



HAL
open science

Le travail de groupe et son influence sur l'apprentissage en orthographe pour les élèves aux difficultés graves et persistantes

Yannick Blondel

► To cite this version:

Yannick Blondel. Le travail de groupe et son influence sur l'apprentissage en orthographe pour les élèves aux difficultés graves et persistantes. Education. 2007. dumas-00695255

HAL Id: dumas-00695255

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695255>

Submitted on 7 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BLONDEL
Yannick

CAPA-SH Option F

**Sujet : le travail de groupe et son influence sur
l'apprentissage en orthographe pour les élèves aux
difficultés graves et persistantes**



Session 2007

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
 L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
 Représenté par le président du jury
 D'une part

et
 M^{me} né(e) le 14/08/81 M^{lle} M.^l BLONDEL
 à Bois-Bernard (62)
 d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

M^{me} M^{lle} M.^l BLONDEL Yanick

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Le rapport entre l'apprentissage et certaines formes de groupement en orthographe avec des élèves aux difficultés graves et persistantes.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *05/04/07*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur, *M. BONDEL*



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Nord – Pas de Calais

Sommaire

Introduction

Partie 1 : Faits et observations, analyses

- 1) Faits et observations
- 2) Analyses
- 3) Pistes de travail

Partie 2 : Aspects théoriques

- 1) les théories de l'apprentissage
- 2) les formes de groupement
- 3) l'enseignement de l'orthographe

Partie 3 : Actions mises en œuvre

- 1) la démarche : l'Atelier de Négociation Graphique (A.N.G)
- 2) l'A.N.G revisité
- 3) Calendrier de mes actions

Partie 4 : Remarques et analyses

- 1) Observations et analyses
- 2) Interprétations des résultats
- 3) Limites de l'expérimentation et perspectives

Conclusion

Remerciements

Annexes

A la sortie de mon année de formation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Arras, j'ai postulé en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

J'ai été nommé sur un poste d'adjoint à la Segpa du collège Victor Hugo de Harnes, établissement au sein duquel j'avais travaillé deux ans en tant que surveillant d'externat. J'ai conservé cette année les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} que j'avais en charge auparavant. Professeur principal des élèves de 3^{ème}, j'ai axé mon projet de classe sur la communication. En effet, j'ai très vite remarqué que mes élèves « aux difficultés graves et persistantes » disposaient tous d'un potentiel très intéressant à savoir une vivacité d'esprit et une richesse de connaissances, qu'ils ne mettaient pas au profit des autres à cause d'un manque évident de repères aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Lors de ma prise de fonction, nous avons réfléchi, les élèves et moi-même, sur les règles à mettre en place au sein de la classe afin de favoriser le dialogue. Nous avons travaillé sur la notion de respect et sur celle des points de vue. J'ai eu recours à la pédagogie institutionnelle en positionnant un temps de parole « le quoi de neuf » tous les quinze jours.

Cette année ce problème est en partie réglé. La prise de parole en trois temps (1. je lève la main, 2. j'attends d'être interrogé, 3. je m'exprime) même si elle nécessite toujours des rappels à l'ordre, est comprise et appréhendée.

C'est pourquoi j'ai décidé de m'attaquer au problème de la communication à l'écrit. Suite aux évaluations diagnostiques de début d'année et aux deux premiers contrôles pris en compte pour le Certificat de Formation Générale (C.F.G = diplôme sanctionnant la fin du cycle d'orientation, s'adressant aux élèves de 3^{ème} Segpa et de 3^{ème} d'Insertion), j'ai mesuré les difficultés de mes élèves en production d'écrit. En me référant au tableau EVA de 1991 (In Objectif : écrire CDDP de la Lozère, équipe INRP Pratiques d'évaluation des écrits, stage école normale de Mende avril 1986 pp158-161), et aux rapports de l'Observatoire National de Lecture (O.N.L) de mars 2006 intitulé « Enseigner la langue : grammaire et orthographe. » : j'ai analysé finement les capacités et les obstacles représentatifs de chacun de mes élèves. Mon observation s'est centrée sur trois points de vue : le point de vue pragmatique (c'est-à-dire la fonction de l'écrit), le point de vue sémantique (c'est-à-dire le sens) et le point de vue morphosyntaxique (c'est à dire les règles orthographiques entre autres). Cette analyse recouvrait trois angles, celui du texte dans son ensemble, celui de la relation entre les phrases et enfin celui de la phrase.

En me centrant sur la phrase, j'ai établi le constat suivant : d'un point de vue pragmatique les phrases répondent aux attentes énoncées (l'élève perçoit la situation de communication), d'un point de vue sémantique, deux tiers des élèves répondent de façon acceptable, sans contresens, les autres interprètent mal ce qu'on leur demande ou emploient mal certains mots,

au niveau morphosyntaxique l'association graphème/phonème est correcte pour l'ensemble de la classe, la segmentation est maîtrisée, la syntaxe grammaticale (Sujet-Verbe-Complément) est respectée. Néanmoins, il persiste des difficultés pour la moitié de la classe aux niveaux de la morphologie verbale (erreurs de conjugaison, « tu parle trop » au lieu de « tu parles trop ») et des normes orthographiques (la marque du pluriel est souvent non perçue « les enfant court » ou mal perçue « les enfants coures » au lieu « des enfants courent »). Il est à noter qu'un de mes élèves est en difficulté avec l'écriture (graphisme presque illisible).

Ce constat et la volonté de mes élèves d'écrire sans fautes (peur d'écrire au tableau des mots mal orthographiés) m'ont amené à travailler autour de l'orthographe qui fait partie de mes enseignements. L'équipe éducative sensibilise les élèves à la vie professionnelle. Par le biais des recherches de stage, le collégien mesure très vite l'importance de la communication sous ses deux aspects, écrit et oral. Il prend conscience également de l'importance de l'écrit formel (lettre de motivation et curriculum vitae) qui devance l'entretien oral la majeure partie du temps. Le pôle orthographique devient alors très important puisqu'il est reconsidéré positivement.

En classe de 3^{ème}, la production d'écrit transparait surtout au travers du rapport de stage obligatoire pour la passation du C.F.G, et aussi du projet intitulé « ouvrir les portes de la Segpa » aux élèves et enseignants du collège, aux familles et aux entreprises. Ce projet qui concerne toutes les classes de la Segpa a pour but de présenter la structure sous ses aspects ordinaires (enseignement général, la référence au programme du collège, le fonctionnement similaire à celui du collège → « note de vie scolaire, changement d'enseignant 2 à 3 fois par jour », orientation en lycée professionnel à l'issue de la 3^{ème}) et spécifiques (la présence d'ateliers, l'enseignement professionnel, les stages en entreprise) à l'ensemble des collégiens et de leurs familles. Il a de plus une fonction réparatrice de l'estime de soi de nos élèves qui sont souvent victimes de connotation sévère et blessante. En expliquant ce qu'ils font tout au long de ces quatre années au collège, les élèves auront non seulement une meilleure connaissance de leur parcours scolaire et surtout ils ne seront plus jugés par un regard curieux, ignorant. Leur place sera alors reconnue par tous et ils pourront ainsi s'exprimer librement et pleinement dans la structure. Ce projet cible un 3^{ème} destinataire, les entreprises du secteur. Une plaquette d'informations sur les enseignements professionnels enseignés sera élaborée par les élèves. Elle sera envoyée aux entreprises du secteur susceptibles de les accueillir. L'élève différencie bien les situations d'écriture (écrire à un patron en respectant les règles conventionnelles et envoyer un texto en se référant à un code personnel) et le poids du respect des normes orthographiques qu'elles inculquent.

C'est pour toutes ces raisons que j'ai décidé de travailler l'orthographe avec mes élèves. Cette optique se justifie pour eux sauf un en plus grande difficulté avec la langue. Je sais que ce travail est ambitieux. Il implique en amont les autres points comme la liaison graphie-phonie, la segmentation, l'aspect sémantique, la nature et la fonction des mots soient maîtrisés, mais il est tout à fait légitime au vue des caractéristiques de ma classe et des besoins de mes élèves. Via les situations que je proposerai, je limiterai les problèmes de sens et stabiliserai certaines règles par une utilisation du classeur de références (document présentant l'ensemble des leçons vues depuis la 6^{ème}).

Soucieux de mettre en œuvre des conditions optimales d'apprentissage, je me pose de plus la question de la forme de groupement la plus adéquate à mettre en place. Par forme de groupement, j'entends groupe de besoin et groupe hétérogène. Il me semble intéressant de savoir quelle disposition serait la plus favorable aux élèves, à savoir une disposition hétérogène, des élèves « bons » avec des élèves « plus en difficulté », ou des groupes de besoin c'est-à-dire des élèves présentant un même seuil de difficulté et ayant le même contenu à s'approprier. En regroupant les élèves suivant leur Besoins Educatifs Particuliers (B.E.P), l'enseignant jouit de la palette des outils que requiert le maître spécialisé à savoir la remédiation (aide spécifique apportée à l'élève en fonction de ses B.E.P pour lui faciliter l'apprentissage) et la différenciation (segmentation des contenus d'enseignement en fonction des capacités des élèves, centration sur l'élève et dessein d'une trajectoire personnelle d'évolution). Par contre, lorsqu'il vise avec toute sa classe le même objectif et qu'il place les élèves de façon hétérogène, il s'appuie sur l'impact du conflit socioculturel développé par les théories cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage.

Je compte donc mesurer le progrès de mes élèves en orthographe dans les deux cas de figures en mettant en place une situation problème innovante : l'atelier de négociation graphique (a.n.g). (Cf. G. Haas et D. Lorret In De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe revue Repères 1996). En gardant pour mission de favoriser la réussite de tous les élèves (B.O du 23/05/97 Les missions du professeur), le professeur est tenu de penser aux différents recours permettant d'optimiser les apprentissages pour chacun. En tenant compte de l'hétérogénéité au sein de la classe (Cf. la thèse développée par Grosier et Fiedberg In L'acteur est le système en 1975), nous mesurons à la fois le bien fondé du recours à une pédagogie différenciée et les difficultés qu'elle sous-tend. C'est en modulant en fonction des caractéristiques de ses apprenants les contenus d'enseignement qu'il tend à véhiculer que le professeur est efficace. Pour cela le professeur des écoles endosse différents rôles: celui de professeur lorsqu'il transmet ses connaissances, de personne ressource lorsqu'il aide les élèves à construire le savoir, d'accompagnateur quand il suit l'élève dans ses

démarches d'apprentissage, d'animateur quand il joue sur sa voix, sur ses gestes ou sur ses postures pour remobiliser les apprenants,

Il propose différents modes de regroupements au cours des différents apprentissages tantôt individuel, en petit/grand groupe, en doublette, visant ainsi l'émergence de savoirs être et surtout de savoirs vivre en collectivité.

L'objet de mon expérimentation consiste à mesurer le rapport entre l'apprentissage des règles orthographiques et certaines formes de groupement : groupe de besoin et groupe hétérogène en orthographe. Existe-t-il des regroupements plus bénéfiques à la construction et/ou l'application des règles orthographiques ?

Après avoir retracé dans un premier temps, les faits et observations et les analyses induites, je porterai un incontournable regard dans ma deuxième partie sur la littérature théorique relative à l'enseignement de l'orthographe, au travail de groupe et aux théories de l'apprentissage.

Dans une troisième partie, je présenterai les temps forts de ma démarche et mes outils d'évaluation. Enfin, ma quatrième et dernière partie fera l'objet de l'évaluation de mon étude, avec le recueil et l'interprétation des résultats, et la présentation des perspectives relatives à ce travail.

Partie 1/ Faits et observations, analyses

1) Faits et observations

Ma classe de 3^{ème} comportait 13 élèves en septembre. Un élève a très vite quitté la classe pour déménagement et deux élèves ont rejoint le groupe dans le courant de l'année (l'un en novembre et l'autre en janvier). J'ai en charge 11 heures par semaine ces élèves dans différents enseignements et notamment 3 heures en français (1 heure d'oral et 2 heures d'Observation Réfléchie de la Langue). En français, je distingue 3 groupes homogènes.

Le premier groupe rassemble 4 élèves « autonomes » qui n'ont pas de difficultés majeures en lecture (excepté en compréhension par moments). Ils sont capables de répondre par des phrases cohérentes et grammaticalement correctes à des questions simples sur un texte.

Le second groupe est constitué de 7 élèves « plus ou moins autonomes » qui lisent correctement mais qui ont des difficultés sémantiques. Ces élèves se trouvent dans l'insécurité face à une consigne et ils ont besoin d'un contrôle de l'adulte. Cela leur permet de savoir s'ils sont en réussite immédiate ou en échec. Ils sont également capables de répondre par des phrases simples à des questions explicites sur un texte.

