

Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement
et de la Formation
Premier degré : M2A
Site de formation : Toulouse – Croix de Pierre

MEMOIRE

LE LIEN ENTRE L'ÉCRITURE ET L'ACQUISITION DU DÉCODAGE

Christelle THORENT

| | |
|---|--|
| Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut) | Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut) |
| Pascal DUPONT | Michel GRANDATY |
| Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut) | |
| - | |
| - | |
| - | |
| - | |
| Soutenu le .../.../2020 | |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| I. Partie théorique | 1 |
| 1. Définitions..... | 1 |
| 2. État de la recherche..... | 3 |
| II. Questions de recherche et problématique | 9 |
| 1. Questions de recherche | 9 |
| 2. Problématique..... | 9 |
| III. Protocole de recueil de données | 9 |
| 1. Participants | 9 |
| 2. Matériels | 10 |
| 3. Protocole..... | 10 |
| IV. Résultats et analyse des données | 11 |
| 1. Résultats | 12 |
| 2. Analyse de la dictée n°1 (octobre 2019) et des résultats de fluence n°1 (novembre 2019)..... | 13 |
| 2. 1. Analyse de la dictée n°1 (Octobre 2019)..... | 13 |
| 2. 2. Analyse de la fluence n°1 (novembre 2019) | 16 |
| 2. 3. Liens entre l'écriture sous la dictée n°1 et la fluence n°1 | 18 |
| 2. 4. Lien avec les programmes..... | 20 |
| 3. Analyse de la dictée et des résultats de fluence du mois de mars 2020 | 21 |
| 3. 1. Analyse de la dictée n°2 (février 2020) | 21 |
| 3. 2. Analyse des résultats de fluence n°2 (mars 2020) | 24 |
| 3. 3. Liens entre l'écriture sous la dictée n°2 et la fluence n°2 | 26 |
| 3. 4. Comparaison des productions d'élèves n°1 et n°2 | 27 |
| 4. Analyse des productions d'écrit | 30 |
| 4. 1. Analyse des productions d'écrit..... | 30 |
| 4. 2. Comparaison avec les dictées et lien avec les résultats de fluence | 36 |
| 5. Prospectives | 38 |
| V. Discussion | 40 |
| Conclusion | 41 |
| Bibliographie : | 43 |
| ANNEXES | 45 |

Introduction

Dans le cadre du master MEEF mention premier degré, j'ai choisi de réaliser mon mémoire sur l'apprentissage de la lecture dans le domaine du français. Ayant obtenu le CRPE en 2019, je suis actuellement professeure des écoles stagiaire en cycle 2 dans une classe de CE1. Dans ce contexte, j'ai pu observer la difficulté de certains élèves face à la lecture. L'apprentissage de la langue française est l'objectif principal de l'école élémentaire. L'apprentissage de l'oral comme de l'écrit est la base pour l'accès à toutes les connaissances. En effet, pour qu'un enfant puisse s'ouvrir au monde qui l'entoure et puisse apprendre de nouvelles choses à l'école, il est important qu'il sache lire et écrire.

Cet apprentissage lui permettra par la suite de s'intégrer pleinement dans la société dans laquelle il vit et de devenir citoyen. De nos jours, en France, l'apprentissage du français devient un obstacle pour de nombreux enfants scolarisés en école élémentaire. D'après les enquêtes PISA, la difficulté principale rencontrée par les élèves français reste l'apprentissage de la langue, notamment la lecture. Plusieurs études ont été réalisées afin d'essayer de trouver quels peuvent être les blocages rencontrés par les élèves durant cet apprentissage, mais également les solutions pour faire face à ces blocages.

I. Partie théorique

1. Définitions

Nous allons maintenant définir les différents termes qui constituent l'intitulé du sujet de ce mémoire, en commençant par donner une définition de l'écriture, ainsi que quelques informations sur son apparition. Ensuite, nous expliquerons en quoi consiste l'acquisition du décodage.

L'écriture est un moyen de communication qui utilise des signes. Ces signes ont évolué avec les années, comme les supports utilisés. On utilise l'écriture depuis plus de 5 000 ans. Lors de son apparition, elle a permis de passer de la préhistoire à l'histoire. En effet, avec cette invention, les

peuples ont pu, à partir de ce moment-là, garder une trace de leur histoire, de leur passage. Elle marque également une grande évolution dans le langage car elle est considérée comme extension de la mémoire. Aujourd'hui, la langue française est composée d'un principe alphabétique aussi appelé code. Ce code représente l'ensemble des correspondances au niveau de la langue française des unités graphiques que l'on nomme graphèmes avec des unités abstraites de la langue orale que l'on appelle les phonèmes. Le graphème étant une lettre ou un groupe de lettres correspondant à un phonème (Marchand, 2006). Depuis son apparition, l'écriture est devenue un moyen de communication très utilisé. Comme le dit Emilia Ferreiro (2002), « *l'écriture est importante à l'école, parce qu'elle est importante à l'extérieur de l'école, et non pas l'inverse* ». Aujourd'hui nous vivons dans une société dite de l'écrit et c'est pour cela que l'écriture a une place aussi importante à l'école élémentaire (Kervyn, 2016). D'après les travaux d'Emilia Ferreiro et de Gomez Palacio, il existe quatre niveaux essentiels de connaissance du système d'écriture. Le premier niveau est le niveau pré-syllabique. Pour un enfant, il consiste à écrire des mots comme il le pense, sachant qu'il peut écrire plusieurs mots de la même manière et leur attribuer des sens différents. Durant ce niveau, l'enfant lit ses productions de manière globale. Le niveau syllabique est le deuxième niveau de connaissance du système d'écriture. À ce stade, l'enfant essaie d'établir des liens entre les aspects sonores et les aspects graphiques des mots qu'il écrit. Il fonctionne à ce niveau-là par syllabe. Le troisième niveau est appelé niveau syllabico-alphabétique. Durant ce niveau-là, l'enfant commence à découvrir le mode alphabétique (une graphie associée à un phonème) cependant le mode syllabique persiste encore. L'enfant s'appuie donc sur ces deux systèmes afin de faire correspondre les sons et les graphies au mieux. Enfin le niveau alphabétique est le quatrième et le dernier de l'apprentissage du système d'écriture d'après Emilia Ferreiro et Gomez Palacio. Ce niveau consiste à faire parfaitement correspondre des signes graphiques à des phonèmes. Selon Ferreiro, « *chaque signe graphique représente un phonème de la langue* ». Dans ses recherches, elle nous explique que durant le processus de segmentation de l'oral et de l'écrit, les syllabes sont plus faciles à isoler dans un premier temps. En effet, grâce à leur niveau acoustique et par leurs variations d'intensité sonore, un enfant va pouvoir plus facilement segmenter un mot en syllabe qu'en phonème. Cela expliquerait que le niveau syllabique se situe avant le niveau alphabétique. De plus, durant ses recherches, Emilia Ferreiro fait le choix de procéder à la réduction en un seul acte des deux types de connaissance, à savoir lire et écrire, tout en sachant que la genèse ne peut sans doute pas être totalement confondue.

L'acquisition est définie comme l'action d'acquérir un savoir. Le décodage est l'action de décoder un texte, un message, un énoncé. L'acquisition du décodage est également définie comme l'apprentissage de la lecture. La lecture est une activité propre à l'homme qui implique différents mécanismes complexes pour traiter les informations écrites (Roche, 2013). Ces mécanismes sont notamment de long processus cognitif et affectif d'élaboration de stratégies, mais également des opérations mentales et une construction de connaissances culturelles (Marchand, 2006). Dans cette recherche nous allons faire le lien entre ces différents termes.

2. État de la recherche

Tout d'abord, pour commencer les recherches, nous allons nous appuyer sur les chiffres de la dernière enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Pisa, 2019). Ces enquêtes sont basées sur un ensemble d'études menées par une organisation de coopération et de développement économique (OCDE) afin de mesurer les performances des systèmes éducatifs. Elles sont réalisées tous les 3 ans dans trente-six pays. La première enquête a été menée en 2000. En 2018 (enquête la plus récente) cette étude a été menée sur environ 600 000 élèves, dont 6 300 en France (moyenne d'âge de 15 ans). D'après les résultats, la France se situe entre le rang quinze et le rang vingt-et-un. Il semble ne pas y avoir beaucoup d'évolution depuis les dernières enquêtes. Malgré le fait qu'une majorité des résultats des élèves français se situent au-dessus de la moyenne, il parvient d'observer que les élèves français lisent de moins en moins par plaisir, ils ont également peur de l'échec et moins confiance en eux. Les résultats étant stable depuis plusieurs années, l'éducation nationale a déjà commencé à réaliser quelques changements afin de faire évoluer le niveau de ses élèves, comme avec le dédoublement de classe, la mise en place d'évaluation nationale (en CP, CE1 et 6^e) ou encore l'instruction à 3 ans.

Aujourd'hui, la maîtrise de la langue, à l'oral comme à l'écrit est l'objectif principal de l'école primaire. C'est un droit pour chaque élève de pouvoir apprendre à lire et à écrire car c'est une base pour toutes les connaissances. Lire et écrire sont placés au cœur des apprentissages à l'école primaire car ils font partie des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) (Eduscol, 2020). Pour lire, un élève doit faire appel à deux domaines : la reconnaissance de mots écrits, et la compréhension. En effet, lorsqu'un élève apprend à lire, il va pouvoir utiliser plusieurs

méthodes. Soit il va entrer dans une phase que l'on appelle décodage, c'est-à-dire qu'il va dans un premier temps essayer de lire le mot en décodant chaque lettre et en réalisant des liens entre les graphèmes et les phonèmes. Soit il entrera dans une phase de compréhension pour atteindre le sens du mot en question. Si le mot est connu par le lecteur, celui-ci va utiliser la voie directe, c'est-à-dire qu'il va utiliser l'image orthographique du mot présente dans sa mémoire pour le lire. Au contraire si ce mot n'est pas connu par le lecteur, celui-ci utilisera la voie semi-directe ou indirecte, et va donc entrer dans une phase de décodage (Marchand, 2006).

Durant l'apprentissage du code, les élèves peuvent avoir des difficultés à prendre conscience des phonèmes dans la parole. Un phonème n'est pas une unité mais une relation dynamique invariante entre des commandes articulatoires. Pendant une lecture, un élève en cours d'apprentissage peut rencontrer des difficultés à discriminer certaines paires de lettres, comme par exemple lorsque l'une est le miroir de l'autre (p-q ; b-d) (Morais, 2016).

D'après Amelia Ferreiro, « *un bon lecteur se forme en produisant de l'écrit ; un bon producteur de textes se forme en lisant des textes* » (2000). La lecture et l'écriture sont des activités qui interagissent continuellement pour construire la langue écrite. L'écriture doit permettre aux élèves de prendre conscience et de structurer les correspondances graphophonologiques de la langue (code alphabétique). Ainsi, lorsqu'un élève lit, il s'interroge sur ce qu'il entend et donc sur les correspondances graphophonologiques. Il va chercher à se représenter par des lettres les unités orales qu'il entend. A l'école, un des objectifs pour les élèves va être de mettre en place un code associé avec une technique d'assemblage qui permet de pouvoir lire seul des mots nouveaux (Marchand, 2006). Pour apprendre à lire, un élève va devoir prendre conscience que les mots entendus sont composés d'éléments (syllabes, phonèmes) : on appelle ce phénomène la conscience phonologique. Lorsqu'il va acquérir cette nouvelle compétence qui est la conscience phonologique, l'élève va se retrouver face à une difficulté importante. Notre système alphabétique possède seulement vingt-six lettres pour trente-six phonèmes. Ce phénomène entraîne donc une complexification qui va poser problème durant le décodage mais aussi et surtout lors de l'encodage. En effet, chaque phonème n'est pas directement relié à un graphème et inversement.

Dans son rapport de recherche, *Lire et écrire* (2016), Roland Goigoux s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture durant l'année de cours préparatoire. Il cherche à identifier les caractéristiques didactiques le plus efficaces et les plus équitables dans les enseignements du cours préparatoire. Pour cela, il va identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les

plus propices aux apprentissages des élèves à différentes périodes de l'année. Pour mettre en place son projet, il a réalisé ses recherches dans 131 classes de CP soit environ 2500 élèves dont 27,4% sont en REP (réseau d'éducation prioritaire). Pour observer une éventuelle évolution, il a réalisé son recueil de données en trois fois (novembre, mars, mai). Pendant ses recueils de données, il a observé trente-et-une tâches liées à l'apprentissage du français. Elles se basent sur la lecture, l'écriture, la compréhension mais également l'étude de la langue. D'après certains résultats, la durée d'enseignement d'apprentissage de la langue n'a pas réellement d'incidence sur la progression. Les durées ne déterminent pas les apprentissages. Le choix des manuels en classe ne serait pas non plus un facteur de progression.

Dans ses recherches, Roland Goigoux distingue neuf tâches d'écriture : E1. Calligraphier, E2. Copier (avec modèle), E3. Copier après disparition du modèle (copie différée), E4. Écrire sous la dictée (Le maître décide des unités à écrire), E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (coder l'unité à produire), E6. Produire en dictant à autrui (dictée à l'adulte), E7. Produire en encodant soi-même (Les élèves choisissent), E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan...) et E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer. Suite à son étude, Goigoux a classé ces différentes tâches en fonction de leur efficacité. Il a classé la copie (E2) et la production d'unités linguistiques déjà imprimées (E5) comme étant des tâches non bénéfiques dans l'enseignement de l'écriture. En revanche, il a décrit plusieurs tâches comme étant bénéfiques, notamment l'encodage d'unités supérieures au mot, l'écriture sous la dictée ou encore la production d'écrit en incluant les tâches de planification et de révision. Ces tâches semblent avoir une influence bénéfique sur l'écriture mais également sur le décodage. Pour conclure ses recherches, Goigoux (2016) explique quelques faits qui s'avèrent être positifs pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour lui, il faut donner une place plus importante à l'enseignement de la compréhension, expliciter davantage notamment dans ce domaine, mais également travailler la dictée quotidiennement à partir du cours préparatoire. De plus, d'après Jérôme Riou (2017), les activités d'écriture participeraient, en complément des habiletés de traitement phonologique, aux acquisitions des compétences de lecteur. Dans son article, il s'est intéressé à plusieurs recherches, notamment à celle de Linnea Ehri (1997) qui révèle une corrélation forte entre les performances des élèves en lecture et les performances des élèves en orthographe. En effet, la lecture et l'orthographe mobilisent des connaissances communes à la fois sur les aspects phonographiques et sémiographiques de la langue. Grâce à ses recherches, Linnea

Ehri en déduit « *qu'apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose* » (Ehri, 1997). Lors de l'apprentissage de la lecture, les élèves mobilisent une procédure phonologique. Sachant que l'étude explicite des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes est indispensable pour apprendre à lire, l'enseignement des relations entre graphèmes-phonèmes devient une priorité.

Durant ses recherches, Jérôme Riou (Riou, 2017) a décidé d'analyser les durées des tâches d'encodage afin de savoir si celles-ci avaient une influence sur l'apprentissage des élèves en décodage et en orthographe. Pour cela, il s'est appuyé sur la typologie de la recherche *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire* qui a énoncé neuf tâches d'écriture. Jérôme RIOU lui, a décidé de se focaliser sur quatre tâches : l'écriture sous la dictée (e4) la production d'écrit en combinant des unités linguistiques déjà imprimées (e5), la dictée à autrui (e6) et la production d'écrits en encodant soi-même (e7). Suite à ses analyses, les résultats ont montré tout d'abord que le temps passé à écrire sous la dictée (e4) influence les performances des élèves « faibles » en décodage. De plus, le temps d'encodage autonome influence lui aussi les performances des élèves en décodage jusqu'à une durée maximale de 33 minutes par semaine (Riou, 2017).

Dans le domaine, Isabelle Lempens (Lempens, 1999) a également fait des recherches à propos de l'apprentissage de l'écrit chez les élèves. Dans sa recherche, elle a observé 156 enfants, scolarisés en classe de cours préparatoire. Pour réaliser ses observations, elle a mis en place des entretiens individuels, quatre fois en une année (novembre, janvier, mars, juin), sur différentes tâches (écriture inventée, lecture, lecture-écriture). Pour la tâche d'écriture, elle s'est inspiré des travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio et a choisi une dictée composée de quatre mots et d'une phrase. Dans son énoncé, elle a choisi des mots plus ou moins longs tel que « pie » et « sauterelle », mais aussi plus ou moins complexes. Avec ce recueil, Isabelle Lempens a analysé tous types de réponse en précisant si elles étaient plutôt présyllabique, syllabique, phonétique ou encore orthographique. Pour la tâche de lecture, elle a choisi de s'inspirer de la tâche d'écriture précédente. L'enfant doit lire quatre mots et une phrase et comme pour l'encodage, cet énoncé comporte des mots plus ou moins longs et plus ou moins complexes tel que « rat » et « coccinelle ». Afin d'apporter des précisions sur les correspondances phonèmes-graphèmes que l'apprenant convoque, quelques mots sont communs aux deux tâches. Pour analyser les productions des élèves, Isabelle Lempens emploie les termes de lecture devinette, lecture minimale, épellation des lettres, lecture partielle,

reconnaissance syllabique, lecture analytique plus ou moins complète ou encore lecture correcte. Suite à ces entretiens et à l'analyse des résultats, Isabelle LEMPENS a pu remarquer un réel lien entre l'encodage et le décodage. En effet ceux qui parviennent à décoder sont ceux qui parviennent le mieux à encoder et inversement.

