



HAL
open science

Le rôle de la verbalisation et des interactions verbales dans la compréhension du système orthographique français : exemple de la négociation graphique au cycle 3

Amélie Brizais

► To cite this version:

Amélie Brizais. Le rôle de la verbalisation et des interactions verbales dans la compréhension du système orthographique français : exemple de la négociation graphique au cycle 3. Education. 2020. dumas-02612081

HAL Id: dumas-02612081

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02612081v1>

Submitted on 18 May 2020

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Le rôle de la verbalisation et des interactions verbales dans la compréhension du système orthographique français : exemple de la négociation graphique au cycle 3.

BRIZAIS Amélie

Sous la direction de Monsieur François SIMON

Université de Nantes

INSPE de Nantes

Mémoire de master 2 en didactique du français

Parcours : Master MEEF 1^{er} degré

Année universitaire 2019-2020

Sommaire

Introduction.....	5
1 Cadre théorique.....	6
1.1 Historique.....	6
1.2 Le concept de la négociation graphique.....	7
1.2.1 Qu'est-ce que la négociation graphique (NG) ou ateliers de négociation graphique (ANG) ?.....	7
1.2.2 Quelles sont les principales théories sur la NG ?.....	9
1.3 Quelle place pour le langage oral et les échanges dans l'étude de la langue à l'école élémentaire ?.....	11
1.3.1 Partie institutionnelle : qu'en disent les programmes et les textes institutionnels ?.....	11
1.3.2 Les théories sur le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage à l'école et dans des situations de NG.....	13
1.4 Quels sont les liens entre la NG et le concept de problématisation de Michel Fabre ?.....	16
1.4.1 Qu'est-ce que la problématisation ?.....	16
1.4.2 Comment la NG permet de relever et de résoudre des problèmes orthographiques ?.....	17
1.5 Objectifs de ma recherche.....	18
2 Méthodologie	18
2.1 Présentation du terrain exploité.....	21
2.1.1 Caractéristiques et choix du terrain exploité.....	21
2.1.2 Justification de l'échantillon utilisé pour l'étude de cas dans le cadre de ma recherche.....	22
2.1.3 Méthode préliminaire à la méthodologie employée sur le terrain pour dégager mon objectif de travail avec les CM1-CM2.....	22
2.2 Corpus de données exploitées.....	23
2.3 Les outils d'analyse utilisés.....	25
3 Résultats de recherche obtenus.....	26
3.1 Analyse des données.....	26
3.1.1 Analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves.....	26

3.1.2 Analyse des notions orthographiques mobilisées par les élèves dans les échanges oraux / dans leurs productions écrites individuelles.....	30
3.1.3 Analyse de la résolution d'un problème orthographique selon « la problématisation ».....	37
3.2 Interprétation des résultats.....	38
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	43
Sitographie.....	44
Annexes.....	46

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur François SIMON. Je le remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé tout au long de la réalisation et mise en œuvre de cette recherche.

Je remercie en particulier Olivier L. pour m'avoir donné l'occasion extraordinaire de réaliser mon travail de terrain.

Enfin, je remercie mes très chers parents, Patrick et Lydie, ainsi que ma sœur Margaux, qui ont toujours été là pour moi et dont les conseils m'ont beaucoup aidés dans ma démarche de recherche.

Résumé en français

L'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire demeure un objet de recherche à part entière tant les pratiques semblent peiner à évoluer dans ce domaine et restent « traditionnelles »... Un dispositif innovant de dictée a déjà fait ses preuves quant à la progression du niveau d'orthographe : les Ateliers de négociation graphique, ou dictées négociées. L'objectif de cette étude est de comprendre le rôle joué par la verbalisation et les interactions verbales dans la compréhension de règles orthographiques dans des situations de dictées négociées. La démarche méthodologique, testée dans une classe de cycle 3, permet de rendre compte des interventions et échanges permettant aux élèves de mobiliser des règles d'orthographe dans le but de résoudre un problème orthographique. Cette étude montre que c'est grâce aux échanges que les élèves régulent certaines règles, mais qu'ils ne les utilisent pas forcément à bon escient, ce qui permet alors à l'enseignant de déceler et de faire évoluer des conceptions erronées concernant l'orthographe grammaticale.

Mots-clés : Orthographe grammaticale, dictées négociées, interactions verbales, résolution de problèmes orthographiques, règles orthographiques

Summary

The teaching of spelling in elementary school remains an object of research in its own right as practices seem to struggle to evolve in this field and remain «traditional»... An innovative dictation system has already proven its worth in terms of the progression of the spelling level: the graphic negotiation workshops, or negotiated dictations. The objective of this study is to understand the role played by verbalization and verbal interactions in understanding spelling rules in negotiated dictation situations. The methodological approach, tested in a cycle 3 class, makes it possible to report on the interventions and exchanges allowing students to mobilize spelling rules in order to solve a spelling problem. This study shows that it is through exchanges that students regulate certain rules, but that they do not necessarily use them properly, which then allows the teacher to detect and evolve erroneous conceptions about grammatical spelling.

Keywords : Grammatical spelling, negotiated dictations, verbal interactions, spelling problem solving, spelling rules

Introduction

Qu'est-ce que l'orthographe ? Selon Jean-Christophe Pellat, professeur en linguistique française, l'orthographe est « une représentation, au moyen de signes visuels, d'une langue. Mais c'est une représentation qui est codifiée, qui est conventionnelle, qui est historiquement décidée par la société. ». Dans cet interview (*Qu'est-ce que l'orthographe?*) à l'université de Lille, J-C Pellat soumet également deux références à l'orthographe : référence au son (graphème-phonème) et référence au sens (informations grammaticales et lexicales, homophones). Entre les lettres muettes, les différents graphèmes disponibles pour un seul phonème et encore bien d'autres règles, ces deux références nous montrent bien à quel point l'orthographe est complexe...

Cependant, tout est lié à l'écrit et à la lecture. L'écrit est omniprésent dans la société, et cela, depuis longtemps. Cela implique donc 1) de savoir décoder les mots, 2) de les comprendre, 3) pour les réutiliser et les écrire. C'est donc le rôle qu'a l'école dans ce processus fastidieux pour les élèves d'apprendre à encoder et à décoder les mots. De nos jours, encore trop d'adultes n'orthographient pas correctement les mots qu'ils écrivent, et bien souvent leurs enfants les imitent assez tôt lors de leurs apprentissages.

A l'école élémentaire, les élèves commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe. Mais pourquoi font-ils toutes ces erreurs ? D'après Danièle Cogis (*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, 2005 – II, 4, p.143), maître de conférences à l'IUFM de Paris et chercheur en orthographe, une erreur est la « conséquence d'une incompréhension entre une conception et le fonctionnement du système orthographique », mais est également « la trace des tâtonnements dans l'apprentissage ». Le plus souvent, les élèves ne perçoivent pas leurs erreurs, car ils croient qu'ils écrivent correctement, ils mobilisent des règles qu'ils ont appris, mais ne les utilisent pas à bon escient. Le but, aujourd'hui, est donc de travailler à la source de leurs erreurs : travailler sur leurs conceptions initiales et les corriger si elles sont fausses pour qu'ils puissent se sentir progresser en orthographe.

Dans cette recherche en didactique du français, j'ai donc voulu innover dans ma pratique quotidienne et confectionner des séances d'orthographe différentes des séances dites « traditionnelles » qui ne montrent pas forcément de progression chez les élèves (ce point sera défini et discuté plus loin dans le cadre théorique). Je suis partie d'un dispositif

pédagogique mis au point par Ghislaine Haas (1999), professeur à l'IUFM de Dijon et chercheur en orthographe. Celui-ci se nomme *Atelier de Négociation Graphique* (ANG). Dans le même principe, je me suis ensuite orientée vers un dispositif similaire qu'est la *Négociation Graphique* (NG), renommé par Jean-Pierre Sautot et Thierry Geoffre (*De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ?*, 2017). Selon eux, « la NG est une activité métalinguistique, c'est-à-dire de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage ». Nous verrons également que ce dispositif est fortement lié au *concept de problématisation* de Michel Fabre (2009).

Cependant, ce dispositif, qu'est la négociation graphique, ne peut se faire seul par l'élève. Certes, il doit réfléchir sur la manière dont il écrit, mais s'il n'est pas en confrontation avec d'autres graphies et qu'il pense avoir écrit la bonne orthographe d'un mot, il ne se posera pas de question, pour lui, ce sera correct. Comme l'indique le terme « négociation », les notions d'échanges et d'argumentation me semblent incontournables dans l'activité de l'élève. J'ai alors introduit dans mon étude le rôle des échanges, de la verbalisation et des interactions verbales dans l'apprentissage de l'orthographe. En effet, selon D. Cogis (2005 – II, 4, p.144) , « l'enfant n'apprend pas tout seul, et encore moins dans le domaine de l'écrit qu'ailleurs. Il apprend grâce et avec les autres ». C'est également l'idée de Lev Vygotski (*Pensée et langage*, 1934) et de Jérôme Bruner (*Le développement de l'enfant*, 1983), les deux psychologues ayant prouvé que l'approche interactionniste et socio-constructiviste était celle à privilégier pour favoriser l'apprentissage des élèves à l'école.

1 Cadre théorique

1.1 Historique

Au cours des décennies, la langue française ne fait qu'évoluer, et son orthographe a fait l'objet de plusieurs réformes. En 1990, l'Académie française a avalisé les Rectifications de l'orthographe française, qui ont ensuite été préconisées dans l'enseignement de l'orthographe aux cycles 2 et 3 dans les programmes de 2007, puis confirmées dans ceux de 2015.

Alors, quelle démarche adopter aujourd'hui pour enseigner la grammaire et l'orthographe à l'école élémentaire ? Il existe la démarche déductive et la démarche inductive. La démarche déductive va du général au particulier. C'est à dire que l'enseignant énonce dans un premier temps la règle, suivie d'une ou deux phrases d'exemple, puis dans un second temps lance les élèves dans l'activité qui n'est d'autre que l'application de cette règle pour prouver qu'elle fonctionne. Des critiques ont été faites à propos de cette démarche. Des observations provenant d'enseignants qui l'utilisaient démontrent que « des élèves qui restituaient bien des règles pouvaient éprouver des difficultés à mobiliser ces savoirs en production orale ou écrite » (J.-C. Pellat et al., *Hatier concours Français Tome 2*, 2019).

C'est pourquoi une démarche qui laisse plus de place à l'initiative de l'élève ainsi qu'à sa réflexion/compréhension et aux pratiques langagières en classe, est favorisée pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe : c'est la démarche inductive. A contrario, elle va du particulier au général. « Elle se fonde sur une conception plus interactive de l'apprentissage en accordant une place importante à l'activité des élèves et aux échanges oraux dans la classe ». C'est cette démarche qui est préconisée par les programmes de 2018 (renouée avec la démarche proposée dans les programmes de 2002) où « l'observation réfléchie de la langue » est considérée plus bénéfique pour les élèves qu'un simple enseignement de règles données (programmes de 2007).

1.2 Le concept de la négociation graphique

1.2.1 Qu'est-ce que la négociation graphique (NG) ou ateliers de négociation graphique (ANG) ?

La négociation graphique est issue du dispositif *Ateliers de Négociation Graphique* lancé par Ghislaine Haas et Danielle Lorrot dans l'article « *De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe* », issu du *Repères* n°14 publié en 1996. Cet article propose un dispositif de recherche didactique qui a pour but d'instaurer chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue. Il s'agit d'animer des ateliers qui conduisent les enfants de l'élémentaire à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical. Les élèves doivent alors nécessairement adopter une démarche

argumentative et justificative dans ce type d'activité. En effet, la trame d'une séance d'ANG classique est la suivante :

1 – Préparation de la séance : séparer la classe en groupes de 5 élèves maximum en atelier, en prenant le soin de constituer des groupes homogènes (prouvés plus productifs) et un corpus de phrases adaptées au niveau des élèves. L'enseignant va cibler un objectif pour chaque séance, et anticipera les difficultés rencontrées par les élèves.

2 – Passage d'un groupe avec l'enseignant pour la prise de la dictée avec un travail individuel de la part des élèves dans un premier temps. Les élèves écrivent sur des grandes feuilles A3 pour faciliter la mise en commun.

3 – Temps de relecture personnelle et mise en relief par l'élève de mots dont il peut douter de la graphie.

4 – Mise en commun : affichage au tableau des feuilles A3, et observation des graphies pour les élèves. L'enseignant ne commente pas.

5 – Débat : échange et réflexion menés sous la tutelle de l'enseignant. Il relance, anime, mais ne donne pas les réponses. Il est seulement responsable de la validation. Puis il transcrit la bonne graphie à la fin de l'activité. Les élèves eux, sont amenés à justifier et argumenter leurs graphies.

Selon Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau (*Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*, 2015), cette forme de dictée est considérée comme « innovante ». Elle se rapproche fortement de *la phrase dictée du jour* (Cogis, 2005) ou encore de *la dictée 0 faute* ou *dictée dialoguée* (Arabyan 1990). Dans cette thèse, Danièle Cogis affirme que « Ces dictées sont loin de conduire d'emblée à des copies sans erreur. Toutefois, en y participant régulièrement, les élèves apprennent à douter, à préciser leurs doutes et, ce qui est avant tout recherché, à mettre en œuvre le raisonnement grammatical approprié pour résoudre un problème orthographique. ». De plus, on peut considérer les séances d'ANG comme tenant lieu d'évaluations diagnostiques, visant à repérer et « prendre en compte les conceptions des élèves pour les faire évoluer », puisque ces activités visent à clarifier le fonctionnement de l'orthographe grammaticale, tout en entraînant les élèves à analyser ce qu'ils écrivent, et donc, à terme, à contrôler leurs graphies.

L'implication du social dans le dispositif de la NG

La négociation graphique est donc un dérivé des ANG : elle procède de la même sorte (négociation de graphies entre élèves), mais se pratique en classe entière.

D'après Jean-Pierre Sautot et Thierry Geoffre (*De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ?*, 2017) , la NG est « une activité sociale normative » la norme étant le produit d'une activité sociale et résultant d'un travail d'énonciation de règles et de leurs contextes d'applications. C'est « la « communauté discursive » de la classe qui va donc discuter et négocier de la norme orthographique, celle-ci étant non plus vraiment « imposée par une autorité académique dévolue à l'enseignant », mais élaborée à partir de l'activité des élèves.

1.2.2 Quelles sont les principales théories sur la NG ?

Objectif de la NG : apporter de nouvelles solutions à l'enseignement de l'orthographe, différent de l'enseignement traditionnel de type « dictée, repérage des erreurs par l'enseignant et correction de celles-ci par l'élève ».

L'enseignement dit « traditionnel » de l'orthographe se veut individualiste et basé sur un rapport à la norme. En effet, selon Danièle Cogis (II, 4, p.143), lors de séance « traditionnelle », le schéma est le suivant : « Leçons, exercices, dictées, corrections, et répétitions ». D'après cette auteure, « la répétition conduit à rappeler aux élèves ce qu'ils savent déjà et laisse intactes les conceptions à l'origine des erreurs ». Ils refont donc les mêmes types d'erreurs à chaque fois. Ce schéma de l'enseignement « traditionnel » instaure alors chez les élèves un cercle vicieux au fil des années : « Le retour des mêmes discours et des mêmes thèmes, amenuise l'intérêt des élèves et ils ont l'impression de piétiner sur leurs erreurs et de ne pas améliorer leur orthographe ». En effet, l'élève perçoit peut-être quel type d'erreur il commet, mais ne parvient pas à se questionner sur comment résoudre ce problème et comment ne pas recommencer à faire ce type d'erreur.

