



La carte mentale comme outil d'apprentissage en orthographe grammaticale : les homophones ont/on et l'accord dans le groupe nominal

Laura Morenval

► To cite this version:

Laura Morenval. La carte mentale comme outil d'apprentissage en orthographe grammaticale : les homophones ont/on et l'accord dans le groupe nominal. Education. 2015. dumas-01205929

HAL Id: dumas-01205929

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01205929>

Submitted on 28 Sep 2015

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.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de
l'éducation et de la formation*
Professeur des écoles**

La carte mentale comme outil d'apprentissage en orthographe grammaticale : les homophones *ont/on* et l'accord dans le groupe nominal

Présenté par MORENVAL Laura

Première partie rédigée en collaboration avec SANTOZ-COTTIN Guéric et
TORRECILLAS-JORGE Solène.

Mémoire encadré par BRISSAUD Catherine

Sommaire

Introduction	1
Cadre théorique	2
1. L'orthographe aujourd'hui : constat	2
1.1. L'évolution de l'orthographe	2
1.2. Un rapport à la norme complexe : entre crispation et pression sociale	3
1.3. Difficultés des élèves en orthographe	4
1.3.1. Dans les évaluations nationales.....	4
1.3.2. Orthographe et production d'écrit.....	5
1.3.3. Ce que l'on sait sur l'accord en nombre	6
1.4. Quelles attentes institutionnelles aujourd'hui ?	8
1.4.1. En France, des attentes variables	8
1.4.2. La différence avec le Québec	9
2. Quelles propositions pour enseigner l'orthographe ?	10
2.1. Mettre les élèves au centre des apprentissages	10
2.2. Le traitement de l'erreur	10
2.3. Dispositifs en production d'écrit/ dictée.....	11
3. Formulation de la problématique personnelle	13
Description du dispositif de la séquence	14
1. Méthode	15
1.1 Participants	15
1.2. Matériel et choix des supports	15
1.2.1. Les compétences en jeu.....	15
1.2.2. Le choix des supports.....	16
1.3. Procédures	17
2. Mise en œuvre des séquences.	19
2.1. Les étapes du travail sur le homophones <i>on/ont</i>	19
2.1.1. Prise d'informations.....	19
2.1.2 Mise en place du dispositif (création de la carte mentale)	20
2.1.3. Mise en groupe (utilisation de la carte mentale)	20
2.1.4. Utilisation individuelle/ mise en leçons	21
2.2. Les étapes du travail autour de la notion d'accord dans le groupe nominal	21

2.2.1.	Prise d'informations	21
2.2.2.	Mise en place du dispositif (création de la carte mentale)	22
2.2.3.	Mise en groupes (utilisation de la carte mentale).....	22
2.2.4.	Utilisation individuelle/ mise en leçon.....	23
Résultats		24
1.	La séquence homophones <i>ont/ on</i>	24
1.1.	Séance 1 : Evaluation diagnostique	24
1.2.	Séance 3 : Dictée négociée en groupes avec utilisation possible de la carte mentale	25
2.	Séquence : Accord dans le groupe nominal	27
2.1.	Séance 1 : évaluation diagnostique.....	27
2.2.	Observation des résultats	28
Discussion		29
1.	Re-contextualisation.....	29
2.	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	29
2.1.	Un dispositif qui a changé la conception des élèves sur l'orthographe... ..	29
2.2.	...et qui a répondu à certains objectifs fixés.	30
3.	Conclusion : limites et perspectives	31
3.1.	Des limites observables sur l'organisation de la carte mentale	31
3.2.	Ce qui peut être proposé en prolongement	32
3.3.	Quel impact sur ma posture d'enseignant.....	33
Bibliographie		34
Sommaire des annexes		36

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire et qui m'ont guidée dans mes recherches.

.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Brissaud Catherine, pour son aide précieuse tout au long de la construction de ce travail et pour son écoute.

Je remercie également Mme Broin Pauline, maitre-formateur, qui a apporté son analyse pertinente lors de ses visites dans ma classe ainsi que l'ensemble de mes collègues titulaires pour leur réflexion commune qui a permis d'enrichir ce mémoire. Cet enrichissement s'est aussi fait grâce à la participation active à ce mémoire de mes camarades Santoz-Cottin Guéric et Torrecillas-Jorge Solène.

Introduction

Aujourd'hui, le constat majoritairement observé est une chute du niveau des élèves en orthographe. Or, s'intéresser aux résultats des élèves dans ce domaine, nous oblige à se questionner sur leurs difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent. Nous pouvons même employer le terme d'angoisse face à l'écrit. D'où provient-elle ? En effet, la norme orthographique est devenue une véritable épée de Damoclès au-dessus de la tête des élèves.

D'autre part, le sentiment chez l'élève de ne pas pouvoir progresser s'accroît face au nombre de règles présentées dans l'enseignement de cette matière. Ce mémoire s'intéresse aux différents dispositifs que l'on peut créer dans le but que les élèves connaissent des progrès en orthographe tout en faisant émerger du sens. Notre problématique structurante de ce travail est donc la suivante : quel outil mettre à disposition des élèves pour renforcer leur statut d'acteur de leurs apprentissages en orthographe et non qu'ils subissent des règles trop éloignées de leurs considérations ?

Pour répondre à cette question, il est essentiel dans une première partie théorique de cerner l'enjeu de l'orthographe aujourd'hui mais aussi les obstacles à son apprentissage chez les élèves de l'école élémentaire. Puis, je présenterai dans un second temps la mise en œuvre d'une carte mentale comme outil en dictée dans une classe de cycle 3. Il s'agira enfin d'analyser les résultats après l'appropriation de cet outil pour entamer la critique d'un tel dispositif en orthographe grammaticale.

Cadre théorique

1. L'orthographe aujourd'hui : constat

1.1. L'évolution de l'orthographe

« L'histoire de la langue française et de son orthographe n'est donc pas un long fleuve tranquille », concluent Fayol et Jaffré paru dans leur ouvrage *Orthographier* en 2008. Il s'agit bien là de la thèse récurrente présente dans les différents ouvrages portant sur l'Histoire de l'orthographe française. Elle a été parsemée de luttes entre conservatisme et progressisme mais l'orthographe française résulte de décisions, majoritairement prises à des époques variées.

Nous allons nous intéresser particulièrement dans cette partie aux facteurs de changements qu'ont été l'apparition des premiers dictionnaires et la création de l'Académie française en 1635. En effet, sa création, intervenant après une lutte pour une modernisation de l'orthographe par des auteurs comme Du Bellay qui évoluent dans un contexte conservateur, participe à un renouveau de l'orthographe par la recherche d'une normalisation. Elle permet ainsi la balance entre traditions moderne et ancienne, la 3^{ème} édition du dictionnaire de 1740, reflétant une rupture. Les changements majeurs qu'elle a entraînés dans l'orthographe sont aujourd'hui ceux que nous appliquons. Mais les conflits autour de l'orthographe ne s'arrêtent pas là : deux courants s'affrontent au début du XX^e siècle entre les écrivains, imprimeurs qui soutiennent l'état actuel de l'orthographe et scientifiques qui souhaitent une réforme. L'orthographe française devient véritablement un objet national, obligeant une intervention de l'Etat face à la demande dans les années 1960 d'une réforme de la part du ministère de l'Education Nationale. En effet, la démocratisation de l'école au cours du XX^e a été un des facteurs de réforme de l'orthographe. Son enseignement a causé un certain nombre de difficultés, ce qui est encore le cas aujourd'hui comme nous le verrons par la suite. Une demande de simplification orthographique est faite face au découragement des élèves et à la baisse du niveau dans ce domaine. Les Rectifications orthographiques de 1990 représentent un pas vers cette simplification.

Malgré la nationalisation et démocratisation au cours du XX^e siècle, dont on pourrait penser qu'elles aient facilité l'accès à cette connaissance, une crise de l'orthographe est bel et bien présente aujourd'hui. Le traitement de l'orthographe est passé sous les ordres d'une institution telle que l'Académie Française puis de l'Etat. De plus, l'intervention de cette institution française au fil de l'histoire a favorisé l'émergence d'une norme orthographique.

La scolarisation s'étant accrue, l'enseignement de l'orthographe a aussi été facteur de renforcement de la norme, avec l'apparition paradoxale comme critère de réussite, la faute d'orthographe : « Aujourd'hui, notre conception de l'orthographe est façonnée par des décennies d'apprentissages scolaires normés » (Fayol et Jaffré, 2008, p109).

Cette étude historique a permis de voir que l'orthographe actuelle est le résultat de nombreuses batailles institutionnelles principalement de la part des élites entre modernisation et conservatisme, un point essentiel dont les conséquences se reflètent aujourd'hui. Il s'agit maintenant de basculer vers une approche plus psychologique du rapport à la norme orthographique et la crispation qu'elle engendre, ce qui nous permettra également de comprendre les difficultés persistantes des élèves du XIX^{ème} siècle dans ce domaine.

1.2. Un rapport à la norme complexe : entre crispation et pression sociale

Nina Catach dans son ouvrage « L'orthographe » pose cette question face au constat des parents au sujet des résultats des élèves : « Y a-t-il une crise de l'orthographe ? » Il semble que l'on pourrait élargir cette interrogation à l'ensemble de la société. On peut en effet penser l'orthographe mise à mal avec la croissance des différents modes de communication comme internet ou les SMS, où la tendance est à simplifier et à aller à l'essentiel et donc utiliser un système d'écriture très phonographique. Pourtant, il s'avère que comme elle l'a été dans l'Histoire, la maîtrise de l'orthographe symbolise la connaissance d'une élite, qui est donc souvent source d'angoisse et de crispation. La rédaction est encore un point important de notre système (courriers, lettres officielles), ce qui fait de la maîtrise de l'orthographe un critère de sélection. Ces contraintes s'étendent donc à l'ensemble de la nation et créent un malaise au sein de la société face à cette pression : l'orthographe serait garante de certains niveaux intellectuel et culturel requis pour évoluer dans la société.

Ce critère est d'autant plus présent dans le milieu scolaire. Le système de sélection à partir de l'orthographe est imposé dans les concours et les examens (l'orthographe fait partie de la note finale). Les barèmes de correction accentuent cette pression du mot bien orthographié. De plus, les dictées semblent être facteurs d'une véritable souffrance que ce soit chez les élèves y étant confrontés aujourd'hui ou lorsqu'on évoque les souvenirs de nos dictées scolaires lors desquelles les notes pouvaient facilement approcher le zéro. Ainsi, les individus étaient classés en bons ou mauvais en orthographe, un constat établi de façon immuable non seulement pour toute leur scolarité mais aussi pour toute leur vie. Le traitement de l'orthographe se fait avant tout en termes d'erreur, de nombre d'erreurs pour son évaluation et de rapport à la norme, accentuant cette crispation. Pour l'individu l'écriture d'un mot renvoie

à un ensemble de règles, ce qui accroît la difficulté. Mais c'est peut-être parce que l'enseignement de l'orthographe est fondé sur des règles et sur l'exception, que le sentiment d'inaccessibilité s'amplifie.

Ainsi une pression est aussi exercée sur les enseignants qui ne peuvent s'empêcher de penser que les résultats de leurs élèves en orthographe sont le reflet de leur efficacité. Par ailleurs, dans la société, parmi les principaux observateurs, les parents entretiennent volontiers cette idée. Cette pression se fait également sentir en interne dans la mesure où l'institution attend des enseignants qu'ils amènent leurs élèves à une maîtrise même relative de l'orthographe.

Nous constatons donc que la crispation autour de la maîtrise de l'orthographe est généralisée à différentes strates de la société. Elle demeure une cause nationale comme elle a pu l'être aux siècles précédents puisque toute une société se réunit autour de cet outil commun indispensable à la communication. Il paraît donc pertinent de comprendre maintenant quelles sont les difficultés des citoyens de cette société, et particulièrement les citoyens en devenir que sont les élèves du premier degré, qui entame leur apprentissage sur ce domaine. Pour cela, nous allons observer les résultats des élèves aux évaluations nationales afin de faire émerger les principaux obstacles à l'apprentissage de l'orthographe.

1.3. Difficultés des élèves en orthographe

1.3.1. Dans les évaluations nationales

D'une manière générale, nous savons que le niveau global des élèves en orthographe a baissé ces vingt dernières années. Une étude de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) l'a montré en faisant passer la même dictée à des élèves de CM2 en 1987 et en 2007. Dans cette étude « *Lire, écrire, compter* » la DEPP montre que le nombre moyen d'erreurs est passé de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007, ce qui confirme la baisse de niveau en orthographe, et plus spécifiquement dans le domaine grammatical.