Le troisième groupe réunit 3 élèves, ces élèves n'anticipent pas encore en lecture et ils sont encore au stade du déchiffrage. Les consignes sont souvent mal perçues et nécessitent plusieurs reformulations. Les phrases réponses sur un texte simple sont sensées et justes (l'interrogation orale le démontre) mais elles sont un fouillis sur les plans syntaxique et grammatical.

Mes élèves présentent donc des niveaux très différents. Par contre, ils mesurent tous l'importance de la connaissance et de l'application des règles orthographiques pour les écrits ayant une visée extérieure. L'analyse des évaluations de 6^{ème} jumelée à mes propres évaluations nous montre que l'orthographe peut être abordée avec ces élèves.

2) Analyses

Dans le cadre du Certificat de Formation Générale, j'évalue mes élèves régulièrement en mathématiques et en français (Contrôle en Cours de Formation).

Mes remarques suite aux deux premiers tests ont été les suivantes : pour $\frac{3}{4}$ élèves les réponses formulées en rapport à un texte sont cohérentes au niveau du sens (reprise des éléments de la question dans la phrase réponse), justes sur le plan syntaxique (présence d'un sujet, d'un verbe conjugué et d'un ou plusieurs compléments), et morphologiquement correctes (respect de la ponctuation usuelle : majuscule et point, bonne segmentation) hormis sur le plan orthographique (la liaison graphie-phonie est certes correcte pour tous les élèves, mais les fautes de lexique et les fautes d'accord dans les groupes nominal et verbal sont nombreuses). Ces observations se situent au niveau de la phrase. Elles sont similaires au point de vue des relations entre les phrases et du texte. Apparaissent en plus des manques de cohérence au niveau du texte, l'élève perd le fil de son discours, et des manques de liens entre les phrases qui sont simplement juxtaposées les unes aux autres. Il est à noter que mes élèves sont pour les deux tiers en échec face à des productions écrites supérieures à dix lignes (ils écrivent comme ils parlent). Ce point transparait au niveau du haut pourcentage de non réponses aux questions relatives à la production d'écrit.

J'ai de plus fait passer à mes élèves une série d'exercices tirée des évaluations nationales 6^{ème} de cette année. J'ai filtré les codes 9 (mauvaise réponse) et 0 (absence de réponse) lors des bilans puisque les élèves n'ont pas réalisé l'épreuve dans sa totalité et puisque je voulais tenir compte uniquement de leurs réussites.

Les résultats obtenus confirment les observations émises précédemment. (Cf. les résultats J'ADE présentés en annexe). 80% des élèves ont validé l'item « segmenter un texte en phrase », 50% des élèves ont su « utiliser la ponctuation » à bon escient et « produire un texte ».

Sur le pôle orthographique, les résultats sont plus contrastés : 50% des élèves ont validé les items « accorder le verbe », « assurer la cohérence verbale » et « effectuer les accords dans le groupe verbal », 43% des élèves ont su « maîtriser l'orthographe lexicale et grammaticale » et « écrire des phrases syntaxiquement correcte ».

Je distingue différents profils dans la classe : l'élève qui connaît les règles orthographiques mais qui les applique mal. L'élève qui connaît les règles d'accord mais qui ne les applique pas. Et enfin, l'élève qui ne connaît pas les règles ou pour qui tout est confus. La majorité de mes élèves se situent dans les profils 1 et 3.

3) Pistes de travail

Différentes pistes de travail sont envisageables. L'an passé, j'ai expérimenté des pratiques en rupture avec l'épreuve de dictée traditionnelle : *la dictée sans erreurs*, une dictée où l'on a le

droit de copier un texte dactylographié au verso. Si l'élève accepte d'utiliser le texte de référence, il peut mettre en place un apprentissage stratégique de l'orthographe en production et par contre coup de l'orthographe en réception (c'est à dire en lecture). Le texte doit comporter des mots fréquents et doit être accrocheur pour les élèves (Cf. Ouzoulias In *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Retz – SCEREN CRDP de Versailles) et *l'Atelier de Négociation Graphique* (Cf l'article de G. Haas et D. Lorret cité en introduction) qui sera développé dans ma troisième partie. Mes élèves se sont révélés être très actifs au cours de ces deux activités qui les placent en situation de réussite, en les rassurant. Lors de la dictée sans erreurs, l'élève soulève le doute en consultant le texte au verso, et au cours de l'A.N.G ce n'est pas la production personnelle de l'élève qui est évaluée mais la production d'un groupe.

J'ai tout naturellement décidé de poursuivre l'enseignement de l'orthographe en me référant à ces deux activités « revisitées » par mes soins.

J'ai axé ma pédagogie autour de l'A.N.G en réfléchissant à la forme de groupement qui serait la plus favorable aux apprentissages. Deux optiques différentes mais présentant des avantages « théoriques » seraient envisageables : le travail en groupe hétérogène (groupement d'élèves des trois profils) et le travail en groupe de besoin (groupement des élèves suivant leurs besoins).

Mes hypothèses de travail sont :

- Le travail en groupe de besoin favoriserait l'apprentissage et/ou l'application des règles orthographe
- Le travail en groupe hétérogène favoriserait l'apprentissage et/ou l'application des règles orthographiques.

Après un regard sur la littérature théorique relative aux concepts d'apprentissage, de travail en groupe et d'enseignement de l'orthographe, je vous présenterai les actions mises en œuvre avec ma classe et leurs résultats. J'apporterai dans une dernière partie une réponse de terrain à la problématique : « Quelle(s) forme(s) de groupement (travail en groupe de besoin ou travail en groupe hétérogène) faudrait-il mettre en place pour favoriser l'apprentissage et/ou l'application des règles orthographiques chez nos élèves « aux difficultés graves et durables » ?

Partie 2/ Les aspects théoriques

1) Le concept d'apprentissage

1.1. Définition :

« L'apprentissage est un processus dynamique par lequel un apprenant à travers des échanges avec ses pairs et l'enseignant et face à des situations qui lui posent problème doit se réorganiser pour construire une nouvelle réponse. »(In Dossier EPS n°61).

1.2. Les théories de l'apprentissage :

Le développement des sciences de l'éducation a suscité d'intenses recherches et remaniements sur les théories de l'apprentissage.

Le triptyque enseignant-savoir-élève mis sous la forme d'un triangle didactique par Jean Houssaye permet de différencier trois actions distinctes : celle de la formation (relation entre le maître et l'élève), celle de l'enseignement (relation entre le maître et le savoir) et celle de l'apprentissage (relation entre l'élève et le savoir).

L'objet de cette partie est de voir comment l'élève s'approprie le savoir ?

Différentes conceptions ont été établies depuis le début du 20^{ème} siècle, elles entrent parfois en opposition et posent des postulats différents.

Parmi l'ensemble ces conceptions, je différencie quatre grandes théories :

□ Le béhaviorisme qui conçoit l'apprentissage comme le résultat d'une réaction à l'environnement. Ce point de vue a été dominant jusqu'au début des années 1960.

□ Le cognitivism qui entrevoit l'apprentissage comme le résultat d'une action volontaire sur l'environnement. . Entre le stimulus et l'action apparaît le traitement de l'information.

De ce courant plusieurs théories ont émergé.

-Schmidt développe un schéma qui se déroule en trois temps : l'identification, la sélection et la programmation. Il introduit la notion de « feedback » qui régule le geste en informant les centres nerveux du résultat de l'action. (Cf. les travaux de Schmidt 1975, 1982, 1993, In Apprentissage moteur et performance, Vigot 1993)

-La théorie sociocognitive développée par L.Vygotsky est remise au goût du jour par J.Bruner qui se distingue du courant précédent par le fait de considérer que l'apprentissage n'est pas dû aux seuls stimuli de l'environnement matériel mais qu'il dépend également de manière incontournable de l'interaction avec le milieu social (rôle fondamental de l'enseignant et des pairs).

L'apprentissage s'effectuerait grâce au tuteur ou médiateur mais uniquement dans la Zone Proximale de Développement (Z.P.D) que Vygotsky définit comme « l'écart qui existe entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec un adulte. »

(Vygotsky In Pensée et langage, 1985.)

□ La théorie constructiviste inspirée des travaux de Piaget trouve son origine dans le processus d'équilibration des structures cognitives, dû aux interactions incessantes avec l'environnement. (Cf. J.Piaget In L'équilibration des structures cognitives, Paris, PUF 1975). Pour Piaget, les connaissances se construisent de façon progressive et continue ou par rupture. Placé devant un problème qui le déséquilibre, l'apprenant impose ses structures à l'objet qu'il construit (Piaget parle alors d'assimilation), ou alors il remanie ses structures en fonction des caractéristiques de l'objet (Piaget parle d'accommodation). De cette façon, il retrouve un état d'équilibre.

□ La théorie écologique qui définit l'apprentissage comme le résultat d'une adaptation à l'environnement.

Cette théorie s'inspire du modèle behavioriste.

Les défenseurs de cette théorie réfutent l'idée que la représentation (prise de conscience) soit nécessaire pour acquérir et développer une compétence.

(Cf. les ouvrages de Bernstein 1967, de Gibson 1979)

Ce regard sur les pensées théoriques est incontournable puisque celles-ci régulent le métier d'enseignant, et sont préceptrices des orientations institutionnelles. Jusque 1960, la domination du modèle behavioriste reflète une centration sur le savoir. L'élaboration de nouvelles connaissances sur le processus de traitement et de mémorisation de l'information engendre une centration sur l'élève en tant qu'apprenant, modèle cognitiviste. Depuis 1989 et la parution de la loi d'orientation Jospin la tendance se tourne vers le modèle socioconstructiviste qui souligne le métier d'élève, constructeur de son savoir et renforce l'importance des compétences sociales.

Il est bien évident que les différentes théories influencent la conception de l'enseignant qui jouit d'une liberté pédagogique (BO du 23/05/97) pour la conception de ces séances.

Les trois modèles inférant de ces théories à savoir le modèle de l'empreinte (la leçon), le modèle du conditionnement (pédagogie par objectif) et le modèle socioconstructiviste (apprentissage à plusieurs) sont concomitants dans les actions du professeur.

1.3. Les démarches :

L'enfant peut apprendre de différentes façons, l'enseignant doit en tenir compte pour toucher l'ensemble des élèves c'est-à-dire transférer à chacun d'entre eux les contenus d'enseignement.

Le professeur recourt à différentes démarches pour permettre à l'élève d'incorporer les règles orthographiques.

Suivent ci-dessous les procédés par lesquels l'élève peut construire et ensuite s'approprier ces règles.

(NB : Ces démarches sont plus amplement développées en annexe)

↔ **Apprendre en (re)découvrant** :

.La Situation Problème (SP)

L'enfant est placé au devant d'une situation inconnue, après un nombre d'essais suffisants il verbalise ses actions et il expérimente de nouvelles solutions. (Cf. M. Develay 1992)

.La Situation de Résolution de Problème (SRP)

L'enseignant oppose aux élèves un problème. Il laisse les enfants agir, puis les réunit et recense les différentes façons de faire utilisées, puis il organise un débat et fait expérimenter les élèves sur la méthode la plus efficace. Il guide les enfants vers les contenus qu'il faut s'approprier pour être compétent. (Cf. P. Meirieu 1989)

↔ **Apprendre par « essais et erreurs »** :

L'enfant répète ce qu'on lui demande en variant ses actions. Piaget parle de tâtonnement expérimental. (Cf. Wiener 1981).

↔ **Apprendre par observations** :

Il y aurait acquisition en observant l'action d'un autre et ses conséquences. (apprentissage « vicariant »). (Cf. Winnykamen 1990).

↔ **Apprendre via le Conflit Socio Cognitif (CSC)** :

L'objectif est ici de travailler en groupe restreint et de faire diverger les points de vue sur le problème. L'enseignant orchestre le débat et veille à la mise en projet des élèves qui émettent des hypothèses de résolution. Ces hypothèses sont ensuite vérifiées et un compte rendu présentant la solution envisagée est exposé au reste de la classe. (Cf. Doise et Mugny 1981)

1.5. L'orientation choisie pour ma classe :

« Apprendre peut paraître à certains enfants difficile et douloureux. Apprendre c'est accepter de prendre en soi de l'inconnu. Et justement, apprendre c'est se familiariser avec cette peur. Certains enfants en difficulté scolaire ont envie de savoir mais ont souvent peur d'apprendre. » (In Bernard Glose, Les cahiers de Beaumont. 1997)

Serge Boimare, instituteur spécialisé chevronné identifie deux voies à privilégier pour surpasser cette peur d'apprendre caractéristique des élèves en difficulté.

-Il faudrait travailler plus sur *l'aspect rééducatif* en renforçant les repères et en améliorant les outils notamment.

