



HAL
open science

La dictée négociée : un véritable outil d'explicitation. En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des élèves en orthographe en cycle 3 ?

Diane Tissot

► To cite this version:

Diane Tissot. La dictée négociée : un véritable outil d'explicitation. En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des élèves en orthographe en cycle 3 ?. Education. 2017. dumas-01662042

HAL Id: dumas-01662042

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01662042>

Submitted on 22 Jan 2018

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.

PRESENTEE PAR TISSOT DIANE
MEMOIRE DE M2 ENCADRE PAR FANNY RINCK



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

Mention *Premier degré*

La dictée négociée : un véritable outil d'explicitation

En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des élèves en orthographe en cycle 3 ?

Année 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier Fanny Rinck, Catherine Brissaud et Sylvie Balducci pour leurs conseils, leurs remarques toujours pertinentes et leurs disponibilités.

Je remercie aussi ceux qui me soutiennent et m'encouragent dans cette démarche.

Attestation de non-plagiat

Je soussignée **TISSOT Diane**

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE
« La dictée négociée un véritable outil d'explicitation ».

Déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble, le 04/04/2017

Signature de l'étudiante

Tissot Diane

Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée TISSOT Diane

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : « La dictée négociée : un véritable outil d'explicitation ».

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas**

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 04/04/2017

Signature de l'étudiante

« Bon pour accord » Tissot Diane

Résumé : *Cette étude concerne le domaine de l'orthographe. Elle présente les résultats d'un travail de recherche au travers d'une séquence au sein d'une classe de cycle 3 travaillant sur les compétences en orthographe grammaticale. Nous nous sommes intéressée à un dispositif didactique assez novateur, la dictée négociée, pour en comprendre son intérêt, pour l'élève mais également pour l'enseignant. Cette action nous a permis de comprendre certains mécanismes présents dans l'esprit des élèves et nous constatons que ces derniers sont loin d'être irréfléchis lorsqu'ils raisonnent sur l'orthographe. Cette démarche va permettre de rendre consciente l'attitude procédurale qu'ils utilisent lorsqu'ils écrivent. L'orthographe est non seulement un travail de mémorisation mais celui-ci demande aussi à l'élève de mener une certaine démarche d'investigation. Plusieurs constats sont apparus à la suite de cette recherche comme la nécessité pour les élèves de matérialiser leur raisonnement. De même, le rôle de l'enseignant doit garantir une certaine rigueur afin d'offrir des opportunités dans le but de stabiliser certains automatismes orthographiques ou à (induire la) la collaboration entre élèves.*

Mots-clés : *orthographe grammaticale, négociation orthographique, élève-acteur, collaboration, rôles, entretiens métagraphiques, matérialisation, procédures, erreur, accords.*

Synopsis : *This (my) study is about spelling. This study about spelling shows the results of a research work which took place during a work sequence with a « cycle 3 » class. The aim of that sequence was about the skills of grammatical spelling. I was interested in a rather new didactic approach, the « negotiated dictation », and I wanted to find how interesting it could be for students as well as teachers. This approach enabled me to understand some mechanisms in the heads of the pupils. I could notice that students are far from nonsense when they deal with spelling. This action will make them aware of the processes they use when they write. Spelling involves not only a memorising task but also a process of investigation. Following this study several observations came to light such as the need for students to materialise their approach or the role of the teacher. Indeed he/she must ensure a degree of rigour so as to provide opportunities whose aims are to stabilise automatisms (ou : make automatisms permanent = pérenniser les automatismes) and to encourage cooperation between students.*

Key words : *grammatical spelling, negotiated dictation, active students, collaboration, role, metagraphic maintenance, materialization, processes, error, grammatical agreement.*

Table des matières

La dictée négociée un véritable outil d'explicitation

Introduction	7
1. L'histoire de l'orthographe pour en comprendre ses difficultés.....	8
1.1. Le problème de l'orthographe aujourd'hui : quelques chiffres	8
1.2. L'origine de l'orthographe.....	9
1.2.1 Un système calqué sur un autre	9
1.2.2 L'orthographe pour répondre à un besoin économique	9
1.3. L'enseignement de l'orthographe : la dictée principal emblème.....	10
1.3.1. Les origines de la dictée.....	10
1.3.2. Un tournant au XIXème siècle	10
1.4. Les difficultés de l'orthographe française aujourd'hui	11
1.4.1. Le principe phonographique.....	11
1.4.2. Le principe morphologique	11
1.4.3. Le principe distinctif.....	11
1.4.4. Le principe étymologique	11
1.4.5. Autres difficultés	12
2. L'explicitation en orthographe	12
2.1. Définition.....	12
2.2. Les intérêts d'explicitation en classe	13
2.2.1 L'explicitation en classe un outil pour l'élève et pour l'enseignant.....	13
2.2.2. Une classification des erreurs au travers de l'entretien métagraphique.....	15
3. La dictée négociée ou l'atelier de négociation orthographique	16
3.1. Présentation du dispositif	16
3.1.1. Définition	16
3.1.2. Les intérêts d'un tel dispositif	17
3.2. Un dispositif propre au langage oral	17
3.2.1. Un nouveau rôle de l'enseignant	17
3.2.2 Un dispositif développant diverses fonctions de l'oral.....	17
4- Le dispositif didactique	18
4.1. Le protocole mis en place	18
4.1.1. L'objet d'étude	18
4.1.2. Le contexte de l'étude	18

4.1.3. Présentation de l'échantillon étudié	19
4.1.4. Matériel utilisé.....	19
4.1.5. L'instrument de mesure	20
4.1.6. Une dictée différenciée	21
4.2. Résultats et analyses.....	22
4.2.1. Résultats et analyses du pré-test.....	22
4.2.2. Construction d'un outil : la grille d'analyse d'erreurs.....	25
4.2.3. Quelques représentations d'élèves durant l'activité	26
4.3. Résultats et analyses du post-test.....	28
4.4. Analyse de productions d'élèves	30
Bibliographie	37
Annexes.....	38

Introduction

Actuellement la question du niveau des élèves français en orthographe devient une question récurrente et inquiétante au sein de l'espace public. L'orthographe et plus particulièrement la dictée font encore partie intégrante de l'évaluation des compétences des élèves en primaire mais également au collège au travers du Diplôme National du Brevet. Le Ministère de l'Education Nationale considère cette compétence comme étant acquise à la fin de la troisième.

Je me nomme Diane Tissot et je suis actuellement en deuxième année de maîtrise « Métiers de l'Enseignement et de la Formation » à L'ESPE de Grenoble.

Le sujet choisi au sein de ce mémoire a été guidé par une préoccupation présente dans le projet d'école dans lequel se déroulait mon stage. Cette école se situe à Coublevie dans une zone géographique particulièrement aisée. Cet axe présent en première ligne dans le projet d'école est devenu une priorité. En effet, il s'avère que les élèves de CM1 et de CM2 présentent de nombreuses difficultés orthographiques lors de la mise en texte (dictée, rédaction, production écrite). Plusieurs dispositifs ont été mis en place comme la systématisation des dictées (flash, phrase dictée du jour...), le dispositif « les balles d'accords » et la mise en place d'outils communs à tous les élèves (classeurs outils, fiche récapitulative...). Une formation des enseignants sur l'orthographe a aussi été demandée dans le cadre de la liaison école-collège.

Ces interrogations sur le sujet reviennent systématiquement en début d'année au sein de l'équipe éducative : « Pourquoi nos élèves ont de mauvaises performances en la matière ? Comment améliorer les performances des élèves en orthographe grammaticale ? ». Pourtant dans la plupart des écoles, ce domaine est loin d'être négligé, bien au contraire. Ainsi, les enseignants accordent de l'importance à cette discipline. Aussi, nombreuses sont les remarques de parents d'élèves qui ne sont pas le fruit d'impressions sans fondements. En effet, les résultats nationaux nous montrent que les performances orthographiques des petits français sont loin des attentes de l'école et de celles des parents. Aujourd'hui, nous pouvons dire et nous savons que les erreurs orthographiques rencontrées par les élèves reposent majoritairement sur l'oubli des morphogrammes grammaticaux, en d'autres termes les terminaisons qui correspondent à la catégorie grammaticale ainsi que les lettres muettes qui

en règle générale sont porteuses de sens et marquent la personne ou le nombre (Nina Catach, 1986).

Cette étude sera composée de trois grandes parties : la première traitera de l'histoire de l'orthographe afin d'étudier son origine pour en comprendre les difficultés et leurs causes. Une deuxième partie portera sur l'enseignement explicite en orthographe et plus particulièrement sur la négociation orthographique. Enfin un dernier axe exposera le dispositif didactique et les résultats obtenus, suite à sa réalisation dans une classe de CM2 en milieu urbain.

1. L'histoire de l'orthographe pour en comprendre ses difficultés

1.1. Le problème de l'orthographe aujourd'hui : quelques chiffres

L'ouvrage de Danièle Manesse nous présente une étude sur l'évolution du niveau des élèves entre 1987 et 2005 à travers une dictée et celle-ci constate une baisse importante : les élèves de 2005 faisaient beaucoup plus d'erreurs que ceux de 1987. L'analyse de cette étude montre que les erreurs grammaticales représentent un poids très lourd dans les résultats (Manesse.D, 2007, p.89).

Une autre étude de La DEPP (Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation) a publié des résultats pour une même dictée donnée en 1987, 2007 et 2015 sur un même nombre d'enfants du même âge, le niveau baisse constamment. Le nombre de mots mal orthographiés ou de signes de ponctuation erronés passe de 10,6 en 1987 à 14,3 en 2007 et 17,8 en 2015.

Suite aux analyses des évaluations nationales, on peut voir une réelle difficulté d'accorder le verbe avec son sujet : 39% de réussite en 2012 sur notre école contre 49% sur la circonscription. 53% en 2013. Ces résultats s'avèrent très moyens et sont assez étonnants car cette notion est travaillée régulièrement. D'autre part, le contexte de cette école est relativement favorisé, et l'on remarque notamment que les parents se préoccupent de la réussite de leurs enfants.

On peut alors, suite à ce constat, se demander où se situe le problème puisque les horaires en français restent inchangés. On peut tout de même se poser la question : Comment l'enseignant organise son calendrier annuel ? En effet, il doit faire des choix avec l'ensemble

des disciplines. La manière de gérer la classe pour chaque enseignant est encore très mal connue. Les élèves ont également changé : une population mixte, certains élèves ont la possibilité de faire du lien entre culture familiale et culture scolaire tandis que pour d'autres, ces deux lieux sont totalement différents. Dans certains foyers, la langue française existe peu ou les enfants n'entendent jamais ni conte ni histoire or écouter des histoires prépare à l'acculturation à l'écrit.

Notre question de départ est la suivante : Quelles procédures ou stratégies mettre en place pour permettre aux élèves d'améliorer leurs performances orthographiques ?

Nous allons donc chercher à introduire certains procédés, développés par des chercheurs ces dernières années, qui se tournent vers une approche réflexive et interactive de l'enseignement de l'orthographe. Pour cela, notre base sera les représentations des élèves dans la perspective de les faire évoluer.

Tout d'abord nous allons chercher à comprendre l'histoire de l'orthographe, son origine pour en appréhender les difficultés actuelles.

1.2. L'origine de l'orthographe

1.2.1 Un système calqué sur un autre

Retracer l'histoire de l'orthographe peut permettre de comprendre une partie des difficultés actuelles. Dans l'ouvrage de Catherine Brissaud et Danièle Cogis, cette histoire de l'orthographe est explorée. La langue française s'est construite sur la langue latine, et a donc du s'adapter à un système graphique déjà établi. De ce fait, les signes graphiques n'ont jamais pu être phonétiques. D'autres pays, comme l'Italie ou l'Espagne, ont du s'adapter mais ont pu établir un système beaucoup plus clair que le nôtre (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.96).