Nous pouvons également nous rendre compte des difficultés des élèves au travers des dernières évaluations nationales de CE1 et CM2. En effet, en mai 2011, dans l'académie de Grenoble, 19% des élèves de CE1 avaient des « acquis encore fragiles » en français, c'est-à-dire ayant au maximum 28 bonnes réponses sur 60 questions. En CM2, les difficultés des élèves semblent d'autant plus importantes, car 22% des élèves de l'académie de Grenoble ne réussissent pas à la moitié des items de l'évaluation de français. Ce taux s'élève à 26 % pour l'ensemble de la France, dont 7 % des élèves n'ont pas « les acquis suffisants ». Globalement, nous pouvons nous rendre compte que les élèves accumulent des difficultés au cours de leur

scolarité. Ce constat des difficultés générales en français des élèves de cycle 2 et 3 peut être affiné grâce aux résultats des évaluations diagnostiques en début de cycle 3 et à l'entrée au collège. De 1989 à 2006, le Ministère de l'Éducation Nationale a fait passer des évaluations diagnostiques en début de CE2 et à l'entrée en 6^{ème}. J'utiliserai ici les évaluations de français de début de CE2, car les résultats seront proches de ceux observés en fin d'année de CE1, afin de préciser les observations faites dans le cadre des dernières évaluations nationales de 2011.

Nous allons donc nous intéresser aux résultats d'évaluations concernant l'accord dans le groupe nominal. L'exercice 10 des évaluations de 2005 fait travailler la compétence d'accords en nombre dans le groupe nominal (« en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) ») grâce à une dictée. Le guide de l'enseignant et les résultats sont présentés en annexe 1. La phrase proposée est : *Les champignons poussent sous les grands arbres*. Dans cet exercice, l'accord porte sur les noms « champignon » et « arbre », utilisés au pluriel, ainsi que sur l'adjectif « grand » qui doit s'accorder avec le nom « arbre ». En regardant le codage de cet exercice, nous pouvons remarquer que les résultats des élèves se répartissent essentiellement autour de deux modalités : soit les accords sur les noms sont bien réussis (59,64% et 62,91 %), soit ils ne sont pas effectués. En effet, nous pouvons déduire cela car la modalité « confusion avec une autre marque de pluriel » n'est que faiblement représentée (1,58% et 0,66 %), ce qui montre que les élèves n'ont pas utilisé de *-nt* par exemple. Les résultats sont tout à fait comparables en ce qui concerne l'accord de l'adjectif avec le nom. Ce constat semble montrer que, bien que la règle ait été enseignée, les accords ne sont pas toujours appliqués en situation de dictée. Ces résultats confirment donc l'analyse faite à partir des évaluations nationales de 2011, en précisant la difficile acquisition de l'orthographe française. Nous allons voir à présent que les élèves se heurtent à d'autres difficultés, notamment en production d'écrit.

1.3.2. Orthographe et production d'écrit

L'acquisition de l'orthographe française ne va pas de soi : P Largy, dans un article publié dans les Cahiers pédagogiques (2006), cite une étude de Pacton et coll. mettant en évidence le fait que certains enfants « utilisent des connaissances qui ne leur ont jamais été enseignées ». Ces enfants utilisent différemment le son /o/ en début et en fin de mot, ce qui montre que, de par leur fréquentation de l'écrit, le cerveau de ces élèves a pu acquérir des informations et des régularités sur la construction des mots.

Il n'en reste pas moins que pour la majorité des élèves, l'acquisition des principes orthographiques reste lente et très difficile. Une des difficultés réside dans la compréhension des règles enseignées par le professeur. Souvent on insiste davantage sur ce qui fait exception que sur la règle elle-même. Les enseignants eux aussi ont tendance à passer vite sur le fonctionnement général et les régularités du système au profit des exceptions qui ne manquent pas d'occuper une place importante dans les affichages. Il semble que les élèves aient également des difficultés dans le fait d'appliquer les règles apprises. Dans un contexte classique et normé de réponses à des questions, dans des exercices à trous, ou de transformation de phrases, les élèves réussissent ces exercices en appliquant les règles apprises comme un algorithme. En revanche lorsqu'il s'agit d'utiliser ces règles dans des textes plus longs et complexes, de type dictée ou production d'écrit, ils sont plus en difficultés. G. Haas (2006) propose deux raisons à ce constat : le travail de rédaction requiert la capacité à traiter plusieurs informations en même temps. Les élèves doivent construire leur idée, mettre en forme la phrase, puis choisir la bonne orthographe des mots, et ce de manière simultanée. C'est une tâche très lourde cognitivement. De plus, il faut que l'élève soit capable d'analyser la langue. Cela lui demande de reconnaître les différentes composantes de la phrase (Sujet – Verbe, ...) et de mettre en application les règles apprises, grâce à un raisonnement spécifique. Il apparaît donc logique que les élèves fassent des erreurs en production de textes.

1.3.3. Ce que l'on sait sur l'accord en nombre

De nombreuses études se sont intéressées à la morphologie du nombre à l'écrit, mais la plupart de ces études ont été menées à partir et à propos de la langue anglaise. Or la problématique du nombre en anglais n'est pas la même qu'en français. En anglais, le pluriel s'entend : *dog/dogs* ([dog] vs [dogz]), l'oral apporte donc un soutien à l'écrit. En français, la difficulté réside dans le fait que les marques écrites du pluriel n'ont aucun correspondant oral (*chien* se prononce comme *chiens*), ce qui rend la tâche des jeunes élèves francophones difficile. Selon Dubois (1965), cité par C. Totereau (1997), à l'oral seul le déterminant annonce la présence du nombre, c'est donc le seul indice oral dont disposent les élèves pour accorder correctement les noms. Bien que les marques du nombre ne soient pas audibles, la réalisation écrite de ces marques est plutôt régulière, c'est majoritairement le *-s* qui est employé pour le pluriel des noms et le *-nt* pour le pluriel des verbes. Il est donc étonnant que l'acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français ne soit pas acquise plus

facilement. Totereau, Thévenin et Fayol (1997) proposent dans leur recherche certaines réponses à cette interrogation. Les auteurs partent tout d'abord de deux constats : le pluriel des noms s'acquiert avant le pluriel des verbes. Des études ont montrés que les élèves du CP au CE2 ont plus de difficultés à orthographier correctement le pluriel des verbes que celui des noms. Cela peut être dû au fait que la pluralité est davantage une propriété des noms plutôt que des verbes. Le second constat fait par les auteurs est que la redondance des marques du pluriel produit un effet plus important sur la compréhension du nombre par les élèves (Nicolaci-da Costa et Harris, 1983, cité par Totereau, 1997). Mais il reste un problème soulevé par Corinne Totereau : est-ce que les élèves acquièrent dans un premier temps la notion de pluriel en compréhension ou en production ? En effet, les résultats diffèrent selon les recherches. C. Totereau et al. ont donc mis en place une expérience, dans laquelle l'objectif était « d'étudier l'acquisition et la mise en œuvre des pluriels nominal et verbal à l'écrit chez les enfants de 6 à 10 ans ». Pour cela, elle a demandé aux élèves de première, deuxième et troisième année de primaire d'effectuer une tâche de production et une tâche de compréhension. La tâche de compréhension consistait à demander aux enfants de choisir entre deux dessins en fonction du message oral qu'ils recevaient de la part de l'expérimentateur (figure 1a), alors que pour la tâche de production, il été demandé aux élèves de retranscrire à l'écrit le message oral qu'ils avaient reçu (figure 1b).

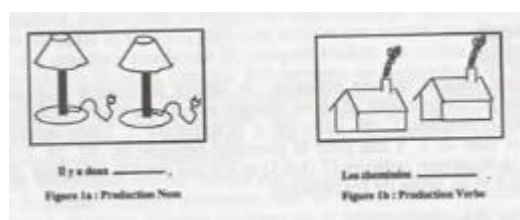


Figure 1a et figure 1b: types de tâches utilisées dans les expériences. Dans "des orthographes et leur acquisition" (1997)

Par ces répliques de dispositifs anglophones, Totereau a pu aboutir aux mêmes conclusions que les précédentes études, concernant la prévalence du pluriel nominal sur le pluriel verbal. Les résultats de l'expérience ont également permis à l'auteure de dire que les élèves comprenaient d'abord le pluriel avant d'en produire les marques écrites.

Nous avons donc constaté que les élèves de cycle 2 et début de cycle 3 avaient des difficultés en orthographe, notamment dans l'acquisition des marques du pluriel. Cependant, au niveau national, les enseignants se doivent de suivre les instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous allons à présent voir que ces programmes reflètent des exigences différentes, et sont parfois éloignés des capacités des élèves à un âge donné.

1.4. Quelles attentes institutionnelles aujourd'hui ?

1.4.1. En France, des attentes variables

Aujourd'hui, on sait qu'il faut environ une dizaine d'années pour maîtriser toutes les règles de l'orthographe française, comme le disait Nina Catach (1989), citée par Brissaud, Cogis, Péret dans leur article « L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? ». Cependant, si l'on regarde les programmes actuels d'enseignement de l'école primaire, parus au Bulletin Officiel du 19 juin 2008, l'acquisition de l'orthographe doit être faite en fin de cycle 3, c'est-à-dire en 5 ans d'enseignement explicite de l'orthographe. Cet enseignement se poursuit ensuite au collège, l'étude de la langue prenant « appui sur les savoirs grammaticaux acquis à l'école primaire, [les] approfondit et [les] enrichit » (programmes du collège, 2008). Les notions principales sont donc considérées comme acquises à l'entrée au collège, afin de pouvoir développer de nouvelles connaissances à partir de situations plus complexes, moins prototypiques, qui mèneront les élèves vers une maîtrise complète de l'orthographe en fin de scolarité obligatoire. Dans le cadre de l'accord en nombre dans le groupe nominal, les élèves doivent, en fin de cycle 3, « connaître et utiliser les règles et les marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ». Ils doivent également savoir « écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés ». Au collège, la poursuite de l'enseignement de l'accord en nombre dans le groupe nominal se fait essentiellement en sixième, pour passer ensuite rapidement sur des accords plus complexes entre sujet et verbe, et sur les particularités de l'accord du participe passé. En effet, le travail d'accord dans le groupe du nom est un prérequis essentiel pour la compréhension des accords au sein de la phrase. L'étude des homophones, quant à elle, se poursuit et se complexifie sur les quatre années du collège.

Mais si l'on regarde les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 jusqu'à aujourd'hui, les attentes ont été variables d'une publication à une autre. Si l'on se penche sur les programmes de 2008, l'orthographe est incluse dans le domaine d'« étude de la langue française », alors que les programmes de 2002 nommaient cette partie « observation réfléchie de la langue française ». L'utilisation du terme « observation » pouvait laisser penser que l'élève avait une attitude passive face à la langue, alors que « l'étude » suggère l'implication des élèves dans la tâche. Cet aspect réflexif de l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire est désormais indissociable du travail en français à l'école, comme le définit le « projet de programme pour le cycle 2 », publié par le Conseil supérieur des

programmes le 9 Avril 2015. Ce texte récent met l'accent sur le fait que l'élève doit progressivement apprendre à mener des « réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue », en s'appuyant sur « des tâches de constitution de corpus (...), de tri et de classement afin d'établir des régularités ».

Les élèves acquièrent donc dans un premier temps des connaissances sur les différents constituants de la phrase simple, tels que le verbe, le nom, l'adjectif... Ils savent également repérer le sujet du verbe, afin d'être capables de tenir compte des accords entre le sujet et le verbe de la phrase, et d'orthographier correctement les mots dans le cadre de l'accord en nombre dans le groupe du nom. En fin de cycle 2, les élèves doivent être capables d'utiliser leurs connaissances en orthographe et en grammaire pour « mieux écrire un texte court » et « écrire sans erreurs sous la dictée un texte de 5 lignes ». Ces compétences s'enrichiront au cours du cycle 3, pour valider le deuxième palier du socle commun de connaissances et de compétences en étant capables de « rédiger ou d'écrire sous la dictée un texte de 10 à 15 lignes ».

1.4.2. La différence avec le Québec

Dans une optique d'ouverture, nous pouvons nous référer également aux programmes d'enseignement du français au Québec. Ces derniers, plus précis que les programmes français, peuvent nous donner des indications sur la manière d'organiser les apprentissages concernant certaines notions. Ils font également référence au « développement d'un raisonnement grammatical » qui permettra aux élèves de marquer correctement les accords, que ce soit dans le groupe nominal ou entre le sujet et le verbe. Sur ce point des accords d'ailleurs, les programmes québécois séparent l'accord du nom avec le déterminant et l'adjectif de l'accord entre le nom considéré comme sujet avec le verbe. Ce dernier n'intervient qu'en quatrième primaire, ce qui correspond à notre classe de CM1, alors que les programmes français prévoient l'enseignement des accords sujet-verbe dès le CP (« terminaison *-nt* des verbes du 1^{er} groupe »). Cette différence du niveau de présentation des notions peut nous aider à comprendre les difficultés que rencontrent en France les élèves et les professeurs des écoles dans l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire.