De plus, les attentes de certains enseignants concernant l'orthographe semblent beaucoup trop élevées contrairement à ce qu'un élève peut faire lors d'une production de texte. Un paradoxe est d'ailleurs soulevé ici : on demande à l'élève de travailler sur l'orthographe lors de dictées « traditionnelles » pour qu'il puisse réinvestir ces règles et normes dans ses productions d'écrit. Or, comme le précise Danièle Cogis (Danièle Cogis et al, 2015), « la situation de dictée, où l'élève n'a pas à gérer le contenu du texte, mais

uniquement à porter attention à la graphie des mots et aux accords, est beaucoup trop éloignée d'une situation de production de texte dans laquelle il doit en même temps organiser le contenu et respecter la norme orthographique. ».

Dans cette recherche, Danièle Cogis précise également qu'il est important, pour l'enseignant, « de bien cerner si les graphies non normées des élèves correspondent à un état de leur savoir ou à un contrôle impossible en cours d'écriture », car en effet, les conceptions des élèves évoluent dans le temps (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet, Jaffré, 1999), mais « tous les écarts à la norme ne relèvent pas de conceptions erronées. Les scripteurs, en effet, même les plus experts, produisent des graphies non normées, dans la mesure où leur attention se focalise sur la production du texte (Fayol, Largy, 1992), alors que l'orthographe du français exige une vigilance de tous les instants ».

Une efficacité prouvée dans la progression de l'orthographe chez les élèves

D'après le compte-rendu de recherche de Jean-Pierre Sautot sur l'étude *Négografic (Mesure du progrès en orthographe grammaticale, 2016)*, il a été prouvé que les séances de négociation graphique étaient un des outils pédagogiques efficaces contribuant à la progression dans la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Bien entendu, cette progression est plus intéressante si cette formation, chez les élèves, débute au plus tôt et sur une plus longue durée (à travers les niveaux et les cycles).

L'orthographe grammaticale, c'est l'orthographe d'accord. Un accord est défini comme la redondance des marques grammaticales de genre, de nombre et de personne, portées par plusieurs mots de la phrase (*Eduscol*). Ainsi, selon Danièle Cogis dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, « les différentes unités constituent ensemble une chaîne d'accord. Le nombre pluriel signalé par le déterminant matérialisé par le -s, se propage à l'intérieur de la chaîne : le morphogramme -s est distribué sur toutes les unités variables en nombre. » (2005 – 2, III, p.87). Il semble alors important de définir également ce qu'est un morphogramme. Un morphogramme est un graphème (la plus petite unité de la chaîne écrite, ayant un correspondant phonique et/ou sémantique, susceptible d'une analyse linguistique), qui porte des informations morphologiques. Il existe des morphogrammes grammaticaux, qui donnent des indications sur le nombre, le genre ou la personne, et qui sont souvent des marques muettes en fin de mot, mais également des

morphogrammes lexicaux qui sont des marques internes ou finales fixes qui relient un radical à ses dérivés pour créer une liaison.

Ainsi, l'orthographe grammaticale est à différencier de l'orthographe lexicale qui concerne la pure graphie du mot.

Une des conclusions de l'étude *Négografic* est que « la formation par la négociation graphique accélère l'acquisition de la compétence visée ». Ainsi, en passant par la négociation graphique plutôt que par un autre dispositif plus « traditionnel », les élèves acquièrent une compétence visée d'une autre façon, et dans différentes modalités que l'enseignement « traditionnel individualiste ».

Un autre point relevé de cette étude *Négografic* est que « les élèves ayant reçu la formation de négociation graphique analysent mieux les situations syntaxiques complexes », mais pas forcément les situations simples... Or, les programmes insistent bien sur l'apprentissage des « régularités » dans le domaine de l'étude de la langue plutôt que dans les situations plus irrégulières. On peut donc en conclure que ce dispositif, qu'est la NG, connaît alors des limites, et questionne sur la pertinence de sa mise en œuvre par rapport aux notions étudiées en classe. Par ailleurs, l'étude *Négografic* a pu dégager certains domaines où la NG a été jugée moins utile qu'à d'autres : les homophones. Ceux-ci, présentant des performances satisfaisantes pendant la première année de l'étude (CM1), n'a pas été aussi efficace en deuxième année (CM2) où les résultats ont été décevants.

Enfin, une autre des conclusions de J.P Sautot, et non l'une des moindre vis-à-vis de ma recherche, est que les séances de NG sont moins efficaces en CM2 qu'en CM1 où une régression des compétences s'est installée. Selon lui, cela peut être dû soit à « la maturation psychologique des élèves en fin de cycle 3 », soit au fait que « des élèves ayant des compétences déjà bien avancées se lassent de la situation assez répétitive » de ce dispositif qu'est la NG si les règles exploitées dans la séance sont peu variées, ou bien « la pratique de classe et les contenus travaillés doivent être revus ».

1.3 Quelle place pour le langage oral et les échanges dans l'étude de la langue à l'école élémentaire ?

1.3.1 Partie institutionnelle : qu'en disent les programmes et les textes institutionnels ?

Dans les programmes du cycle 3 de 2018, ces séances de négociation graphique s'appliquent dans le domaine du français. Ce domaine étant divisé en quatre sous-domaines, « Comprendre et s'exprimer à l'oral », « Lecture et compréhension de l'écrit », « Écriture » et « Étude de la langue », ces séances se focalisent plus précisément dans cet dernier, bien que tous les sous-domaines soient extrêmement liés entre eux et vus conjointement à l'étude de la langue.

Si nous nous ciblons dans le domaine « Étude de la langue » au cycle 3, certains attendus de fin de cycle reflètent le contenu des séances de négociation graphique réalisées dans cette étude. Au moins trois attendus de fin de cycle entrent en jeu : « Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots » en faisant des observations morphologiques (dérivation et composition, explication sur la graphie des mots), « Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe » en observant les marques du genre et du nombre entendues et écrites, en identifiant les classes de mots subissant des variations (nom, verbe, déterminant, adjectif, pronom), et en maîtrisant les accords au sein du groupe nominal et l'accord sujet avec le verbe, l'attribut du sujet et le participe passé. Mais également « Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe » en mobilisant des procédures de reconnaissance du verbe, et en observant la morphologie verbale écrite en appui sur les régularités et la décomposition du verbe.

Concernant la partie « Langage oral », un attendu de fin de cycle est ciblé : « Participer à des échanges dans des situations de communications diversifiées » notamment en mobilisant des actes langagiers et des stratégies argumentatives. C'est alors l'enjeu des échanges entre pairs et avec l'enseignant que de savoir justifier ses graphies et ses choix, et cela est d'autant plus aisé par la communication orale, car elle reflète la directement la pensée de l'élève.

Enfin, le domaine « Écriture » est bien entendu présent dans ces séances, car c'est l'écrit des élèves qui sert d'appui, de point de départ aux débats et échanges sur des problèmes d'orthographe. Deux attendus de fin de cycle sont ainsi mobilisés : « Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture » notamment en

pratiquant le brouillon et en mobilisant des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe, puis « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire, réviser » en mobilisant, en lien avec l'étude de la langue, les connaissances sur l'orthographe grammaticale et sur l'orthographe lexicale puis vérifier l'orthographe des mots dont on doute. Il est également inutile de rappeler que les séances de NG ont pour objectif final la production d'écrits et de textes en écriture autonome.

Ces séances permettent par ailleurs, l'acquisition de compétences transversales du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les élèves « utilisent à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques » et « parlent, communiquent, argumentent à l'oral, écoutent et prennent en compte leurs interlocuteurs » (Domaine 1, dans *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit*, p.3 du B.O. de 2015). Mais aussi, ils apprennent à « travailler en équipe, s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue, négocier et rechercher un consensus », ainsi que « savoir identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs » (Domaine 2, dans *Coopération et réalisation de projets et Organisation du travail personnel*, p.4 du B.O. de 2015).

1.3.2 Les théories sur le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage à l'école et dans des situations de NG

En premier lieu, il semble indispensable de définir ce que sont les interactions verbales. Selon Jean Caelen (*Interaction et pragmatique*, 2007), « l'interaction verbale se distingue du dialogue dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche : communiquer pour agir à plusieurs (au moins deux) revient à utiliser une rhétorique du faire-faire et du faire-savoir. »

Les interactions verbales dans l'apprentissage à l'école

L'une des finalités de l'école est de socialiser les élèves dans le but de les intégrer à la vie en société. Tout au long de leur vie, ils auront affaire à de multiples rencontres, dans le cadre personnel ou professionnel, où ils seront amenés à interagir avec d'autres. Selon le décret du 31 mars 2015 définissant le socle commun, « l'élève sait que la classe, l'école,

l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. ».

En classe, lors des apprentissages, les interactions verbales peuvent s'introduire dans plusieurs modalités, dont le travail en groupe, et la mise en commun (ou débat).

D'après le socle commun, « l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. ». Le travail de groupe est alors « un lieu de confrontations des idées », permettant aux élèves, face à un problème posé, « d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que soi si on veut avoir plusieurs pistes et les hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aide à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition », selon une citation de Maria-Alice Médioni (*Cahiers pédagogiques*, mai 2004).

Contrairement au travail de groupe qui lui aspire à un cadre plus rassurant pour certains élèves, la mise en commun des idées, ou aussi débat, est une autre modalité faisant intervenir toutes sortes d'interactions langagières. D'après une recherche sur le travail de groupe faite par l'Académie de Nantes (site de l'académie de Nantes, synthèse réalisée par Frédéric Artur), « cette stratégie permet de confronter non seulement les protocoles ou démarches mis en œuvre par chaque groupe, mais aussi les interprétations des résultats obtenus. » Le rôle de l'enseignant est alors tout autre dans ce type de configuration.

Toujours selon cette même recherche sur le travail de groupe, il est préconisé que, lors de la phase en groupe, l'enseignant adopte une posture d'accompagnateur. Il peut alors questionner les élèves sur leurs propos tenus entre pairs ou lors de leur propre discours, mais « en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres » (Dumas Carré et Goffard, 1997).

Mais pendant la phase de débat, sa posture doit changer. Il adopte plutôt une posture d'écoute et de médiateur de l'échange, laissant la parole au maximum à la classe, et en notant les propositions d'élèves pour ensuite en discuter. Il peut là aussi questionner en « attirant l'attention sur les points de convergence et de divergence et demandant des justifications ». Enfin, il apportera une validation ou non quant aux résultats émis en institutionnalisant les savoirs associés à la discipline.

Les interactions verbales dans les situations de NG

Dans l'article de G. Haas et L. Maurel (2003) « *La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale* » traitant des ANG, G. Haas dit que « les élèves prennent plaisir à débattre de questions de langue et sont capables, selon une démarche propre et grâce aux interactions, de mettre en œuvre de véritables procédures d'analyse linguistique ». Elle souligne bien que c'est grâce aux interactions que les élèves entrent dans un processus de réflexion face aux problèmes orthographiques repérés, et mobilisent ainsi un métalangage spécifique pour tenter de résoudre ce problème. Le métalangage, selon l'encyclopédie Larousse, « c'est le langage spécialisé que l'on utilise pour décrire une langue naturelle. C'est par exemple le cas du discours linguistique utilisé dans la description de la structure et du fonctionnement d'une langue naturelle (ou langue-objet) et qui comporte aussi bien des termes construits à cet effet que des termes empruntés à la langue-objet. ».

Ainsi, la mobilisation d'un métalangage approprié est identifié comme un pilier dans les séances de NG. Carole Fisher et Marie Nadeau (*Repères* 49, 2014 – p.169-191), dans une thèse sur les dictées « innovantes », se questionnent sur le rôle du métalangage dans l'amélioration des progrès et de la compréhension de la grammaire en soulignant l'aspect explicite de celle-ci via le métalangage. En effet, « un concept n'a pas d'existence sans un mot pour le désigner ».

Mais dans cette même thèse, les auteures mettent aussi l'accent sur le rôle des manipulations syntaxiques lors des séances de grammaire et d'orthographe. Il en existe sous quatre formes : l'effacement, l'ajout, la substitution et le déplacement. Ces manipulations sont obligatoirement employées à l'oral, dans le but « de dégager la structure des phrases et d'établir les propriétés des divers groupes qui la composent » (au primaire, cela vise plus particulièrement la reconnaissance des classes de mots et du groupe sujet ou groupe nominal). Ainsi, l'oral est considéré comme un vecteur entre le problème orthographique relevé à l'écrit et la règle qui peut permettre de résoudre ce problème.

Danielle Cogis, dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (2005), insiste sur le fait qu'il faut faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves. Pour

cela, elle pose la problématique suivante « Quel est le rôle du langage dans l'évolution des conceptions des élèves en orthographe ? ». Il définit alors le langage sous deux aspects : « verbalisation par le sujet » qui explicite une graphie, et « interactions qui ont cours dans l'échange qui s'en suit ». D. Cogis, dans ce chapitre, tient à clarifier que les débats entre élèves, et sans la part de l'enseignant, permettent également à ces mêmes élèves d'acquérir un certain nombre de connaissances. Ainsi, voilà tout l'intérêt des situations de NG où il y a des phases d'échanges avec l'enseignant et l'élève, mais aussi des phases où les échanges ne se font qu'entre pairs. Peut-être même est-il bénéfique pour l'apprenant d'avoir une explication de la part d'un pair plutôt que de l'enseignant, car celui-ci utilisera le même bagage langagier que son tuteur. La dimension orale est alors fondamentale dans ces séances de négociation, car le croisement des points de vue permet le développement de la réflexion et la mise à distance de logiques inappropriées ou de représentations erronées.

Cette importance de l'interaction entre pairs est également soulevée dans le processus de problématisation de Michel Fabre (2009), car pour résoudre un problème, il faut pouvoir trouver des arguments et les expliciter et expliquer aux autres lors d'un travail collectif de recherche. Plus de précisions concernant ce processus seront apportées dans la suite de cette étude.

1.4 Quels sont les liens entre la NG et le concept de problématisation de Michel Fabre ?

1.4.1 Qu'est-ce que la problématisation ?

Dans son ouvrage, « *Qu'est-ce que problématiser ?* » (2017, p. 29-42), Michel Fabre propose quatre critères pour définir ce qu'est la problématisation : « C'est : a) l'examen d'une question ; b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé ; c) par une pensée qui se surveille elle-même ; d) dans une perspective heuristique. »

Cette idée de problématisation est également énoncée dans l'article de JP. Sautot et T. Geoffre : « L'idée de la NG est en fait une proposition ancienne qui se retrouve dans différents dispositifs didactiques articulés autour d'un énoncé-problème à orthographier

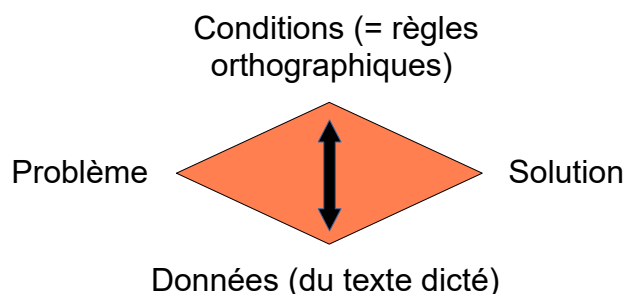
correctement (Arabyan, 1990 ; Angoujard, 1994). [...] La résolution du problème s'organise dans le temps. La genèse de cette résolution présente des points récurrents de passage : un temps où l'élève écrit seul ; un temps où l'élève réfléchit à la manière dont il peut écrire ; un temps où la communauté discute de la manière d'écrire ; un temps où la norme est dite. ».

