants : les deux groupes qui ont bénéficié des activités de lire-écrire ont progressé de manière significative en production écrite et en dictée de mots ; seul le groupe qui a reçu l'intervention « dictée sans erreur » et « lire-écrire » progresse en dictée de texte.

Abstract:

In this contribution, we aimed to test the " dictation without error", suggested by Ouzoulias in the Modules of Deepening Reading-Writing Skills (Maclé), a teaching practice dedicated to spelling, and more specifically to lexical spelling. Our research questions are as follows: what are the effects of the " dictation without error " device on students' orthographic skills, when it is worked on for itself and when it is linked to other reading and writing activities? Three classes of students from the beginning of secondary school, with major academic difficulties, were mobilized for the study. The three groups worked on the same learning objects for 12 days, spread over three weeks, under different conditions: "error-free dictation" alone with traditional French activities (group 1), "error-free dictation" integrated into a read-write device (group 2), a read-write job with traditional dictation (group 3). The results show several significant aspects, such as: the two groups that benefited from read-write activities made significant progress in written production and word dictation; only the group that received the " dictation without error " and reading and writing intervention made progress in text dictation.

Mots-clés : compétences d'écriture ; processus d'apprentissage ; orthographe
Keywords: writing skills; learning processes ; spelling

1. Introduction

La compétence scripturale (Dabène, 1991) est une compétence éminemment complexe. Il s'agit pour le scripteur de pouvoir adapter son texte à la situation de communication, élaborer des idées, organiser sa production en fonction du format générique, assurer une cohérence entre phrases et groupes de phrases, prendre en compte des aspects lexicaux, morpho-syntaxiques, orthographiques, ainsi que la mise en page (Colognesi et Lucchini, 2016 ; 2018a).

Parmi les différentes composantes du « savoir écrire », la révision orthographique nécessite, pour de nombreux élèves, un apprentissage long, progressif et souvent couteux. À cet égard, les enseignants manifestent régulièrement leur désarroi, voire leur découragement, face à la stagnation des performances orthographiques de leurs élèves, et en particulier, aux difficultés qu'ils éprouvent à transférer leurs apprentissages dans leurs écrits personnels. Ils se questionnent sur leurs pratiques habituelles de classe, encore souvent fondées, en Fédération Wallonie Bruxelles, sur des exercices d'orthographe décontextualisés et sur la dictée traditionnelle – simple transcription individuelle d'un texte dicté par l'enseignant.

La recherche en didactique de l'orthographe a pourtant montré que, pour développer une capacité de relecture orthographique autonome, il est intéressant de travailler en classe sur les écrits des élèves eux-mêmes (Brissaud et Cogis, 2011) et d'établir des liens explicites entre les activités d'orthographe et la lecture-écriture (Goigoux, 2016). En outre, plusieurs autres formats de dictées, à visée d'apprentissage, ont montré des effets favorables sur le développement des compétences orthographiques des élèves (Nadeau et Fisher, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau, Huneault et Fisher, 2015). Elles sont généralement fondées sur des principes pédagogiques similaires : approche analytique et non seulement normative, échanges avec les pairs, développement du métalangage, métacognition et verbalisation des stratégies...

La « dictée sans erreur » (Ouzoulias, 2004) se fonde sur ces principes pédagogiques, dans la mesure où elle s'inscrit dans un dispositif de lecture-écriture (le Maclé¹) et où elle entend favoriser la compréhension des phénomènes orthographiques et valoriser les réussites. Il nous a donc semblé intéressant de la confier à des enseignants pour en tester l'efficacité. Notre question de recherche est la suivante : quels sont les effets du dispositif « dictée sans erreur » sur les compétences orthographiques des élèves quand il est travaillé pour lui-même, et quand il est mis en lien avec une activité de lecture-écriture ? Nos hypothèses sont les suivantes : la « dictée sans erreur » développe davantage les compétences orthographiques que la dictée traditionnelle ; la « dictée sans erreur » influence davantage les compétences orthographiques des élèves lorsqu'elle est mise en lien avec une activité de lecture-écriture.

2. Cadrage théorique

2.1. Orthographe et lecture-écriture

¹ Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture

La méta-analyse de Chaves, Totereau et Bosse (2012) identifie clairement les liens entre le développement de l'orthographe – en particulier lexicale – et les pratiques de lecture. Non seulement, il apparaît qu'un processus d'auto-apprentissage implicite de l'orthographe lexicale s'amorce déjà lors des activités de lecture ; mais de plus, le travail de mémorisation d'un vocabulaire orthographique de base est favorisé, chez les élèves plus fragiles, lorsque les mots à étudier sont présentés en contexte (Chaves, Totereau, Bosse, 2012). La compréhension du sens des mots constitue en effet une ressource intéressante pour en analyser la graphie, et la fréquentation régulière de ces mots, lors des activités de lecture-écriture notamment, en facilite la mise en mémoire.

L'écriture, quant à elle, constitue la finalité des activités d'orthographe, auxquelles elle donne du sens. En effet, en situation de production d'écrit, l'orthographe s'inscrit dans les phases de mise en texte (Fayol, 2007) et, surtout, de retour au texte – défini comme composante de contrôle (Hayes, 1996 ; Roussey et Piolat, 2005). À ce moment, le scripteur, dans une attitude réflexive (Falardeau et Grégoire, 2005), évalue son texte, identifie les écarts entre celui-ci et la norme (Olive et Piolat, 2003), pour réaliser des changements. Brissaud et Cogis (2011) ont montré que le développement de ces compétences orthographiques chez les élèves est favorisé par l'acquisition de bons réflexes de relecture, qu'il s'agit de verbaliser et d'entraîner en classe.

Dans ce sens, même si elle est « éloignée d'une situation de production de texte dans laquelle l'élève doit en même temps organiser le contenu et respecter la norme orthographique » (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015, p.72), la dictée, peut constituer, à certaines conditions, une occasion d'entraîner la vigilance orthographique, composante essentielle de la révision des productions écrites (Cogis, 2005).

2.2. Des dictées pour améliorer les compétences en orthographe ?

Les dictées d'apprentissage, contrairement aux dictées traditionnelles, reposent sur une présentation positive de l'erreur (Astolfi, 1992) : lorsqu'elle n'est plus considérée comme un simple manquement par rapport à une forme normée attendue, l'erreur produite par l'élève peut être analysée avec lui ; elle constitue alors une occasion d'apprendre et de comprendre son fonctionnement, ce qui augmente l'estime de soi (Cogis, 2003). Dans ces dispositifs didactiques, il ne s'agit donc pas pour l'enseignant de viser le « zéro faute », mais de favoriser la gestion autonome et efficace, par chaque élève, de ses propres graphies, en développant une capacité d'« attention et de contrôle à géométrie variable, une flexibilité dans le traitement » des problèmes orthographiques (Sandon, 2010, p. 115).

