



HAL
open science

La dictée négociée : moteur d'apprentissage orthographique et métacognitif

Aurore Magne, Hélène Mailharro

► To cite this version:

Aurore Magne, Hélène Mailharro. La dictée négociée : moteur d'apprentissage orthographique et métacognitif. Education. 2017. dumas-01549057

HAL Id: dumas-01549057

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01549057>

Submitted on 28 Jun 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Année universitaire 2016 – 2017

Mention Education et formation

Parcours : Professorat des écoles

La dictée négociée : moteur d'apprentissage orthographique et métacognitif

Présenté par : MAGNE Aurore

MAILHARRO Hélène

Discipline : Français

Site : ESPE de Saint-Germain-En-Laye

Tuteur : Mme BEAUMANOIR - SECQ

REMERCIEMENTS

Ce mémoire fut réalisé dans le cadre du Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation à l'École Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Versailles et à ce titre, nous souhaiterions ici remercier nos professeurs et en particulier notre directrice de mémoire Madame Morgane Beaumanoir-Secq, qui nous a permis de mener à bien cette recherche grâce à ses conseils et à son écoute.

De plus, ce mémoire n'aurait pu être mené à bien sans le soutien sans faille de nos familles et de nos proches.

Enfin, nous sommes reconnaissantes d'avoir pu mener à bien cette étude conjointement, elle ne s'en trouve que plus riche et plus fournie. Travailler ensemble nous a permis de confronter nos points de vue et sans cela notre recherche n'aurait sans doute pas été la même.

Déclaration anti-plagiat

Je soussignée MAGNE Aurore

- déclare que ce mémoire est un document original fruit d'un travail personnel ;

- suis au fait que la loi sanctionne sévèrement la pratique qui consiste à prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne ;

- atteste que les citations d'auteurs apparaissent entre guillemets dans le corps du mémoire ;

- atteste que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière exhaustive et claire dans la bibliographie figurant à la fin du mémoire ;

- déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux empruntés à d'autres œuvres.

Fait à : SAINT-GERMAIN-EN-LAYE

le 25/04/2017

Signature :

Déclaration anti-plagiat

Je soussignée MAILHARRO Hélène

- déclare que ce mémoire est un document original fruit d'un travail personnel ;

- suis au fait que la loi sanctionne sévèrement la pratique qui consiste à prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne ;

- atteste que les citations d'auteurs apparaissent entre guillemets dans le corps du mémoire ;

- atteste que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière exhaustive et claire dans la bibliographie figurant à la fin du mémoire ;

- déclare avoir obtenu les autorisations nécessaires pour la reproduction d'images, d'extraits, figures ou tableaux empruntés à d'autres œuvres.

Fait à : SAINT-GERMAIN-EN-LAYE

le 25/04/2017

Signature :

Sommaire

Introduction	7
I. Cadre théorique	9
1. Le système orthographique	9
1.1. Description du système orthographique français	9
1.2. Apprentissage de l'orthographe	10
2. Concepts théoriques mobilisés	12
2.1. Le conflit socio-cognitif.....	12
2.2. La métacognition	14
2.3. Manipulations syntaxiques	15
3. Traitement des erreurs commises par les élèves	16
3.1. Statut de l'erreur	16
3.2. Les travaux de Nina Catach	17
II. Dispositif répondant à la problématique du mémoire	21
1. Problématisation	21
2. Etude détaillée	22
2.1. Participants et objectifs	22
2.2. Dispositif	22
III. Analyse des résultats	25
1. Méthodologie d'analyse des résultats	25
2. Présentation des résultats	25
2.1. Présentation et interprétation des résultats quantitatifs	25
2.1.1. Présentation quantitative des résultats de la classe de CE1	25
2.1.2. Présentation quantitative des résultats de la classe de CE2	29
2.1.3. Comparaison quantitative des résultats des classes de CE1 et de CE2...	32
2.1.4. Interprétation des résultats quantitatifs des classes de CE1 et de CE2...	33
2.2. Présentation et interprétation des résultats qualitatifs	35

2.2.1. Présentation qualitative des résultats de la classe de CE1	35
2.2.2. Présentation qualitative des résultats de la classe de CE2	36
2.2.3. Comparaison qualitative des résultats des classes de CE1 et de CE2.....	37
2.2.4. Interprétation des résultats qualitatifs des classes de CE1 et de CE2.....	37
IV. Discussion des résultats	39
Conclusion	42
Bibliographie	44
Annexes	46

Introduction

La maîtrise de l'orthographe renvoie souvent à une conception élitiste. En effet, elle est un instrument de sélection et de reconnaissance sociale. A ce propos, Angoujard A. (1994), p.38 explique que « notre société a fait de la capacité à respecter la norme orthographique l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des Français. » Ainsi, une succession d'erreurs dans une lettre de motivation ou à un examen peut éliminer une personne, celle-ci ayant pourtant les compétences requises.

L'orthographe occupe donc une place primordiale dès l'école élémentaire. Jean-Pierre Jaffré constate que différents travaux comparant des écrits d'enfants d'autrefois à des écrits plus récents arrivent à des interprétations complètement différentes. En effet, Chervel et Manesse observent que les élèves sont sans doute meilleurs en 1987 qu'en 1873. Néanmoins, un travail universitaire, mené par Danièle Manesse et ses collaborateurs, présente des résultats inquiétants. En effet, en 2005, la même dictée (un court passage de Fénelon, de 83 mots) a été administrée à un échantillon représentatif de deux mille sept cent soixante-sept élèves de cent vingt-trois classes du CM2 à la troisième. Le constat est le suivant : le niveau d'une classe de cinquième de 2005 est celui d'une classe de CM2 de 1987. La portée de ces résultats est donc à nuancer dans la mesure où comme le précise Jean-Pierre Jaffré « la liste des demandes faites à l'école tend à s'allonger sans cesse, ce qui ne permet plus aux enseignants de passer autant de temps à dicter des textes ou à enseigner la grammaire et l'orthographe. » Il précise donc que « Nous devons accepter ce qu'Antoine PROST appelle le 'jugement de réalité', et constater que tout désir de comparaison doit composer avec un niveau qui se déplace plus qu'il ne baisse. »

Il convient également de préciser que l'orthographe se heurte souvent à des représentations erronées. Pour beaucoup, il existe une corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la pratique de la lecture. Ainsi, plus un enfant lit, plus il serait bon en orthographe. Or un élève peut être un très bon lecteur mais un scripteur médiocre car si la lecture du verbe « savoir » orthographié comme ceci « savais, savait, savaient » se prononce de manière identique, à l'écrit, les enjeux sont différents dans la mesure où il doit prendre en considération les accords avec les pronoms personnels précédant le verbe. Ainsi, lire n'aide pas forcément à orthographier mais l'inverse est vrai. En effet, les graphies différentes des énoncés suivants « le saut de Pierre, le seau de Pierre, le sceau de Pierre, le seau de pierre etc. » aident à la lecture en facilitant la compréhension.

De ce fait, la complexité du système orthographique doit être envisagée selon deux angles différents, selon que l'on se situe dans le domaine de la lecture en réception, ou bien dans celui de l'écriture en production, même si dans les deux cas, il est question de relations que les phonèmes entretiennent avec les graphèmes et *vice versa*. Tandis que pour la lecture, on parle de correspondances graphie-phonie (C.G.P), pour l'écriture, il s'agit de correspondances phonie-graphie (C.P.G). Ceci explique donc que « les correspondances phonèmes-graphèmes en écriture soient moins stables et régulières que les correspondances graphèmes-phonèmes en lecture ».

Mais qu'entend-on exactement par dictée « traditionnelle » (par opposition aux autres formes de dictées) ? Il s'agit d'un exercice au cours duquel les élèves doivent écrire, sans aide extérieure ni préparation préalable, un texte choisi et dicté par l'enseignant. André Angoujard, précise que dans cette conception évaluative, « la dictée elle-même n'apprend à l'évidence rien aux élèves ». Jacques David (2006) résume donc la situation ainsi : « cette orthographe passive s'impose aux élèves » ce qui ne permet en aucun cas « d'objectiver les fonctionnements orthographiques et de les organiser en système cohérent ». En effet, la dictée dans sa version traditionnelle ne fait pas appel au raisonnement des élèves. Il semble donc nécessaire de l'envisager sous un autre angle afin qu'elle soit un véritable outil d'apprentissage. Jacques David (2006) explique donc que « *Pour faire évoluer les représentations figées et les pratiques stéréotypées de l'orthographe, il est nécessaire de rompre résolument avec un enseignement qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit et l'application de règles apparemment logiques ou exhaustives. Il faut au contraire admettre que les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques de façon dynamique, en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous-systèmes hiérarchisés, en multipliant les raisonnements heuristiques à partir des phénomènes étudiés.* » André Angoujard partage le même avis que Jacques David car il s'agit pour lui de transformer la dictée en tâche-problème. En effet, nombre d'élèves connaissent les règles usuelles mais ne parviennent que difficilement à les appliquer. Cette démarche doit donc permettre aux élèves d'être plus actifs et de mettre en œuvre une réelle réflexion leur permettant ainsi de dépasser leurs représentations erronées.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la recherche menée au sein de ce mémoire. Nous cherchons à interroger une pratique différente de celle d'une dictée traditionnelle en adoptant le dispositif de la dictée dite négociée, afin d'envisager si celle-ci s'inscrit dans une vision de dynamisme et de co-construction active des règles orthographiques.

I. Cadre théorique

1. Le système orthographique

1.1. Description du système orthographique français

Il convient dans un premier temps de définir ce qui est entendu par orthographe dans ce mémoire. D'après Nina Catach, cela correspond à « la manière d'écrire les mots d'une langue en conformité, d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports entre les différents sous-systèmes de la langue – phonologie, morphologie, syntaxe, lexique ». L'orthographe est donc envisagée dans sa composante linguistique, en tant que système graphique. Mais la notion de conformité apportée à la définition implique d'envisager l'orthographe également dans sa composante sociale, en tant que norme sociale établie par une société.

Le système orthographique français est particulièrement complexe, et ce pour plusieurs raisons. Le système graphique français est comme la plupart des langues un système alphabétique. Les principes propres à ce système sont les suivants :

- L'orientation : lecture et écriture se font dans une même orientation (de gauche à droite puis de haut en bas) ;
- Les frontières : les mots sont séparés par des frontières, matérialisées à l'écrit par des espaces ;
- La ponctuation : les signes forts de la ponctuation sont présents ;
- Lien entre l'oral et l'écrit : ce qui est écrit peut être dit et *vice versa* ;
- Le sens : ce qui est écrit a une signification sociale ;
- Les syllabes, à l'oral et à l'écrit : les voyelles seules ou associées aux consonnes structurent des constructions de syllabes différentes, éléments de base à tout mot (V-CV- CVC etc.)
- Le code alphabétique : correspondances graphèmes-phonèmes.

Le code alphabétique met donc en relation des phonèmes avec des graphèmes. D'après le Hatier Concours CRPE 2016, « Un phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée. » Le changement d'un phonème par un autre phonème crée un nouveau mot. Par exemple, dans les mots « pain » et « bain », les phonèmes /p/ et /b/ sont bien des phonèmes qui n'ont pas de sens en eux-mêmes mais qui par leur place dans le mot donnent accès à une signification complètement différente du mot.

Quant au graphème, il est défini de la façon suivante par Hatier Concours CRPE 2016 : « la plus petite unité distinctive d'un système graphique donné. » Il peut être constitué d'une

seule lettre (« p » ; « t »), d'un groupe de lettres (digramme « en » ou trigramme « oin ») ou d'une lettre pourvue d'un signe diacritique (accent « é, è, ê, ô, â, à, ù » ; ou cédille « ç »). Par exemple, dans le verbe « pourchasser », les différents graphèmes sont : « p », « ou », « r », « ch », « a », « ss », « e », « r ».

Trois principes sont à la base des systèmes d'écriture :

- Le principe phonographique : une unité graphique transcrit une unité phonique ;
- Le principe sémiographique : il s'agit de la relation entre une forme graphique et une unité pourvue de sens linguistique. Par exemple, le « s » de « enfants » transcrit la signification du pluriel ;
- Le principe pictographique : il renvoie à une relation établie entre une forme graphique et une notion. Par exemple, le pictogramme interdisant de fumer peut être traduit par des expressions telles que : ne pas fumer, il est interdit de fumer etc.

Le système graphique français est donc qualifié de mixte en raison de la coexistence forte des principes phonographiques et sémiographiques. En français, les phonogrammes sont les plus importants, puisqu'ils représentent 83% des graphèmes. Si l'on s'en tenait à cette statistique, il semblerait que l'orthographe obéisse principalement à un principe phonographique. Or, selon Nina Catach et al. (1995), la langue française a besoin d'environ cent trente graphèmes pour transcrire trente-six phonèmes. La langue française est donc considérée comme une « langue opaque » au même titre que l'anglais (cinq cent soixante et un graphèmes pour quarante et un phonèmes). Donc le principe phonographique n'est pas si dominant que cela, car s'il l'était, une trentaine de graphèmes suffiraient. De Weck et Marro explique « *qu'en fait le principe phonographique est contaminé par le principe sémiographique. [...] C'est cette interférence des deux principes qui rend l'orthographe française si difficile, et qui rend compte du fait que les correspondances phonèmes-graphèmes en écriture sont moins stables et régulières que les correspondances graphèmes-phonèmes en lecture.* » Ceci explique en partie pourquoi la maîtrise de l'orthographe est si longue à acquérir.