Selon M. Fabre, « Problématiser, c'est articuler données et conditions du problème, dans un cadre déterminé », mais c'est aussi « se surveiller soi-même en permanence, dans un dialogue virtuel et effectif » (2017, p. 42-59). Dans ses propos, dialoguer (ou interagir) veut dire problématiser. Nous voyons donc encore ici, l'importance qu'ont les interactions verbales et l'échange dans ce genre de dispositif.

1.4.2 Comment la NG permet de relever et de résoudre des problèmes orthographiques ?

La NG est un processus qui peut s'avérer complexe pour les élèves, et qui aboutit souvent à un conflit socio-cognitif. En effet, dans une phrase de corpus donnée par l'enseignant, les élèves font face à plusieurs problèmes orthographiques. Pour tenter de résoudre un problème, ils doivent l'ouvrir (l'écrire, puis le relever), en discuter (mise en commun), et le fermer (par l'énonciation de règles orthographiques). Puis ce processus se répète jusqu'à la fin de la séance de NG. Il rejoint en quelques sortes le concept de problématisation de Michel Fabre.

Le schéma ci-dessous peut montrer comment un problème orthographique se déploie lors des séances de NG :



Ainsi, ce schéma reprend les différentes étapes d'une résolution d'un problème d'orthographe, ce que nous verrons très clairement dans la partie analyse de cette étude.

1.5 Objectifs de ma recherche

Il a été prouvé que les ateliers de négociation graphique et les dictées négociées ont une réelle influence sur les progrès des élèves quant à leurs connaissances et résultats en orthographe. Cependant, quel est réellement le rôle de l'oral dans ces dispositifs didactiques et pédagogiques, et quelle est sa place au sein de la séance et dans la compréhension des règles orthographiques des élèves sur l'orthographe grammaticale ? Je me pose ainsi la question suivante : quel est le rôle de la verbalisation et des interactions verbales dans la compréhension des règles orthographiques dans des situations de dictées négociées ?

Pour cela, j'ai pu émettre trois hypothèses. La première serait que les échanges oraux permettent de poser le problème (selon Michel Fabre) sur des points d'orthographe. En effet, les échanges ont pour premier but de rechercher une solution au problème posé. Dans les interactions entre pairs ou avec l'enseignant, il y a des échanges qui permettent de réguler des règles orthographiques serait ma seconde hypothèse. Cette dernière peut être couplée à ma première hypothèse dans le sens où ce sont également ces interactions qui permettent aux élèves d'articuler données et conditions (selon le concept de problématisation). Enfin, pour la dernière, je postule que c'est par les interactions entre pairs ou avec l'enseignant, que les élèves progressent en orthographe, et que cela faciliterait leur compréhension, car elles permettent de confronter des points de vue différents, d'échanger et d'argumenter sur des points orthographiques. Cette dernière hypothèse se rattache aux deux autres, car, selon l'argumentation développée par l'élève, il est possible de voir comment il opère l'articulation entre données et conditions en fonction des problèmes auxquels il fait face.

2 Méthodologie

J'ai pu réaliser une séquence de 5 séances dans une classe double niveau composée de 12 élèves de niveau CM1 et 14 élèves de CM2. Ces séances ont eu lieu les 05/11/19, 18/11/19, 10/12/19, 07/01/20 et le 04/02/20, soit étalées sur 4 mois consécutifs avec au moins une séance par mois. Chaque séance durait environ 50 minutes à 1h10. La compétence orthographique visée était « les chaînes d'accord » (dans le GN, S-Vb, ...), soient les morphogrammes grammaticaux.

La séquence menée lors de cette recherche a été conçue différemment des séances d'ANG classique de G. Haas , dû au terrain exploité (choix justifiés dans la partie 2.1. p.21) :

- Séances 1 et 2 :

Les CM2 étaient divisés en 4 groupes homogènes dans la séance 1, et la classe entière divisée en 8 groupes homogènes et hétérogènes dans la séance 2. La phase 1 correspond à la dictée de deux phrases à copier sur leur cahier de brouillon individuellement. S'en suit la phase 2 de mise en commun par groupe puis réécriture sur une affiche A3, pour finir en phase 3 sur un débat collectif.

- Séances 3 et 4 :

Les CM1 étaient divisés en 4 groupes hétérogènes en séance 3, et les CM2 divisés en 4 groupes hétérogènes en séance 4. La phase 1 correspond à la prise de la dictée qui cette fois-ci est à trous. Ensuite en phase 2, mise en commun par groupe et réécriture sur le cahier du jour, puis correction par passage au tableau et débat et exercices de réinvestissement en phase 3.

- Séance 5 :

La classe entière a été divisée en 6 groupes homogènes/hétérogènes. La phase 1 est la prise de la dictée contenant une phrase à copier sur le cahier de brouillon. La phase 2 correspond à la mise en commun par groupe et préparation d'au moins un argument et/ou une procédure utilisée sur un mot, par élève, pour justifier une graphie lors du passage de l'enseignant. Le débat collectif en phase 3 n'a alors pas eu lieu, mais il a été remplacé par un débat argumentatif entre le groupe et l'enseignant.

Lors de la conception des groupes d'élèves, j'ai dû faire plusieurs choix pédagogiques. Pour la première séance, j'ai choisi de faire des groupes homogènes afin de voir et comprendre comment les élèves d'un même niveau faisaient face à un problème orthographique. Cela me permet aussi de constater des écarts chez quelques élèves quant à l'utilisation de procédures argumentatives mobilisées reflétant leurs conceptions initiales et leurs connaissances des règles d'orthographe. En séance 2, j'ai gardé quelques élèves dans un même groupe car ils avaient bien fonctionné ensemble, mais

ayant les CM1 en plus, il fallait que je mette les plus à l'aise avec des CM2 d'un bon niveau, et les moins à l'aise avec des CM2 d'un même niveau. J'ai cependant, pour deux groupes, procédé par niveaux hétérogènes en émettant l'hypothèse que les élèves plus à l'aise pourraient expliquer aux plus instables, ce qui a parfois fonctionné ou pas. Pour les séances 3 et 4, ne gérant qu'un niveau à chaque séance, j'ai opté pour des groupes hétérogènes. Le but étant d'aider ses pairs à comprendre une notion ou à repérer une erreur pour la résoudre ensemble. Enfin, pour la séance 5, j'ai procédé de la même manière que pour la séance 2.

Ainsi, et en d'autres termes, ma recherche tente de prouver comment la négociation orale d'une graphie permet aux élèves de faire évoluer leurs conceptions et de mobiliser certaines règles d'orthographe, notamment d'orthographe grammaticale, pour y parvenir.

Les hypothèses générales que j'ai pu énoncer au-dessus viennent se compléter avec ces sous-hypothèses, plus opérationnelles et spécifiques. Pour essayer de prouver que les échanges oraux permettent de poser un problème sur des points d'orthographe, je vais montrer *qu'un problème orthographique peut être soulevé par l'enseignant ou par un élève*. Je vais également tenter de montrer *qu'il est important que l'enseignant fasse une analyse à priori des points d'orthographe qui pourraient poser problème pour que ceux-ci soient discutés et puissent faire évoluer les élèves*.

Pour prouver qu'il y a des échanges qui permettent de réguler des règles orthographiques, j'ai pu cibler *quels sont ces types d'échanges et à quels moments interviennent-ils dans la séance*. *Il y a des échanges sur des graphies, qui ont lieu pendant le débat collectif ou pendant l'intervention dans un groupe, où l'enseignant pose certaines questions aux élèves : questions critiques, d'élucidation, de régulation, toutes soulevées par des questions d'incitation*.

Mais aussi des échanges, pendant les travaux de groupe, où les élèves justifient une graphie en utilisant différentes procédures argumentatives et en ayant recours à des manipulations syntaxique pour argumenter à l'oral.

Enfin, pour voir si les interactions entre élèves les font progresser en orthographe et facilitent leur compréhension, je vais tenter d'apporter la preuve que *les élèves progressent au fil d'une séquence de NG, car leur nombre d'erreurs à l'écrit baisse dans les dictées lorsqu'elles sont négociées*. Mais également, je postule que, *lors de leurs*

échanges, les règles mobilisées par les élèves ainsi que leurs procédures argumentatives, favorisent leur compréhension sur l'accord dans la phrase.

2.1 Présentation du terrain exploité

2.1.1 Caractéristiques et choix du terrain exploité

De manière générale, cette activité me semblait plus appropriée pour des élèves de cycle 3 que pour des élèves de cycle 2, car ils connaissent déjà plusieurs règles orthographiques et ont davantage tendance à adopter une posture réflexive que des élèves de plus jeune âge. En effet, ici, l'aspect sémantique des mots et des phrases va devoir être mis de côté par les élèves pour qu'ils puissent accéder à la syntaxe pure des mots, manipulation plus difficile pour des élèves de cycle 2 qui peuvent être encore dans le décodage, dans l'encodage, et dans la sémantique. Cependant, nous verrons dans les résultats que beaucoup d'élèves du cycle 3 s'attachent encore au sens des mots dans une phrase, ce qui nous permet, à nous les enseignants, de mieux comprendre l'origine de leurs erreurs.

J'ai pu relever mes données dans une classe de CM1-CM2 dans une école péri-urbaine, de 12 CM1 et 14 CM2. Je me suis, au départ, volontairement concentrée sur les CM2. Seulement, d'après l'article de Jean-Pierre Sautot sur le compte-rendu de l'étude *Négografic* (2016), la négociation graphique fonctionne bien chez les CM1, mais moins chez les CM2. Cela peut être la conséquence que « la maturation psychologique des élèves ait une forte incidence en fin de cycle ». Mais ça interroge également sur « la progression des élèves dont la compétence est avancée, car une certaine lassitude s'installe face à la répétition d'exercices si les règles d'accord travaillées sont peu variées ».

J'ai donc voulu essayer de ne tester qu'avec les CM2 à la première séance. Mais j'ai ensuite décidé de faire ces séances de négociation graphique (NG) en classe entière pour deux raisons : question d'organisation (gestion du double-niveau et des échanges en groupes rendant le travail pour les CM1 difficile) et au vu des capacités des CM1 : ils sont quasiment au même niveau que les CM2, sauf 2-3 élèves.

En effet, les caractéristiques de la classe où les séances de NG se sont déroulées sont les suivantes : le niveau de la classe est relativement homogène entre les CM1 et les CM2, 3-4 CM2 et 3 CM1 se démarquent plus que les autres dans les connaissances et bonnes mobilisations de procédures cohérentes et efficaces, 3-4 petits parleurs chez les CM2, et 4 chez les CM1, dont un élève allophone en CM1 avec qui cet exercice fut plus compliqué.

2.1.2 Justification de l'échantillon utilisé pour l'étude de cas dans le cadre de ma recherche

Dans cette classe, j'ai pu observer, dès les premières séances, plusieurs profils d'élèves. Le premier profil correspond à l'élève qui n'est pas un grand parleur, il intervient peu, car il est peu sûr de lui, mais quand il le fait, c'est correct, ce qui se ressent également dans son écrit.

Le deuxième profil est celui de l'élève qui argumente beaucoup à l'oral et de manière correcte puis qui a souvent les bonnes justifications, et son niveau orthographique à l'écrit est correct.

Pour le troisième profil relevé, l'élève n'argumente pas beaucoup à l'oral et n'ose pas trop parler, il utilise des justifications peu cohérentes pour un résultat écrit parfois correct.

Enfin, le quatrième profil est celui de l'élève qui argumente beaucoup à l'oral et est un grand parleur, cependant son écrit et ses justifications sont incorrectes.

J'ai donc ciblé quatre élèves de la classe, chacun correspondant à un de ces quatre profils, ce qui constituera mon échantillon d'analyse pour mon étude de cas.

2.1.3 Méthode préliminaire à la méthodologie employée sur le terrain pour dégager mon objectif de travail avec les CM1-CM2

Dans un premier temps, avant d'entamer mon travail de recherche, j'ai dû déterminer la catégorie grammaticale que j'allais exploiter avec les CM2 lors des séances de NG. Pour connaître les lacunes du groupe en terme de rédaction et d'orthographe, je me suis servie d'un outil de l'enseignant pour récolter mes données : la fiche de pourcentage de réussite *CHAMPIONS %* # complétée aux dictées bilans (**Annexe 1 : grille CHAMPIONS %**).

La grille CHAMPIONS % est un dispositif d'auto-évaluation, mis en place dans la classe de CM1- CM2, quant aux dictées bilans produites par les élèves une fois par semaine. Elle est détaillée et organisée en 9 domaines d'erreurs (expliqués sur l'image présente en Annexe 1). Puis, chaque élève peut reporter ses résultats selon les dictées produites, et constater les erreurs qu'il commet le plus souvent, ainsi que le pourcentage de réussite à la dictée.

Pour cela, j'ai relevé les erreurs orthographiques fréquentes du groupe de CM2 dans les dictées bilans produites : je me suis basée sur *la grille CHAMPIONS %* de chaque élève et j'ai relevé le nombre d'erreurs de chaque type de catégorie par dictée et pour les six dictées réalisées depuis le début de l'année (période 1). J'ai donc pu identifier la ou les catégories dans lesquelles les élèves de CM2 avaient le plus de difficultés lors des dictées bilans : à 40,4 % l'orthographe et à 30,7 % les accords. J'ai donc décidé de me baser sur ces deux catégories pour réaliser mes séances de NG, car mon but était de travailler sur la progression de l'orthographe qu'il soit grammatical (accords) ou lexical. J'ai fait le choix de ne pas en laisser une de côté au vu des pourcentages recueillis qui me semblent rapprochés et bien distincts des autres catégories présentes (conjugaison 9,4 %, homophones 4,9 %, majuscules 1,9 %, ponctuation 2,4 %, illisible 0 %, non présents 1,8 % et son 8,4 %°).

Les deux notions soulevées sont donc :

- L'orthographe lexicale (ce qui est appelé « orthographe » dans la grille *CHAMPIONS %*) ce qui implique d'assurer la mémoire orthographique du vocabulaire rencontré, mais également la maîtrise de l'usage de dictionnaire.
- L'orthographe grammaticale (ce qui est appelé « accord » dans la grille *CHAMPIONS %*) : en particulier les accords dans le groupe nominal et dans la liaison sujet-verbe.

2.2 Corpus de données exploitées

En premier lieu, dans le **tableau 1 de l'Annexe 2**, sont recensées les cinq dictées qui ont constitué mon corpus de texte. J'ai pu analyser et commenter chacune d'entre elle en précisant les modalités dans lesquelles elles ont été exploitées, l'origine du corpus, et les difficultés orthographiques. A noter que la séance 3 (réalisée seulement avec les CM1) ne sera pas prise en compte dans la recherche car les résultats étaient moins significatifs, et l'échantillon pris pour la recherche ne comprend que des élèves de CM2.

La progression de ma séquence est la suivante. Étant donné l'objectif principal de ces séances de NG (travailler et justifier les accords), j'ai commencé par l'accord simple dans le groupe nominal en séance 1, en ajoutant deux difficultés pour les élèves les plus avancés (complément du nom et pronom rupteur). J'ai repris ces types de rupteurs dans la

dictée 2 (par un pronom ou sujet distancé) mais j'ai ajouté trop de noms qui posaient problème aux élèves alors que ce n'était pas le but (envol – bord - ruisseau – plaine – ailleurs...). C'est pour cela que j'ai choisi de faire une dictée à trous pour la dictée 4 afin de cibler les élèves sur les accords. Pour la dernière séance, j'ai choisi un sujet complexe et distancé du verbe, puis des accords sur les participes passés.