Pour cela, les élèves sont placés dans des situations-problèmes, au sein desquelles ils opèrent des manipulations et mettent en œuvre des stratégies de résolution qui ont des effets positifs sur l'appropriation de la norme et sur le développement de démarches méthodiques (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Nadeau et Fisher, 2011 ; Tallet, 2003). Ils développent ainsi leur conscience métalinguistique et construisent des connaissances explicites – tant procédurales que déclaratives – sur la langue.

Les dictées qui ont une dimension métacognitive et collaborative contribuent à favoriser le développement et le transfert de démarches d'étude et de relecture orthographique efficaces, dans la mesure où elles amènent les élèves à identifier et à verbaliser leurs procédures (Brissaud et Cogis, 2011). Les élèves peuvent ainsi y apprendre, notamment : à réaliser des manipulations syntaxiques (ex : commutation pour opérer un choix entre deux homophones hétérographes) ou morphologiques (ex : dérivation pour

« faire sonner » une lettre muette) ; à analyser les relations entre les constituants de la phrase en utilisant un métalangage adéquat (pour procéder aux accords) ; à recourir à des analogies (ex. : solliciter un mot de la même famille) ou à identifier un affixe pour orthographier un mot inconnu ; à recourir aux référents pour vérifier une hypothèse orthographique, etc.

Plusieurs formats de dictées de ce type montrent des effets intéressants : notamment la « dictée 0 faute » (Nadeau, Huneault et Fisher, 2015) où les élèves sont invités à négocier l'orthographe des phrases dictées, en utilisant un métalangage précis ; la « dictée négociée » (Nadeau et Fisher, 2006) où ils doivent se mettre d'accord pour réécrire le texte ; la « phrase dictée du jour » (Brissaud et Cogis, 2011) où les graphies proposées par les élèves sont notées au tableau puis négociées au cas par cas ; ou encore « la dictée guidée sur calque » (Le Brun, Bosse et Valdois, 2016) dans laquelle les mots entendus doivent être encodés dans des cases prévues à l'avance.

2.3. Description du dispositif didactique étudié

La « dictée sans erreur » (Ouzoulias, 2004), au cœur de notre réflexion, constitue elle aussi une alternative à la dictée traditionnelle, dont les experts ont montré les limites (Jaffré, 1992 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Pérez, Giraud et Tricot, 2012). Elle s'intègre dans un dispositif de lecture-écriture, le Maclé (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture) d'Ouzoulias (2004) qui comprend trois types d'activités, travaillant respectivement la compréhension de textes ; l'appropriation du pluri-système orthographique et le traitement des groupes de mots et de phrases ; et enfin, la production de textes. La « dictée sans erreur » s'inscrit dans le second type d'activités du Maclé, elle propose un temps de situation problème sur le texte dicté. Comme support, Ouzoulias (2004) conseille d'utiliser un texte « déjà lu qui a fait beaucoup discuter, a intrigué » ou un écrit « produit par les élèves eux-mêmes pour résumer un texte qui les a passionnés, etc. » (p. 93).

Concrètement, la « dictée sans erreur » se prépare collectivement en classe, la veille, en analysant l'orthographe des mots qui posent problème dans le texte de la dictée. Les élèves sont amenés à réfléchir à la graphie de ces mots au regard de la phonologie, de la morphologie, de l'orthographe (Berninger et Fayol, 2008). Ils dégagent des stratégies susceptibles de faciliter leur mémorisation : rapprochement avec des mots de même famille, processus de dérivation, analyse morphologique et étymologique, astuces mnémotechniques (représentations mentales, rapprochement du signifiant avec le signifié...).

Pendant la dictée, l'élève dispose du texte correctement orthographié au dos de sa feuille pour lui permettre, quand il en a besoin, de retourner son document et de vérifier la graphie d'un mot, sans limitation d'utilisation du texte de référence. De cette manière, l'élève qui n'est pas certain de l'orthographe d'un mot dicté peut en vérifier la graphie, le copier si nécessaire, puis le souligner au recto de la feuille.

Dans le dispositif de la « dictée sans erreur », l'élève procède à une copie différée des mots sur lesquels il hésite. Lors du bref transport du mot du recto au verso, il est amené à s'en construire une représentation mentale, ce qui a un effet favorable sur sa mémorisation (Berninger et al., 2008 ; Wyns, 2018). En effet, comme le signalent Perez et al. (2012), « un mot copié part d'un stimulus externe visuel, pénètre les structures cognitives internes en y laissant une trace motrice et en ressort sous la forme d'une réponse visuelle et motrice, ce qui en fait une tâche d'apprentissage dans laquelle

stimulus et réponse sont davantage en adéquation » (p. 8). Pour réaliser cette opération, l'élève peut s'appuyer sur les stratégies et astuces dégagées la veille, lors de la séance de préparation. On notera toutefois qu'à la différence de la « copie différée guidée » (Martinet, Cèbe et Pelgrims, 2016), l'élève ne bénéficie pas ici d'un accompagnement au moment de l'activité de copie : celle-ci repose sur une forme d'auto-régulation individuelle (Cartier et Mottier-Lopez, 2017 ; Veenman, 2012) et ne prévoit aucun moment de verbalisation.

3. Cadre méthodologique

Pour rappel, nous cherchons à mesurer les effets du dispositif « dictée sans erreur » sur les compétences orthographiques des élèves quand il est travaillé pour lui-même, et quand il est intégré dans un projet de lecture-écriture. En d'autres termes, les deux conditions mentionnées *supra* doivent-elles être conjointement activées pour amener des effets positifs sur le développement de l'orthographe des élèves ?