Dans le domaine de l'orthographe, Nina Catach est devenue une « référence » concernant l'orthographe française (Catach, 1980). C'est une linguiste, historienne qui s'est rapidement spécialisée dans l'histoire de l'orthographe du français. Le principe fondamental de sa théorie s'appuie sur les notions de phonème et de graphème. Un phonème est la plus petite unité de son appartenant à une langue et un graphème est la plus petite unité distinctive ou significative de la chaîne écrite composée d'une lettre ou d'un groupe de lettre ayant une référence phonique ou sémique. Dans son ouvrage intitulé « l'orthographe française » (Nathan 1980), Nina Catach analyse le fonctionnement du système orthographique français. Afin d'analyser les erreurs, elle propose donc un classement en fonction des types d'erreurs. Ce classement est composé de deux groupes d'erreurs : les erreurs extragraphiques et les erreurs graphiques. Dans ces groupes, il existe plusieurs dominantes. Les erreurs extragraphiques peuvent être à dominante calligraphique, phonétique ou concerner la reconnaissance et la coupure des mots. Les erreurs à dominante phonétique sont dues à une mauvaise production orale. Tandis que les erreurs graphiques peuvent être à dominante phonogrammique (altérant ou non la valeur phonique), morphogrammique (morphogrammes lexicaux ou grammaticaux) logogrammique (portant sur les homophones), idéogrammique (ponctuation, apostrophe, trait d'union) ou encore à dominante non fonctionnelle. Les erreurs graphiques à dominante phonogrammique correspondent à un oral correct mais un écrit erroné. Elles consistent principalement à faire correspondre un « mauvais » graphème à un phonème. Par exemple, le phonème [ã] peut correspondre à plusieurs graphèmes comme « am », « an », « en », ou encore « em ». Elles peuvent altérer ou non la valeur phonique du mot. Tandis que les erreurs graphiques à dominantes morphogrammiques, comme leur nom l'indique, correspondent aux différents morphogrammes de la langue. Ces morphogrammes peuvent être grammaticaux, c'est-à-dire qu'ils concernent les différents accords, le genre ou encore le nombre d'un mot. Ils peuvent également être lexicaux. Dans ce cas-là, ils concernent plutôt les marques du radical ou les marques du préfixe/suffixe. Les erreurs dites logogrammique portent sur les confusions d'homophones, soit grammaticaux (ce/se), soit lexicaux (chant/champ). Enfin les erreurs à dominante idéogrammique concernent tous les idéogrammes, c'est-à-dire tout signe qui

ne relève pas uniquement de l'alphabet comme les majuscules, les apostrophes ou tout ce que concerne la ponctuation. Ce classement nous permet d'analyser les erreurs sur des productions d'élèves en ayant un cadre bien précis afin d'avoir des résultats les plus représentatifs possibles durant une recherche. Cependant, quelques difficultés persistent parfois dans le choix du type d'erreurs lors d'une analyse. Nous ne pouvons par exemple pas toujours savoir si la difficulté réside dans la discrimination des sons ou dans la mauvaise connaissance des signes écrits. Il faut également parfois faire la distinction entre l'erreur consistant à ne pas percevoir un accord et celle qui consiste à placer une marque erronée pour matérialiser cet accord.

Dans la dernière version des programmes sortie en 2015 (Eduscol, 2019), quelques changements ont été effectués afin de revoir l'apprentissage du français à l'école. Par exemple, l'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre de consolider les bases en lecture et en écriture pour tous les élèves. A l'école maternelle, le langage oral est une des compétences principales des premières années de scolarisation. Les objectifs de la maternelle sont d'apprendre à parler, à entendre, à comprendre mais aussi de découvrir la fonction de l'écrit. Les élèves commencent à découvrir le français pour poursuivre sereinement leurs apprentissages dans les années à venir. De plus, les programmes insistent vraiment sur l'utilité de l'enseignement du français pour améliorer certaines compétences comme communiquer et vivre en société. Afin d'organiser des apprentissages pour qu'ils soient le plus optimal et complet possible, les programmes prévoient, en cycle 2, un apprentissage explicite du français organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. Ces activités permettent de travailler quotidiennement la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'orthographe ou encore la grammaire tout en gardant des relations entre elles. De plus, afin de faciliter l'apprentissage du français, les programmes prévoient une explicitation des démarches et stratégies permettant la compréhension des textes. Aussi, d'après le volet 3 des enseignements qui concerne le français (Eduscol, 2019), l'étude de la langue reste une des dimensions essentielles de l'enseignement du français car elle permet de travailler l'expression écrite et orale mais également la réussite dans toutes les disciplines et l'insertion sociale. Tous ces enseignements doivent être explicite et rigoureux. Enfin, les programmes expliquent que « *la lecture et l'écriture sont des activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité* ». C'est un apprentissage qui s'effectue sur le long terme, qui va se dérouler tout au long de la scolarité. Cependant, le cycle 2 est quand même une période déterminante.

II. Questions de recherche et problématique

1. Questions de recherche

Au regard des différentes recherches évoquées ci-dessus, nous sommes maintenant presque sûr que l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont liés. Cependant, nous pouvons nous questionner de la manière suivante : les performances en lecture des élèves sont-elles influencées par la durée d'enseignement de l'encodage ? Le temps d'apprentissage de ces activités a-t-il une influence sur les résultats ? Quelles tâches d'écriture semblent le plus influencer l'apprentissage du décodage ?

2. Problématique

Nous tenterons de démontrer que la réalisation des tâches d'écriture sous la dictée et la production d'écrit en encodant soi-même permettent d'augmenter les performances des élèves en lecture, plus particulièrement chez les élèves qui rencontrent des difficultés dans cet apprentissage. Pour cela, nous tenterons de démontrer qu'il existe une corrélation entre la lecture et l'écriture, mais aussi que le temps d'apprentissage dans ces domaines permet d'observer une amélioration significative.

III. Protocole de recueil de données

1. Participants

Pour réaliser ce recueil de données, j'ai choisi de sélectionner certains de mes élèves de CE1 ayant différents niveaux en lecture afin de pouvoir comparer leur évolution tout au long de ce protocole. Les élèves de cette classe sont issus de différentes classes sociales. Cet échantillon sera composé

de 6 élèves : 2 ayant un faible niveau en lecture, 2 ayant un niveau moyen et 2 ayant un bon niveau. Afin de réaliser cet échantillon, l'enseignant s'est appuyé sur des évaluations de fluence réalisées depuis le début de l'année. Pour ces évaluations, les élèves ont dû lire un texte durant une minute. L'enseignant prend alors en note le dernier mot lu par l'élève ainsi que les erreurs effectuées durant la lecture (s'il y en a). Ces données ont permis à l'enseignant de réaliser des groupes assez homogènes afin de pouvoir mettre en place des tâches de lecture adaptées pour chaque élève en fluence tout au long de l'année. Ainsi chaque binôme d'élève cité plus tôt dans le paragraphe fait parti d'un groupe de fluence précis. Afin de ne pas citer le nom des élèves dans les résultats et l'analyse des données, nous allons utiliser des lettres. Pour les deux élèves qui se situent dans le groupe ayant un faible niveau en lecture, nous utiliserons les lettres A et B. Pour les deux élèves ayant un niveau moyen en lecture, nous utiliserons les lettres C et D. Enfin pour les deux élèves se trouvant dans le groupe des très bons lecteurs, nous utiliserons les lettres E et F.

2. Matériels

Pour réaliser ce recueil de données, les élèves concernés réaliseront plusieurs tâches à différents moments de l'année. Les tâches réalisées seront les suivantes :

- Une tâche d'écriture sous la dictée
- Une production d'écrit en encodant eux-mêmes
- Une tâche de fluence (lecture de texte).

J'utilise donc une banque de mots pour chaque tâche d'écriture sous la dictée, une consigne tout juste guidée pour la production d'écrit, et plusieurs textes pour la fluence.

3. Protocole

Les élèves vont réaliser une tâche d'écriture sous la dictée suivie d'une tâche de production d'écrit et d'une tâche de fluence. Afin de pouvoir analyser les résultats sur le long terme, je vais faire réaliser ces deux activités d'encodage et cette tâche de lecture à trois reprises. Ce procédé va nous permettre d'analyser les différents résultats afin de voir une éventuelle évolution d'une réalisation à l'autre. Ils réaliseront ces activités avec toute la classe, ce qui me permettra également de faire

une comparaison avec les autres élèves. Afin de faire le lien direct entre lecture et encodage, je vais prévoir une dictée et un texte de lecture qui sera en lien avec les mots récemment étudiés en classe.

IV. Résultats et analyse des données

Ce recueil de données a été réalisé durant l'année scolaire 2019/2020. Il se concentre sur différentes tâches réalisées par six élèves de CE1. Ces élèves ont été choisis en fonction de leur niveau de lecture. Pour obtenir des indications sur leur niveau, nous nous sommes appuyés sur des évaluations réalisées en début d'année. Cette évaluation se nomme MCLM qui signifie « nombre de Mots Correctement Lus à la Minute ».

Pour ce recueil de données nous avons décidé de récolter trois types de productions d'élèves à différents moments de l'année. La première récolte est ciblée sur une dictée de mots (7 mots) et un exercice de fluence (59 mots). Nous nommerons par la suite ces activités : dictée n°1 et fluence n°1. La deuxième récolte a permis de récupérer à nouveau une dictée mais cette fois-ci de phrase (16 mots, 2 phrases) et un nouvel exercice de fluence (135 mots). Pour évoquer ces deux activités, nous les nommerons dictée n°2 et fluence n°2. Enfin, nous avons récolté une tâche de production d'écrit. Cette dernière va nous permettre de comparer deux tâches d'écriture : l'écriture sous la dictée et la production d'écrit.

Dans un premier temps, nous allons analyser les erreurs faites par les élèves à la dictée n°1 (octobre 2019) ainsi que les résultats de fluence n°1 (novembre 2019). Puis nous ferons le lien entre ces résultats et les attendus de fin de cycle.

Dans un deuxième temps nous analyserons la dictée n°2 (février 2020) ainsi que les résultats de fluence n°2 (mars 2020). Puis nous établirons des liens entre ces deux tâches avant de les comparer avec la dictée et la fluence n°1.

Dans un troisième temps, nous analyserons des productions d'écrit réalisées en mars 2020 par les six élèves sélectionnés pour cette recherche, puis nous comparerons leurs erreurs avec celles des dictées afin d'observer les différences et les ressemblances entre ces deux types de tâches.

Dans un dernier temps, nous nous posons la question suivante : En fonction de ces résultats, que proposer à ces élèves pour les faire évoluer ?

Rappelons-nous que pour ne pas nommer les élèves durant cette analyse, nous avons décidé d'utiliser des lettres :

- Groupe 1 : 2 élèves ayant un niveau faible en lecture : A et B
- Groupe 2 : 2 élèves ayant un niveau moyen en lecture : C et D
- Groupe 3 : 2 élèves ayant un bon niveau en lecture : E et F

1. Résultats

Une fois que nous avons déterminés les élèves que nous allons observer durant cette année scolaire, le recueil de données a commencé. Une première dictée a été sélectionnée dans le but d'être analysée. Cette dictée était donc une dictée de mots réalisée au mois d'octobre. Par la suite nous avons sélectionnée une dictée de phrase comportant des mots préparés qui s'est déroulée au mois de février. Enfin nous avons récolté des productions d'écrit réalisées en mars 2020. À côté de ça, nous nous sommes intéressés à l'évolution des résultats de fluence des élèves pour essayer par la suite de les comparer et de trouver des similitudes ou des différences.

Tous ces résultats ont été répertoriés dans plusieurs tableaux (voir Annexes 26 et 27) mais en voici deux ébauches.

| Élèves / Activités | Dictée n°1 (7 mots) | % | Dictée n°2 (16 mots) | % | Production d'écrit | % |
|--------------------|---------------------|------|----------------------|-------|----------------------|------|
| Élève A | 2 erreurs | 28,5 | 8 erreurs | 43,75 | 8 erreurs (26 mots) | 30 |
| Élève B | 7 erreurs | 57 | 5 erreurs | 25 | 28 erreurs (56 mots) | 50 |
| Élève C | 4 erreurs | 57 | 3 erreurs | 18,75 | 26 erreurs (61 mots) | 42,6 |
| Élève D | 1 erreur | 14,2 | 7 erreurs | 37,5 | 16 erreurs (40 mots) | 40 |
| Élève E | 1 erreur | 14,2 | 0 erreur | 0 | 11 erreurs (50 mots) | 22 |
| Élève F | 1 erreur | 14,2 | 2 erreurs | 12,5 | 11 erreurs (77 mots) | 14,2 |

| Élèves / Activités | Fluence n°1 | | | Fluence n°2 | | |
|-----------------------|----------------|-------|---------|----------------|-------|---------|
| | Nombre de mots | Temps | Erreurs | Nombre de mots | Temps | Erreurs |
| Élève A | 27 mots | 1' | | 58 mots | 1' | |
| Élève B | 33 mots | 1' | | 69 mots | 1' | |
| Élève C | 39 mots | 1' | 2 | 83 mots | 1' | 2 |
| Élève D | 51 mots | 1' | | 110 mots | 1' | |
| Élève E | 101 mots | 1' | | 135 mots | 1' | |
| Élève F | 104 mots | 1' | | 135 mots | 1' | |

Avec ces résultats, nous pouvons déjà observer une évolution des productions des élèves au cours de l'année. Cependant, les analyses qui vont suivre ont pour but de prouver cette évolution et éventuellement de l'expliquer.

2. Analyse de la dictée n°1 (octobre 2019) et des résultats de fluence n°1 (novembre 2019)

2. 1. Analyse de la dictée n°1 (Octobre 2019)

La première tâche demandée aux élèves de CE1 fut la dictée de mots. Cette dictée est composée de 7 mots étudié au préalable en classe. Au début de l'année, l'enseignant a distribué aux élèves un ensemble de liste de mots à apprendre au fil de l'année. Cette liste est composée de mots invariables et de mots d'usage courant. Tous les quinze jours, les élèves vont avoir à apprendre une liste comportant 7 mots. Une dictée sera donc réalisée le dernier vendredi de chaque quinzaine.

Pour préparer cette dictée, des tâches de dictée flash vont être mises en place durant la semaine. Cette dictée flash se réalise en classe entière. L'enseignant écrit un des mots au tableau, les élèves doivent le mémoriser en le lisant et en le répétant plusieurs fois à voix haute. L'enseignant efface ensuite le mot et les élèves doivent l'écrire sur leur ardoise ou sur leur cahier. Pour cela, ils doivent utiliser leur mémoire (soit visuelle, soit auditive). L'objectif de cette activité est d'aider les élèves à mémoriser ces mots en les voyant et en les utilisant plusieurs fois dans la semaine avant de faire

la dictée finale. Les élèves vont également pouvoir continuer à mémoriser ces mots en s'entraînant à la maison.

Pour ce recueil de données, la liste comportait les mots suivants :

présent - grand - un enfant - enfin - ici - oui - non

Nous avons recueilli les dictées des six élèves sélectionnés pour cette recherche et nous avons analysé les différentes erreurs commises.

Élève A :

Dans un premier temps, analysons la production d'un élève appartenant au groupe 1 (élève A). Sur les 7 mots dictés, l'élève A a fait 3 erreurs (annexe 1). Les deux premières erreurs se situent dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. L'élève a écrit « *préssé* » à la place de « *présent* ». Ces erreurs altèrent la valeur phonique, d'une part avec la présence de deux « s » au lieu d'un, et d'autre part avec la confusion du son [ã] avec le son [e] et donc l'omission des consonnes « n » et « t ». La troisième erreur se situe dans la catégorie des erreurs extragraphiques à dominante extra-graphique (l'écrit est erroné car l'oral est erroné). L'élève A a écrit « *enfn* » à la place de « *enfin* ». Pour cette erreur, deux hypothèses sont possibles : soit l'élève a oublié une lettre, dans ce cas-là on appelle cette erreur omission de phonèmes ; soit l'élève a associé le son [ẽ] à la lettre « n » et dans ce cas-là nous dirions que cette erreur est une adjonction de phonèmes.

Élève B :

Toujours dans le groupe 1, l'élève B a fait 7 erreurs sur 4 mots de la dictée de 7 mots (annexe 2). Toutes ces erreurs se situent dans la catégorie des erreurs graphiques. La première se trouve dans le mot « *présent* » où l'élève l'a orthographié « *prezan* ». Ce mot comporte plusieurs erreurs. Tout d'abord, cet élève a oublié l'accent aigu sur le premier « e » ce qui altère la valeur phonique du mot. C'est donc une erreur graphique à dominante phonogrammique. Ensuite, l'élève B a écrit le son [z] avec la lettre « z » alors que dans ce mot, nous le retrouvons avec la lettre « s » car il est entre deux voyelles. Cette erreur n'altère pas la valeur phonique et se trouve donc dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. Enfin, cet élève a confondu la marque du suffixe en écrivant « *an* » au lieu de « *en* ». Comme dans « *enfant* » où l'élève a écrit « *anfan* »,

cette fois-ci il a confondu la marque du préfixe. Ces erreurs sont des erreurs graphiques à dominante morphogrammique et concernent les morphogrammes lexicaux.

Le mot « grand » comporte également une erreur. En effet, l'élève B a oublié la marque du radical en écrivant « *gran* ». Cette erreur est donc une erreur graphique à dominante morphogrammique. « Enfin » est également mal orthographié. L'élève a écrit « *anfon* », Il a donc tout d'abord confondu la marque du préfixe en écrivant « an » au lieu de « en ». Cette erreur se trouve dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante morphogrammique. De plus, nous remarquons que cet élève a confondu le son [ɛ̃] et le son [ɔ̃]. C'est une erreur graphique à dominante phonogrammique qui altère la valeur phonique du mot.

Élève C :

Passons maintenant au groupe 2. L'élève C a fait 4 erreurs à la dictée de 7 mots (annexe 3). Ces erreurs sont principalement classées comme graphique à l'exception d'une qui est caractérisée d'extragraphique. Cette dernière est due à la mal formation d'une lettre dans le mot. Elle concerne le mot « non » qui semble être écrit « *nan* » sur le cahier de l'élève. On dit que cette erreur extragraphique est à dominante calligraphique. Les trois autres erreurs de l'élève sont des erreurs de type graphique à dominante morphogrammique et concernent des morphogrammes lexicaux. Ces erreurs sont : « *grant* » (grand), « *anfent* » (enfant), « *anfin* » (enfin). Nous observons ici que l'élève confond principalement les marques des préfixes et des suffixes, mais également celle du radical dans le mot « grand ».