1.2.2 L'orthographe pour répondre à un besoin économique

La France a aussi connu une influence politique, économique et culturelle. Jean-Christophe Pellat est cité dans cet ouvrage et explique que le système orthographique s'est établi sur un temps très long. Au XIX^{ème} siècle, l'orthographe s'est normalisée, une illusion de sa fixité (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.96). La nécessité de savoir écrire s'est imposée avec la modernisation de la vie économique et sociale. En effet, certaines professions devaient être capables de prendre un texte sous la dictée (notaires, commis..). C'est à cette période que l'écriture devient un souci d'orthographe et non plus de calligraphie ainsi, une écriture correcte devient un signe de bonne éducation. Dès cet instant, la dictée est devenue un

emblème de l'orthographe et le signe de la promotion sociale des maîtres d'école (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.111).

1.3. L'enseignement de l'orthographe : la dictée principal emblème

1.3.1. Les origines de la dictée

Les premiers exercices d'orthographe sont la cacographie, qui est un exercice qui consiste à corriger des fautes dans un texte ; fortement critiquée, celle-ci risquait de faire mémoriser des écritures erronées. Cependant, elle a eu un réel succès auprès des enseignants, elle conduisait les élèves vers la curiosité. Elle est à l'origine de plusieurs exercices actuels comme les exercices à trous, de correction ou de transformation (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.111-112). Cet ouvrage traite également de l'apparition de la dictée orthographique en 1837 et explique qu'elle devient quotidienne : environ vingt ans plus tard sous diverses formes (autodictée, dictée-copie, dictée préparée...) (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.115). On peut l'expliquer par sa facilité de mise en œuvre et de correction pour les enseignants mais aussi par une façon d'enseigner, nouvellement beaucoup plus collective. La dictée de cette époque est cependant très différente de l'actuelle. Le maître dictait pendant qu'un élève écrivait au tableau noir en épelant chaque mot, pendant que les autres recopiaient. Progressivement elle envahit tous les diplômes, comme le Certificat d'études ou les concours, y compris celui pour devenir instituteur. On a affaire à un véritable excès de la dictée devenant une discipline majeure. A partir de ce moment « orthographe et dictée sont devenues synonymes dans notre société » (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.121).

1.3.2. Un tournant au XIXème siècle

En 1880, un tournant a eu lieu lorsque Jules Ferry et son équipe ont introduit d'autres domaines dans la discipline du français (la poésie, la rédaction...), ce qui a entraîné une diminution du temps accordé à l'orthographe. Dès cet instant, le corps enseignant a dénoncé la baisse du niveau orthographique. Cependant, la dictée est toujours ancrée dans les mœurs de l'école, et est perçue comme un aboutissement des activités d'études de la langue. Toucher à cet exercice pour certains provoquerait la chute de l'orthographe. Néanmoins nos élèves changent et les conditions sociales se modifient également. Des pratiques novatrices par des enseignants et des chercheurs commencent à voir le jour pour faire évoluer ces différentes conceptions. (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.112-121).

1.4. Les difficultés de l'orthographe française aujourd'hui

Dans la première partie de son travail, Danièle Cogis (2005) explique avec précision « les principes organisateurs de l'orthographe française » (p.37-53). Ils représentent les principales difficultés que peut poser l'orthographe à un scripteur.

1.4.1. Le principe phonographique

Le principe phonographique désigne le fait que l'on écrit ce que l'on entend, avec une difficulté propre au français. Au sein de notre système, nous possédons 36 phonèmes qui sont transcrits par environ 130 graphèmes. Même en retirant les graphèmes rares, leur nombre reste supérieur au nombre de phonèmes. Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré expliquent que l'écriture d'une langue sera régulière, si chaque phonème dispose d'un graphème qui lui est propre (Fayol M, Jaffré J-P, 2008, p.86).

. Au contraire, une orthographe comme celle du finnois exemple est très transparente, et permet de contribuer à expliquer les bons résultats de la Finlande en orthographe lors des tests nationaux.

1.4.2. Le principe morphologique

Un morphème représente la plus petite unité significative de la langue. On distingue les morphèmes lexicaux (mot, radical, préfixe, suffixe) des morphèmes grammaticaux (marque du pluriel, du genre, marque verbale...). Ce principe doit être maîtrisé par les élèves en plus du principe phonographique. Ceci complique la tâche d'écrire. En effet, les élèves doivent fournir une attention constante en tant que scripteur puisqu'ils doivent identifier les catégories grammaticales et les structures lexicales en simultanément.

1.4.3. Le principe distinctif

L'homophonie est présente dans toutes les langues et notamment dans la langue française. On trouve ce principe dans les homonymes (foie, foi, fois) mais aussi dans les conjugaisons (j'aurai/ j'aurais). Nous pouvons nous rendre compte, à travers des exemples, que la différence sémantique se démontre à partir de différentes graphies.

1.4.4. Le principe étymologique

Celui-ci représente des lettres qui n'ont pas de fonctions réelles, excepté le fait qu'elles rappellent une appartenance aux mots ayant des origines latines ou grecques (la lettre y dans le mot acronyme). Ces traces du passé, étymologie, restent encore très floues pour la plupart de nos élèves et font l'objet d'un apprentissage occultant la place de notions beaucoup

plus importantes. En effet, le temps passé à cet apprentissage se fait au détriment d'autres notions.

1.4.5. Autres difficultés

Les principales difficultés portent sur les éléments fléchis dans la phrase comme par exemple le verbe. Ce qui entraîne une multiplication des erreurs qui subsistent même chez les scripteurs experts (Cordary N, 2002, p.2).

L'orthographe de langue française représente un « plurisystème orthographique » terme employé par Nina Catach (Cordary N, 2010, p78). Celle-ci explique qu'il faut porter l'apprentissage sur les zones centrales et les grandes régularités des systèmes et laisser les exceptions pour plus tard (Danièle Cogis, 2005, p 53). L'orthographe est un domaine demandant du temps, nous sommes sans cesse en train d'améliorer nos performances même après avoir suivi un cursus scolaire. L'ensemble de ces principes s'entremêlent et imposent au scripteur, dans notre cas à l'élève scripteur de tenir compte de l'ensemble de ces principes lorsqu'il écrit, ce qui peut engendrer une certaine surcharge au niveau cognitif. Cette dernière peut alors entraîner des oublis ou certaines maladresses.

Au sein de cette étude, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l'enseignement de l'orthographe au travers de l'enseignement explicite. Nous avons choisi de porter l'ensemble de ce travail sur le dispositif de la négociation orthographique ou autrement nommé « la dictée négociée ».

2. L'explicitation en orthographe

2.1. Définition

L'explicitation en orthographe représente le fait de verbaliser son raisonnement métagraphique. Les élèves acquièrent très tôt des expériences d'écriture avant même de pouvoir lire. Ils justifient leurs choix graphiques selon des principes qu'ils empruntent à la fois à la logique du système écrit auquel ils sont confrontés, à la perception des unités de la langue orale et de leurs signifiés, mais aussi aux intentions, aux buts, aux enjeux de leurs textes.

2.2. Les intérêts d'explicitation en classe

2.2.1 L'explicitation en classe un outil pour l'élève et pour l'enseignant

Une étude de Jacques David (2004) sur l'explicitation des procédures qui invitait des élèves à écrire des textes sur le thème de l'écologie, a montré que dans la plupart des cas, ceux-ci utilisaient maladroitement des règles grammaticales dans leurs justifications (David J, 2004, p.68). A partir des réponses des élèves, l'enseignant peut agir sur d'éventuelles difficultés, maladresses ou incompréhensions. Cette stratégie de travail peut s'appliquer à plusieurs domaines propres au français, comme la production ou la compréhension écrite mais également à d'autres disciplines. Elle permet d'engager les élèves dans une attitude réflexive, d'échanger sur les propriétés de l'écrit, de comparer des formes erronées ou non pour en saisir les fonctionnements (David J, 2004, p.69). La majorité des élèves utilisent le tâtonnement, difficile à saisir, la règle n'étant pas stabilisée. Ils organisent leurs connaissances en fonction de la logique, du sens. Or, la principale difficulté rencontrée par les apprenants est de pouvoir prendre du recul par rapport à l'écriture. En effet, ils s'attachent encore trop au sens du texte. Ainsi, l'enseignement de l'orthographe nécessite du temps. Jacques David souligne également la surcharge cognitive en orthographe, les élèves ont du mal à copier tout en réfléchissant sur la langue (David J, 2004, p69). Il s'est rendu compte qu'un grand nombre d'élèves, suite à leurs écrits, repérait leurs erreurs avant même qu'on les leur signifie lors des phases de relecture. Il en a conclu qu'il était indispensable de laisser un temps de correction après chaque activité d'écriture en classe. Lorsque les élèves écrivent, ils occultent certains savoirs qu'ils peuvent cependant reformuler pendant l'activité de révision. L'explicitation est importante en orthographe pour comprendre le raisonnement des élèves et elle peut aussi les aider pour la révision de leurs textes. J'ai choisi de travailler sur ce dispositif puisqu'il va amener les élèves à rendre conscientes les règles qu'ils utilisent de manière inconsciente. Elle éveille la curiosité de l'élève puisqu'il se pose des questions : Pourquoi on me demande de souligner un verbe ? Pourquoi on entoure son sujet ? La verbalisation va permettre de donner du sens à l'enseignement de l'orthographe et permettre aux élèves d'accéder au métalangage de manière progressive.

Les entretiens métagraphiques permettent au scripteur d'avoir un regard sur sa pratique orthographique. Cette méthode a été mise au point par J-P Jaffré et son équipe LEA dans les années 1992 (Cordary N, 2002, p.3). Cette démarche associe un double recueil de données : texte écrit par l'élève dans le cadre d'un atelier d'écriture puis un entretien mené

avec l'élève pendant ou après la production graphique. L'élève devient un informateur à part entière dans cette activité. L'entretien métagraphique devient ainsi un véritable outil de clarté cognitive pour l'enseignant. Ce dernier va pouvoir se représenter les démarches orthographiques de ses élèves. C'est aussi un outil pour le scripteur qui explicite les différents chemins qu'utilise sa réflexion et qui l'oblige à verbaliser ses représentations.

Plusieurs situations de classe peuvent permettre cette démarche comme les APC (activités pédagogiques complémentaires), la relecture par binômes, les interactions entre pairs au sein du groupe classe (Cordary N, 2002, p.4).

Jacqueline Massonnet (1998), définit l'explicitation métagraphique comme un dispositif permettant de prendre conscience de l'attitude procédurale adoptée par le scripteur. Le guidage engendré par la médiation d'un adulte expert, s'il est établi avec une certaine rigueur, va engendrer la stabilisation des procédures. Donc certains « automatismes orthographiques fiables » vont se mettre en place. Au cours de cette démarche, la discussion porte sur les paramètres de l'interaction verbale qui se déroule entre les deux locuteurs à propos de l'acte produit par l'apprenti, afin d'atteindre son but. Il a pour finalité le guidage et le recueil des informations. Elle explique qu'il faut privilégier le « comment » et le « quoi » en évitant le « pourquoi » provoquant des explications de causalités et non à l'objectif premier qui est celui de décrire l'action (Massonnet J., 1998, p.231- 233).

Elle propose dans cette étude des questions possibles pour le guidage lors de l'entretien (Massonnet J. 1998, p233) :

- Liées à la prise d'informations : *qu'as-tu vu... entendu...*
- Liées à la localisation : *Où est-ce que tu as vu... lu...*
- Liées à l'organisation temporelle élémentaire : *Par quoi tu as commencé... Qu'as-tu fait ensuite... Comment savais-tu que c'était terminé...*

L'auteur nous explique au travers de ce questionnement la finalité d'un tel dispositif, il va permettre d'aider « les élèves à organiser et à conceptualiser ce qu'ils savent déjà à travers la gestion de leur action. » (Massonnet J. 1998, p233).