1.2. Apprentissage de l'orthographe

Parvenir à la maîtrise de l'orthographe nécessite des années d'appropriation et ce pour plusieurs raisons.

Ferreiro a dégagé trois étapes dans la conceptualisation des enfants à propos de l'écrit. Elle l'a fait au moyen d'entretiens cliniques : elle demandait aux enfants d'écrire leur prénom,

des mots mono- et pluri-syllabiques ainsi que des phrases courtes. Suite à cette phase d'écriture, les enfants devaient systématiquement relire leurs écrits et le justifier. « Les enfants commencent (dès 3 ans) par établir des différenciations dans l'univers graphique entre l'iconique et le non-iconique, comme entre le dessin et l'écriture. » Ils comprennent qu'il y a une ressemblance avec l'objet pour le dessin, tandis qu'une arbitrarité caractérise l'écrit. L'étape suivante (4-5 ans) permet aux enfants de « comprendre que l'écrit est formé de chaînes de lettres (mots) et que ces chaînes varient à la fois en quantité et en qualité ». Ferreiro note que « les enfants tentent de faire correspondre les variations quantitatives dans les représentations à des variations quantitatives dans l'objet référé ». Ainsi, les enfants écriront plus d'éléments pour des référés grands, gros, lourds et plus nombreux et moins pour des référés aux caractéristiques inverses. La dernière étape « aboutira à la phonétisation de l'écriture ». Pour cela, « les enfants devront continuer à opérer des différenciations et des comparaisons. »

Enfin, une fois ces grands principes posés, il convient de savoir quelles sont les approches d'enseignement à privilégier dans l'enseignement de l'orthographe. Linda Allal distingue deux grandes catégories d'approches didactiques :

- Une approche didactique intégrée : dans cette approche, l'apprentissage de l'orthographe se fait en parallèle des activités de productions d'écrits. Les tâches d'écriture servent donc « de point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe ». L'hypothèse sous-jacente à cette approche serait que les activités de production écrite structureraient peu à peu les compétences orthographiques des élèves.
- Une approche didactique spécifique : cette approche met en place des activités qui sont spécifiquement centrées sur l'orthographe. L'orthographe est ainsi apprise par le biais d'activités de mémorisation, d'exercices spécifiques et de dictées. L'hypothèse sous-jacente à cette approche serait qu'il y aurait un transfert des connaissances orthographiques construites dans des activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes.

A ce sujet, Linda Allal a mené durant une année une expérimentation dans vingt classes de 6^e (11 ans) et de 2^e (7 ans) à Genève et dans le canton de Vaud en Suisse. L'utilisation des deux didactiques présentées ci-dessus impacte davantage les élèves les plus « faibles » en orthographe, dans la mesure où les élèves « moyens » ou « forts » présentent des résultats comparables dans les deux approches. Linda Allal constate qu'en 2^e les élèves progressent

davantage dans le cadre d'une approche spécifique de l'orthographe tandis que les élèves de 6^e s'améliorent davantage dans le cadre d'une approche intégrée de l'orthographe.

Ainsi, les avis sont mitigés. En effet, selon André Angoujard associer l'orthographe à la production d'écrits est intéressant car « *L'apprentissage du savoir orthographier ne saurait se concevoir de manière isolée. Celui-ci n'est en effet qu'une des composantes de la compétence générale de production de textes écrits. Les objectifs en orthographe doivent donc être déterminés en fonction des besoins liés à la construction de cette compétence d'écriture* ». Néanmoins, selon Graham, il faut veiller à ne pas placer l'élève en situation de surcharge cognitive, car plus il sera en situation d'apprentissage, moins il pourra gérer de front toutes les compétences nécessaires à la production d'un texte. Il est donc intéressant de travailler l'orthographe en amont par l'utilisation de dictées.

C'est pourquoi comme le souligne Jaffré, la pratique enseignante peut exiger que s'articulent les didactiques spécifiques et intégrées suivant l'âge et le niveau de difficulté des élèves.

2. Concepts théoriques mobilisés

2.1. Le conflit socio-cognitif

Le terme de 'conflit socio-cognitif' a été introduit par l'école néo-piagétienne suisse dans les années 75, principalement par Willem Doise, Gabriel Mugny et Anne-Nelly Perret-Clermont. Ce concept, appartenant à l'approche européenne du socio-constructivisme, combine le rôle primordial des conflits dans l'apprentissage, développé par Piaget, avec celle de la place centrale occupée par les interactions sociales, en référence à Vygostki. Michel Gilly résume ainsi dans quelle mesure ce concept s'inscrit dans la continuité des expériences de Piaget, mais avec l'apport de quelques nuances significatives : « *Dans une théorie comme la théorie piagétienne, le modèle explicatif est un modèle binaire ; alors que dans la thèse du conflit socio-cognitif, il s'agit d'un modèle ternaire. On remarquera que les défenseurs de la thèse du conflit socio-cognitif n'ont jamais dit que de tels conflits, de nature exclusivement intra-individuelle, ne sont pas nécessaires mais ils affirment qu'ils ne peuvent être tenus pour suffisants et qu'à certains moments-clés du développement la cause première des progrès individuels n'est pas à chercher dans les confrontations intra-individuelles mais dans les confrontations inter-individuelles.* »

Selon Annie Jézégou, le conflit socio-cognitif désigne « le rôle joué par la confrontation des points de vue dans le développement cognitif ». Elle précise « qu'il faut qu'il y ait désaccord entre les points de vue (conflit) et que ce désaccord soit dépassé pour aboutir à une nouvelle

réponse qui sera commune. » Aucun point de vue ne doit être imposé ou abandonné, car c'est la prise en compte de tous ces points de vue qui devrait permettre la résolution du problème. Deux sortes de déséquilibres se manifestent : un premier déséquilibre inter-individuel au sein du groupe où plusieurs points de vue divergents s'opposent, puis un deuxième déséquilibre intra-individuel. Lors de ce dernier, l'individu réalise que sa position n'est pas nécessairement la seule possible (décentration cognitive) et il est alors amené à reconsidérer son propre savoir et celui des autres pour co-construire un nouveau savoir.

Anne-Nelly Perret-Clermont précise ainsi les enjeux d'une interaction sociale qui *« peut non seulement offrir une occasion d'imiter autrui - et, par là même d'entrer en conflit avec son propre mode de faire - mais être bien plus souvent encore le lieu permettant d'élaborer avec autrui et donc d'avoir à coordonner des centrations (ou des actions ou des points de vue) qui sont initialement différentes [...]. Le sujet est alors obligé, hic et nunc, de tenir compte de son action et de celle de son partenaire et d'élaborer une structuration qui intègre les divergences présentes. »*

L'objectif est donc d'aboutir à un raisonnement de meilleure qualité. Mais cela n'est possible qu'à deux conditions : certains prérequis doivent être atteints sans quoi il ne peut y avoir de conflit socio-cognitif. En effet, il est nécessaire que trois types de compétences soient acquises : les compétences cognitives, à savoir les structures cognitives de base, les compétences sociales et les prérequis affectivo-relationnels. De plus, certaines variables ont été identifiées comme pouvant atténuer les bénéfices de ce conflit :

- L'évitement des conflits et la complaisance. Si un individu cherche à éviter les conflits, la conclusion sera beaucoup moins aboutie que dans le cadre d'une controverse durant laquelle les différentes positions sont explorées. De plus, si un membre du groupe reprend les propos tenus par un autre, sans même réfléchir à la pertinence de son propos, cela réduira les progrès réalisés.
- La compétition. Deux types de procédures de conflit ont été comparés dans le cadre d'un travail coopératif (controverse) ou compétitif (débat). Les études ont montré que la situation se révélait beaucoup moins riche en terme d'échanges d'informations et de changement d'attitude dans la procédure de débat compétitif.
- La nature des buts d'accomplissement. Les études en distinguent deux : les buts de performance (valoriser la compétence propre) et les buts de maîtrise (valoriser la maîtrise de la tâche et l'apprentissage). Ces études ont montré que les conflits socio-cognitifs se révèlent moins bénéfiques pour l'apprentissage dans un contexte mettant en avant les buts de performance.

- Le positionnement d'un élève face aux réactions des autres personnes du groupe. La décentration cognitive mise en œuvre dans ce conflit est facilitée si les apprenants perçoivent les interventions des autres comme constructives pour eux-mêmes et pour les autres. Mais la décentration cognitive est plus difficile lorsque les participants conçoivent ces désaccords comme des attaques personnelles. Ainsi, la résolution d'un conflit socio-cognitif est favorisée par un climat bienveillant et respectueux des autres tandis qu'elle est contrariée par un climat porteur d'agressivité et de jugements.

Le langage occupe donc une place fondamentale dans ce concept. C'est pourquoi selon Vygotski, « il est essentiel que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser » et c'est le langage « en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication » qui permettra cette mise à distance de l'objet d'apprentissage (Bruner).

La question de la transposition de ce concept aux situations d'enseignement se pose donc. En effet, l'efficacité de ce concept social a été démontrée dans le cadre de travaux expérimentaux, où la moindre variable est contrôlée pour qu'elle n'interfère pas avec le phénomène étudié. L'utiliser pour dépasser les représentations des élèves et pour traiter les obstacles est pertinent. Néanmoins, de nombreux auteurs soulignent les précautions à prendre pour une telle transposition car les situations de classe ne permettent pas un contrôle aussi rigoureux que dans un cadre expérimental. Comme le souligne Michel Gilly, « il ne suffit pas de faire travailler des enfants ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel ». Il faut, dit-il, « que les sujets s'opposent tout en acceptant de coopérer dans la recherche d'un dépassement des dites oppositions, avec la volonté commune de parvenir à un accord excluant toute attitude sociale de dépendance, concession ou compromission. »

2.2. La métacognition

Flavell s'intéresse dans un premier temps à différencier le métacognitif du cognitif dans la mesure où il « situe le sujet métacognitif dans une attitude distanciée et réflexive sur sa propre 'cognition' ». Flavell précise à ce propos que « La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ». La métacognition désigne donc la vision que l'élève a de ses connaissances et la façon dont il peut les construire et les utiliser. Ainsi, d'après Meirieu, la métacognition « permet au sujet de contrôler ses propres apprentissages, d'en observer le parcours et d'en jauger l'efficacité... C'est une prise de distance qui fait du sujet le véritable acteur de ses apprentissages. »

Anne-Marie Doly précise que les intérêts pédagogiques de la métacognition sont multiples. En effet, ce concept permet d'assurer plus de réussite dans la gestion des tâches et ainsi d'acquérir des connaissances et des compétences plus assurées. Il favorise également le transfert des connaissances et des compétences ainsi que l'apprentissage de l'autorégulation et de l'autonomie. Enfin, ce concept permet de développer la motivation et l'estime de soi.

Ce concept occupe donc une place primordiale dans l'enseignement et d'autant plus auprès des élèves en échec d'apprentissage. En effet, selon certaines études (Bouffard-Bouchard et al.), ce qui différencie les élèves en échec de ceux en réussite se situe autour de ce concept de métacognition. Les élèves en échec ne sont pas métacognitifs car « ils ne savent ni ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas, autrement dit, ils ne disposent pas de métaconnaissances utiles [...] ils ne mémorisent pas ce qu'ils font même quand ils réussissent et ne transfèrent pas ». A l'inverse, les élèves en réussite sont métacognitifs dans la mesure où ils sont « autorégulés » et « transféreurs ». Ils témoignent également d'une persévérance face à l'échec.

Pour que les élèves en difficulté s'emparent de la métacognition, il faut leur apprendre comment le faire. Selon Anne-Marie Doly, pour les aider à y parvenir, il est possible d'utiliser, dans le cadre de ce mémoire, la dictée négociée en y intégrant tout particulièrement un élément reconnu comme facteur de métacognition par les chercheurs : la Zone Proximale de Développement (ZPD). Ce concept, développé par Vygotski, correspond à la distance entre le niveau de développement actuel, c'est-à-dire ce qu'il a intériorisé et qui lui permet de l'exécuter en toute autonomie et le niveau de développement potentiel, à savoir ce qu'il peut réussir à réaliser avec une aide adaptée à sa demande. Ce concept utilisé dans le cadre de ce mémoire, signifie que l'enseignant proposera aux élèves une dictée se situant dans la zone proximale de développement des élèves, c'est-à-dire une dictée qui aborde des difficultés déjà rencontrées mais non maîtrisées et sur lesquelles le professeur veut faire progresser ses élèves.