Élève D :

Toujours dans le groupe 2, l'élève D a fait qu'une seule erreur à la dictée (annexe 4). Cette erreur se trouve sur le mot « grand » où l'on peut voir que l'élève a écrit « *grend* ». Nous observons que cet élève n'a pas oublié la marque du radical cependant il a confondu la marque du suffixe en écrivant « en » à la place de « an ».

Élève E :

Dans le groupe 3, nous remarquons que les élèves ont fait moins d'erreur dans l'ensemble. L'élève E a fait une seule erreur sur cette dictée de mots (annexe 5). Celle-ci concerne l'écriture du mot

« enfant ». En effet, sur la production de cette élève, il n'est pas possible de voir s'il a écrit « enfant » ou « *enfant* ». C'est une erreur de type extragraphique à dominante calligraphique.

Élève F :

Le dernier élève de cette étude se trouve dans le groupe 3. Celui-ci a fait également une seule erreur sur sa dictée (annexe 6). Cette erreur se trouve sur le mot « présent ». En effet, l'élève a écrit ce mot « *présan* ». Avec cette orthographe, nous pouvons déduire que cet élève a oublié la marque du radical et a confondu la marque du suffixe. Ces erreurs sont des erreurs graphiques à dominante morphogrammique et concernent les morphogrammes lexicaux.

L'analyse de cette dictée montre que les élèves font principalement des erreurs graphiques notamment à dominante morphogrammique mais également quelques erreurs à dominante phonogrammique. Nous pouvons déjà observer que les élèves qui ont un bon niveau en lecture (groupe 3) ont fait moins d'erreurs que les élèves qui ont un niveau moyen et faible en lecture (annexe 30).

2. 2. Analyse de la fluence n°1 (novembre 2019)

Quelques jours après la récolte des productions des élèves pour la dictée n°1, l'enseignant a mis en place une activité de fluence sur un texte nommé « Les mini-pizzas » (annexe 19). Ce texte comporte cinq phrases simples avec des mots assez courants. Tout le texte est écrit au présent pour ne pas mettre en difficultés les élèves avec des temps ou des mots peu connus voire inconnus. Celui-ci est composé de 59 mots.

Groupe 1 :

L'élève A qui fait partie du groupe 1 en fluence a lu 27 mots en une minute. L'enseignant a remarqué que l'élève ne prêtait pas attention aux signes de ponctuation pour marquer sa lecture. Il lit les mots de manière saccadé c'est-à-dire qui décode les mots syllabe par syllabe. Il a encore quelques difficultés avec les sons plus complexes comme [ɛ̃] écrit « ain » ou encore [o] écrit « au ». Cependant il prend le temps de se reprendre tout seul donc il semble faire attention au sens de ce qu'il lit.

Toujours dans le groupe 1, l'élève B lui a lu 33 mots en une minute. Cet élève ne prenait pas non plus en compte la ponctuation pour rythmer sa lecture. Cependant il prend le temps lui aussi de se reprendre pour lire correctement certains mots. L'élève B a une lecture un peu moins saccadée que l'élève précédent mais celle-ci reste quand même peu fluide.

Groupe 2 :

L'élève C fait partie du groupe 2 en fluence. Celui-ci a lu 39 mots en une minute. Cet élève n'a pas la même technique de lecture que les précédents. Il fait moins attention au sens de ce qu'il lit et ne se reprend pas lorsqu'il fait une erreur de prononciation. Durant sa prestation, il a fait deux erreurs. Ces dernières sont dues aux sons complexes qu'il a pu rencontrer comme le son [ɛ̃] écrit « ain » ou encore le son [u] écrit « ou ».

L'élève D, lui, a lu 51 mots en une minute. Cet élève a une lecture plus fluide que les élèves précédents. Il fait plus attention à la ponctuation afin de rythmer sa lecture. Il se reprend lorsqu'il ne prononce pas correctement un mot. De plus durant sa lecture, on peut observer que l'élève s'intéresse au sens du texte qu'il lit.

Groupe 3 :

L'élève E qui fait partie du groupe 3 en fluence a lu les 59 mots du texte en 35 secondes. Celui-ci a fait aucune erreur de prononciation mais il n'a pas pris en compte toute la ponctuation afin de rythmer sa lecture. Pour trouver son MCLM (nombre de Mots Correctement Lus à la Minute) l'enseignant a réalisé le calcul suivant :

$$\frac{60 \text{ secondes} \times \text{nombre de mots lus}}{\text{temps initial (en secondes)}}$$

Ce qui correspond pour l'élève E à : $60 \times 59 / 35 = 101$

Ainsi l'élève E peut lire 101 mots en une minute. Ce qui correspond a un très bon score pour un élève de CE1 en début d'année.

L'élève F, lui, a lu 59 mots en 34 secondes. Celui-ci n'a également pas fait d'erreur durant sa lecture. De plus, cet élève a pris en compte la ponctuation afin de rythmer sa lecture. L'enseignant a remarqué que celui-ci prenait le temps de comprendre ce qu'il lisait malgré le fait qu'il était chronométré. L'enseignant a dû également recalculer son MCLM afin de connaitre les capacités réelles de cet élève en fluence.

Ce qui correspond à : $60 \times 59 / 34 = 104$

Ainsi cet élève peut lire 104 mots en une minute.

Cette analyse nous permet d'observer un réel écart entre les élèves d'une même classe (annexe 26). C'est pourquoi l'enseignant de cette classe a décidé de faire différents groupes en fluence. Ce dispositif permet de répondre réellement aux réussites et aux difficultés de chaque élève. Il permet également de mettre en place des binômes de travail qui ont un niveau assez similaire afin que les élèves puissent avancer ensemble. L'objectif de ce dispositif est également de faire travailler un maximum en autonomie les élèves qui ont le moins de difficultés et de laisser plus de temps à l'enseignant pour épauler les élèves en difficulté dans ce domaine en organisant un groupe de besoin.

2. 3. Liens entre l'écriture sous la dictée n°1 et la fluence n°1

Grâce aux analyses réalisées précédemment, nous observons un réel lien entre les résultats en écriture sous la dictée et ceux de fluence (annexe 21). En effet, les élèves appartenant au groupe 1, c'est-à-dire ceux qui ont un niveau assez faible en lecture, font généralement de nombreuses erreurs en tâche d'écriture. Ces erreurs si situent principalement dans la catégorie des erreurs graphiques ce qui signifie qu'elles correspondent la plupart du temps à un oral correct mais un écrit erroné. Prenons comme exemple le mot « présent » orthographié « *prezan* » par un élève. Le son [z] est bien présent dans ce mot cependant il s'écrit avec la lettre « s » car il se trouve entre deux voyelles. L'élève possède une prononciation et une reconnaissance orale correcte mais il n'a pas encore pris possession de la règle orthographique. Il en est de même pour le son [an] qui est présent dans le

mot « présent » mais qui s'écrit « en » et non pas « an ». Dans cette situation, au phonème [ɑ̃] correspondent les graphèmes « en », « an », « em » et « am ». Les graphèmes sont les unités graphiques chargées de transcrire les différents phonèmes présents dans notre langue. Ainsi, nous pouvons en déduire que l'élève possède la bonne prononciation mais n'a pas encore acquis l'orthographe correcte pour ce mot. Cependant nous remarquons également que ces deux élèves réalisent des erreurs de type extragraphique. Celles-ci sont parfois dues à un oral erroné. Prenons l'exemple du mot « enfin » écrit « *enfn* » par un élève. Pour cette erreur, deux hypothèses sont possibles : La première étant l'oubli d'une lettre (la lettre « i ») et la deuxième pourrait être la confusion du son [ɛ̃] avec la lettre « n ». La lettre « n » pourrait être associé au son « in » pour un élève qui débute la lecture. Dans les deux cas, l'erreur est considérée comme une erreur extragraphique par l'omission ou l'adjonction d'un phonème.

Les élèves du groupe 2 (niveau moyen en lecture) font eux aussi quelques erreurs lors de la tâche d'écriture sous la dictée. Cependant, nous pouvons remarquer que ces erreurs sont principalement de types graphiques. Ces élèves possèdent la bonne prononciation mais ils ne connaissent pas toutes les règles orthographiques. Les erreurs qu'ils réalisent concernent majoritairement les marques du radical ou les marques des préfixes et des suffixes.

Enfin les élèves du groupe 3 qui ont un niveau de lecture plutôt correct font peu d'erreurs dans la tâche d'écriture sous la dictée n°1. Celles-ci sont issues, soit de la mal formation des lettres (application au niveau de l'écriture), soit de la confusion des marques du radical ou des suffixes. En effet, il est vrai que certains élèves qui ont un bon niveau en tâche d'écriture vont parfois faire moins attention à leur écriture (graphie). L'enseignant peut sentir un certain relâchement en graphie. C'est pour cela qu'il est parfois difficile de déchiffrer certaines lettres. De plus, pour ce qui est de la confusion des marques du radical ou des suffixes, nous pouvons voir que cet apprentissage est long et qu'il faudra donc du temps et de l'expérience aux élèves pour acquérir complètement cette compétence.

Ainsi, suite à cette première analyse, nous pouvons observer que le niveau en lecture semble influencer le nombre d'erreurs orthographiques durant les tâches d'écriture sous la dictée. En effet, il semble que plus un élève rencontre des difficultés en lecture, plus il va avoir tendance à faire des erreurs orthographiques durant une tâche d'écriture. Inversement, plus un élève possède un niveau correct en lecture moins il fera d'erreurs.

2. 4. Lien avec les programmes

D'après les programmes du cycle 2, la « lecture et l'écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité ». Leur acquisition nécessite un travail tout au long de la scolarité. De plus, ces deux apprentissages sont en relation avec tous les autres apprentissages. Durant le cycle 2, les élèves entrent dans l'apprentissage concret de ces deux domaines que sont l'écriture et la lecture. La fluence est au cœur de cet apprentissage car un des attendus de fin de cycle en lecture s'intitule : « identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés ». Afin d'atteindre cet attendu en fin de CE2, il est nécessaire de travailler les compétences suivantes :

- Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique)
- Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent
- Établir des correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes)
- Mémoriser les composantes du code
- Mémoriser des mots fréquents et irréguliers
- Savoir mobiliser la compétence de décodage

Pour cette recherche, nous avons décidé de choisir la tâche d'écriture sous la dictée, la production d'écrit et la fluence car ces activités permettent de faire travailler les compétences citées plus haut. D'après les premières analyses réalisées avec ce recueil de données, les résultats tendent à montrer que la lecture et l'écriture sont effectivement liés. Dans la suite de cette partie, nous allons approfondir les analyses pour obtenir plus de résultats afin que ceux-ci soient plus représentatif.

3. Analyse de la dictée et des résultats de fluence du mois de mars 2020

3. 1. Analyse de la dictée n°2 (février 2020)

Cette deuxième partie d'analyse porte sur une dictée comportant deux phrases. Lorsque la dictée du vendredi ne porte pas sur les mots invariables ou à usage courant, celle-ci est centrée sur une lettre. En effet, une semaine sur deux, l'enseignant revoit avec la classe des graphèmes qu'ils ont étudié au Cours Préparatoire. La semaine commence avec un temps de recherche des différents sons que peut produire la lettre en question. Par exemple, durant la semaine du 24 février, la classe a travaillé sur la lettre « s ». Le lundi, les enfants ont travaillé en binôme avec une banque de mots comportant la lettre « s ». Ils ont dû les classer dans différentes colonnes en fonction du son réalisé par la lettre. Le travail est ensuite repris en classe entière. En fin de journée, après vérification des travaux, l'enseignant sélectionne huit mots qui serviront pour la dictée du vendredi. Ensuite, tout au long de la semaine, des dictées flash vont être mises en place. Comme expliqué précédemment, la dictée flash est une activité courte qui va permettre aux élèves de mémoriser l'orthographe des mots en les écrivant et en les lisant plusieurs fois. Pendant cette dictée flash, l'enseignant écrit un des mots au tableau, les élèves doivent le mémoriser en le lisant et en le répétant plusieurs fois à voix haute. L'enseignant efface ensuite le mot et les élèves doivent l'écrire sur leur ardoise ou sur leur cahier. Pour cela, ils doivent utiliser leur mémoire (soit visuelle, soit auditive). Le jeudi, les élèves inventent des phrases en utilisant ces mots, ils les disent à voix haute, puis l'enseignant en écrit une ou deux au tableau afin que les élèves puissent les observer. L'enseignant utilise également ces phrases pour faire quelques rappels de grammaire et de conjugaison. Enfin, le vendredi, l'enseignant s'inspire des phrases réalisées par les élèves la veille pour la dictée de la semaine.

La dictée qui a été analysée dans cette partie est la suivante :

Aujourd'hui, j'ai vu un ours avec des bottes.

Il avait une bosse sur la tête.

Un recueil a été effectué suite à cette tâche afin d'observer des éventuelles erreurs des élèves. Une fois que nous avons relevé toutes les erreurs, nous les avons classées à l'aide du système de classement réalisé par Nina Catach.

Élève A :

Tout d'abord, analysons la dictée n°2 réalisée par l'élève A. Celui-ci appartient au groupe 1 de fluence. Lors de cette tâche, cet élève a fait huit erreurs sur l'ensemble de la dictée qui comporte seize mots (annexe 7). Une seule de ces erreurs se situe dans la catégorie des erreurs extragraphiques. En effet, le mot « tête » a été orthographié « *fêté* ». Nous émettons l'hypothèse que l'élève a confondu les consonnes « t » et « f ». Il semblerait que cette erreur soit due à de l'inattention car cet élève a très bien écrit les autres mots qui comportaient la lettre « t ». Toutes les autres erreurs sont de types graphiques. Certaines sont de types phonogrammiques : n'altérant pas la valeur phonique comme « *aveque* » (avec), ou altérant la valeur phonique comme « *avé* » (avait) ou encore « *fêté* » (tête). Une des erreurs concerne le nombre d'un nom, c'est-à-dire que l'élève a oublié la marque du pluriel sur le nom « des bottes ». Enfin, les dernières erreurs sont classées dans les erreurs graphiques de type idéogrammique. Ces erreurs sont des oublis de majuscules ou d'apostrophes comme par exemple « *jai* » (j'ai).

Élève B :

Toujours dans le groupe 1, l'élève B, lui, a fait cinq erreurs sur la dictée n°2 (annexe 8). Comme pour l'élève précédent, les erreurs réalisées sont principalement de type graphique. Seule l'omission d'un phonème dans le mot « aujourd'hui » orthographié « *aujord'ui* » par l'élève est considérée comme extragraphique. Par conséquent, toutes les autres erreurs sont considérées comme graphiques. Certaines sont caractérisées plus précisément comme étant à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique. Cela signifie que ces erreurs ont une répercussion sur la prononciation orale du mot. Les mots concernés sont : « *aujord'ui* » (aujourd'hui), « *avé* » (avait) et « *tête* » (tête). De plus, comme pour l'élève précédent, nous observons que l'élève B n'a pas marqué la marque du pluriel sur le nom « *botte* » précédé du déterminant « des ». Nous pouvons éventuellement déduire que cet élève n'a pas encore acquis les règles d'accord en nombre des noms.

Élève C :

Dans le groupe 2 qui comporte les lecteurs de niveau moyen, l'élève C a réalisé seulement trois erreurs (annexe 9). Deux de ces erreurs sont classées dans la catégorie extragraphique. L'une d'elle

est due à la malformation d'une lettre. Le mot « bosse » semble être orthographié « *losse* ». En vue de la qualité de l'écriture et de la difficulté à lire ce passage, nous pouvons en déduire que c'est une erreur à dominante calligraphique. La seconde erreur concerne le mot « aujourd'hui » orthographié « *aujoudui'hui* » par l'élève C. Dans l'écriture de ce mot, l'élève a omis la lettre « r ». Cette erreur est qualifiée d'extragraphique (omission d'un phonème). Nous pouvons imaginer que cette erreur peut être due à un moment d'inattention. Enfin, une de ces trois erreurs est classée dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. En effet, le verbe avoir à l'imparfait n'a pas encore été vu à ce stade de l'année par la classe, ainsi l'élève a écrit « avait » de la manière suivante : « *avé* ».

Élève D :

Toujours dans le groupe 2, l'élève D a fait sept erreurs (annexe 10). Après l'analyse de cette production, nous constatons que toutes ces erreurs se situent dans la catégorie des erreurs graphiques sauf une. Cet élève a écrit « *oujourd'hui* » pour « aujourd'hui ». Suite à cette erreur, nous émettons l'hypothèse que la prononciation orale de ce mot pour cet élève est erronée. D'après le système de classement de Nina Catach, lorsqu'une erreur orthographique est due à un oral erroné, cette erreur est caractérisée comme extragraphique. La majorité des erreurs se situent dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante morphogrammiques. Elles concernent les accords en nombre des noms (« *botte* » → « *bottes* »), les adjonctions erronées d'accords étroits (« *jais* » → « *j'ai* » ou encore « *avai* » → « *avait* »), et les adjonctions erronées d'accords larges (« *vus* » → « *vu* »). Les autres erreurs se trouvent dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante idéographique, c'est-à-dire qu'elles concernent les oublis de majuscules ou les apostrophes.

Élève E :

Pour cette dictée, l'élève E qui se situe dans le groupe 3 en fluence, a réalisé la dictée sans faire une seule erreur (annexe 11).

Élève F :

Dans la production de l'élève F qui appartient au groupe 3 en fluence, nous observons deux erreurs sur la dictée n°2 (annexe 12). Ces erreurs sont toutes les deux de types graphiques. L'une d'elles

porte sur le mot « tête » qui est orthographié « tête » dans la production de l'élève. Cette erreur est considérée comme phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique. La seconde concerne l'accord du verbe voir. Cet élève a écrit « vu » de la manière suivante : « vue ». Cette erreur est morphogrammique et se classe dans les adjonctions erronées d'accords larges.