Nous pouvons donc voir que selon les années de publications des programmes d'enseignement de l'école primaire, les orientations et les attentes sont variables. Ces différences dans l'utilisation des termes par exemple, mettent en exergue la relativité des instructions officielles.

2. Quelles propositions pour enseigner l'orthographe ?

2.1. Mettre les élèves au centre des apprentissages

Avec l'évolution de l'orthographe et les difficultés rencontrées par les élèves, les enseignements doivent être en partie modifiés dans le but de limiter le nombre d'erreurs dans les productions des élèves. Pour les enfants, l'apprentissage de l'orthographe commence tôt, comme le préconisent les programmes scolaires. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous interrogerons sur l'apprentissage de l'orthographe : comment faire pour l'élève ait envie d'apprendre ? Nous allons voir que des auteurs proposent différentes pistes.

Selon C.Brissaud et D. Cogis, pour créer l'envie chez les élèves, ceux-ci doivent être engagés dans une activité. Elle doit avoir un sens pour eux, c'est pourquoi l'enseignant donne une tâche à effectuer aux élèves ayant une finalité précise dans les apprentissages.

Pour les engager dans une activité, D.Cogis propose par exemple aux élèves de passer par des projets d'écriture, favorisant leur enrôlement. Cette activité peut être enrichie par la présence d'un destinataire car les élèves écrivent dans un but précis. La contextualisation proposée ici par l'enseignant permet de porter plus de soin et d'attention à l'orthographe. De plus, engager les élèves dans une activité passe aussi par la manipulation et le classement, comme nous le soumettrons dans nos dispositifs. Dans le même ouvrage, les auteures exposent un système de notation qui ne soit pas fondé sur le nombre d'erreurs mais mettant en valeur les progrès des élèves, pour leur renvoyer une image positive de leur travail. Cette démarche doit être soutenue par les encouragements de l'enseignant.

Les erreurs sont bien présentes dans les productions d'élèves : l'enseignant doit donc s'interroger sur la manière dont les utiliser pour que cela soit bénéfique ?

2.2. Le traitement de l'erreur

Pour D. Cogis, en orthographe, l'erreur devrait être une source de travail, comme dans les domaines scientifiques. L'auteure donne l'exemple d'une soustraction, où les élèves commencent la soustraction par la gauche. Ce type d'erreur a du sens car il peut être interprété en lien avec la lecture : nous lisons de gauche à droite, il semble donc naturel à certains élèves de traiter la soustraction en commençant par la gauche. Ne pourrait-on pas traiter les erreurs orthographiques selon le même principe que celles réalisées en dans le domaine scientifique ? En science lors de démarches expérimentales, l'enseignant part des idées des élèves. Au cours des séances suivantes, il invalide des conceptions erronées en travaillant et en manipulant.

Selon D.Cogis, l'erreur est la représentation que l'enfant a sur le moment précis, qui a

deux aspects différents. Soit l'enfant possède les capacités pour la rectifier, soit il ne les possède pas encore. Dans le premier cas, l'élève parviendra à se corriger; il faut qu'il prenne du temps et soit vigilant lors de la relecture. Concernant le second type d'erreurs, les élèves écrivent ce qu'ils pensent être juste, par exemple quand ils veulent appliquer les règles apprises. Cela peut être le résultat d'une conception erronée de l'enfant.

Pour remédier à ces erreurs, il n'est proposé qu'une seule solution : la répétition des tâches, qui consolide ce que les élèves savent ou les conceptions initiales qui peuvent être erronées. C'est donc une perte de temps que de chercher à enlever les erreurs, plutôt que de travailler à partir des conceptions des élèves. Il ne suffit donc pas de faire une correction en rappelant brièvement les règles, mais il faut également traiter les erreurs dans la conception initiale.

2.3. Dispositifs en production d'écrit/ dictée

Nous avons donc vu au cours de cet état de l'art que l'enseignement de l'orthographe aujourd'hui à l'école élémentaire est soumis à différentes contraintes. L'évolution de l'orthographe fut source de tensions, ce qui a créé une crispation autour de la norme. La pression sociale exercée sur les enseignants et les élèves par rapport à l'étude de la langue gêne le processus d'acquisition de l'orthographe. En partant des dispositifs existants, nous nous proposons, dans le cadre de ce mémoire, de mettre en place certains dispositifs qui pourraient permettre aux élèves, par la manipulation, de s'approprier et donc de mieux comprendre les règles de l'orthographe française.

Tout d'abord, nous avons proposé deux dispositifs différents dans nos classes dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe mais dont l'objectif général était identique, à savoir sortir du carcan des leçons traditionnelles frontales en orthographe. Dans ce but commun, nous avons voulu mettre en place des activités permettant aux élèves d'être au centre des apprentissages. Notre problématique servant de fil conducteur à ces différentes séquences s'est donc centrée autour de l'idée principale de faire des élèves les véritables acteurs de leur apprentissage en orthographe, en passant principalement par la manipulation. Cette manipulation s'est concrétisée sous deux formes : la construction personnelle d'une carte mentale en dictée et le recours à des étiquettes constituant des corpus manipulables par les élèves.

Dans la seconde partie de ce mémoire, nous présenterons donc les dispositifs mis en place dans les classes. Ces dispositifs s'appuient sur deux thématiques favorisant l'apprentissage des élèves : le premier met en valeur le rôle de l'écriture dans l'acquisition des

normes orthographiques, et part du postulat suivant : « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire ». Le dispositif consiste à passer par la rédaction de listes pour mettre en application les règles orthographiques. Le second dispositif quant à lui vise la création et l'appropriation d'un outil orthographique par les élèves dans le but de les rendre autonomes pour la correction de la dictée.

Nous allons donc maintenant passer à la présentation individuelle de nos dispositifs respectifs menés dans les classes en orthographe.

Le premier dispositif, qui sera mis en place dans ce mémoire, a donc pour objectif de faire le lien entre production d'écrit et orthographe. Dans son ouvrage « Lecture, Ecriture » (2014), A.Ouzoulias propose de faire écrire les élèves dès le plus jeune âge, de leur donner un rôle actif en produisant quotidiennement de l'écrit dès la grande section de maternelle. Selon lui, l'acquisition de l'orthographe est « un enjeu crucial » : l'orthographe est impliquée dans toutes les disciplines d'enseignement à l'école élémentaire, et permet non seulement d'apprendre à mieux écrire, mais aussi de lire de manière plus rapide et plus efficace. Il ajoute que, « pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture qui leur permet de mieux comprendre [...] comment marche l'écrit ». Péret et Cardo (2007) ajoutent que la production d'écrit permet de donner du sens à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. L'enseignant doit expliquer aux élèves qu'écrire permet de construire des savoirs. C'est dans cette optique que le dispositif a été mis en œuvre. L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir les principes de la langue écrite en écrivant fréquemment, et plus particulièrement ici, de montrer que l'apprentissage de l'accord en nombre dans le groupe nominal sera plus efficace en intégrant quotidiennement aux séances d'étude de la langue la production de textes courts comme les listes. Pour se faire, nous nous sommes appuyés sur les propositions faites par Brissaud et Cogis, dans leur ouvrage « *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* ». Dans la « carte de l'orthographe n°5 », les auteures proposent différentes phases d'apprentissage du nombre pour les élèves de cycle 2. Nous avons suivi ce déroulement en y intégrant des phases de production d'écrit, comme nous pourrions le voir dans la seconde partie de ce mémoire.

Nous nous sommes également approprié le dispositif de la « phrase dictée du jour » proposé dans ce même ouvrage. Cet exercice consiste à dicter une phrase aux élèves. Pendant que l'ensemble de la classe écrit individuellement la phrase sur le cahier, un élève écrit la phrase au tableau. Cette phrase servira de base de travail pour la suite du dispositif. Le groupe classe propose ensuite les différentes graphies utilisées pour chaque mot de la phrase et les

reporte au tableau. Un temps de discussion collective est ensuite établi, pour décider quelle graphie est correcte dans la phrase. Les élèves justifient leur choix grâce aux règles apprises, en lien avec les leçons de phonologie ou grâce aux mots appris pour le début de la semaine. Au sein de ce dispositif, la séance de phrase dictée du jour avait pour but de mettre l'accent sur l'accord en nombre dans le groupe du nom. Avec la mise en place de ce dispositif, nous faisons l'hypothèse que le nombre d'accords correctement réalisés sera plus important suite à la production de listes, que suite à un apprentissage plus traditionnel.

Le second dispositif s'est également reposé sur « la phrase dictée du jour » pour l'introduction d'un outil qui est la carte mentale, dont l'utilisation pouvait se faire au moment de la rédaction de la dictée comme pour sa correction. Les élèves en effet se servaient de cet instrument à la fois pour les phases individuelles de dictée effectuées en séance 1 et lors des phases de dictée négociée qui ont été systématisés au cours de deux séquences en orthographe grammaticale : le traitement des homophones *ont/on* et l'accord dans le groupe nominal. La carte mentale a été construite collectivement avec les élèves de manière à ne pas s'éloigner de leur cheminement intellectuel tout en les guidant vers des éléments permettant de réussir la tâche demandée. L'objectif de cet outil fut pour les élèves de disposer d'un support sur lequel se reposer lors des dictées et avec lequel justifier sa graphie. Nous avons défini sur ce support des critères permettant de mener à l'orthographe correcte des homophones dans un premier temps puis des composantes du groupe nominal. Le choix de cet outil avait pour but de vérifier l'hypothèse suivante : la carte mentale permet de créer des automatismes en orthographe grammaticale tout en faisant intégrer davantage les notions chez les élèves par la répétition et la manipulation.

3. Formulation de la problématique personnelle

La volonté de créer un outil pour la correction de la dictée, aussi utilisable pour la production d'écrit a émergé d'une observation faite depuis le début de l'année quant à l'apprentissage des leçons en orthographe. En effet, pour les évaluations nous avions l'habitude de renvoyer à un page du livret de leçons de cycle 3 (cf. annexe 1). J'ai pu remarquer que chez certains élèves ce mode de fonctionnement ne favorisait pas la réflexion et la compréhension. Ils lisaient donc la leçon sans mettre de sens derrière les règles explicitées, ce qui m'a permis de conclure que cette leçon seule ne suffisait pas à l'apprentissage.

J'ai donc voulu compléter celle-ci par la fabrication d'une carte mentale pour, entre autres, apporter un aspect plus visuel. Cette carte mentale se devait d'être un outil

manipulable et appropriable par les élèves. Il y avait le souhait sous-jacent d'être fidèle à leur réflexion- sa construction s'est faite en lien direct avec leurs connaissances- et pour les élèves les plus en difficultés de leur proposer des clés et les guider grâce à la carte mentale. Cependant, la carte mentale avait d'autres enjeux : sa durabilité et sa progressivité. Il fallait en effet faire de cet outil, un objet utilisable dès que les élèves en ressentaient le besoin mais aussi qu'ils puissent agir dessus dans le temps. Ainsi la carte mentale a été construite de manière à être évolutive (cf. annexe 4) sur le cycle 3, renforçant alors l'idée d'un outil approprié.

Description du dispositif de la séquence

1. Méthode

1.1 Participants

Le dispositif du mémoire s'est déroulé auprès d'une classe double-niveau de 23 élèves comprenant 13 élèves de CE2 et 10 élèves de CM1. La classe est composée de 13 garçons et de 10 filles. Nous pouvons constater 6 élèves en difficultés, particulièrement en étude de la langue dont 2 élèves disposant d'un PPRE pour une dyslexie et dont les difficultés en graphisme sont bien présentes. L'école élémentaire se situe dans un milieu péri-urbain et comporte 8 classes. Ce dispositif vient en lien avec un axe du projet d'école s'intitulant « Amélioration des résultats au regard des compétences du socle commun. » L'objectif développé dans cet axe est le suivant « améliorer l'écrit en lien avec l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire. » et la création d'outil est au centre des actions mises en place pour atteindre cet objectif. Un outil a d'ailleurs été installé pour le cycle 3 face à la « pauvreté » du vocabulaire chez les élèves qui ne stockent pas les nouveaux mots rencontrés, faute d'utilisation ou de catégorisation. Le dispositif qui va être proposé participe donc à la volonté commune des enseignants de l'école de créer des outils pour faire progresser les élèves en étude de la langue.

1.2. Matériel et choix des supports

1.2.1. Les compétences en jeu

Le travail a porté sur deux notions principales dans le domaine de l'orthographe grammaticale qui sont les homophones *ont/on* ainsi que l'accord dans le groupe nominal, durant la période 4. Ces deux notions sont ancrées dans les programmes 2008 du cycle 3, à savoir pour le CE2 les compétences :

- « Ecrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (*a/à, ont/on, est/et, sont/son*) »

- « Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif »

Il s'agissait pour les CM1 des compétences suivantes :

- « Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom. »

- « Ecrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés ainsi que *ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c's', ou/où, la/l'a/l'as/là.* »

La prise en compte de deux niveaux différents a été un point important de l'étude menée dans cette classe.