Une étude de Lamblin et Brossard (1980) présentée dans cette recherche a permis de distinguer deux types d'explications (Massonnet J. 1998, p233-234):

- « Une explication pour soi » dans ce cas le sujet essaie de se représenter l'action qu'il produit et ainsi régulera cette action sur le long terme.
- Une explication pour autrui, dans ce cas il est impossible de différencier explication et explication pour autrui, le sujet recherche des représentations au plus proche de la réalité tout en les communiquant à autrui.

L'enseignant, dans cette démarche, va convier l'élève à réfléchir sur ce qu'il veut dire et non sur le résultat qu'il a produit. (Massonnet J. 1998, p234)

2.2.2. Une classification des erreurs au travers de l'entretien métagraphique

Cette démarche permet de comprendre les différents types d'erreurs, on passe du comptage de fautes à une classification des erreurs. D. Béatrix Kolher (1991) a montré que l'entretien métagraphique permettait de catégoriser les erreurs en trois grands types (Cordary N, 2002, p.4) :

- M. Fayol (1992) nomme le premier groupe « erreurs d'experts » réalisées par tous y compris ceux qui maîtrisent l'orthographe et qui ont acquis certains automatismes de l'orthographe.
- Un autre groupe qui concerne « les zones de fragilité » : elles sont propres à chaque individu et très diverses d'un individu à l'autre.
- Le dernier groupe est celui « des erreurs sur les morphogrammes grammaticaux situées principalement sur le verbe ». Ce dernier varie en fonction de plusieurs critères qu'il faut accommoder en même temps, ce qui est loin d'être aisé à mettre en œuvre.

Noël Cordary en tire deux problèmes majeurs (Cordary N, 2002, p.5-6) :

- La première difficulté qu'ont les élèves est de gérer énonciation et grammaticalité : c'est-à-dire l'assimilation entre sujet grammatical du verbe et le sujet énonciateur du discours. Cette difficulté est très fréquente plus le sujet est jeune ; il a tendance à s'impliquer fortement.
- Un deuxième problème est celui de la gestion de la forme composée du verbe : Il n'est pas perçu comme un ensemble homogène mais plutôt comme un ensemble distinct.

Pour cet auteur, l'entretien métagraphique permet de comprendre ce qui se passe dans l'esprit des élèves-scripteurs et montre qu'ils ne font pas n'importe quoi. En effet, ils utilisent des procédures comme le tâtonnement et l'expérimentation tout en faisant du lien avec ce qu'ils connaissent déjà et la norme linguistique. Il expose aussi deux intérêts, le premier pour l'élève comme « une voie d'apprentissage du contrôle orthographique » (Cordary N, 2002, p.7) et pour l'enseignant ainsi que pour l'élève « un outil de compréhension du système est un moyen pour s'approprier la norme orthographique » (Cordary N, 2002, p.7).

« Plus cette expérience langagière sera précoce et régulière dans la vie des sujets, plus ils seront en mesure de maîtriser des raisonnements sur le fonctionnement de la langue qui fixeront des procédures graphiques encore incertaines jusqu'à la constitution d'automatismes orthographiques fiables. » (Massonnet J. 1998, p239). Au travers de cette conclusion, Jacqueline Massonnet nous expose l'intérêt de mettre en œuvre cette démarche dès le plus jeune âge. En effet, l'orthographe est une discipline qui nécessite un apprentissage long et progressif ainsi certaines procédures orthographiques pourront être stabilisées et automatisées lors du cursus scolaire. De plus, ce dispositif permettra de repérer d'éventuelles difficultés que les élèves rencontrent lors de l'écriture et pourront y remédier dès leurs apparitions.

3. La dictée négociée ou l'atelier de négociation orthographique

3.1. Présentation du dispositif

3.1.1. Définition

Ce dispositif a été établi par une équipe de chercheurs de l'Université de Bourgogne dans la suite des travaux d'Emilia Ferreiro (Brissaud C, Cogis D, p.63). Leurs observations ont montré que très tôt la plupart des élèves sont capables d'une activité métalinguistique pour peu qu'ils soient aidés par l'enseignant et en interaction avec les autres élèves. Au sein de cet atelier, les élèves explicitent leurs raisonnements qui leur ont permis de choisir la graphie d'un mot. Ce dispositif présente plusieurs intérêts d'une part pour l'enseignant, il va pouvoir situer les élèves dans leurs savoirs, leurs acquis et observer leurs représentations.

« Appelé parfois dictée dialoguée entre élèves ou dictée de groupe, ce dispositif vise à dynamiser la relecture d'un texte écrit sous la dictée. Il développe l'autonomie de la réflexion et les habitudes d'autocorrection. En cela, il contribue au transfert des compétences

d'orthographe aux situations de production d'écrits. Il est inspiré des ateliers de négociation graphique d'Haas & Lorrot de 1996 (Cellier.M, 2004)

3.1.2. Les intérêts d'un tel dispositif

Ce dispositif a aussi plusieurs intérêts pour l'élève (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.64) :

- La dédramatisation de l'orthographe : ils en parlent entre eux, ils échangent, ils partagent sans se voir juger ou attribuer une note.
- La focalisation sur le processus et non sur le produit : Ils ne s'arrêtent pas au résultat mais sur comment on aboutit à celui-ci.
- La valorisation du raisonnement.

Dans un atelier comme celui-ci, l'enjeu principal est que les élèves se persuadent mieux s'ils trouvent eux-mêmes les raisons ou les entendent de la part de leurs camarades. (Brissaud C, Cogis D, 2011, p.64).

3.2. Un dispositif propre au langage oral

3.2.1. Un nouveau rôle de l'enseignant

L'enseignant doit faire attention à adopter une position de neutralité active, il doit guider les élèves à travers des questions qui ne donnent pas la réponse immédiatement, il doit aussi permettre d'engager, d'ouvrir le débat, favoriser la confrontation des hypothèses et il peut valider les réponses justes sans pour autant trancher tout en laissant le doute, l'incertitude pour que les élèves exposent leurs différentes stratégies. L'enseignant doit donc apprendre à s'effacer à certains moments et laisser les élèves s'exprimer face au problème de manière qu'ils collaborent pour trouver une solution.

3.2.2 Un dispositif développant diverses fonctions de l'oral

Il s'agit d'un dispositif dans et par l'oral qui permet de mettre en œuvre un oral explicatif et argumentatif puisqu'il suppose que l'élève se justifie. C'est un oral socialisant, permettant les interactions entre pairs, de partager ses choix et ses différents points de vue. Il impose à l'élève d'écouter autrui, de négocier et de pouvoir se mettre d'accord. C'est également un oral représentant un objet d'apprentissage puisqu'il incite à la construction d'une petite argumentation. Pour finir, il s'agit d'un oral pour apprendre. En effet, l'analyse de

la langue permettra de repérer et de résoudre les problèmes orthographiques (Cellier M, 2004, 311-321).

Michelle Cellier nous présente également l'intérêt de « parler en orthographe ». Celle-ci explique que cela permet de dépasser le stade intuitif et d'apporter « une observation réfléchie de la langue ». Ce dispositif permet de confronter les représentations, de mutualiser et de coopérer afin d'arriver à la meilleure solution. Elle incite l'observateur et le scripteur de justifier ses choix en usant d'explications pertinentes. Un dernier intérêt très important est l'optimisation de l'attention, la dynamisation de l'activité de relecture pouvant s'avérer difficile. (Cellier M, 2004, 311-321)

Il faut apporter une méthode, des stratégies à l'élève pour élaborer sa propre méthode de relecture. L'utilisation d'un tel dispositif en classe permettra de répondre à certaines priorités présentes dans les nouveaux programmes qui sont le langage oral et la coopération.

Ma problématique : **En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances en orthographe des élèves en cycle 3 ?**

4- Le dispositif didactique

4.1. Le protocole mis en place

4.1.1. L'objet d'étude

Mon attention a été portée sur l'étude de l'accord sujet/verbe et sur l'accord dans le groupe nominal. Accorder correctement un nom, un verbe ou un adjectif revient à faire un travail de mémorisation (apprendre ses conjugaisons, connaître les marques du pluriel) mais pas uniquement, un travail d'investigation (rechercher le sujet du verbe) est aussi nécessaire. Pour effectuer ce travail, ont été repris les travaux de Catherine Brissaud et Danièle Cogis sur l'atelier de négociation orthographique.

4.1.2. Le contexte de l'étude

Ce travail s'inscrit dans la poursuite d'une séquence mise en place dans la période 1, sur les balles d'accords par l'enseignante en charge de la classe. Ce dispositif demandait aux élèves au sein d'un texte de matérialiser leurs différents raisonnements. Pour chaque phrase, l'élève devait rechercher le ou les verbe(s) conjugué(s) et les encadrer. Pour chaque verbe, il

devait rechercher le(s) sujet(s) et les matérialiser par une relation morphosyntaxique grâce aux balles d'accord. Ainsi, ce dispositif permet de passer du langage fonctionnel, c'est-à-dire de passer de la consigne à l'opération mentale. Les principales difficultés traitées dans cette séquence étaient le sujet avec expansion du nom, le nom collectif et la présence d'un pronom rupteur. Les résultats obtenus par cette enseignante l'ont amené à un constat qui était de savoir ce qui se passait dans la tête des élèves : quelles stratégies mettaient-ils en œuvre ? Nous ne pouvons pas nous contenter de ce que nous constatons et nous devons en tant qu'enseignant amener les élèves à expliciter leurs démarches et pas uniquement en orthographe. Un autre constat qu'elle a pu faire auprès de ces élèves, est la prise de distance par rapport au texte et l'accès au métalangage qui sont des procédures expertes nécessitant du temps, et d'exiger cela dès la fin du cycle 3 s'avère une illusion. Mon travail s'inscrit dans la continuité de cette séquence.

4.1.3. Présentation de l'échantillon étudié

Cette séquence s'est déroulée dans une classe à faible effectif de 21 élèves de CM2 avec un nombre de filles et de garçons homogène. Cette classe se situe dans une école ayant un contexte géographique relativement aisé.

4.1.4. Matériel utilisé

Pour cette étude, j'ai choisi de construire une séquence composée de 8 séances dont deux ont permis de mettre en place le pré-test et le post-test (voir annexe 1, plan de séquence)

Dans un premier temps, une dictée a été effectuée comme pré-test le lundi 14 novembre 2016, afin de repérer le positionnement des élèves et les éventuelles difficultés. Au vu des résultats, certaines erreurs n'ont pas été prises en compte, volontairement, en fonction du taux de réussite qui s'avérait satisfaisant pour certaines difficultés que j'avais insérées dans la dictée pré-test.

Dans un deuxième temps, ont été mises en place des stratégies de contrôle orthographique pour les accords dans le groupe nominal ou verbal.

Dans un troisième temps, à l'issue de ces contrôles, nous avons établi une grille typologique d'erreurs en fonction des besoins de la classe. Les élèves ont pu l'utiliser lors de dictées, de rédactions ou de productions de textes pour analyser leur orthographe.

Dans un quatrième temps, nous avons appris à travailler avec cette grille d'analyse au travers d'exercices d'entraînement et de consolidation (voir annexe 6, exercices de consolidation)

Dans un dernier temps, un post-test a été effectué le 23 Janvier 2017. A été reprise la même dictée qu'au mois de novembre (qui n'avait jamais été corrigée afin de ne pas modifier l'instrument de mesure comme le recommandent Catherine Brissaud et Danièle Cogis, 2011, p.12)

4.1.5. L'instrument de mesure

L'instrument de mesure était une dictée que j'ai établie, de manière à ce qu'elle représente les principales difficultés que je voulais traiter avec les élèves de cette classe. Son thème général a porté sur le pays de l'Ecosse, un projet de l'année avec ce groupe élémentaire. En effet, à la fin de l'année, ils devront écrire une histoire sur l'Ecosse, cette dictée était aussi un moyen de se confronter à certains mots de vocabulaire qui pourront leur être utiles par la suite.