Dans cette analyse de dictée n°2, nous pouvons observer que les élèves font nettement moins d'erreurs extragraphiques (annexe 31). Cette évolution peut être due à l'augmentation de la fréquence des activités orales entre la première et la deuxième dictée. En effet, les élèves ont rencontré un grand nombre de fois des mots courants, des mots invariables et des formes verbales simples ce qui a pu entraîner cette amélioration dans leurs écrits. De plus nous remarquons à nouveau que les élèves qui ont un très bon niveau en lecture font entre 0 et 2 erreurs alors que les élèves ayant un niveau moyen voir faible en lecture en font entre 3 et 8 sur la même dictée.

3. 2. Analyse des résultats de fluence n°2 (mars 2020)

Suite au recueil de données de la dictée n°2, l'enseignant a organisé une activité de fluence afin de pouvoir comparer les résultats avec la fluence précédente. Le texte utilisé pour cette activité est composé de 135 mots (annexe 20). Il se nomme « À la plage ». Celui-ci est entièrement au présent pour les mêmes raisons que pour le premier texte, pour éviter de mettre les élèves en difficulté. Il est composé de neuf phrases. La principale différence avec le premier texte est que dans celui-ci certaines phrases sont complexes, c'est-à-dire qu'elles comportent parfois deux verbes conjugués. Cette différence peut éventuellement entraîner des difficultés pour trouver un bon rythme de lecture. Certains élèves éprouvent des difficultés à tenir compte de la ponctuation or avec des phrases plus longues cette difficulté peut être amplifiée.

Groupe 1 :

L'élève A, qui fait partie du groupe 1, a lu 58 mots en une minute. Durant cette activité, l'enseignant a pu observer une amélioration au niveau de la fluidité de lecture de l'élève. En effet, en plus d'avoir amélioré sa performance en augmentant le nombre de mot lu à la minute, celui-ci rencontre moins de difficultés avec les phonèmes complexes comme [ʃ] ou [wa]. Cette amélioration peut être due à de nombreux facteurs : le travail régulier de la fluence ou encore la révision des différents

sons chaque semaine. De plus, il semblerait que cet élève ait compris l'utilité de la ponctuation, plus précisément des points dans un texte. Il organise sa lecture en s'arrêtant distinctement sur l'ensemble des points. Deux hypothèses peuvent être émises pour ce changement :

- L'élève prend vraiment en compte la ponctuation
- Les phrases sont plus longues que dans le premier texte, ce qui oblige l'élève à faire plus de pauses pour respirer.

L'élève B, lui, a lu 69 mots en une minute. Durant cette tâche de lecture, l'enseignant remarque que cet élève est plus à l'aise durant cette deuxième lecture. En effet, les mois d'apprentissages ont eu une répercussion assez visible sur la lecture de cet élève. Celui-ci a une lecture plus fluide et plus rythmée même si toute la ponctuation n'est pas encore prise en compte. Nous pouvons également observer que les résultats de cet élève ont doublé entre la première et la seconde lecture, ce qui démontre une réelle évolution durant les quatre mois qui séparent les deux lectures.

Groupe 2 :

Dans le groupe 2, l'élève C a lu 83 mots en une minute. Cependant il a fait deux erreurs de prononciation durant sa lecture. Afin de calculer le nombre exact de mot lu à la minute, il est nécessaire d'enlever le nombre d'erreurs au nombre total de mots lus. Cet élève a donc un nombre de Mots Correctement Lus à la Minute (MCLM) de 81 mots. Cet élève porte une attention particulière au fait qu'il soit chronométré. Il a tendance à se précipiter afin de lire le plus de mots possibles. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce phénomène l'empêche de se concentrer réellement sur sa lecture. Il semble que cet élève ne porte pas vraiment d'attention au sens du texte qu'il est en train de lire. Cette précipitation s'observe donc par la réalisation d'erreurs dans la prononciation de certains mots. Contrairement à d'autres élèves, celui-ci ne va pas essayer de se reprendre afin de corriger sa prononciation. Malgré cette stratégie, le résultat de cet élève pour la fluence n°2 a réellement augmenté lorsqu'on la compare avec la première lecture. Cet élève est passé de 37 mots correctement lus à la minute à 81 à la deuxième lecture.

L'élève D, qui fait également partie du groupe 2 en fluence, a lu 110 mots en une minute. L'enseignant observe un investissement important de cet élève durant la tâche de fluence. En effet, celui-ci porte de plus en plus attention à sa manière de lire. Il prend le temps de bien prononcer

chaque mot, de rythmer sa lecture avec l'aide de la ponctuation et il semble prendre conscience du sens du texte lu. Pour cet élève, une amélioration significative est visible avec ses résultats qui ont plus que doublé entre la première et la deuxième lecture.

Groupe 3 :

L'élève E, qui appartient au groupe 3 en lecture, a lu 135 mots en une minute, comme l'élève F. Ils ont réalisé cette tâche sans erreurs et en respectant dans l'ensemble la ponctuation afin de rythmer leur lecture. Ces derniers semblent faire attention au sens du texte qu'ils lisent. Ces deux élèves font partie du groupe 3 en lecture depuis le début de l'année, ils possèdent un très bon niveau en lecture. D'après les programmes, en CE1, le nombre de Mots Correctement Lus à la Minute à atteindre est d'environ 70. Or L'élève E et F ont dépassé cet attendu depuis le début de l'année. C'est donc pour cela que l'enseignant les classe dans la catégorie des très bons lecteurs.

Malgré le maintien de l'écart entre les élèves des différents groupes de cette classe, nous observons une réelle évolution entre la première et la deuxième lecture (annexe 27). En effet, tous les participants de cette recherche, sans exception, ont vu leurs résultats évoluer entre les deux lectures.

3. 3. Liens entre l'écriture sous la dictée n°2 et la fluence n°2

Une fois que les productions d'élèves en dictée et en fluence ont été récoltées, nous avons pu les analyser (annexe 22). Ces analyses vont permettre dans un premier temps d'observer les concordances et les divergences entre les résultats de chaque élève à la dictée n°2 et à la fluence n°2. Dans un deuxième temps, nous pourrions les comparer avec les résultats obtenus lors du premier recueil de données (dictée et fluence n°1).

Dans un premier temps, nous remarquons que les élèves appartenant au groupe 3 en lecture ont réalisé nettement moins d'erreurs à la dictée n°2 que les élèves appartenant aux groupes 1 et 2.

De plus, ces derniers ont fait des erreurs de types extragraphiques contrairement aux élèves E et F (groupe 3). Rappelons que les erreurs extragraphiques apparaissent lorsqu'un élève a une représentation erronée de la prononciation d'un mot. Ce phénomène entraîne parfois un écrit erroné. Nous avons pu l'observer dans la production d'un élève avec le mot « aujourd'hui » orthographié « *oujourdhui* ». Avec cet exemple, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'élève a

mémorisé une prononciation erronée du mot en question, ce qui entraîne un écrit erroné. Suite à cette analyse, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : lorsqu'un élève possède une capacité de lecture fluide et rythmée, il est plus efficace pour mémoriser l'orthographe des mots, alors qu'un élève qui rencontre encore des difficultés en lecture va plutôt se concentrer sur le décodage des mots. De plus lorsqu'un élève possède des difficultés en lecture, il a plus de risques d'avoir une prononciation erronée, ce qui peut le mettre ensuite en difficulté lors de l'écrit (. Nous remarquons également que les élèves A et D ont fait des erreurs idéogrammiques. Celles-ci concernent les oublis de majuscules, de ponctuation, d'apostrophes ou de traits d'union. Ce phénomène peut aussi être expliqué par l'hypothèse précédente.

Ainsi, il semblerait qu'il existe une vraie corrélation entre la lecture et la tâche d'écriture sous la dictée.

3. 4. Comparaison des productions d'élèves n°1 et n°2

Suite à toutes ces analyses, nous pouvons comparer les résultats des productions d'élèves n°1 avec celles n°2 (annexe 29). Cette comparaison permet d'observer une possible évolution entre ces deux moments de recueil de données, mais également de voir si les élèves reproduisent les mêmes types d'erreurs.

Lors des analyses précédentes, nous avons pu constater qu'il y avait une certaine corrélation entre la lecture et l'écriture. En effet, les résultats étaient assez représentatifs. Dans l'analyse de la dictée et de la fluence n°1 et n°2, nous avons constaté que le niveau de lecture semblait avoir une influence sur le nombre d'erreurs orthographiques des élèves. Les élèves qui possédaient un niveau plutôt faible ou moyen en lecture ont tendance à faire plus d'erreurs lors des tâches d'écritures (annexe 29).

Maintenant, intéressons-nous à l'aspect chronologique de ce recueil. Entre le premier recueil de donnée et le deuxième, il s'est écoulé presque quatre mois. Durant ces quatre mois, les élèves ont continué à apprendre en classe, ils ont revu certaines règles et certains sons du CP, mais ils ont également participé à de nouveaux apprentissages en grammaire ou en conjugaison par exemple.

Afin de répertorier et de comparer plus facilement les résultats des élèves aux recueils n°1 et 2, un tableau a été réalisé (annexe 26). En voici une ébauche :

| | Dictée n°1 | % | Dictée n°2 | % |
|----------------|---|----------|----------------------------|----------|
| Élève A | 2 erreurs (graphique et extragraphique) | 28,5 | 8 erreurs (graphique) | 43,7 |
| Élève B | 7 erreurs (graphique) | 57 | 5 erreurs (graphique) | 25 |
| Élève C | 4 erreurs (graphique) | 57 | 3 erreurs (extragraphique) | 18,7 |
| Élève D | 1 erreur (graphique) | 14,2 | 7 erreurs (graphique) | 37,5 |
| Élève E | 1 erreur (extragraphique) | 14,2 | 0 erreur | 0 |
| Élève F | 1 erreur (graphique) | 14,2 | 2 erreurs (graphique) | 12,5 |

Le tableau ci-dessus permet de mettre en évidence les résultats des dictées pour chaque élève. Plusieurs paramètres ont été répertoriés :

- Le nombre d'erreur
- Le type d'erreur le plus fréquent entre parenthèse
- Le pourcentage d'erreur par production et par élève

Avec ce tableau, nous pouvons comparer les types d'erreurs de chaque élève et donc voir si ce critère a évolué entre les deux recueils de données. Dans l'ensemble, les élèves ont eu tendance à faire le même type d'erreurs dans les deux dictées. Seulement les élèves A et C ont des résultats qui varient. De plus, les pourcentages d'erreurs nous permettent d'observer l'évolution des élèves en orthographe durant ces deux dictées. Nous avons choisi de calculer les pourcentages et donc de ne pas juste se baser sur le nombre d'erreur car les dictées n°1 et n°2 sont différentes. Rappelons-nous que la dictée n°1 est une dictée de sept mots alors que la dictée n°2 est composée de deux phrases et plus précisément de seize mots. Celles-ci étant différentes, il nous fallait calculer le pourcentage d'erreurs en fonction du nombre de mots total afin d'obtenir des résultats représentatifs. Suite à ces calculs, nous pouvons observer une diminution du nombre d'erreurs d'une dictée à l'autre. Seulement deux élèves ont obtenu un pourcentage supérieur au premier. En vue de ce décalage nous pouvons émettre plusieurs hypothèses :

- La difficulté : passer d'une dictée de mots et une dictée où les mots préparés sont intégrés dans une phrase. L'élève peut rencontrer des difficultés à faire des accords éventuels.
- Le fait que la deuxième dictée soit composée de phrases et donc que tous les mots n'ont pas été préparés (verbes, mots de liaisons...)

Pour cette deuxième hypothèse, nous avons décidé de refaire le calcul en comptant seulement les erreurs se trouvant sur les mots préparés ou déjà étudiés en classe. Ce nouveau calcul nous amène à compter seulement 10 mots sur 16. Ce changement permet d'obtenir de nouveaux résultats :

Élève A : 31,25 %

Élève C : 12,5 %

Élève E : 0 %

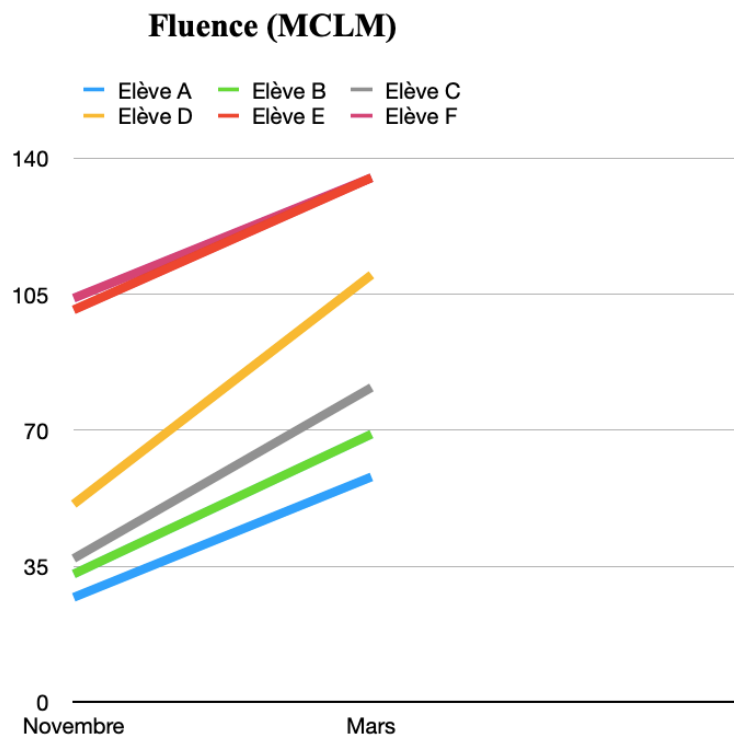
Élève B : 18,75 %

Élève D : 18,75 %

Élève F : 6,25 %

Ces résultats montrent une diminution du pourcentage d'erreurs pour l'ensemble des élèves. De plus, nous observons que les deux élèves concernés par une augmentation du pourcentage d'erreurs sont toujours concernés, cependant ce pourcentage a clairement diminué. Malgré ce fait, nous observons que les deux élèves concernés ont produit moins voire plus du tout d'erreurs extragraphique. Nous pouvons donc en déduire que ces élèves rencontrent moins de difficultés à l'oral et en lecture ce qui leur permet de réaliser moins d'erreurs extragraphiques. Pour vérifier cela, observons maintenant les résultats en fluence de chaque élève.

Voici un graphique répertoriant l'ensemble des résultats des élèves pour l'activité de fluence n°1 et l'activité de fluence n°2 (annexe 28).



Grâce à ce dernier, nous pouvons directement remarquer que tous les résultats ont significativement augmenté entre le premier recueil et le deuxième. Durant les quatre mois qui ont séparé les deux

recueils, les élèves ont amélioré leur niveau de lecture. Ces résultats nous emmènent une nouvelle fois à penser que les activités d'écriture et la lecture sont des apprentissages complémentaires.

4. Analyse des productions d'écrit

4. 1. Analyse des productions d'écrit

La dernière partie de ce recueil concerne l'activité d'écriture appelée « production d'écrit en encodant soi-même ». Durant la période 3 de cette année de CE1, cette classe a participé à un cycle de natation. Suite à ce cycle, les élèves ont réalisé plusieurs activités sur le thème de la piscine. Celles-ci ont permis de travailler le vocabulaire, la graphie mais également la production d'écrit. Cette dernière a été réalisée à la fin du cycle de natation. En effet, il était important que les élèves aient longuement travaillé sur ce thème auparavant afin d'avoir assez de vocabulaire pour réaliser leur production d'écrit.

Durant la réalisation de cette activité, l'enseignant a donné la consigne suivante :

Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms et les mots invariables de ton répertoire (cahier du nageur). N'oublie pas de choisir une phrase de fin de texte et de mettre de la ponctuation.

Pour guider cette activité d'écriture, l'enseignant a donné des consignes par étapes :

- 1) *J'écris la phrase suivante pour commencer mon texte : « Tous les mardis, nous allons à la piscine. » (Cette phrase a été choisi en classe entière au préalable)*
- 2) *Je cherche les mots dont j'ai besoin dans le tableau en dessous et dans mon carnet de nageur (les affaires, le matériel)*
- 3) *Je n'oublie pas de choisir une phrase pour la fin de mon texte (répertoire réalisé en classe entière).*
- 4) *Je demande à la maitresse si je ne trouve pas le mot dont j'ai besoin.*

Avant de lancer l'activité, toutes ces consignes sont lues par un ou plusieurs élèves, elles sont également reformulées par l'enseignant et par un élève. Afin de pouvoir être disponible pour

apporter de l'aide aux élèves, l'enseignant favorise à ce moment-là un travail en demi-classe. Ce dispositif consiste à prévoir des exercices d'entraînement pour la moitié de la classe. Ces exercices peuvent se réaliser en autonomie. L'enseignant prend le temps d'expliquer à toute la classe les consignes et les attendus de chaque activité (entraînement et production d'écrit) avant de commencer. Une fois qu'une partie des élèves est lancée sur l'activité en autonomie, l'enseignant peut alors plus se consacrer au deuxième groupe qui lui travaille la production d'écrit. L'enseignant prévoit ce dispositif durant toutes les activités de productions d'écrit car c'est un exercice nouveau en CE1 qui peut donc être plus ou moins difficile pour certains élèves. De plus, cette production étant individuelle, l'enseignant doit pouvoir apporter une aide ponctuelle à chaque élève s'il en éprouve le besoin.

Suite à cette activité, nous avons recueilli les productions des six élèves sélectionnés pour cette recherche et nous avons comptabilisé et analysé les erreurs commises (annexe 23, 24, 25).