1.2.2. Le choix des supports

Tout d'abord, l'objectif essentiel de cette séquence était que les élèves se créent un véritable outil de travail, approprié puisqu'à utiliser lors de la production de la dictée. La carte mentale, que j'ai choisi d'utiliser, permet de répondre à cet objectif dans le sens où elle illustre le cheminement d'une pensée. C'est le terme de *cheminement* qui se situe au cœur de ce dispositif : amener les élèves à réfléchir sur leur écrit sous une nouvelle forme, avec des clés pour réussir. Cet outil se devait d'être lisible, compréhensible et manipulable par les élèves laissés en semi-autonomie dans des petits groupes. J'ai donc choisi de reproduire la carte mentale créée par les élèves sur un format A4 afin de pouvoir la joindre à la leçon du livret déjà existant dans l'école depuis le début de l'année (cf annexe 1). Je souhaitais que cette reproduction soit conforme à la prise de représentation faite en séance 1, où il s'agissait de noter toutes les remarques des élèves suite à l'interrogation suivante : quelles questions je me pose pour écrire *on* ou *ont*/ pour faire l'accord dans le groupe nominal ?

Un autre point essentiel en ce qui concerne les supports a été le choix des dictées. En effet, nous avons mis en place depuis le début de l'année les « dictées flashes », c'est-à-dire une phrase dictée par jour, sur 3 jours et le quatrième la dictée finale rassemblant les dictées en les transformant (accord, temps...) Ces dictées sont préparées par les élèves à qui on distribue la semaine précédente les mots à préparer sous forme de tableaux regroupant des catégories (verbes, noms, adjectifs) que les élèves auront à accorder. J'ai donc utilisé ces dictées préparées pour créer celles qui m'ont servi d'évaluations diagnostique et finale ainsi que pour les dictées négociées afin de mettre à l'aise les élèves sur le vocabulaire pour qu'ils puissent se concentrer sur les notions étudiées, homophones *ont/on* et accord dans le groupe nominal. Ces dictées ont donc été construites de manière à être progressives et à faire réfléchir les élèves dans des situations variées : j'ai par exemple fait exprès pour l'évaluation diagnostique sur *ont/on* de ne pas placer un mot débutant par une voyelle après *ont* pour ne pas que les élèves entendent la liaison, ce qui pouvait les aider. Il était ensuite important bien sûr de rappeler que la liaison pouvait constituer une aide à l'écriture et donc qu'il fallait se servir de tous les outils à disposition dont l'ouïe. De même, j'ai ajouté au fur et à mesure des adverbes dans les phrases pour remettre en question le critère de position du pronom *on*. Pour

l'accord dans le groupe nominal, la progression s'est surtout fait au travers de l'augmentation du nombre d'adjectifs dans le groupe et de la variation des déterminants. Des affichages supplémentaires ont été nécessaires pour cette séquence, notamment un rappel sur le pluriel des noms pour que l'outil soit au maximum complet, sujet dont nous parlerons au cours de la discussion à la fin de ce mémoire.

Enfin, pour évaluer le principal enjeu de ce dispositif, à savoir développer un cheminement de pensée, j'ai eu recours au logiciel Dragon présent sur des tablettes prêtées à l'école durant cette période. Ce logiciel a permis d'enregistrer les remarques des élèves et leurs échanges. J'ai pu alors me rendre compte que pour certains, en séance 3, la carte mentale était déjà bien intégrée et sa manipulation n'était plus essentielle pour résoudre des problèmes orthographiques. L'utilisation de dictaphones a eu un rôle très important puisqu'ils ont permis la retranscription du cheminement intellectuel emprunté par les élèves face à la résolution du problème. Ils ont ainsi permis une remédiation pour certains élèves, qui a surtout consisté en une nouvelle explication du fonctionnement de la carte mentale et une aide à la manipulation.

1.3. Procédures

Je vais maintenant présenter les deux fiches séquence pour lequel le dispositif de la carte mentale a été mis en place.

Elles comprennent toutes deux trois séances mais il faut noter que l'utilisation de la carte mentale se fait au-delà de ces séquences proprement dites puisque les élèves sont amenés à les utiliser dès qu'ils en ont besoin, lors des dictées ou de la production d'écrit.

Orthographe grammaticale Niveau : CE2-CM1	Les homophones <i>ont/on</i>
<u>Compétence du socle</u> : - Orthographier correctement un texte simple de dix lignes –lors de sa rédaction ou de sa dictée- en se référant aux règles connues d’orthographe et de grammaire, ainsi qu’à la connaissance du vocabulaire.	
<u>Compétences spécifiques</u> : - Ecrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (<i>a/à, ont/on, est/et, sont/son</i>). - Ecrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés ainsi que <i>ses/ces, mes/mais, on/on n’, ce/se, c’/s’, ou/où, la/l’a/l’as/là</i>.	
Séances/objectifs	Activités
1. Repérer les éléments essentiels à placer dans la carte mentale partir des prérequis des élèves.	1^{ère} phase : - Evaluation diagnostique : dictée collective valorisant le choix entre ont/on, questionnement collectif sur la distinction entre on/ont. - Recueil des conceptions. 2^{ème} phase : - Le PE crée un premier jet de carte mentale en fonction des remarques des élèves. Recueil des conceptions.
2. Elaboration et appropriation de la carte mentale leçon (en parallèle, construction de la règle orthographique).	- Retour sur les conceptions : nouvelle dictée, correction collective avec comme outil le 1^{er} jet de la carte mentale. Ajustement de la carte mentale en fonction des remarques. -Appropriation de la carte mentale.
3. Utilisation autonome de la carte mentale pour la rédaction et l’auto-correction.	1^{ère} phase : - Entraînement, mise en place du dispositif de dictée négociée : 6 groupes de 4 élèves doivent se mettre d’accord sur une dictée à présenter aux autres élèves.

	2^{ème} phase : - Correction collective avec une demande de justification par la carte mentale pour une intégration des critères. 3^{ème} phase : - Compléter la carte mentale avec la règle <i>on</i> suivi d'un verbe au singulier et des exemples.
4. Evaluation.	Evaluation collective : dictée négociée avec à disposition la carte mentale.

La fiche séquence sur l'accord dans le groupe nominal qui suit un cheminement identique est placé en annexe 7 de ce mémoire.

2. Mise en œuvre des séquences.

2.1. Les étapes du travail sur le homophones *on/ont*

2.1.1. Prise d'informations

Le travail de construction collective de la carte mentale a débuté par une prise de représentation chez les élèves. La première séance a donc consisté à relever les idées larges et principales qui pouvaient émerger lors d'une rédaction ou dictée dans laquelle un élève est confronté au choix entre *ont* et *on*. Pour cela, j'ai tout d'abord demandé aux élèves de se munir d'une ardoise et donné la consigne suivante : « Je vais vous dicter deux phrases qui comprennent le son [ɔ̃], à vous de noter comment vous l'écririez dans la phrase. » Les phrases dictées étaient les suivantes : « On mange une cerise » et « Les élèves ont de la chance ». J'ai donc ensuite posé une question ouverte aux élèves : « Comment avez-vous fait pour choisir? » Les réponses ont été reportées au tableau sous forme d'organigramme pour habituer les élèves à voir, en orthographe, une organisation différente des informations (annexe 2). J'ai intercalé des questions sur la place du mot dans la phrase afin que les élèves se questionnent sur leur sens respectif, leur nature... Il était important de savoir également l'utiliser même si je n'avais pas encore validé les informations à ce moment-là. Pour cela, j'ai dicté trois nouvelles phrases (annexe 2) et les élèves ont effectué le même exercice, mais cette fois-ci avec un support au tableau.

Les élèves devaient alors justifier avec l'aide du tableau si besoin, et j'ai pu valider à ce moment-là les justifications et donc les informations de l'organigramme.

2.1.2 Mise en place du dispositif (création de la carte mentale)

L'introduction de la carte mentale a été progressive puisque l'un des objectifs de cette séquence était d'en faire un outil manipulable pour les élèves. Dans ce but, j'ai effectué une étape intermédiaire à la distribution par groupe de la carte mentale que j'avais préparée. Ce début de séance s'est déroulé en trois étapes (annexe 3). Tout d'abord, j'ai reporté en bleu les réponses qui avaient émergé des élèves avec reformulation pour qu'ils prennent l'aspect de critères. L'objectif était ensuite de trouver quelles étaient les questions correspondant à ces réponses/critères, afin de faire participer véritablement les élèves à la construction. Pour cela, des caches avaient été disposés au-dessus des critères de choix entre *on* et *ont*. Pour exemple, j'avais noté comme critère « jamais placé en début de phrase » pour *ont*, il fallait donc écrire sur le cache la question : « où est-il ? » Les élèves ont proposé des questions que j'ai validées pour obtenir le premier jet de la carte mentale (annexe 3). La dernière étape de ce début de séance était la manipulation, à savoir : « lorsque je ne sais pas si je dois écrire *on* ou *ont*, je me pose les questions qu'il y a sur les caches, je soulève le cache pour découvrir un critère qui va m'aider à trouver la réponse. »

2.1.3. Mise en groupe (utilisation de la carte mentale)

Le reste de la séquence (séance 3) se composait elle aussi de trois étapes : dictée collective, mise en groupe pour une correction négociée puis correction collective avec justification.

Individuellement les élèves ont effectué la phrase dictée suivante : « on dit que des dauphins ont sauvé des marins de la noyade ». Les élèves se retrouvaient ensuite en groupes hétérogènes prédéfinis, avec pour consigne d'utiliser tout ce qu'il y avait autour d'eux pour ne produire qu'une seule dictée par groupe sur une bande papier, après mise en commun. Chaque groupe disposait d'une carte mentale. A la fin du temps imparti, ils venaient disposer leur bande de papier au tableau pour une correction collective, le but étant que les groupes justifient leur choix par le biais de la carte mentale si des discordances avaient eu lieu. Je validais chaque réponse à l'aide la carte mentale pour une plus grande imprégnation de son fonctionnement chez l'élève.

2.1.4. Utilisation individuelle/ mise en leçons

L'utilisation en groupes s'est faite sur une séance supplémentaire, pour une bonne appropriation de la carte mentale. La dernière séance a favorisé une utilisation individuelle de la carte mentale. Il s'agissait également de remplir les cases rouges laissées vides, avec les éléments que l'on avait pu observer au fil des dictées. Pour cela, les cartes mentales ont été distribuées individuellement avant une phase d'observation de toutes les dictées effectuées jusque là pour remplir la case rouge avec le sigle « attention ». L'observation et l'analyse des phrases dictées a permis de faire émerger la règle « *on* suivi d'un verbe au singulier ». Les élèves ont fini de compléter individuellement leur carte mentale avec des exemples de phrases pour *on* et *ont*, en lien avec les objectifs de faire de la carte un outil de rédaction et de correction mais également une trace écrite servant de leçon et placée en annexe de la leçon préexistante du livret de cycle 3 (annexe 1) pour que les élèves aient un autre support de révision proposé. Les élèves savent maintenant qu'ils peuvent sortir en autonomie leur carte mentale (annexe 4) dès qu'ils en ont besoin que ce soit en production d'écrit, lors de la dictée ou de sa correction.

2.2. Les étapes du travail autour de la notion d'accord dans le groupe nominal

2.2.1. Prise d'informations

Le travail engagé sur l'accord du groupe nominal s'est présenté différemment de celui sur les homophones *on/ont*. En effet, il s'agissait au travers de la carte mentale de rappeler les éléments fondamentaux du groupe nominal minimal à savoir le déterminant, le nom et l'adjectif. Le questionnement ne se portait ainsi plus sur l'idée de choix selon des critères définis et immuables comme l'a pu l'être celui sur les homophones, qui validaient ou invalidaient rapidement ce choix. De plus, la séquence menée sur l'accord dans le groupe nominal s'est déroulée en étroit lien avec le domaine de la grammaire, dont s'occupe ma collègue. Voyant les difficultés des élèves face au repérage des différentes fonctions dans le groupe nominal, ma collègue revenait d'ailleurs sur ces notions durant la période, ce qui a permis de créer une linéarité dans les apprentissages. Ce fut également un point de référence pour ma première séance sur l'accord dans le groupe nominal, qui comme pour celle sur les homophones *ont/on*, a démarré sur un questionnement large : « Que pouvez-vous dire sur le groupe nominal ? » Dans l'esprit du dispositif, j'ai noté les remarques des élèves autour du noyau « groupe nominal » avant de proposer deux phrases dictée. La correction s'est bien sûr

portée principalement sur les groupes nominaux et la justification de leur présence dans la phrase, ce qui a fait émerger chez les élèves la question du genre et du nombre (ces termes-ci n'ont pas été prononcés en séance 1) que j'ai noté sur mon organigramme au tableau.