Dictée pré-test et post-test: En Ecosse

Au fond des **Lands** écossais brumeux, **j'aperçois** des ruines qui **dominent** un grand lac. On **raconte** que dans ce lac **vit** un monstre. Plus loin, **j'entends** la musique festive des cornemuses. En m'approchant, **je vois** un homme imposant et un plus petit qui **portent** le kilt traditionnel. Ils **s'entraînent** pour les célèbres jeux des clans. L'arbitre les **regarde**. Dans la capitale, on **peut** voir de nombreux bars qui **sont réputés** pour **leur bière**. **Je termine** mon périple dans une petite auberge pour **déguster** **le haggis**, sur la table un chardon **est dessiné** à la craie violette.

Principales difficultés insérées dans la dictée pré-test	
Accords dans le groupe verbal	
<i>Verbes homophones/non-homophones</i>	<i>dominant/domine, raconte/racontent, vis/vit, nomme/nomment, vois/voient/voit, porte/portent, s'entraîne/s'entraînent, peux/peut, termine/terminent, j'aperçois/aperçoivent, j'entends/entendent</i>
<i>Verbes à l'infinitif</i>	<i>déguster</i>
<i>Accords auxiliaire être</i>	<i>est dessiné, sont réputés</i>
<i>Pronom rupteur</i>	<i>l'arbitre les regarde</i>
<i>Le sujet est un nom coordonné</i>	<i>un homme imposant et un plus petit qui portent</i>
Accords dans le groupe nominal	
<i>Accords en genre et en nombre avec les noms communs</i>	<i>brumeux, grand, festive, traditionnel, célèbres, petite, violette, ruines, bière, cornemuses, cette/cet</i>
Règles de grammaire	
<i>à/a, ou/où, et/est, leur/leurs</i>	

Les mots surlignés été donnés au tableau car inconnus des élèves.

Dans cette dictée, les verbes sont majoritairement au présent simple et un verbe au passé simple. Les groupes verbaux sont marqués par l'homophonie des finales verbales à la première, troisième personne du singulier et du pluriel. Concernant le groupe nominal, ont été choisis des accords simples mélangeant pluriel /singulier/féminin/masculin, afin de vérifier si les règles simples étaient bien assimilées pour ces élèves. Concernant les adjectifs, j'ai fait en sorte qu'ils soient placés avant/après ou plus loin du nom qu'il caractérise afin de les confronter aux différents placements possibles de l'adjectif dans une phrase.

4.1.6. Une dictée différenciée

Une élève de cette classe a nécessité d'une dictée aménagée, en d'autres termes une dictée différenciée sous la forme d'un texte à trous où les mots enlevés demandaient un accord soit nominal soit verbal. La différenciation de cette tâche ne veut pas dire de la faciliter et de la réduire à leur capacité mais plutôt de les amener au même endroit que les autres par un chemin différent. Il est inutile et dangereux de mettre volontairement un enfant en échec en lui proposant une tâche qu'il ne pourra pas effectuer. Nous devons donc en tant qu'enseignant faire en sorte d'apprendre à un élève ce qu'il est en mesure d'apprendre et de réussir. Il faut donc articuler les tâches en fonction des compétences qui lui sont disponibles. Il ne faut donc pas hésiter à faire des activités adaptées: comme proposer des aides à quelques uns comme la consultation d'outils aux élèves en difficulté et leur indiquer clairement où ils pourront trouver une réponse adéquate, comme raccourcir la tâche, « appareiller le support » ou varier les consignes (Spiegel V, Cellier M, 2006, p.2).

4.2. Résultats et analyses

4.2.1. Résultats et analyses du pré-test

Nombre de mots justes par élève pour la dictée pré-test

Prénoms	Nombre de mots justes	Pourcentage de réussite
Alexis	89	92%
Sasha	76	79%
Loan	73	76%
Jamie-Lyne	72	75%
Eléanore	89	92%
Adam	76	79%
Alice	67	70%
Jérémy	77	80%
Daphnée	86	90%
Nino	83	86%
Clara	85	88%
Hugo	70	72%
Inès	70	72%
Lyna	71	74%
Luna	73	76%
Audrey	77	80%
Solenne	75	78%
Paul-Emile	84	87%
Armand	68	70%
Loanne	92	96%
Thomas	69	72%
Moyenne classe	77	80%

Nombre d'erreurs pour les principales difficultés choisies pour le pré-test

Accords dans le groupe verbal	
Erreurs sur le pronom rupteur (es, ent)	11
Erreurs sur l'infinitif (é, és)	4
Erreurs sur le nom coordonné (e, es)	9
Erreurs sur l'auxiliaire être	Est dessiné (er) 13
	Sont réputés (er, é) 19

Majoritairement, les élèves font de nombreuses erreurs sur le groupe verbal, notamment sur l'accord avec l'auxiliaire être, le nom coordonné et sur la présence d'un pronom rupteur dans le groupe verbal. L'infinitif est bien repéré dans cette classe excepté pour quatre élèves ; j'ai donc choisi de garder cette difficulté pour la traiter par la suite avec eux.

Différentes graphies pour l'infinitif :

- « Pour déguster le haggis »
- « Pour dégusté le haggis »
- « Pour dégustés le haggis »

Pour les nombreuses erreurs liées à l'accord avec l'auxiliaire être, on peut se demander si la règle est vraiment connue des élèves ou alors si cette règle fait sens pour eux. Ils la connaissent sûrement mais n'arrivent pas à la réutiliser en contexte. Il va donc falloir leur proposer des activités permettant l'entraînement et l'utilisation de cette règle en situation d'écriture.

Différentes graphies pour l'auxiliaire être :

- « Un chardon est dessiné »
- « Un chardon est dessiner »
- « De nombreux bars sont réputés »
- « De nombreux bars sont réputé »
- « De nombreux bars sont réputer »

Concernant le nom coordonné, je suppose que les élèves pensent que le verbe possède un seul sujet et pensent également que le sujet à une seule position possible ; c'est-à-dire ajouter juste devant le verbe or pour passer au dessus de cette difficulté, il faut procéder non pas sur le sens mais il faut pouvoir prendre du recul (accès au métalangage) ; ce qui peut s'avérer difficile afin de se rendre compte qu'il y a deux sujets pour ce verbe reliés par une conjonction de coordination.

Différentes graphies pour le nom coordonné :

- « Je vois un homme imposant et un plus petit qui portent »
- « Je vois un homme imposant et un plus petit qui porte »
- « Je vois un homme imposant et un plus petit qui portes »

Enfin, concernant le pronom rupteur, ou pronom écran, cela renvoie à ce que j'ai supposé précédemment : les élèves pensent que le sujet se situe toujours juste avant le verbe et accordent en fonction, or ce n'est pas toujours le cas, c'est une représentation erronée qui peut être due à la façon de présenter l'objet enseigné, en d'autres termes la manière la plus courante.

Différentes graphies pour le pronom rupteur :

- « Il les regarde »
- « Il les regardes »
- « Il les regardent »

Accords dans le groupe nominal	
Les célèbre jeux	4
Leur bière/ leurs bières	7
Un grand lac	0
La musique festive	1
Des ruines	3
Lands écossais brumeux	13
Des cornemuses	8
Le kilt traditionnel	13
Une petite auberge	3
La craie violette	5
Nombreux bars	11

Certains accords dans le groupe nominal se sont avérés compliqués à mettre en œuvre pour un grand nombre d'élèves « leur bière/leurs bières » dans de nombreux cas si la marque du pluriel apparaissait sur leur(s) elle n'apparaissait pas sur bière et inversement quand cette marque apparaissait sur bière(s) elle n'apparaissait pas sur leur. On peut se demander si « leur » est alors reconnu comme un article pour ces élèves. Un autre groupe nominal a posé un problème du même genre celui « des nombreux bars », on peut penser que nombreux n'est pas reconnu également comme un article d'où l'oubli de l'accord.

Les groupes nominaux « les Lands écossais », « le kilt traditionnel », « des cornemuses » ont été très mal orthographiés mais une hypothèse peut être avancée selon laquelle ces noms sont difficiles à écrire par rapport au lexique et je suppose qu'ils se sont fixés sur la bonne écriture du mot ; plutôt que sur l'accord en genre et en nombre. Cette

hypothèse rejoint l'idée de Jacques David qui explique que l'élève se retrouve vite en surcharge cognitive lorsqu'il réfléchit sur la langue.

Autres constats

Beaucoup d'erreurs sont liées au vocabulaire et à l'écriture de certains mots nouveaux (kilt, écossais, craie, festive, bière, brumeux, célèbres) mais je ne les développerai pas car ce n'est pas l'objet de mon étude.

Une erreur très récurrente est celle de la reconnaissance du verbe vivre dans la phrase « on raconte que dans ce lac vit (vie) un monstre ». Les élèves confondent ce verbe avec le nom commun « vie ». On voit ici qu'ils raisonnent sur le sens et non sur la syntaxe, comme vous nous l'avons vu dans le cadre théorique : c'est bien la vie du monstre dont il est question sens, mais évidemment il faut un verbe pour que la phrase soit correcte.

Les élèves oublient souvent des majuscules et des points (peut être perdus lors de la dictée ou mal exprimés lors de la dictée). Une erreur de majuscule au milieu d'une phrase « le haggis » mais cette erreur est liée lors de la présentation de la dictée. Comme je vous l'ai dit précédemment j'ai écrit deux mots au tableau avec une majuscule « Le haggis » « Les Lands » et les élèves ont recopié tout simplement ce que j'avais écrit. Pour le premier mot, j'aurais dû soit l'écrire en minuscule dès le départ, soit leur signaler que la majuscule n'apparaissait pas dans la dictée puisque ce n'était pas un nom propre ni un mot en début de phrase.

Ces résultats permettent de mettre en évidence la difficulté à savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève quelle stratégie il utilise. Il faut alors les amener à expliciter leurs stratégies.

4.2.2. Construction d'un outil : la grille d'analyse d'erreurs

Suite à ce pré-test, j'ai construit une autre dictée sur laquelle nous nous sommes appuyés À partir de laquelle a été établie une grille d'analyse de leurs erreurs (voir annexe 3, grille d'analyse d'erreur).

Ils ont effectué la dictée individuellement, puis ils ont pu réaliser une activité de négociation en groupe de 3. A la suite de ce travail, ils m'ont rendu une dictée-groupe. J'ai choisi de faire cette activité de relecture en groupe puisque je trouve qu'elle est rassurante pour les élèves en difficulté, ils ne sont plus seuls face à l'erreur et elle permet d'échanger sur

les diverses stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre lors de ce travail d'analyse. Pour permettre une correction collective et montrer aux élèves qu'ils sont acteurs de leurs apprentissages, j'ai scanné chaque dictée-groupe et j'ai sélectionné une phrase de chacune des dictées porteuses d'une erreur attendue afin de pouvoir l'analyser et ouvrir le débat sur les différentes opérations mentales qu'ils mettent en place. J'ai alors projeté à la séance suivante une dictée-classe (voir annexe 2, dictée classe) composée de l'ensemble des dictées-groupe. Au cours de cette activité, j'ai pu recueillir quelques représentations d'élèves à la fois en groupe et lors de la correction en grand groupe classe.

4.2.3. Quelques représentations d'élèves durant l'activité

Au cours des échanges en groupe classe ou en petits groupes j'ai pu enregistrer certaines représentations d'élèves sur l'orthographe en échangeant avec eux. Pour poser mes questions, je me suis inspirée du modèle de Jacqueline Massonnet (1998, p.233).

A la question : repérer et souligner les verbes, certains les repèrent visuellement alors que d'autres changent le temps de la phrase. La deuxième stratégie est beaucoup plus pertinente et surtout porteuse de sens, ainsi le verbe va varier alors que la première méthode repose sur une mémorisation des verbes qu'ils retrouvent grâce à leur mémoire ; ce n'est pas une réelle stratégie.

« Elle aime observer » : « c'est à l'infinitif. En effet, on peut dire il faut », on peut dire « il faut aimer observer », on peut dire « elle aime prendre » « elle aime vendre ». Lorsque les élèves m'expliquent comment ils ont fait, on peut se rendre compte que dans la plupart des cas, ils connaissent une règle ou une partie de cette règle et l'appliquent sans vraiment en comprendre le sens.