-Il faudrait considérer davantage *l'aspect psychologique* du problème, et dans cette optique atténuer les conflits et respecter les préoccupations pour retrouver du désir. (Cf. Serge Boimare In L'enfant et la peur d'apprendre. Dunod. 1997).

C'est en tenant compte des propos de Serge Boimare et de Philippe Perrenoud, et en axant mon travail sur une théorie constructiviste du savoir que j'ai élaboré mes séances d'orthographe.

La formation des groupes est source de conflit notamment lors de la constitution des groupes hétérogènes. (« Je ne veux pas travailler avec lui !!! »)

L'aspect rééducatif de part l'utilisation de référents (affichage, classeurs de références, divers manuels) et de part le recours à une démarche déductive de type Observation Réfléchie de la Langue (O.R.L) est au centre de mes préoccupations.

Je garde à l'esprit que « les savoirs ne se transmettent pas mais qu'ils se reconstruisent et que chacun le fait pour son compte, à sa façon et suivant son propre rythme ». (Cf Antoine Prost In L'éloge des pédagogues 1985.)

Avec nos élèves il faut aborder les « blessures » qui sont génératrices de blocages dans l'apprentissage. Il faut pour les aborder créer un climat de classe dans lequel l'élève se sent en confiance. Cette remarque amorce et étaye les difficultés que rencontre l'enseignant dans la constitution de ses groupes de travail. Le conflit social et affectif peut très rapidement prendre le pas sur l'enjeu cognitif.

2) Le concept de groupe

2.1. Définition

Henri Mendras, dans son livre intitulé « Eléments de sociologie » (édition Armand Colin, 2001, p198) définit le groupe comme « l'ensemble des individus liés par une situation, des intérêts ou des sentiments ».

La classe constitue donc un groupe : un enseignant et ses élèves.

Par forme de groupement, j'entends le profil pris par le groupe suivant la somme des caractéristiques de chaque membre.

Dans la terminologie pédagogique, on différencie différentes formes de groupement comme les groupes de besoin, les groupes hétérogènes, les groupes affinitaires, les groupes de niveaux etc...

2.2. Pourquoi j'ai décidé de diviser ce groupe-classe en petites unités ?

Je m'appuie sur les principes de la théorie socioconstructiviste.

-Le travail de groupe permet à l'élève de disposer d'un temps de parole plus long et moins contrôlé par l'enseignant. L'enseignant ne guide pas les élèves vers les « solutions ». Toutes les pistes de réflexions sont discutées.

-Il suscite la coopération et la confrontation. Cela constitue des éléments nécessaires à la fois à la réalisation de la tâche et à la stimulation de l'activité cognitive de chaque élève.

-La réunion des élèves permet de développer en même temps des compétences intellectuelles (savoirs et savoirs-faire) et sociales (savoir-être). (Idée défendue par Piaget In Où va l'éducation ? 1948. Ce point est cher à l'auteur puisqu'il l'entrevoit comme un incontournable principe de l'éducation nouvelle In Psychologie et pédagogie éd Denoël 1969 pp 244-245).

-Le fait de constituer des groupes me permet surtout de remédier aux difficultés que j'ai pu relever chez mes élèves. (Cf la 1^{ère} partie du mémoire).

En recourant à la pédagogie de groupe, je romps provisoirement avec le modèle d'apprentissage dit de « l'empreinte ». (Cf. l'intervention de J.P Astolfi Comment construire une séquence d'apprentissage ? à l'université de Toulouse en juillet 1989), pour laisser les élèves confronter leur point de vue et créer un climat de dissonance cognitive (expression empruntée à L. Festinger psychosociologue en 1957). Mon rôle se limite durant cette phase de réflexion collective à passer au sein des groupes pour recentrer le débat autour de l'objectif éducatif et pour veiller à ce que chacun puisse s'exprimer et être entendu au sein du groupe. (Ce qui n'est pas toujours évident).

2.3. Les facteurs à prendre en compte lors de la formation des groupes

Il ne faut pas oublier que la classe, c'est avant tout un groupe à gérer et qu'une forme de groupement inadaptée ou la non prise en compte de certains facteurs pour former les groupes peut constituer un réel obstacle à l'apprentissage de l'élève.

Voici les facteurs régulant la constitution des groupes :

- **la taille et le nombre des groupes**, il faut au moins trois personnes, quatre personnes étant le nombre idéal (Cf. R. Pléty In Comment apprendre et se former en groupe ? 1998).

- **les relations inter élèves**, il faut instaurer un climat de « paix sociale » (expression du sociologue Marc Durand) c'est-à-dire un climat de sécurité au sein duquel chaque individu peut s'exprimer sans craintes.

- **l'objectif que l'enseignant se fixe pour la séance**. En regroupant ses élèves de façon hétérogène, le professeur vise l'accès au palier supérieur c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir et/ou savoir-faire par la transmission d'un élève déjà compétent (le tutorat). Par contre, en regroupant ses élèves suivant leurs besoins éducatifs, le professeur assiste ses élèves dans l'acquisition de la notion.

- **la nature de la séance**, une situation de résolution de problème est propice au travail de groupe. (Le conflit sociocognitif permettrait par l'énonciation des différents points de vue de résoudre le problème posé.)

2.4. Les pré requis au travail de groupe

Le travail de groupe nécessite de la rigueur dans sa mise en œuvre.

Un temps de recherche individuelle précède le regroupement. Celui-ci permet à l'élève de construire sa représentation sur le problème posé.

Une fois les groupes formés, *l'enseignant explicite le contrat didactique* en rappelant le pourquoi (chercher à plusieurs) et le comment (en écoutant, en contrôlant, en jugeant et en évaluant les dires de chacun) de ce regroupement. Il dresse aux élèves le canevas de ce temps de travail, en leur précisant la durée impartie et la production attendue. (Critères de réalisation et de réussite).

L'enseignant tient un rôle particulier durant ce temps de travail, il intervient dans la gestion des conflits sociaux pouvant intervenir et surtout il invite les élèves à penser ensemble.

Lorsque les élèves sont disposés en groupe hétérogène, l'enseignant s'efface le plus possible.

Par contre, quand il travaille avec des groupes de besoin, il conduit la séance comme une situation d'apprentissage et amène les élèves à faire sens entre ce réapprentissage (remédiation) et l'utilisation actuelle dans la classe des connaissances et des procédures qui sont restaurées. En installant un contrôle des sous niveaux d'acquisition (évaluation formative), il permet à ses élèves de mesurer leur progrès (pédagogie de la réussite).

2.5. L'orientation au sein de la classe de 3^{ème}

J'ai décidé d'expérimenter deux formes de groupement dans l'apprentissage des règles orthographiques pour ma classe : les groupes de besoin et les groupes hétérogènes.

J'ai veillé à instaurer un temps de recherche individuelle en amont de la situation et un temps de mise en commun collectif en fin de séance. Les élèves savent pourquoi ils sont répartis en groupe et ils connaissent les critères de formation de ces groupes. Les modalités de réalisation et de réussite du travail sont clairement définies et perçues par tous.

Pour constituer les groupes, je me suis appuyé sur les résultats présentés en première partie.

Pour former les groupes hétérogènes, j'ai réparti les « bons » élèves dans des groupes distincts avec des élèves « ayant plus de difficultés ».

Pour former les groupes de besoin, j'ai placé les élèves en fonction de la nature de leurs difficultés (par exemple, j'ai encore des difficultés pour repérer les éléments constituant le groupe nominal/ je sais reconnaître les éléments du groupe nominal, mais je ne sais pas effectuer les accords en genre et en nombre à l'intérieur de celui-ci/ j'effectue les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal mais je commets encore des erreurs).

En tant qu'enseignant je porte un regard positif sur le travail de groupe. Je suis conscient qu'il existe un décalage entre mes représentations et celles des élèves, et je perçois la possibilité de réduire celui-ci considérablement en faisant travailler les élèves ensemble.

L'élève s'approprie le savoir véhiculé et il le transforme. Cette appropriation est personnelle et peut s'effectuer à des endroits et suivant des modes différents selon les apprenants. Il me semble donc nécessaire de varier au maximum les situations d'exposition pour permettre à l'élève de s'approprier le savoir.

Je mesure les progrès de tous mes élèves et je me rends bien compte que par moments la médiation du savoir par un élève est plus fructueuse que mon intervention. Il est évident que celle-ci est concomitante avec les situations que je propose.

Mais il est aussi clair que ces deux interventions en étant complémentaires participent à la transmission des mêmes contenus d'enseignement.

2.6. Ce que j'attends du travail de groupe au niveau des apprentissages

« Les élèves en difficulté sont des élèves qui connaissent des blocages dans leurs apprentissages. Ils manquent de confiance en eux et ils ont souvent une image dévalorisée d'eux-mêmes. Qu'importe alors un dispositif pédagogique élaboré. Il vaut peut-être mieux régler d'abord les problèmes relationnels. Sur ce terrain nouveau, les enseignants ne sont pas seuls à pouvoir intervenir. D'autres sont là en particulier les élèves eux-mêmes. »

Cet extrait de l'ouvrage intitulé : « l'aide au travail personnel de l'élève » (chapitre 4) paru en 1992 dans la collection « ressources formation, enjeux du système éducatif » et rédigé par A. Moser, D. Moissonnier et J. Fauchard illustre profondément ce que je conçois et attends du travail de groupe au niveau des apprentissages. Ce texte pose le postulat que dans certains cas le mieux placé pour comprendre et aider un élève en échec, c'est un autre élève.

En effet, une fois les frictions relationnelles évincées, j'entrevois le recours au travail de groupe comme un moyen de débloquent les rouages de la machine à apprendre chez mes élèves.

Le travail inter élèves en groupe hétérogène permet de part un langage plus proche, une meilleure communication. De plus, il permet via la gestuelle singulière et le recours aux mimiques, la mise en place d'un langage non verbal accessible aux élèves en difficulté avec la langue. Par exemple, l'élève qui n'est pas d'accord peut le montrer en faisant une grimace ou bien en interrompant son camarade par un geste.

Bien utilisé il permet une utilisation positive de l'erreur. Après avoir verbalisé sa façon de faire, l'élève est conduit devant son erreur et les autres l'aident à accéder à la connaissance en lui expliquant leur façon de procéder.

Ce passage à la verbalisation des procédures est aussi important pour l'élève en échec que pour l'élève qui sait.

Il permet :

- un accès à la métacognition c'est-à-dire « à la connaissance pour un sujet des ses processus mentaux et l'exploitation de cette connaissance dans les apprentissages ultérieurs ».

(In Dictionnaire de psychologie, 2^{ème} édition PUF 2004)

- une augmentation du sentiment de compétence et au-delà de l'estime de soi chez l'élève transmetteur du savoir, qui se sent responsabilisé par la relation d'aide.

Le travail entre élèves en groupe de besoin présente les avantages énoncés ci-dessus, il me permet de plus de cibler une difficulté précise et d'intervenir spécifiquement sur celle-ci. Le travail de groupe bien mené est un moyen efficace qui enrichit la palette pédagogique de l'enseignant mais il ne garantit en rien la résolution de toutes les difficultés. La problématique du sens reste centrale puisque « la raison d'être de l'apprendre est toujours d'une certaine manière la réalisation de soi ». (J. Berbaum In Développer la capacité d'apprendre. Paris ESF 1991, p29).

Je vais vous exposer les recours que j'ai utilisé pour que l'enseignement de l'orthographe face sens auprès de mes élèves.

3) L'enseignement de l'orthographe

3.1. Définition du concept

Le mot vient du grec « *orthos* » signifiant *droit* et « *graphein* » signifiant *écrire*.

Orthographier un mot c'est l'écrire droit c'est-à-dire correctement en respectant les règles conventionnelles. (In Le Petit Larousse 1996).

L'orthographe est une composante de l'écrit pour lequel elle définit les modalités de mise en forme. (La graphie).

Les programmes du collège déterminent un certain nombre de compétences attendues en fin du cycle d'orientation. Parmi ces compétences figure la capacité de « rédiger un texte d'invention, d'imagination ou d'intérêt pratique, en respectant la syntaxe et l'orthographe ». (In Qu'apprend-t-on au collège ? 2002, p74)

L'orthographe parce qu'elle détermine les normes du code d'expression constitue un élément de base de l'enseignement du français.

Pourtant les élèves sont en perte de vue devant les particularités orthographiques de la langue française qui en font à la fois son charme et sa difficulté.