2.2.2. Mise en place du dispositif (création de la carte mentale)

Pour créer cette autre carte mentale, je me suis inspirée de la mise en forme de base faite en séance 1 au tableau à savoir : déterminant + nom. J'ai ensuite questionné les élèves sur l'élément en plus qui pouvait nous donner des informations sur le nom, c'est-à-dire l'adjectif et sa position. Les élèves m'ont ainsi donné des exemples de groupes nominaux. La plupart avait la structure déterminant- adjectif- nom, c'est pourquoi j'ai demandé à ce que l'on trouve des groupes nominaux avec plusieurs adjectifs. Nous avons ainsi pu compléter la carte mentale au tableau, par des flèches pour montrer l'antéposition et/ou la postposition possibles des adjectifs. A cette étape –là, nous avions donc la forme principale de la carte mentale, il était souhaitable ensuite d'écrire les questions que les élèves doivent se poser lorsqu'ils sont confrontés à un groupe nominal. Les remarques suivantes sont apparues : « si le nom est au pluriel ou non », « si le mot est féminin ». Il a été nécessaire à ce moment de faire entrer ces éléments dans le cadre de la grammaire et de guider les élèves vers les dénominations de « genre » et de « nombre », ce qui a été trouvé rapidement par les élèves de CM1. Ces informations ont été écrites sur le cache et nous nous sommes intéressés aux différents déterminants qui pouvaient exister de façon non exhaustive, leçon qui était en train d'être traitée par ma collègue. Après l'énumération des déterminants et articles, il a été important de rappeler le rôle du déterminant dans le groupe nominal. La majorité des élèves croyant qu'il était donneur de marque du nom, j'ai rappelé la notion du nom comme noyau du groupe. Pour appuyer mon propos, j'ai mis en relation tous les éléments du groupe nominal par des flèches, toutes en provenance du nom. La fin de cette phase s'est donc terminée sur le fait que le déterminant était également un receveur de marque mais pouvait nous servir d'aide pour savoir le genre et le nombre du nom. La séance s'est terminée par une phrase dictée et la justification par la carte mentale au tableau.

2.2.3. Mise en groupes (utilisation de la carte mentale)

La mise en groupes a été identique à celle de la dictée portant sur les homophones *ont/on*. Chaque groupe disposait d'une carte mentale sur laquelle avaient été placés les éléments ajoutés collectivement en séance 2. Cette carte mentale comprenait moins de critères que celle sur les homophones et son utilisation était donc différente : la principale étape consistait en le repérage du genre et du nombre pour engager la réflexion sur l'accord des autres éléments du

groupe nominal. Le cheminement demeurerait donc beaucoup moins guidé pour les élèves qui avaient à mobiliser plus de connaissances par exemple certaines irrégularités liées au pluriel des noms et des adjectifs. La carte mentale ne pouvait être ainsi utilisée comme rappel des premiers éléments à prendre en compte : le genre et le nombre du nom.

2.2.4. Utilisation individuelle/ mise en leçon

Afin que cette carte mentale puisse être en lien avec le livret de leçons de cycle 3, il a fallu la confronter à des thèmes précédents tels que le pluriel des noms en -al, -ou, l'accord de l'adjectif qualificatif ou encore les déterminants. La dernière séance a donc été le moment où les élèves individuellement devaient faire ces liens. Pour cela, la consigne était de chercher dans le livret, des leçons qui pourraient être en relation avec cette carte mentale et noter les références de ces dernières : O25, GV14, etc... Nous avons ensuite placé ces références sur la carte mentale pour finalement en faire un objet le plus complet possible. Cependant, à ce stade-là, nous pouvons noter une nette disparité entre les deux cartes mentales du dispositif : en effet, la première a constitué majoritairement un outil pour la production d'écrit et la correction alors que la seconde est un outil de guidage à la révision sur l'accord dans le groupe nominal, qui permet de centraliser les éléments à prendre en compte pour réaliser cet accord. Il s'agit donc de deux utilisations bien distinctes sur le long terme, face à deux notions bien différentes à traiter.

Nous allons donc maintenant passer à la présentation des données recueillies qui ont permis d'avoir une analyse sur la mise en place du dispositif.

Résultats

1. La séquence homophones *ont/ on*

L'évaluation finale des séquences n'a pas été identique. J'ai en effet choisi de m'appuyer sur la séquence des homophones *ont/ on* pour mener un travail exploratoire afin de pouvoir mettre les élèves plus en autonomie sur l'utilisation de la carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal. L'évaluation d'une progression s'est donc faite en collectif pour la séquence des homophones, dont un des objectifs était l'appropriation de la carte mentale comme outil.

1.1. Séance 1 : Evaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a consisté en la dictée des deux phrases suivantes: « On mange une cerise » et « Les élèves ont de la chance ». Les prénoms des élèves de CE2 sont inscrits en rouge et ceux des élèves de CM1 en bleu.

Prénoms	1 ^{ère} phrase dictée	2 ^{ème} phrase dictée
Hamra	Ont mange une cerise	Les élèves on de la chance.
Clara	Ont mange une cerise.	Les élèves ons de la chance.
Kateline	Ons mange une cerise.	Les élèves on de la chance.
Tom	Ont mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Djibril	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Léa	Ont mange une cerise.	Les élèves on de la chance.
Enzo	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Yanik	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Driss	Ont mange une cerise.	Les élèves on de la chance.
Lina	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Luc	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Florent	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Sirine	Ons mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Enzo	Ont mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Emma	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Margaux	Ont mange une cerise.	Les élèves on de la chance.
Erwan	Ont mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Mathis	Ont mange une cerise.	Les élèves on de la chance.

Maxence	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Elise	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Bruno	Ont mange une cerise.	Les élèves on de la chance.
Alice	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.
Anne	On mange une cerise.	Les élèves ont de la chance.

Lors de la première phase de correction, le « ons » a été écarté rapidement par les élèves puisque la présence de tableaux de conjugaison dans la classe leur a permis de conclure que ça ne pouvait être qu'une terminaison d'un verbe ainsi qu'une terminaison d'un nom commun au pluriel. Le travail de guidage a été important puisqu'il s'agissait de conduire au questionnement seulement sur : *ont* et *on* et faire émerger les critères déjà connus des élèves. Nous pouvons constater les résultats variables entre les deux phrases avec une majorité des élèves de la classe écrivant correctement les homophones, cependant certains d'entre eux ne savent pas expliquer la raison de leur choix. Cependant, la présence du *ont* en début de phrase est majoritairement justifié de cette façon « C'est parce qu'il y a plusieurs personnes qui ont chacun une cerise et la mangent ». En observant ce tableau, nous remarquons également que certains élèves notent le même mot *ont* pour les deux phrases, justifiant la présence d'un pluriel dans chacune des phrases.

1.2. Séance 3 : Dictée négociée en groupes avec utilisation possible de la carte mentale

Je vais maintenant présenter les résultats de trois groupes en dictée négociée, qui est la dernière phase de la séquence sur les homophones *ont* et *on*. Elle a été effectuée à la suite d'un dernier entraînement individuel en séance 2 sur la dictée suivante : On dit que des dauphins ont sauvé les marins de la noyade. Pour cette ultime étape, les groupes ont été créés de manière à être homogènes (les élèves de CE2 et CM1 étaient mélangés) et j'ai choisi de me focaliser sur trois groupes représentatifs de trois niveaux différents : niveau plutôt faible, niveau intermédiaire et bon niveau. La dictée était la suivante : « Souvent, on pense que ces mammifères ont un esprit joueur. »

Faible niveau :

Prénoms	Productions individuelles
Hamra	Souvan, on pens que c'est mamifere ont un espri joueur.
Kateline	Souven, on panse que c'est mammifere ont un espri joueur.
Clara	Souvent, ont panse que ses mammiferes ont un espri joueur.
Tom	Souvent, on pans que c'est mammifere ont un esprie joueur.
Production finale du groupe	Souvent, on pans que c'est mammifere ont un esprie joueur.

Le choix entre les deux homophones est correct. Le critère prépondérant au cours de la discussion était le remplacement par le verbe avoir à l'imparfait afin d'écrire *ont*. Il semble que cela soit le critère le plus simple et le plus rapide à mettre en place pour ce groupe. On peut cependant voir avec le terme « pans » que ce groupe n'a pas acquis la notion d'accord du verbe.

Niveau intermédiaire :

Prénoms	Productions individuelles
Mathis	Souvent, ont pence que ses mammifères ont un espri joueur.
Bruno	Souvan, on pens que ses mamifères ont un éspris joueur.
Sirine	Souvent, on pencent que ses mammifère ont un esprit joueur.
Margaux	Souvent, on pensent que ses mammifères ont un esprit
Production finale du groupe	Souvent, on pencent que ses mammifères ont un esprits joueur.

La production finale montre une bonne utilisation de la carte mentale, cependant la conception du *on* comme donneur de marque pluriel est persistante comme on peut le voir avec la présence du verbe « penser » conjugué à la 3^{ème} personne du pluriel. La réflexion sur la mise au singulier du verbe derrière « on » constitue l'un des prolongements de la carte mentale, puisqu'on ne peut s'arrêter seulement au choix entre ces deux homophones : l'utilisation de l'un ou l'autre à des conséquences sur le reste de la phrase.

Bon niveau :

Prénoms	Productions individuelles
Luc	Souvent, on pense que ses mammifères ont un esprit joueur.
Maxence	Souvent, on pense que ces mammifères ont un esprie joueur.
Anne	Souvent, on pence que ses mammifères ont un esprie joueur.
Djibril	Souvent, on pense que ces mammifères ont un esprie joueur.
Production finale du groupe	Souvent, on pense que ces mammifères ont un esprie joueur.

Les deux homophones sont bien distingués, certains élèves de ce groupe n'ont pas eu recours à la carte mentale car ils se sont déjà approprié les critères, comme le remplacement par *avaient* pour *ont*. On note également que chez tous les élèves de ce groupe, le pronom *on* est suivi d'un verbe au singulier, la règle n'ayant pas été encore étudiée je leur ai demandé la raison de leur choix. Leur réponse a été que depuis le début de la séquence, les verbes postposés à *on* étaient toujours au singulier, ce qui a permis en fin de séance de lancer la réflexion sur cette règle pour compléter la carte mentale.

2. Séquence : Accord dans le groupe nominal

L'évaluation finale de cette séquence est individuelle puisqu'à ce stade-là, les élèves savent utiliser la carte mentale en autonomie, certains élèves même n'y ont plus recours. L'important pour les élèves est qu'ils sachent qu'ils ont des outils à disposition, particulièrement sur cette séquence où les outils demeurent plus nombreux, notamment grâce à des affichages au tableau (cf. 1.2.1. Le choix des supports).

2.1. Séance 1 : évaluation diagnostique

La dictée servant d'évaluation diagnostique était la suivante : « Les kangourous femelles abritent les petits kangourous dans leur grande poche. » Les élèves ont pu observer au cours de la séquence que le nombre d'adjectifs et leur place pouvaient varier. Ainsi la dictée de l'évaluation finale prend en compte ces éléments, également placés au fur et à

mesure de la séquence sur la carte mentale : « Les kangourous adultes ont une grande et imposante queue ainsi que de grosses dents pour se nourrir de végétaux présents dans la nature. » Les résultats des élèves mis sous forme de tableau sont placés en annexe 6.

2.2. Observation des résultats

Le panel de groupes nominaux étant large, il est important de faire varier les déterminants et les adjectifs pour véritablement engager une réflexion chez l'élève. Nous pouvons constater dans la dictée finale que la présence du déterminant *de* et non *des* est perturbatrice pour les élèves qui ne reconnaissent pas matériellement la marque du pluriel. Pour se servir de la carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal, il est nécessaire au préalable de faire un travail sur le sens: les kangourous ont-ils plusieurs dents, plusieurs poches ? De plus, l'utilisation d'adjectifs dans l'accord au féminin est reconnaissable auditivement est majoritairement réussi : **longue/ imposante/ grosse**. Cependant, l'accord au pluriel non reconnaissable auditivement du singulier (*grosse/ grosses*) n'est encore pas effectué pour les élèves en difficulté qui n'ont parfois pas recours aux sens (les kangourous ont plusieurs dents) mais qui écrivent seulement les sons qu'ils entendent. La séquence a permis de travailler sur les règles du pluriel des noms d'où la dictée de noms auxquels il faut soit ajouter un s (*dent*) ou qui subissent une transformation (*végétal* > *végétaux*). Nous notons que le suffixe en *-aux* est majoritairement maîtrisé, favorisé par la discrimination auditive et l'outil « pluriel des noms » étant aussi affiché au tableau. Aucun adjectif ne qualifie ce nom dans la phrase, ce qui permet à l'élève de se concentrer sur le nom qu'ils savent pour la plupart pluriel grâce au son [o]. De plus, « de végétaux » avait pour but d'aider l'élève à réfléchir sur ce « de » ici déterminant qui pose souvent difficulté. Reconnaisant à l'oreille un pluriel juxtaposé, il pouvait ainsi se questionner sur la présence d'un pluriel dans le groupe nominal précédent « de grosses dents » pour lequel l'utilisation de la marque plurielle est moins évidente à l'ouïe.