Élève A :

Dans le groupe 1, l'élève A a réalisé une production de 26 mots. Sur l'ensemble de sa production, il a fait huit erreurs (annexe 13). La moitié d'entre elles sont des erreurs extragraphiques. Deux erreurs sont dues à la mauvaise coupure des mots : « *a pren* » (apprend) et « *nous vailles* » (nouvelles). Les deux autres erreurs extragraphiques concernent l'omission ou l'adjonction de phonème dans un mot. Ces erreurs montrent que l'élève possède une prononciation orale erroné du mot. Pour le mot « j'aime », l'élève a écrit « *mie* ». Suite à cette erreur nous pouvons déduire que l'élève a utilisé la seule lettre « m » en pensant qu'elle réalisé le son [ɛm]. Il semble aussi avoir mis la lettre « i » dans le mot peut être suite à un souvenir qu'il a de l'orthographe de ce mot, cependant il ne l'a pas positionné au bon endroit. Cet élève a ensuite écrit « *fnre* » pour le mot « faire ». Par déduction, nous pouvons observer, qu'encore une fois, il a écrit la lettre « n » en pensant peut être qu'elle produirait le son [ɛ]. Les quatre autres erreurs sont graphiques. L'une d'entre elles est à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique. En effet, pour le mot « nouvelles » l'élève A a écrit « *nous vailles* ». Cette fois-ci, l'élève semble posséder une prononciation correcte du mot cependant il a orthographié le son [ɛ] avec le graphème « ai ». Les autres erreurs sont morphogrammiques. Deux d'entre elles sont dues à la confusion du nombre, plus précisément, il semblerait que cet élève ait oublié les marques du pluriel sur les mots suivant « figure » (des figures) et « cour » (des cours). L'élève n'a, semble-t-il, pas encore acquis la notion

de nombre sur les noms. Enfin, pour le mot « apprend », l'élève a écrit « a pren ». Il ne semble pas avoir connaissance de la marque du radical de ce mot.

Élève B :

L'élève B, lui, a réalisé une production d'écrit de 56 mots. Dans cette production, nous observons 28 erreurs (annexe 14). Moins d'un quart de ces erreurs sont classées dans la catégorie des erreurs extragraphiques. Plusieurs erreurs sont dues à une mauvaise coupure de mot. En effet, cet élève semble rencontrer des difficultés avec certains mots puisque qu'il ne les découpe pas correctement : « *salon* » (nous allons), « *ala* » (à la), « *nai* » (on est), « *setpa* » (sait pas). De plus, on peut observer que ces erreurs peuvent être réalisées suite à des liaisons entre les mots, comme pour « nous allons ». L'élève semble ne pas maîtriser l'utilisation des liaisons et rajoute donc une lettre au début du mot. Les six autres erreurs extragraphiques concernent l'omission ou l'adjonction de phonèmes. Tout d'abord, en écrivant le pronom personnel « nous », l'élève B semble avoir oublié la lettre « s » ou il n'a pas encore mémorisé l'orthographe de ce mot. Il a également inversé l'ordre de deux lettres puisqu'il a écrit « *nuo* ». Ensuite sur plusieurs mots, l'élève a oublié les lettres muettes à la fin du mot : « allons » est orthographié « *salon* », « *tou* » (tous), « *maillo* » (maillot), « *douch* » (douche), « *tou* » (tout).

Toutes les autres erreurs sont des erreurs graphiques. Dans cette catégorie, il existe plusieurs dominantes. Certaines sont à dominante phonogrammique. Parfois, ces dernières n'altèrent pas la valeur phonique : « *an* » (en), « *can* » (quand), « *ariver* » (arrivé), « *setpa* » (sait pas) et enfin « *set* » (sait). Suite à ces différentes erreurs, nous pouvons déduire que cet élève rencontre des difficultés avec les phonèmes qui peuvent s'écrire de différentes manières, comme pour le son [k] qui peut s'écrire avec « c », « qu », ou « k ». D'autres erreurs graphiques à dominante phonogrammique altèrent la valeur phonique. Par exemple, le mot « est » a été orthographié « *nai* ». En plus d'avoir rajouter une lettre à cause de la liaison, l'élève a confondu le son [e] et [ɛ]. Cette erreur altère donc la valeur phonique car lorsqu'on lit le mot orthographié par l'élève, la prononciation n'est pas la même. Le problème est le même pour le mot « après » qui est orthographié « *apré* » et pour le mot « faire » qui est écrit « *fér* ». L'élève a également écrit « *nages* » au lieu de « nager ». D'autres erreurs sont catégorisées comme morphogrammiques. L'élève n'a pas réalisé l'accord du verbe « arriver », il a écrit « *ariver* » à la place de « arrivé ». Cette erreur est une adjonction erronée d'accord large. L'élève a également eu une confusion de

genre dans sa production en écrivant « tout » à la place de « toute ». Les autres erreurs morphogrammiques concernent soit la marque du radical comme pour le mot « prend » orthographié « *pren* », soit la marque du préfixe comme « ensuite » qui a été écrit « *ansuite* » par cet élève. Enfin, les dernières erreurs sont classées dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante logogrammique. Elles sont toutes dues à la confusion entre les homophones grammaticaux : « a » (à), « est » (et) et « se » (ceux).

Élève C :

Dans le groupe 2 de fluence, l'élève C a réalisé une production d'écrit de 61 mots. Sur l'ensemble de sa production, cet élève a fait 26 erreurs orthographiques (annexe 15). Nous les avons répertoriées dans un tableau afin de les classer par catégories. Nous remarquons que cet élève a réalisé des erreurs de tout type de catégories. Quatre erreurs peuvent être classées dans la catégorie des erreurs extragrammiques. Celles-ci peuvent être dues à la mauvaise coupure d'un ou plusieurs mots comme par exemple « à la » qui a été orthographié « *ala* » par l'élève C. Elles concernent également les omissions ou les adjonctions de phonèmes comme pour le mot « nage » écrit « *ge* » et « *age* » par cet élève, ou encore « une » orthographié « *eun* ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que cet élève a réalisé des oublis ou des confusions de lettre suite à un moment d'inattention, ou alors il n'a pas encore correctement mémorisé l'ordre et la place des certaines lettres dans les mots connus comme « une ». Toutes les autres erreurs peuvent être classées dans la catégorie des erreurs graphiques. Dans cette catégorie, il y a plusieurs dominantes. La première est la dominante phonogrammique. L'élève C a réalisé de nombreuses erreurs phonogrammiques n'altérant pas la valeur phonique. Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Ces types d'erreurs observés dans la production sont : « *ché* » (j'ai), « *apren* » (apprend), « *sou* » (sous), « *serso* » (cerceaux), « *atrape* » (attrape), « *anos* » (anneaux) et « *deor* » (dehors). Dans tous ces mots, certains peuvent comporter plusieurs erreurs de différentes catégories. Par exemple « *ché* » pour « j'ai », l'erreur de graphème « *é* » à la place de « *ai* » est une erreur phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique, cependant la deuxième erreur qui est l'écriture du graphème « *ch* » à la place du « *j* », peut être classé dans la catégorie des erreurs phonogrammiques altérant la valeur phonique car la prononciation est modifiée. Les erreurs suivantes font aussi partie de cette catégorie : « *fes* » (fait), « *plongon* » (plongeurs) et « *fé* » (fait). Par la suite, dans la production de cet élève nous pouvons observer des erreurs à dominante morphogrammique. Celles-ci concernent

principalement les confusions de nombres. En effet, cet élève ne semble pas encore avoir acquis la notion de marque du pluriel sur les noms car il a fait quatre erreurs d'accords : « *des plongon* » (des plongeurs), « *des serso* » (des cerceaux), « *des anos* » (des anneaux), « *des course* » (des courses). Pour les autres erreurs de cette catégorie, nous observons que l'élève a omis les marques du radical dans l'écriture de deux mots : « *apren* » (apprend) et « *pla* » (plat). Ensuite, quatre erreurs peuvent être classées dans la catégorie des erreurs logogrammiques car l'élève a eu quelques confusions entre les homophones grammaticaux : « *tout* » (tous) et « *a* » (à). Enfin les dernières erreurs réalisées par l'élève C sont classées dans les erreurs graphiques à dominante idéographique. Elles concernent l'oubli de majuscule, de ponctuation, d'apostrophe ou de trait d'union. Dans sa production, l'élève a oublié deux majuscules et il n'a pas mis l'apostrophe lorsqu'il a orthographié le mot « l'eau ».

Suite à cette analyse, nous remarquons que cet élève fait majoritairement des erreurs graphiques à dominante phonogrammique.

Élève D :

L'élève D, qui appartient au groupe 2 également, a réalisé une production d'écrit de 40 mots. Sur l'ensemble de ces mots, il a fait 15 erreurs que nous pouvons classer dans deux catégories d'erreurs (annexe 16). La première catégorie est celle des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. Dans cette catégorie, l'élève a fait des erreurs qui n'altèrent pas la valeur phonique comme « *najé* » (nager), « *mé* » (met), ou encore « *saque* » (sac). En effet, ce type d'erreur ne modifie pas la prononciation du mot lorsque nous le lisons à voix haute. Cet élève a également fait des erreurs qui altèrent la valeur phonique comme lorsqu'il a écrit « *pisine* » à la place de « piscine », « *safér* » pour « affaires » ou encore « *fé* » pour « fait ». Toutes les autres erreurs que nous avons recensées appartiennent à la catégorie des erreurs graphiques à dominante morphogrammique. Il existe deux types d'erreurs morphogrammiques. Une partie de ces erreurs concerne les morphogrammes grammaticaux : « *prenon* » (prenons), « *no* » (nos), « *safér* » (affaires), ou encore « *najé* » (nager). Enfin la dernière erreur est catégorisée comme graphique à dominante morphogrammique et concerne les morphogrammes lexicaux, il semble que l'élève D ait confondu la marque du suffixe pour le mot « avant » qu'il a orthographié « *aven* ».

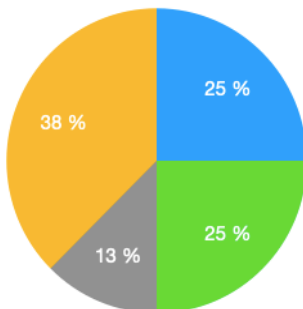
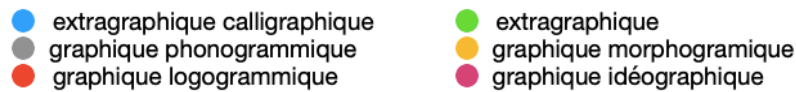
Élève E :

Dans le groupe 3, qui est composé de lecteurs ayant un bon niveau en lecture, l'élève E a réalisé une production d'écrit de 50 mots. Dans sa production, il a fait 11 erreurs (annexe 17). L'une d'elle est classée dans la catégorie des erreurs extragraphique à dominante calligraphique. En effet, durant sa production, nous supposons que cet élève a mal formé certaines lettres ce qui nous amène à lire le mot « *non* » à la place de « nous ». Ensuite, une partie des erreurs qu'il a réalisées sont des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. Trois erreurs n'altèrent pas la valeur phonique : « *désabille* » (déshabille), « *ver* » (vers), ou encore « *vien* » (vient) et deux erreurs altèrent la valeur phonique : « *après* » (après). Cet élève a également fait des erreurs de type morphogrammique. Celles-ci concernent des confusions de nombre comme dans « les mardis » qui a été orthographié sans la lettre « s » à la fin du mot « mardi ». La même erreur a été faite avec le groupe nominal « les consignes ». De plus, l'erreur « *anlève* » (enlève) peut aussi être classée dans la catégorie des erreurs morphogrammiques car l'élève a effectué l'erreur sur la marque du préfixe. Enfin, dans sa production, l'élève E a fait des confusions entre les homophones grammaticaux tel que « ça » ou encore « à » et a écrit « *sa* » et « *a* ». Ces erreurs appartiennent à la catégorie des erreurs graphiques à dominante logogrammique. A cette période de l'année, en CE1, ces homophones grammaticaux n'ont pas encore été abordés clairement. Cependant, nous remarquons que cet élève semble posséder un oral correct dans l'ensemble puisqu'il n'a pas réalisé d'erreurs extragraphiques.

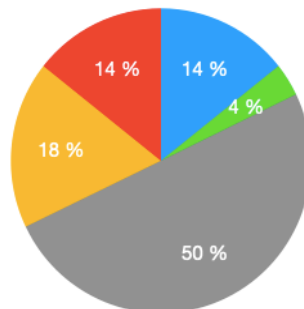
Élève F :

Toujours dans le groupe 3 de fluence, l'élève F a réalisé une production d'écrit de 77 mots. Sur l'ensemble de sa production, il a fait 11 erreurs (annexe 18). Une seule de ces erreurs appartient à la catégorie des erreurs extragraphique. Elle porte sur la liaison entre deux mots. L'élève en question a écrit « *n'a* » car le verbe avoir était placé derrière le pronom personnel « on ». Il a donc écrit la liaison qu'il effectuait à l'oral. Ensuite, la majorité des erreurs réalisées par cet élève peuvent être classées dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante phonogrammique. Certaines n'altèrent pas la valeur phonique : « *chanjer* » (changer), « *group* » (groupe), « *comenson* » (commençons), et « quant » (quand) alors que d'autres altèrent la valeur phonique : « *mayons* » (maillot) et « *s'ésuiyes* » (s'essuyer). Deux erreurs se situent dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante morphogrammique. La première est une omission d'accord dite étroite puisque l'élève a oublié de mettre un « s » au verbe « commencer » conjugué à la première

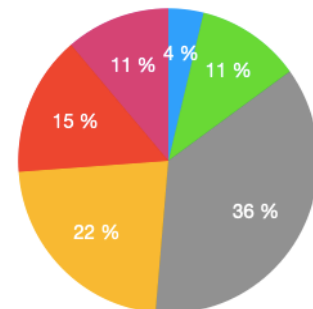
personne du pluriel (commençons). La deuxième concerne la marque du radical. En effet, l'élève F a oublié la lettre « t » à la fin du mot « sort ». Enfin, plusieurs fois dans la production, nous pouvons observer une confusion de la part de l'élève entre les homophones grammaticaux « a » et « à ». Cette erreur est classée dans la catégorie des erreurs graphiques à dominante logogrammique.



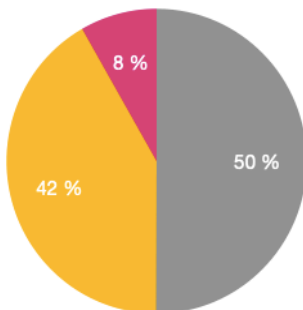
Élève A



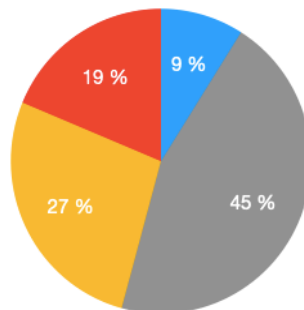
Élève B



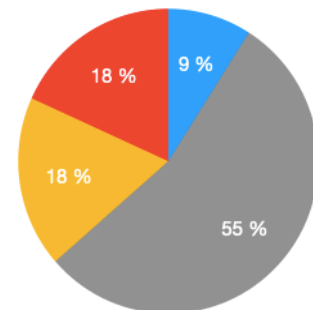
Élève C



Élève D



Élève E



Élève F

Résultats de production d'écrits : types d'erreurs (annexe 32)

4. 2. Comparaison avec les dictées et lien avec les résultats de fluence

Grâce aux analyses d'erreurs réalisées plus haut, nous pouvons maintenant comparer les résultats des dictées avec les résultats de production d'écrit tout en observant un éventuel lien avec les résultats de fluence. Commençons tout d'abord par analyser le nombre d'erreurs réalisées par les élèves dans les différentes tâches d'écriture. Nous pouvons observer que le nombre d'erreur

augmente lors de la production d'écrit. En effet, nous observons que les élèves réalisent plus d'erreurs sur leurs productions d'écrits que sur les dictées, cependant nous pouvons expliquer ce phénomène par le nombre de mots écrits en tout. Lors des tâches d'écriture sous la dictée, les élèves ont eu entre sept et seize mots à écrire alors que lors de la production d'écrit ils ont écrit entre vingt-six et soixante-dix-sept mots. Ce changement peut donc expliquer l'augmentation du nombre d'erreurs. De plus, une autre caractéristique à prendre en compte est la préparation des mots écrits. Pour réaliser les tâches d'écriture sous la dictée, les élèves avaient au préalable préparés les mots. Les dictées analysées ont été réalisées le vendredi, ce qui a permis à l'enseignant de proposer plusieurs activités tout au long de la semaine afin d'utiliser plusieurs fois les mots étudiés.

Dans un deuxième temps, concentrons-nous sur le type d'erreurs réalisé par les élèves (annexe 33). Nous pouvons observer une légère différence entre les dictées et la production d'écrit. Tout d'abord, durant la production d'écrit, les élèves ont réalisé des erreurs de type logogrammique qu'ils n'avaient pas faite pendant les tâches d'écriture sous la dictée. Ces erreurs concernent principalement les confusions d'homophones grammaticaux. Il semblerait que ce changement vienne une nouvelle fois de la préparation des dictées. De plus, afin de ne pas mettre en difficulté les élèves, l'enseignant a pris soin de mettre le moins d'homophones possibles pour la tâche d'écriture sous la dictée. Or il est vrai que lorsqu'on produit un texte, il est parfois difficile de ne pas utiliser des mots qui possèdent des homophones comme « a/à », « sa/ça », ou encore « son/sont ». Ensuite, nous remarquons également que les élèves réalisent de moins en moins d'erreurs dites extragraphique. Ces erreurs orthographiques sont généralement influencées par une mauvaise prononciation. Nous avons rencontré un exemple type dans une des productions avec le mot « aujourd'hui » orthographié « *oujourd'hui* ». Cette erreur semble être dû à la mauvaise prononciation du mot. Pour ce phénomène nous pouvons émettre une hypothèse. Nous sommes amenés à penser que lorsqu'un élève produit un texte, il va choisir principalement des mots qu'il connaît bien à l'oral afin de ne pas se retrouver en difficulté lors de la mise à l'écrit de ses idées. Il va également essayer de contourner les mots qu'il ne pense pas savoir écrire en utilisant des synonymes ou en modifiant une partie de sa phrase. De plus, nous observons une augmentation des erreurs extragraphique à dominante calligraphique lors de la production d'écrit. Ces erreurs concernent principalement la mauvaise formation des lettres. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves se concentre plus sur le contenu de leur production que sur la forme lorsqu'ils sont en train de réaliser une tâche de production d'écrit. En effet, lorsqu'il réalise une tache d'écriture

sous la dictée, ils vont se concentrer principalement sur l'orthographe des mots et sur la graphie contrairement à la tâche de production où ils doivent également former des phrases et inventer un texte.