Ce constat est corrélé à l'émergence de nouveaux codes de communication induits par le développement des nouvelles technologies et à leur démocratisation. Nous pouvons relever par exemple le langage S.M.S aussi connu sous le terme de langage texto. Ce langage se caractérise par une contraction prononcée des mots qui sont hachés ou abrégés dans le but de gagner du temps et de la place. Il n'établit aucune rigueur graphique et se soutient uniquement par une correspondance graphie-phonie, conscience phonologique (Cf. en annexe la 4^{ème} page de couverture du roman de Phil Marso intitulé Pa Sage a taBa pour « Passage à tabac »).

Le dilemme auquel les élèves sont confrontés est donc celui de l'intérêt de l'application des règles orthographiques puisqu'ils ont conscience que celles-ci ne sont pas indispensables au fait de pouvoir communiquer. Avant de définir des axes didactiques de transmission des règles orthographiques, il faudra donc démontrer aux élèves le bien-fondé du respect du code usuel. « Il ne s'agit pas de gronder le malade parce qu'il s'est mal nourri, mais bien de s'interroger sur les symptômes et de détecter le problème afin de trouver le bon remède. » (J.P. Astolfi In L'erreur, un outil pour enseigner ESF Paris 1997).

Il faudra de plus rompre avec la traditionnelle et récurrente épreuve de dictée qui fait peur et qui induit un blocage psychologique.

3.2. Les pré-requis à l'enseignement de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe intervient en phase finale dans la compétence de l'écrit. En effet, avant de s'attaquer aux problèmes de l'application des règles orthographiques, il faut que les élèves aient intériorisé un certain nombre de points en mémoire.

Parmi les pré-requis à l'activité d'écriture se trouve la connaissance du code qui permet de « déchiffrer un mot » (compétence FB3). Cette connaissance du code se décline sous deux actions : celle d'identifier des éléments de ce code et celle de pouvoir les combiner pour lire et donc former des mots.

Ensuite l'élève doit savoir segmenter les mots à la fois pour pouvoir les prononcer et aussi pour se constituer un capital lexical (mots de la même famille, associations de mots).

De plus, il doit comprendre le mot qu'il lit ou écrit, il n'écrit pas et ne lit pas juste pour répondre aux activités d'écriture et de lecture, il écrit pour passer un message, une information et il lit pour se représenter une situation, pour trouver des réponses.

Enfin, l'élève doit être capable d'identifier la nature des mots de la langue française.

C'est une fois ces quatre points perçus que l'enseignement de l'orthographe se justifie en prenant de l'importance.

Ces quatre points recourent les trois aspects évoqués en introduction à savoir l'aspect technique symbolisé par la liaison graphie-phonie (c'est à dire la connaissance et maîtrise du code) et la segmentation, l'aspect sémantique (la compréhension) et l'aspect grammatical (nature et fonction des mots).

3.3. Pertinence de l'enseignement de l'orthographe

Mes élèves ont mesuré via leur sensibilisation au monde du travail l'importance de la maîtrise de la langue, et donc celle de son code. Ils ont constaté au combien l'écriture constitue « une activité complexe qui oblige à penser en même temps au contenu du texte qu'on va produire et à la façon de l'écrire » (D. Cogis In Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Ed Delagrave Paris 2005). Ils mesurent l'intérêt du respect du code et par là l'importance de l'application des règles orthographiques. Je recour lorsque les conditions sont favorables à une démarche déductive. Pour être perçue, la règle doit émaner de l'élève plutôt que d'un manuel ou de la bouche de l'enseignant. Pour mettre en exergue cette logique d'appropriation j'ai recours à une démarche innovante : l'Atelier de Négociation Graphique (A.N.G) qui permet de faire émerger et/ou ré émerger les règles orthographiques assurant les fondements de la langue française. Cette méthode respecte le schéma socioconstructiviste dans l'élaboration des connaissances, et permet à l'élève de se décharger émotionnellement (travail en groupe, l'élève n'est plus seul face à ses difficultés) et cognitivement (recours aux différents outils tel le classeur de référence présents dans la classe). Ici « l'erreur ne constitue plus un obstacle aux apprentissages, mais au contraire elle est convertie en organe c'est-à-dire en tremplin vers l'appropriation des savoirs et des savoirs faire ». (JJ Lubrina et V. Jankélévitch In Traité des vertus, Paris Josette Lyon 1999 p83).

En plaçant l'élève au centre de la relation d'apprentissage et devant les attentes du monde professionnel celui-ci sera à même de mesurer la pertinence de l'application des règles orthographiques. La mise en place de l'A.N.G a pour effet de rendre l'élève acteur dans l'acquisition et l'élaboration orthographiques car c'est à partir de ses observations que les règles seront catégorisées.

3.4. Le lien fort entre l'écrit et le sens véhiculé

L'aspect morphosyntaxique qui englobe les règles orthographiques et le lexique constitue néanmoins un point central puisqu'il peut induire des déviations de sens.

Voici deux exemples pour illustrer cette idée :

Premier exemple :

Lorsqu'on écrit « je suis allée au cinéma » et « je suis allé au cinéma » la phrase n'a pas le même sens. Dans la première phrase, le pronom personnel renvoie à un sujet féminin tandis que dans la seconde phrase celui-ci renvoie à un sujet masculin.

Pour savoir de quelle façon il doit accorder le participe passé « allé », l'élève doit d'abord pouvoir l'écrire correctement sur le plan phonétique (concordance graphie-phonie), il doit ensuite l'orthographier avec deux « l » (recours à la segmentation, deux syllabes « al »+ « lé »), il faut qu'il comprenne ensuite le sens de ce mot (aller = se déplacer, se rendre à), enfin il doit en identifier la nature (« allé » vient du verbe aller appartenant au troisième groupe). Une fois tous ces obstacles surmontés arrive la question de l'orthographe.

Premier écueil, « allé » est-il conjugué ou non ? (« allé » ou « aller » ???). Pour répondre à cette question l'élève peut soit repérer le temps utilisé (en l'occurrence le passé composé), soit appliquer la règle qui consiste à remplacer le verbe en question par un autre verbe du troisième groupe comme voir par exemple (ici nous pouvons dire « je suis vu au cinéma » et non « je suis voir au cinéma »). Deuxième écueil, « allé » est donc le participe passé du verbe « aller » conjugué au passé composé avec l'auxiliaire être. « Allé » s'accorde donc avec le sujet de la phrase le pronom personnel « je », il faut donc savoir à quelle personne se substitue ce pronom personnel (« je » nombre : singulier, genre : masculin ou féminin). Pour cela l'élève se réfère au contexte du texte. Si « je » remplace une jeune-fille alors « allée » portera un « -e » muet marquant le féminin singulier. Si « je » remplace un garçon, « allé » présentera le « -é » comme marque du masculin singulier.

Cette démarche qui détaille le cheminement long et nécessaire permettant d'orthographier correctement le participe passé « allé » souligne *le lien fort existant entre le sens et l'écrit*.

Si l'élève ne fait pas un rapprochement avec le contexte et qu'il ne perçoit pas quelle personne représente le pronom personnel « je » il ne pourra pas faire le juste accord. De même si en situation d'écrit, il ne comprend pas la fonction du pronom personnel et qu'il ne connaît pas les règles d'accord au passé composé, il peut ne pas se faire comprendre par son destinataire.

Deuxième exemple :

Voici un titre de film : « la belle et la bête », suivant la façon dont on orthographie le mot « et » à savoir comme ci-dessus ou « est » les représentations que les élèves se font de l'histoire sont complètement différentes.

-Cas de figure n°1, « la belle et la bête », les élèves pensent de suite au dessin animé de Walt Disney (référence culturelle), ou bien ils imaginent une histoire dans laquelle figureront deux personnages : une belle jeune fille et une bête féroce ou non.

« Et » représente une conjonction de coordination qui rassemble deux éléments.

-Cas de figure n°2, « la belle est la bête », cette fois-ci les élèves s'imaginent une mise en scène complètement différente dans laquelle une jeune fille a la capacité de se transformer en animal. Elle vit mal ou non cette situation qu'elle contrôle ou pas.

« Est » représente le verbe être conjugué au présent et qui signifie un état, une situation, une réalité. La belle et la bête ne font qu'un dans ce scénario.

Cet exemple recourant aux homophones « et » et « est » illustrent *la relation sémantique forte avec la graphie utilisée.*

La graphie employée a donc des répercussions non seulement sur le code conventionnel de l'écrit mais aussi sur le sens du message attribué.

A présent, je vais retranscrire la place faite à l'enseignement de l'orthographe dans les programmes.

3.5. La place de l'orthographe dans les programmes

L'orthographe est une compétence appartenant au domaine de l'écrit. Je vais retranscrire en annexe très succinctement quelles sont les compétences attendues en classe de 3^{ème} et ce à différents niveaux : livret de compétences, référentiel C.F.G et C.A.P.

L'orthographe est une composante de l'écrit qui transparait au travers des différents programmes. Subdivisée en deux pôles avec d'un côté l'orthographe lexicale, et de l'autre l'orthographe grammaticale, son enseignement se fédère autour du respect des accords dans le groupe nominal ainsi qu'entre le groupe sujet et le groupe verbal.

Les programmes et notamment la grille de référence CFG visent de plus à savoir utiliser et à savoir se référer aux outils permettant d'orthographier correctement les mots.

L'écriture est par conséquent une activité complexe qui se déroule en différentes étapes, la graphie, l'organisation textuelle, la syntaxe, le lexique et l'application des règles.

Afin de centrer l'investissement cognitif des élèves autour de l'application des règles orthographiques, j'ai décidé de fournir le texte initial conçu par mes soins et en lien avec les projets du moment. De plus, je recours à la démarche mise au point par Ghislaine HAAS et Danielle LORROT appelée l'Atelier de Négociation Graphique.(A.N.G)

« L'orthographe est loin d'être automatisée chez la plupart des collégiens de Segpa, comme chez les autres. Il faut aider les élèves à prendre conscience de son importance, en leur montrant que c'est un élément nécessaire à la bonne réception d'un écrit dans une situation de communication.

Ce préalable posé, et il n'est jamais définitivement résolu avec les élèves en difficulté, comment leur alléger la tâche orthographique pendant les apprentissages ? » (Citation extraite des documents d'accompagnement des programmes en Segpa, livret 2, 1999). L'A.N.G est une méthode qui à mon avis, fera évoluer positivement les stratégies d'application des règles orthographiques chez mes élèves de part les différents temps de travail qu'elle nécessite et de part les outils qu'elle fait émerger.

PARTIE 3/ Les actions mises en œuvre

1. la démarche : l'Atelier de Négociation Graphique (A.N.G)

Le concept d'*Atelier de Négociation Graphique* (A.N.G.) a été mis au point par Ghislaine HAAS et Danielle LORROT dans un article intitulé **De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe**, publié dans le n°14 de la revue *Repères* (nouvelle série, 1996, pp.161-281). Cet article propose un dispositif de recherche didactique qui a pour but essentiel d'**instaurer chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue**. Il s'agit d'animer des ateliers qui conduisent les enfants de l'élémentaire (cycle 3) à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical.

Dans un premier temps l'élève écrit seul le texte qui lui est dicté. Ensuite au sein d'un petit groupe, il échange, commente et débat sur sa production et celle des autres. Les élèves doivent alors s'harmoniser pour produire un second jet. L'ensemble des écrits collectifs est affiché au tableau. Les élèves observent à nouveau leur production. Ils soulignent les points de dysharmonie et essaient de se mettre d'accord sur l'orthographe correcte en justifiant leur choix. A ce niveau plusieurs scénarios sont envisageables :

- l'élève réinvestit une règle déjà vue (exemple : « devant les lettres m,b,p la lettre 'n' se transforme en 'm' »)
- l'élève transpose une règle connue (ex : le participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » s'accorde en genre et en nombre avec le sujet au passé composé, il en est donc de même au plus-que-parfait)
- l'enseignant amène l'élève à formuler la règle effaçant le litige (démarche déductive de type Observation Réfléchie de la Langue)
- l'enseignant met un terme au contentieux en apportant la règle (démarche inductive)

Cette démarche s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage. Les élèves sont placés devant une situation problème qu'ils essaient de résoudre seuls dans un premier temps puis par petits groupes ensuite (conflit socio-cognitif). La mise en commun collective permet de recenser les procédures utilisées et les connaissances déclaratives des élèves. Elle met en jeu des compétences transversales relatives à la prise de parole et à la justification de ses choix. Elle permet de reposer des règles déjà vues mais qui ne sont pas forcément acquises pour tout le groupe-classe, de faire des ponts entre des savoirs incorporés et des nouveaux savoirs (idée de transfert), et d'aborder de nouvelles connaissances.