Discussion

1. Re-contextualisation.

L'objectif de ce dispositif mis en place durant mon stage était de créer un véritable outil guidant les élèves dans leur production d'écrit ou dans leur correction orthographique. Pour cela, il paraissait nécessaire que la carte mentale comme outil soit construite par les élèves pour une appropriation, qu'elle soit lisible pour une réelle efficacité mais aussi progressive pour une véritable structuration des apprentissages dans le temps. La carte mentale se fonde donc sur les connaissances des élèves pour en faire des critères de choix orthographique mais aussi dégager un cheminement réflexif comme sur l'accord dans le groupe nominal. L'hypothèse était donc que ces deux différentes utilisations contribueraient à faire progresser les élèves en orthographe grammaticale et également passer à une posture d'élève actif. .

2. Mise en lien avec les recherches antérieures.

2.1. Un dispositif qui a changé la conception des élèves sur l'orthographe...

Nous avons pu observer dans la première partie de ce mémoire, les difficultés installées des élèves en orthographe face à une surcharge d'informations à prendre en compte au moment de la dictée : écoute l'enseignant, mettre à l'écrit, penser aux accords... Le recours à la dictée négociée permet un retour sur un écrit dont on n'est pas certain de la rectitude mais parallèlement de réfléchir sur pourquoi orthographier ce mot de telle manière. En effet, nous avons également soulevé dans cette partie théorique, une volonté au travers des programmes de donner aux élèves un rôle actif face à l'orthographe et de favoriser le « développement d'un raisonnement grammatical ». Ce dispositif a répondu à cet enjeu puisqu'il s'agissait de mettre l'élève en action face à un texte, d'abord individuellement puis collectivement. En plus de cette modalité de travail, un outil – la carte mentale- a été mis à disposition afin de placer les élèves sur un pied d'égalité quant à la réflexion à mener sur la phrase. Ainsi chacun avait la possibilité d'affirmer son « raisonnement grammatical », réfuté ou approuvé mais le cœur de la problématique était atteint : l'élève n'était plus passif devant son écrit mais surtout la crispation face aux règles orthographiques s'est atténuée. Il s'agit maintenant de mettre en lien les hypothèses et les résultats observés.

2.2. ...et qui a répondu à certains objectifs fixés.

Tout d'abord, l'aspect ludique de l'outil carte mentale a davantage engagé les élèves dans la tâche puisqu'ils se sentaient moins démunis face à un domaine où on attend d'eux le moins d'erreurs possibles. De plus, la carte mentale facilement manipulable a rendu concrète une matière que les élèves connaissent principalement en termes de règles écrites et de règles. J'ai pu voir au travers de la construction de la carte mentale sur les homophones *ont/on*, que son utilisation récurrente construisait en parallèle le savoir grammatical puisqu'en vérifiant les critères (position dans la phrase, remplaçable par un verbe) les élèves construisaient les règles qui ont été finalement connues très rapidement. Pour illustrer mon propos, je mets en avant les exemples de réflexions que les élèves ont menées en annexe, montrant bien que, sans s'en rendre compte parfois, ils faisaient émerger d'eux-mêmes les critères d'orthographe. D'autre part, la carte mentale a rempli son objectif d'être un outil progressif et permanent dans le cycle, puisqu'elle sert de leçon annexe à celle du livret de cycle 3 et peut être complétée dans les années futures. Les élèves ont la possibilité de l'utiliser en production d'écrit et en dictée, ce qui amène à des progrès comme nous avons pu le voir avec les résultats. Certains l'utilisent désormais seulement pour vérifier leur choix, d'autres encore n'y ont plus recours depuis quelques semaines.

Cependant, j'ai pu constater une nette différence quant à la pertinence de mise sous carte mentale d'une leçon en orthographe grammaticale. La carte mentale sur les homophones *ont/ on* a été beaucoup plus lisible auprès des élèves et a véritablement entraîné des progrès chez les élèves. Elle a constitué un outil utilisable en autonomie et complet pour répondre à une exigence précise, à la différence de celle sur l'accord dans le groupe nominal qui était plus générale et soumise à plus de contraintes comme nous allons le voir maintenant.

3. Conclusion : limites et perspectives

3.1. Des limites observables sur l'organisation de la carte mentale

Le dispositif a consisté en la mise en forme sous carte mentale de deux notions distinctes d'orthographe grammaticale. La première construite pour faciliter le choix entre les homophones *on / ont* a participé aux progrès des élèves, notamment par sa manipulation qui a été maîtrisée rapidement par ces derniers. La carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal devait englober des notions plus vastes qui ont été difficiles à mutualiser sur un seul outil. En effet, l'accord dans le groupe nominal comprend les différents déterminants existants ainsi que la diversité des marques du pluriel pour les adjectifs et les noms communs. Cette carte mentale s'est donc présentée plus comme un rappel de ce à quoi il faut penser lorsqu'on se situe dans un groupe nominal. Les questions que l'on se pose n'étaient pas matérialisées comme dans la carte mentale sur les homophones, où les réponses servaient de critères entre deux choix possibles. La leçon sur l'accord dans le groupe nominal impliquait beaucoup plus de choix de la part de l'élève par la diversité des déterminants existant par exemple : j'ai pu remarquer que les élèves n'avaient rencontré que les déterminants stéréotypés (définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs..) mais ne reconnaissaient pas *de* ou *quelques* comme déterminants, d'où un travail essentiel à fournir sur cette notion. De plus, il s'est avéré que cette carte mentale a moins été un outil pour l'élève qu'une mise en forme distincte de la leçon du livret, même s'ils ont participé à sa construction. Pour remédier au manque de place matérielle sur la carte mentale, j'ai donc mis en place des affichages annexes dans la classe, à savoir sur le pluriel des noms et des adjectifs pour que les élèves aient plus de cartes en mains pour réaliser la tâche. Ils devaient donc mettre en lien les affichages autour d'eux et la carte mentale servant de base aux principes de l'accord dans le groupe nominal, ce qui a créé une surcharge cognitive pour certains. Cela n'avait pas été le cas sur la séquence sur les homophones, puisque la carte mentale se suffisait à elle-même et aux élèves. Ceci m'amène donc aux questionnements suivants : comment améliorer la carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal et peut-on adapter véritablement en carte mentale ce qui relève de l'accord en orthographe ? Je pense que ces interrogations renvoient à une réflexion plus profonde à savoir : quel est le but de la construction de la carte mentale... Il s'agissait de créer un outil dans le cas de mon dispositif, ce qui a fonctionné avec la séquence sur les homophones. Si cela n'est pas possible pour toutes les notions en orthographe grammaticale, l'objectif peut être d'entraîner l'élève à avoir un cheminement intellectuel et le mettre en forme pour qu'il y ait une adéquation maximale entre ces deux éléments.

Même si la carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal a moins été utilisée en tant qu'outil, les élèves ont pu observer et apprendre à modéliser autrement leur réflexion.

3.2. Ce qui peut être proposé en prolongement

En revenant sur la définition même de l'outil, on constate qu'il s'agit d'un instrument facilitant une action répétée le plus souvent possible. Il faut donc penser en classe à un outil réutilisable et adaptable à la diversité des élèves, point qui peut être encore amélioré et à mettre en lien avec un autre élément : renforcer la manipulation de l'outil. Pour cela, il est important pour les élèves de multiplier les actions sur l'outil. On pourrait donc penser une carte mentale plastifier où il serait possible pour les élèves d'écrire des phrases d'exemple, de les retoucher puis de les effacer. Cela permet aux élèves de réunir les différentes activités orthographiques sur un même support, ce qui n'a pas été le cas pour la séquence sur l'accord dans le groupe nominal et qui a posé problème à certains élèves. Je trouve ce dispositif plus pertinent en grammaire où il s'agit davantage de démembrer la phrase pour restituer les notions. De plus, je pense qu'il développe plus largement l'autonomie des élèves et leur implication, renforçant l'aspect jeu de construction qu'est la grammaire. Il est également un véritable outil pour l'enseignant puisqu'un support pour apporter de l'aide individuelle aux élèves et permet d'illustrer un propos beaucoup plus concrètement. Dans le cadre de la séquence sur l'accord dans le groupe nominal qui a soulevé des limites, il semble important d'insister auprès des élèves sur la diversité des affichages à leur disposition pour les guider dans leur tâche. Cette carte mentale a en effet requis la mise en place d'autres affichages pour effectuer complètement la tâche, principalement au tableau. Il serait judicieux que les élèves accèdent à ces affichages à tout moment, lors d'une production d'écrit ou d'un exercice. Pour cela, il faudrait mettre en place un « rayon à leçons », celles-ci disposées sur des cintres et consultables quand les élèves estiment en avoir besoin, favorisant une fois de plus leur autonomie et l'aspect répétitif à renforcer en orthographe. A la suite de cette réflexion, je crois que le rôle fondamental de l'enseignant à renforcer sans cesse, est de donner des clés et des outils de réussite aux élèves et ce, en insistant sur le fait qu'ils en disposent tout autour d'eux et qu'ils peuvent les utiliser. J'ai pu observer des élèves ayant peur d'utiliser ces outils parce que représentatifs de leurs faiblesses vis-à-vis de leurs camarades. Cette observation me mène maintenant à parler de mon expérience vécue en tant qu'enseignant lors de la mise en place de ce dispositif.

3.3. Quel impact sur ma posture d'enseignant

Ma volonté de départ était d'emprunter un chemin différent des leçons traditionnelles travaillées sur un manuel, ce que j'utilisais depuis le début de l'année, et de changer le regard des élèves sur l'orthographe synonymes le plus de crispation pour eux. J'ai pu remarquer que la peur de se tromper était bien sûr présente en orthographe mais étendue aux autres domaines. Un des objectifs sous-jacents consistait à dédramatiser l'apprentissage de l'orthographe auprès des élèves. Il a donc été enrichissant pour moi de voir les élèves dans un autre schéma de travail, d'abord autonome puis collectif lors de la dictée négociée et de les voir utiliser seuls un outil permettant à tous au moins de se lancer dans la tâche. Ce point demeure d'ailleurs gratifiant aussi pour les élèves les plus en difficultés qui ne sont pas bloqués devant l'exercice, avec un outil sur lequel ils peuvent se reposer. En tant qu'enseignant, j'ai tenté de me reposer au maximum sur les prérequis des élèves pour construire la carte mentale, dans le but également de valoriser leurs connaissances. Cependant, on peut voir à ce moment-là les écarts se creuser avec des élèves faisant émerger tout de suite des règles orthographiques et d'autres pour qui le repérage dans la phrase n'est encore pas acquis. Ces élèves-ci se sont sentis submergés d'informations en séance 1, où il s'agissait de recueillir toutes les idées. Il est donc essentiel de la part de l'enseignant d'aller chercher des ressources chez chacun des élèves et de prendre le temps de les considérer pour entamer une différenciation, ce qui est encore un élément à travailler. La différenciation s'est faite individuellement puisque la carte mentale y était propice, mais je me rends compte que cela ne suffit pas toujours pour une réelle intégration des notions chez l'élève. Il faut donc penser une carte mentale différente pour certains élèves, ce qui peut être un sujet intéressant à mettre en place dans une autre séquence : demander aux élèves de proposer une carte mentale sur un thème avec quelques contraintes (utiliser des flèches, certaines couleurs), ce qui permettrait de faire émerger de chacun sa manière de réfléchir et de s'y adapter pour faire progresser les élèves. Cette tâche semble complexe pour le cycle 2 par exemple, mais on peut tout à fait demander de dessiner leur représentation sur des notions basiques comme : qu'est-ce qu'une phrase ? Je crois que c'est le point fort fondamental de la carte mentale : elle permet à la fois de révéler une façon de penser mais aussi guider l'élève dans son apprentissage grâce à sa fonction d'outil. La carte mentale est donc un dispositif que j'utiliserai dans mes futures classes, surtout face à la diversité des possibilités qu'elle offre dans les autres domaines : histoire, géographies, sciences...