Toutefois, suite aux analyses des différentes tâches d'écriture, nous pouvons observer deux types d'erreurs présentent majoritairement : les erreurs graphiques à dominante phonogrammique et les erreurs graphiques à dominante morphogrammique. Ces erreurs sont dues à des confusions de graphèmes, des confusions d'accords ou encore des oublis de marque du radical. Durant l'année de CE1, les élèves revoient tous les graphèmes, simples et complexes, et l'enseignant commence à aborder les notions de conjugaison et de grammaire. En fonction de la période où le recueil a été effectué, les élèves avaient plus ou moins d'acquis. Il est vrai que le taux d'erreurs n'a pas vraiment diminué mais il ne concerne généralement pas les mêmes erreurs.

5. Prospectives

Maintenant que nous avons terminé l'analyse de ce recueil de données, il est important de réfléchir aux différents changements qui seraient intéressant de réaliser afin de faire évoluer cette recherche. Tout d'abord intéressons-nous aux supports d'analyses utilisés pour ce recueil. En effet, durant cette recherche nous avons utilisé des dictées et des textes de fluence différents. Pour la réalisation des dictées, les élèves ont été confrontés à des dictées qui ne possédaient pas le même nombre de mots mais également avec des mots très différents par leur longueur ou leur complexité. Il est donc possible que ce changement ait eu un certain effet sur les résultats obtenus et sur les analyses réalisées par la suite ; Il en est de même pour le texte de fluence. Pour les deux recueils de données effectués, les textes de fluence étaient différents. Ils étaient plus ou moins long et complexes. Afin de standardiser davantage les résultats, il serait peut-être intéressant de garder le même texte pour la fluence et les mêmes mots/phrases pour la dictée. Cela permettrait également d'observer plus précisément la progression des élèves au fil de l'année.

Ensuite, intéressons-nous au nombre de participants. Durant cette recherche, nous avons décidé d'observer six élèves de CE1 ; Ils ont été choisis en fonction de leur niveau de lecture au début de l'année. Il serait intéressant d'augmenter le nombre de participants afin d'obtenir des résultats plus significatifs à l'avenir, c'est pourquoi nous pouvons imaginer de réaliser ce recueil de données dans

plusieurs classes de CE1 afin d'obtenir un nombre de résultat plus important. La réalisation de cette recherche dans plusieurs classes pourrait également permettre d'identifier la tâche d'écriture qui permet le plus d'augmenter les performances des élèves en lecture. Pour cela, il faudrait qu'une classe se focalise principalement sur la réalisation de tâche d'écriture sous la dictée quotidiennement et qu'une autre se focalise plus sur la tâche de production d'écrit. Ainsi avec ce dispositif, il serait peut-être possible d'observer différents résultats et de déduire qu'une tâche est plus efficace qu'une autre ou au contraire observer une certaine similitude entre les résultats des deux classes.

La réalisation de ce mémoire m'a permis de remettre en question ma façon d'enseigner. Elle m'a également permis d'observer la prise en charge de ces enseignements dans ma classe et de faire évoluer ma façon de penser à ce sujet. Suite aux résultats obtenus durant cette recherche, il me paraît intéressant de faire un point sur l'efficacité de ces tâches en classe de CE1. Après avoir observé les élèves durant leur tâche d'écriture sous la dictée, il semble important de garder quotidiennement un temps de préparation à la dictée. En effet, ces temps de préparation ont tendance à rassurer les élèves et à leur donner confiance. Durant ce recueil, nous avons mis en place des dictées flashes mais il serait judicieux d'utiliser plusieurs types de dictées, comme les dictées négociées, l'auto-dictée, les dictées à trous ou encore les dictées à choix multiples tout en gardant la dictée finale en fin de semaine. Concernant la tâche de production d'écrit, il me semble avantageux de lui accorder de l'importance dans le programme d'une semaine de classe. Cette activité permet aux élèves d'exprimer ce qu'ils pensent mais également de réutiliser des mots récemment appris. Durant cette activité, il faudrait pour ma part prévoir un temps de révision. Celui-ci a pour but de faire évoluer les écrits des élèves en les aidant à corriger leur production. Cet exercice leur permet également de travailler l'encodage des mots et l'étude de la langue (conjugaison, grammaire). Enfin, concernant la fluence, il est intéressant de mettre en place cette activité régulièrement, une ou deux fois par semaine ; Cet exercice permet aux élèves de gagner en fluidité mais aussi d'observer directement leur progression. Ils peuvent rencontrer une multitude de texte grâce à cette activité et augmenter leur vocabulaire. Afin que l'utilisation de ce vocabulaire soit la plus optimale possible, il serait plus approprié de choisir des textes en liens avec des séquences en cours comme par exemple une page d'un livre utilisé pour une lecture suivie ou encore un texte documentaire en lien avec une séquence de « questionner le monde ». Cet ajustement faciliterait la mémorisation du vocabulaire par les élèves.

V. Discussion

Suite à toutes ces analyses de productions d'élèves, nous avons pu remarquer que les tâches de lecture et d'écriture semble être assez complémentaires. Nous avons pu observer que les résultats en fluence et les résultats en dictée étaient cohérents. Entre le premier recueil de donnée (novembre) et le deuxième (mars), les élèves ont obtenu de meilleurs résultats en fluence et ont dans l'ensemble amélioré leur niveau en orthographe. Grâce à ces résultats, nous pouvons imaginer que la pratique journalière de la tâche d'écriture sous la dictée soit efficace pour l'apprentissage de l'encodage. Tout comme la pratique régulière de la fluence semble l'être pour l'apprentissage du décodage et pour l'amélioration de la fluidité en lecture. Les dictées quotidiennes permettent aux élèves de se familiariser avec de nouveaux mots chaque jour voire chaque semaine, ça leur permet également de découvrir ou de revoir tous les graphèmes que possède la langue française. Les élèves semblent être plus en confiance durant cet exercice car les dictées sont préparées en classe.

La production d'écrit semble avoir un impact positif sur les élèves mais durant le recueil de données, nous nous sommes aperçus que les élèves avaient besoin d'être guidé avec des consignes assez précises. En effet, certains élèves, notamment ceux qui ont des difficultés en lecture, avaient plus de difficulté à se lancer dans l'activité de production d'écrit. Nous avons émis l'hypothèse qu'ils avaient peut-être peur de ne pas réussir (manque de confiance en eux) ; les consignes leur ont donc permis de commencer plus sereinement l'activité. Afin que cette activité soit pleinement efficace pour eux, il est important de réaliser un temps de révision de l'écrit. Ce temps consiste à revoir avec eux certaines erreurs qu'ils sont capables de rectifier. L'enseignant revoit avec eux leur écrit, indique ce qui n'est pas correct et apporte son aide. Une fois que les erreurs ont été identifiées par l'élève, il peut prendre le temps de chercher et de corriger sa production. Ce temps leur permet d'augmenter leur capacité de réflexion mais également d'améliorer leur maîtrise du français tout comme la pratique régulière de la fluence. Cette dernière permet aux élèves d'observer directement leur progression et de découvrir plusieurs types de textes.

Suite à ces résultats, nous pouvons en déduire qu'il semble astucieux de continuer à travailler les compétences d'écriture en même temps que celles de lecture. Cette pratique régulière semble mettre les élèves en confiance et améliorer leur niveau en français (lecture, étude de la langue, graphie).

Comme le précise les programmes (Eduscol, 2020), « la pratique de la langue, orale et écrite, est constitutive de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective. ». Ainsi, en plus d'être enseigné durant plusieurs heures dans une semaine de classe, le français (oral, lecture et écrit) est quotidiennement intégré à l'ensemble des enseignements.

Conclusion

En réalisant ce mémoire, nous avons souhaité démontrer que la réalisation des tâches d'écriture sous la dictée et la production d'écrit en encodant soi-même permettent d'augmenter les performances des élèves en lecture. Nous avons tout d'abord réalisé un état de recherche concernant l'apprentissage du français (oral, lecture, écriture). Nous nous sommes intéressés à plusieurs recherches réalisées durant les années précédentes et nous avons cités quelques chercheurs tel que Roland Goigoux, Isabelle Lempens, Jérôme Riou ou encore Emilia Ferreiro. Suite à leurs études, ils ont tous constaté qu'il existait un réel lien entre l'apprentissage de l'encodage et celui du décodage. Afin d'approfondir leurs analyses, nous avons décidé de réaliser un recueil de données prenant en compte deux activités d'écriture : la tâche d'écriture sous la dictée et la production d'écrit. Pour ce recueil, nous avons choisi six élèves ayant des niveaux de lecture différents. Pour analyser les productions d'élèves, nous avons utilisé le classement de Nina Catach. Suite à l'analyse de l'ensemble des données, il nous ait apparu que le niveau en lecture des élèves avait évolué. Le nombre de mots lus en une minute par les élèves a réellement augmenté entre le mois de novembre et le mois de mars. Il n'est pas possible de savoir si cette augmentation est seulement due à la réalisation de ces deux tâches d'écriture, cependant nous observons également une évolution sur les productions écrites et les dictées. Les élèves ont dans l'ensemble réalisé moins d'erreurs orthographiques durant le deuxième recueil de données. De plus, le type d'erreur a évolué. Durant le deuxième recueil de données, le pourcentage d'erreurs extragraphiques a diminué. Ce résultat peut être un indicateur sur l'évolution du niveau de lecture. En effet, les erreurs extragraphiques sont dues à une mauvaise prononciation du mot. Elles sont donc directement liées au niveau de lecture.

Ainsi, grâce à ces résultats, nous pouvons confirmer l'hypothèses que l'apprentissage du décodage et celui de l'encodage sont très étroitement liés. Il semble donc important de continuer à réaliser

des activités de décodage et des activités d'encodage simultanément. De plus, afin d'approfondir les recherches, il serait intéressant de mener les recueils de données dans plusieurs classes afin d'observer l'efficacité d'une activité par rapport à une autre.

Bibliographie :

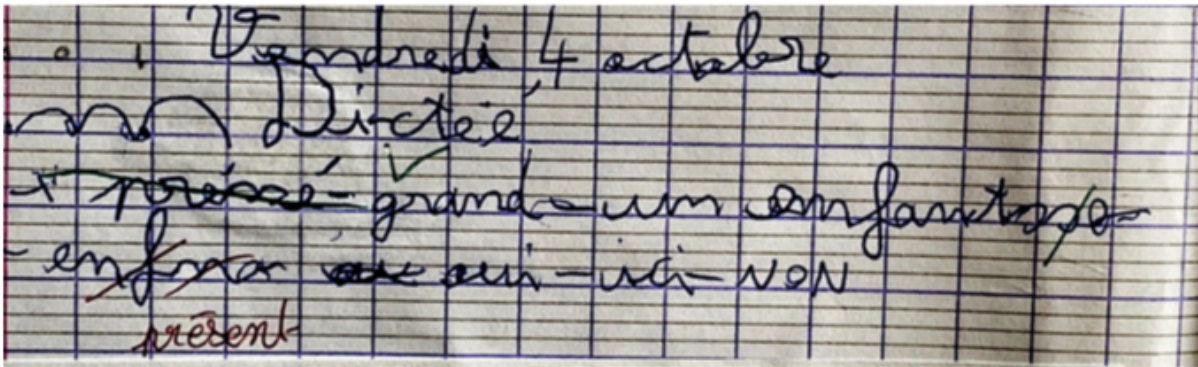
- 1) MARCHAND, S. (2006/2007). *Ecrire pour mieux lire, ou comment s'appuyer sur une démarche d'écriture pour améliorer ses performances en lecture*. (Mémoire CAPA-SH).
- 2) MORAIS, J. (2016). *Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture ?* Conférence de Consensus, ENS de Lyon.
- 3) KERVYN, B. et BRISSAUD, C. (2015). *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, Repères* [En ligne], 52 | Repéré à : <http://journals.openedition.org/reperes/926>.
- 4) ROCHE, M. (2013). *Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension*. Education. dumas-00904427
- 5) EDUCATION.GOUV. *Enquête PISA 2018 : Stabilité des résultats des élèves français de 15 ans*. [en ligne] 2019. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid147361/enquete-pisa-2018-stabilite-des-resultats-des-eleves-francais-de-15-ans.html>
- 6) RIOU, J. (2017). *Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves. Repères* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 22 novembre 2017. Repéré à : <http://journals.openedition.org/reperes/1163> ; DOI : 10.4000/reperes.1163
- 7) FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.
- 8) FERREIRO, E. (2002) *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- 9) EHRI, L. (1997). *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose*. Dans L. Rieben, M. Fayol et C.-A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 231-265). Genève : Delachaux et Niestlé
- 10) GOIGOUX, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages*. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (Ifé) : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>

- 11) LEMPENS, I. (1999) *Encodage/décodage au début de l'apprentissage de l'écrit*. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°23. Apprendre l'écrit - Les valeurs en formation et en éducation (3) pp. 153-164 ; https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_23_1_1546
- 12) EDUSCOL. *Attendus de fin d'année et repères annuels du CP à la 3^e* [en ligne]. Consulté le 5 janvier 2020. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/pid38211/attendus-reperes.html>
- 13) CATACH, N. (2011). *L'orthographe*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1

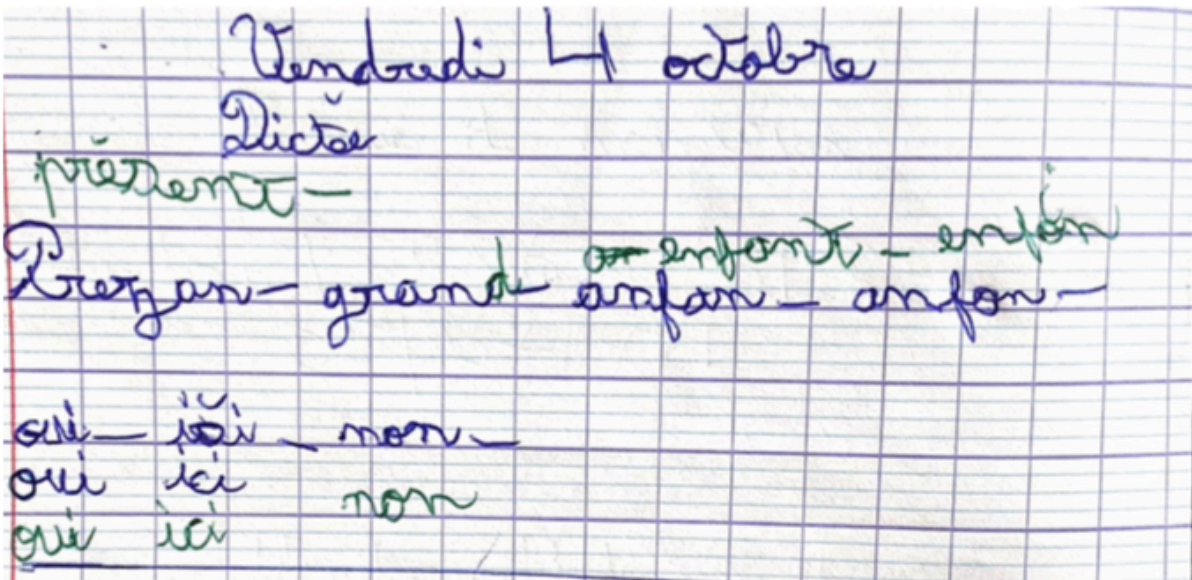
Élève A - dictée n°1



Vendredi 4 octobre
Dictée
présent - grand - un enfant
enfant - oui - ici - non
présent

Annexe 2

Élève B - dictée n°1



Vendredi 4 octobre
Dictée
présent -
grand - grand - enfant - enfant
enfant - enfant - enfant -
oui - oui - non -
oui - ici - non
oui - ici - non

Annexe 3

Élève C - dictée n°1

Vendredi 4 octobre
Dictée

- présent - grand

- un ~~enfant~~ enfant

- oui ici - non

Annexe 4

Élève D - dictée n°1

Vendredi 4 octobre
Dictée

présent / grand / un enfant / ~~enfant~~ enfant

- oui / ici / non /

Annexe 5

Élève E - dictée n°1

Vendredi 4 octobre
Dictée

présent - ~~gros~~ grand - un enfant -
enfin - oui * ici - non

Annexe 6

Élève F - dictée n°1

Vendredi 4 octobre
Dictée

présent - grand - enfant -
enfin - oui - ici - non -

Annexe 7

Élève A - dictée n°2

vendredi 28 février.
dictée
un oiseau - un œuf - des ~~des~~ en sapin
en soleil - un vase - une tasse
chaise - des bottes. aujourd'hui j'ai vu
un œuf ^{avec} des bottes
il il Il avait une tasse sur la tête.
avait tête

Annexe 8

Élève B - dictée n°2

un oiseau - une tasse - un œuf - des bottes
un sapin ~~le~~ le soleil - un vase - une tasse
un tapis : un tapis
de aujourd'hui, j'ai vu un œuf avec des bottes
Il avait une tasse sur la tête.
avait

Annexe 9

Élève C - dictée n°2

Vendredi 28 février
dictée,

un oiseau - une bosse -
un ours - des bottes - un sapin
un soleil - une tasse - un tapis
Aujourd'hui j'ai vu un ours
avec des bottes.
Il avait une bosse sur la tête.