3.1 Échantillon

Notre étude a été conduite dans trois groupes d'élèves de première différenciée du secondaire. Avant d'arriver dans cette section, où les élèves présentent des difficultés d'apprentissage importantes, certains élèves n'avaient pas encore réussi le Certificat d'Étude de Base de fin de sixième primaire, examen commun à toutes les écoles primaires de Belgique francophone permettant aux élèves d'accéder à l'enseignement secondaire, et d'autres élèves étaient primo-arrivants. Ces derniers sont soit demandeur d'asile (ou réfugié reconnu), mineur accompagnant un demandeur d'asile, apatride ou ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'Aide au Développement de l'OCDE, sont restés dans un DASPA (classe-passerelle) durant une période d'une semaine à 12 mois, voire 18 mois maximum. Ainsi, l'objectif de la section « première différenciée », destinée aux élèves âgés de 12 ans minimum, a pour but de conduire les élèves à l'acquisition des compétences nécessaires à l'obtention du CEB, pour qu'ils puissent rejoindre une section « classique » de l'enseignement secondaire.

Nous avons choisi de travailler spécifiquement avec ce public car il présente des difficultés et retards dans l'acquisition des compétences attendues à la fin de l'école primaire. Cela pour mettre à l'épreuve les propos d'Ouzoulias (2004) qui soutient que ce sont les élèves les plus en difficulté qui progressent le plus au cours d'un Maclé, dispositif permettant de rapidement développer des compétences insuffisamment installées. Le fait que les élèves sont en grande difficulté scolaire explique qu'ils ne sont pas plus d'une dizaine par classe de première différenciée, puisque l'ambition est de leur offrir le meilleur accompagnement possible. Les trois groupes avec lesquels nous avons travaillé appartiennent à des établissements bruxellois à très faibles indices socio-économiques. Les élèves ont un âge moyen de 14 ans. Le premier groupe comporte 7 élèves (4 filles, 3 garçons) ; le deuxième groupe, 7 élèves (2 filles, 5 garçons) et le troisième groupe, 6 élèves (1 fille, 5 garçons). L'échantillon est caractérisé par une diversité sociale et ethnique. Il est majoritairement constitué de jeunes d'origine étrangère, dont certains sont naturalisés. Les nationalités et les origines socioculturelles sont donc très diversifiées : Marocains, Albanais, Roumains, Polonais, Portugais, Africains, Brésiliens et Belges.

3.2 Activités proposées aux élèves

Les trois groupes ont travaillé pendant douze jours, répartis sur trois semaines, pour un total de 36 séances de 50 minutes (3 périodes par jour), avec des conditions différentes reprises dans le tableau 1. Celles-ci nous ont permis de tester l'efficacité de la « dictée sans erreur » seule (groupe 1), intégrée à un dispositif de lire-écrire, le Maclé, (groupe 2) mais aussi de vérifier ce que le travail du lire-écrire peut apporter sans la « dictée sans erreur », avec une dictée traditionnelle (groupe 3).

Tableau 1 – Synthèse des trois conditions expérimentées

Groupe 1 (condition 1)	Groupe 2 (condition 2)	Groupe 3 (condition 3)
"Dictée Sans Erreur" / cours classique	"Dictée Sans Erreur" / Lire-Écrire	Dictée traditionnelle / Lire-Écrire

Le premier groupe a travaillé avec le dispositif « dictée sans erreur » sans lien explicite avec les autres activités de français, réalisées de manière habituelle par l'enseignant. Les activités se déroulaient en deux phases : premièrement, un temps bref d'échange avec les élèves sous la forme d'un travail d'observation réfléchi de la langue (Grossmann et Manesse, 2003), où, à partir d'un corpus minimal de phrases, les élèves isolent des règles ; deuxièmement, des séances d'exercices sur ce qui a fait l'objet de l'analyse.

Le deuxième groupe et le troisième groupe ont participé à un dispositif de lecture-écriture inspiré des principes du Maclé de Ouzoulias (2004). Les ouvrages suivants, dont certains étaient des textes réticents², ont été utilisés dans les séances de travail : *Regardez-moi* de Gudule, *Le Chat de Tigali* de Didier Daeninckx, *Une incroyable histoire* de William Irish et *Légende peut-être un peu chinoise* d'Amélie Nothomb.

Le travail de ces œuvres s'est fait quotidiennement, à raison de trois séances de cinquante minutes par jour. Ainsi, chaque jour, trois catégories d'activités successives ont été réalisées dans les groupes 2 et 3. Premièrement, une période et demie était consacrée à la découverte du texte du jour (compréhension et identification des processus de lecture). Les aspects suivants ont été abordés : lire-écrire pour parler de soi (semaine 1), lire-écrire pour trouver des solutions (semaine 2), lire-écrire pour s'évader (semaine 3). Ces séances ont fait l'objet d'un travail spécifique sur : l'objet livre (première et quatrième pages de couverture), la présentation de soi, le policier et le mode d'emploi, la lecture en réseau, le schéma narratif, la fable. Deuxièmement, pendant une autre période de la journée, l'orthographe a été travaillée en lien avec le texte du jour. Si les élèves du groupe 3 ont vécu le processus de dictée de façon classique (l'enseignant oralise lentement le texte, les élèves écrivant, sans y avoir été préparés), le groupe 2 a suivi le dispositif de « dictée sans erreur ». Les contenus travaillés étaient les suivants : l'accord des noms et des verbes, les consonnes doubles, les accents (aigu, grave, circonflexe), les homophones³ (se/ce/ceux, on/ont, ça/sa, à/as/a, et/es/est). Troisièmement, pendant une trentaine de minutes, les élèves ont été placés en situation d'écriture « générative », c'est-à-dire qu'une consigne leur a été proposée pour les amener à réinvestir une partie des entraînements réalisés dans la phase précédente.

² Également appelés "résistants", ces textes conduisent délibérément à une compréhension erronée ou rendent difficile la compréhension immédiate

³ Il s'agit ici de la réalité de ce qui a été mis en place dans les classes, en lien avec les pratiques habituelles des enseignants. Il n'empêche que nous avons bien conscience qu'il ne s'agit pas d'une catégorie linguistique à part entière, étant donné qu'elle rapproche des unités au fonctionnement très différent. A ce propos, voir l'article de Fisher et Nadeau dans ce numéro. Les auteurs prennent en effet distance par rapport à cette tradition scolaire.

Au total, les élèves des trois groupes ont réalisé cinq dictées au fil des séances (les textes sont proposés en annexe une). Il s'agissait d'extraits de livres/textes lus dans les classes des conditions 2 et 3 (avec option « Lire-Écrire »), choisis, d'une part, car la progression et les thématiques correspondent aux préconisations du Maclé et, d'autre part, parce qu'ils ont fait l'objet de séances de formation dispensées sur le dispositif. Dans les classes 1 et 2, une vingtaine de minutes ont été consacrées à la préparation de la dictée, selon les principes présentés au point 2.2. Les élèves du groupe 3, pour ne pas être défavorisés, disposaient également du texte avant la dictée en classe. Ils ont ainsi pu, comme dans les autres classes, le lire collectivement. En revanche, ils n'ont pas bénéficié d'un temps de préparation guidé par l'enseignant.