Bibliographie

- Brissaud, C., Cogis, D., (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D., & Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? In S. Baddeley, F. Jejcic, & C. Martinez (Ed.), *L'orthographe En Quatre Temps* (pp. 161-202). Paris: Champion.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. coll, Que sais-je ?, n°685. Paris : PUF.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*, École/ Collège. Paris : Delagrave.
- Fayol, M et Jaffré, J-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Grossman, F et Vargas Claude. (1996). *La grammaire à l'école, pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?*. coll, Repères, n°14.
- Haas, G., Maurel, L., (2006). L'atelier de négociation graphique. *Cahiers pédagogiques*, n°440, 27-29.
- Largy, P., (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, n°440, 18-20.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Archives des résultats des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire
Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid20947/archives-des-resultats-des-evaluations-des-acquis-resultats.html?acad=9&dpt=0&annee=2011&niv_scol=CE1&form_action=resultat&envoi.x=63&envoi.y=11
- Ministère de l'Éducation Nationale, DEP, (2005). Évaluations diagnostiques, Document à l'attention de l'enseignant.
Repéré à <http://cisad.pleiade.education.fr/eval/pages-05/materiel/ce2/defaultce2.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, Les réponses des élèves de CE2 à l'évaluation de septembre 2005.
Repéré à <http://cisad.pleiade.education.fr/eval/pages-05/Evace26/index.htm>
- Ministère de l'éducation Nationale. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*
Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*
Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Programmes du collège : programmes de l'enseignement de français*.

Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid22117/mene0816877a.html>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec. (2006). *Progression des apprentissages au primaire*.

Repéré à

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=secAcc>

Ouzoulias, A., (2014). *Lecture, Écriture : Quatre chantiers prioritaires pour la réussite*. Paris : Retz

Péret, C., Cardo, J., (2007). *Articuler production d'écrit et grammaire*. Paris : Delagrave

Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Les notes d'information - D.E.P.P - N°08.38 - décembre 2008*

Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid23433/lire-ecrire-compter-les-performances-des-eleves-de-cm2-a-vingt-ans-d-intervalle-1987-2007.html>

Totereau, C., Thévenin, M-G., Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol, C. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition*, (pp.147-165). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Sommaire des annexes

<u>Annexe 1</u> : Livret de leçon cycle 3.....	1
<u>Annexe 2</u> : Séance 1 : recueil des conceptions.....	2
<u>Annexe 3</u> : Séance 3 : la construction de la carte mentale.....	3
<u>Annexe 4</u> : Carte mentale finale homophones <i>ont/on</i>	4
<u>Annexe 5</u> : Carte mentale finale accord dans le groupe nominal.....	5
<u>Annexe 6</u> : Résultats des évaluations sur l'accord dans le groupe nominal.....	6
<u>Annexe 7</u> : Fiche séquence : l'accord dans le groupe nominal.....	9

Annexe 1 : Livret de leçons cycle 3

CE2 CM1 CM2 ORTHOGRAPHE 03 HOMONYMES

on ou ont ?

Je joue.

On joue aussi.

Nous jouons.

Ils ont des fenêtres. Ils ont dessiné.

Il s'agit... d'avoir des fenêtres. d'avoir dessinés.

Règles	exemples
ont peut se remplacer par avaient : c'est le verbe avoir conjugué au présent à la troisième personne du pluriel.	
on peut se remplacer par il, elle ou l'homme : c'est un pronom personnel sujet du verbe.	
Attention ! Dans une phrase négative, il faut écrire on n' . ex : On n' arrivera pas à l'heure avec tous ces embouteillages	

CE2 CM1 CM2 ORTHOGRAPHE 016 ACCORDS

Les accords dans le groupe nominal

un chapeau trop grand
des souliers trop grands
c'est le chapeau
qui est grand
ce sont les souliers
qui sont grands

un des NOM ADJECTIF

il a

une chemise trop grande
des chaussettes trop grandes
c'est la chemise
qui est grande
ce sont les chaussettes
qui sont grandes

une des NOM ADJECTIF

Règles	exemples
Dans le groupe nominal, tous les mots sont du même genre. ex : le tableau noir → masculin cette pointe tordue → féminin	
Dans le groupe nominal, tous les mots sont du même nombre. ex : un gros animal → singulier les jeunes soldats → pluriel	
L'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte.	

Annexe 2 : Séance 1, recueil des conceptions des élèves

Premier jet de carte mentale

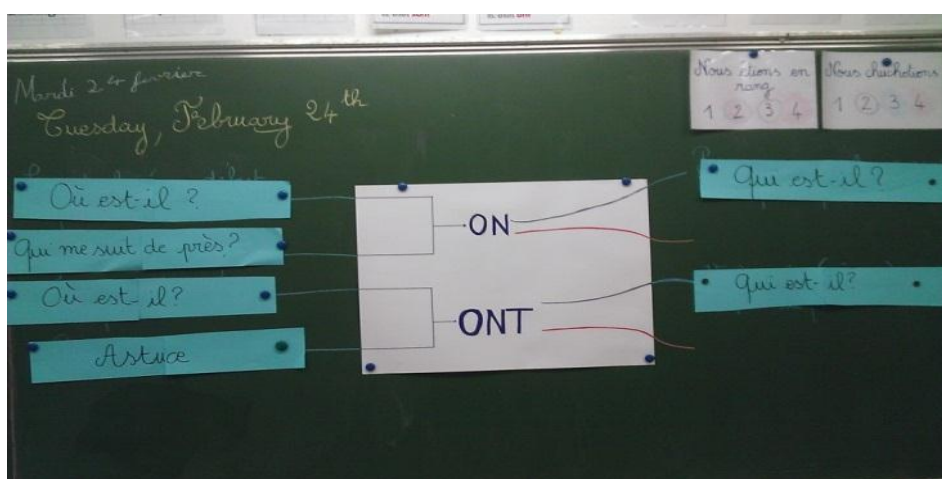
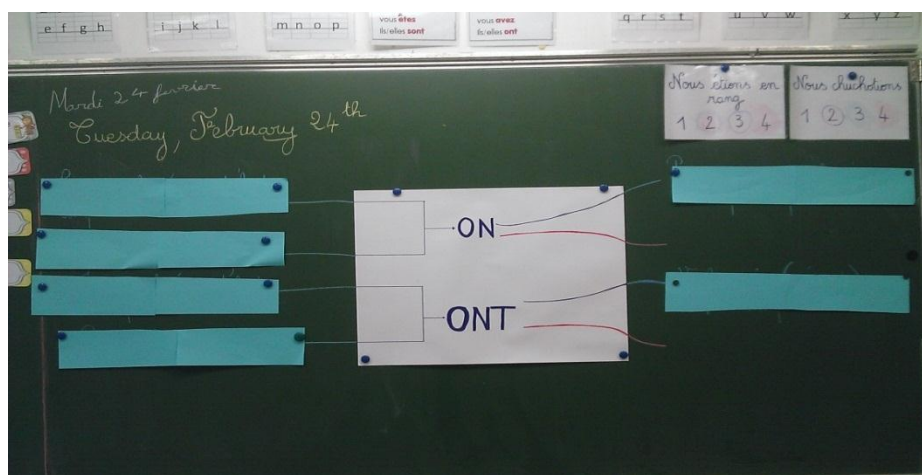
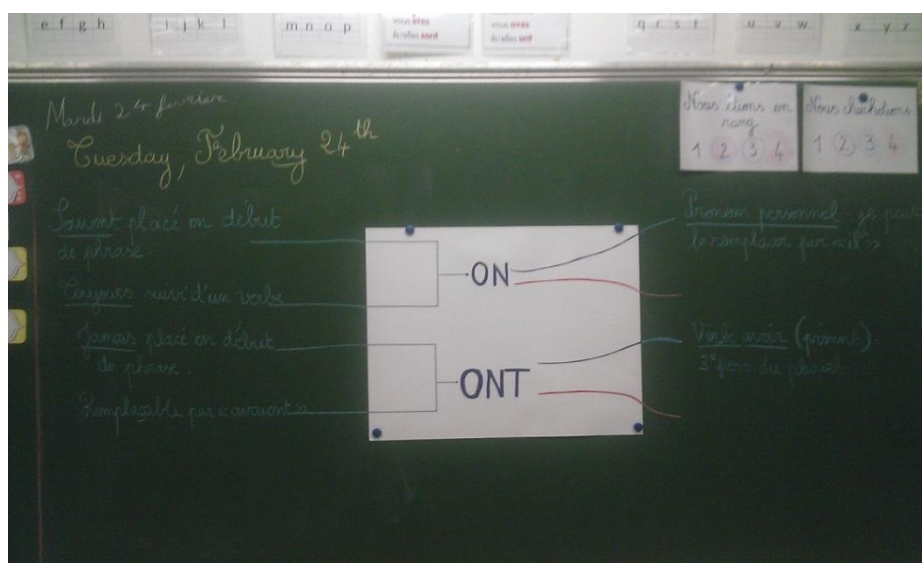


Les trois phrases d'entraînement à la suite :

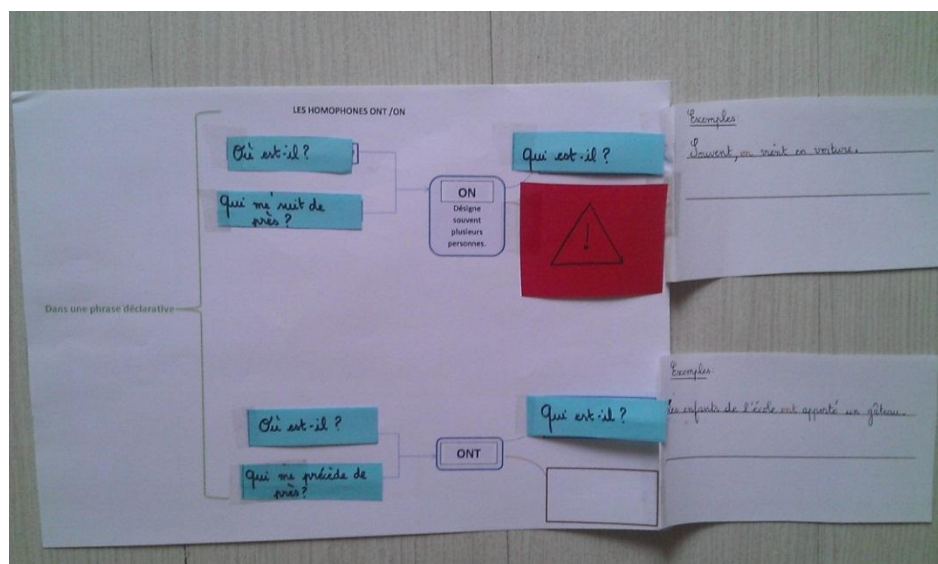
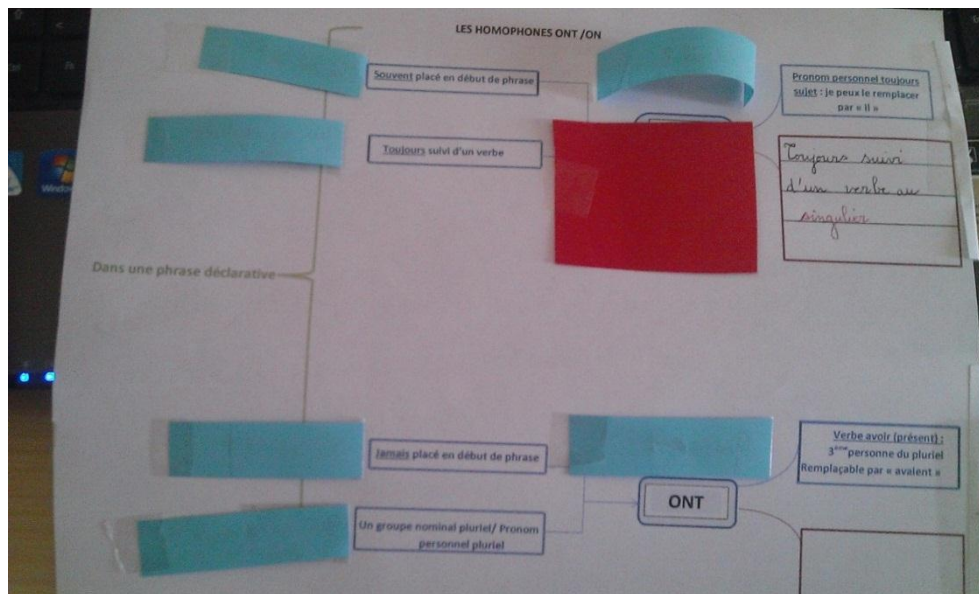
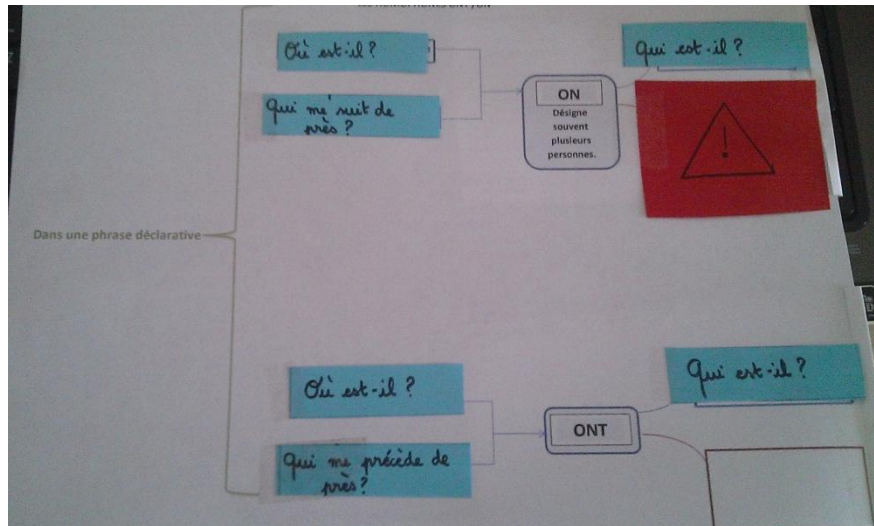
Three sentences written on the board for practice:

- On va pique-niquer à midi.
- On espère aller au ski.
- Les handballeurs ont gagné la finale.