2.3. Manipulations syntaxiques

Chartrand, S-G (2016) définit les manipulations syntaxiques de la manière suivante : « opérations menées de manière volontaire et consciente sur une unité de langue : un mot, un groupe de mots, une phrase subordonnée ou une phrase définie d'un point de vue syntaxique ». Celles-ci prennent différentes formes : ajout, déplacement, suppression, encadrement et

substitution. Leur intérêt est multiple car elles permettent de :

- déterminer à quelle classe grammaticale appartient un mot,
- établir quelle est la fonction syntaxique d'un mot,
- délimiter un groupe de mots,
- contrôler l'accord d'un verbe en relation avec son sujet,
- corriger une erreur d'orthographe.

Dans le sillage de Chartrand, S.-G, Nadeau, M. et Fisher C. (2014) ont mené une étude au Québec auprès de vingt-six classes du primaire. Celle-ci visait à démontrer les effets d'une pratique régulière de dictées innovantes (« dictée 0 faute » et « phrase dictée du jour ») sur les compétences orthographiques. Pour cela, elles se sont appuyées sur deux indicateurs d'analyse que sont l'emploi du métalangage et le recours aux manipulations syntaxiques. Les résultats présentés ci-dessous font référence à l'un des deux indicateurs retenus par ces auteures, à savoir les manipulations syntaxiques. Elles partent du postulat suivant : les manipulations syntaxiques permettent d'améliorer l'orthographe des élèves. Cette étude leur a permis de dégager deux types de classes, celles à progrès faibles et celles à progrès forts. Elles constatent que dans les classes à progrès faibles, les élèves n'utilisent que très peu les manipulations syntaxiques au mois d'octobre, alors qu'au mois de mai, ils en utilisent davantage, sans pour autant juger de la pertinence de ces manipulations (seulement 48% des manipulations sont jugées pour les cycles 2 et 3). En ce qui concerne les classes à forts progrès, les élèves utilisent dès le mois d'octobre les manipulations syntaxiques, ce qui leur permet de les automatiser et d'y recourir dans une moindre mesure au mois de Mai. De plus, leurs progrès plus importants s'explique par un pourcentage plus fort de retour réflexif sur la pertinence de leurs manipulations (61% des manipulations sont jugées pour les cycles 2 et 3). Ainsi, y recourir se révèle pertinent pour tous les élèves, même si l'impact pour les classes à faibles progrès est moindre mais tout de même existant.

3. Traitement des erreurs commises par les élèves

3.1. Statut de l'erreur

La dictée traditionnelle est caractérisée par une notation négative dans la mesure où elle enlève des points pour chaque 'faute' commise. L'accent est donc mis sur les échecs et les points que les élèves ne maîtrisent pas encore.

Deux éléments clés sont à reprocher à cette conception. D'une part, le terme même de « faute » pose problème car pour Jean-Pierre Jaffré (2004), il a une « connotation morale quelque peu inadaptée ». Le terme « d'erreur » est donc préférable. D'autre part, il est primordial de modifier le rapport qu'entretiennent certains élèves avec l'orthographe. En effet, les élèves en difficulté ont une image beaucoup trop négative d'eux-mêmes. Selon Jaffré, « il faudrait donc arriver à une évaluation positive de l'orthographe ». L'erreur n'est en rien symptomatique d'un état de connaissances figé. Cela est au contraire un indice témoignant d'un niveau d'apprentissage à un instant T. Par ailleurs, l'erreur dans certains cas, est un chemin obligatoire pour permettre un apprentissage durable. Par exemple, si un élève orthographie le nom commun « *abrit » comme ceci, il est important qu'il verbalise le raisonnement qui lui a permis d'aboutir à cette graphie. En effet, même si dans ce cas précis, la graphie n'est pas celle attendue, l'élève a essayé de raisonner selon un principe morphogrammique lexical. Ainsi, comme le suggère Danièle Cogis, (2005), il faut s'appuyer sur les raisonnements des élèves, car c'est justement parce qu'ils sont capables de raisonner pertinemment qu'ils commettent des erreurs. Il précise que « dans tout apprentissage, les erreurs sont inévitables, il faut 'faire avec' pour amener les élèves à faire un petit pas de plus dans leur compréhension du 'comment ça marche' : celle-ci est en effet nécessaire pour pouvoir maîtriser l'orthographe ». Il faut donc dédramatiser le statut de l'erreur et faire comprendre aux élèves qu'elle n'est qu'une étape et en aucun cas une finalité du processus d'apprentissage.

3.2. Les travaux de Nina Catach

La langue française est un ensemble complexe mais cohérent et structuré. Ce qui implique que l'élève au cours de son parcours d'apprentissage d'orthographe commette des erreurs. Nina Catach préfère d'ailleurs parler « d'écarts » plutôt que de fautes, qui sont « somme toute naturels ». Il semble primordial pour cette auteure que l'enseignant dispose entre autre d'une typologie d'écarts. Son objectif est donc de construire « un classement linguistique conforme aux lignes générales du système » capable de « répondre aux seuls critères objectifs décelables en une telle matière : l'âge et les possibilités de l'enfant ». Il ne s'agit donc pas d'un jugement de valeur mais bien d'un « relevé plus rationnel » en vue d'avoir « une meilleure connaissance de ces écarts. »

Pour expliquer le fonctionnement de l'orthographe du français, Nina Catach a donc développé une théorie, celle du « plurisystème graphique français », ainsi nommé « parce qu'il se compose de plusieurs parties, comme les rouages imbriqués d'une machine, mais sans en

avoir la rigidité ». Le principe fondamental de sa théorie s'appuie sur la notion de graphème¹, à laquelle elle confère trois fonctions principales : phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

A noter que cette auteure précise qu'avant de classer une erreur dans une de ces trois fonctions, l'enseignant doit vérifier si l'erreur n'est pas de type phonétique. En effet, ces erreurs sont dues à une mauvaise production orale qui impacte par la suite la production écrite. C'est par exemple le cas d'un enfant qui écrit *pestacle, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce /spektakl/. Ces erreurs au même titre que des erreurs de coupure du mot (ex : *lévier pour 'l'évier') ou d'erreurs à dominante calligraphique (ajout de jambages : * mid pour 'nid') appartiennent aux erreurs dites extragraphiques. Une fois cela vérifié, les erreurs restantes sont classées dans le domaine orthographique en tant que tel selon trois critères :

- Fonction phonogrammique

Un phonogramme est un graphème qui transcrit un phonème. Il est résumé de la façon suivante par De Weck et Marro : « il tend à faire apparaître une constante sonore ».

Une erreur phonogrammique peut entraîner une modification phonique (adjonction : *sossie pour 'sosie' ; confusion : *nè pour 'né') ou constituer de simples variantes graphiques qui n'altèrent en rien la valeur phonique (adjonction : *criller pour 'crier ; confusion : *licée pour 'lycée' ; inversion : *ciclyste pour 'cycliste').

En français, les phonogrammes sont les plus importants car ils représentent environ 83% des graphèmes d'un texte.

- Fonction morphogrammique

Un morphogramme est un graphème qui va ajouter une information autre que celle relative aux sons. Il s'agit généralement d'un graphème présent à la fin d'un mot qui n'est pas transcrit à l'oral. Il est résumé de la façon suivante par De Weck et Marro : « il correspond à l'élaboration d'une constante grammaticale ».

Deux types de morphogrammes se distinguent : les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux.

Les morphogrammes grammaticaux donnent des informations concernant le genre et le nombre, la personne et les flexions verbales. (confusion de nature, catégorie, etc. : *chevaus

¹ Pour rappel, selon Nina Catach, un graphème est « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme) ou d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire.

pour 'chevaux' ; omission d'accords larges *les rue pour « les rues »). Selon Nina Catach, ces erreurs ne « *relèvent non pas d'erreurs de 'logique' ou 'd'inattention' mais d'une 'immaturité syntaxique' bien naturelle, parce qu'on a demandé à l'enfant d'établir des rapports visuels qui requièrent une connaissance quasi complète du système, d'un certain système : analyse des fonctions, des groupes de mots, ce qui met des années à se fixer.* »

Quant à eux, les morphogrammes lexicaux permettent d'établir des liens lexicaux entre radicaux et dérivés. Ils montrent donc l'appartenance d'un mot à une famille de mots (marques de radical : * canart pour 'canard' ; marques préfixes/suffixes : *anterrement pour 'enterrement').

Malgré les régularités trouvées pour de nombreuses familles de mots, il existe des séries irrégulières. Ainsi, si l'élève fait une erreur du type « * un abrit », il a pris appui sur la cohérence de la famille du mot, et notamment du verbe « abriter ». Il est donc important de lui signaler que sa démarche de réflexion est la bonne mais que dans le cas de certaines exceptions, elle ne fonctionne pas.

- Fonction logogrammique

Un logogramme est un graphème qui permet de différencier des homonymes. Il est résumé de la façon suivante par De Weck et Marro : « il vise à la mise en place d'une constante lexicale ».

Il existe deux types de logogrammes : les logogrammes lexicaux (ex : tente/tante ; repère/repaire) et les logogrammes grammaticaux (ex : à/a ; ou/où).

Nina Catach mentionne que l'apprentissage des logogrammes grammaticaux n'est pas aisé. En effet, « *les distinctions entre se et ce, à et a, requièrent une connaissance déjà avancée du système global et une capacité d'analyse catégorielle qu'il est illusoire de réclamer d'un enfant avant un certain âge. Si l'on n'exigeait pas de façon si impérative ces distinctions trop tôt ; peut-être seraient-elles mieux fixées par la suite, lorsque leurs fonctions seraient devenues explicites.* »

A noter que de Weck et Marro (2010) mentionnent que l'apprentissage de l'orthographe doit répondre à l'assimilation des trois principes énoncés ci-dessus afin d'établir progressivement des constantes dans l'écriture. Un des principes semble particulièrement difficile à acquérir : il s'agit du principe morphogrammique. Cela s'explique selon ces auteures de la façon suivante : le principe morphogrammique vient complexifier les deux autres principes « dans la mesure où il transcende les isolats que constituent les mots pour tisser des rapports entre eux. »

Nina Catach ajoute à ces trois fonctions principales les deux suivantes :

- Fonction concernant les lettres non-fonctionnelles « hors du système »

Il s'agit des consonnes simples ou doubles non fonctionnelles (ex : *arive pour 'arriver') ou les lettres étymologiques (ex : *rume pour rhume).

- Fonction idéogrammique

Cela fait référence à la ponctuation (ex : *et, lui pour 'et lui'), aux majuscules (ex : *la france pour 'la France'), aux traits d'union (ex : *mot-composé pour 'mot composé') et aux apostrophes (ex : * lEtat pour l'Etat).

II. Dispositif répondant à la problématique du mémoire

1. Problématisation

Comme exposé ci-dessus, la dictée traditionnelle ne répond plus réellement au travail de réflexion demandé aux élèves, et nécessaire à l'acquisition d'une orthographe réfléchie et durable. Elle peut toujours être utilisée en évaluation sommative pour décider du statut acquis ou non acquis d'une notion. Mais en ce qui concerne l'apprentissage de cette notion, il semble important de recourir à d'autres formes de dictées, qui si elles intègrent des activités de réflexion sur la langue, peuvent être des outils d'apprentissage pour les élèves. En effet, ces différentes dictées se révèlent être pertinentes car elles font appel entre autre à l'explicitation, à la confrontation des idées, à l'argumentation et à la métacognition.

Parmi les variantes à la dictée traditionnelle, le modèle de la dictée négociée a été retenu. Celui-ci s'inscrit dans une démarche didactique spécifique. A noter que dans cette perspective, il ne sera plus question d'analyser les erreurs des élèves en termes d'écarts par rapport à la norme, mais pour ce qu'elles révèlent des procédures de raisonnement mis en œuvre par les apprentis scripteurs.

La dictée négociée se décompose en plusieurs phases. Dans un premier temps, l'enseignant dicte le texte aux élèves qui le prennent en note. L'enseignant le relit puis les élèves individuellement analysent leurs écrits. Suite à cette première phase, ces derniers sont mis en groupes de quatre ou cinq. Ils doivent comparer leurs productions et ce surtout en justifiant leurs choix. Suite à cet échange, chaque groupe doit se mettre d'accord sur l'écriture qu'ils pensent être la bonne. Le groupe recopie la « nouvelle » phrase et l'affiche au tableau. Enfin, la dernière phase commence lorsque les propositions affichées au tableau sont comparées. L'enseignant est présent pour orienter le débat, donner des éléments de réponses et les inciter à consulter les outils de la classe qui pourraient leur apporter des réponses. Au fur et à mesure de l'avancée des élèves, l'enseignant recopie la phrase attendue au tableau. Dans ce dispositif, le langage occupe une place primordiale. En effet, il permet de matérialiser le raisonnement de chaque groupe et de le confronter à celui des autres afin d'aboutir à des réponses plus fournies grâce à une mutualisation des connaissances. Ainsi, comme le disent Jacques David et André Angoujard, « les élèves sont amenés à dire et à parler l'orthographe ».

L'enjeu de ce mémoire est donc de découvrir dans quelle mesure la dictée négociée

permet d'améliorer les compétences orthographiques et métacognitives des élèves. Ainsi, nous partons du postulat que cette forme de dictée devrait permettre aux élèves d'améliorer leurs compétences en orthographe.