Cette conception de l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe fait écho avec ma façon de travailler et de procéder. Elle est génératrice de sens, les élèves savent qu'ils se réunissent pour rédiger ensemble un texte avec le moins de fautes possibles. (Projet collectif). Ils savent de plus que le texte produit sera évalué et qu'il leur servira de support placé dans le classeur de références. (Utilité de l'activité). (Cf Blin et Gallais-Deufoleu In Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, édition Delagrave 2001)

J'ai donc recours à cette méthode pour comparer les deux formes de groupement que j'expérimente. En mesurant les progrès de mes élèves à l'issue d'un temps de travail en groupe hétérogène puis d'un temps de travail en groupe de besoins, je pourrai juger quelle est la forme de groupement la plus efficace à la maîtrise des règles orthographiques.

J'ai apporté quelques retouches personnelles à la démarche mise en place par Ghislaine HAAS et Danielle LORROT dont je vous fais part ci-dessous.

2. L'A.N.G revisité

La démarche de l'A.N.G m'a donc plu aussi bien sur le fond que sur la forme. J'ai cependant apporté quelques modifications à la version initiale. (Cf. partie 2, I, 1.5 l'orientation choisie pour ma classe).

Pour commencer, *j'annonce d'emblée aux élèves ce que je vais observer*. Durant le temps de réflexion individuelle, je leur donne comme consigne *de repérer les verbes conjugués, les sujets, et de marquer d'un astérisque les mots dont ils ne sont pas sûrs de l'orthographe*. Lors du travail en groupe, je leur donne la possibilité *de se référer aux outils usuels disponibles dans la classe à savoir le dictionnaire, le classeur de références, et le livre de conjugaison*. Pour ma part, je régule les conflits non liés à la tâche et participe à certains débats. La fin de la séance est marquée par la rédaction du texte correctement orthographié et des règles ayant permis de surmonter les obstacles de la langue française. Je veille à laisser un temps de parole suffisant à chaque groupe pour justifier les stratégies choisies et j'interviens surtout pour catégoriser et éclaircir les règles utilisées. Je prône lorsque c'est possible *une démarche déductive qui permet à l'élève de faire émaner la règle et qui favorise une meilleure imprégnation*. Je récompense de plus le groupe ayant commis le moins de fautes (*bonus de deux points pour l'évaluation*). *J'ai adapté les programmes du collège en réduisant les textes proposés aux élèves (30-40 mots maxi)*. *J'ai remédié aux éventuels problèmes de sens en créant des récits retraçant des moments forts de la semaine*. *J'ai différencié selon la longueur (aspect quantitatif) et la complexité des accords (aspect qualitatif) les écrits demandés aux élèves*. La rédaction du texte sans faute s'effectue donc en trois temps.

Dans un premier temps, l'élève travaille seul sur son écrit. Puis dans un second temps, il confronte son travail et ses choix aux membres de son groupe. De cette interaction émane un nouvel écrit collectif. Enfin dans un troisième temps, l'ensemble des écrits collectifs est analysé au tableau par le groupe classe. Le texte sans fautes est issu de cette analyse.

Je demande à l'élève *de repérer la nature de ses erreurs (fautes d'accord dans le GN, dans le GV, de syntaxe, de graphie, de ponctuation, etc...)*. Je lui demande ensuite *de comptabiliser le nombre d'erreurs qu'il a commis aux temps 1 et 2*. Ceci lui permet de mesurer ses progrès (dans la plupart des cas le texte écrit à plusieurs comporte moins de fautes Cf l'analyse des résultats ci-après), de voir où ses fautes se situent et donc d'y prêter plus attention la prochaine fois. (Contrat/parcours individualisé en orthographe, indicateurs précieux pour la constitution des groupes de besoin).

3. Calendrier de mes actions

Pour répondre à ma problématique, j'ai organisé mon action en trois temps. Tout d'abord, j'ai recensé le niveau global de ma classe et de chacun de mes élèves en leur faisant passer des évaluations comptant pour le CFG (septembre 2006) et une partie de l'évaluation nationale 6^{ème} (janvier 2007). Ensuite, j'ai travaillé durant trois semaines en les regroupant de façon hétérogène (novembre 2006). Enfin, je les ai rassemblés en fonction de leurs besoins en gardant un groupe sous ma tutelle (janvier 2007). J'ai évalué au quotidien les progrès de mes élèves. Un second passage des tests 6^{ème} sera révélateur ou non du progrès global de mes élèves (mars 2007).

Je vous présente en annexe le calendrier plus précis de mes actions.

PARTIE 4/ Remarques et analyses

1. Observations et analyses

Afin de mesurer l'impact des formes de groupement sur l'apprentissage des règles orthographiques, j'ai centré mes observations sur trois typologies d'élèves : des élèves « en difficulté », des élèves « intermédiaires » et des élèves « bons ».

J'ai réparti mes élèves dans l'une de ces trois typologies en m'appuyant à la fois sur les résultats obtenus en production d'écrit de début d'année ainsi que sur ceux des évaluations nationales sixième.

Les critères de positionnement étant les suivants :

- dans le groupe « fort », je sais faire preuve d'autonomie, je sais repérer le verbe et son sujet, je connais les principales règles d'accord et je différencie les différentes classes de mots.
- dans le groupe « intermédiaire », je fais preuve de plus ou moins d'autonomie, je sais repérer le sujet d'une phrase, je repère le verbe avec plus ou moins de difficultés, j'effectue les accords dans le groupe verbal mais pas toujours de façon correcte et je confonds encore par moment la classe des différents mots.
- dans le groupe « en difficulté », je suis peu autonome, j'ai des difficultés pour prendre sous la dictée rapidement un texte. J'écris comme je l'entends et ne tiens pas compte des accords intervenant dans les groupes nominal et verbal. D'ailleurs, je repère difficilement le verbe et son sujet et je confonds la nature des différents mots.

J'ai axé mes observations à deux moments différents : **le jour même de l'activité et quelques jours après**. J'ai pris en compte les **résultats individuels et ceux du groupe**.

De cette façon, l'élève pouvait mesurer objectivement l'influence positive du travail de groupe. En comparant sa production personnelle et celle du groupe au texte sans erreurs, l'élève mesurait la variation du nombre de fautes. L'évaluation quelques jours après permettait de savoir si les règles étaient ou non incorporées.

a# Analyses des résultats concernant le travail avec des groupes *hétérogènes* :

Durant l'activité/

.Sur plan général : les résultats obtenus par les trois groupes constitués étaient très proches.

.Sur le plan individuel : pour les élèves « forts » le nombre de fautes commises a pratiquement toujours baissé. Pour les élèves des deux autres groupes, le nombre d'erreurs a toujours diminué.

Quelques jours après l'activité/

.Sur plan général : les résultats par rapport au premier jet sont nettement meilleurs, diminution du nombre de fautes. (Sauf pour les élèves n'ayant pas revu et appris leur dictée, ils ont commis autant si ce n'est plus de fautes)

.Sur le plan individuel : les élèves du groupe « fort » ont tous progressé. Les élèves « intermédiaires » ont pour la majeure partie progressé. Les résultats pour les élèves les « plus en difficulté » sont plus contrastés, variation légèrement positive du nombre de fautes.

b# Analyses des résultats concernant le travail avec des groupes de besoins :

Durant l'activité/

.Sur le plan général : les résultats obtenus par les trois groupes différaient. Le groupe liant les élèves les plus « forts » ayant rendu des textes quasiment sans fautes. Il est à rappeler que pour le groupe dirigé le texte de départ était réduit (différenciation).

.Sur le plan individuel : pour les élèves « forts » le nombre de fautes commises a toujours varié à la baisse. Pour les élèves « intermédiaires », les résultats se sont également améliorés mais de façon moins prononcée que pour les élèves « forts ». Pour les élèves « en difficulté » placés sous ma tutelle, le nombre de fautes a radicalement diminué.

Quelques jours après l'activité/

.Sur plan général : les résultats par rapport au premier jet sont nettement meilleurs, diminution du nombre de fautes. (Sauf pour les élèves n'ayant pas revu leur dictée)

.Sur le plan individuel : les élèves du groupe « fort » ont tous progressé. Les élèves « intermédiaires » ont pour la majeure partie commis moins de fautes. Les résultats pour les élèves les « plus en difficulté » sont meilleurs. Même si le texte n'a pas été retravaillé à la maison, les marques d'accord sujet-verbe sont présentes et correctement réalisées par les trois quarts des élèves du groupe.

c# Analyses des échanges verbaux durant l'activité :

- au cours du travail en groupe hétérogène, les élèves perçus comme leaders monopolisaient la parole en corrigeant les productions des élèves les plus faibles. Deux cas de figure se sont présentés : soit le leader conduisait la correction en expliquant son raisonnement ou bien il corrigeait furtivement ses camarades sans se justifier.

Dans le premier cas de figure, les élèves en difficulté recevaient une justification. Celle-ci pouvait leur permettre de comprendre le raisonnement c'est-à-dire la façon de penser et de procéder de l'élève reconnu comme « fort ».

Dans le second cas de figure, l'absence de communication rendait obsolète le travail de groupe.

Ces remarques soulignent de nouveau l'importance du versant psychologique de l'apprentissage. La relation d'étayage ne pouvant exister que si les deux parties sont en accord, à savoir : pour le leader accepter d'aider et pour l'apprenant accepter d'être aidé.

- au cours du travail en groupe de besoins, les échanges entre élèves étaient plus nombreux. Les interactions étaient plus riches puisque pour valider son propos l'élève devait le démontrer. Pour cela, il prenait appui sur des règles déjà vues, ou il cherchait dans les usuels la règle correspondant au problème rencontré. Plusieurs scénarii ont eu lieu : l'élève percevait la règle mais ne savait pas l'expliquer aux autres ; l'élève verbalisait une règle erronée susceptible de déstabiliser encore plus les autres ; l'élève comprenait mais il n'arrivait pas à persuader le reste du groupe.

Cette analyse montre au combien le travail de groupe est enrichissant pour l'élève. Elle souligne en contrepartie la complexité de sa mise en œuvre (regrouper des élèves coopérants) et les dérives pouvant être occasionnées (faire passer un concept erroné). Ce dernier point légifère la présence incontournable de l'enseignant garant du cadre institutionnel et donc de l'intégrité des savoirs transmis.

#d Typologie des fautes commises :

(Cf. les dictées données en annexe : les « vendanges » et « le bilan ».)

Texte les vendanges/ groupe hétérogène

Analyse production individuelle et collective, le jour de l'activité

Accords dans le groupe verbal :

Trois types d'écrit : non perception de l'accord, mauvais accord ou accord correct.

« Les vendanges se déroule/se déroules/se déroulent »

Accords dans le groupe nominal :

Deux types d'écrit : non perception de l'accord ou accord correct.

« Les vendange/vendanges » ; « les grappe/grappes »

Fautes grammaticales :

-Pronom personnel, non perception du substitut ou perception correcte.

Le pronom personnel « elles » remplace « les grappes de raisin », et porte par conséquent la marque du pluriel.

-Homophonie, non reconnaissance du verbe être, son ≠ sont « les grappes de raisin sont riches... »

Fautes lexicales :

-« Septembre » au lieu de « septembre ».

Non connaissance ou non application de la règle : « devant les lettres m, b et p le *n* se transforme en *m* » ou bien encore mauvaise intégration du mot « septembre ».

-« poid » au lieu de « poids ».

Non connaissance de l'orthographe du mot lors du premier jet. Orthographe correcte à l'issue du travail de groupe.

Analyse des fautes en production individuelle, quelques jours après l'activité

Ces fautes commises pour la majeure partie au cours du premier jet (production individuelle), étaient rectifiées en commun. Par contre, elles ont été à nouveau commises par les élèves les « plus en difficulté » lors de l'évaluation quelques jours après. Les élèves des groupes « intermédiaire » et « fort » n'ont plus commis de fautes lexicales et grammaticales. Seules quelques fautes d'accord dans le groupe verbal persistent.

-Les accords dans le groupe verbal n'ayant pas été réalisés ou mal réalisés par ces élèves.

-L'absence du -s, marque du pluriel en fin du pronom personnel « elle » est encore prononcée chez près d'un élève sur deux.

-Les fautes lexicales ont totalement disparu.

Texte le bilan/ groupe de besoins

Analyse production individuelle et collective, le jour de l'activité

Accords dans le groupe verbal :

-Trois types d'écrit : non perception de l'accord, mauvais accord ou accord correct.

« Isabelle a obtenu/obtenue », « elle est récompensé/récompensée »

-Non reconnaissance du verbe conjugué. « -er à la place de -é »

« M. Blondel a corrigé/corriger » ; « elle est récompensée/récompenser »

-Homophonie : a ≠ à, est ≠ et, c'est ≠ s'est, ces ≠ ses ; n'ont ≠ non

« M.Blondel a/à corrigé » ; « elle est/et récompensée » ; « il s'est/c'est repris » ; « ces/ses efforts »

Accords dans le groupe nominal :

Deux types d'écrit : non perception de l'accord ou accord correct.