Mentionnons encore que les trois enseignants, volontaires, ont été individuellement accompagnés par l'un des chercheurs pour qu'ils mettent en place le plus fidèlement possible les interventions développées, qu'il s'agisse de la « dictée sans erreur » ou du dispositif lire-écrire. Ils ont reçu l'ensemble des supports pédagogiques inhérents à la condition testée (lire-écrire et/ou « dictée sans erreur »), par écrit, sans qu'ils soient au courant des modalités des deux autres groupes. Après en avoir pris connaissance, un entretien a été programmé. Par ailleurs, un chercheur a aussi été présent dans les différentes classes pour observer la mise en œuvre et pouvoir la comparer avec ce qui avait été prévu. Dans l'ensemble, les enseignants ont mis en place ce qui était prévu dans l'expérimentation.

3.3. Outils de recueil et d'analyse des données

Avant de lancer le dispositif, un test préalable a permis de s'assurer que tous les élèves présentaient des performances égales en orthographe et en écriture. Pour mesurer les effets de l'intervention dans chaque groupe, un pré-test et un post-test, tous deux identiques, ont été mis en œuvre dans chaque classe afin d'évaluer les progressions des trois groupes en orthographe. Ces tests étaient constitués de trois épreuves inspirées du Certificat d'Étude de Base⁴ : une dictée, une série de phrases avec des graphies à choisir et une production écrite.

Pour la dictée, vingt mots, issus des préconisations d'Ouzoulias (2004), ont été dictés : *avec, bien, comme, deux, enfant, femme, grand, je, lui, me, moi, notre, petit, plus, pour, qui, que, son, ta, votre*. Un point a été accordé par graphie correcte. Ces mots ont été travaillés dans le dispositif d'enseignement des groupes 2 et 3, puisque retrouvés dans les textes lus/extraits dictés.

Pour le questionnaire à choix multiples, 43 items à choisir, en lien avec les notions travaillées en classe, ont été proposés (voir annexe 2). À chaque fois, un mot était à choisir parmi plusieurs propositions. Plus spécifiquement, les choix portaient sur : les homophones grammaticaux (*a-as-à ; ont-on ; son-sont ; s'est-c'est ; ses-ces ; se-ce ; sa-ça ; leur-leurs- et-est-ai*), les accents à valeur phonogrammique (*frère, règlement, près, tête, journée, extrême, légère, réussi*), les consonnes doubles (*allume, annonce, alligator, belle, année, arrêter, attacher, attendre, animal, famille, grossesse*) et des mots plus usuels (*pourrir, lit, voisin, conducteur, viande, patte, ...*). Un point a été accordé par réponse correcte.

⁴ Examen commun à tous les élèves de fin du primaire de Belgique francophone. Sa réussite permet d'accéder à l'enseignement secondaire.

Pour l'épreuve d'écriture (voir annexe 3), les élèves avaient en leur possession un extrait du roman *Le chien jaune*, de Simenon, et devaient proposer une hypothèse pour la suite de l'histoire et la développer en quinze à vingt lignes. Le but était d'évaluer les compétences suivantes : extraire d'un document les informations relatives à un thème de travail (en l'occurrence, le récit policier), formuler une hypothèse et rédiger un récit bref sur la base d'une même consigne. Pour avoir une évaluation d'ensemble en lien avec la production écrite, les aspects suivants ont été observés pour la correction :

- la construction des phrases (rapport entre le nombre de phrases syntaxiquement correctes sur le nombre total de phrases) ;
- les organisateurs textuels (rapport entre les organisateurs bien utilisés et le nombre total d'organisateur) ;
- les procédés de reprise en distinguant les reprises par un pronom, reprise par un groupe nominal, reprise par un groupe adverbial (rapport entre les anaphores bien utilisées et les nombre total de reprises) ;
- l'accord des verbes (rapport entre le nombre de verbes accordés correctement et le nombre total de verbes)
- le marquage en nombre des noms⁵ (rapport entre le nombre de noms marqués correctement et le nombre total de noms)
- l'accord des adjectifs (rapport entre le nombre d'adjectifs accordés correctement et le nombre total d'adjectifs)
- l'orthographe (en comptabilisant le nombre total de mots écrits (les marques flexionnelles ont été prises en compte), ceux bien écrits ; un rapport entre les deux a été effectué).

Les résultats à ces trois épreuves (40 dictées, 1600 items à choix multiples et 40 expressions écrites) ont fait l'objet d'un traitement avec le logiciel SPSS, en mobilisant trois tests. Les conditions de normalité et d'homogénéité étant assurées, une analyse de la variance (ANOVA univariée) a été réalisée pour comparer les trois groupes au départ. Ensuite, une ANOVA à mesures répétées a permis d'identifier l'évolution entre les groupes. Enfin, un T-Test apparié a été mené pour mettre en perspective le passage des moyennes des trois groupes du pré- au post-test.

Par ailleurs, pour comprendre l'évolution et les écarts entre les productions, tant les dictées que les tâches d'écriture, ont été analysées de manière qualitative. Une attention a été portée principalement aux types d'erreurs commises (Catach, 1980) et aux liens perceptibles avec les activités issues de l'intervention.

4. Présentation des résultats

Cette partie est structurée autour de deux grandes questions : (1) travailler l'orthographe en lien avec la lecture-écriture a-t-il généré plus de progrès chez les élèves ? et (2) si oui, en quoi consistent ces progrès ? Notre hypothèse de départ est qu'une amélioration significative sera visible uniquement pour le groupe qui a reçu l'intervention « dictée sans erreur » intégrée au « Lire-Écrire » et que les progrès se situeront sur les mots travaillés explicitement lors des séances de « dictée sans erreur ». Le premier point présente les résultats relatifs aux mesures réalisées, dans une approche quantitative. Le deuxième point met en avant l'analyse qualitative que nous avons menée sur les productions d'un élève, Vlad, dont le travail est emblématique.

⁵ Lorsque l'élève réalisait une erreur dans l'orthographe du nom ou de l'adjectif mais qu'il les accordait correctement, nous les considérons comme étant justes, étant donné que là nous évaluons l'accord et non l'orthographe.