Ensuite, lors de ces séances de NG, j'ai pu faire des enregistrements numériques audios de deux types : des enregistrements en collectif (mise en commun des résultats sous forme d'un débat) et des enregistrements par groupes d'élèves lorsqu'ils étaient dans la tâche de réflexion sur une phrase à orthographier, et cela, pour les cinq séances de NG. J'ai donc pu transcrire ces enregistrements et analyser les interactions langagières selon plusieurs grilles d'analyses : une grille portera sur les interactions enseignant-élèves, l'autre sur les interactions entre élèves et plus particulièrement sur leur discours, en me focalisant sur quatre types de profils (étude de cas). De ce fait, j'ai à ma disposition deux corpus sur les interactions langagières.

Pendant et après ces séances, je me suis également appuyée sur les cahiers de brouillons, cahiers du jour et affiches produites par les élèves. En effet, ceux-ci me permettaient de constater plusieurs points : les marques de doutes exprimés par les ratures ou les soulignements, les corrections apportées. Ainsi, je peux voir la réflexion linguistique de l'élève différemment de ce que je vois lors de la séance (encore plus pour les petits parleurs, ou alors pour les problèmes qui n'ont pas été résolus). A partir de ce corpus-là, je peux donc analyser le langage écrit des élèves, ce qui fera l'objet d'une nouvelle grille d'analyse. Cette grille, ne portant pas sur les interactions langagières spécifiquement, sera inévitablement mise en relation avec le langage oral mobilisé par les élèves lors des échanges. Le fait de prendre appui sur les écrits d'élèves permet à l'enseignant d'organiser ses prochaines séances d'orthographe en repérant un problème orthographique récurrent chez plusieurs élèves dans leurs brouillons, ou même à l'oral.

Ainsi, je vais pouvoir observer s'il y a eu une progression chez les élèves sur deux points : dans les procédures et argumentations utilisées au fil des séances de NG pour comparer afin de voir s'il y a une évolution ou non (ce qui permettra de constater la progression de chacun des élèves lors de leur prise de parole et de leur dictée) ; mais également dans les

pourcentages de réussite des élèves en classant et en relevant leurs nombres d'erreurs lors de leurs dictées, et cela, au fil de la séquence.

2.3 Les outils d'analyse utilisés

- Une grille d'analyse pour les interactions élèves-enseignant :

En citant et analysant des exemples de formulations et questions employées par l'enseignant, qui sont de quatre types : questions d'incitation, de régulation, d'élucidation, critiques, issues de l'ouvrage de Danièle Cogis (*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, 2005 – 3, III, p. 321), je peux constater quelles fonctions ces questions ont sur l'évolution des conceptions orthographiques des élèves. Les principales fonctions de ces questions sont définies ainsi par D. Cogis : « les questions d'incitation lancent ou relancent le débat, et encouragent les élèves à oser s'exprimer ; les questions d'élucidation permettent de mieux comprendre ce que les élèves veulent dire en les poussant à expliciter davantage ; les questions de régulation visent à organiser la discussion, faire le point, prendre une décision, faire synthétiser ; enfin les questions critiques cherchent à remettre en cause des propos tenus pour évidents, en soulevant un point non envisagé, en pointant une conséquence problématique, une contradiction avec un savoir établi, tout cela dans le but de repérer un problème et chercher une solution qui va faire évoluer une conception, sans vouloir bloquer les élèves ».

Concernant mon étude de cas :

- Notions orthographiques dans le langage écrit :

En prenant appui sur les cahiers d'élèves, je peux repérer les zones de difficultés et les concordances ou discordances avec la grille d'analyse des notions orthographiques mobilisées à l'oral par ces mêmes élèves de l'échantillon. De plus, je peux relever leurs erreurs d'orthographe afin de situer les élèves ciblés dans toute la classe. Cette analyse sera d'ordre quantitatif.

- Notions orthographiques dans le langage oral :

Cette grille me permet de repérer les règles mobilisées par les élèves de mon échantillon ainsi que la pertinence de leur utilisation ; mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives adoptées. Pour cela, je me suis basée sur les quatre procédures graphiques de Danièle Cogis (*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, 2005 – 2, III, p.87) : cet outil d'analyse diffère de celui de Nina Catach. Il reflète les différentes

procédures utilisées par les élèves pour sélectionner leur graphie. Il y a la procédure phono-logographique avec absence de marque de nombre ou de genre sur un ou plusieurs mots ; la procédure morphologique avec présence de marque, mais utilisée sans raisons particulières ni justifications ; la procédure morphosémantique avec présence de marque, mais sous l'influence sémantique de la phrase ; la procédure morphosyntaxique avec présence de marque et liens logiques avec les autres constituants du groupe (déterminant, sujet, nom...). Cette analyse sera d'ordre qualitatif.

3 Résultats de recherche obtenus

3.1 Analyse des données

3.1.1 Analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves

La méthode d'analyse : L'analyse de ces données est une analyse qualitative sur des échanges ciblés en fonction des interventions de l'enseignant pendant les phases de groupe ou pendant le débat collectif. Ces interventions sont de quatre types : d'incitation, d'élucidation, de régulation et critiques. J'ai pu me servir des transcriptions d'échanges enregistrés lors des séances d'ANG dans la classe de CM1-CM2. L'objectif de cette analyse est de constater quelle(s) fonction(s) ont ces interventions de l'enseignant sur les réponses des élèves.

Les résultats :

En premier lieu, je vais m'intéresser aux interventions d'incitation. L'analyse des données révèle plusieurs fonctions de ce type d'intervention :

- Lancer ou relancer la discussion (**voir Annexe 3, Échanges 1 et 3**).

Exemple de l'**Échange 1** (débat collectif séance 2) :

Enseignant : Vous en pensez quoi de « leurs envoles » ?

Élèves : Bah non c'est pas ça !

- Inciter les élèves à parler, surtout s'ils sont des petits parleurs (**voir Annexe 3, Échange 2**).

Cependant, on peut remarquer qu'une question d'incitation (première interaction de l'enseignant) est souvent suivie d'une question d'élucidation (« pourquoi ? ») :

Exemple de l'**Échange 4** (débat collectif séance 4) :

Enseignant : Qui peut me dire ce que sont les mots soulignés ? [noir, blanc]

Élève 1 : Des adjectifs

Enseignant : C'est bien mais attends que je t'interroge. Des adjectifs, que l'on peut déplacer ou pas ?

Élève 2 : Bah non...

Enseignant : Pourquoi ?

Élève 2 : Parce que si tu enlèves « noir et blanc » ça fait pas une phrase juste...

On peut constater que ces interventions peuvent être adressées à un élève ou à toute la classe. De plus, le fait d'inciter les élèves à parler provoque leur réflexion quant à la notion abordée dans la question posée. Ils peuvent ainsi répondre en construisant un début d'argumentation.

En second lieu, je m'intéresse aux interventions d'élucidation. L'analyse des données montre que les questions d'élucidation permettent de mieux comprendre ce que les élèves veulent dire en les poussant à expliciter davantage.

Dans les **échanges 5 et 6 de l'Annexe 3**, on peut constater que les questions d'élucidation de l'enseignant lui sont utiles pour voir si l'élève mobilise certaines règles orthographiques pour justifier ses propos.

Exemple de l'**Échange 5** : (débat collectif séance 1)

Élève 1 : Le groupe en haut à gauche, à « vaisseaux » ils ont fait une faute parce qu'il y a deux « s » [le groupe 3 a écrit « véseaux »]

Enseignant : Pourquoi tu l'écrirais avec deux « s » toi ?

Élève 1 : Car il y a deux voyelles autour.

On constate par ailleurs que, lors de l'**échange 7 de l'Annexe 3**, lorsque l'élève 5 justifie sa graphie à l'oral, il se trompe. La question d'élucidation permet donc à l'enseignant d'éviter des quiproquos entre lui et l'élève.

Extrait de l'**Échange 7** :

Enseignant : Alors « don du sang » tu l'écris comment ?

Élève 5 : D-o-n-t !

Élève 3 : Non « un don du sang » c'est d-o-n !

Enseignant : « Un don du sang » c'est d-o-n ! Parce que je suis d'accord ça vient bien de donner...

Enfin, dans l'**échange 8 de l'Annexe 3**, l'élève 6, apporte une réponse floue. Le but de l'intervention de l'enseignant est donc d'éclaircir son argumentation.

Extrait de l'Échange 8 (Débat collectif séance 2) :

Enseignant : Alors Élève 6 et Élève 7 me disent que le « le » ici est un pronom. Un pronom comme le « ils » ?

Élève 6: Non pas un vrai pronom !

Enseignant : Pas un vrai ? Comment ça ... ?

Élève 7: C'est un pronom mais c'est pas un pronom personnel...

Élève 7: C'est pas comme je, tu, il, nous, vous, ils...

En troisième partie, je vais regarder quels effets produisent les interventions de régulation sur les réponses d'élèves.

Dans l'**échange 9 de l'Annexe 3**, le seul groupe d'élèves qui a mal écrit « survol » (écrit « sur vole ») se rend compte de l'erreur lorsque l'enseignant leur demande de lire les affiches des autres groupes. Dans l'échange 10, c'est l'élève lui-même qui découvre son erreur et qui la fait corriger par l'enseignant.

On voit que les interventions de l'enseignant ici visent plus particulièrement à faire avancer le débat, ou parfois le débloquent. Notons que la mutualisation des graphies aide d'abord et déjà les élèves à éliminer des graphies incorrectes.

Enfin, en dernier point, je me centre sur les interventions dites critiques. Celles-ci ont des fonctions plus variées que les précédentes. En effet, elles peuvent servir à pointer une conséquence problématique.

Extrait de l'**Échange 11** (discussion groupe et intervention enseignant séance 1) :

Enseignant : Si c'était du présent comment on l'écrirait ?

Élève 2 : « Empruntent » ... Oui donc voilà c'est de l'imparfait !

Élève 1 : Donc c'est -aient

Extrait de l'**Échange 12** (Échange collectif séance 4) :

Élève 3 : Mais... à « leurs » il y a un -s, car « leurs » ça remplace « les chatons »

Enseignant : Ah ! Pour toi « leurs » ça remplace « les chatons » ?

Élève 4 : Mais non...

Enseignant : Donc si on le remplace, ça donne « qui s'occupe de les chatons toilette »...

Élève 3 : Ah non...

Dans l'**échange 13 de l'Annexe 3**, on voit que ces questions peuvent aussi soulever un point non envisagé dans les justifications d'élèves. Ici, l'élève 8 n'a pas fait le rapprochement avec un mot de la même famille pour orthographier la terminaison.

Mais ces questions servent également à soulever une contradiction avec un savoir établi. Dans l'**échange 14** sur la nature du « le » dans « ils le survolent », l'enseignant soulève quelques contradictions comme « *Est-ce qu'un déterminant peut remplacer un nom ?* ».

Durant ces quatre dernières conversations, on peut voir que la plupart des élèves sont en phase de réflexion par rapport à une notion qui semble difficile pour eux, ou qu'ils ne maîtrisent pas forcément bien. Les interventions de l'enseignant sont alors utiles pour essayer d'accompagner ou d'aider les élèves dans leurs démarches, qui sont parfois basées sur de mauvaises conceptions. Ces questions tentent de faire évoluer ces conceptions en provoquant des contradictions que les élèves ne voient pas forcément lorsqu'ils sont seuls ou entre pairs.

Conclusion : L'analyse de ces données montre donc que certaines interventions de l'enseignant permettent aux élèves de mobiliser des règles orthographiques. Les interventions de régulation ne semblent, quant à elles, pas réellement engendrer une mobilisation de règles d'orthographe. Les trois autres types d'interventions constitueraient un apport à la compréhension des élèves quant à certaines notions d'orthographe, car elles font appel à leur réflexion sur la langue lorsqu'ils doivent justifier leurs propos, tout en leur faisant mobiliser des règles orthographiques en rapport avec le contexte et les graphies données. Ces données montrent également qu'un problème orthographique peut être soulevé par un élève, ou par l'enseignant.

3.1.2 Analyse des notions orthographiques mobilisées par les élèves dans les échanges oraux / dans leurs productions écrites individuelles

La méthode d'analyse : L'analyse de ces données est une analyse quantitative (données écrites) couplée à une analyse qualitative (données orales). En effet, cette partie est présentée sous forme d'étude de cas, où j'ai pu sélectionner un échantillon type de ma population totale. Cet échantillon regroupe quatre profils d'élèves types de la classe décrits dans la partie méthodologie (partie 2.1.2. p. 22).

Je vais, dans un premier temps, procéder à l'analyse quantitative qui porte sur l'évolution des pourcentages de réussite aux cinq dictées et à l'écrit par les quatre élèves de mon échantillon (item 1), ainsi qu'à un recensement des types d'erreurs les plus fréquemment commises dans ces dictées (basé sur l'outil pédagogique de Nina Catach) (item 2). Cette partie quantitative me servira à situer les élèves de mon échantillon au sein de la population totale (classe).

A cela, en seconde partie, je vais pouvoir recenser et analyser les procédures argumentatives adoptées par ces quatre élèves à l'oral, ainsi que les règles orthographiques qu'ils mobilisent (analyse qualitative). Cette analyse me permettra de dégager les procédures mentales qu'emploient les élèves pour orthographier leurs mots, ainsi que les notions acquises ou bancales de chacun d'entre eux. Je pourrais ensuite comparer les quatre profils d'élèves entre eux, et les rattacher à leurs types d'erreurs commises à l'écrit (quantitatif) afin de voir si ces élèves adoptent des justifications orales différentes de leurs résultats écrits.

a) Analyses quantitatives

Les résultats de l'item 1 :

Ces résultats sont extraits des dictées individuelles des élèves (**voir Annexe 2 - modalités des séances**).

En premier lieu, selon le **tableau 2** ci-dessous, le profil 1 est passé de 62,5 % de réussite en dictée 1 à 89,1 % en dictée 5 (moyenne de la dictée 5(1) + 5(2)). Il affiche donc une bonne progression, car il a multiplié son pourcentage de réussite par 1,43.

Le profil 2 est passé de 75 % de réussite en dictée 1 à 86,6 % en dictée 5. Il affiche une progression correcte, car il a multiplié son pourcentage de réussite par 1,15.

Le profil 3 est passé de 58,3% de réussite en dictée 1 à 89,1 % en dictée 5. Il affiche alors une excellente progression puisqu'il a multiplié son pourcentage de réussite par 1,53.

Enfin, le profil 4 est passé de 66,6 % de réussite en dictée 1 à 86,6 % en dictée 5. Il affiche donc une progression correcte vu qu'il a multiplié son pourcentage de réussite par 1,3.