« Elle aimerait tant les rejoindre » : « c'est un verbe conjugué car il ne finit pas en er », une représentation figée de l'infinitif en -er, elle peut être due à une surreprésentation des verbes du premier groupe durant la scolarité de l'élève or on sait très bien que les verbes les plus utilisés dans la langue française sont les verbes du troisième groupe et qu'ils sont les plus complexes. Plusieurs élèves ont aussi écrit « les rejoindres » ils justifient leur choix par « parce qu'il y a les devant », dans ce cas l'élève se persuade que le sujet d'un verbe est obligatoirement devant le verbe, une représentation fautive.

« Marie est destinée... », « Elle est née... » : « Parce que c'est féminin ! », « C'est l'auxiliaire être donc j'accorde ». On peut voir une reconnaissance de la règle de l'accord avec l'auxiliaire être plus ou moins maîtrisée mais il en ressort des bonnes choses dans leurs représentations mais qui manque peut-être d'approfondissement.

« Chaque jour » : « On ne met pas de s car c'est un jour ». Voici une réponse représentant l'attachement des élèves au sens de la phrase ; c'est une réponse juste cependant elle ne montre aucun accès au métalangage, il ne me parle pas d'article, ni de déterminant, ni de nom, ni de genre ou de nombre.

« Leurs chevaux » : « Il y en a plusieurs qui s'entraînent » c'est le même cas que l'exemple précédent, de plus ils font une erreur d'interprétation car ceux qui entraînent sont les enfants et non les chevaux.

« Ils jouent et entraînent » : « les enfants sont plusieurs dont on met –ent », une règle bien intégrée car ils reconnaissent la marque du pluriel sur « ils ».

« Elle aimerait » : Les élèves proposent de nombreuses terminaisons pour ce conditionnel présent, confusion avec le futur simple « aimerai » ou des terminaisons connues des élèves ajoutées au hasard comme le passé composé « aimé » ou avec la première et la deuxième personne de l'imparfait « aimerais ». Ils ne m'ont proposé aucune représentation, ni aucune solution je leur ai donc expliqué le temps de ce verbe, comment on peut le construire et la terminaison attendue sans trop m'attarder. De plus, je leur ai dit que cette terminaison étant celle de l'imparfait à la troisième personne, ils auraient pu pour ceux qui ont écrit –ais en déduire qu'il y avait un -t et non un –s car c'est le pronom « elle » le sujet de ce verbe.

A la suite de cette correction collective, nous avons effectué une autre séance qui portait sur cette même dictée. L'objectif de cette séance a été de trouver une typologie d'erreurs. Ce travail s'est avéré compliqué pour les élèves, j'avais donc anticipé dans le cas où ils n'arriveraient pas à démarrer de leur donner une partie du travail en leur proposant une grille vierge (voir annexe 3, grille d'analyse vierge élève) avec les titres des colonnes et des lignes à remplir pour chaque groupe à partir de leur dictée corrigée. Ce travail de groupe a mis du temps à démarrer, ils ne comprenaient pas réellement l'objectif de ce travail et ce qu'il fallait faire. Au vu de cette difficulté, j'ai réalisé cette activité en groupe classe en leur donnant un exemple (celui de la première ligne) ce qui a été pertinent pour les débloquer

puisque le groupe classe s'est avéré très dynamique durant cette séance. Suite à cette séance, j'ai repris les différents types d'erreurs ainsi que les exemples qu'ils m'avaient proposés pour justifier leurs choix. Dans certains cas, j'ai pris d'autres exemples mais je leur ai expliqué pourquoi car ils étaient beaucoup plus parlants que les leurs mais que ceux qu'ils m'avaient proposés étaient corrects aussi. J'ai donc distribué une grille d'analyse d'erreurs (voir annexe 4, grille d'analyse d'erreurs finale) à chaque élève sur laquelle figurait au recto les erreurs liées au groupe verbal et au verso les erreurs liées au groupe nominal. J'ai rajouté quelques décorations afin qu'ils puissent la nommer, la décorer ou la colorier de manière à mieux se l'approprier. Ces grilles ont été ensuite plastifiées de façon à ce qu'ils puissent y avoir recours dans n'importe quelles situations d'écriture.

Les séances suivantes ont porté sur l'entraînement et l'utilisation de la fiche à travers une autre petite dictée et un texte avec des mots soulignés à corriger, des exercices calqués sur la cacographie (voir annexe 6, exercices de consolidation).

4.3. Résultats et analyses du post-test

Nombre de mots justes par élève pour la dictée post-test

Prénoms	Nombre de mots justes	Pourcentage de réussite
Alexis	93	97%
Sasha	88	92%
Loan	78	81%
Jamie-Lyne	86	90%
Eleanore	91	95%
Adam	85	89%
Alice	73	76%
Jérémy	77	80%
Daphnée	90	94%
Nino	81	84%
Clara	90	94%
Hugo	79	82%
Inès	81	84%
Lyna	82	87%
Luna	78	85%
Audrey	83	86%
Solenne	79	82%
Paul-Emile	89	93%
Armand	76	79%
Loanne	93	97%
Thomas	81	84%
Moyenne classe	83	86%

D'un point de vue général, tous les élèves de cette classe ont amélioré leurs performances orthographiques excepté Nino qui a baissé de 2 % son taux de réussite. Cependant, il a oublié de nombreux mots pendant la dictée, ce qui le pénalise sur son taux de réussite. Il s'agit d'un élève qui arrive souvent en classe fatigué, un peu ailleurs ce qui n'est pas un facteur favorisant la concentration en classe. La moyenne des mots bien orthographiés est passée de 77 à 83 pour l'ensemble de la classe ce qui représente une légère augmentation mais qui reste une évolution significative. Certains élèves ont fait de nets progrès comme Thomas qui passe de 69 mots bien orthographiés à 81 mots soit 12 mots ou alors Inès qui passe de 70 mots bien orthographiés à 81 soit 11 mots. Luna a pu bénéficier de la dictée différenciée pour elle aussi on peut observer une évolution entre les deux dictées 78 à la dictée 2 contre 73 à la dictée 1.

Nombre d'accords faux dans le groupe verbal et nominal dans la dictée post-test

Accords dans le groupe verbal	
Erreurs sur le pronom rupteur (es, ent)	2
Erreurs sur l'infinitif (é, és)	3
Erreurs sur le nom coordonné (e, es)	6
Erreurs sur l'auxiliaire être	Est dessiné (er) 5
	Sont réputés (er, é) 13

Majoritairement les accords dans le groupe verbal ont diminué significativement, excepté pour l'accord du verbe réputer à la voix passive qui a légèrement baissé, on peut faire l'hypothèse qu'ils ne reconnaissent pas l'auxiliaire être à la troisième personne du pluriel (sont). L'erreur ayant baissé le plus fortement est celle du pronom rupteur. Seuls deux élèves font l'erreur, on peut dire que cette difficulté est surmontée pour la majorité d'entre eux. Concernant l'infinitif, cette erreur est toujours présente de la même manière qu'au pré-test. Suite à ce constat, il serait pertinent de travailler uniquement sur des exercices de reconnaissance des verbes conjugués et à l'infinitif pour consolider une des stratégies proposée dans la grille d'analyse d'erreurs. Concernant les erreurs sur le nom coordonné, elles ont baissé mais elles sont toujours présentes. En effet, j'ai pu constater que lors des corrections collectives, il était encore difficile pour les élèves de prendre du recul afin d'analyser cette erreur si je n'étais pas là pour guider leur attention et leur permettre de la repérer.

Accords dans le groupe nominal	
Les célèbre jeux	3
Leur bière/ leurs bières	2
Un grand lac	0
La musique festive	2
Des ruines	0
Lands écossais brumeux	4
Des cornemuses	3
Le kilt traditionnel	9
Une petite auberge	2
La craie violette	1+ 1 (oubli du mot)
Nombreux bars	4

Les accords dans le groupe nominal sont majoritairement bien réussis sauf l'erreur sur le groupe nominal « le kilt traditionnel » cette erreur rejoint l'hypothèse que j'avais annoncée précédemment qui est que le nom et l'adjectif sont difficiles à écrire concernant le lexique et je suppose qu'ils se fixent encore sur la bonne graphie du mot plutôt que sur l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal

4.4. Analyse de productions d'élèves

Thomas et Armand (voir annexe 6)

On peut voir que pour ces élèves, cette séquence a été pertinente puisque leur taux de réussite a augmenté significativement. Par exemple, Thomas est passé de 69 mots bien orthographiés à la dictée 1 contre 81 mots bien orthographiés à la dictée 2. On peut se rendre compte lors de la première dictée qu'il n'y a aucune matérialisation de leur raisonnement ou aucun sens dans cette matérialisation or j'avais donné comme consigne de souligner les verbes et de retrouver leurs sujets. Dans la dictée 2, on peut constater que Thomas a compris l'intérêt de matérialiser son raisonnement en entourant, en soulignant ou en remplaçant par un pronom. Armand quant à lui différencie son raisonnement pour les verbes et les sujets, il montre une certaine compréhension. Ce qui nous permet d'en déduire que le fait de matérialiser ses opérations mentales lors de l'écriture et de laisser du temps à la relecture permet d'accéder au métalangage et d'améliorer ses performances orthographiques. Thomas remplace par des pronoms personnels sujet, les sujets des verbes, on constate qu'il utilise une démarche, il réfléchit, s'instaure une véritable réflexion. En remplaçant par un pronom personnel sujet, il recherche la terminaison du verbe, une véritable démarche d'investigation.

Inès, Loan (voir annexe 6)

Ces élèves font également partie des scripteurs qui ont fait une intéressante montée de leurs performances orthographiques suite à cette séquence. On peut voir lors de leur première dictée qu'ils soulignent des mots de natures très diverses un peu au hasard car ils soulignent des adjectifs, des noms, des verbes... Ce constat nous montre que pour ces élèves le fait de matérialiser leur raisonnement ne fait pas sens pour eux, pourquoi on leur demande ça ? L'objectif de ma séquence avait cette finalité de leur faire comprendre l'intérêt d'un tel travail et pourquoi c'était pertinent de le faire en tant qu'élève. La grille d'analyse d'erreurs a permis de donner des stratégies et surtout de les guider pour la mise en place de ces stratégies. On voit sur les deuxièmes dictées une distinction entre les mots. Ils reconnaissent les verbes, ils matérialisent leur raisonnement et leur stratégie de manières différentes en fonction de la nature du mot. Ils entourent le sujet et soulignent le verbe. On voit donc apparaître un certain accès au métalangage et surtout une certaine compréhension dans leur travail. On peut en déduire à la suite de ce constat qu'il faut outiller les élèves, leur proposer plusieurs pistes possibles afin de pouvoir s'en approprier une. La chose essentielle résidant dans le fait d'explicitier la finalité, l'objectif de chaque séquence afin de savoir à quoi ils vont être confronté et ce que l'on attend d'eux. Une petite précision pour Loan, quand on voit sa matérialisation à la dictée 2, je pense qu'il serait intéressant de lui proposer une méthodologie pour la présentation de son raisonnement afin d'éviter cet aspect brouillon et difficile à comprendre quand on analyse ou évalue leur travail. On pourrait par exemple leur fournir un modèle où la matérialisation est représentée sur une phrase qu'il pourrait sortir lors de la phase de relecture.