« Les pochette/pochettes de travail/de travaux »

Analyse des fautes en production individuelle, quelques jours après l'activité

Les règles d'accord du participe passé ont plus ou moins bien été perçues.

Les élèves les plus en difficulté ont compris que conjugué avec l'auxiliaire avoir, le participe passé ne s'accorde pas. Par contre, il subsiste pour ces élèves des difficultés à percevoir quel(s) accord(s) en genre et/ou en nombre à effectuer sur le participe passé conjugué avec l'auxiliaire être. Identifier l'utilisation du passé composé reste difficile pour eux. Les accords dans le groupe nominal sont toujours problématiques c'est-à-dire non effectués pour quelques élèves.

Les élèves « intermédiaires » commettent sensiblement le même type de fautes que les élèves les « plus en difficulté ». Seulement, les accords dans le groupe nominal sont bien effectués.

Le groupe « fort » commet des fautes d'accord au niveau du participe passé.

Pour résumer, les élèves ont tous progressé si l'on compare leur premier jet par rapport au suivant quelques jours après. Les productions collectives sont toutes meilleures que les productions individuelles.

Le travail par groupes hétérogènes profiterait surtout aux élèves « forts ».

Le travail par groupes de besoins serait plus propice aux élèves « en difficulté » et aux élèves « forts ». Il favoriserait de plus les échanges sans pour autant en garantir la véracité.

La présence de l'enseignant pour la régulation de la parole et la légitimité des propos est plus que tout indispensable.

L'essentiel des fautes concerne les accords dans le groupe verbal et le groupe nominal. Les élèves écrivent comme ils l'entendent sans se préoccuper de l'aspect sémantique ni de l'aspect syntaxique. L'objectif de mon travail est donc bien de montrer aux élèves le lien étroit existant entre la forme de l'écrit et le sens qu'il véhicule.

L'atteinte de celui-ci passe par l'acquisition d'une méthodologie rigoureuse ; comme par exemple: repérer le verbe, son sujet et le temps de l'action pour réaliser les accords adéquats dans le groupe verbal ; ou bien se relire pour voir si ce que l'on a écrit correspond bien au sens auquel l'on pense.

La transmission de cette méthodologie peut s'effectuer via deux médiateurs : l'enseignant ou l'élève.

2. Interprétations des résultats

Le travail de groupe et les échanges qu'il amène est profitable à l'ensemble des élèves au vu de la qualité des productions collectives.

- En regroupant ses élèves de manière **hétérogène** (présence des élèves des trois typologies), l'enseignant mise sur l'établissement d'une relation entre l'élève détenant le savoir et les élèves devant l'acquérir (tutorat). Cette transmission effective permet à l'ensemble des élèves de progresser, mais elle est surtout bénéfique à l'élève fort qui stabilise ses connaissances et qui veille avec plus d'attention à l'application de celles-ci.

- En regroupant ses élèves suivant **leurs besoins**, l'enseignant différencie ses objectifs et il intervient de façon plus précise sur une difficulté ciblée. Ce mode de groupement permet aux élèves de réfléchir à plusieurs pour résoudre un même problème et donc de construire ensemble la solution. En travaillant ainsi, l'ensemble des élèves ont progressé. Les résultats ont touché à la fois les élèves « forts » et ceux « en difficulté ». La présence de l'enseignant reste néanmoins pour ces élèves un facteur déterminant dans la construction des nouvelles règles orthographiques. Les élèves restent prostrés devant l'incertitude provoquée par la situation problème et ils n'arrivent pas à penser. L'enseignant est alors là pour reconforter l'apprenant et pour le guider vers la solution en apportant des feedbacks sur le résultat de ses actions (aspect rééducatif souligné par S. Boimare). Sa présence limite de plus les conflits éventuels, et la pensée de chaque élève est prise en compte par un partage de la parole (aspect psychologique mis en avant par S. Boimare).

3. Limites de l'expérimentation et perspectives

-Plusieurs limites peuvent entraver les résultats énoncés ci-dessus.

.Concernant l'évaluation, la prise en compte du jet quelques jours après n'est pas forcément révélatrice de l'acquisition et de l'appropriation des règles orthographiques puisque si l'élève a appris la dictée par cœur, il est capable de la retranscrire textuellement sans utiliser de schèmes cognitifs relatifs aux règles.

.De même, les productions collectives meilleures que les productions individuelles ne sont pas forcément synonymes d'un travail commun dans les groupes hétérogènes.

En effet, l'élève qui sait (le leader), conduit ou non le groupe vers sa production sans pour autant expliquer son cheminement et surtout sans vérifier que les autres aient compris.

La prise en compte des résultats collectifs n'a donc pas de lien objectif avec les résultats individuels. (Importance de la mise en commun aboutissant à la trace écrite).

.Les élèves regroupés en fonction de leur niveau ont pour les groupes « intermédiaire » et « en difficulté » besoin de l'enseignant. Celui-ci les aide à verbaliser le problème et il apporte des informations précieuses (repères) sur le résultat des actions encourues. De plus, les conflits deviennent limités et sont très vite contenus en cas d'apparition.

Ces différentes remarques attestent et soulignent les difficultés que rencontre l'enseignant au quotidien lorsqu'il fait travailler ses élèves en groupes (conflit entre les apprenants). De même, d'un jour à l'autre, les élèves peuvent se montrer plus ou moins productifs, et donc être plus ou moins des acteurs déterminants. N'oublions pas que l'apprentissage n'est pas uniforme, et qu'un élève qui détient une connaissance peut dans certains cas ne plus savoir s'y référer.

-La seconde passation des évaluations nationales sixième permettra de voir au cas par cas si les élèves ont progressé. Je pourrai de plus juger du niveau d'intégration des règles d'accords sujet-verbe au passé composé en plaçant mes élèves en situation d'écrit libre, la particularité de l'accord du participe passé pouvant être mesurée par un transfert au plus que parfait.

Le choix du regroupement en groupe de besoins ou en groupe hétérogène est fortement lié aux objectifs éducatifs et pédagogiques que l'enseignant s'est fixé. Je reste intimement persuadé de la richesse du travail de groupe qui permet de développer des savoir-être indispensables à la vie en société. Je préconise une forme de travail jumelant ces deux types de regroupement. Pour les élèves les plus en difficultés et devant passer par une nouvelle médiation (une re-médiation) la présence de l'enseignant est indispensable.

Pour les autres, une différenciation adaptée à chacun ainsi que des outils facilitateurs permettraient dans une sphère hétérogène à chacun de tirer profit des interactions engendrées.

Conclusion/

Dès ma sortie de l'IUFM, j'ai postulé pour une affectation en Segpa. J'ai fait ce choix en premier lieu pour intervenir auprès de jeunes en souffrance scolaire et psychologique afin de les remobiliser et leur permettre d'accéder à une qualification de niveau cinq. La mission principale de l'école étant « d'instruire les jeunes, de contribuer à leur éducation, et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle » (extrait du BO du 22/05/97), j'ai été sévèrement touché par les chiffres annoncés par Luc Ferry dans son ouvrage « Lettre à tous ceux qui aiment l'école » (édition O. Jacob, Paris 2003) : '15% des élèves entrant en sixième ne savent pas lire et écrire correctement' et '158 000 jeunes ont quitté le système scolaire sans diplôme ou sans qualification en 2002'. Je me suis donc engagé dans la voie du spécialisé. En ayant comme ligne directrice celle de changer la donne, je me suis fixé comme but de permettre à ces enfants reconnus en difficulté d'entrer dans la vie active avec un bagage à faire valoir.

Travailler sur l'orthographe en troisième était un pari osé et pouvait être considéré comme utopique. Pourtant j'ai « relevé ce défi » en ayant une visée dépassant celle de la simple maîtrise des règles orthographiques. Je voulais faire acquérir à mes élèves une méthodologie de résolution de problèmes et leur montrer l'importance de l'autre. En effet, mes élèves ont appris à revenir sur leurs écrits pour les mettre en forme de façon conventionnelle (respect du code). Ils ont appris à rechercher le verbe et son sujet, à repérer le temps de l'action et à effectuer les accords adéquats. Pour cela, ils utilisaient les références se trouvant dans la classe et surtout ils s'entraidaient. Ce versant était très enrichissant puisqu'il nécessitait en amont les faits d'entrer en contact avec l'autre et d'accepter d'aider ou d'être aidé.

Le travail de groupe était incontournable. Sur le plan humain, mes élèves ont appris à réfléchir en commun, c'est-à-dire à travailler ensemble pour apporter une solution à un problème bien précis. Ils ont appris à s'écouter, à expliquer leur point de vue, à justifier leurs désaccords. Ces compétences sont celles que l'on retrouve dans la société et elles sont indispensables à l'émancipation de l'individu. L'Atelier de Négociation graphique parce qu'il aboutissait sur une production collective a permis une décentration de l'individu par rapport à ses difficultés. Ce n'était plus une production individuelle qui était critiquée en commun mais celle du groupe qui fonctionnait dans un même but : celui de produire un texte avec le moins de fautes possibles. En plus de la satisfaction personnelle provoquée par le fait de réussir, les élèves ont pu sentir et mesurer la force induite par un groupe dont les pensées et les actions convergeaient vers un même centre d'intérêt.

Tous mes élèves ont progressé à l'issue de cette expérimentation. Le nombre de fautes commises concernant les accords dans le groupe verbal est en baisse lors des situations d'écriture libre. Les élèves pour la moitié ont adopté une attitude auto-réflexive à l'issue de leurs écrits. Celle-ci apparaissait au niveau d'une relecture systématique et d'un transfert des méthodes relevées au cours de l'A.N.G. Le travail en groupe hétérogène a surtout été bénéfique aux élèves « forts » pour qui la verbalisation induite par l'aide apportée aux élèves « en difficulté » a permis une stabilisation des connaissances via un recul métacognitif. Le travail en groupe de besoin a permis aux élèves les « plus en difficulté » de s'investir davantage dans les différentes situations de recherche. La circulaire n°98-129 du 19/06/98 s'inscrivant dans le prolongement de celle de 1996 rappelle d'ailleurs le bien fondé et la nécessité d'une prise en charge personnalisée des élèves afin : « de les rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit (...) à partir de documents en relation avec son expérience personnelle, sociale et scolaire ». Ce type de regroupement est somme toute incontournable pour les élèves les plus en difficulté. Leur mise en activité cognitive passe par une médiation avec l'enseignant. Le professeur en recueillant les représentations de l'élève ajuste alors avec un « décalage optimal » la tâche proposée. Progressivement, il met l'élève en confiance et il se détache petit à petit de façon à lui permettre de penser seul et donc de résoudre seul le problème.

Ces deux modes de regroupement présentent par conséquent des avantages sur différents plans. Les alterner en fonction des objectifs éducatif et pédagogique soutenus semble être une solution intéressante. Les mixer pourrait également être une optique enrichissante. Pour cela, l'enseignant dirigerait le groupe qui en a besoin tandis que les élèves « forts » prendraient temporairement en charge des élèves très proches des savoirs attendus. Cette variante se rapproche très fortement des idées véhiculées par les tenants de la pédagogie coopérative, et semble être envisageable.

De toute façon, c'est en variant les formes de groupement que l'enseignant pourra prétendre intervenir sur le plus grand nombre, l'éducation étant une relation dissymétrique entre un apprenant et le détenteur du savoir c'est-à-dire le professeur ou un élève.

La liberté pédagogique induite par le texte de 1997 lui permet de recourir à de nombreuses expérimentations toutes plus enrichissantes les unes que les autres. En gardant à l'esprit que : « rien n'est impossible, sauf si l'on considère le poids immense des choses et la faiblesse de l'Homme » (Alain In Propos sur le bonheur, 1907), de nombreuses voies restent encore à explorer.

Remerciements/

Je tiens à remercier l'ensemble des formateurs qui sont intervenus auprès de l'option F cette année.

J'apporte une note particulière aux interventions de Mme Nicole Bliez qui part en retraite en cette fin d'année et qui m'a apporté des réponses précieuses.

Je tiens à souligner la qualité des actions menées par M. Patrice Nagel. Son parcours atypique et sa conception de la prise en charge des élèves aux Besoins Educatifs Particuliers ont modifié ma conception de l'enseignement.

Je remercie de plus, M. Yannick Timmerman, directeur de la Segpa pour son aide et sa disponibilité tout au long de cette année de formation.

Et il n'est pas des moindres que j'adresse un fort remerciement à Mme Elisabeth Millat qui m'a aiguillé avec patience lors de la rédaction de ce mémoire. Sa maîtrise de la langue française et sa connaissance du public de Segpa ont été des atouts essentiels sur lesquels je me suis appuyé.