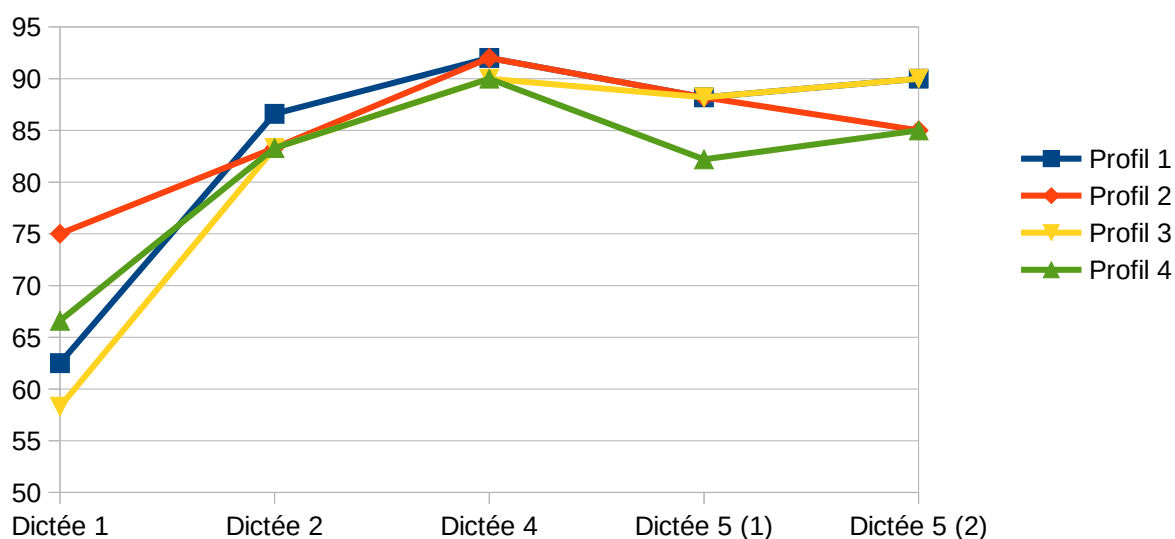
Tableau 2 : Evolution des pourcentages de réussite aux cinq dictées pour les quatre profils de l'échantillon :

	Profil 1 (« petit parleur mais judicieux »)	Profil 2 (« grand parleur et judicieux »)	Profil 3 (« petit parleur et peu judicieux »)	Profil 4 (« grand parleur et peu judicieux »)
Dictée 1	62,5 %	75 %	58,3 %	66,6 %
Dictée 2	86,6 %	83,3 %	83,3 %	83,3 %
Dictée 4	92 %	92 %	90 %	90 %
Dictée 5 (1)	88,2 %	88,2 %	88,2 %	82,2 %
Dictée 5 (2)	90 %	85 %	90 %	85 %

La dictée 5 est à diviser en deux phrases distinctes (cf partie méthodologie).

Le **graphique 1** suivant, issu des résultats du **tableau 2**, montre qu'une nette progression s'est réalisée pour chacun de ces profils au fil de la séquence.

Graphique 1 :
Evolution des pourcentages de réussite aux 5 dictées pour les 4 profils



Conclusion de l'item 1 : Cette partie d'analyse quantitative concourt donc à affirmer les progrès qu'engendrent les dictées négociées sur l'orthographe de manière générale, quels que soient le profil et le niveau de base de l'élève.

Les résultats de l'item 2 :

En second lieu, le recensement du nombre d'erreurs commises par chacun des quatre profils selon leur type (d'après la grille de Nina Catach) que nous pouvons observer dans le **tableau 3 de l'Annexe 4**, permet de constater que l'erreur la plus commise chez les quatre profils est de type morphogramme grammatical, représentant un pourcentage de 66,27 %, soit les 2/3 du total des erreurs commises, tout type confondu. Cette analyse quantitative des types d'erreurs commises à l'écrit, permet de voir que, malgré les différents profils d'élèves, ils font le même type d'erreur.

On peut également voir sur le **tableau 3** que, parmi les quatre profils types de l'échantillon, trois ont fait environ 13 erreurs de type morphogramme grammatical. Cela représente donc 75 % de l'échantillon total (classe), soit 3/4 des élèves.

En s'appuyant sur le **graphique 2 de l'Annexe 4**, on voit que le profil 4, concernant les morphogrammes grammaticaux, se détache des autres profils qui sont eux équivalents pour ce type d'erreur. On peut donc dire que 1/4 des élèves a de réelles difficultés dans ce domaine-là, et que l'enseignant doit apporter plus de vigilance à ce profil pour ce type d'erreur, comme par exemple différencier des séances portant sur les accords ou approfondir ces notions en APC (activités pédagogiques complémentaires).

Conclusion de l'item 2 : Les chiffres montrent qu'un profil d'élève ne fait pas un type d'erreur en particulier, mais que tous les profils font le même type d'erreur. Cela sous-entend également que les élèves ont beaucoup de lacunes dans l'orthographe des accords (type morphogramme grammatical), quel que soit leur profil.

b) Analyse qualitative

La méthode de l'analyse qualitative : Pour cette étude de cas, je me suis basée sur les critères suivants : « règles mobilisées par l'élève », et « stratégies argumentatives adoptées par l'élève » qui, je le rappelle, sont de quatre types : phono-logographique

(absence de marque d'accord), morphologique (marque d'accord mais pas de justification), morphosémantique (présence de marque sous l'influence du sens), morphosyntaxique (présence de marque sous l'influence d'unités grammaticales). Les données brutes proviennent de la transcription des enregistrements des échanges oraux lors des séances de NG.

Les résultats de l'analyse qualitative sur les règles mobilisées :

Profil 1 :

Pour trouver le sujet de la phrase, et donc procéder à l'accord sujet-verbe, l'élève utilise la manipulation syntaxique de l'ajout par « c'est ... qui... » :

Dictée 1 : « Qui est-ce qui les dérangeait ? C'est la forêt » ;

Dictée 5 : « C'est IL qui « se retrouve », car c'est « son esprit inventif » le sujet » ; « C'est les cuisiniers qui sont pourchassés ».

Seulement, on constate qu'il s'est trompé 2 fois sur 3 dans cette manipulation, cette notion de reconnaissance du sujet est donc instable pour lui.

Ensuite, pour trouver la bonne terminaison d'un verbe finissant avec le phonème /e/, il utilise la manipulation syntaxique de la substitution en remplaçant le verbe par le participe passé « pris » ou l'infinitif « prendre » :

Dictée 5 : « Pourchassés c'est -é parce qu'on peut dire « pris » ».

Profil 2 :

Pour trouver le sujet de la phrase, il utilise la manipulation syntaxique de l'ajout avec « Qui est-ce qui ... ? » :

Dictée 1 : « On dit qui est-ce qui les dérangeait ? C'est la forêt qui les dérangeait. LES remplace les passagers, donc c'est forcément la forêt qui les dérange les passagers. C'est pour ne pas faire de répétitions. »

On constate ici que la manipulation syntaxique faite par le profil 2 est pertinente. De plus, il identifie correctement la fonction du pronom de reprise, et arrive à accorder avec succès le verbe avec son sujet, malgré la présence du pronom rupteur « les ».

Ensuite, il utilise également la procédure de substitution pour trouver la terminaison du verbe en /e/ en le remplaçant par « vendu » ou « vendre » :

Dictée 2 : « Nicher c'est -er parce qu'on peut dire « ils vont vendre » » ;

Dictée 5 : « A pourchassées, on peut dire « vendues » donc c'est -é et pas -er »

Profil 3 :

Pour trouver le sujet de la phrase, il utilise la manipulation syntaxique de l'ajout avec « c'est ... qui... » :

Dictée 4 : « C'est LA MERE qui fait leur toilette, donc il n'y a pas de -s à toilette »

Dictée 5 : « C'est les hérons qui sont pourchassés par les cuisiniers, donc c'est -és »

On voit ici que l'identification du sujet est peu stable chez le profil 3 car il utilise cette manipulation à tort pour la phrase 1, et il n'identifie pas le bon sujet dans la phrase 2.

Pour justifier la terminaison de « tirés » et du phonème /e/ (dictée 5(1)), il n'utilise pas la substitution, mais il l'assimile à la conjugaison du verbe à la 2ème personne du pluriel :

Dictée 5 : « Tirés c'est pas -ez car c'est pas VOUS avez tirez... Il n'y a pas de VOUS... »

Ceci est un automatisme qui est mal placé chez le profil 3, malgré cela il avait la bonne graphie.

Profil 4 :

Pour trouver le sujet, le profil 4 mobilise la manipulation syntaxique de l'ajout du « c'est ... qui... ». Ici, c'est sûrement la présence du rupteur « les » qui l'a induit en erreur :

Dictée 1 : « C'est les passagers qui sont déranger, donc c'est au pluriel » (dérangeait écrit -er)

Malgré cette erreur de terminaison du verbe « dérangeait » qui fait l'objet d'une non-reconnaissance de la conjugaison à l'imparfait, il sait tout de même utiliser la manipulation syntaxique de la substitution par « vendu » ou « vendre » :

Dictée 5 : « Tirer j'avais mis -er mais on peut bien dire « vendu » donc c'est -é »

On voit donc qu'il n'utilise pas systématiquement cette procédure alors qu'elle fonctionne, mais il sait se corriger à l'oral (pour « tirés »).

Les résultats de l'analyse qualitative sur les procédures argumentatives adoptées :

Profil 1 :

Sur 11 procédures relevées lors des quatre séances, 2 sont morphologiques, 3 sont morphosyntaxiques, 2 sont phono-logographiques, et 4 sont morphosémantiques.

Les procédures sont donc très variables chez le profil 1 qui les mobilise toutes en fonction des mots rencontrés ou du contexte.

Profil 2 :

Sur les 12 procédures relevées lors des quatre séances, 4 sont morphosyntaxiques, 7 sont morphosémantiques, 1 est phono-logographique.

Donc les procédures argumentatives du profil 2 sont majoritairement axées sur le sens des mots dans la phrase pour justifier un accord. Remarque : la notion de pluralité est reprise plusieurs fois par le profil 2 lors des échanges, et semble être comprise (se rapproche donc de la procédure morphosémantique car est en lien avec le sens de la phrase).

Profil 3 :

Sur 11 procédures relevées, 5 sont morphosémantiques, 5 sont morphosyntaxiques, 1 est morphologique.

Le profil 3 utilise autant de procédures ayant trait au sens des mots dans la phrase que celles présentant des liens logiques entre les mots pour justifier les accords, cependant, il n'a pas les bonnes argumentations. Il a un peu de difficultés sur la différence entre le pluriel et la notion de pluralité. Il fait beaucoup de confusions lorsqu'il justifie ses terminaisons, il a tendance à tout rapporter à la conjugaison des verbes.

Profil 4 :

Sur 18 procédures relevées, 3 sont morphologiques, 6 sont morphosyntaxiques, 1 est phono-logographique, et 8 sont morphosémantiques.

On voit bien que malgré ces multiples interventions orales, le profil 4 mobilise toutes les types de procédures. Il a tantôt une bonne notion de la pluralité, tantôt non (cela dépend du contexte et de la difficulté de la phrase). Concernant les procédures morphosyntaxiques, il les mobilise souvent, mais la justification n'est pas correcte : il confond souvent une terminaison verbale au singulier, mais également une terminaison au pluriel (terminaison -ent s'il y a ELLES/ILS ou LES) avec l'accord du déterminant et son nom.

Des exemples de procédures identifiées pour ces quatre profils sont donnés dans l'**Annexe 5**.

Comparaison des règles et procédures mobilisées par les quatre profils :

Ainsi, concernant les règles mobilisées, les profils 1, 3 et 4 utilisent l'ajout de « c'est...qui... » pour trouver le sujet, tandis que le profil 2 utilise « qui est-ce qui ... ? ». Au vu de leur réussite, on peut penser que la manipulation utilisée par le profil 2 est plus efficace que celle utilisée par les trois autres élèves. Concernant la terminaison du verbe en /e/, les profils 1 et 2 utilisent la substitution par « vendu »/« vendre », le profil 4 l'utilise parfois, et le profil 3 ne l'utilise pas. On constate que ceux qui l'utilisent ont la bonne graphie à chaque fois.

Quant aux procédures argumentatives adoptées par ces quatre élèves, on peut les comparer à l'aide du **tableau 4** ci-dessous :

Tableau 4 : Comparaison du nombre de procédures argumentatives mobilisées par les quatre profils en fonction de leur type et pourcentage :

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Total	% des procédures
Phono-logographique	2	1	0	1	4	7,7 %
Morphologique	2	0	1	3	6	11,5 %
Morphosémantique	4	7	5	8	24	46,2 %
Morphosyntaxique	3	4	5	6	18	34,6 %

On peut voir que la procédure utilisée la plus souvent, tout profil confondu, est d'ordre morphosémantique à hauteur de 46,2 %.

Conclusion de l'analyse qualitative : Cette présente analyse permet d'affirmer que, pendant les échanges de groupes, les élèves mobilisent des règles orthographiques à l'aide des manipulations syntaxiques comme l'ajout ou la substitution, mais également lors de leur argumentation sur le choix de leurs graphies. La plupart des procédures argumentatives adoptées sont de nature morphosémantique, ce qui signifie que ces profils d'élèves accordent encore beaucoup de sens quant à la présence de l'accord, plutôt qu'à la relation syntaxique qui est exercée entre les différents constituants de la phrase.

3.1.3 Analyse de la résolution d'un problème orthographique selon « la problématisation »

La méthode d'analyse : Cette analyse est qualitative. En effet, j'ai pour cela relevé des échanges, au sein de différents groupes, qui montrent de quelle manière les élèves entrent dans une démarche de résolution d'un problème orthographique en échangeant avec les autres. Pour tenter de résoudre un problème, ils doivent l'ouvrir (l'écrire, puis le relever), en discuter (mise en commun), et le fermer (par l'énonciation de règles orthographiques). Puis ce processus se répète jusqu'à la fin de la séance de NG.

Les résultats : Ainsi, j'ai pu relever quatre échanges évoluant différemment.

Dans **l'échange 1 de l'Annexe 6**, l'élève 1 et l'élève 3 avaient souligné le mot « empruntaient » car ils n'étaient pas sûrs d'eux. Concernant la terminaison du verbe, l'élève 1 écrit « empruntaient », l'élève 3 « empruntés », et l'élève 2 « empruntais ». Cet échange se finalise sur la résolution du problème orthographique, avec l'aide de l'enseignant.

Dans un autre débat sur une terminaison verbale (**échange 2 de l'Annexe 6**), un groupe n'est pas d'accord sur la terminaison du verbe « dérangeait » dans la phrase « puisque la forêt de chênes les dérangeait ». L'élève 5 écrit « dérangés », l'élève 4 « dérange », l'élève 6 « dérangeaient », et l'élève 7 « dérangeais ». On remarque qu'à la fin de cet échange, le problème n'a pas réussi à être résolu, par conséquent, il reste encore ouvert. Ici, on notera que l'enseignant n'est pas intervenu.

Durant **l'échange 3**, le groupe ici lance un débat sur deux mots en même temps : « aériennes » et « lointaines » et ils ont tous souligné « lointaines ». Élève 5 et Élève 6 écrivent (lointaines), Élève 7 (lointaine), Élève 4 (loingtaines). Le premier problème, sur « aériennes », n'a pas eu le temps d'être discuté que le deuxième, sur « lointaines », est apparu et a occupé toute la discussion. La fermeture de ce dernier n'est cependant pas évidente pour tout le monde... Ici, on voit donc que la succession des deux problèmes est très proche, ce qui ne permet pas forcément de les résoudre.

Enfin, **l'échange 4** a eu lieu lors du débat collectif avec la classe et l'enseignant. Ce débat portait sur la graphie du mot « vaisseaux ». Cet échange, qui est coupé dans le temps,

montre qu'un problème peut parfois être ouvert pendant le débat collectif, mais pas immédiatement fermé après avoir discuté et argumenté... Ici, il était donc nécessaire de revenir sur ce problème en fin de séance pour pouvoir le résoudre et le fermer en utilisant des arguments convainquant, ici le dictionnaire.