Luna (voir annexes 6)

Cette élève est dyspraxique, elle a eu le choix entre plusieurs possibilités de différenciation, je lui avais proposé un texte à trous cependant depuis peu elle s'est équipée d'un ordinateur portable. Elle a fait le choix de taper sa dictée à l'ordinateur avec le guidage d'une auxiliaire de vie scolaire. On peut voir sur ses deux dictées en dehors des nombreuses erreurs lexicales, que c'est une élève qui fait attention aux accords en genre et en nombre tant dans le groupe verbal que dans le groupe nominal. Ce qui s'avère négatif au travers de l'utilisation du numérique c'est qu'elle ne le maîtrise pas encore très bien et n'a pas eu assez de temps même si elle en a eu plus que les autres pour matérialiser son raisonnement. Pour les prochaines dictées j'ai trouvé une autre façon de procéder qui est de la laisser copier sa dictée

et le lui imprimer pour qu'elle puisse ensuite faire sa matérialisation directement sur la feuille ou faire d'éventuelles modifications avec son auxiliaire de vie scolaire. Ce qui nécessite aussi de lui laisser un peu plus de temps que les autres élèves de la classe et de lui permettre ce temps de relecture au calme dans une autre pièce ou au fond de la classe.

Sasha (voir annexe 6)

On peut voir que cette séquence a permis à cet élève et à d'autres également d'introduire des choses qu'ils connaissent déjà. En effet, ils utilisent les balles d'accord lors de la seconde dictée, éléments travaillés dans une séquence antérieure. Ce travail a permis de faire ré-émerger des connaissances acquises antérieurement. On peut donc en déduire qu'en orthographe qu'il faut sans cesse répéter ce que l'on a déjà travaillé et permettre aux élèves de faire du lien avec ce qu'ils connaissent déjà d'où l'importance d'une continuité et d'une progressivité dans les apprentissages.

Hugo (voir annexes 6)

Cet élève fait partie de ces élèves qui lors de la dictée 1 ont souligné des mots sans vraiment y mettre du sens. Sur sa dictée numéro 2, on peut voir qu'il matérialise son raisonnement dès la première phrase même si cette matérialisation se trouve erronée puisqu'il confond le verbe « faire » à la troisième personne du pluriel avec le nom masculin « fond ». Il se trouve dans la même situation que Jérémy, cas expliqué précédemment concernant la recherche des sujets des verbes. Cependant, un autre problème m'est mis en évidence est que cet élève a fait cette matérialisation uniquement pour la première phrase mais pas pour le reste du texte. On peut alors se demander ou supposer que la tâche demandée s'avère trop compliquée (surcharge cognitive), où par manque de temps, celui-ci n'arrivait pas à écrire et à relire dans le temps que je leur avait laissé. On peut donc en déduire une chose importante en tant qu'enseignant : il faut lors d'une dictée circuler dans les rangs et repérer les élèves avec d'éventuelles difficultés pour veiller à ne pas les perdre lors de ce travail de copie.

Nino (voir annexe 6)

Cet élève que j'ai cité précédemment ayant un certain manque d'attention n'a pas fait que d'oublier des mots, j'ai pu aussi constater qu'il avait encore moins matérialisé son raisonnement sur la deuxième dictée. Sa dictée est présentée de manière chaotique, une présentation phrase par phrase or je n'avais pas donné une telle consigne mais j'avais juste

précisé qu'il y aurait un temps de relecture à chaque fin de phrase. J'ai donc pensé qu'il était impératif d'aller lui parler pour comprendre un tel travail aussi bâclé, il m'a expliqué qu'il était souvent fatigué, qu'il avait un peu de peine à se concentrer en ce moment (ce que je peux comprendre en vu du contexte familial) par contre il m'a justifié son choix d'écrire phrase par phrase car cela s'avérait facilitateur pour la relecture. Je lui ai dit que son choix était pertinent cependant lorsqu'on fait une dictée nous copions un texte c'est-à-dire un ensemble de phrases à la suite et qu'au collège c'est ce que l'on allait attendre de lui.

Eleanore (voir annexe 6)

Les travaux de cette élève font référence à la baisse d'attention qui peut apparaître quand on fait une relecture globale suite à une dictée, une hypothèse que j'avais avancée précédemment. Ils épuisent leurs forces cognitives plus rapidement. En effet, on voit que pour la dictée 1, elle survole partiellement en soulignant quelques mots de natures différentes (relecture globale) tandis que pour la dictée 2 (relecture par phrase) on peut se rendre compte qu'elle va jusqu'au bout du travail, de son raisonnement puisqu'il n'y a pas de blocs de phrases sans analyse. On peut donc en déduire que cette démarche de relecture peut permettre d'alléger cognitivement les élèves et la décomposer de cette manière va permettre de garder un stock de ressources cognitives suffisant pour aller jusqu'au bout de la tâche demandée.

Jérémy (voir annexe 6)

Il est le seul élève à n'avoir montré aucune progression entre les deux dictées. En effet, son taux de réussite est identique entre le pré-test et le post-test. Pourtant, on peut apercevoir que lors de la deuxième dictée il matérialise son raisonnement. La recherche des sujets ainsi que des verbes lui pose problème et il décompose sa dictée en numérotant les différentes phrases comme Nino. Quant à la recherche des sujets, il souligne des mots ou des groupes de mots peut être au hasard ou alors il a une représentation erronée du sujet d'un verbe. Pour ce type d'erreur, je pense qu'il serait judicieux de revoir avec lui la notion de sujet et l'entraîner à les reconnaître dans une ou plusieurs phrases au travers des APC (activités pédagogiques complémentaires) par exemple. Certains élèves ont besoin de plus d'entraînements que d'autres car ils n'apprennent pas tous de la même manière. Lors des APC on pourrait construire avec l'élève une fiche outil plus individuelle centrée sur cette difficulté avec des exemples pertinents.

Conclusions et apports pour ma pratique future d'enseignante

Ainsi, nous avons pu voir au travers de cette étude que l'atelier de négociation orthographique était un outil de compréhension du raisonnement des élèves afin d'expliquer ce qui peut se passer dans leur esprit. On constate qu'ils ne font pas n'importe quoi, ils mettent en place des stratégies. Cependant, le fait de matérialiser leur raisonnement peut permettre de faire émerger du sens à ces opérations mentales. Il est donc indispensable de faire expliciter les élèves sur leur manière de procéder face à un problème dès leur plus jeune âge. Ce travail peut également s'avérer pertinent dans d'autres disciplines pour faire émerger les éventuelles difficultés que rencontrent les élèves afin de trouver des solutions en tant qu'enseignant. La dictée négociée est également un moment de partage entre pairs, un moyen de collaborer puisqu'ils échangent leurs idées et leurs stratégies. Par exemple, un élève expose une stratégie qui lui est propre pour certains elle s'ajoutera à celle qu'ils utilisent et pour d'autres elle pourra remplacer celle qu'ils utilisaient jusqu'à présent car elle fera sens ou elle sera plus lisible pour eux. Nous pouvons faire plusieurs constats suite à ce travail de recherche.

Les élèves qui ont le mieux progressé sont ceux qui ont le plus matérialisé leurs raisonnements sur la copie. On peut donc comprendre que le fait de penser et d'écrire aide à comprendre certains raisonnements.

La relecture phrase par phrase lors de la dictée à la place de la relecture globale courante s'avère rassurante et moins lourde cognitivement pour les élèves. En effet, c'est un moyen de garder leur attention pour réaliser la tâche dans son intégralité. On pourrait également effectuer une relecture différée sur la semaine sur un point en particulier chaque jour comme par exemple le lundi repérer les verbes et leurs sujets puis le mardi s'intéresser aux accords dans le groupe nominal.

Le travail d'analyse en groupe face à l'erreur est pertinent, ils m'ont confié un certain bien-être de travailler selon cette modalité, ils se trouvaient rassurés et ils trouvaient quelque chose de plaisant à travailler de cette manière. Cette modalité de travail développe l'échange collaboratif entre les élèves c'est-à-dire négocier, se mettre d'accord pour répondre à un problème. Dans ce cadre, l'élève se sent également acteur et moteur de ses apprentissages, c'est une activité dynamique qui rend l'élève actif tout au long de la séquence puisque l'on part de ce qu'ils savent déjà et de leurs difficultés en vue de les améliorer.

L'enseignant incarne un nouveau rôle dans ce type d'activité car il doit guider mais il doit aussi apprendre à s'effacer pour permettre d'ouvrir la collaboration et l'échange entre pairs ce qui n'est pas toujours chose aisée.

Cette séquence fait aussi remonter l'idée de l'importance d'avoir des consignes claires, précises et pour éviter les éventuelles incompréhensions. De plus, il est important d'informer les élèves sur les objectifs d'une séquence pour qu'ils comprennent ce que l'on attend d'eux, que le travail demandé fasse sens afin de les motiver et de les engager dans la tâche. Pour cela il est nécessaire de fixer des objectifs lisibles.

Pour aller plus loin

La dictée négociée est un dispositif intéressant à mettre en place mais qui impose une grande rigueur pour l'enseignant, il peut être complété par d'autres dispositifs dans une même classe afin de développer certains automatismes.

Nous pourrions proposer des entretiens d'explicitations lors des activités complémentaires pédagogiques pour certains élèves où certaines difficultés persistent comme par exemple les difficultés à repérer le sujet d'un verbe ou le fait de reconnaître un verbe à l'infinitif d'un verbe conjugué. Ces entretiens pourraient permettre d'agir à l'échelle individuelle, permettre un dialogue et de comprendre les éventuels blocages rencontrés par quelques élèves afin de proposer une solution particulière. Ces entretiens demandent de la rigueur et de la préparation pour l'enseignant comme nous l'explique Jacqueline Massonnet et les informations recueillies dépendront des questions posées à l'élève (Massonnet.J, 1998). Des entretiens métagraphiques pourraient faire l'objet de séances et avoir lieu entre les élèves autour d'une dictée ou d'un travail en production écrite tout en instaurant un cadre et une surveillance accrue pendant les phases d'échanges. En effet, les élèves sont plus à l'aise entre eux pour prendre la parole et argumenter sur la langue, une façon de dédramatiser ce type de séance et de permettre certains automatismes en orthographe.

La phrase dictée du jour peut également permettre de travailler régulièrement l'explicitation et développer certains automatismes. Ce dispositif est une activité brève mais qui s'avère être régulière et fréquente. Elle peut être réalisée sur l'ardoise, au tableau par un élève volontaire ou désigné, ou alors sur le cahier du jour, une activité comparable au calcul mental. Ce type de dictée peut permettre de dédramatiser cet exercice et contribuer à

améliorer l'évolution du rapport des élèves par rapport à l'orthographe. Les élèves vont pouvoir alors s'exprimer et expliciter leurs stratégies. Un ou plusieurs élèves vont pouvoir verbaliser la démarche dite experte, un partage avec les autres élèves, ce qui permet d'offrir aux élèves en difficultés face à ce cas de mémoriser la démarche. Cependant, il faut faire attention en tant qu'enseignant à deux choses le choix des phrases, elles doivent présenter une ou deux difficultés mais ne pas surcharger les élèves. Je pense que peu d'élèves sont capables de faire face à plusieurs difficultés en même temps. Un autre élément est celui de la gestion du groupe classe, il faut savoir répartir la parole, animer le débat et le réguler en posant un cadre explicite et explicité. Il faut que les élèves se sentent dans un climat de confiance et de respect pour qu'ils puissent s'exprimer sans se soucier du regard des autres.

Il est indispensable de travailler sur des points particuliers afin que les élèves constituent un répertoire de référence. Évidemment, les élèves ne peuvent pas écrire des phrases qui respectent une structure prédéterminée : Ils seront alors sûrement confrontés à des cas particuliers qu'ils n'auront jamais étudiés auparavant.

Bibliographie

Brissaud.C & Cogis.D, 2012, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier.

Cellier.M, 2004, Dire l'orthographe : quelques dispositifs, *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, publications de l'université de Provence, p. 311-321.

Cogis.D, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave Editions

Cordary.N, 2002, Entretien d'explicitation et gestion de l'orthographe en classe de seconde une démarche d'appropriation de l'orthographe, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, CRDP de Bourgogne.

Cordary.N, 2010, L'orthographe du participé passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde, *France*, 6, 77-84.

David.J, Automne 2004, Apprendre à écrire en explicitant, *Québec français*, 135, 68-70.