Bibliographie

•Ouvrages lus ou consultés relatifs à l'apprentissage :

- A. Bandura In La théorie de l'apprentissage social 1977
- J.S Bruner In Le développement de l'enfant : savoir faire et savoir dire 1983
- Ph. Meïrieu In Apprendre : oui, mais comment ? 1989

•Ouvrages lus ou consultés relatifs aux formes de groupement :

- Ph Meïrieu In Itinéraire des pédagogies de groupe, « apprendre en groupe 1 », 1996
- R. Pléty In Comment apprendre et se former en groupe ?, ed Retz 1998
- F. Tochon In L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe 2003
- D. Hauwn In Le groupe éd Revue EPS 2003
- M. Duponchel In Dossier coopératif n°2 « Comment aider les élèves à apprendre ? »

•Ouvrages lus ou consultés relatifs à l'enseignement de l'orthographe :

- Le rapport Goigoux de 1999 Note de synthèse : « apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA », In Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (Ed.), Accompagnement des Programmes en SEGPA (pp. 147-164). Paris : C.N.D.P.
- D. Cogis In Pour enseigner et apprendre l'orthographe ed Delagrave 2005
- Le rapport de l'Observatoire National de la Lecture intitulé : « enseigner la langue : orthographe et grammaire » de mars 2006

•Ouvrages lus ou consultés relatifs à la pédagogie :

- Piaget In Psychologie et pédagogie 1967
- A. Prost In L'éloge des pédagogues 1985
- Ph. Meïrieu In Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie 1985
- Ph Meïrieu In Outils pour apprendre en groupe 1996
- S. Boimare In L'enfant et la peur d'apprendre ed Dunod, 1997

•Circulaires ou textes officiels cités :

- BO n°22 du 29/05/97 « les missions de l'enseignant »
- BO n°26 du 27/06/96 « enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »
- BO n°26 du 25/06/98 « orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »
- Rapport du colloque du CERFOP du 10/05/06, A. Philip
- BO n°32 du 07/09/06 « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) »

•Webographie :

- www.desette.free.fr/pmevtxt/PrincipesANG.htm
 - www.onl.inrp.fr/
 - www.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/segpa/francais.pdf
- Et les différents sites relatifs au champ de l'A.S.H

Annexes

Annexe 1. Synthèse des résultats J'ADE décembre 2006

Annexe 2. Tableau synoptique des points positifs et des points négatifs relatifs aux différentes démarches d'apprentissage.

Annexe 3. La place de l'orthographe dans les programmes

Annexe 4. Fiche de préparation de l'Atelier de Négociation Graphique

Annexe 5. Fiche de travail de l'élève

Annexe 6. Trace écrite réalisée avec les élèves à l'issue de la dictée intitulée : « le dilemme »

Annexe 7. Calendrier des actions menées pour l'expérimentation

Annexe 8. Productions des élèves en groupes hétérogènes

Annexe 9. Productions des élèves en groupes de besoins

Annexe 1

Synthèse des résultats J'ADE
décembre 2006

J'ADE - 18/11/2007

français

collège Victor Hugo - RNE - Effectif : 0
groupe 1 - Effectif : 14
Filtre : 9,0

Bilan par item pour un groupe d'élèves
Français
Production Transformer un texte, segmentation ponctuation
Ordre Croissant sur le % de réussite.

No. de l'item	Description de l'item	Résultat	Pourcentage
FRA020	Produire une phrase	3 14	21.4%
FRA021	Utiliser la ponctuation	7 14	50.0%
FRA031	Segmenter un texte en phrases	10 14	71.4%
FRA022	Utiliser la ponctuation	11 14	78.6%
FRA027	Respecter des contraintes grammaticales	12 14	85.7%
FRA026	Respecter des contraintes grammaticales	12 14	85.7%
FRA054	Segmenter un texte en phrases	13 14	92.9%

J'ADE - 18/11/2007

français

collège Victor Hugo - RNE - Effectif : 0

Bilan par item pour un groupe d'élèves

groupe 1 - Effectif : 14

Français

Production Ecrire un texte, segmentation ponctuation

Filtre : 0

Ordre Croissant sur le % de réussite.

No. de l'item	Description de l'item	Résultat	Pourcentage
FRA022	Utiliser la ponctuation	1 14	7.1%
FRA021	Utiliser la ponctuation	1 14	7.1%
FRA020	Produire une phrase	1 14	7.1%
FRA052	Assurer la cohérence verbale	6 14	42.9%
FRA049	Ecrire lisiblement	6 14	42.9%
FRA051	Respecter des contraintes	6 14	42.9%
FRA050	Respecter des contraintes	6 14	42.9%
FRA057	Maîtriser l'orthographe lexicale	6 14	42.9%
FRA056	Maîtriser l'orthographe grammaticale	6 14	42.9%
FRA055	Ecrire des phrases syntaxiquement correctes	6 14	42.9%
FRA054	Segmenter un texte en phrases	6 14	42.9%
FRA053	Utiliser les substituts de manière cohérente	7 14	50.0%
FRA034	Assurer la cohérence verbale	7 14	50.0%
FRA033	Effectuer les accords dans le GN	7 14	50.0%
FRA032	Accorder le verbe	7 14	50.0%
FRA031	Segmenter un texte en phrases	7 14	50.0%
FRA029	Produire un texte	7 14	50.0%

Annexe 2/

Tableau synoptique des points positifs et des points négatifs relatifs aux différentes démarches d'apprentissage.

Les démarches d'apprentissage	Aspects positifs	Aspects contraignants
La situation problème	Cette démarche est très intéressante au niveau de la réflexion.	Elle nécessite un temps d'apprentissage trop long, une capacité d'abstraction et de la persévérance qui sont très réduites chez les élèves en difficulté
La situation de résolution de problème (S.R.P)	Cette méthode permet de développer des ressources communicationnelles et sociales via le débat.	Par contre elle présente des limites avec des élèves anomiques qui ne pensent qu'à jouer.
Apprendre par « essai/erreur »	Cette entrée permet à l'enfant de ressentir ce qu'il faut faire.	Néanmoins l'élève ne se représente pas forcément ce qu'il faut faire. Deux sentiments peuvent émerger celui de l'impuissance apprise (que des échecs), ou au contraire celui de réussir sans avoir appris.
Apprendre par observation	Ceci permet à l'élève de voir ce qu'il faut faire, la discussion avec l'élève qui sait résoudre le problème permet une décentration de l'enseignant et un dialogue plus proche, plus naturel.	Par contre, c'est insuffisant puisque tout n'est pas perceptible au simple regard et transmissible uniquement par la parole. De plus, il faut veiller à ce que l'élève référent conduise l'apprenant vers la réponse et non pas qu'il se contente de lui donner celle-ci.
Le conflit sociocognitif	Cette façon de faire permet le développement des ressources communicationnelles et sociales.	Mais il faut veiller à la régulation du débat, à la passation de ses idées, et à la reconnaissance de ses tords

Annexe 3/

La place de l'orthographe dans les programmes

•Au niveau du livret de compétences : (nouveau)

Orthographe lexicale

FC ECRIRE

FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires

FC3.2 corriger l'orthographe des mots

FC3.3 choisir des définitions suivant un contexte

FD LES OUTILS DE LA LANGUE

FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots

FD2.1 mettre en adéquation graphie/phonie

FD2.2 respecter l'ensemble des syllabes des mots

FD2.3 choisir la graphie qui correspond au son (complexe)

FD2.4 ne pas oublier les lettres muettes finales

Orthographe grammaticale

FD4/Respecter les accords usuels

FD4.1 en nombre dans le groupe nominal

FD4.2 en genre dans le groupe nominal

FD4.3 en nombre dans le groupe verbal

FD4.4 groupe nominal/groupe verbal

FD5/Identifier les éléments du groupe nominal

FD6/Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'un texte

FD7/Identifier les éléments du groupe verbal

FD8/Conjuguer les verbes usuels

•Au niveau du collège : (In Qu'apprend-on au collège ?)

Pour l'ensemble des activités de français, l'élève doit maîtriser oralement et par écrit les principaux outils de la langue

Sur un plan grammatical :

Utiliser correctement les structures fondamentales dans la phrase simple et la phrase complexe.

Conjuguer les verbes des 3 groupes

Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte

Opérer les choix grammaticaux permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle il s'adresse en fonction de l'effet recherché.

Sur le plan lexical :

Employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait

Prendre appui sur la formation des mots pour les comprendre et les orthographier

Sur le plan orthographique :

Maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale

Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe)

•Au niveau de la grille d'évaluation du C.F.G :

Technique de la langue à l'écrit.

Respecter dans la rédaction d'un texte les contraintes d'orthographe, de syntaxe et de vocabulaire selon les exigences des situations de communication différée.

(BETA 5 : produire des phrases brèves et d'une structure simple)

•Au niveau du référentiel C.A.P : (BO n°5 du 29/08/02)

La maîtrise de la langue aura pour finalités au lycée de permettre à l'élève de se construire, de s'insérer dans le groupe des pairs, dans l'univers professionnel et dans la cité.

Les compétences visées sont :

-savoir organiser sa pensée, savoir réfléchir

-savoir lire et écrire

→ **utiliser une langue correcte et les codes requis** dans une situation de communication

-savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, savoir écouter

→ se dire, dire le monde avec un vocabulaire précis

-savoir puiser dans les productions littéraires et culturelles

Mise en œuvre d'une pratique raisonnée de la langue, avec 3 niveaux de cohérence :

cohérence du discours, cohérence lexicale et la cohérence grammaticale.

La cohérence grammaticale se résume en **l'application des accords en genre et en nombre au sein du groupe nominal et entre groupe sujet et groupe verbal.**

Annexe 4/

Fiche de préparation de l'Atelier de Négociation Graphique

Séquence :

Date : .../.../....

Domaine disciplinaire : français / orthographe

Niveau : 3^{ème}

Thème : les accords du participe passé au passé composé

Titre de la séance : le dilemme

Objectif spécifique d'apprentissage : s'organiser à plusieurs pour écrire un texte avec le moins de fautes possible.

Compétences visées :

•livret de compétences :

FA4/Echanger

FD8/Conjuguer les verbes usuels

FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur

FD4/Respecter les accords usuels

FD4.4 groupe nominal/groupe verbal

•référentiel C.F.G :

Matériel :

Classeur de références

Dictionnaires

C.L.R de conjugaison

Fiche de travail

Feuilles A3

Marqueurs

Durée Organisation Humaine.	Déroulement	Différenciation/Remédiation/Adaptation
T1 collectif (5 min)	L'enseignant expose les consignes puis il lit une 1 ^{ère} fois le texte	Adaptation de la longueur du texte (40 mots maxi)
T2 individuel (5 min)	Les élèves écrivent la dictée	Remédiation en aiguillant les élèves sur le temps de la dictée et en leur permettant d'utiliser les outils mis à disposition dans la classe.
T3 individuel (5 min)	L'enseignant demande aux élèves à quel temps celle-ci est rédigée ? Puis il leur donne comme consignes de souligner les verbes conjugués, d'entourer les sujets et de marquer d'un astérisque les mots qui posent souci.	Remédiation par le conflit sociocognitif induit par le travail de groupe (tutorat de l'élève qui sait dans les groupes hétérogènes, notion de leadership, aide de l'enseignant dans le groupe dirigé lors du travail avec les groupes de besoin)
T4 par groupe hétérogène ou de besoin (20 min)	Les élèves échangent leur production et ils les comparent. Avec l'aide des référentiels, ils produisent collectivement un nouveau texte sur le A3	Différenciation par la longueur du texte dicté (2 longueurs) avec des niveaux de difficultés différents.
T5 collectif (20 min)	Mise en commun au tableau et confrontation des productions Rédaction du texte sans fautes et rappel ou découverte des règles orthographiques	(Recours à la métacognition, l'élève identifie ses erreurs et les causes de celles-ci dans le but de ne plus les reproduire)
T2 individuel (5 min)	(Observation individualisée de sa production et analyse réflexive de ses erreurs)	

Bilan :

Perspective :

Annexe 5/

Fiche de travail de l'élève :

Collège Victor Hugo de Harnes 3 ^{ème} segpa M.Blondel	<u>Matière</u> : atelier de négociation graphique «Le Dilemme »	Date :.../.../... Nom Prénom :.....
<u>Compétences visées</u> : <i>Propres à la situation d'apprentissage</i> FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots FD4/Respecter les accords usuels FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur <i>Propres au travail de groupe</i> FA4/Echanger FB6.1 comprendre la situation de recherche FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires		
<u>Tu utilises</u> : la fiche, ton classeur de références, le dictionnaire, l'affichage et le CLR de conjugaison.	<u>M.Blondel exige</u> : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.	
<u>Il t'est demandé</u> : de suivre ce qui est annoté au tableau en respectant le timing.	<u>Note/Observation</u> :	

1°Dictée réalisée seule

nombre de fautes :.....