4.1. Les élèves des trois groupes ont-ils progressé ?

Le tableau 2 présente les résultats du traitement statistique comparant les épreuves des pré- et post-tests.

Tableau 2 – Résultats des élèves des trois groupes (moyennes et écarts-types) aux pré- et post-tests : dictée, choix multiples et production écrite

	Groupe 1, N=7 Dictée SErreur / cours classique				Groupe 2, N=7 Dictée SErreur / Lire-Ecrire				Groupe 3, N=6 Dictée classique / Lire-Ecrire			
	Pré-test	Post-test	t	P valeur	Pré-test	Post-test	t	P valeur	Pré-test	Post-test	t	P valeur
Dictée	16.17 (1.16)	17.33 (1.63)	-1.33	.24	15.57 (2.29)	18.28 (2.21)	-5.05	**	16.71 (1.38)	19 (.81)	-3,2	*
Choix	32 (5.09)	29 (6.26)	1.24	.27	29.60 (5.78)	29.14 (2.18)	-2	.09	31.14 (4.63)	32.42 (4.23)	-1.44	.20
Production	7.13 (.57)	7.42 (1.32)	-.54	.61	6.43 (1.29)	8.13 (1.28)	-4.64	**	6.59 (1.70)	8.01 (.98)	-2.91	*

* $p < .05$

** $p < .01$

Premièrement, les résultats de l'ANOVA univariée ne permettent pas de mettre en évidence une différence significative entre les trois groupes au pré-test, tant pour la dictée ($F(2,19)=.77, p=.47$), les items à choix multiples ($F(2,19)=2.43, p=.18$) que pour l'épreuve de production écrite ($F(2,19)=2.45, p=.17$).

Deuxièmement, l'ANOVA à mesures répétées, réalisée pour comparer l'évolution des groupes, montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes pour la dictée ($F(2,19)=.95, p=.40, \eta^2=.10$) ni pour l'épreuve de choix multiples ($F(2,19)=3.45, p=.55, \eta^2=.29$). Des différences significatives se présentent dans la tâche de production écrite ($F(2,19)=4.30, p<.05, \eta^2=.34$), avec une taille d'effet importante. Le test post-hoc de Bonferroni révèle que l'écart se situe entre le groupe 1 et les deux autres groupes, qui ont donc tous deux montré des progrès plus importants pour cet aspect. Cela porte à dire que les deux groupes qui ont bénéficié des activités de Lire-Ecrire ont progressé, quel que soit le type de dictée. Par ailleurs, la classe où le dispositif de lecture-écriture est implanté avec la dictée classique (groupe 3) montre aussi des progrès significatifs dans ces deux domaines, ce qui ne faisait pas partie de nos hypothèses.

Troisièmement, comme le montre le tableau 3, le T-test apparié réalisé pour effectuer une comparaison entre les pré- et post-tests des groupes montre qu'il n'y a pas de différence significative pour le groupe 1 (même si ce groupe, qui a reçu un enseignement classique, a progressé néanmoins en dictée et en production écrite). Par contre, des différences significatives sont observées pour le groupe 2 en dictée ($t(6)=-5.05, p<.01$) et en production écrite ($t(6)=-4.64, p<.01$) et pour le groupe 3 également en dictée ($t(5)=-3.2, p<.05$) et en production écrite ($t(5)=-2.91, p<.05$).

En somme, comme nous l'attendions, le premier groupe où la « dictée sans erreur » est réalisée sans lien avec les autres activités ne progresse pas et la classe qui a bénéficié du dispositif « dictée sans erreur » à l'intérieur d'un enseignement de lecture-écriture

(groupe 2) montre des progrès significatifs, tant dans une activité de dictée que dans la tâche plus complexe de production écrite.

4.2. En quoi consistent les progrès réalisés par les élèves ?

Pour pouvoir mettre en évidence certaines évolutions remarquées dans le groupe 2, nous avons choisi de présenter les productions emblématiques d'un élève, Vlad, car sa progression est à l'image de celle des autres élèves du groupe. Au moment de l'intervention, il a 16 ans et est scolarisé en Belgique depuis trois ans. Vlad est d'origine roumaine et parle roumain à la maison. En classe, il se débrouille en français à l'oral et parvient à comprendre des textes longs. Il présente d'importantes difficultés à l'écrit.

En observant les premières et dernières dictées de Vlad, dont les textes, pour rappel, sont issus d'œuvres lues et travaillées avec les élèves, on peut voir une progression sur plusieurs plans. Dans sa première dictée de texte (61 mots), présentée ci-dessous, la plupart des mots correctement orthographiés (indiqués en grisé dans le texte) sont des déterminants (*la, ma, des, leur, au*), des pronoms (*je*), des mots invariables (*de, mais, ensuite, très, bien, et, sur*). Au total, 32 mots présentent des erreurs, dont la majorité sont de type phonétique (**parantes, *mama, *retissonge, *dabod, *tuche, *pays, ...*). On notera en particulier l'absence d'accents pour traduire le son /e/ dans les mots **moitie, *presenter, *refuse, *prive, *depart, *etaient, ...* Le texte présente également des erreurs de segmentation (**la plut par, *dabod*), d'homophonie (**ce, *a*), d'accords au sein du groupe verbal (**vouler*) et du groupe nominal (**Il, *prive, *retissonge, *nome,s, ...*).

La moitie de ma classer vouler ce presenter, mais la plut par des parantes on refuse. Il trouvaient que ça portait atteinte a leur vie prive. Au depart, papa et mama etaient retissonae. Dabod, je ne rien a cache. Ensuite, c'est très très bien pays : il depuse 150 ouro sur en compte a mon nomes, qu je peux tuche a ma majoriter.

Dans sa dernière dictée, 59 mots sur 82 (soit 72 %) sont bien orthographiés :

*- Mais oui, Mirza, c'est bien toi. Je reconnais ta robe d'organdi jeun et tes soulie doré.
- Ma chérie, quel manifique provre d'amor tu vien de me donnais ! Quand tu as seu que je hais la baute, tu es osito aller te défigurer. Toi qui étai la plus belle de toutes, tu as pouver que tu deteste la baute, toi aisse. Et maintenant tu es devenue le monstre le plus rebussen de la planet par amor pour moi. Tu es merveilleuse !*

Même si des difficultés subsistent dans les domaines phonétique (15 erreurs) et morphogrammique (**tes soulie doré, *quel, *viens, *étaï*), on remarque que Vlad a transféré certains apprentissages construits au cours de l'intervention, notamment en ce qui concerne les accents (*chérie, *doré, *étaï, défigurer*). Cette fois, des phrases complètes sont écrites sans erreur, avec même une prise en charge de substantifs, d'adjectifs, d'adverbes plus longs, à la graphie plus complexe (*organdi, merveilleuse, maintenant*). Cela peut laisser penser à un développement d'une attention à l'orthographe des mots.