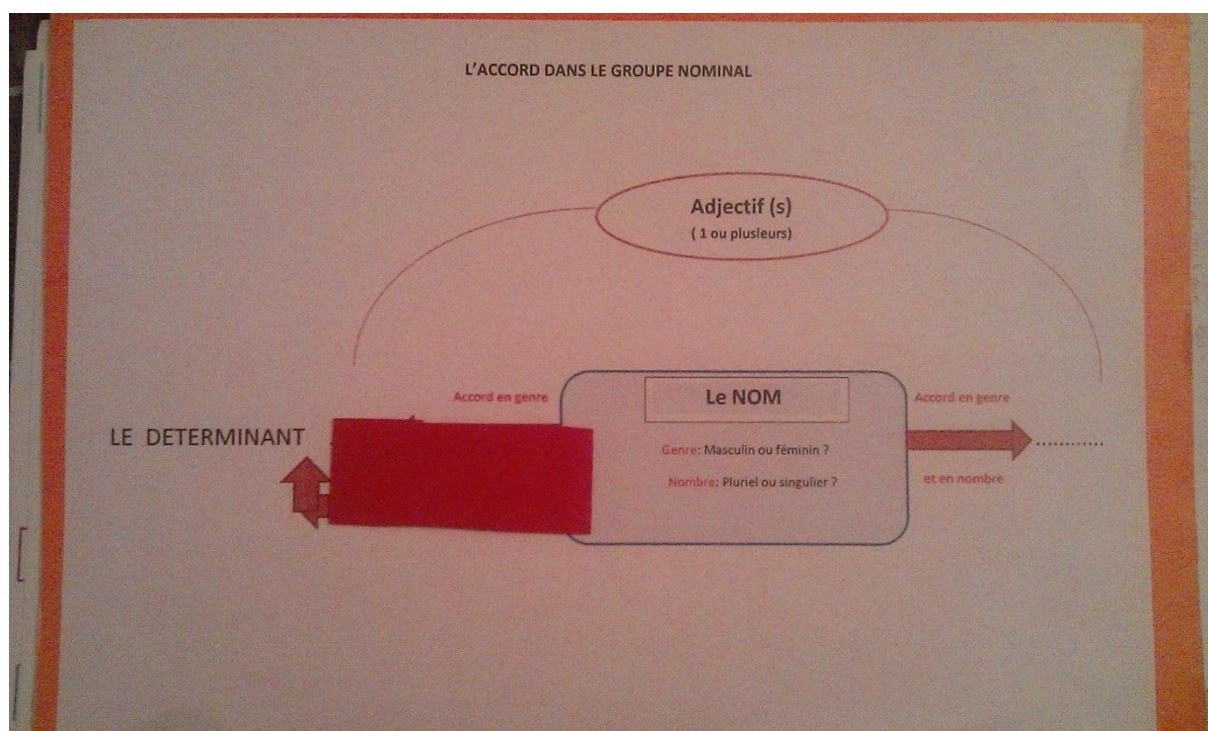
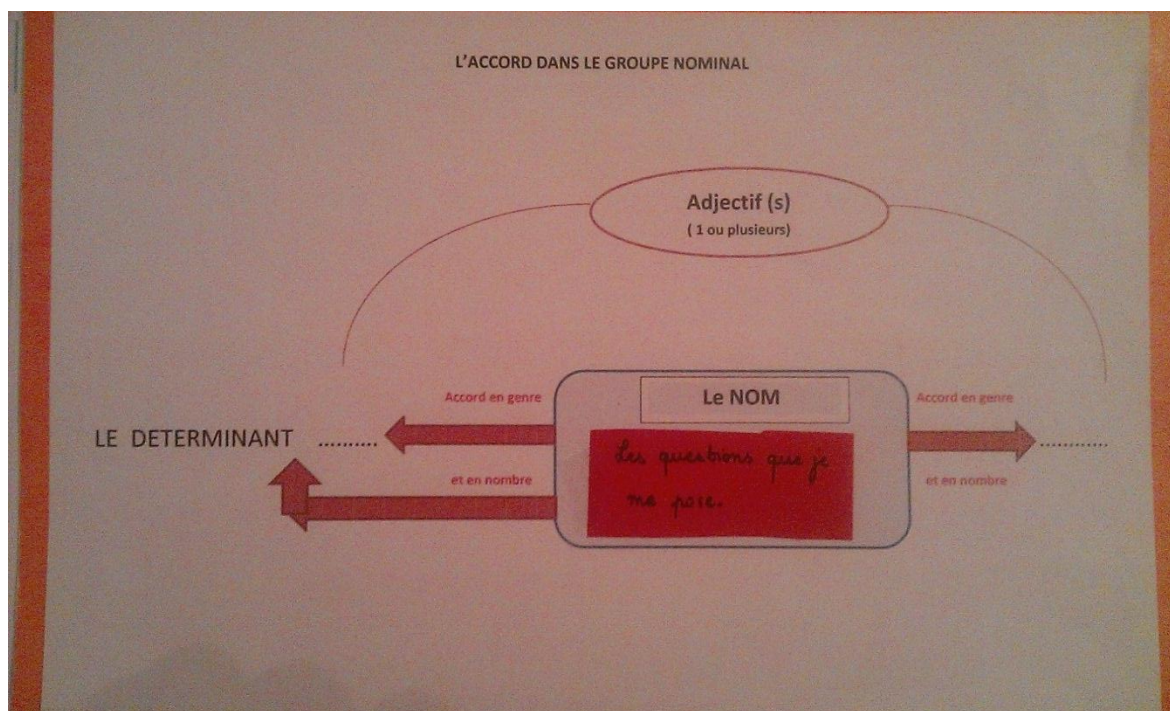
Annexe 3 : séance 2 : La construction de la carte mentale



Annexe 4 : carte mentale finale homophone on/ont



Annexe 5 : la carte mentale sur l'accord dans le groupe nominal



Annexe 6 : Résultats des évaluations sur l'accord dans le groupe nominal

Prénoms	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Hamra	Les kangourous femele abrite les peti kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adulte ont une longue et un posant keu, ainsi que 2 grosse dents et se nourrice de végéto.
Clara	Les kangourou femel abrite les peti kangourou dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposente keu ainsi que de grosse dents et se nourrissent de végéto.
Kateline	Les kangourous femelle abrite les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposente queue, ainsi que 2 grosse dents et se nourrice de végétaux.
Tom	Les kangourous femelles abrite les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que 2 grosses dents et se nourrice de végétaux.
Djibril	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Léa	Les kangourous femelles abrite les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adulte ont une longue et imposente queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Enzo	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Yanik	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et unposante queue, ainsi que

		de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Driss	Les kangourous femelles abrite les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Lina	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adulte ont une longue et imposante queue, ainsi que 2 grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Luc	Les kangourous femelle abrite les petits kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Florent	Les kangourous femelle abrite les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosse dents et se nourrissent de végétaux.
Sirine	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et unposante queu ainsi que des grosse dents et se nourrissent de végétot.
Enzo	Les kangourous femelle abrites les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosse dents et se nourrice de végétaux.
Emma	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Margaux	Les kangourous femelle abrites les petit kangourous dans leurs grandes poches.	Les kangourous adultes ont une longue et unposante queu, ainsi que de grosse dents et se nourrissent de

		végétaux.
Erwan	Les kangourous femelle abritent les petit kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adulte ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Mathis	Les kangourous femelle abrites les petit kangourou dans leur grande poche.	Les kangourous adulte ont une longue et imposente queu, ainsi que de grosse dents et se nourrissent de végéto.
Maxence	Les kangourous femelles abritent les petits kangourous dans leurs grandes poches.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Elise	Les kangourous femelles abritent les petits kangourous dans leurs grandes poches.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queue, ainsi que de grosse dents et se nourrissent de végétaux.
Bruno	Les kangourous femelle abrite les petits kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposante queu, ainsi que de grosse dents et se nourrisse de végétaux.
Alice	Les kangourous femelles abritent les petits kangourous dans leur grande poche.	Les kangourous adultes ont une longue et imposente queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.
Anne	Les kangourous femelles abritent les petits kangourous dans leurs grandes poches.	Les kangourous adultes ont une longue et imposente queue, ainsi que de grosses dents et se nourrissent de végétaux.

Annexe 7 : fiche séquence l'accord dans le groupe nominal

Orthographe grammaticale Niveau : CE2-CM1	L'accord dans le groupe nominal
<u>Compétence du socle</u> : -Orthographier correctement un texte simple de dix lignes –lors de sa rédaction ou de sa dictée en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire, ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire.	
<u>Compétences spécifiques</u> : - Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif - Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom.	
Séances/objectifs	Activités
1. Repérer les éléments essentiels à placer dans la carte mentale partir des prérequis des élèves.	1^{ère} phase : - Evaluation diagnostique : dictée collective proposant deux groupes nominaux basiques (déterminant nom adjectif). – Recueil des conceptions sur l'accord dans le groupe nominal. 2^{ème} phase : - Le PE crée un premier jet de carte mentale en fonction des remarques des élèves.
2. Elaboration et appropriation de la carte mentale leçon (en parallèle, construction de la règle orthographique).	1^{ère} phase : - Retour sur les conceptions : nouvelle dictée, correction collective avec comme outil le 1^{er} jet de la carte mentale. Ajustement de la carte mentale en fonction des remarques. 2^{ème} phase : - Appropriation de la carte mentale.

3. Utilisation autonome de la carte mentale pour la rédaction et l'auto-correction.	1^{ère} phase : - Entraînement, mise en place du dispositif de dictée négociée : 6 groupes de 4 élèves doivent se mettre d'accord sur une dictée à présenter aux autres élèves. 2^{ème} phase : - Correction collective avec une demande de justification par la carte mentale et les affichages autour pour une intégration des règles.
4. Evaluation.	Evaluation finale : dictée individuelle avec à disposition les affichages et la carte mentale.

Résumé :

Face aux difficultés constatées des élèves d'école élémentaire en orthographe, une pédagogie valorisant davantage l'implication de ces acteurs est à développer. Pour cela, différents dispositifs peuvent être essayés dont le recours à la carte mentale, utilisée ici avec des élèves de cycle 3 dans le traitement deux notions : les homophones *ont/on* et l'accord dans le groupe nominal. L'un des enjeux est de proposer un dispositif sortant du cadre traditionnel des leçons en orthographe. Mais cet enjeu comprend cependant divers objectifs : renforcer le statut d'acteurs des élèves par la construction progressive de la carte mentale mais être capable de se servir d'un outil approprié pour progresser en dictée plus particulièrement. Cet outil est principalement utilisé au moment des corrections de dictées, se fondant aussi bien dans un travail de dictée négociée que dans une tâche orthographique individuelle. Le recours à la carte mentale permet de favoriser un point d'appui identique pour tous les élèves ainsi que de renforcer leur intérêt grâce à un dispositif moins habituel. Enfin, du point de vue des apprentissages, cet outil bâtit des automatismes chez les élèves en orthographe grammaticale et accentue la mémorisation des critères et des règles.

Abstract :

Because pupils of elementary school encounter many difficulties in spelling, the today teaching methods must develop new packages to stimulate their interest. In order to reach this goal, the use of the mind map as a tool can be relevant. In fact, it leads them to manipulate language in a different way and I was particularly interested in the study of the homophones *ont/on* and of the agreement in the noun phrase. I chose to use the mind map with pupils of CE2-CM1 to deal with these two notions. They used the mind map during dictation and also during its correction, which was either individual or in groups of three or four. The mind map enables to organize the criteria more easily in spelling and this particular presentation seems to be more comprehensible for pupils of this age. Gradually, this tool develops reflex and reinforces pupils' memorization.

Mots-clés : étude de la langue, orthographe grammaticale, cycle 3, CE2-CM1.