



HAL
open science

La dictée négociée : un outil vecteur d'apprentissage mutualisé : en quoi le tutorat et la mutualisation de la dictée négociée sont-ils de véritables tremplins vers un apprentissage efficace de l'orthographe ?

Oksana Thabard

► To cite this version:

Oksana Thabard. La dictée négociée : un outil vecteur d'apprentissage mutualisé : en quoi le tutorat et la mutualisation de la dictée négociée sont-ils de véritables tremplins vers un apprentissage efficace de l'orthographe ?. Education. 2020. dumas-02882477

HAL Id: dumas-02882477

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02882477>

Submitted on 26 Jun 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La dictée négociée :

un outil vecteur d'apprentissage mutualisé

En quoi le tutorat et la mutualisation de la dictée négociée sont-ils de véritables tremplins vers un apprentissage efficace de l'orthographe ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Oksana THABARD

Le 12/05/2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

François Simon, directeur de mémoire

Claudine Dubray, tutrice PEMF

Sommaire

SOMMAIRE	2
REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION.....	5
1. LA COMPLEXITE DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS.....	6
1.1. LE FRANÇAIS : UNE LANGUE ROMANE	7
1.2. DES ELEVES ACTEURS DE LEUR APPRENTISSAGE	8
1.3. L'ORTHOGRAPHE REFORMEE.....	9
2. L'ORTHOGRAPHE ET SON APPRENTISSAGE.....	11
2.1. LES GRANDS PRINCIPES	11
2.2. LA PLACE DE L'ERREUR AU SEIN DE CET APPRENTISSAGE	12
2.3. LE TRAITEMENT DE LA MORPHOLOGIE DERIVATIONNELLE	14
3. LA COMPLEXITE DE L'ORTHOGRAPHE QUI DURE DANS LE TEMPS	15
3.1. LE CONSTAT ACTUEL D'UNE DIMINUTION DU NIVEAU DES ELEVES.....	15
3.1.1. POURQUOI TANT DE DIFFICULTES ?.....	16
3.1.2. LES CRITERES DE COMPLEXITE ORTHOGRAPHIQUE	16
3.2. DES ELEVES SOLLICITES PAR DES ACTIVITES RITUALISEES	17
3.3. L'EMERGENCE DE LA DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE	18
3.4. LA PLACE DE LA MEMOIRE	20
4. LA DICTEE NEGOCIEE	21
4.1. D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE.....	22
4.2. LE DEROULEMENT EN CLASSE	23
4.3. LE CONTEXTE ET L'ECHANTILLON ETUDIES	24
4.4. LES INTERETS D'UN TEL DISPOSITIF	25
5. LE PROTOCOLE MIS EN PRATIQUE.....	26
5.1. MES HYPOTHESES.....	26
5.1.1. INTERETS POUR LES ELEVES.....	26
5.1.2. INTERETS POUR L'ENSEIGNANT.E.....	27
5.2. LE RECUEIL DE DONNEES.....	27
5.3. L'OUTIL D'ANALYSE DE REFERENCE	28
5.4. LA DICTEE NEGOCIEE EFFECTUEE EN CLASSE	30
5.5. LE PROLONGEMENT EFFECTIF	34
6. RESULTATS OBTENUS ET ANALYSES PROPOSEES	35