2. Etude détaillée

2.1. Participants et objectifs

Nous avons mené notre étude, pendant trois semaines, sur deux classes de cycle 2, une de CE1 et une de CE2. La première est constituée de vingt-et-un élèves et la seconde de vingt-cinq élèves. Nous avons donc un échantillon de quarante-six élèves âgés entre sept et huit ans, ce qui a conditionné et limité les thématiques grammaticales sur lesquelles allaient porter les dictées. Les élèves de CE1 ont commencé à aborder l'accord sujet-verbe en -er au milieu de la troisième période. Cette étude étant menée conjointement dans des classes de CE1 et de CE2, nous avons donc choisi de centrer l'apprentissage orthographique sur l'accord entre le sujet et le verbe en -er.

2.2. Dispositif

Cette étude comporte trois temps forts.

- Lors du premier temps fort, nous dictons aux élèves le texte suivant, nommé « dictée référence » :

‘ Jules et Charlie regardent la télévision. Béa leur sœur arrive :

« Si vous jouez avec moi au foot, je vous aide à ranger votre chambre.

- D'accord, tu commences par faire mon lit pendant que nous lavons la glace. »'

Cette étape s'effectue selon le modèle de la dictée traditionnelle, c'est-à-dire de manière individuelle.

- Lors du deuxième temps fort, nous avons mis en place le même dispositif lors des trois semaines d'expérimentation, à savoir une dictée négociée. Celle-ci se déroule en plusieurs étapes.

- Lors de la première étape d'une durée de cinq minutes, nous dictons aux élèves deux phrases simples selon le modèle de la dictée traditionnelle. Chaque semaine, nous avons décidé de changer les pronoms personnels afin de travailler sur toutes les terminaisons au présent de l'indicatif des verbes en –er.
 - Lors de la première semaine, nous avons travaillé sur les terminaisons des verbes en –er aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. Pour cela, nous avons proposé les phrases suivantes aux élèves : « Papa installe les guirlandes. Maman et Paul déco**rent** le sapin. »
 - Lors de la deuxième semaine, nous avons travaillé sur les terminaisons des verbes en –er aux premières et deuxième personnes du singulier. Pour cela, nous avons proposé les phrases suivantes aux élèves : « Tu jou**es** au foot avec moi ? Non, je chante la chanson de la chorale. »
 - Lors de la troisième semaine, nous avons travaillé sur les terminaisons des verbes en –er aux premières et deuxième personnes du pluriel. Pour cela, nous avons proposé les phrases suivantes aux élèves : « Vous mang**ez** vos tomates pendant que nous prépar**ons** le dessert. »

- Lors de la deuxième étape, d'une durée de cinq minutes, les élèves procèdent à une relecture individuelle de leur travail. Lors de celle-ci, les élèves doivent souligner les mots pour lesquels ils ont un doute orthographique.

- Lors de la troisième étape, d'une durée de dix minutes, les élèves doivent travailler par groupe. Dans la classe de CE1, les élèves sont répartis en quatre groupes de quatre, un groupe de trois et un binôme. Dans la classe de CE2, les élèves sont répartis en cinq groupes de quatre, un groupe de trois et un binôme. Chaque groupe d'élèves doit établir une nouvelle version de la dictée, à la fin des dix minutes. Cette nouvelle production doit résulter de la confrontation et de la mutualisation des savoirs orthographiques de chaque membre du groupe. Pour favoriser l'investissement de tous, nous avons attribué un rôle à chaque élève. Un élève est responsable du temps et régule les échanges au sein du groupe. Un autre est chargé de chercher dans le dictionnaire et le cahier de leçon les informations dont le groupe a besoin. Le troisième doit bien écouter toutes les réflexions émises par son groupe afin d'être capable de les rapporter lors de la dernière étape du dispositif, à savoir la mise en commun. Enfin le rôle de scripteur est attribué à l'élève

estimé le plus en délicatesse. Ce dernier a pour mission de ne recopier que les éléments pour lesquels l'orthographe fait sens pour l'entièreté du groupe.

Lors de ces échanges, les élèves disposent du premier jet annoté de la dictée. Ils peuvent donc relever quels sont les mots qui ont posé problème et ainsi engager une discussion afin de se mettre d'accord sur l'orthographe qu'ils jugent appropriée. Pour favoriser la pertinence des échanges, les élèves ont à disposition plusieurs outils : un dictionnaire par groupe, un cahier de leçon par groupe ainsi que les affichages présents en classe.

- Lors de la quatrième étape, d'une durée de dix minutes, les élèves prennent part à une mise en commun au cours de laquelle nous sélectionnons une production erronée. Nous la recopions au tableau et modulons les interventions des différents rapporteurs.

Les quatre premières étapes du dispositif de la dictée négociée se déroulent le même jour.

- Lors de la cinquième étape, d'une durée de cinq minutes, les enseignantes dictent à nouveau la même dictée qu'en étape 1, en espérant que les échanges menés en groupe permettent aux élèves d'améliorer leurs écrits.

La dernière étape de ce dispositif se déroule, quant à elle, le lendemain.

- Lors du troisième temps fort, nous faisons repasser la dictée référence selon le même dispositif que lors du premier temps fort.

III. Analyse des résultats.

1. Méthodologie d'analyse des résultats

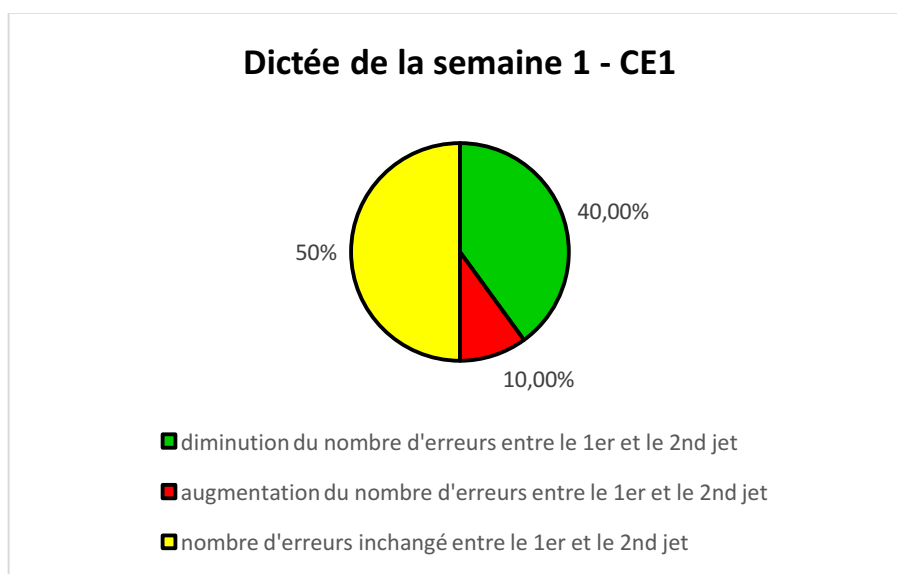
L'objectif de cette recherche est double : connaître le réel impact d'une dictée négociée sur l'apprentissage de l'orthographe et ce à travers deux types d'analyses :

- Une analyse quantitative. Elle a pour objectif de comparer le nombre d'erreurs effectuées lors de nos deux dispositifs : le nombre d'erreurs entre le premier et le deuxième jet de la dictée référence ainsi que le nombre d'erreurs entre le premier et le deuxième jet des dictées négociées menées pendant trois semaines.
- Une analyse qualitative. Elle cherche à observer la mise en œuvre des compétences métacognitives des élèves. En effet, il s'agit de déterminer, par l'enregistrement des échanges menés par les différents groupes, si les élèves progressent dans l'utilisation du métalangage. Le but étant de constater s'il y a une corrélation entre l'emploi plus important du métalangage et la diminution du nombre d'erreurs entre les premiers et les deuxièmes jets des dictées négociées et de la dictée référence.

2. Présentation des résultats

2.1. Présentation et interprétation des résultats quantitatifs

2.1.1. Présentation quantitative des résultats de la classe de CE1

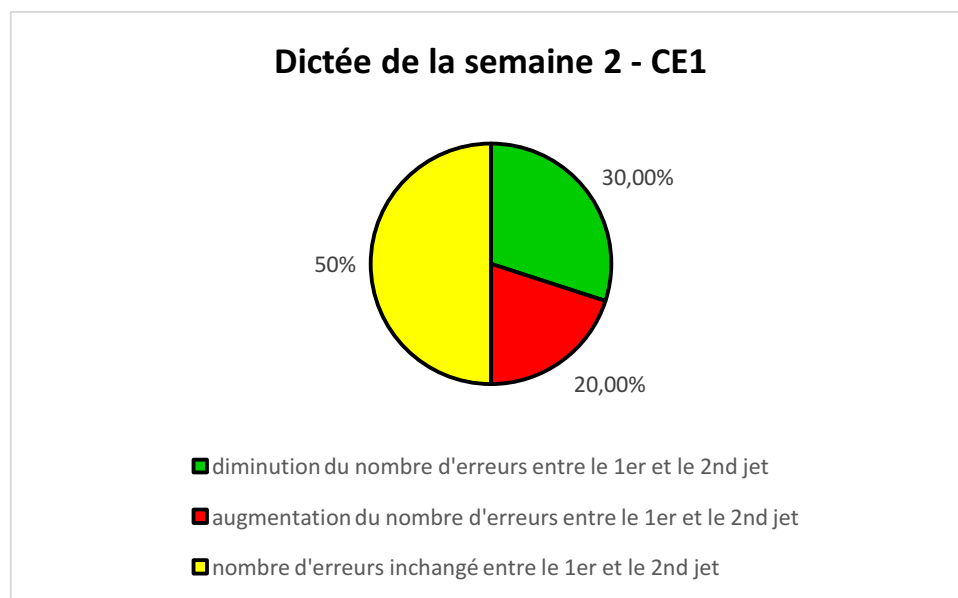


Secteur 1 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 1 en classe de CE1

Avant de procéder à la lecture de ce secteur, il convient d'apporter quelques précisions

quant aux différentes parties de ce graphique. La partie légendée en vert correspond au pourcentage d'élèves qui ont commis moins d'erreurs à l'issue du deuxième jet de la dictée négociée. La partie légendée en rouge correspond au pourcentage d'élèves qui ont commis davantage d'erreurs à l'issue du deuxième jet de la dictée négociée. Enfin, la partie légendée en jaune correspond au pourcentage d'élèves ayant commis le même nombre d'erreurs à l'issue du premier et du second jet de la dictée négociée. Il peut donc s'agir d'élèves n'ayant commis aucune erreur aux deux jets, ou bien ayant commis une, deux, trois, etc. erreurs aux deux jets.

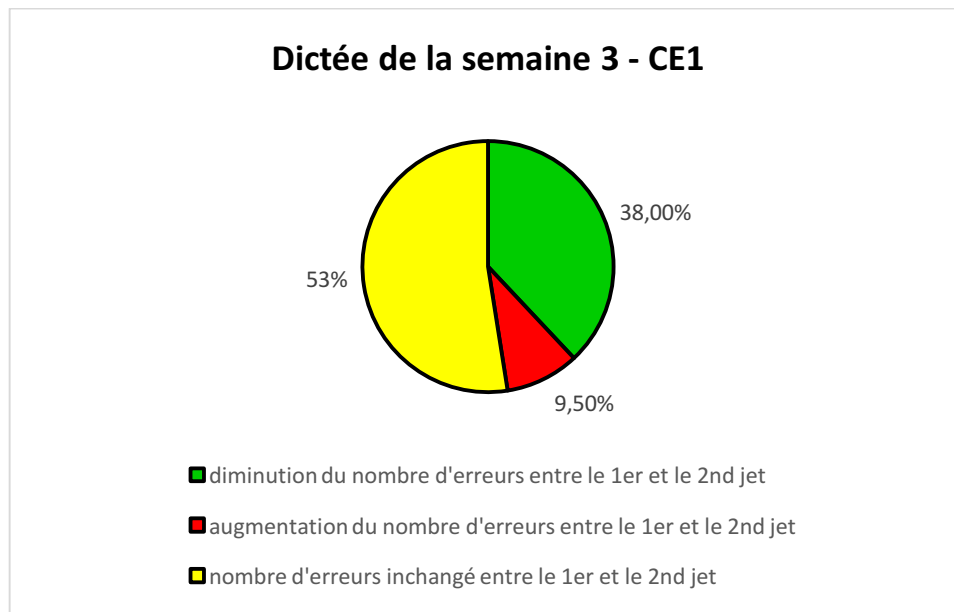
A la lecture de ce secteur, on constate dès la première semaine que la moitié des élèves commettent le même nombre d'erreurs lors de leur premier jet et de leur second jet (50%). On note également que 10% des élèves n'arrivent pas à tirer profit des avantages du dispositif de la dictée négociée puisqu'ils commettent plus d'erreurs lors du second jet. Enfin, il apparaît que plus d'un tiers des élèves améliorent leur orthographe. Ainsi, 40% des élèves réussissent mieux la dictée lors du second jet.