Conclusion : Nous avons vu ici que la négociation graphique était un dispositif permettant à l'élève de s'engager dans une démarche de résolution de problèmes orthographiques, inclus dans une approche socio-constructiviste (en échangeant avec les autres). Ce dispositif peut parfois mener à un conflit socio-cognitif chez l'élève, entraînant un blocage et la non-résolution du problème. Avec cette méthode d'analyse, l'enseignant peut constater comment les élèves articulent les données du texte et les conditions (que sont les règles orthographiques qu'ils tentent de mobiliser).

3.2 Interprétation des résultats

L'analyse des données de cette étude montre dans un premier temps que les échanges oraux permettent de soulever des problèmes d'orthographe, selon le concept de la problématisation de Michel Fabre, ce qui confirme ma première hypothèse.

Par le fait que ces problèmes sont soit relevés par l'enseignant, lors d'interventions dans un groupe ou pendant le débat, et cela, par le biais de questions ciblées (cf questions d'incitation, d'élucidation et critiques dans la partie 3.1.1. p. 26), soit par les élèves, lors de confrontation des graphies en travail de groupe, ces échanges ont tous un même objectif : résoudre le problème identifié. Or, on peut constater avec les résultats obtenus (**échanges de l'Annexe 6**) que tous les problèmes qui ont été soulevés n'aboutissent pas forcément à leur résolution. Cela interroge donc sur l'articulation entre conditions (règles orthographiques) et données du texte que font les élèves lors d'un processus de résolution d'un problème orthographique : les modes de résolution employés sont-ils les bons ? Les règles mobilisées sont-elles adéquates à la situation (données du texte) ou sont-elles correctement utilisées ? En somme, nous pouvons dire que les échanges permettent de poser le problème sur des points orthographiques, mais pas forcément de les résoudre.

L'analyse des données révèle que, dans les interactions entre l'enseignant et l'élève et/ou les élèves, il y a des échanges qui permettent de réguler certaines règles orthographiques, ce qui confirme en partie la deuxième hypothèse de cette recherche.

En effet, les interventions de l'enseignant surviennent pendant le travail de groupe ou bien lors de la mise en commun des résultats (débat), et cela, sous différentes formes. Selon les résultats de cette présente recherche, ce sont les questions d'élucidation qui amènent le plus l'élève à expliciter une graphie, et donc mobiliser certaines règles orthographiques. Il en est de même pour les questions critiques car elles font appel à la réflexion des élèves, comme par exemple lorsque l'enseignant soulève une contradiction, dans les propos d'élèves, avec un savoir établi (**échange 14 de l'Annexe 3**). D'après Danièle Cogis (III, 3, p.306), « le langage est le second élément clé de l'évolution des conceptions sous un double aspect : verbalisation par le sujet qui explicite une graphie, et interactions au cours de l'échange qui s'en suit », ce qui confirme bien le rôle de ces interventions dans l'évolution des conceptions de l'orthographe chez les élèves.

Quant aux interactions entre pairs, sans interventions de l'enseignant, l'analyse qualitative de l'étude de cas, ici présente, montre qu'il y a des échanges qui leur permettent de mobiliser des règles orthographiques ou des procédures argumentatives lors de la justification de leur graphie en groupe, ce qui confirme la seconde partie de la deuxième hypothèse de cette recherche.

L'analyse des données de cette étude dégage, dans le discours des élèves, des règles mobilisées par ceux-ci. Effectivement, les quatre profils de l'étude de cas ont recours à des règles pour justifier leurs accords. Celles-ci prennent la forme de manipulations syntaxiques, comme l'ajout du « c'est... qui... » ou « qui est-ce qui... ? » afin de reconnaître le sujet, ou encore la substitution avec « vendre » ou « vendu ». Le fait d'utiliser ces manipulations est une preuve de la réflexion des élèves sur le problème ciblé car, comme dit précédemment dans cette étude et selon C. Fisher et M. Naudeau (*Repères 49*, 2014 – p.169-191), les manipulations syntaxiques permettent « de dégager la structure des phrases et d'établir les propriétés de divers groupes ». Ainsi, c'est ce qui s'est passé lorsque les quatre profils voulaient déterminer le groupe sujet (avec l'ajout), dans le but d'inscrire le bon accord avec le verbe. Cependant, il est possible de douter de la pertinence de l'utilisation de certaines règles par les élèves. Au vu des analyses, les élèves mobilisent des règles, mais qui ne sont pas forcément les bonnes... Dans ce cas,

est-ce une véritable évolution de leurs conceptions qui est mise en place ou n'y aurait-il pas là, au contraire, un renforcement de leurs mauvaises conceptions ?

Cependant, on peut noter également l'aspect positif de l'utilisation d'un métalangage par l'enseignant et par les élèves, qui, conformément à ce que l'affirment C. Fisher et M. Naudeau (*Repères 49*, 2014 – p.169-191), aide les élèves dans la compréhension de phénomènes orthographiques et souligne une amélioration des progrès des élèves en rendant la grammaire « explicite ».

Toutefois, des variables, non prises en compte dans la méthode d'analyse, peuvent biaiser certains résultats, notamment dans l'implication de chaque profil au sein de l'échange. En effet, la composition des groupes de travail n'a pas été un facteur relevé dans cette étude, pourtant, ce facteur peut influencer le discours de l'élève. Ainsi, les profils de l'échantillon étaient tantôt dans des groupes homogènes (auquel cas, ils pouvaient travailler en symbiose sur de mêmes conceptions erronées, un même type d'erreur...), tantôt dans des groupes hétérogènes (influence lors de l'échange, élève meneur ou suiveur, notions acquises et comprises différentes d'un élève à l'autre...) et cela au fil de la séquence.

En ce qui concerne l'analyse quantitative de l'item 1 (partie 3.1.2. p.30), nous pouvons constater, d'après le **Tableau 2** et le **Graphique 1** (p.31), que les quatre profils augmentent considérablement leur pourcentage de réussite aux dictées au fil de la séquence de NG, ce qui affirme que les élèves progressent en orthographe grammaticale lors de cette séquence.

Cette progression peut potentiellement s'expliquer par la mise en place et l'efficacité du dispositif de NG, qui d'après le compte-rendu de recherche de Jean-Pierre Sautot (étude *Négografic*, 2016), a été prouvé comme « un des outils pédagogiques efficaces contribuant à la progression dans la maîtrise de l'orthographe grammaticale. ».

En remarque, nous pouvons constater une légère incohérence quant aux pourcentages de la dictée 4. En effet, les modalités étant différentes (dictée à trous), certains mots-pièges étaient déjà écrits, contrairement aux autres dictées ou aucun mot n'était rédigé.

De plus, ces résultats sont totalement dépendants du contexte pendant lequel chaque profil a été confronté à la tâche demandée. En effet, plusieurs variables devraient rentrer en compte concernant l'élève lui-même (humeur, concentration, heure de la journée, temps de sommeil...) ainsi que l'aisance, pour l'élève, quant aux notions orthographiques ciblées dans chacune des dictées, qui diffère d'un élève à l'autre.

Mais il reste à prouver que c'est par les interactions que les élèves progressent. C'est pour cela qu'une simple analyse quantitative ne suffisait pas pour me permettre d'affirmer totalement ma troisième hypothèse, malgré que la NG implique nécessairement un aspect « social » de l'apprentissage de l'orthographe.

L'analyse quantitative m'a donc servi d'appui pour l'analyse qualitative de cette recherche. Pour rappel, la troisième hypothèse de ma recherche est que « c'est par les interactions que les élèves progressent en orthographe, et que cela faciliterait la compréhension, car elles permettent de confronter des points de vue différents, d'échanger et d'argumenter sur des points orthographiques ». Les résultats de l'analyse qualitative sur les notions orthographiques affirment que les élèves entrent en interaction avec d'autres dans le but de confronter leurs points de vue, d'échanger et d'argumenter sur des graphies, car ils mobilisent tous des procédures argumentatives pour justifier leurs accords. Je peux donc valider une partie de mon hypothèse.

En effet, les résultats de cette analyse renvoient à ce qui est affirmé par le B.O. de 2015 sur le Socle commun, concernant le rôle des échanges entre pairs lors d'un travail en groupe. En résumé, celui-ci dit que « c'est en échangeant avec les autres que l'on apprend le mieux... ».

Cependant, cette même analyse ne peut me permettre de valider la partie de l'hypothèse « les interactions faciliteraient la compréhension ». En effet, au gré des procédures argumentatives relevées dans le **Tableau 4** (p. 36), il a été démontré que la procédure morphosémantique était la plus majoritairement utilisée pour la justification des accords, tout type de profil confondu. Cela interroge donc sur la compréhension des relations d'accords par les élèves : le fait de justifier un accord d'un point de vue sémantique confirme la compréhension des élèves du point de vue de la phrase, certes. Mais la véritable compréhension des chaînes d'accords réside dans la syntaxe des mots de la phrase, le lien que ces mots ont entre eux et l'effet « rebondissant » de l'accord sur les termes de la chaîne d'accords. Autrement dit, ce devrait être la procédure morphosyntaxique qui devrait favoriser au mieux la compréhension de l'orthographe grammaticale. De plus, les procédures morphosyntaxiques relevées par les profils 1, 3 et 4 dans l'**Annexe 6** ne sont que peu convaincantes quant à la justification de l'accord qu'ils font, ce qui les enfonce encore plus dans leurs conceptions erronées si l'enseignant ne les reprend pas.

En d'autres termes, beaucoup d'élèves emploient à tort des règles orthographiques, beaucoup n'ont pas la notion de nombre et de pluriel et sont encore sur l'aspect sémantique des mots plutôt que leur relation syntaxique dans la phrase, et beaucoup ont la bonne graphie, mais pas le bon raisonnement...

Afin de vérifier leur compréhension sur les règles qu'ils mobilisent et les accords qu'ils justifient, la méthode d'analyse présentée ici aurait pu être couplée à des entretiens individuels avec chacun des profils, permettant à l'enseignant de comprendre l'origine de leurs erreurs, et de les aider à se rendre compte de la contradiction de leurs propos face à un savoir établi, dans le but de faire évoluer leurs conceptions.

Conclusion

Le rôle de l'erreur dans l'évolution des conceptions des élèves concernant l'orthographe grammaticale est primordial. En réalité, le fait de commettre des erreurs permet de résoudre certains problèmes : c'est l'apprentissage par essais-erreurs. La problématisation et la négociation graphique permettent de générer des conflits socio-cognitifs chez les élèves ayant des conceptions erronées, de trouver des arguments favorables à telle ou telle écriture, et de trouver une solution qui soit en accord avec les normes de l'orthographe et le niveau de compréhension des élèves. Tout ce travail ne peut se faire sans les interactions verbales, l'explicitation des pensées et les manières de procéder de l'élève. Ces interactions peuvent être entre pairs ou sous la tutelle de l'enseignant.

Il est vrai que le dispositif de NG a été jugé pertinent quant à l'évolution des élèves en orthographe grammaticale. Toujours est-il que, malgré la verbalisation et l'explicitation de l'élève, ce processus (la NG) doit être répétitif et varié pour faire progresser les élèves. Par exemple, on pourrait tester de coupler la NG à d'autres dispositifs comme *La phrase dictée du jour* ou *La phrase donnée du jour* (D.Cogis, III, 3 – p. 259), et cela en variant les modalités de travail (en ateliers, en collectif, en groupe de soutien, en binôme...). Il pourrait aussi être intéressant de partir des productions écrites des élèves, et d'en souligner quelques graphies erronées (tâche de l'enseignant), afin que les élèves tentent de corriger ces graphies en se mettant d'accord au sein du groupe. Cette situation leur permettrait d'articuler le savoir visé avec les questions spécifiques qu'ils se posent pour résoudre ce problème, et ainsi leur feraient rendre compte des savoirs qu'ils ont acquis et

ceux qui leur restent à acquérir. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est aussi de les orienter à utiliser les outils qu'ils ont à disposition, comme le manuel de français, le dictionnaire ou le cahier de leçons. Ces derniers points cités pourraient donc faire l'objet d'une potentielle suite à cette étude dans le domaine de l'orthographe.

De plus, la NG n'est pas une « solution miracle », car elle ne donne pas un total accès à la pensée de l'élève et sur comment il agit, par conséquent, ce dispositif ne permet pas de résoudre tous les problèmes des élèves. L'enseignant pourrait choisir, par exemple, de maintenir une séance de NG par mois, et par la suite, procéder à des entretiens individuels avec quelques élèves à qui certains points relevés posent effectivement problème dans leur propre raisonnement orthographique.

Avec la mise en œuvre de cette recherche, j'ai donc pu comprendre d'un peu plus près comment les élèves raisonnent lorsqu'ils font face à un problème orthographique. Cela m'a ainsi permis d'anticiper et de préparer des séances en fonction des besoins des élèves, et non seulement pour faire de l'enseignement de l'orthographe. J'ai compris également qu'un seul dispositif concernant le domaine de l'enseignement de l'orthographe n'était pas suffisant pour faire progresser les élèves. Le but est de trouver un bon équilibre, qui convienne à l'enseignant et aux élèves, afin de faire progresser les moins bons et de ne pas désintéresser les plus performants.

Bibliographie

Caelen J. & Xuereb A. (2007), Interactions et pragmatique, Édition Hermès – Lavoisier, 335 pages.

Cogis D. (2005), Pour enseigner et apprendre l'orthographe. *Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. École/Collège, Paris, Delagrave, Collection « Pédagogie et formation », 428 pages.

Pellat J-C., Boiron V., Cellier M. et al. (2019), Édition Hatier concours, Français Tome 2.

Vygotski L. (1997), Pensée et langage, Paris : Édition La Dispute, 540 pages.

Sitographie

Arabyan M. (1990), La dictée dialoguée. Dans : *L'École des Lettres*.

Angoujard A. (1994), Savoir orthographier, Édition Hachette, Pédagogie pour demain.

Artur F. (2007), Synthèse sur le travail de groupe, Académie de Nantes.

Bousquet S., Cogis D., Ducard D., Massonnet J., Jaffre J-P. (1999), Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. Dans : *Revue française de pédagogie*, volume 126. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, pages 23-37.

Bruner J.S. (1983), Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire, Paris, Puf.

Cogis D., Fisher C. et Nadeau M., (2015), Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. Glottopol, Université de Rouen, Laboratoire Dylis, La dictée, une pratique sociale emblématique.

Fabre M. (2007), Qu'est-ce que problématiser ?, Paris : Vrin, pages 29-42 et 42-59.

Fayol M. & Largy P. (1992), Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. Dans : *Langue française*, n°95, L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré, pages. 80-98.

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

Goffard-Chemla M. (1990), Modes de travail pédagogique et résolution de problèmes de physique, Paris : Université Paris 7.

Haas G. & Lorrot D. (1996), De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. Dans : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*,

n°14. La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ? sous la direction de Claude Vargas et Francis Grossmann, pages 161-181.

Haas G. (1999), Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. Dans : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20. Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian, sous la direction de Gilbert Ducancel et Michel Dabène, pages 127-142.

Haas G., & Maurel L. (2003), La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale. Dans : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28. L'«observation réfléchie de la langue» à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Danièle Manesse, pages 13-25.

Médioni M-A. (2004), Le travail de groupe. Spécificités et exigences. Dans : CRAP. *Cahiers pédagogiques* n°424, pages 24-26.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015), B.O. n°17, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Pellat J-C, Interview : Qu'est-ce que l'orthographe ?