Des changements sont également perceptibles entre les deux productions écrites de Vlad. Pour rappel, il s'agit de deux textes produits à partir d'une même consigne, et l'élève n'avait pas à disposition, pour le post-test, son texte antérieur.

Quand on observe la première version de Vlad, ci-dessous, on retrouve de nombreuses erreurs phonétiques (notamment des mots sans accents tels que **reste*, **lumier*, **s'arretes*, ...) et morphogrammiques (**tu regarde*, **commance*, ...), ainsi que des erreurs d'accentuation et d'homophonie grammaticale (**ou*, **a*, **c'est*, ...). Au total, 63 mots sont bien orthographiés sur un ensemble de 126, soit 50 %. Ces mots, comme dans la première dictée, sont généralement des mots courts (*qui, pas, tu, tout, est, il, des, ...*), simples et courants (*rue, vent, voisin, ...*).

Les trois fenêtres de l'hotal de l'Amiral

Il a encore 3 fenêtres qui sont pas encore nuoir. Dour ou tu regarde tout est nuoir. Le 3 fenêtres commance de perd l'énergie. La limie etand a chaque fenetres le 1ere fenetre. Il a devenir nuair et le 3eme. Le 2eme fenetre il a encore des lumier. Les voisins de 1ere et 3eme ils sont voinus. A 2eme fenetre. Ils sont reste en semble. Apres 1h30 minut la lumie de 2eme fenetre c'est perdu. Maintent tous est nuoir. Tu vas nuoir par tous. Sur la rue il y a plans des animaut chevoux. Apres 20h la lumie commance de revoien par le roue. Les amimaux avec une beteaux. La pluie s'arretes la vent s'arrets. La lumie revient par tous. Maintent par tous il y a de lumie.

Au post-test, sur les 161 mots que compte la production, 124 (77 %) s'avèrent correctement orthographiés :

L'hôtel de crime

Dans l'hôtel de l'Amiral entrent trois volours. Ils voulais l'appartement qui a encore de la lumie. Les trois volours cassent la port et on entend un cri strident au loin. Celui d'une femme, peut-être. Les trois volours tuent toutes les personnes sauf un garçon qui es cache dans une armuoir. Le garçon il a vux la crime. Les volurs a chercher par tout sauf dans l'armuoir. Ils velent tout. Les trois personnes par et le garçon sour dans l'amuoir, il appelle la police et il explique a la police et la police ne le croit pas et il coup l'appel. Le garçon il appelle encore une fois le police. le deux^{eme} fois la police il le crois. Pendant que la police vien la lumie rovien. La police arrive et commance à chercher. le garçon explique tout a la flics après une jour la police trouve les trois criminels. Ils vont an prison.

Une nette amélioration dans le domaine de la transcription des phonèmes est perceptible ; l'élève utilise davantage les accents, ainsi que la cédille. La plupart des accords sont correctement réalisés. Vlad utilise dans son texte des mots travaillés dans le dispositif « dictée sans erreur » (*femme, fois, dans, personne*) et se montre aussi capable d'orthographier des mots plus longs ou moins courants (*strident, police, hôtel, garçon, ...*), mots rencontrés lors des lectures. Par ailleurs, l'élève présente moins de difficultés à écrire certains mots, notamment les déterminants articles indéfinis contractés et déterminants articles définis, ainsi que le pronom *tout* et le déterminant *toutes*.

Certaines difficultés demeurent, telles que la transcription du soi /waR/ (**armuoir*, comme **nuoir* dans la production du pré-test) et d'autres phonèmes (**volours*, **appartement*, **rovien*, ...). Vlad (comme la plupart des élèves de sa classe) n'ayant pas le français pour langue maternelle, nous formulons l'hypothèse que les difficultés qu'il rencontre dans la maîtrise de la langue orale ont une influence persistante sur la transcription de certains phonèmes.

Au fil du dispositif, Vlad semble avoir développé une certaine vigilance orthographique, ainsi que certaines stratégies travaillées en classe, notamment dans les domaines de l'observation, de l'analyse et de la mémorisation de mots et dans l'analyse des liens entre les groupes au sein de la phrase. En particulier, l'utilisation des accents s'est améliorée, ainsi que la graphie des substantifs et de certains homophones grammaticaux, et la prise en charge des chaînes d'accord.

En outre, du point de vue de l'expression écrite en général, le texte personnel réalisé en post-test par Vlad présente une plus grande fluidité (pas de mots manquants, utilisation des termes plus adéquats, tournures syntaxiques correctes et plus complexes...), et développe un contenu plus clair et plus élaboré. La fréquentation régulière de textes littéraires et la situation d'écriture proposée en post-test (produire un deuxième texte sur un même sujet, avec la même consigne, mais sans avoir le premier jet sous les yeux) pourraient avoir contribué à cette amélioration : le temps qui s'est écoulé entre les deux épreuves a sans doute permis à l'élève de mûrir son histoire et de se concentrer davantage, au moment du post-test, sur la forme des mots et des phrases.

5. Discussion des résultats et conclusion

Notre travail présente plusieurs limites : la taille de l'échantillon, le temps et l'absence d'un post-test différé. En effet, le fait d'avoir travaillé avec des groupes restreints, inhérents au type de public avec lequel nous avons voulu travailler, ne permet en aucun cas de généraliser le propos, mais bien de poser un état des lieux sur ce qui a été réalisé ici, dans le cadre de nos trois groupes d'élèves du début du secondaire en grande difficulté scolaire, et ce sur trois semaines. C'est là la deuxième limite, l'intervention a été menée dans un cadre temporel étroit. De plus, nous n'avons pas réalisé un test différé dans le temps, ce qui ne permet pas de savoir si les progrès observés ont été stabilisés par les élèves. Par ailleurs, le fait d'avoir confié aux enseignants la mise en place de l'expérimentation peut être également questionné. Ce choix a été fait pour que les élèves, fragiles, puissent évoluer avec leur enseignant, avec qui ils ont l'habitude de travailler. Le chercheur, présent dans les différentes classes pour observer le travail, a toutefois pu s'assurer que le dispositif mis en place respectait bien les étapes prévues.