Eduscol, 2015, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, visualisé le 3 Novembre 2016, repéré à <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

Eduscol, 2015, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015, visualisé le 3 et 4 Novembre 2016, repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Fayol.M & Jaffré.J-P, 2008, *Orthographier*, PUF

Manesse.D & Cogis.D, 2007, *Orthographe à qui la faute*, ESF éditeur ?

Massonnet.J, 1998, Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture, *Repères*, 17, p231-239

Ministère de l'Education National, Etude la DEPP, novembre 2016, visualisé le 10 Décembre 2016 repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>.

SCEREN, Spiegel.V & Cellier.M, 2006, La dictée négociée, *Banque de séquences didactiques*. CRDP de Montpellier.

Annexes

Table des matières

Annexe 1 : Le plan de séquence.....	1
Annexe 2 : La dictée-classe (séance 3 avec le TBI).....	2
Annexe 4: Grille d'analyse d'erreur vierge (séance 4 et 5)	3
Annexe 5: Grille d'analyse d'erreur finale (construite en fonction des difficultés de la classe)	4
Annexe 6 : Exercices de consolidation (cacographie et dictée).....	5
Annexe 7 : Productions d'élèves.....	6-15

Annexe 1 : Le plan de séquence

Durée de la séance	Nature de la séance	Objectifs d'apprentissage	Grandes lignes	Matériel
Séance 1 30'	Séance pré-test	<ul style="list-style-type: none"> Repérer les éventuelles difficultés des élèves 	Dictée → Relecture → Ramassage	Feuille de classeur Dictée et dictée aménagée
Séance 2 45'	recherche	<ul style="list-style-type: none"> Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres Ecrire un texte sous la dictée 	Rappel → Dictée → Relecture → Travail de groupe → Institutionnalisation	feuille de classeur, dictée et dictée aménagée, productions des élèves, ardoise
Séance 3 45'	Correction	<ul style="list-style-type: none"> Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres 	Rappel → Relecture → Correction collective → Institutionnalisation	TBI, productions des élèves, photocopies, ardoise
Séance 4 30'	Classement et typologie des erreurs (justification et explicitation)	<ul style="list-style-type: none"> Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres Désigner des critères de classement des erreurs Donner des exemples et justifier son choix orthographique 	Rappel → Relecture → Concertation en groupe → Elaboration de la grille typologique d'erreurs collectivement → Institutionnalisation	TBI, workspace, productions des élèves, ardoise
Séance 5 45'	Entraînement 1	<ul style="list-style-type: none"> Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres Donner des exemples et justifier son choix orthographique 	Rappel → Relecture de la grille → Entraînement sur une autre dictée (individuelle et en groupe) → Institutionnalisation	TBI, productions des élèves, ardoise, grille typologique d'erreurs, workspace
Séance 6 40'	Entraînement 2	<ul style="list-style-type: none"> Confronter ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres Utiliser une grille d'analyse d'erreurs Expliciter ses stratégies et ses choix orthographique 	Rappel → Relecture de la grille → Entraînement sur un texte à corriger (individuelle et en groupe) → Institutionnalisation	Texte par élève, feuille de classeur, ardoise, workspace, TBI, grille d'analyse d'erreurs
Séance 7 30'	Séance post-test	<ul style="list-style-type: none"> Réinvestir ses connaissances 	Rappel de l'ensemble de la séquence → Dictée → Relecture → Ramassage	Dictée et dictée aménagée, feuille de classeur, grille d'analyse d'erreurs
Séance 8 40'	Analyse	<ul style="list-style-type: none"> Analyse de leurs performances avant et après la séquence (comparaison des deux dictées) Retour sur l'intérêt de la grille d'analyse d'erreurs 	Rappel → Correction collective de la dictée → Analyse pour chaque élève de ses deux productions	Grille d'analyse d'erreurs, dictée pré-test et post-test

Annexe 2 : La dictée-classe (séance 3 avec le TBI)

Depuis quelle est née Marie S et destiné à un grand avenir celui d'être reine d'Écosse.

Chaque jour, seul, elle rêve du monde qui existe en dehors du château de son père. Elle passé la plus part de son cheval, (temps en compagnie de son

Léo, un fidèle ami. du avant de se

revoir., elle aime observer les enfants.

Ils jouent et entraînent leur chevaux pour la célèbre course des clans. Elle aimerait tant les rejoindre.

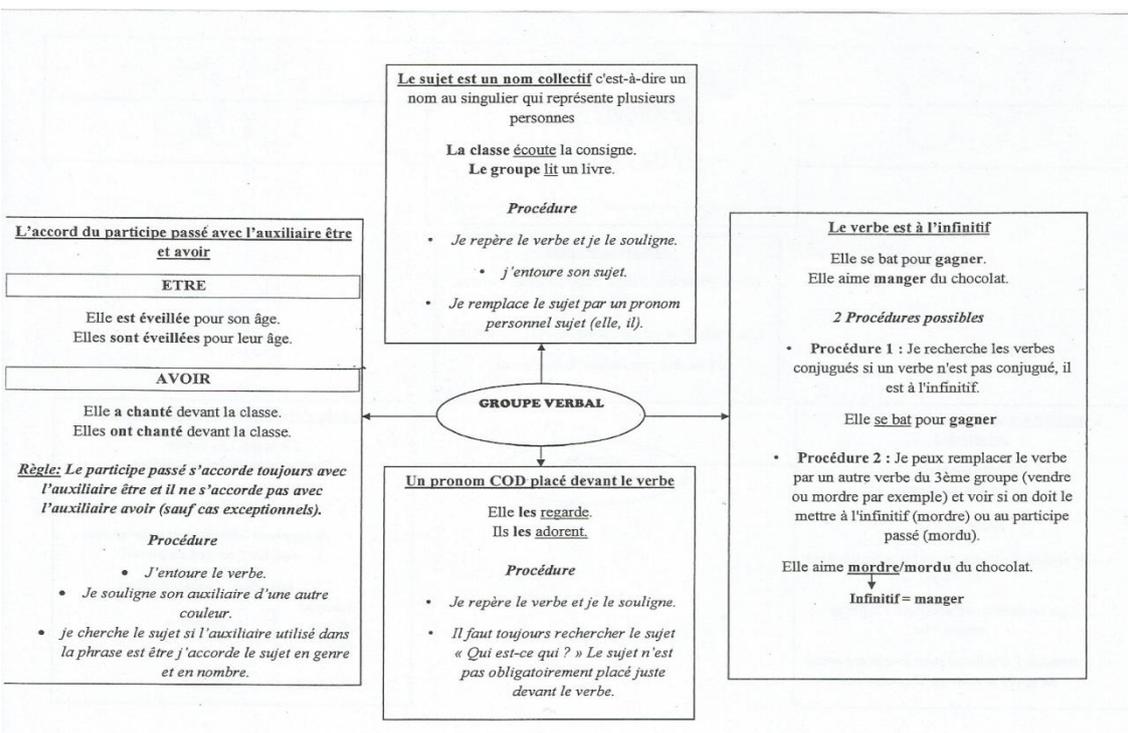
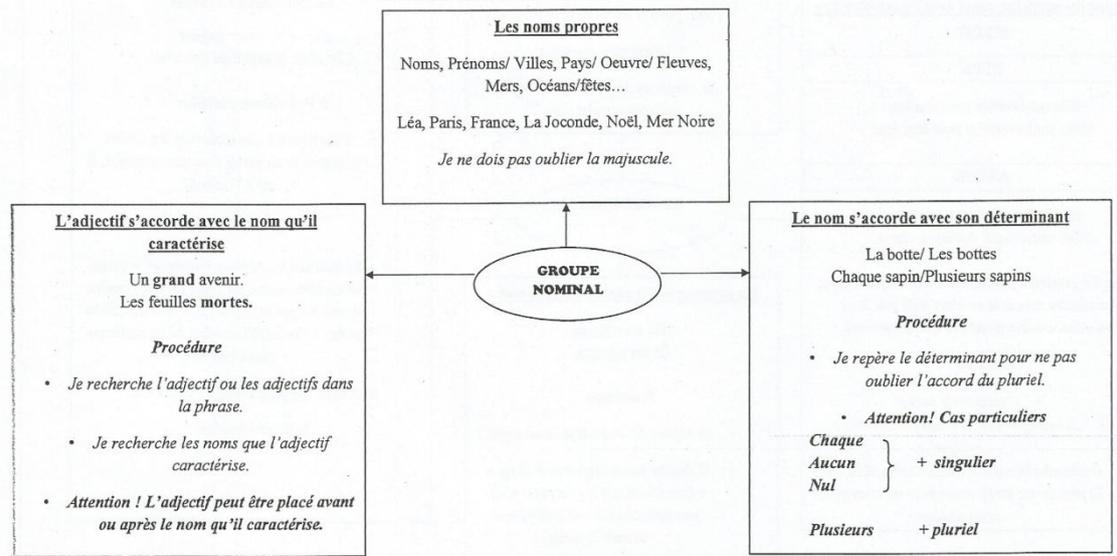
Annexe 4: Grille d'analyse d'erreur vierge (séance 4 et 5)

Type d'erreur	Exemples	Stratégies et procédures
NATURE DU MOT :		
Oubli de la majuscule au nom propre		
NATURE DU MOT :		
Un pronom est placé avant le verbe		
Le sujet est un nom collectif (plusieurs)		
Le sujet est un nom long		
Accords avec l'auxiliaire être ou avoir	ETRE	
	AVOIR	
Le verbe est à l'infinitif		
NATURE DU MOT :		
Le nom s'accorde avec son déterminant		
L'adjectif s'accorde avec le nom qu'il caractérise		

Dictée support

Depuis qu'elle est née Marie est destinée à un grand avenir celui d'être reine d'Ecosse. Chaque jour, seule, elle rêve du monde qui existe en dehors du château de son père. Elle passe la plupart de son temps en compagnie de son cheval, Léo un fidèle ami. Aux alentours de seize heures, elle aime observer sur un banc du jardin les enfants. Ils jouent et entraînent leurs chevaux pour la célèbre course des clans. Elle aimerait tant les rejoindre. »

Annexe 5: Grille d'analyse d'erreur finale (construite en fonction des difficultés de la classe)



Annexe 6 : Exercices de consolidation (cacographie et dictée)

Texte à corriger

Consigne : Je lis le texte, plusieurs mots sont soulignés dans ce texte. Tu dois dans un premier temps indiquer si ces mots sont bien orthographiés si ce n'est pas le cas tu dois corriger cette erreur et écrire la bonne graphie dans la colonne mot corrigé. Dans un second temps tu dois justifier ton choix dans tous les cas c'est-à-dire dans le cas où l'orthographe du mot est fautive et dans le cas où l'orthographe du mot est juste.

La veille de Noël près de la ville de Glasgow, les moutons mangent dans les prés et les jeune agneaux coure dans tous les sens. Le vent souffle sur les collines enneigés du lac. On peut apercevoir un groupe de pêcheurs qui ramènent des poissons pêché durant la matinée. L'air est glaciale dans les highlands. De la fumée ainsi qu'une délicieuse odeur d'agrumes s'échappe des chaumières éclairés. Plusieurs femmes préparent le festin en contant des histoires écossaises. William les écoute et se laisse transporté dans son imagination. Ces histoires sont imaginées dans des manoir mettant en scène des créatures magiques comme le célèbre monstre du Loch Ness. William a attendu cet instant depuis très longtemps.

Exemple de grille pour le texte à corriger

Mots soulignés	Mots corrigés	Justifications (Je justifie tous les mots même ceux qui me paraissent justes et bien orthographiés)
Noël		
mangent		
jeune		
coure		

Dictée (support)

Il faut bien surveiller Marie et sa sœur car elles courent de partout. Ces fillettes malicieuses adorent jouer dehors avec les petits garçons d'en face. Elles sont rusées tandis qu'ils sont créatifs. Ils sont très malins quand ils sont réunis. Tout le monde peut en témoigner, je les adore.