Sautot J-P., Geoffre T. (2017), De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ?. Dans : *Repère, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 56. ENS Lyon, L'exercice de français au primaire et au collège, pages 73-90.

Sautot J.-P. (2016), Mesure du progrès en orthographe grammaticale. Compte rendu de recherche, ESPE de Lyon ; Inspection académique du Rhône, France.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Annexes

BRIZAIS Amélie

Sous la direction de Monsieur **François SIMON**

Université de Nantes
INSPE de Nantes

Mémoire de master 2 en didactique du français
Parcours : Master MEEF 1er degré

Année universitaire 2019-2020

Sommaire

ANNEXE 1 : La grille CHAMPIONS %.....	48
ANNEXE 2 : Dictées des séances de NG.....	49
ANNEXE 3 : Interactions enseignant-élèves.....	51
ANNEXE 4 : Résultats de l'analyse quantitative (item 2).....	55
ANNEXE 5 : Exemples de procédures argumentatives de l'analyse qualitative.....	56
ANNEXE 6 : Interactions relevant d'une résolution d'un problème orthographique.....	58

ANNEXE 1 : La grille CHAMPIONS %

Méthode préliminaire à la méthodologie employée sur le terrain : la grille CHAMPIONS %

Les erreurs	
C	Conjugaison : Erreur ou oubli d'accord du verbe avec le sujet. Ex : ils dans - tu dansait ent s
H	Homophones : confusion. Ex : a / à ; son / sont ; et / est ; on / ont ; ou / où ; me / mes ; au / se ; as / as ; et / cette, etc.
A	Accord : Erreur ou oubli d'accord entre le déterminant et le nom et/ou l'adjectif, de l'attribut. Ex : les petits canards sont jaunes
M	Majuscule : erreur ou oubli. Ne l'oublie pas.
P	Ponctuation : erreur ou oubli. Place la ponctuation nécessaire. Ex : ? ! ..
I	Illisible : écris le mot lisiblement.
O	Orthographe : erreur de graphie. Ex : chât ou lieu de château
N	Non présent : il manque un mot.
S	Son : confusion. Ex : grôte au lieu de drôle

Les erreurs	
C	Tableaux de conjugaison
H	Dictionnaire / liste des homophones
A	Leçon sur le genre et le nombre des noms et adjectifs ; attributs du sujet
M	
P	
I	
O	Dictionnaire et liste des mots
N	
S	Dictionnaire / alphabet phonétique / leçon sur les sons

Observations essentielles : *VA*
 Des erreurs évitables.
 Nombre de mots : 88
 11 mot(s) mal écrit(s)
 Signature des responsables leçons
 Pourcentage de réussite à la dictée : 88 %
C H A M P I O N S
 1 5 1 4 2

Suivi des résultats des dictées									
dictée ou activités	C	H	A	M	P	I	O	S	T
1									99
2		2	1						90
3			1						88
4	1	1	1	2					90
5			2						80
6			3	1	1				88
7			4						
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
35									
36									
37									
38									
39									
40									
41									
42									
43									
44									
45									
46									
47									
48									
49									
50									
51									
52									
53									
54									
55									
56									
57									
58									
59									
60									
61									
62									
63									
64									
65									
66									
67									
68									
69									
70									
71									
72									
73									
74									
75									
76									
77									
78									
79									
80									
81									
82									
83									
84									
85									
86									
87									
88									
89									
90									
91									
92									
93									
94									
95									
96									
97									
98									
99									
100									

Sur l'image de gauche : détails des catégories d'erreurs pouvant être commises dans une dictée. Cet inventaire est présent dans le classeur de dictées de chaque élève.

Sur l'image de droite en haut : feuille bilan correspondant à une dictée pour un élève. Celle-ci est complétée par l'enseignant, et l'élève s'auto-corrige en sachant quel type d'erreur il a commis dans sa dictée.

Sur l'image de droite en bas : fiche de pourcentage de réussite de l'élève présente dans son classeur. L'élève reporte la feuille bilan de chaque dictée dans cette fiche et peut constater son évolution dans les pourcentages de réussite au fil des dictées.

ANNEXE 2 : Dictées des séances de NG

Tableau 1 : Contenu des dictées (en relation à la partie 2.2. « Corpus de données » p.26)

Les mots ou parties de mots qui sont soulignés sont ceux qui ont posé problème aux élèves de la classe.

Séance	Dictée	Difficultés	Origine
1	<i>Les passagers empruntaient des <u>navettes aériennes</u> depuis les villes <u>lointaines</u>, puis des <u>véhicules souterrains</u> jusqu'aux <u>vaisseaux spatiaux</u> puisque la forêt de chênes les <u>dérangeait</u>.</i>	Noms avec doublement de consonne (navettes – aériennes – souterrains – vaisseaux) ; noms pluriel et de genre différent dans une même phrase ; pluriel en -aux (aux - spatiaux) ; complément du nom (la forêt de chênes) ; pronom rupteur (les dérangeait).	Texte tiré de l'ouvrage de jeunesse « Les Mange-Forêts » de Kerri et Mégane (p.37) ; texte étudié au même moment par les CM2 en Lecture.
2	<i>Sur la <u>plaine</u>, des <u>corbeaux</u> prennent <u>leur envol</u> puis se reposent au bord d'un <u>ruisseau gelé</u> pour chercher de la bonne <u>nourriture</u>. Enfin, ils le <u>survolent</u> et vont <u>nicher</u> ailleurs.</i>	Homophones (plaine/pleine – eau/au) ; terminaison en er/-é (nicher – gelé – chercher) ; rupteur par un pronom (ils le survolent) ou sujet distancé (les corbeaux... se reposent).	Phrase inventée.
3	<i>En hiver, nous passons nos soirées devant un feu de bois, à observer les flammes dansantes rouges et jaunes et à écouter le vent dans la cheminée. En plus, tous les mercredis, maman nous cuisine une délicieuse tarte. Ma sœur et moi, gourmands, mangeons toujours tout !</i>	Cette séance a été exploitée moins que les autres dans le cadre de la présente recherche. Elle n'est pas prise en compte pour l'étude de cas car les 4 profils relevés ne sont que des CM2. Or, cette séance n'a été faite qu'avec les CM1.	
4	<i>Les chatons sont <u>nés</u> ! Le mâle est noir et blanc, la femelle est grise. Ils sont adorables avec <u>leur petit museau rose</u>. La chatte, heureuse, ronronne en les regardant. C'est la mère qui s'occupe de <u>leur toilette</u>. Les chatons qui viennent de <u>naître</u>, têtent le lait de leur mère et ne s'alimenteront de <u>vraie nourriture</u> qu'à partir de deux mois.</i>	Les accords dans le GV (sont nés – sont adorables) , dans le GN (vraie nourriture) ; notion de singulier (leur petit museau rose – leur toilette) qui peut être pris pour du pluriel.	Phrase inventée.

5	<i>Son extraordinaire <u>don</u> d'observateur et son esprit inventif se retrouvent dans les dessins tirés de ses carnets.</i>	Long sujet qui englobe deux noms masculins singuliers et donne une terminaison verbale pluriel (se retrouvent) ; accord du participe passé avec son sujet (tirés).	Dictée flash n°2 de l'enseignant pour la semaine concernée.
5	<i>Les <u>pauvres</u> <u>petites</u> <u>grenouilles</u> <u>vertes</u> <u>poursuivies</u> par les hérons cendrés, <u>pourchassées</u> par les <u>cuisiniers</u>, sont aussi <u>écrasées</u> par les voitures.</i>	L'accord du participe passé avec son sujet ; même sujet pour trois participes qui sont espacés (les grenouilles – poursuivies – pourchassées – écrasées) ; terminaison -ers/-és (cuisiniers).	Phrase tirée d'internet.

Modalité dictée 1 : avec les 14 CM2 ; phase de dictée individuelle + comparaisons et mise en commun en groupe + réécriture de la dictée modifiée par le groupe + mise en commun collective.

Modalité dictée 4 : avec les 14 CM2 ; phase de dictée individuelle sous forme de dictée à trous (sur les GN et les accords) + comparaisons et mise en commun en groupe + correction collective.

Modalité dictée 2 : en classe entière 26 élèves ; phase de dictée individuelle + comparaisons et mise en commun en groupe + réécriture de la dictée modifiée par le groupe + mise en commun collective.

Modalité dictée 5 : en classe entière 26 élèves ; phase de dictée individuelle + comparaisons et mise en commun en groupe + réécriture de la dictée modifiée par groupe + justification puis validation avec l'enseignant par groupe.

ANNEXE 3 : Interactions enseignant-élèves

Extraits d'échanges ayant eu lieu lors des séances de NG.

Échange 2 : Présentation des affiches séance 1

Enseignant	<i>Dernier groupe, allez-y les filles. Allez-y, vous pouvez parler. ... Vous n'avez rien à dire ? Y a-t-il des mots qui ont changé ? Déjà je vois, que tout à l'heure vous aviez souligné « passagers » car vous n'arriviez pas à vous mettre d'accord, et là il n'est plus souligné. Cela veut dire que vous avez réussi à vous mettre d'accord?</i>
Élève 1	<i>Oui...</i>
Enseignant	<i>« Empruntaient », je vois que vous ne l'avez pas écrit pareil vous non plus ?</i>
Élève 2	<i>Ouais on n'a pas mis pareil... Nous on a mis -in-</i>
Enseignant	<i>Ok. Enchaînez après les filles.</i>

Échange 3 : Débat collectif séance 1

Enseignant	<i>Maintenant qui veut prendre la parole sur un mot ? Qui veut s'exprimer sur la graphie d'un mot ?</i>
Élève	<i>« Empruntaient », le groupe de et le groupe d'..... ils n'ont pas eût bon parce qu'ils ont soit écrit emprentaient soit empruntaient, alors que c'est empruntaient avec -un-.</i>

Échange 6 : Mise en commun séance 3

Élève 2	<i>« Les flammes » sont plusieurs donc y a un -s</i>
Enseignant	<i>Comment on voit qu'elles sont plusieurs ?</i>
Élève 2	<i>Bah il y a « LES »</i>
Enseignant	<i>Ok</i>
Élève 2	<i>Euh.... « Dansantes », bah euh... elles sont plusieurs à danser donc y a un -s aussi</i>
Enseignant	<i>Qui est-ce qui danse ?</i>
Élève 2	<i>Bah « les flammes »... Et « rouges et jaunes », on a mis un -s... à « rouges et jaunes »...</i>

Échange 7 : Échange groupe-enseignant séance 5

Élève 3	<i>En fait c'est comme...par exemple on dit ...</i>
Élève 4	<i>C'est comme quand on fait un don !</i>
Élève 5	<i>« Un don du sang » !</i>
Enseignant	<i>Alors « don du sang » comment tu l'écris ?</i>
Élève 5	<i>D-o-n-t !</i>
Élève 3	<i>Non « un don du sang » c'est d-o-n !</i>
Enseignant	<i>« Un don du sang » c'est d-o-n ! ... Parce que ça vient de donner...</i>

Échange 9 : Présentation affiches + débat collectif séance 2

Enseignant	<i>Regardez les autres affiches, qu'en pensez-vous ? Que peut-on en dire ?</i>
Élève 1	<i>Que « survol » ils l'ont tous écrit tout attaché</i>
Enseignant	<i>Donc ?</i>
Élève 2	<i>Donc on l'attache</i>
Enseignant	<i>Ok, donc on peut dire que ce mot n'est plus souligné ?</i>
Élèves	<i>Oui</i>

Échange 10 : Présentation des affiches séance 1

Élève 3	<i>Euh, on n'a pas mis de -s à « aérienne » nous.</i>
Élève 4	<i>On l'a oublié... [dit-il tout doucement]</i>
Enseignant	<i>D'accord, et c'est voulu ou pas ?</i>
Élève 4	<i>Non on l'a oublié je pense ! Enfin, y en a un. Parce que c'est « DES navettes » donc euh...</i>
Enseignant	<i>D'accord. ... Du coup je mets un -s ou je ne mets pas de -s ?</i>
Élève 4	<i>Euh... Tu mets un -s !</i>
Élève 3	<i>Oui tu mets un -s !</i>
Enseignant	<i>Ok, je rajoute le -s sur votre affiche alors.</i>

Échange 11 : *Discussion groupe et intervention enseignant séance 1*

Élève 1	<i>Mais la dictée c'est au présent ?</i>
Élève 2	<i>Non c'est à l'imparfait.</i>
Enseignant	<i>Comment pouvez-vous faire pour le savoir ?</i>
Élève 2	<i>Bah justement on ne sait pas... Mais non c'est du passé !</i>
Enseignant	<i>Si c'était du présent comment on l'écrirait ?</i>
Élève 2	<i>« Empruntent »... Oui donc voilà c'est de l'imparfait !</i>
Élève 1	<i>Donc c'est -aient</i>

Échange 13 : *Discussion groupe avec intervention enseignant séance 2 : l'élève 8 a écrit « bort » au lieu de « bord »*

Enseignant	<i>Mais est-ce que vous êtes sûrs de vous ? ... Tu es sûr de toi [élève 8] ? ... Vous pensez que ça s'écrit comme ça ?</i>
Élève 6	<i>Bah on peut dire euh... « bordure »</i>
Enseignant	<i>Ah, on peut dire « bordure », ça c'est vrai. Et avec un -t on peut dire quoi ?</i>
Élève 7	<i>Borte...</i>
Enseignant	<i>Ça veut dire quelque chose ?</i>
Élève 7	<i>Non ! (rires)</i>

Échange 14 : *Échange collectif sur la nature du « le » dans « ils le survolent » séance 2*

Enseignant	<i>« Le » c'est quoi comme mot ?</i>
2-3 élèves	<i>Un déterminant !</i>
Enseignant	<i>« Le » c'est un déterminant. Alors le déterminant il est placé où dans une phrase ?</i>
Élève 9	<i>Avant un nom</i>
Enseignant	<i>Avant un nom, et il est où le nom là dans cette phrase ? Il est où le nom après « le » ? ... C'est « le » quoi ?</i>
Élève 10	<i>Le lac gelé ?</i>
Enseignant	<i>Le ruisseau gelé ? Je ne suis pas sûre qu'on parle du même « le » là...</i>
Élève 11	<i>Mais maîtresse ! Ici « le » c'est un pronom et ça remplace « le ruisseau »</i>
Élève 12	<i>On pourrait dire « les corbeaux survolent le ruisseau »</i>

Enseignant	Alors [élève 11] et [élève 12] me disent que le « le » ici est un pronom. Un pronom comme le « ils » ?
Élève 12	Non pas un vrai pronom !
Enseignant	Pas un vrai ? Comment ça ... ?
Élève 11	C'est un pronom mais c'est pas un pronom personnel...
Élève 12	C'est pas comme je, tu, il, nous, vous, ils...
Enseignant	Mais pourtant, un pronom personnel ça sert à quoi ?
Élève 11	C'est pour remplacer le nom... Sauf que le « le » là aussi il remplace...
Enseignant	Il remplace quoi ici ?
Élève 13	Il remplace un endroit, c'est « le ruisseau gelé » qu'il remplace
Enseignant	Mais c'est un pronom personnel non ? Car il remplace un objet ou une personne ...
Élève 12	Bah non. Parce que là c'est un lieu qu'il remplace...
Enseignant	Par exemple si j'écris « Il mange la pomme. Il la mange. », le deuxième « la » désigne quoi ici ?
Élève 14	« la pomme »
Enseignant	« la pomme ». Et « la » c'est quoi comme mot ici ?
Élève 14	« la pomme »... Euh non c'est un déterminant !
Enseignant	Est-ce qu'un déterminant peut remplacer un nom ?
Élève 15	Ah c'est un pronom personnel...
Enseignant	[élève 14] tu peux me trouver un déterminant dans ces deux phrases là ?
Élève 16	« la » de « la pomme », le premier « la »
Enseignant	Parce que le « la » de « la pomme » il est placé où ?
Tous	Devant le nom
Enseignant	Et quand on a un « la » mais qu'on n'a pas de nom à côté, c'est quoi du coup ?.... Est-ce que ça peut être un déterminant ?
Tous	Non