Annexe 10

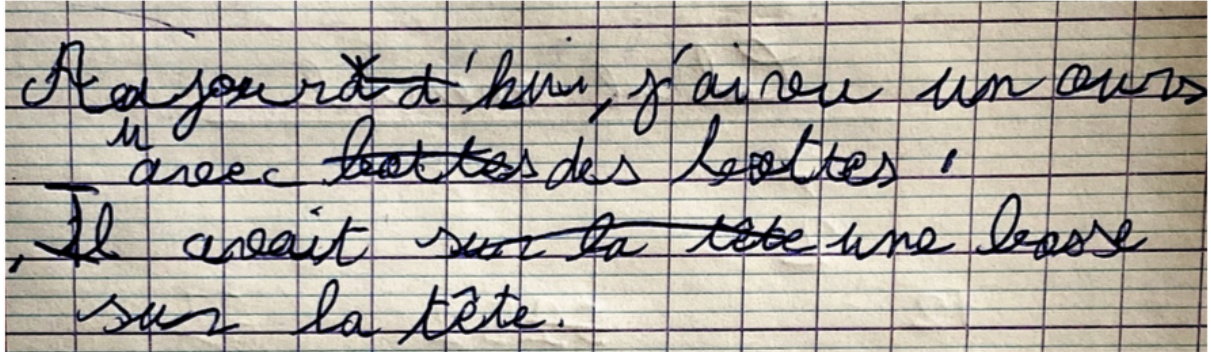
Élève D - dictée n°2

Vendredi 28 Février

un oiseau - une bosse - un ours
des bottes - un sapin - un soleil
un ~~vase~~ tasse - une tasse - un tapis
~~un vase~~ tasse
Aujourd'hui j'ai vu un ours
qui portait des bottes. Il avait
une bosse sur la tête.

Annexe 11

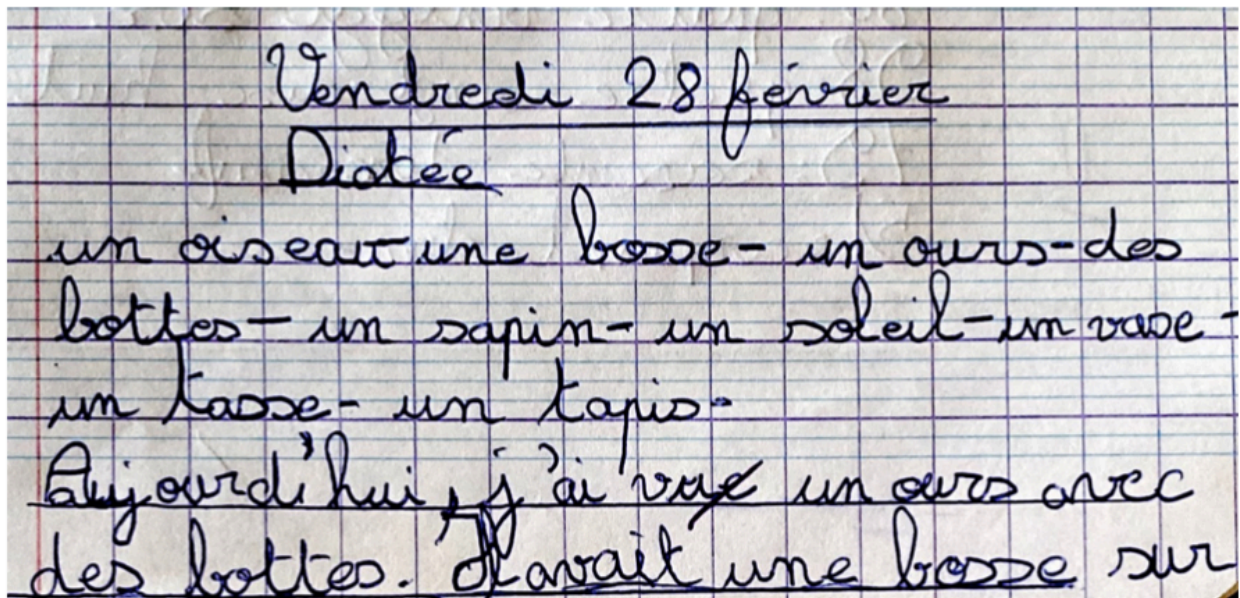
Élève E - dictée n°2



Aujourd'hui, j'ai vu un ours
avec des bottes.
Il avait sur la tête une bosse
sur la tête.

Annexe 12

Élève F - dictée n°2



Vendredi 28 février
Dictée
un oiseau - une bosse - un ours - des
bottes - un sapin - un soleil - un vase -
un tasse - un tapis -
Aujourd'hui, j'ai vu un ours avec
des bottes. Il avait une bosse sur

Annexe 13 : Production d'écrit – élève A

Élève A

Lundi 10 mars

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

Tous les mardi on va à la piscine.

Tous les mardi on a pres des maus voilles figures
on nage plus vite.

on nage mie à jam de sais

Annexe 14 : Production d'écrit – élève B

Élève B

Lundi 9 mars

Production d'écrit à la piscine

É

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

Tous les mardi ma salon de piscine. on bus
can on na arrive on va dans la cabine
et on met le mailla.

x

après on rien la douch est arrivée on va

x

dans la piscine et dans tout la piscine

~~il y a~~

il y a 4 groupe. ① de qui nage ②
de qui nage de sais

Annexe 15 : Production d'écrit – élève C

Élève C

Lundi 9 Mars
production écrite à la piscine

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

tout les mardi on va à la piscine. à la piscine on nage.
à la piscine on se baigne.
on se baigne. on nage sous l'eau.
on nage sous l'eau. on nage.
on nage sous l'eau. on nage.
on nage sous l'eau. on nage.
on nage sous l'eau. on nage.
on nage sous l'eau. on nage.

Annexe 16 : Production d'écrit – élève D

Élève D

Lundi 9 Mars Mars
production d'écrit à la piscine

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

* tous les mardis nous allons à la piscine.
à tous les mardis nous prenons notre sauterie de piscine.
tous les mardis on va à la piscine on se baigne.
dans notre sauterie tous les mardis on nage.
tous les mardis on fait notre sauterie.

Annexe 17 : Production d'écrit – élève E

Élève E

Le Lundi 9 mars
Production d'écrit à la piscine

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

Tous les mardi nous allons à la piscine
à arriver
à deux heures on enlève nos chaussures

Après on se déshabille, on se douche etc
on attend d'après on marche vers notre groupe
le maître magasin nageur son nous donne
une consigne après on change plus tard

Le lour rien non chercher on repare à
l'école

Annexe 18 : Production d'écrit – élève F

Élève F

Lundi 9 mars
Production d'écrit à la piscine

Les séances à la piscine

Consigne : Écrire un récit sur les séances à la piscine, en utilisant les verbes, les noms, les mots invariables des répertoires, une phrase de fin de texte et en respectant la ponctuation et l'orthographe.

Tous les mardis, nous allons à la piscine.

Nous prenons le bus pour aller à la piscine.

Après nous allons dans les vestiaires pour se changer en magnons de bain.

Nous allons dans notre groupe pour la piscine. Après nous allons dans la piscine et nous comen son a manger.

Quand on n'a fini de manger, on se de l'eau, pour s'é su ir g e s. Après nous allons prendre le bus pour retourner à l'école. Pour pour aller a la cantin, manger.

Annexe 19 : texte de fluence n°1

Les mini-pizzas

59 03 A

Pour épater tes amis à l'apéritif, prépare
des petites pizzas.

Il te faut : du pain de mie, de la sauce tomate,
des olives et du fromage râpé.

D'abord, étale la sauce tomate sur une
tranche de pain de mie.

Coupe la tartine en quatre puis ajoute
le fromage râpé et une demi-olive.

Fais cuire cinq minutes au four.

Annexe 20 : texte de fluence n°2

| A la plage | | 3 |
|---|----------------------|----------|
| Cette après-midi, Théo et Alan vont à la plage avec leurs parents. Il fait chaud dans la voiture, mais ça ne dérange pas les deux garçons, qui imaginent tout ce qu'ils vont pouvoir faire une fois arrivés. | 15 26 37 42 | |
| Enfin papa gare la voiture. Il y a beaucoup de monde sur la plage, mais la famille trouve un coin tranquille où s'installer. Papa plante le parasol et installe les serviettes de plage, pendant que maman met de la crème solaire aux enfants. | 55 66 76 86 | |
| Ensuite, toute la famille va se baigner. Maman fait la planche pendant que papa et les garçons jouent à s'éclabousser. | 96 105 107 | |
| Après la baignade, Théo et Alan font des châteaux de sable que maman prend en photo. Ils auront vraiment passé une très bonne après-midi à la plage. | 118 128 135 | |

Annexe 21 : dictée n°1

Dictée du 4 octobre 2019 - 7 mots

| Elèves | Élève A - 2 erreurs | | Élève B - 4 erreurs | | | | Élève C - 4 erreurs | | | | Élève D - 1 erreur | Élève E - 1 erreur | Élève F - 1 erreur | |
|--|---|------------------|---------------------|------------------|--------------|----------------|---------------------|---------------|-----------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|
| | Remarques | préssé (présent) | enfin(a) (enfin) | prezan (présent) | gran (grand) | anfan (enfant) | anfon (enfin) | grant (grand) | anfant (enfant) | anfin (enfin) | nan (non) | grand (grand) | enfant (enfant) | présan (présent) |
| Catégories d'erreurs / erreurs | Remarques | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs extra graphiques | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante calligraphique | ajout ou absence de jambage, lettres mal formées ... | | X | | | | | | | | X | | X | |
| reconnaissance et coupure des mots | peut se retrouver dans toutes les catégories | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante extra graphique (l'écrit est erroné car l'oral est erroné) | Omission ou adjonction de phonèmes confusion de consonnes confusion de voyelles | | X | | | | | | | | | | | |
| Erreurs graphiques | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante phonogrammique (regles fondamentales de transcription et de position) | n'alérant pas la valeur phonique altérant la valeur phonique | | | X | | | | | | | | X | | |
| Erreurs à dominante morphogrammique | | X | | X | | | | | X | | | | | |
| Morphogrammes grammaticaux | Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombres de forme verbale Omission ou adjonction erronée d'accord étroits Omission ou adjonction erronée d'accord large marques du radical marques préfixes/suffixes | | | | | | | | | | | | | X |
| Erreurs à dominante logogrammique | | | | X | | | | X | | | | | | X |
| Logogrammes lexicaux | Confusion entre les homophones lexicaux (vain/vin) Confusion entre les homophones grammaticaux (ce/se) | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante idéographique | Majuscule Ponctuation Apostrophe Trait d'union | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 22 : dictée n°2

Dictée du 28 février 2020 - 16 mots (2 phrases)

| Élèves | | Élève A - 7 erreurs | | | | | | | Élève B - 4 erreurs | | | | Élève C - 3 erreurs | | | | | Élève D - 6 erreurs | | | | | Élève E - 0 erreur | | Élève F - 2 erreurs | |
|---|--|---------------------------|-----------|-------------|---------------|---------|-------------|-------------|---------------------------|---------------|-------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------|---------------------------|-----------|---------------------|---------------|---------|--------------|-----------|--------------------|--|---------------------|--|
| Catégories d'erreurs / erreurs | Remarques | Aujourd'hui (aujourd'hui) | j'ai (ai) | avec (avec) | botte (ottes) | il (il) | avé (avait) | féfé (tête) | aujourd'hui (aujourd'hui) | botte (ottes) | avé (avait) | tête (tête) | aujourd'hui (aujourd'hui) | avé (avait) | losse (bosse) | aujourd'hui (aujourd'hui) | j'ai (ai) | vus (vus) | botte (ottes) | il (il) | avai (avait) | vue (vue) | tête (tête) | | | |
| Erreurs extra graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante calligraphique | ajout ou absence de jambage, lettres mal formées ... | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| reconnaissance et coupure des mots | peut se retrouver dans toutes les catégories | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante extra phonologique (l'écrit est erroné car l'oral est erroné) | Omission ou adjonction de phonèmes confusion de consonnes confusion de voyelles | | | | | | X | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante phonologique (règles fondamentales de transcription et de position) | n'altérant pas la valeur phonique altérant la valeur phonique | | X | | | | X | | | | X | | | X | | | | | | | | | X | | | |
| Erreurs à dominante morphologique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes grammaticaux | Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombres de forme verbale Omission ou adjonction erronée d'accord étroits Omission ou adjonction erronée d'accord large | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Morphogrammes lexicaux | marques du radical marques préfixes/suffixes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante logographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes lexicaux | Confusion entre les homophones lexicaux (vain/vin) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes grammaticaux | Confusion entre les homophones grammaticaux (ce/se) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante idéographique | Majuscule Ponctuation Apostrophe Trait d'union | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 23 : production d'écrit – groupe 1

Production d'écrit - GROUPE 1

| Elèves | Élève A - (28 mots) - 6 fautes | | | | | | | | | | | | Élève B - (56 mots) - 22 fautes | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------|------------------|-------------|--------------|--------------|------------|------------|----------------|-------------|---------|-------------|---------------------------------|------------------|-----------------|--------------|--------------|----------------|----------|-------------------|--------------|-----------|------------------|---------------|-----------|------------|------------|------------|---|--|
| | a pren (apprend) | nous valles (nouvelles) | figure (figures) | mie (l'âme) | fine (laine) | cour (cours) | tou (tous) | nou (nous) | sabon (allons) | lils (à la) | an (en) | can (quand) | nai (est) | striver (arrivé) | millo (maillet) | spyé (spère) | pren (prend) | douch (douche) | est (et) | arsulte (ensulte) | tout (toute) | se (ceux) | sepsa (sait pas) | nages (nager) | se (ceux) | set (sait) | lou (tout) | tér (tère) | | |
| Remarques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catégories d'erreurs / erreurs calligraphique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante reconnaissances et coupures des mots | X | X | | | | | | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| Erreurs à dominante extra graphique (l'écrit est erroné car l'oral est erroné) | | | | X | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante phonogramme (règles fondamentales de transcription et de position) | | | | | | | | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Erreurs à dominante morphogramme | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes grammaticaux | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes lexicaux | X | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante logogramme | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes lexicaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes grammaticaux | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante idéographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |

Annexe 24 : production d'écrit – groupe 2

Production d'écrit - GROUPE 2

| Elèves | Élève C (61 mots) - 23 fautes | | | | | | | | | | | | | | | Élève D (40 mots) - 15 fautes | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------|------------------|--------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|---------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|----------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------|----------------|-------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|-------------------|--|
| | tout (Tous) / a / A | dit (A) / a / A | che (T) / e / E | les (L) / e / E | plongon (P) / o / O | apren (A) / e / E | sou (S) / o / O | seno (S) / e / E | atrape (A) / e / E | aros (A) / o / O | dier (D) / e / E | lieu (L) / e / E | ge (G) / e / E | a (A) / e / E | pla (P) / e / E | age (A) / e / E | sun (S) / e / E | le (L) / e / E | course (C) / o / O | tous (T) / o / O | plaine (P) / e / E | preton (P) / e / E | ro (R) / o / O | safer (S) / e / E | aren (A) / e / E | riqé (R) / e / E | mé (M) / e / E | le (L) / e / E | saque (S) / e / E | |
| Remarques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Catégories d'erreurs / erreurs orthographiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| reconnaissance et coupure des mots | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (ajout ou absence de jambage, lettres mal formées ...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (peut se retrouver dans toutes les catégories) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (Omission ou adjonction de phonèmes) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (confusion de consonnes) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (confusion de voyelles) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (n'altèrent pas la valeur phonétique) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique (règles fondamentales de transcription et de position) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante morphologique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes grammaticaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes lexicaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante lexicographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes lexicaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes grammaticaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante orthographique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 25 : production d'écrit – groupe 3

Production d'écrit - GROUPE 3

| Elèves | | Élève E (50 mots) - 11 fautes | | | | | | | | | | Élève F (77 mots) - 10 fautes | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------------------|---------------|---------------|-----------------------|---------------|------------|----------------------|---------|--------------|------------|-------------------------------|-------------------|------------------|----------------|-----------------------|-------|---------------|---------|------------|----------------------|-------|---|
| Catégories d'erreurs / erreurs | Remarques | mardi (mardi) | anîve (enîve) | après (après) | désabille (désabille) | après (après) | ver (vers) | consignes (consigne) | sa (ça) | vien (vient) | non (nous) | a (à) | chanjer (changer) | mayons (maillet) | group (groupe) | comenson (commençons) | a (à) | quant (quand) | n'a (à) | sor (sort) | s'écuyes (s'essayet) | a (à) | |
| Erreurs extra graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante calligraphique | ajout ou absence de jambage, lettres mal formées ... | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| reconnaissance et coupure des mots | peut se retrouver dans toutes les catégories | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante extra graphique (l'écrit est erroné car l'oral est erroné) | Omission ou adjonction de phonèmes confusion de consonnes confusion de voyelles | | | | X | | X | | | X | | | X | | X | X | | X | | X | X | | |
| Erreurs graphiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position) | n'alliant pas la valeur phonique alliant la valeur phonique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante morphogrammique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Morphogrammes grammaticaux | | X | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | |
| Morphogrammes lexicaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erreurs à dominante logogrammique | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes lexicaux | Confusion entre les homophones lexicaux (vain/vin) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Logogrammes grammaticaux | Confusion entre les homophones grammaticaux (cs/se) | | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | X |
| Erreurs à dominante idéographique | Majuscule Ponctuation Apostrophe Trait d'union | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 26 : comparaison des dictées