Au-delà de ces limites, les résultats présentés *supra* amènent des éléments de discussion.

L'analyse a montré que c'est dans le cadre d'un travail de lecture-écriture uniquement que des améliorations significatives en orthographe se font. Cela fait écho à ce qui est explicitement évoqué dans la recension des écrits : pour qu'il y ait des progrès en orthographe, il faut qu'elle soit articulée à des activités de lire-écrire. Les travaux de Goigoux (2016) pour le CP ou plus largement ceux de Brissaud et Cogis (2011) le démontrent.

Ainsi, les élèves dans la condition « dictée sans erreur » et « lire-écrire » ont le plus progressé : ils se sont améliorés en dictée de textes (ce qui n'est pas le cas des autres groupes où il n'y a pas de changements significatifs) et aussi en dictée de mots et en expression écrite (ce qui est aussi le cas pour la classe ayant reçu le même dispositif de lecture-écriture mais avec une dictée classique). Quand on analyse plus finement les productions, comme nous avons pu le montrer avec les textes de Vlad, les élèves de la classe 2 transfèrent les mots appris à la fois dans les moments de « dictée sans erreur » et rencontrés dans les textes lus. Ces activités ont donc pu servir d'étayages (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2014) en ce sens que, comme nous l'avons montré dans une autre contribution (Colognesi & Lucchini, 2018b), les élèves peuvent puiser dans les textes lus des éléments à reprendre pour leur propre production.

Par ailleurs, l'articulation des activités de lecture-écriture avec une dictée traditionnelle a permis aussi aux élèves de progresser significativement, de la même manière que dans le groupe qui a bénéficié de la « dictée sans erreur ». Cela renforce le constat présenté *supra* : des activités de lecture et d'écriture amènent l'amélioration des compétences orthographiques des élèves.

Nous avons également mis en avant que la « dictée sans erreur » employée seule, c'est-à-dire quand elle n'est pas intégrée à des activités de lecture-écriture, n'amènerait pas de progrès significatifs. Dans le contexte étudié, le dispositif « dictée sans erreur » ne se suffit pas à lui-même et nécessite, au regard de nos résultats, un ancrage dans le lire-écrire pour produire des effets. Rappelons sur ce point qu'à la base, le Maclé (Ouzoulias, 2004) a été élaboré en incluant la « dictée sans erreur », justement dans l'idée que l'orthographe se travaille avec le lire-écrire. Cette association a donc permis aux élèves de notre étude de renforcer les apprentissages réalisés et de les transférer dans les dictées suivantes, ce qui n'a pas été le cas dans les autres groupes. Par ailleurs, le fait que dans le dispositif « dictée sans erreur », la copie différée n'est pas guidée par l'enseignant (au contraire de ce qui se fait, par exemple, dans *Scriptum*), a placé les élèves dans une situation d'autorégulation individuelle. Pour les élèves de notre étude, au profil d'apprentissage très fragile, ce fonctionnement est complexe car ils ne développent pas nécessairement les stratégies métacognitives attendues (et travaillées à un autre moment, lors de la préparation de dictée). À contrario, des élèves qui ne présentent pas de nombreuses difficultés scolaires mobiliseraient les stratégies, opérations et astuces apprises la veille et s'appuieraient sur les mots qu'ils connaissent déjà pour progresser, tandis que les élèves en difficulté (majoritaires dans notre échantillon) se contenteraient de revoir plusieurs fois les mots au verso de la feuille et les mémoriseraient de façon séquentielle, par exemple syllabe par syllabe, sans s'en faire une représentation mentale globale (Chavez et al., 2012), et, de surcroît, sans vraiment travailler les compétences métacognitives que l'on pourrait attendre.

Références bibliographiques

- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 126-153. <https://doi.org/10.7202/1058464ar>
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

- Berninger, V. et Fayol, M. (2008). *Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace*. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation. London, ON : Réseau canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Berninger, V., Winn, W., Stock, P., Abbott, R., Eschen, K., Lin, S et Nagy, W. (2008). Tier 3 Specialized Writing Instruction for Students with Dyslexia. *Reading and Writing*, 21, 95-129.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Cartier, S. et Mottier-Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Chavez N., Totereau C., et Bosse M-L. (2012), Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas, ANAE, 118, 1-9.
- Cogis, D. 2003. « Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique ». In : M. Jaubert, M. Rebière, J.P. Bernié (dir.) *Actes du Colloque pluridisciplinaire international, Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. CR-Rom. Iufm d'Aquitaine – Université de Bordeaux 2.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave édition.
- Cogis, D., Fisher, C., et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91. Récupéré de http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2016(2), 193-215.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Aider les élèves à améliorer leurs écrits : les effets d'un étayage spécifique sur la superstructure textuelle. *Repères*, 57(2018), 143-162.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9-22.
- Daeninckx, D. (2007). *Le Chat de Tigali*. Paris : Syros jeunesse, Coll. Mini souris noire numéro 1 (ISBN 978-2-7485-0568-9)
- Falardeau, E. et Grégoire, C. (2005, 20-22 octobre). *Réécrire pour développer un rapport à l'écrit réflexif*. Communication présentée au colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances, Aix-en-Provence.
- Fayol, M. (2007, janvier). *La production de textes et son apprentissage*. In *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, actes du colloque présentés aux Journées de l'Observatoire National de la Lecture*, (pp. 21-34). Récupéré de <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/>
- Goigoux, R. (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche remis à Madame la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR), ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

- Gudule, A. (2001). *Regardez-moi*. Tribal Flammarion.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy et S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- kJaffré, J.P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.
- Le Brun, I., Bosse, M., et Valdois, S. (2016). Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 55-71. <https://doi.org/10.7202/1045177ar>
- Martinet C., Cèbe S., Pelgrims G., *Scriptum. Apprendre à écrire : copier et orthographier*, Paris : Retz, 2016.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- 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), 1-31.
- Nadeau, M., Huneault, M., et Fisher, C. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 18-24.
- Nothomb, A. (1993). *Légende peut-être un peu chinoise*, in collectif *Le Sable et l'ardoise*, France : Longue Vue.
- Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII(2), 191-206.
- Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé (modules d'approfondissement des compétences en Lecture-Ecriture)*. Paris : Retz.
- Pérez, M., Giraud H., et Tricot, A. (2012). Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie. *ANAE, Repéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01403772/document>*
- Roussey, J.Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, 351-372.
- Sandon J.-M. (2010), Vers une progression dans les aides méthodologiques en orthographe, *Repères* 41, 91-124.
- Tallet C. (2003), « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » - Rémi (9 ans) ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2, *Repères* 28, 27-46.
- Veenman M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y.J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36).
- Wyns, M. (2018). *Viv@e l'orthographe*, Accès éditions.