Secteur 2 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 2 en classe de CE1

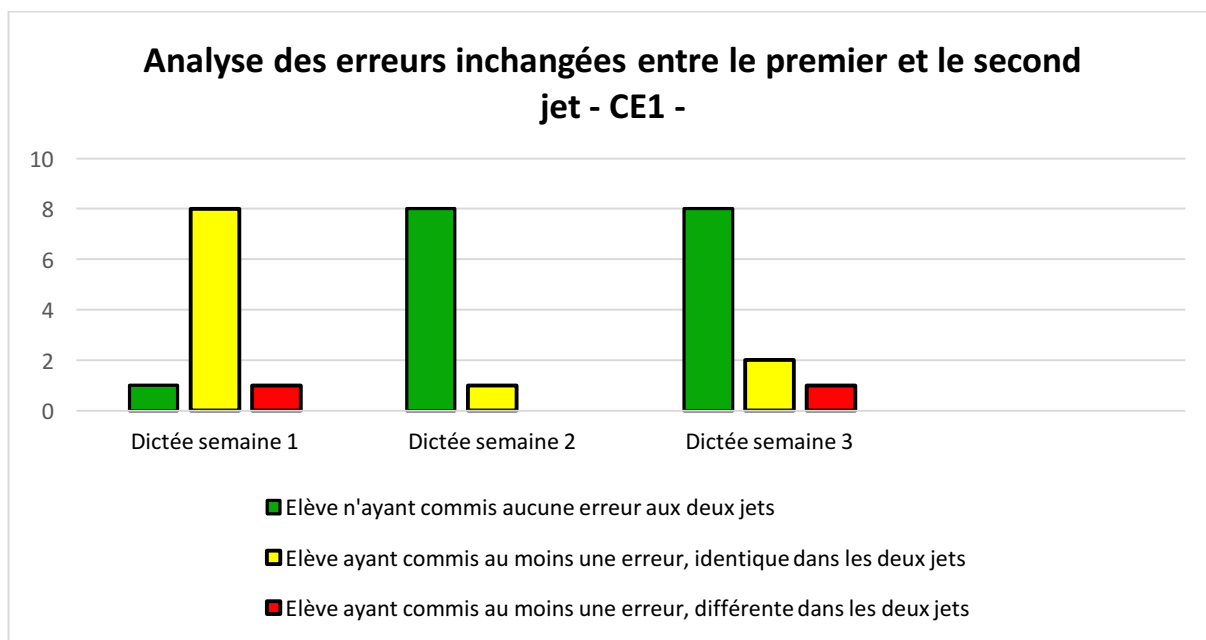
A la lecture de ce secteur, plusieurs constats sont à noter. Tout d'abord, il est possible de noter le fort pourcentage d'élèves dont le nombre d'erreurs reste inchangé entre les deux jets (50%). Ensuite, on constate, à regret, que le pourcentage d'élèves ayant augmenté le nombre d'erreurs entre les deux jets a doublé. Il est passé de 10% à 20%. Enfin, presque un tiers des élèves ont tiré profit de la discussion en groupe et de la mise en commun de la dictée négociée

pour diminuer leur nombre d'erreurs (30%).



*Secteur 3 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 3 en classe de
CE1*

Lors de la troisième semaine, le pourcentage d'élèves ayant commis le même nombre d'erreurs lors de leurs deux jets est de 53%, soit plus de la moitié de l'effectif. On remarque également que le pourcentage d'élèves ayant augmenté la quantité d'erreurs entre les deux jets a diminué (9,50%). Enfin, 38% des élèves de l'effectif ont progressé en voyant le nombre d'erreurs baisser significativement.



Histogramme 4 : Analyse des erreurs inchangées entre le premier et le second jet en classe de CE1

Afin d'apporter davantage de précisions à notre propos, nous avons choisi d'analyser plus précisément les résultats des élèves ayant commis autant d'erreurs lors des deux jets. Et cela afin de distinguer parmi ce panel de l'effectif, les élèves qui n'ont commis aucune erreur dès le premier jet, de ceux qui ont produit les mêmes erreurs lors des deux jets et de ceux qui ont commis le même nombre d'erreurs sans pour autant qu'il s'agisse des mêmes. Le recours à l'histogramme nous semblait donc nécessaire afin de pouvoir nuancer la portée des résultats lors de la discussion des résultats.

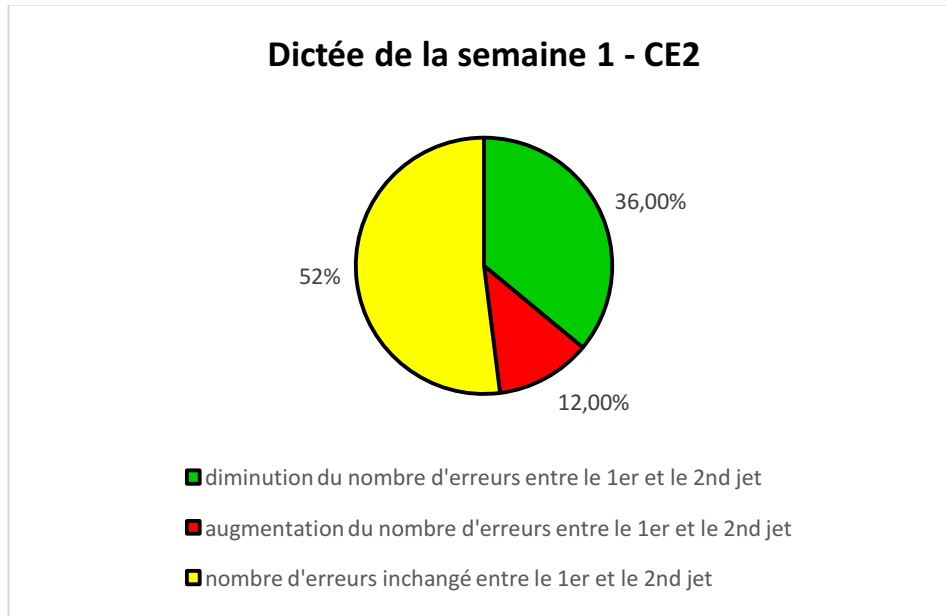
Si nous regardons de plus près cet histogramme, il apparaît que lors de la première semaine, la majorité des élèves commettent les mêmes erreurs lors des deux jets (8 élèves). De plus, le nombre d'élèves n'ayant produit aucune erreur et le nombre d'élèves ayant commis la même quantité d'erreurs, sans pour autant avoir réalisé les mêmes, sont identiques puisque ces deux catégories comptent chacune un élève dans leur effectif.

Lors de la deuxième semaine, seulement deux catégories sont représentées sur l'histogramme. Un élève a commis la même erreur lors des deux jets, tandis que huit élèves n'ont réalisé aucune erreur.

Enfin, lors de la troisième et dernière semaine, un élève a commis une erreur lors des deux jets, sans pour autant que ce soit la même, tandis que deux de ses camarades ont produit

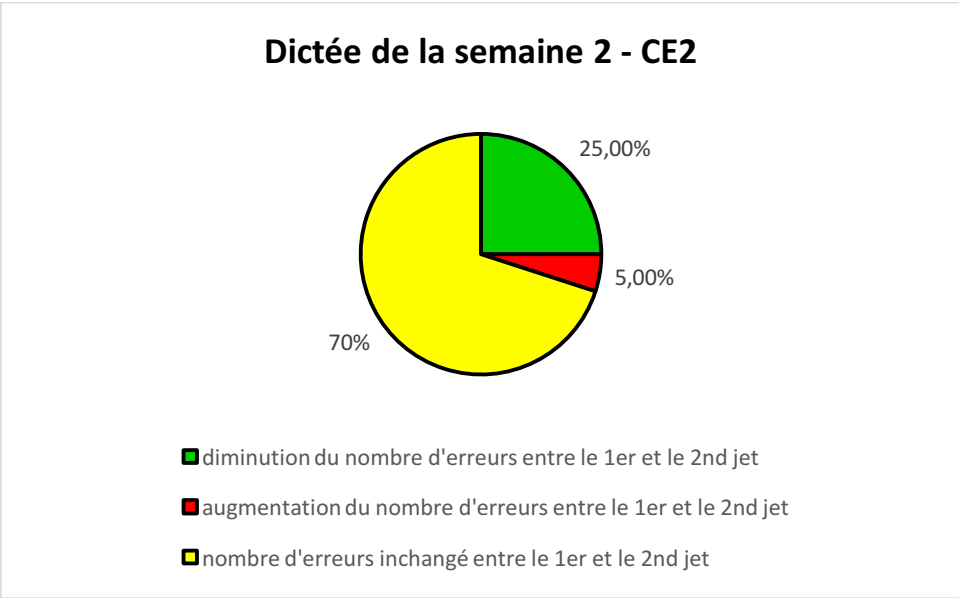
la même erreur lors des deux jets. En outre, le nombre d'élèves n'ayant fait aucune erreur reste inchangé au regard de la deuxième semaine (8 élèves).

2.1.2. Présentation quantitative des résultats de la classe de CE2



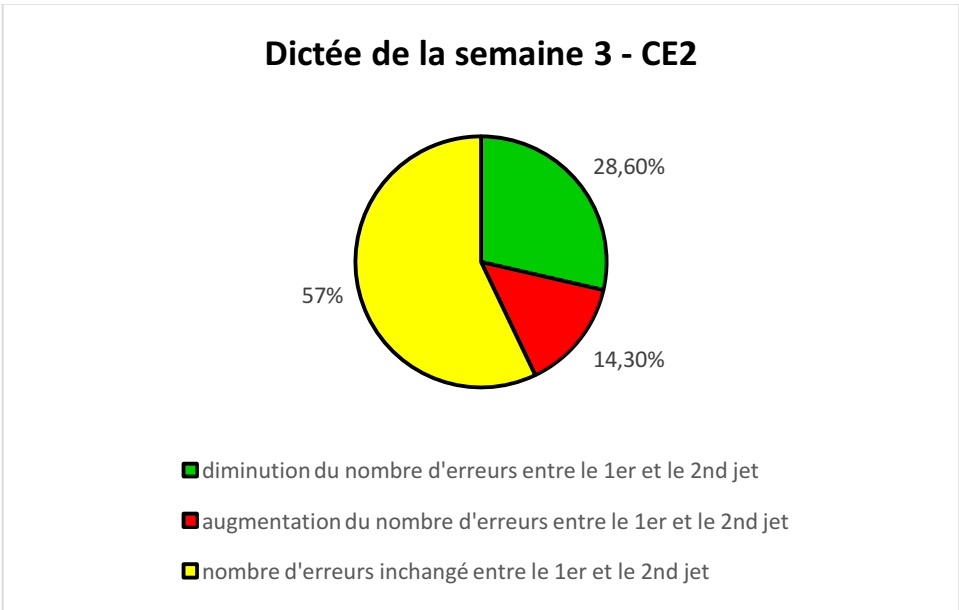
Secteur 5 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 1 en classe de CE2

A la lecture de ce secteur, il apparaît que le nombre d'erreurs reste inchangé pour plus de la moitié de l'effectif de la classe de CE2 (52%). De même, plus d'un tiers des élèves améliorent leurs productions suite au dispositif de la dictée négociée, tandis que 12% ne profitent pas des avantages de ce dispositif.



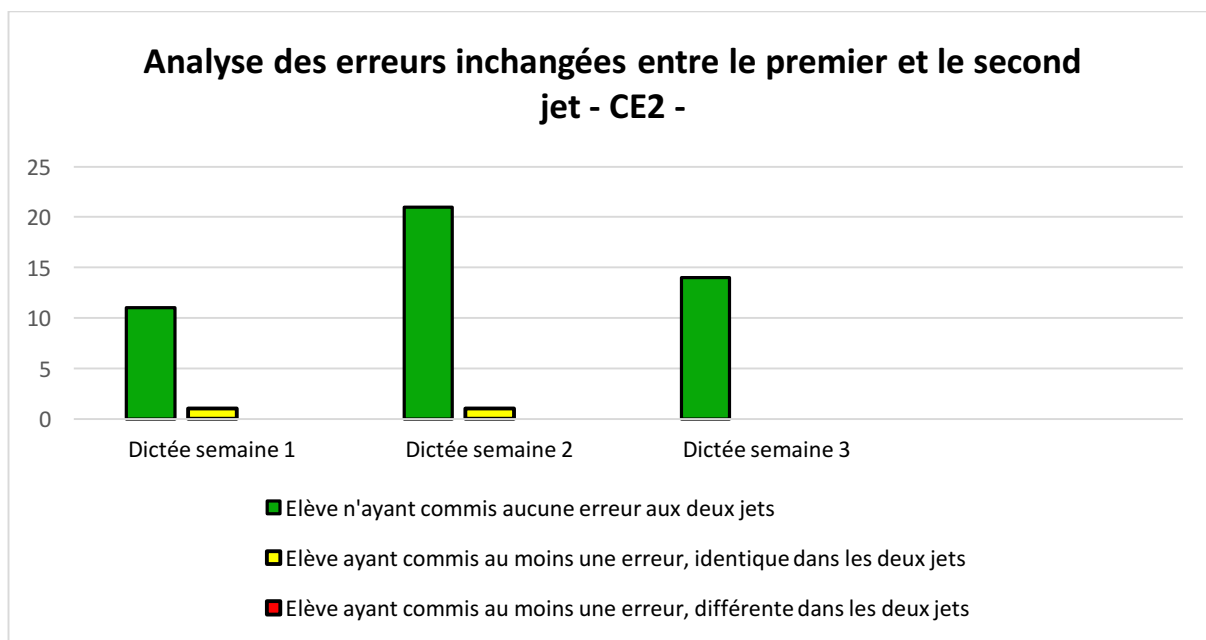
Secteur 6 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 2 en classe de CE2

Ce graphique indique qu'une forte proportion d'élèves a réalisé le même nombre d'erreurs lors des deux jets (70%). Un quart des élèves a vu la quantité d'erreurs diminuer, alors que 5% produisent plus d'erreurs lors de leur second jet.