Annexe 7 : Productions d'élèves

Productions de Thomas

Dictée 1

À la fond des Grands Écosse brumeux, ~~au fond~~ j'aperçois des ruines
qui domine un grand lac. On raconte que dans ce lac vit un monstre.
Plus loin, j'entends la musique festive des cornes ~~musiques~~. Plus m'approch-
ant, je vois un homme imposant et un plus petit petit ~~qui~~ ~~qui~~ ~~parle~~
~~qui~~ parlent quilté. Il s'entraîne pour les célèbres jeux des clans.
Le l' arbitre les regardent. Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars
qui sont reputés pour leur bière. Je termine mon périple dans une
petite auberge pour déguster le haggis sur la table un clandon est
déjà à la main violet.

Dictée 2

En Écosse
À la fond des lands Écosse ~~brumeux~~ j'aperçois des ruines qui
dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac vit un
monstre. Plus-loin, j'entend la musique festive des
cornes ~~musiques~~. En m'approchant, je vois un homme imposant et
un plus petit qui portent le hilt traditionnelle. Ils s'entraînent
pour le célèbre jeux des clans, l'arbitre les regardent. Dans
la capitale, on peut voir de nombreux bars qui sont reputés pour
leur bières. Je termine mon périple dans une petite auberge
pour déguster le haggis, sur la table un clandon est déjà à la
main violet.

Dictée 1

Au fond des lands Ecosse brumeux, j'aperçois des ruines
 qui dominent un grand lac. On raconte que dans se la ruie^{l'ac}
 un mont. Plus loin, j'entend la musique vestive des cornes
meurt maprochant, je vois un homme imposant est un plus
 petit qui porte le quilté traditionnel il s'entaine pour les clubs
 jeux des quiltés l'arbitre les regard. Dans la capitale, on peut
 voir de nombreuses bars qui son réputé pour leur bière. Je termine
 mon périple dans une petite auberge pour déguster. Le haggis
 sur la table un chardon est desiné la cré violetti.

Dictée 2

Au fond des lands Ecosse brumeux, j'aperçois des ruines qui
dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac vit un mont.
 Plus loin, j'entend la musique vestive des cornes. En
 m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui porte
 le quilté traditionnel. Il s'entaine pour les s'clubs jeux des clubs.
L'arbitre les regardent. Dans la capitale, on peut voir de nombreux
bars qui son réputés pour leur bière. Je termine mon périple dans une
 petite auberge pour dégusté le haggis, sur la table un chardon est
 à la cré violetti.

Dictée 1

Au fond des lacs écossais brumeux, j'aperçois des ruines qui dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac vie un monstre. Plus loin, j'entends la musique festive des cornes-muses. En approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui porte le quilt traditionnel. Il s'entourne entourne pour les selle jeu des clans.
 J'arbitre les regards. Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars qui sont réputés pour leurs billards. Je termine mon periphe dans une petite auberge pour déguster le baggis, sur la table un chardon est dessiné à la crayon violette.

Dictée 2

Au fond des lacs écossais brumeux, j'aperçois des ruines qui d'~~un~~ un grand lac. On raconte que dans ce lac vit un monstre. Plus loin, on entend la musique festive des cornes-muses. En m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui porte le quilt traditionnel. Il s'entourne entourne pour les selle jeu des clans.
 J'arbitre les regards. Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars qui sont réputés pour leurs billards. Je termine mon periphe dans une petite auberge pour déguster le baggis, sur la table un chardon est dessiné à la crayon violette.

Productions d'Inès

Dictée 1

Au font des Parcels écarter loinment, y aperçois des ruines qui
domine un grand lac. On raconte que dans ce lac
vie un monstre. Plus loint, y entend la musique je
festive des cornes-muses. En m'approchant, je vois un
homme imposant et un plus petit qui porte le
quatre troussimelle. Il s'entraîne pour les célibes
jeux des glans. L'arbitre les regarde. Dans la
capitale, on peut voir de nombre lacs qui sont
réputés pour leur bière. Je termine mon périp
dans une petite auberge pour déguster le haggis,
sur la table un chardon est dessiné à la
cré violette.

Dictée 2

Au font des lacs écarter loinment, y aperçois des ruines qui
domine un grand lac. On raconte que dans ce lac
un monstre. Plus loint, y entend la musique je
festive des
cornes-muses. En m'approchant, je vois un homme imposant
et un plus petit qui porte le quatre troussimelle
et s'entraîne pour les célibes jeux des glans l'arbitre
il les regarde. Dans la capitale, on peut voir de nombre
lacs qui sont réputés pour leur bière. Je termine mon
périp dans une petite auberge pour déguster le haggis,
sur la table un chardon est dessiné à la cré
violette.

Dictée 1

aufont des Lands Ecossait brumeux, j'appersoi des ruines qui domminent un grand lac. On racontent 4
que dans ce lac vie un monstre. Plusloingt, jentant la musique faistive des cornemuses. En 3
m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui portent le quilté traditionel. Ils 2
s'entraiment pour les sélaibres jeux des clans. L'arbitre les regarde. Dans la capitaale, on peux 2
voireent de nombreux bar qui sont réputés pour leurs bière. Je tairmine mont périple dans une petite 3
auberge pour déguster le haggis, sur la table un chardon est dessiné à la cret violette. 2

Dictée 2

En Écosse

Au fond des landes écossais brumeux, j'appersoi des ruines qui dominent un grand lac. On racontent
que dans se lac vie un monstre. Plus loingt, j'entand la musique festive des cornemuses. En
m'approchant, je voie un homme imposant et un plus petit qui porte le quilté traditionel. Ils
sentrennent pour le sélaibre jeux des clans. L'arbitre les regarde. Dans la capitale, on peux voir de
nombreux bar qui sont réputées pour leurs bières. Je termine mon périple dans une peutit oberje
pour déguster le haggis, sur la table un chardon est dessiné à la cre violette.

Dictée 1

Au fond des lands écossais ~~brumeux~~ ^{brumeux}, j'aperçois
 des ruines qui dominent un grand lac.
 On raconte que dans ce lac vit un monstre.
 Plus loin, j'entend la musique festive des
cornes mures. En m'approchant, je vois un
 homme imposant et un plus petit qui portent
 le kilt traditionnelle. Ils s'entraînent pour
 les célèbres jeux des clans. L'arbitre les
regardent. Dans la capitale, on peut voir de
 nombreux bars qui sont réputé pour leurs
 bières. Je termine mon périple dans une
petite auberge pour déguster le haggis.
 Sur la table un chardon est dessiné à la
 craie violette.

Dictée 2

Au fond des lands écossais ~~brumeux~~ ^{brumeux}, j'
 aperçois des ruines qui dominent un grand
 lac. On raconte que dans ce lac vit
 un monstre. Plus loin, j'entend la
 musique festive des cornemuses. En
 m'approchant je vois un
 homme imposant et un plus petit qui
 portent le kilt traditionnelle. Ils
 s'entraînent pour les célèbres jeux
 des clans. L'arbitre les regarde. Dans
 la capitale, on peut voir de nombreux
 bars qui sont réputés pour leur bière.
 Je termine mon périple dans une petite
 auberge pour déguster le haggis.

La table un charbon chardon est dessinée
 à la craie violette.

Productions d'Hugo

Dictée 1

Offert des lacs écossés brumés, j'aperçois des ruines qui dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac nait un monstre. Plus loin, j'entend la musique festive des cornemuses. En m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui porte le quille traditionnelle. Ils s'entendent pour les célèbres jeux des dans. L'arbitre les regarde. Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars qui sont réputés pour leurs bières. Je termine mon périple dans une petite auberge pour déguster le haggis, sur la table un chardon est dessiné à la crème violette.

Dictée 2

En lacs écossés brumés, j'aperçois des ruines qui dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac nait un monstre. Plus loin, j'entend la musique festive des cornemuses. En m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui porte le quille traditionnelle. Ils s'entendent pour les célèbres jeux des dans. L'arbitre les regarde. Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars qui sont réputés pour leurs bières. Je termine mon périple dans une petite auberge pour déguster le haggis, sur la table un chardon est dessiné à la crème violette.

Dictée 1

Au fond des lacs écossais brumeux, j'aperçois des ruines qui
 dominent un grand lac. On raconte que dans ce lac vit un
 monstre. Plus loin, j'entend la musique festive des cornemuses.
 En approchant, je vois un homme imposant et un plus petit qui
 portent le quilt traditionnel. Ils s'entraînent pour les salutaires jeux
 des daims. L'arbitre les regarde. Dans la capitale, on peut
 voir de nombreuses bars qui sont réputés pour leur bières. Je
 termina mon périple dans une petite auberge pour déguster le
 haggis, sur la table un chardon est dessiné à la craie violette.

Dictée 2

Au fond des lacs écossais brumeux, j'aperçois des ruines
 qui dominent un grand lac.
 On raconte que dans ce lac vit un monstre.
 Plus loin, j'entend la musique festive des cornemuses.
 En m'approchant, je vois un homme imposant et un plus petit
 qui porte le quilt traditionnel. traditionnel.
 Ils s'entraînent
 Ils pour les célèbres jeux des daims.
 L'arbitre les regarde.
 Dans ^{la} capitale, on peut voir de nombreuses bars qui sont
 réputés pour leur bières.
 Je termina mon périple dans une petite auberge pour
 déguster le haggis, sur la table un chardon est dessiné
 à la craie violette.

Dictée 1

Au fond des lands écossais brumeux, j'aperçois des ruines
 qui dominent un grand lac. On raconte que dans
 ce lac vit un monstre. Plus loin, j'entend la
 musique festive des cornemuses. En m'approchant,
 je vois un homme imposant et un plus petit qui
 portent le kilt traditionnel. Ils s'entraînent pour
 les célèbres jeux des clans. L'arbitre les regarde. Dans
 la capitale, on peut voir de nombreux bars qui
 sont réputés pour leurs bières. Je termine mon
 périple dans une petite auberge pour déguster le haggis.
 Sur la table un chardon est dessiné à la craie.

Dictée 2

Au fond des lands écossais ~~brumeux~~, brumeux,
 j'aperçois
~~j'aperçois~~ des ruines qui dominent un grand lac.
 On raconte que dans ce lac vit un monstre. Plus loin,
~~j'entends~~ la musique festive des cornemuses. En m'approch-
 ant, je vois un homme imposant et un plus petit
 qui portent le kilt traditionnel. Ils s'entraînent pour
 les célèbres jeux des clans. L'arbitre les regarde.
 Dans la capitale, on peut voir de nombreux bars
 qui sont réputés pour leurs bières. Je termine mon
 périple dans une petite auberge pour déguster
 le haggis, sur la table un chardon est dessiné à
 la craie violette.

Productions de Jérémy

Dictée 1

1 Au bord des lacs écossés brume, j'aperçois des
ruines qui dominent un grand lac. On raconte
que dans ce lac vit un monstre. Plus loin,
~~sentant~~ J'entend la musique festive des gués
~~musé~~ ^{musé} en maprochant, je vois un homme imposant
et un plus petit qui porte le quilté traditionnel
traditionnel. Ils s'entraînent pour les célèbres jeux
des dans. ~~L'~~ ^{L'} arbite les regades. Dans la capitale,
on peut voir de nombreux bars qui sont réputés pour
leur bière. Je termine mon périple dans une petite
auberge pour déguster de haggis, sur la table un
chardon est dessiné ^{dessiné} à la crée violette.

Dictée 2

1 ~~du~~ font des lacs écossés brume, j'aperçois
des ruines qui dominent un grand lac.
2 On raconte que dans ~~le~~ lac ~~vit~~ un monstre.
3 Plus loin, j'entend la musique festive des
gués.
4 En maprochant, je vois un homme imposant et un
plus petit qui porte le quilté traditionnel.
5 Ils s'entraînent pour les célèbres jeux des dans.
6 ~~L'~~ ^{L'} arbite les regades.
7 ~~Dans~~ la capitale, on peut voir de nombreux
bars qui sont réputés pour leur bière.
8 Je termine mon périple dans une petite auberge
pour déguster le haggis, sur la table un chardon
est dessiné à la crée violette.
FIN