.....

.....

.....

.....

.....

2°Dictée réalisée avec le groupe

nombre de fautes :.....

.....

.....

.....

.....

.....

3°Dictée corrigée avec la classe

nombre de fautes :.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nature des erreurs que j'ai commises :

.....

.....

.....

Annexe 6/

Trace écrite réalisée avec les élèves à l'issue de la dictée intitulée : « le dilemme »

Texte :

« Paulo a réfléchi.

Alexis l'a insulté, plusieurs fois.

Paulo s'est énervé.

En colère, il a attrapé Alexis et il lui a demandé de se taire.

Celui-ci a continué.

Paulo a alors décidé de l'ignorer, et les insultes comme par magie ont cessé. »

N.B : les deux phrases en italique n'ont été données qu'aux deux groupes travaillant en autonomie.

Ce texte ne présente pas de difficultés lexicales. Il a suscité un débat à l'interne suite à un autre scénario pris en atelier (un élève excédé par des insultes sur sa mère a lancé un réglet métallique sur l'investigateur. Le réglet est passé juste sous l'œil gauche et le jeune touché portera une cicatrice à vie).

Ce texte entre dans la continuité des précédents et il permet de faire à nouveau le point sur la règle d'accord du participe passé au passé composé.

« Le passé composé est comme son nom l'indique un temps du 'passé' 'composé' de 2 élément : un auxiliaire (verbe avoir ou être conjugué au présent) et le participe passé du verbe. Employé avec l'auxiliaire avoir le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet sauf exception.

Exemple : les insultes **ont cessé** comme par magie.

Sujet verbe

Par contre, employé avec l'auxiliaire être le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet.

Exemples :

-en genre (féminin ou masculin)

. Johan **est parti** au zoo

Sujet verbe

. Mathilde **est partie** au zoo

Sujet verbe

-en nombre (singulier ou pluriel)

. Maxime **est soutenu** par les supporters

Sujet verbe

. Maxime et ses amis **sont soutenus** par les supporters »

Sujet verbe

Rappels/ la # l'a (Paulo l'avait insulté, l' = pronom personnel remplaçant Alexis)

L'ignorer # l'ignorer (le verbe est 'ignorer', l' = pronom personnel remplaçant Paulo)

Annexe 7/

Calendrier des actions menées pour l'expérimentation :

Travail en groupes hétérogènes :

- le 10/11/06 : « le C.F.G »
- le 17/11/06 : « la mygale »
- le 24/11/06 : « Indigènes »

• Décembre 2006-janvier 2007 : évaluations nationales de 6^{ème} (sélection d'exercices)

Travail en groupes de besoin :

- le 12/01/07 : « Tadao »
- le 19/01/07 : « Un bref bilan de la semaine »
- le 26/01/07 : « Le dilemme »

• Mars 2007 : nouvelle passation d'une sélection d'exercices des évaluations nationales.

Outils d'évaluation :

- Fiche de travail en 3 temps (évaluation des 2 formes de groupement)
- Dictée réalisée après coup (évaluation des 2 formes de groupement)
- Comparatif individuel et général des 2 séries d'évaluation (mesurer le progrès d'ensemble)

Productions d'élèves en
groupes hétérogènes

ège Victor Hugo de Harnes
segpa
Blondel

Matière : atelier de négociation
graphique
« TADA@ »

Date : 29/11/2016

Nom Prénom

(+)

Compétences visées : Propres à la situation d'apprentissage
FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots
FD4/Respecter les accords usuels
FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur
Propres au travail de groupe
FA4/Echanger
FB6.1 comprendre la situation de recherche
FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires

Matérielles : la fiche, ton classeur de référence, le dictionnaire et
l'agenda.

M. Blondel exige : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.

Objectif demandé : de suivre ce qui est annoté au tableau en
respectant le timing.

Note/Observation :

1° Dictée réalisée seule

Laclac

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à
Beaumont (La ligne 14). Une fois sur place, nous sommes allés à la
boutique Laclac. Jimmy a posé des questions et finit d'obtenir la carte
magnétique. Pascal a appris qu'une ligne directe existait entre Estivalles
et le collège. La situation est bien passée.

2° Dictée réalisée avec le groupe

Laclac

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à
Beaumont (La ligne 14). Une fois sur place, nous sommes allés à la
boutique Laclac. Jimmy a posé des questions et finit d'obtenir la carte
magnétique. Pascal a appris qu'une ligne directe existait entre Estivalles
et le collège. La situation est bien passée.

3° Dictée corrigée avec la classe

Laclac

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à
Beaumont (La ligne 14). Une fois sur place, nous sommes allés à la
boutique Laclac. Jimmy a posé des questions et finit d'obtenir la carte
magnétique. Pascal a appris qu'une ligne directe existait entre Estivalles
et le collège. La situation est bien passée.

(7)

Compétences visées : Propres à la situation d'apprentissage
FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots
FD4/Respecter les accords usuels
FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur
Propres au travail de groupe
FA4/Echanger
FB6.1 comprendre la situation de recherche
FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires

Jonathan

bu th
[signature]

Matérielles : la fiche, ton classeur de référence, le dictionnaire et
le matériel.

M. Blondel exige : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.

ce qui est demandé : de suivre ce qui est annoté au tableau en
respectant le timing.

Note/Observation :

1° Dictée réalisée seule

Tadao

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous
rendre à Hémin Beaumont.
« la ligne quatorze » Une fois sur place, nous sommes
allés à la Boutique Tadao. Jimmy a posé des questions
afin d'obtenir la carte magnétique. Pascal a appris qu'une
ligne directe existait entre Estevelles et le collège.

2° Dictée réalisée avec le groupe

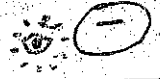
Tadao

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous
rendre à Hémin Beaumont.
(la ligne quatorze). Une fois sur place, nous sommes
allés à la Boutique Tadao. Jimmy a posé des questions
Pascal a appris qu'une ligne directe existait entre Estevelles
est le collège. la matinée c'est bien passé

3° Dictée corrigée avec la classe

Tadao

Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à
Hémin Beaumont. Une fois sur place, nous sommes allés
à la boutique Tadao. Jimmy a posé des questions afin
d'obtenir la carte magnétique. Pascal a appris qu'une
ligne existait entre Estevelles et le collège. la matinée
a été bien passée



étences visées : Propres à la situation d'apprentissage
FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots
FD4/Respecter les accords usuels
FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur
Propres au travail de groupe
FA4/Echanger
FB6.1 comprendre la situation de recherche
FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires

ilises : la fiche, ton classeur de référence, le dictionnaire et
chage.

M.Blondel exige : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.

st demandé : de suivre ce qui est annoté au tableau en
tant le timing.

Note/Observation :

1° Dictée réalisée seule

Tadao
Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à
Hennin Beaumont (14). Une fois sur place, nous sommes allés à la
boutique Tadao. Jimmy a posé des questions afin d'obtenir la
carte magnétique. Pascal a appris que une ligne existait
entre Estereelle et Hennin. La matinée s'est bien passée.
le collège

2° Dictée réalisée avec le groupe

Tadao
Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre
à Hennin Beaumont (ligne 14). Une fois sur place, nous
sommes allés à la boutique Tadao. Jimmy a posé des
questions afin d'obtenir la carte magnétique. Pascal
a appris qu'une ligne existait entre Estereelles et le collège.
La matinée s'est bien passée.

3° Dictée corrigée avec la classe

Tadao
Vendredi matin, nous avons pris le bus pour nous rendre à Hennin
Beaumont (ligne 14). Une fois sur place, nous sommes allés
à la boutique Tadao. Jimmy a posé des questions afin
d'obtenir la carte magnétique. Pascal a appris qu'une
ligne directe existait entre Estereelle et le collège. La matinée
s'est bien passée.

Productions d'élèves en
groupes de besoins

Collège Victor Hugo de Harnes 3 ^{ème} segpa M.Blondel	Matière : atelier de négociation graphique «Le Bilan»	Date : 16/03/17 Nom Prénom : ██████████
Compétences visées : <i>Propres à la situation d'apprentissage</i> FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots FD4/Respecter les accords usuels FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur <i>Propres au travail de groupe</i> FA4/Echanger FB6.1 comprendre la situation de recherche FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires		
Tu utilises : la fiche, ton classeur de références, le dictionnaire, l'affichage et le CLR de conjugaison.	M.Blondel exige : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.	
Il t'est demandé : de suivre ce qui est annoté au tableau en respectant le timing.	Note/Observation :	

1° Dictée réalisée seule

nombre de fautes : 8

Le Bilan

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu de très bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts. Logan a bien réussi aussi, il s'est reposé.

2° Dictée réalisée avec le groupe

nombre de fautes : 3

Le Bilan

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu de très bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts. Logan a bien réussi aussi, il s'est reposé.

3° Dictée corrigée avec la classe

nombre de fautes : 0

Le Bilan

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu de très bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts. Logan a bien réussi aussi, il s'est reposé.

Nature des erreurs que j'ai commises :

faute commise au niveau du verbe prononcé.
se représenter, il s'est reposé.
on parle des mathématiques.

Collège Victor Hugo de Harnes 3 ^{ème} segpa M. Blondel	Matière : atelier de négociation graphique « Le Bilan »	Date : 16/03/27 Nom Prénom : [redacted]
<u>Compétences visées :</u> Propres à la situation d'apprentissage FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots FD4/Respecter les accords usuels FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur Propres au travail de groupe FA4/Echanger FB6.1 comprendre la situation de recherche FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires		
Tu utilises : la fiche, ton classeur de références, le dictionnaire, l'affichage et le CLR de conjugaison.	M. Blondel exige : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.	
Il t'est demandé : de suivre ce qui est annoté au tableau en respectant le timing.	Note/Observation :	

1° Dictée réalisée seule

nombre de fautes : 13

Le bilan

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail.
 Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves
 n'ont pas fait les exercices de mathématiques.
 Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée
 de ses efforts.
 Logan a bien réussi aussi, il s'est repais.

2° Dictée réalisée avec le groupe

nombre de fautes : 11 fautes

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail.
 Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves
 n'ont pas fait les exercices de mathématiques.
 Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée
 de ses efforts.
 Logan a bien réussi aussi, il s'est repais.

3° Dictée corrigée avec la classe

nombre de fautes : 0

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail.
 Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves
 n'ont pas fait les exercices de mathématiques.
 Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée
 de ses efforts.
 Logan a bien réussi aussi, il s'est repais.

Nature des erreurs que j'ai commises :

- Fautes d'accords dans le groupe nominal.
 "les résultats" "ses efforts"
 "beaucoup est" un mot invariable
- Conjugué avec l'auxiliaire "avoir" le participe passé ne s'accorde pas.
 "Isabelle a obtenu..."

Collège Victor Hugo de Harnes 3 ^{ème} segpa M. Blondel	Matière : atelier de négociation graphique « Le Bilan »	Date : 16/03/07 Nom Prénom : ██████████
<u>Compétences visées</u> : Propres à la situation d'apprentissage FD2/Maîtriser l'orthographe lexicale des mots FD4/Respecter les accords usuels FD8.1 indicatif passé composé, présent et futur Propres au travail de groupe FA4/Echanger FB6.1 comprendre la situation de recherche FC3/Recourir aux outils usuels nécessaires		Sous la tutelle de M. BLONDEL
<u>Tu utilises</u> : la fiche, ton classeur de références, le dictionnaire, l'affichage et le CLR de conjugaison.	<u>M. Blondel exige</u> : du soin et du sérieux dans le travail de groupe.	
<u>Il t'est demandé</u> : de suivre ce qui est annoté au tableau en respectant le timing.	<u>Note/Observation</u> :	

1° Dictée réalisée seule

nombre de fautes : 10

Le bilan

M. Lion Blondel a corrigé les pochettes. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts.

2° Dictée réalisée avec le groupe

nombre de fautes : 4

Le bilan

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts.

3° Dictée corrigée avec la classe

nombre de fautes : 0

Monsieur Blondel a corrigé les pochettes de travail. Les résultats sont moyens puisque beaucoup d'élèves n'ont pas fait les exercices de mathématiques. Isabelle a obtenu deux bonnes notes, elle est récompensée de ses efforts.

Nature des erreurs que j'ai commises :

faute d'accord } deux bonnes notes, une bonne note
 avoir → pas d'accord } pour le participe passé
 être → accord

Isabelle a obtenu
 s V (avoir)

Isabelle est récompensée
 s V (être) Accord