Secteur 7 : Présentation quantitative des résultats de la dictée de la semaine 3 en classe de CE2

Lors de la troisième semaine de notre dispositif, la tendance semble s'inverser quelque peu. En effet, les élèves ayant commis plus d'erreurs lors du second jet sont plus nombreux puisqu'ils passent de 5% à 14,30%. De plus, le pourcentage d'élèves s'étant améliorés augmente de 3,60% (28,60% contre 25% en deuxième semaine). Enfin, le nombre d'erreurs ne change pas entre les deux jets pour 57% de l'effectif.



Histogramme 8 : Analyse des erreurs inchangées entre le premier et le second jet en classe de CE2

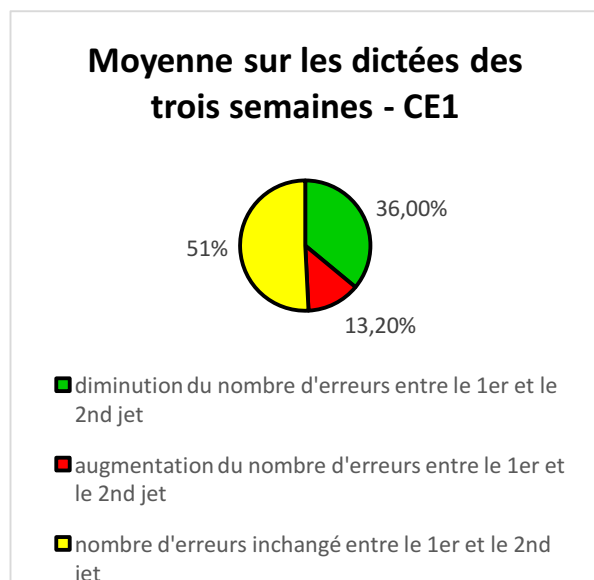
Le nombre d'erreurs n'ayant pas changé entre les deux jets étant également important chez les CE2, nous avons décidé d'étudier avec davantage de précisions la composition de l'effectif de cette catégorie.

Dès la première semaine, seulement deux catégories apparaissent. On note qu'onze élèves n'ont commis aucune erreur, tandis qu'un élève a réalisé la même erreur lors des deux jets.

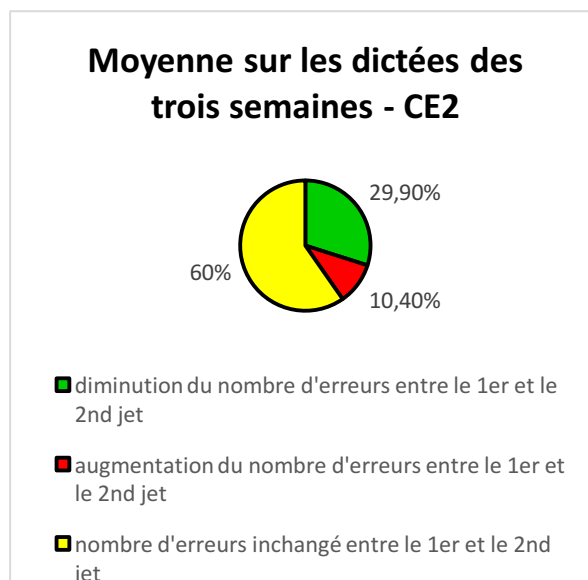
Lors de la deuxième semaine, le nombre d'élèves n'ayant commis aucune erreur a quasiment doublé (21 élèves) alors qu'un élève commet la même erreur lors des deux jets.

Enfin, au cours de la troisième semaine, seul quatorze élèves n'ont commis aucune erreur lors des deux jets, les autres ayant soit diminué soit augmenté le nombre de leurs erreurs.

2.1.3. Comparaison quantitative des résultats des classes de CE1 et de CE2



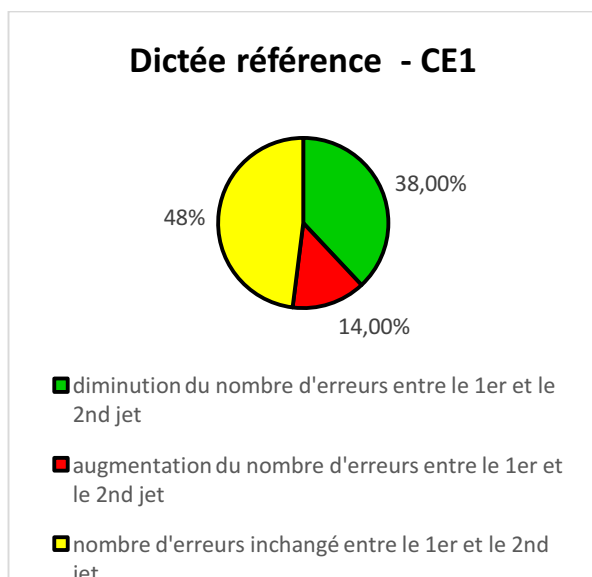
Secteur 9.a : Présentation de la moyenne des résultats quantitatifs des dictées des trois semaines dans la classe de CE1



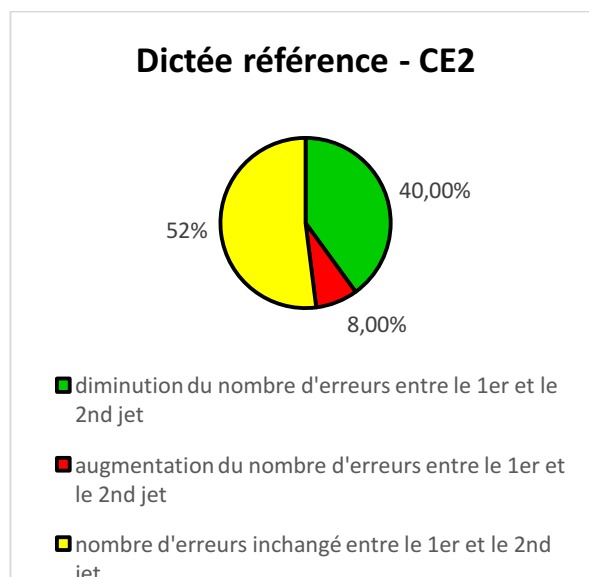
Secteur 9.b : Présentation de la moyenne des résultats quantitatifs des dictées des trois semaines dans la classe de CE2

A la lumière des deux graphiques, il est possible de noter que les résultats en CE1 et CE2 semblent concordants à quelques nuances près. En effet, 36% de l'effectif CE1 voit sa quantité d'erreurs diminuer au cours du second jet, tandis que seul 29,90% de l'effectif CE2 est concerné par cette diminution. A contrario, l'augmentation du nombre d'erreurs entre les deux jets est plus marquée en CE1 (13,20% en CE1 contre 10,40% en CE2). Enfin, seuls neuf points séparent les deux classes quant au nombre d'erreurs inchangé entre le premier et le second jet.

Des hypothèses explicatives seront apportées lors de l'interprétation des résultats quantitatifs.



Secteur 10.a : Présentation quantitative des résultats de la dictée référence en classe de CE1



Secteur 10.b : Présentation quantitative des résultats de la dictée référence en classe de CE2

Afin de savoir si le dispositif de la dictée négociée menée sur trois semaines a commencé à porter ses fruits, nous avons observé si le nombre d'erreurs de la première dictée référence avait augmenté, diminué ou était resté inchangé lors de la deuxième dictée référence, et ce pour les deux classes de CE1 et CE2.

A la lumière de ces deux graphiques, il apparaît qu'environ la moitié de l'effectif des CE1 et des CE2 commet le même nombre d'erreurs lors des deux dictées référence. De même, les pourcentages d'amélioration sont du même ordre pour les deux classes (38% pour les CE1 et 40% pour les CE2). Seul le pourcentage d'augmentation du nombre d'erreurs diffère d'une classe à l'autre. En effet, en CE1, 14% des élèves produisent plus d'erreurs lors de la seconde dictée référence, tandis que seulement 8% de l'effectif des CE2 augmentent leur nombre d'erreurs.

2.1.4. Interprétation des résultats quantitatifs des classes de CE1 et de CE2

Nous constatons que le pourcentage d'erreurs inchangé est similaire selon les semaines et les niveaux de classes. En outre, nous remarquons, dès le début du dispositif, qu'une partie de l'effectif de la classe de CE2 se montre en capacité d'ajouter la terminaison verbale appropriée. Cela semble indiquer que la conjugaison des verbes en -er au présent de l'indicatif

est acquise pour une partie d'entre eux et que le dispositif de la dictée négociée les conforte dans leurs acquis.

En ce qui concerne la classe de CE1, au cours de la première semaine, bon nombre d'entre eux ont commis la même erreur lors des deux jets, ce qui a remis quelque peu en question la pertinence de la mise en place de ce dispositif. Néanmoins, dès la deuxième semaine, les élèves ont semblé plus à l'aise avec ce dispositif et plus à même de tirer profit de ses avantages.

Suite aux constats évoqués ci-dessus, nous avons émis diverses hypothèses afin de tenter d'expliquer la constance des résultats.

Tout d'abord, il est possible de supposer que le choix du pronom personnel sujet puisse avoir une influence sur la réussite de leurs écrits. En effet, nous avons choisi, pour la première dictée négociée, les pronoms personnels des troisièmes personnes du singulier et du pluriel, tandis que nous nous sommes centrées, au cours de la deuxième dictée négociée, sur les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne du singulier. Enfin, nous avons consacré la dernière dictée négociée aux pronoms personnels de la première et de la deuxième personne du pluriel. Lors de la première dictée, 7 élèves de CE1 ont réussi à ne commettre aucune erreur lors du second jet, alors que 15 élèves de CE2 y sont parvenus. Au cours de la deuxième semaine, les CE1 tout comme les CE2 progressent dans la mesure où 11 CE1 et 23 CE2 parviennent à orthographier correctement les deux formes verbales. Enfin, lors de la troisième semaine, la tendance se rééquilibre puisque 15 CE1 et 17 CE2 proposent la graphie correcte des deux formes verbales attendues.

Il semblerait donc que les CE1 maîtrisent davantage la conjugaison des verbes en –er au présent de l'indicatif avec les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne du pluriel. Cela pourrait s'expliquer de la façon suivante : les élèves de CE1 étant en cours d'apprentissage de la conjugaison des verbes en –er, les terminaisons à la première et à la deuxième personne du pluriel semblent plus faciles à orthographier dans la mesure où elles sont plus faciles à distinguer à l'oral.

De plus, à la lumière des résultats présentés dans les différents secteurs, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle certains élèves ne semblent toujours pas réussir à tirer profit des avantages du dispositif de la dictée négociée lors de la discussion en groupe et de la mise en commun. En effet, l'augmentation, toujours présente, du nombre d'erreurs entre le premier jet et le second jet semble suggérer que le dispositif peut présenter certaines limites.

Cependant, il semble que la majorité des élèves tirent profit de ce dispositif. En effet, il est possible de constater que de plus en plus d'élèves de CE1 n'effectuent aucune erreur lors du second jet (15 lors de la troisième dictée contre 7 lors de la première). En ce qui concerne la classe de CE2, les progrès ne sont pas exponentiels. Mais le nombre d'élèves qui orthographient correctement les formes verbales est important chaque semaine puisque plus de la moitié de l'effectif CE2 choisissent la bonne terminaison verbale.

Enfin, nous constatons que la proportion des élèves de la classe de CE1 qui améliorent leurs productions écrites lors du second jet est plus importante que celle des CE2. Cela peut s'expliquer par le nombre moindre d'erreurs commises par les CE2 lors du premier jet. Ainsi, le pourcentage de diminution du nombre d'erreurs entre le premier et le second jet ne suffit pas à déterminer l'influence de la dictée négociée sur l'acquisition des terminaisons des verbes en -er au présent de l'indicatif.

C'est pourquoi nous avons mené, en parallèle de l'étude quantitative présentée ci-dessus, une étude qualitative, dont l'objectif est de comptabiliser le nombre d'occurrences faisant appel au métalangage dans les échanges en groupe afin de déterminer s'il existe une corrélation entre l'importance de l'utilisation du métalangage et l'acquisition du système orthographique.