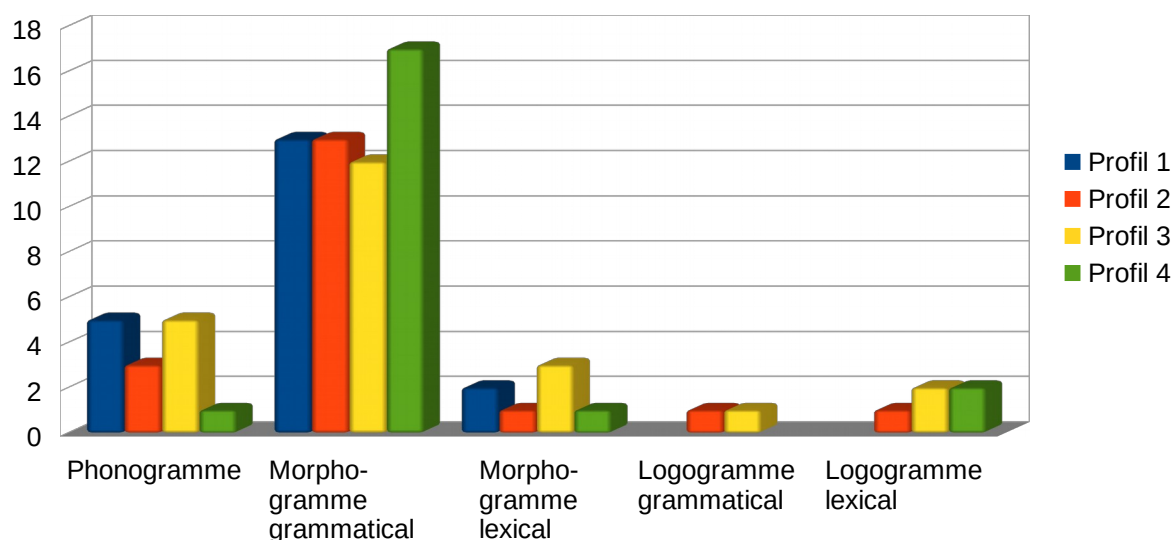
ANNEXE 4 : Résultats de l'analyse quantitative (item 2)

Tableau 3 : Recensement du nombre d'erreurs commises par les élèves de l'échantillon, en fonction de leur type, lors des 5 dictées confondues :

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Total erreurs	% d'erreurs
Phonogramme	5	3	5	1	14	16,87 %
Morphogramme grammatical	13	13	12	17	55	66,27 %
Morphogramme lexical	2	1	3	1	7	8,43 %
Logogramme grammatical	0	1	1	0	2	2,41 %
Logogramme lexical	0	1	2	2	5	6,02 %

Graphique 2 :

Graphique 2 : Nombre d'erreurs, en fonction du type d'erreur, commises par les quatre profils au cours des cinq dictées réalisées



ANNEXE 5 : Exemples de procédures argumentatives de l'analyse qualitative

Exemples de procédures argumentatives données par le profil 1 :

Une procédure morphologique :

Séance 1 : « Je ne sais plus pourquoi j'ai mis -aient à « dérangeaient »... »

Une procédure morphosyntaxique :

En séance 5, le texte dit : « *Son extraordinaire don d'observateur et son esprit inventif se retrouvent* ».

L'élève argumente : « *C'est IL qui se retrouve non ? Vu qu'il y a SE retrouve, bah c'est IL non ?* ».

Une procédure phono-logographique :

Séance 5 : « « Les grenouilles sont poursuivit » », moi j'ai pas mis de -e »

Une procédure morphosémantique :

Séance 5 : « « Les hérons », il y a un -s parce qu'ils sont plusieurs »

Exemples de procédures argumentatives données par le profil 2 :

Une procédure morphosyntaxique :

Séance 5 : « C'est « UN esprit inventif » donc c'est masculin ! Sinon ce serait « inventive »... »

Une procédure morphosémantique :

Séance 1 : « « De chênes » c'est un complément du nom. Il y a plusieurs chênes dans une seule forêt, donc « chênes » prend un -s ».

Une procédure phono-logographique :

Séance 2 : « Moi, « envole », je ne l'ai jamais vu sans -e hein... »

Exemples de procédures argumentatives données par le profil 3 :

Une procédure morphosémantique :

En séance 4, le texte dit : « *Les chatons sont nés ! [...] Ils sont adorables avec leur petit museau rose* ».

L'élève argumente : « *Dans « leurs petits museaux roses », ils sont plusieurs à être roses... donc il y a un -s partout* ».

Une procédure morphosyntaxique :

Séance 5 : « *A « don », vu que c'est « UN don » je mettrais... Si on peut le remplacer par IL la terminaison ça serait -t alors...* »

Une procédure morphologique :

Séance 5 : « *Moi j'ai mis un -s à « esprits », mais je ne sais pas pourquoi* »

Exemples de procédures argumentatives données par le profil 4 :

Une procédure morphologique :

Séance 4 : « *A « les chatons » il y a un -s* »

Une procédure morphosyntaxique :

Séance 5 : « *A « Poursuivent » j'ai mis -ent car c'est « LES grenouilles », c'est ELLES donc la terminaison c'est -ent* »

Une procédure phono-logographique :

Séance 4 : « *A « nourriture », c'est « de LA vraie nourriture » » [vraie écrit vrai, donc absence de marque d'accord]*

Une procédure morphosémantique :

Séance 5 : « *« De leur mère », il n'y a qu'une seule mère et pas plusieurs donc pas de -s à mère* »

ANNEXE 6 : Interactions relevant d'une résolution d'un problème orthographique

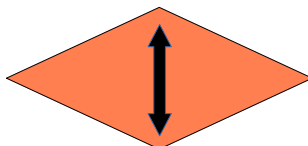
Extraits de quatre échanges, relevés dans des groupes différents, de la séance 1 :

Échange 1 : sur la terminaison du verbe « empruntaient » (grammatical)

Élève 1	C'est « empruntaient », pas « emprunté » !
Élève 2	C'est « empruntais » !
Élève 1	Du coup c'est -ais ? ... Non c'est -aient, car c'est « les passagers » qui « empruntaient »...
Élève 3	... Mais la dictée c'est au présent ?
Élève 1	Non c'est à l'imparfait.
Enseignant	Comment pouvez-vous faire pour le savoir ?
Élève 1	Bah justement on ne sait pas Mais non c'est du passé !
Enseignant	Si c'était du présent comment on l'écrirait ?
Élève 1	« Empruntent » ... Oui donc voilà c'est de l'imparfait !
Élève 3	Donc c'est -aient

Conditions : les terminaisons de l'imparfait et du présent, la concordance et la valeur des temps

Problème : terminaison de « empruntaient » : à l'imparfait ou au présent ?



Solution : conjugaison aux temps proposés, et vérification de la concordance des temps

Données : le temps utilisé dans la dictée

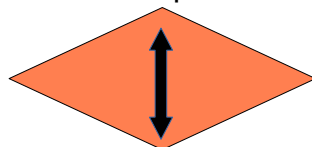
Échange 2 : sur la conjugaison du verbe « dérangeait » (grammatical)

Élève 4	C'est -er « dérangeait » ?
Élève 5	C'est « les passagers » ça « les dérangeaient » ! C'est « les passagers » qui « les dérangeaient » !
Élève 6	Non...
Élève 5	Mais si ! ...

Élève 6	Qui est-ce qui « les dérangeait » ? ... Bah c'est « la forêt »...
Élève 4	C'est -er !
Élève 6	Bah oui c'est ça, c'est qui est-ce qui « les dérangeait » ? C'est « la forêt ».
Élève 5	Ah oui... Bah du coup c'est...
Élève 4	Bah du coup c'est -er.
Élève 6	... Ouais...
Élève 7	Du coup ça s'écrit comme ça ?
Élève 5	Mais toi t'as mis -aient [à élève 6]... Mais non c'est pas -aient.... ... C'est -an ou -en « dérangeait » ?
Élève 6	Je sais pas si... Déjà je sais plus pourquoi j'ai mis -aient... Ah mais si, c'est -eai c'est -eai !
Élève 4	Mais c'est -er !! ...
Élève 7	... Mais il n'y a pas de -s à « dérangeait » ?
Élève 5	Bah non, c'est « la forêt » qui « les dérange » !
Élève 6	C'est « la forêt » qui « les dérangeaient »... Mais oui, moi j'ai mis -ent parce que c'est « LA forêt » qui... euh....

Conditions : manipulation « qui est-ce qui .. ? » ;
terminaisons et valeurs imparfait et infinitif

Problème : identification du sujet
de « dérangeait » et terminaison,
pour cause : rupteur « les »



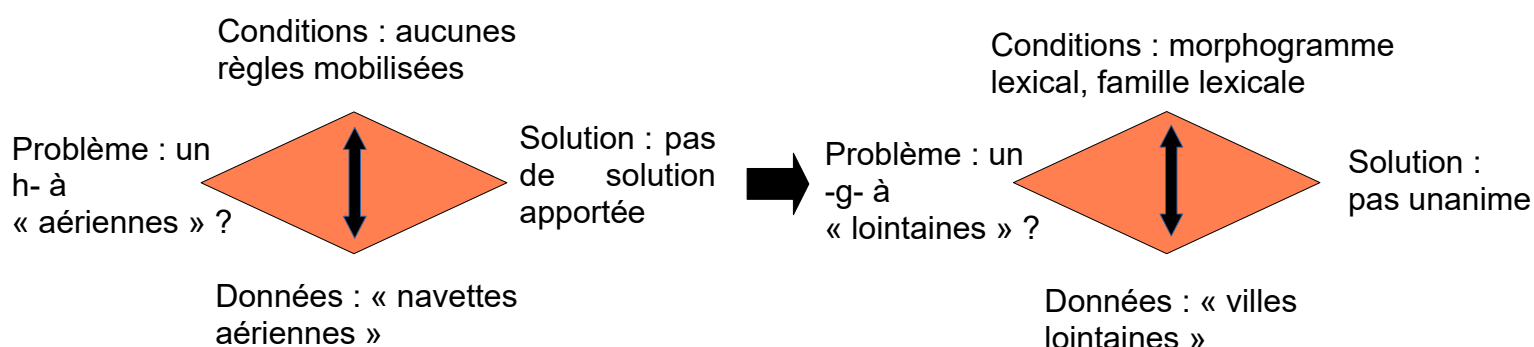
Solution : pas d'unanimité sur la
graphie finale... Surcharge
cognitive ?

Données : le temps utilisé dans la dictée

Échange 3 : sur les graphies de « aériennes » et « lointaines » (lexical)

Élève 5	« des navettes », -ttes à la fin. Euh... « aériennes » c'est bon aussi
Élève 6	Est-ce qu'il y a un -h à « aérienne » ?
Élève 7	Non il n'y a pas de -h !
Élève 4	« aérienne » il n'y a pas de -h...
Élève 7	Mais « lointaines » ça s'écrit comment ?
Élève 4	« L-o-i-n-g-t-a-i-n-e-s »
Élève 6	Mais je sais pas s'il y a un g...

Élève 5	<i>Mais il n'y a pas de g à « lointain » !</i>
Élève 4	<i>Bah si, « loin » il y a un g à « loin » ?</i>
Élève 5	<i>Non !</i>
Élève 6	<i>Si il y a un g..</i>
Élève 5	<i>Non, il n'y a pas de g, c'est à « long » qu'il y a un g !</i>
Élève 4	<i>Non c'est à « loin » ! Regarde, « loin »...</i>
Élève 6	<i>Ah mais si [élève 5] elle a raison ! C'est « lointain » !</i>
Élève 5	<i>Mais si le maître il nous avait corrigés à la dictée...</i>
Élève 4	<i>Bon c'est pas grave...</i>
Élève 6	<i>Mais oui « lointain » c'est juste un t !</i>



Échange 4 : sur la graphie du nom « vaisseaux » (lexical)

Élève 8	<i>Le groupe en haut à gauche, à « vaisseaux » ils ont fait une faute parce qu'il y a deux « s » [le groupe 3 a écrit « véseaux »]</i>
Enseignant	<i>Pourquoi tu l'écrirais avec deux « s » toi ?</i>
Élève 8	<i>Car il y a deux voyelles autour.</i>
Enseignant	<i>Parce qu'il y a deux voyelles autour... Quelqu'un a un autre argument pour vaisseaux ?</i>
Élève 9	<i>VAISSSSSSEAUX</i>
Enseignant	<i>Oui pourquoi ?</i>
Élève 9	<i>Parce que sinon ça ferait « véseaux » avec le son [z]</i>
Enseignant	<i>Le groupe qui a écrit cette affiche, qu'est-ce que vous en pensez ?... Essayez d'expliquer aux autres pourquoi vous l'avez écrit comme ça ?</i>
Élève 10	<i>Euh... Je sais pas...</i>

<i>Enseignant</i>	<i>Vous ne pouvez pas donner un argument ? Ça vous est venu comme ça ?</i>
<i>Élèves</i>	<i>Oui</i>
<i>Enseignant</i>	<i>Vous avez tous écrit comme ça sur votre cahier de brouillon ?</i>
<i>Élèves</i>	<i>Oui ...</i>
<i>Élève 10</i>	<i>Ah non « vaisseau » j'avais mis deux « s » »</i>
<i>Enseignant</i>	<i>Et pourquoi ? Tu as un argument ?</i>
<i>Élève 10</i>	<i>Je ne sais pas...</i>
<i>Enseignant</i>	<i>D'accord... Bon on va laisser ça en suspend pour le moment...</i>

<i>Enseignant</i>	<i>Tout à l'heure [Élève 8] a dit que si on écrivait « véseaux » avec un seul « s » ça ferait le son [z], donc ce n'est pas ça, vous êtes d'accord ?</i>
<i>Élèves</i>	<i>Ouiiiii !</i>
<i>Enseignant</i>	<i>Ok, donc on l'enlève celui-là. Par contre il y a deux écritures : « vaisseaux » et « vésseaux ». Donc [Élève 11] tu vas chercher « vaisseaux » avec vai- dans le dictionnaire, et [Élève 10] tu vas chercher « vésseaux » avec vé-. Vous nous direz si vous trouvez « vaisseaux » avec vai- ou « vésseaux » avec vé-.</i>
<i>Élève 11</i>	<i>Dans le dictionnaire j'ai trouvé « vaisseaux » écrit avec -vai.</i>
<i>Enseignant</i>	<i>Et [Élève 10] est-ce que tu as trouvé « vésseaux » avec vé- ?</i>
<i>Élève 10</i>	<i>Non</i>
<i>Enseignant</i>	<i>Donc on en conclut que ?</i>
<i>Élèves</i>	<i>C'est vai- !</i>
<i>Enseignant</i>	<i>C'est le dictionnaire qui vient de confirmer que « vaisseaux » s'écrit comme cela et pas autrement.</i>