Comparaison dictées

| | Dictée du 4 octobre 2019 - 7 mots | % | Dictée du 28 février 2020 - 16 mots | % | Dictée du 28 février 2020 - 10 mots préparés | % | |
|----------------|-----------------------------------|--|-------------------------------------|--|--|-----------|-------|
| Élève A | Nombre d'erreurs | 2 erreurs | 28,5 | 7 erreurs | 43,75 | 5 erreurs | 31,25 |
| | Type d'erreur | - extra graphique calligraphique - graphique phonogrammique (altérant la valeur phonique) | | - extragraphe (confusion de consonnes) - graphique phonogrammique (altérant la valeur phonique ou non), morphogrammique (morphogramme grammaticaux), idéographique (majuscule, apostrophe) | | | |
| Élève B | Nombre d'erreurs | 4 erreurs | 57 | 4 erreurs | 25 | 3 erreurs | 18,75 |
| | Type d'erreur | - graphique phonogrammique (altérant ou non), morphogrammique (morphogrammes lexicaux) | | - extragraphe (omission de consonne) - graphique phonogrammique (altérant la valeur phonique ou non), morphogrammique (morphogramme grammaticaux) | | | |
| Élève C | Nombre d'erreurs | 4 erreurs | 57 | 3 erreurs | 18,75 | 2 erreurs | 12,5 |
| | Type d'erreur | - extragraphe calligraphique - graphique morphogrammique (lexicaux) | | - extragraphe calligraphique - graphique phonogrammique | | | |
| Élève D | Nombre d'erreurs | 1 erreur | 14,2 | 6 erreurs | 37,5 | 3 erreurs | 18,75 |
| | Type d'erreur | - graphique phonogrammique (altérant pas) | | - graphique phonogrammique (altérant), morphogrammique grammaticaux, idéographique (majuscule, apostrophe) | | | |
| Élève E | Nombre d'erreurs | 1 erreur | 14,2 | 0 erreur | 0 | 0 erreur | 0 |
| | Type d'erreur | - extragraphe calligraphique | | | | | |
| Élève F | Nombre d'erreurs | 1 erreur | 14,2 | 2 erreurs | 12,5 | 1 erreur | 6,25 |
| | Type d'erreur | - graphique morphogrammique lexicaux | | - graphique phonogrammique (altérant pas), morphogrammique grammaticaux | | | |

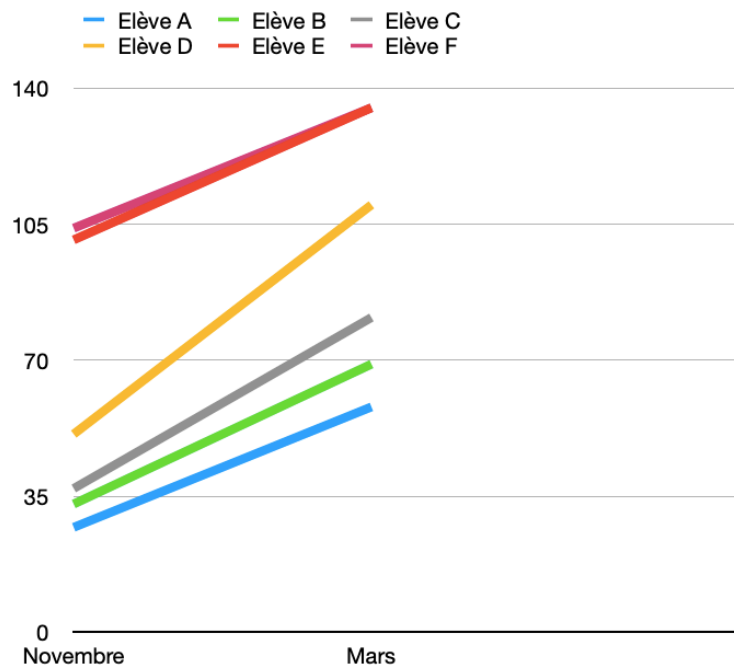
Annexe 27 : tableau de fluence

Fluence

| | Fluence 06/11/2019 | | | Fluence 04/03/2022 | | |
|---------|--------------------|-------|-----------|--------------------|-------|-----------|
| | Nombre de mots | Temps | Erreurs | Nombre de mots | Temps | Erreurs |
| Élève A | 27 mots | 1' | | 58 mots | 1' | |
| Élève B | 33 mots | 1' | | 69 mots | 1' | |
| Élève C | 39 mots | 1' | 2 erreurs | 83 mots | 1' | 2 erreurs |
| Élève D | 51 mots | 1' | | 110 mots | 1' | |
| Élève E | 101 mots | 1' | | 135 mots | 1' | |
| Élève F | 104 | 1' | | 135 mots | 1' | |

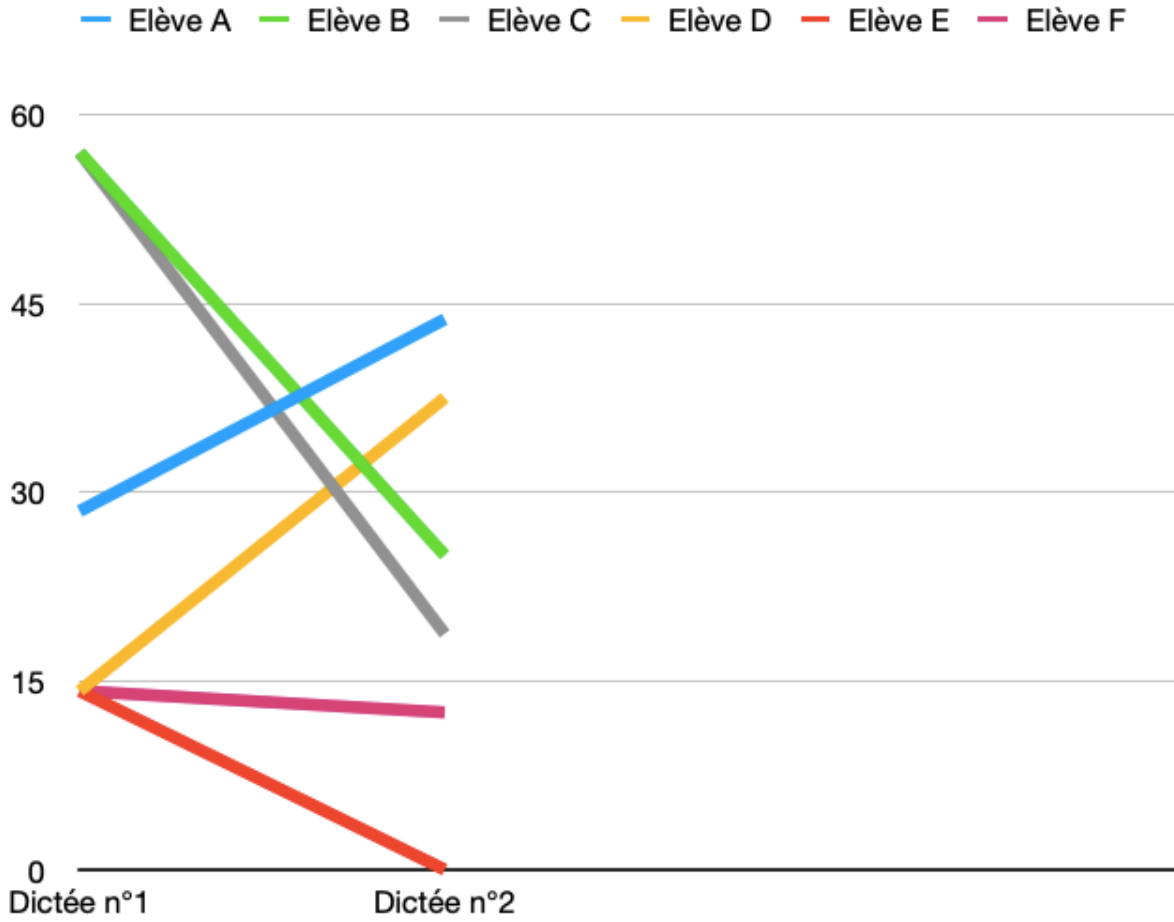
Annexe 28 : graphique de fluence

Fluence (MCLM)



Annexe 29 : graphique des dictées

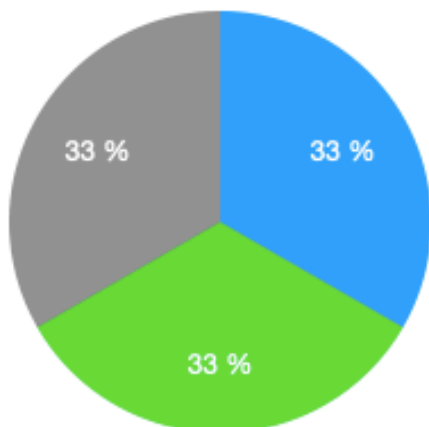
Dictée (pourcentage d'erreur)



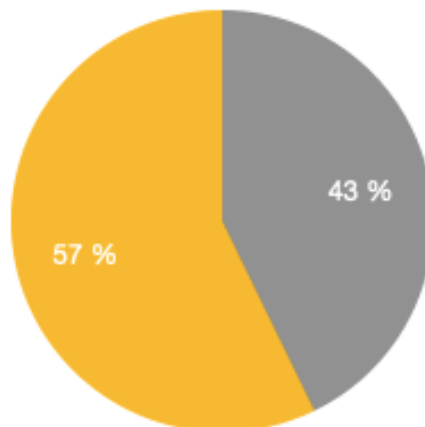
Annexe 30 : types d'erreurs – dictée n°1

- extragraphique calligraphique
- graphique phonogrammique
- graphique logogrammique

- extragraphique
- graphique morphogrammique
- graphique idéographique

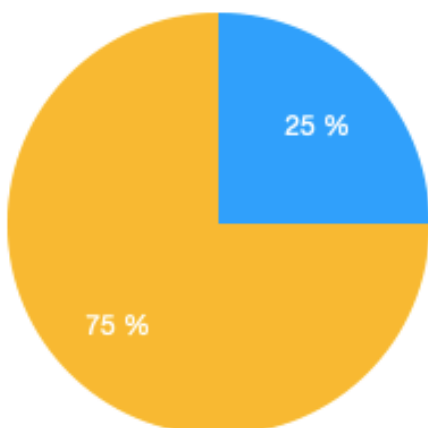


Élève A

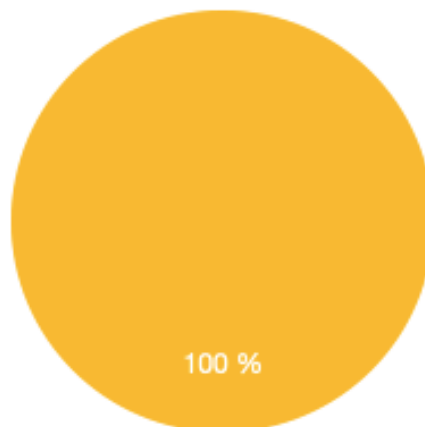


Élève B

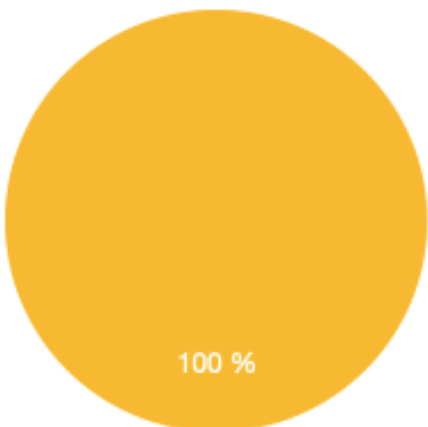
Dictée n°1



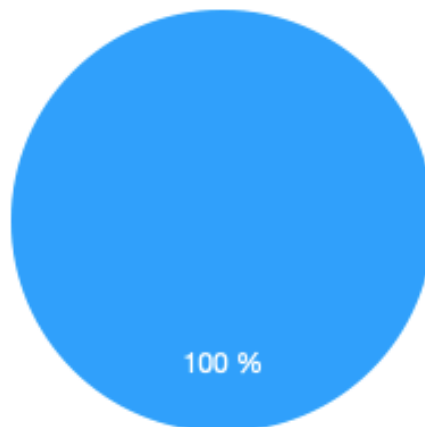
Élève C



Élève D



Élève E

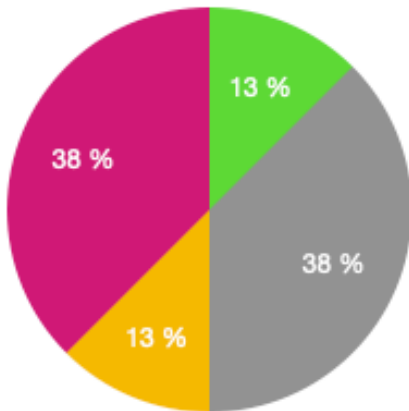


Élève F

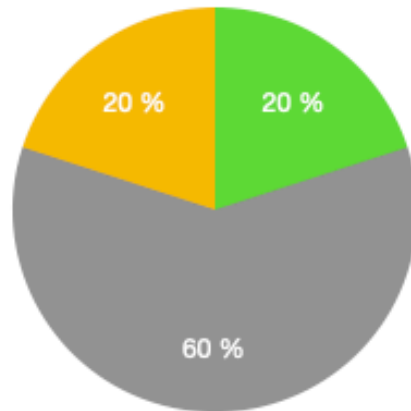
Annexe 31 : types d'erreurs – dictée n°2

- extragraphique calligraphique
- graphique phonogrammique
- graphique logogrammique

- extragraphique
- graphique morphogrammique
- graphique idéographique

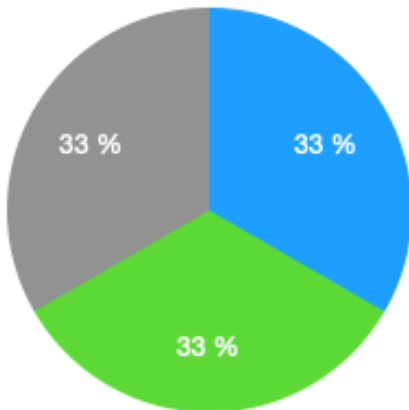


Élève A

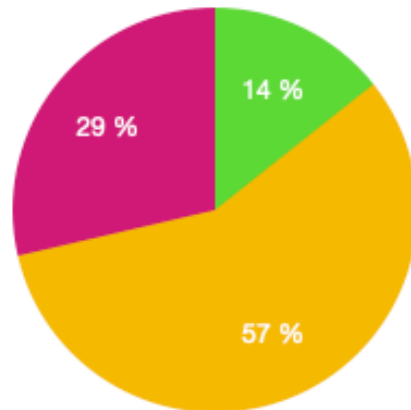


Élève B

Dictée n°2



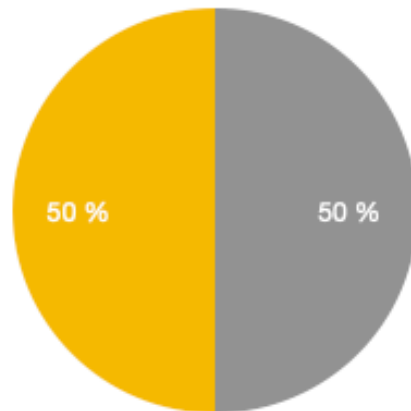
Élève C



Élève D



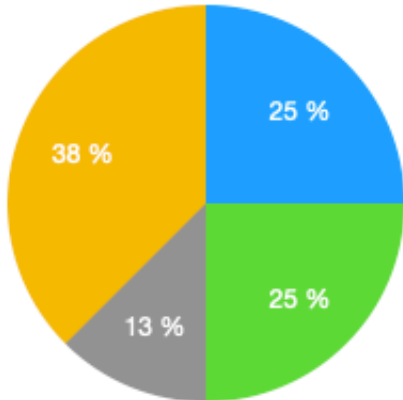
Élève E



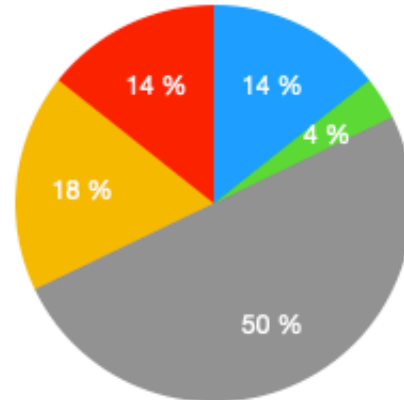
Élève F

Annexe 32 : types d'erreurs – productions d'écrit

- extragraphique calligraphique
- extragraphique
- graphique phonogrammique
- graphique morphogrammique
- graphique logogrammique
- graphique idéogrammique

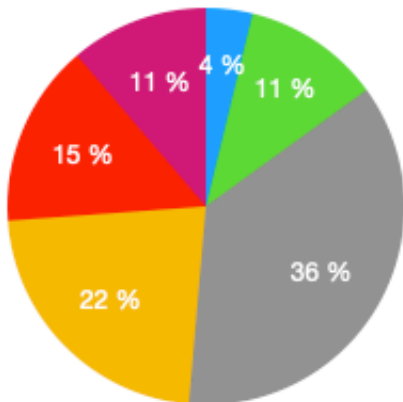


Élève A

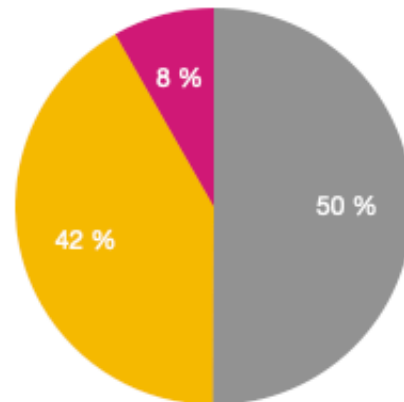


Élève B

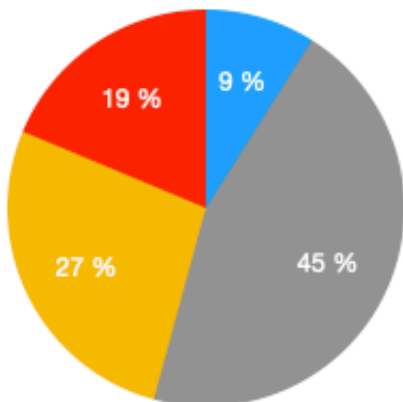
Production d'écrit



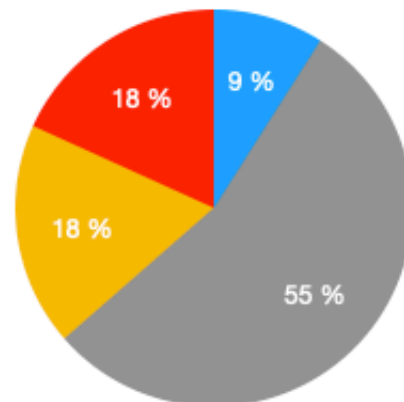
Élève C



Élève D



Élève E



Élève F

Annexe 33 : bilan par élève

- extragraphique calligraphique
- graphique phonogrammique
- graphique logogrammique
- extragraphique
- graphique morphogrammique
- graphique idéographique