2.2. Présentation et interprétation des résultats qualitatifs

2.2.1. Présentation qualitative des résultats de la classe de CE1

Nombre de recours au métalangage	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Total
Semaine 1	0	0	0	0	1	0	1
Semaine 2	0	1	0	0	0	1	2
Semaine 3	1	0	1	1	1	1	5
Total	1	1	1	1	2	2	8

Tableau 11 : Analyse du nombre de recours au métalangage sur une durée de trois semaines en classe de CE1

Lors de la première semaine, nous constatons qu'un groupe seulement a recours au métalangage et qu'il n'y a recours qu'une fois en dix minutes de négociation.

Lors de la deuxième semaine, nous constatons une amélioration puisque deux groupes réussissent à utiliser du métalangage dans leurs échanges.

Lors de la troisième semaine, ce total s'élève à cinq recours au métalangage. Cela peut s'expliquer en partie de la façon suivante : lors des différentes mises en commun des semaines précédentes, il a été demandé aux élèves d'utiliser le plus possible le métalangage lors de leurs interventions.

2.2.2. Présentation qualitative des résultats de la classe de CE2

Nombre de recours au métalangage \ Semaines	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Total
Semaine 1	1	0	1	0	1	0	0	3
Semaine 2	1	0	1	1	0	2	1	6
Semaine 3	2	1	2	0	1	2	1	9
Total	4	1	4	1	2	4	2	18

Tableau 12 : Analyse du nombre de recours au métalangage sur une durée de trois semaines en classe de CE2

Dès la première semaine du dispositif, les élèves de CE2 ont recours au métalangage à trois reprises.

Au cours de la deuxième semaine, le nombre de groupes à avoir recours au métalangage

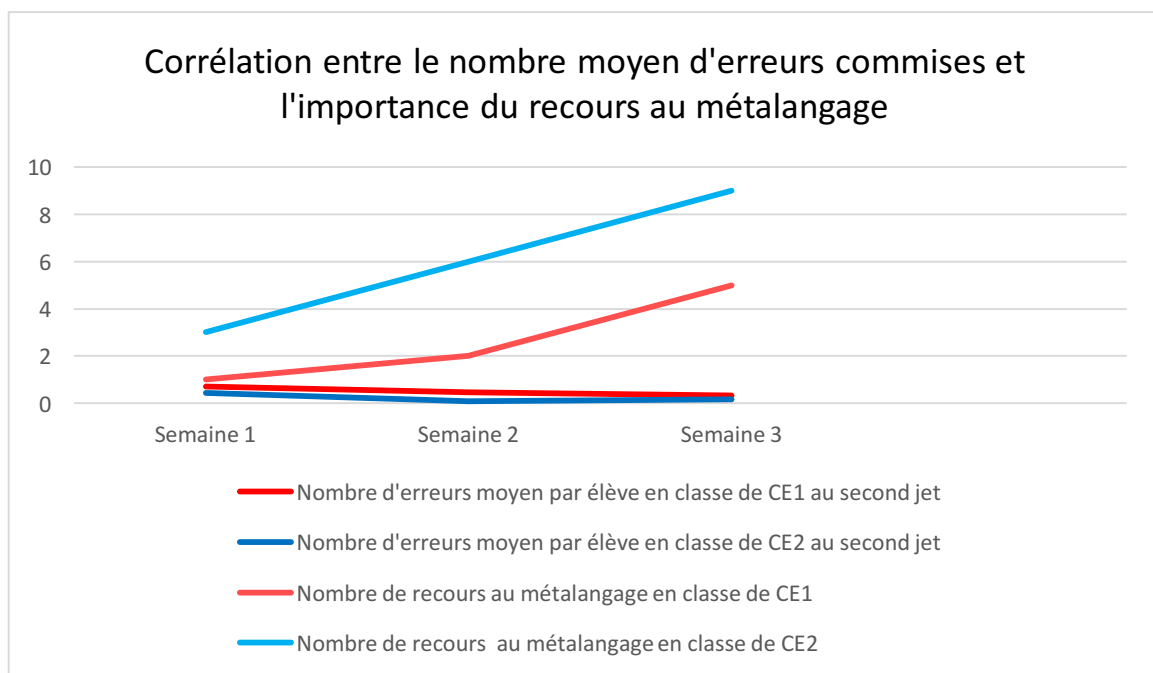
augmente. En effet, seulement trois groupes l'utilisent en première semaine, tandis que lors de la deuxième semaine, cinq groupes y ont recours, dont un groupe deux fois.

Enfin, lors de la troisième semaine, tous les groupes, à l'exception d'un, font appel à du métalangage.

2.2.3. Comparaison qualitative des résultats des classes de CE1 et de CE2

Les CE2 font davantage appel au métalangage, et ce dès la première semaine, car ils entament leur deuxième année de grammaire. En effet, la conjugaison des verbes en –er au présent de l'indicatif est un élément du programme de CE1. Cela permet d'expliquer à la fois la plus grande facilité des CE2 à recourir aux termes métalinguistiques et aussi la plus faible proportion de ces termes lors des échanges menés en groupes et lors de la mise en commun organisés dans la classe de CE1.

2.2.4. Interprétation des résultats qualitatifs des classes de CE1 et de CE2



Graphique 13 : Courbe illustrant la corrélation entre le nombre moyen d'erreurs commises et l'importance du recours au métalangage

A la lumière des résultats de ces courbes, il apparaît que les deux classes utilisent de plus en plus de métalangage dans leurs échanges dans le cadre du dispositif de la dictée négociée.

De même, il apparaissait dans l'analyse quantitative exposée ci-dessus, que le nombre d'élèves à ne commettre aucune erreur augmente de semaines en semaines. Donc cela semble servir l'hypothèse qu'il existe une corrélation entre l'utilisation du métalangage et l'amélioration des compétences orthographiques.

IV. Discussion des résultats

Il est ici question d'évoquer divers points qui méritent d'être discutés au regard des résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire.

Tout d'abord, nous déplorons de ne pas avoir pu mener cette recherche sur un laps de temps plus important, ce qui aurait, sans doute, permis aux résultats d'être plus significatifs. Néanmoins, plusieurs raisons nous ont empêché de débiter cette recherche plus tôt. Tout d'abord, l'accord du sujet avec les verbes en – er au présent de l'indicatif n'est abordé en CE1 qu'au milieu de la troisième période, ce qui ne nous a donc pas permis d'entamer nos expérimentations plus tôt. De plus, le stage massé, nous ayant tenu éloignées de nos classes durant trois semaines, nous n'avons pas été en mesure de mettre en place notre dispositif de dictée négociée plus tôt dans l'année scolaire. Ainsi, l'analyse quantitative, tout comme l'analyse qualitative, ne sont pas aussi fournies que nous l'aurions souhaité. Cela nous permet, néanmoins, d'établir une première tendance, à savoir que la dictée négociée permet d'améliorer les compétences orthographiques et métacognitives des élèves.

En outre, la comptabilisation du nombre d'erreurs de nos élèves lors des premiers et seconds jets des dictées négociées ainsi que la connaissance du niveau de nos élèves nous permettent d'émettre l'hypothèse suivante : les élèves les plus en délicatesse avec l'acquisition de l'orthographe, pour qu'ils puissent bénéficier des effets bénéfiques du dispositif de la dictée négociée, doivent disposer de plus de temps pour l'appréhender. Cela fait écho, dans une certaine mesure, à l'étude de Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). En effet, elles expliquent que les bons élèves utilisent très rapidement le métalangage nécessaire à l'acquisition d'une connaissance orthographique visée. Ils délaissent donc plus tôt l'utilisation de termes métalinguistiques puisqu'ils sont acquis. A contrario, les élèves les plus en difficultés, mettent davantage de temps à les utiliser. Le processus d'appropriation des termes métalinguistiques est donc plus long et l'amélioration orthographique liée à cette acquisition s'en retrouve affectée.

Une des clés de la réussite du dispositif de la dictée négociée réside dans la faculté des élèves à entrer dans le conflit socio-cognitif tel que le décrit Vygostky, L. Ce concept théorique sous-tend qu'il y ait des échanges entre les différents membres d'un groupe. Ainsi, si les élèves ne sont pas habitués dès le plus jeune âge à travailler en groupe, cela nuit clairement à

l'efficacité du conflit socio-cognitif. Ceci et le fait que nos élèves n'avaient que très rarement travaillé en groupe auparavant expliquent que nous ayons éprouvé des difficultés, particulièrement lors de la première dictée négociée. D'autant plus que nous avons dû, en amont de notre dispositif, consacrer une séance à expliquer, de la manière la plus explicite possible, ce que nous attendions de nos élèves lors de ces différentes phrases de travail. De plus, en cycle 2, les élèves éprouvent encore certaines difficultés à se décentrer de leur propre travail.

De plus, on peut noter l'aspect restreint de notre recherche en raison de l'âge de notre panel. En effet, nous avons choisi de mener notre expérimentation autour de la problématique de l'orthographe grammaticale. Deux choix s'offraient donc à nous : travailler sur l'accord dans le groupe nominal ou bien sur l'accord entre le sujet et le verbe. Or, l'accord au sein du groupe nominal n'est abordé en CE1 qu'en cinquième période alors qu'il est question d'accord entre le sujet et le verbe en –er au présent de l'indicatif en milieu de troisième période. De même, en CE2, cette thématique est ré-abordée au début de la deuxième période, ce qui a orienté notre choix de mener notre recherche sur ce point précis d'orthographe grammaticale.

De la même façon, travailler sur l'accord du sujet avec les verbes en –er a contraint le choix des verbes que nous mettions dans nos dictées négociées durant les trois semaines. Il n'aurait pas été possible de travailler avec d'autres verbes puisque les verbes en –ir, –oir et –dre ne sont pas au programme du CE1.

Notre panel d'élèves a également conditionné le degré d'utilisation du métalangage. En effet, nous devions constamment passer dans chaque groupe pour aider les élèves à verbaliser ce qu'ils savaient intuitivement et à y associer les termes grammaticaux attendus. Nous étions tout de même conscientes que cela serait délicat pour la plupart des élèves de justifier leurs réponses au regard de termes métalinguistiques dans la mesure où ils sont découverts en CE1 et consolidés en CE2.

Enfin, au vue des résultats obtenus par notre panel et de l'écoute de leurs échanges, nous pouvons remettre quelque peu en question la pertinence de la pratique de nos gestes professionnels. En effet, lors de nos interventions dans les groupes, nous n'avons pas suffisamment orienté les discussions sur l'accord du sujet avec les verbes en –er au présent de

l'indicatif. Cette mégarde nous est apparue lors de l'écoute d'un enregistrement durant lequel les élèves ont passé la majeure partie de leur temps à négocier l'orthographe du nom commun « dessert » au lieu de s'intéresser à la terminaison verbale à attribuer aux verbes « mangez » et « préparons ».

De même, il aurait été opportun de fournir aux élèves une méthodologie qui aurait consisté à travailler par groupes de mots de façon linéaire et non à s'intéresser à un seul mot, dont la graphie était problématique, et qui le plus souvent n'était pas le verbe.

Conclusion

In fine, le postulat selon lequel la dictée négociée devrait permettre d'améliorer les compétences orthographiques et métacognitives des élèves se vérifie dans une certaine mesure à la lumière des résultats obtenus lors de ces trois semaines.

En effet, nous avons constaté au fur et à mesure de l'avancée des semaines que les élèves progressaient de manière constante quant à l'orthographe des formes verbales en –er au présent de l'indicatif. De plus, cette progression va de pair avec un emploi toujours croissant du nombre de termes métalinguistiques en lien avec l'orthographe grammaticale. Ainsi, les progrès observés lors du premier et second jet de la dictée référence sur les deux aspects de notre étude, à savoir l'acquisition de l'orthographe et le recours au métalangage, ont été constants. Cela met donc en évidence une corrélation entre les deux facteurs évoqués ci-dessus, qui n'aurait pas eu lieu sans la mise en place du dispositif de la dictée négociée.

Néanmoins, il est possible de s'interroger quant à la succession des différentes phases de la dictée négociée mise en place au cours de cette expérimentation et de manière plus large au niveau du dispositif lui-même. En effet, notre dispositif de dictée négociée est divisé en cinq phases. Pour rappel, la première phase est organisée sous forme de dictée traditionnelle. Au cours de la deuxième étape, les élèves soulignent individuellement les mots pour lesquels ils ont un doute orthographique. Lors de la troisième étape, les élèves travaillent en groupes et doivent échanger sur les différents doutes orthographiques afin de produire collectivement un nouvel écrit. Lors de la quatrième phrase, une mise en commun a lieu. Enfin, le lendemain, la cinquième étape consiste à dicter de nouveau le texte. Nous pensons, après avoir expérimenté ce dispositif en l'état, qu'il serait opportun d'ajouter une dernière phase entre la troisième et la quatrième étape. Elle consisterait à échanger les nouvelles productions écrites collectivement entre les différents groupes afin que ces derniers puissent se décentrer de leurs propres productions pour corriger et négocier les productions des autres groupes.