Annexe 1 : les cinq dictées

Dictée 1

La moitié de ma classe voulait se présenter, mais la plupart des parents ont refusé. Ils trouvaient que ça portait atteinte à leur vie privée. Au départ, papa et maman étaient réticents, eux aussi, mais j'avais de bons arguments. D'abord, je n'ai rien à cacher. Ensuite, c'est très très bien payé : ils déposaient 150 € sur un compte à mon nom, que je pourrais toucher à ma majorité.

Dictée 2

- Tu sais Vanessa, il sera plus heureux à Tigali ; c'est là qu'il est né...

Ses yeux s'étaient élargis, envahis de bleu.

- Moi aussi je suis née ici... Vous n'allez pas me laisser, quand même... Nous avons ri longtemps tous trois, sans raison, en croquant les fruits fermes.

Dictée 3

Elle se dirigea vers la fenêtre, paraissant enfler à chaque pas. Sa tête disparut hors du rayon visuel de Buddy, puis son corps éclipsa toute la pièce aux yeux de l'enfant qui, comme paralysé, ne pouvait plus bouger. La fente, au bas de la fenêtre, était trop étroite pour que la femme pût le voir, mais Buddy se rendit compte que, dans un instant, regardant par le côté du store, elle l'apercevrait.

Dictée 4

Le tram s'arrêta. En avant de lui, un feu vert brillait amicalement. Les personnes qui attendaient, au nombre de trois, se précipitèrent vers la porte d'accès. Deux d'entre elles aidèrent la troisième, une vieille femme, à monter, puis ils firent passer une valise et des paquets. Après quoi, du haut du marchepied, elle se pencha pour les embrasser plusieurs fois chacun.

Dictée 5

- Mais oui, Mirza, c'est bien toi. Je reconnais ta robe d'organdi jaune et tes souliers dorés. Ma chérie, quelle magnifique preuve d'amour tu viens de me donner ! Quand tu as su que je haïssais la beauté, tu es aussitôt allée te défigurer. Toi qui étais la plus belle de toutes, tu as prouvé que tu détestais la beauté, toi aussi. Et maintenant tu es devenue le monstre le plus repoussant de la planète, par amour pour moi. Tu es merveilleuse !

Annexe 2 – Choix multiples

Choisir les mots correctement orthographiés

1. Tu as/a/à une moto.
2. Ils on/ont raison.
3. Il c'est/s'est/ces/ses trompé.
4. C'est ton/t'ont ami.
5. Donne-moi c'est/s'est/ces/ses livres-là.
6. Tu l'as/l'a/la/là compris.
7. Ils se/ce/ceux battent.
8. Tu es/est/et fort.
9. C'est ça/sa voiture.
10. Ils sont/son étudiants.
11. Tu leurs/leur mens.
12. Ce sont les mêmes/même livres.
13. C'est mon frère/frère/frère !
14. Le règlement/règlement/règlement de l'école/l'ècole doit être respecté.
15. Il est près/prés/près de moi.

16. Sa tête/tête/téte a la forme d'un ballon de foot.
17. Le mercredi est la meilleure journée/journèe/journée.
18. Le saut à l'élastique est un sport èxtrème/extrême/extrême.
19. Cette fleur est légère/légère/légère.
20. Il a brillamment réussi/rèussi/rèussi son test.
21. Il allume/alumme/alume la lumière.
22. Ce soir, j'annonce/j'anonce ma grossesse/grossesse.
23. L'aligator/l'alligator est un animal/annimal/animmal de la famille/famille/fammille des Alligatoridés.
24. 2015 était une bele/belle année/anée.
25. Il faut arêter/arrêter/arètter de manger des bonbons toute la journée !
26. Je m'attache/m'atache vite aux gens.
27. J'atends/j'attends devant l'atelier/l'attelier.
28. J'aimerais aller sur la plage pour me baigner dans la ■■■ (guerre, mer, mère, marche, marque).
29. La gare se trouve au milieu de la ■■■ (fille, ville, bille, boule, poule).
30. Un endroit où on range les livres s'appelle une ■■■■■ (pêche, cuisine, galerie, bibliothèque, porte).
31. Il y a eu un grand accident : la locomotive est sortie des ■■■ (tiroirs, rails, rayons, routes, rangs).
32. Vous pourriez enlever la poussière avec un ■■■ (palais, balai, bœuf, lard, valet).
33. Il est parti à la chasse, c'est pourquoi il a pris son ■■■ (outil, feu, fusil, gentil, foin).
34. Les réfrigérateurs empêchent la nourriture de ■■■■■ (pourir, pourrir, pourri)
35. Je ferai la vaisselle demain matin, car je suis fatigué et je préfère aller au ■■■ (lit, li, lis)
36. Si on fait marcher trop fort sa radio, on risque de déranger les ■■■ (Voizin, voisin, voisins)
37. Un homme qui conduit un véhicule s'appelle un c ■■■■■. (chauffeur, chauffeur, chaud-feur)
38. Tous les chiens ont quatre ■■■ (pattes, pat, patte)

Annexe 3 – Tâche d'écriture

Vendredi 7 novembre. Concarneau est désert. L'horloge lumineuse de la vieille ville, qu'on aperçoit au-dessus des remparts, marque onze heures moins cinq. C'est le plein de la marée et une tempête du sud-ouest fait s'entrechoquer les barques dans le port. Le vent s'engouffre dans les rues, où l'on voit parfois des bouts de papier filer à toute allure au ras du sol.

Quai de l'Aiguillon, il n'y a pas une lumière. Tout est fermé. Tout le monde dort. Seules les trois fenêtres de l'hôtel de l'Amiral, à l'angle de la place et du quai, sont encore éclairées.

Le chien jaune, G. Simenon, Presses Pocket 1330

1. Que pourrait-il se passer ensuite ? Propose une hypothèse.
2. Écris **une suite** permettant de confirmer ton hypothèse. Ton texte doit contenir au moins **15 phrases** (et 20 phrases au maximum). Il doit être **complet, cohérent, correctement ponctué et orthographié**.
3. Attention, tu dois introduire dans ton texte la **phrase suivante** : « *On entend un cri strident au loin. Celui d'une femme, peut-être.* ».
4. N'oublie pas de reprendre le **titre**. Bon travail !