En guise d'ouverture, il serait judicieux de mettre à l'épreuve ce nouveau dispositif sur le même aspect de l'orthographe grammaticale travaillé dans ce mémoire, à savoir l'accord entre le sujet et les verbes en –er au présent de l'indicatif, afin de déterminer dans quelle mesure le nouveau dispositif présenté permet d'améliorer significativement ou non les résultats

qualitatifs et quantitatifs de notre étude. Nous pourrions également tester le dispositif tel que nous l'avons expérimenté voire le nouveau dispositif évoqué ci-dessus sur d'autres aspects de l'orthographe grammaticale, afin d'envisager s'il(s) s'avèrerai(en)t plus efficace(s) sur certains points plus que sur d'autres.

Nous terminerons par cette citation de Cogis, D. qui nous semblent exprimer, au mieux, quels sont les enjeux de l'apprentissage de l'orthographe à l'heure actuelle :

« Aujourd'hui, une page s'ouvre sur un défi inédit : accompagner chaque élève dans sa conquête du système graphique du français, dans sa compréhension progressive d'un fonctionnement hautement complexe, dans l'appropriation de productions culturelles enracinées dans un passé lointain et remaniées au cours des siècles - l'orthographe, la grammaire -, pour des usages variés qui touchent à la fois à l'intime et au social. Enseigner l'orthographe n'est plus une tâche ingrate, « basse besogne » avant les « matières nobles » ; c'est, au contraire, un des premiers terrains où s'éveillent la réflexion et la curiosité de l'enfant pour les productions de l'esprit. (...) Changer le regard de la société sur l'orthographe, son apprentissage, son enseignement, sur les élèves qui apprennent, lever les résistances est une tâche d'envergure. Que ce défi devienne aussi une aventure ! »

Bibliographie

Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds). *Des orthographes et leur acquisition*. (181-203). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Angoujard, A. & al. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : INRP-Hachette.

Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français ? *Langue Française*, (20), 30-44.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

Catach, N., Angoujard, A., & Romain, H. (2007). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation.

Cellier, M., Dorange, P., & Pellat, J.-C. (2016). *Hatier concours – Professeur des écoles – Admissibilité – Français – Tome 1 – CRPE*. Paris : Hatier.

Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Pearson ERPI.

de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.

Doly, A.-M. (1997). *Métacognition et médiation à l'école. La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, ESF.

Ferreiro, E. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.

Jaffré, J.-P. (2003). Le niveau orthographique baisse ? La faute à qui ? *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 2, 10-12.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274.

Annexes

12 productions d'écrits en CE1

- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : aucune erreur aux deux jets
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : moins d'erreurs au deuxième jet
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : plus d'erreurs au deuxième jet
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : même nombre d'erreurs identiques
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : même nombre d'erreurs différentes

12 productions d'écrits en CE2

- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : aucune erreur aux deux jets
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : moins d'erreurs au deuxième jet
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : plus d'erreurs au deuxième jet
- Dictée négociée 1^{ier} et 2^{ième} jet : même nombre d'erreurs identiques

Elève de CE1 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (notée C) aux deux jets des dictées des semaines 2 et 3.

0 erreur
OC

Tu joues au foot avec moi? ^{1^{er}} Non, je chante la chanson de la chorale.

1 erreur
OC

Vous mangez vos tomates pendant que nous préparons le dessert.

Annexe 1.a : Elève de CE1 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (0C) lors du 1^{er} jet des dictées des semaines 2 et 3.

0 erreur
OC

Tu joues au foot avec moi? Non, je chante la chanson de la chorale.

0 erreur
OC

Vous mangez vos tomates pendant que nous préparons le dessert.

Annexe 1.b : Le même élève de CE1 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (0C) lors du 2^m jet des dictées des semaines 2 et 3.

Elève de CE1 ayant commis moins d'erreurs de conjugaison (C) au 2nd jet lors de la semaine 1.

5 erreurs
1^{er}
1C

Papa installe les guirlandes. Maman et Paul décorent le sapin.

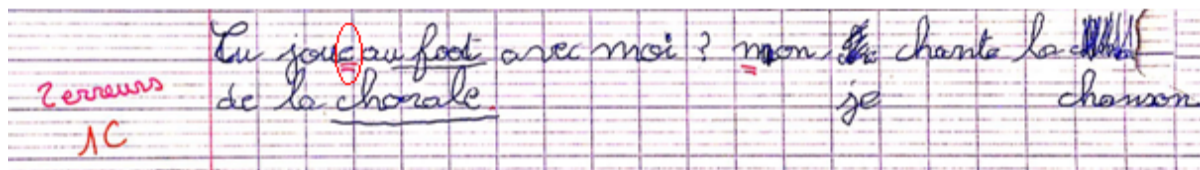
Annexe 2.a : Elève de CE1 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 1.

2 erreurs
OC

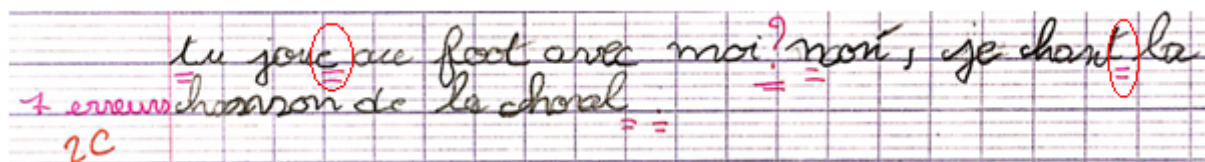
Papa installe les guirlandes. Maman et Paul décorent le sapin.

Annexe 2.b : Le même élève de CE1 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (0C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 1.

Elève de CE1 ayant commis plus d'erreurs de conjugaison (C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 2.

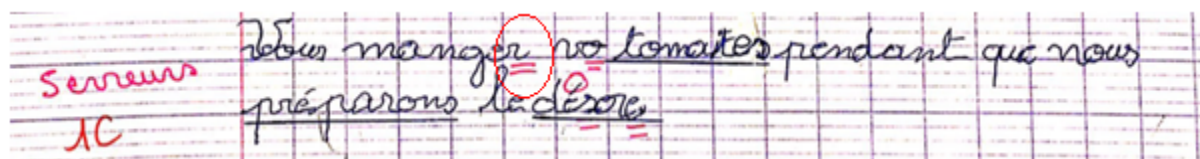


Annexe 3.a : Elève de CE1 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 2.

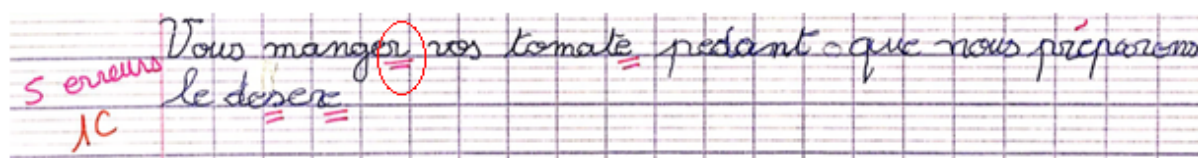


Annexe 3.b : Le même élève de CE1 ayant commis deux erreurs de conjugaison (2C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 2.

Elève de CE1 ayant commis la même erreur de conjugaison (C) lors des deux jets de la dictée de la semaine 3.

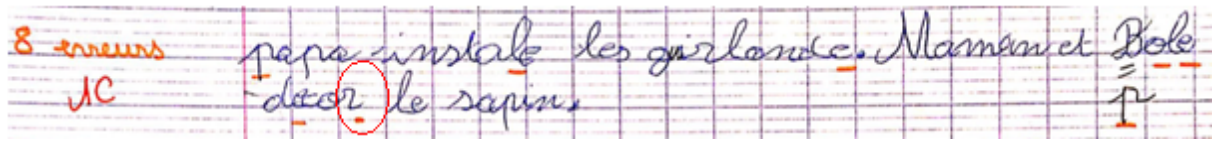


Annexe 4.a : Elève de CE1 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 3.

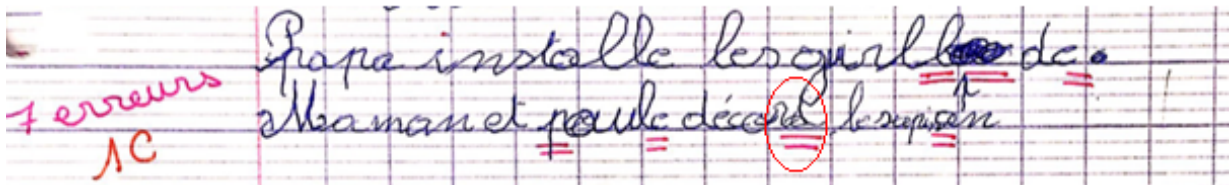


Annexe 4.b : Le même élève de CE1 ayant commis la même erreur de conjugaison (1C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 2.

Elève de CE1 ayant commis le même nombre d'erreurs de conjugaison (C) lors des deux jets de la dictée de la semaine 1, sans pour autant qu'il s'agisse de la même erreur.



Annexe 5.a : Elève de CE1 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 1



Annexe 5.b : Le même élève de CE1 ayant commis le même nombre d'erreur de conjugaison (1C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 1, sans pour autant qu'il s'agisse de la même erreur.

Elève de CE2 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (notée C) aux deux jets des dictées des semaines 1, 2 et 3.

0 erreur
OC
Papa installe les guirlandes. Maman et Paul décorent le sapin.

23/03/17
0 erreur
OC
Tu joues au foot avec moi? Non, je chante la chanson de la chorale.

30/03/17
0 erreur
OC
Vous mangez vos tomates pendant que nous préparons le dessert.

Annexe 6.a : Elève de CE2 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (OC) lors du 1^{er} jet des dictées des semaines 1, 2 et 3.

0 erreur
OC
Papa installe les guirlandes. Maman et Paul décorent le sapin.

24/03/17
0 erreur
OC
Tu joues au foot avec moi? Non, je chante la chanson de la chorale.

31/03/17
0 erreur
OC
Vous mangez vos tomates pendant que nous préparons le dessert.

Annexe 6.b : Le même élève de CE2 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (OC) lors du 2nd jet des dictées des semaines 1, 2 et 3.

Elève de CE2 ayant commis moins d'erreurs de conjugaison (C) au 2nd jet lors de la semaine 3.

30/03/17 Vous mangez vos tomates pendant
3 erreurs que nous préparons le dessert.
1C

Annexe 7.a : Elève de CE2 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 3.

31/03/17 Vous mangez vos tomates pendant
2 erreurs que nous préparons le dessert.
0C

Annexe 7.b : Le même élève de CE2 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (0C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 3.

Elève de CE ayant commis plus d'erreurs de conjugaison (C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 1.

0 erreur
0C Papa installe les guirlandes.
Maman et Paul décorent le sapin.

Annexe 8.a : Elève de CE2 n'ayant commis aucune erreur de conjugaison (0C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 1.

1 erreur Papa installe les guirlandes.
 1C
 2 Maman et Paul ~~décore~~ le sapin.
 décorent

Annexe 8.b : Le même élève de CE2 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 1.

Elève de CE2 ayant commis la même erreur de conjugaison (C) lors des deux jets de la dictée de la semaine 1.

3 erreurs Papa ^{installe} ~~installe~~ les guirlandes. Maman et Paul
 1C ~~décore~~ le sapin.
 décorent

Annexe 9.a : Elève de CE2 ayant commis une erreur de conjugaison (1C) lors du 1^{er} jet de la dictée de la semaine 1.

Merci Papa ^{installe} ~~installe~~ les ^{guirlandes} ~~guirlandes~~. Maman et Paul
 2 erreurs 1C ~~décore~~ le sapin.
 décorent

Annexe 9.b : Le même élève de CE2 ayant commis la même erreur de conjugaison (1C) lors du 2nd jet de la dictée de la semaine 1.

MÉMOIRE PROFESSIONNEL PROFESSORAT DES ECOLES

Fiche descriptive

Auteurs : MAGNE Aurore
MAILHARRO Hélène

Année de soutenance : Mai 2017

Discipline : Français

Niveau(x) d'enseignement : CE1 – CE2

Tuteur du mémoire : Mme BEAUMANOIR-SECQ Morgane

Titre : **La dictée négociée : moteur d'apprentissage
orthographique et métacognitif**

Mots clés : dictée négociée – accord sujet-verbe en -er au présent de l'indicatif – métalangage
– erreur – orthographe grammaticale

RÉSUMÉ : Les résultats de cette recherche menée sur deux classes de cycle 2 (CE1 et CE2) montrent les effets bénéfiques du dispositif de dictée négociée sur l'acquisition de l'orthographe grammaticale, en particulier concernant l'accord du sujet avec les verbes en – er au présent de l'indicatif ainsi que sur l'importance du recours aux termes métalinguistiques. Après avoir rappelé les concepts théoriques mobilisés dans le cadre de ce mémoire, il est question de préciser quel est le panel retenu et de détailler le dispositif mis en place. Deux indicateurs sont retenus : la comptabilisation du nombre d'erreurs au début, au milieu et à la fin de dispositif ainsi que le relevé quantitatif du recours au métalangage lors des négociations par groupes. Ces résultats confirment ainsi que le dispositif de dictée négociée joue un rôle dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale ainsi que dans celle du métalangage.