6.1. LES CONSTATS PREALABLES.....	35
6.2. LES PRODUCTIONS D'ELEVES	36
6.3. L'ANALYSE COMPARATIVE DU TRAVAIL DE MES ELEVES	38
6.3.1. GROUPE 1	39
6.3.2. GROUPE 2	40
6.3.3. GROUPE 3	41
6.3.4. GROUPE 4	42
6.3.5. GROUPE 5	43
6.3.6. GROUPE 6	44
6.4. LES REFLEXIONS METALINGUISTIQUES DES ELEVES.....	45
6.4.1. GROUPE ILAN, AXEL, ADELA ET TITOUAN (CF. ANNEXES)	46
6.4.2. GROUPE LUCIE, LYNN, THEO, SWANA, MELINA (CF. ANNEXES)	47
6.4.3. GROUPE MATHIS, JULIE, ENZO, HANAE (CF. ANNEXES)	49
6.4.4. GROUPE THIBAUD, VALENTINE, ERINE, ROBIN (CF. ANNEXES).....	50
6.4.5. GROUPE CHLOE, GABIN, TESSA, YSALINE, ARTHUR (CF. ANNEXES).....	51
6.4.6. GROUPE ALIX, LUNA, PACOME (CF. ANNEXES)	52
6.5. LE BESOIN DE DIFFERENCIATION.....	55
<u>CONCLUSION.....</u>	<u>56</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>58</u>
<u>ANNEXES</u>	<u>60</u>
ANNEXE 1 : PLAN DE SEQUENCE SUR LA DICTEE NEGOCIEE	60
ANNEXE 2 : LE SUPPORT EXCEL.....	63
ANNEXE 3 : PRODUCTIONS INDIVIDUELLES D'ELEVES	64
TITOUAN.....	64
ADELA	64
THEO	65
MELINA	65
JULIE	66
MATHIS	66
VALENTINE	67
ROBIN	67
YSALINE	68
ARTHUR.....	68
PACOME	69
LUNA	69
ANNEXE 4 : PRODUCTION COLLECTIVE PAR GROUPE.....	70
GROUPE 1 : ADELA, AXEL, ILAN ET TITOUAN.....	70
GROUPE 2 : LUCIE, LYNN, THEO, MELINA ET SWANA.....	71
GROUPE 3 : ENZO, HANAE, MATHIS ET JULIE.....	72
GROUPE 4 : VALENTINE, ERINE, ROBIN ET THIBAUD	73
GROUPE 5 : ARTHUR, TESSA, YSALINE, CHLOE ET GABIN	74
GROUPE 6 : ALIX, LUNA ET PACOME	75
<u>4^{EME} DE COUVERTURE.....</u>	<u>76</u>

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur François SIMON, directeur de mémoire et tuteur INSPE, qui m'a encadrée durant cette année de MASTER 2 MEEF premier degré. A ses côtés, j'ai pu bénéficier de nombreux conseils et échanges avec lesquels j'ai le sentiment d'avoir évolué. Sa bienveillance, son écoute et sa disponibilité ont rendu cette collaboration très formatrice et porteuse de sens sur différents domaines.

Également, Madame Claudine DUBRAY, formatrice PEMF, reçoit tous mes remerciements pour cet accompagnement intense dont elle a fait preuve durant cette année d'enseignant.e stagiaire. Elle a été à l'origine de nombreuses remises en question, propices à une certaine ouverture d'esprit favorisant l'analyse critique de ma pratique professionnelle. Je reste convaincue que l'introspection sous-tend de nombreuses réponses à nos questions, vectrices d'un regard nouveau sur le monde.

Mes remerciements touchent aussi Madame Magali GALLIOU, collègue qui occupe le poste de professeur des écoles titulaire dans notre classe de CM2. Notre partenariat s'est voulu enrichissant tant sur le plan professionnel que personnel. Elle a su répondre à mes interrogations, m'accompagner, me guider vers l'épanouissement personnel que j'espérais, tout en m'aiguillant sur les gestes professionnels et éthiques à acquérir en début de carrière. Notre travail d'équipe m'a permis de solliciter de nombreuses compétences propres à ce métier. Elle a su me faire confiance et me laisser toute la liberté pédagogique nécessaire à l'accomplissement de ce travail de recherches.

En ce sens, je remercie mes élèves de CM2, avec qui j'ai pu construire de nouveaux apprentissages, et ce, dans la bonne humeur, afin de progresser de façon collective. Ils ont fourni un travail conséquent avec une réelle volonté de bien faire, m'assurant ainsi un recueil de données essentiel à mon analyse.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes de mon entourage personnel et professionnel, qui ont su m'encourager et me soutenir afin que je puisse mener à bien ce projet, en me fournissant de nombreuses remarques pertinentes. En effet, c'est dans le partage des savoirs que nous sommes en mesure de construire de réels progrès.

Introduction

Actuellement, l'orthographe du français est un incontournable dans la maîtrise de la langue. La question du niveau des élèves français en orthographe demeure récurrente dans notre société. En ce sens, la dictée constitue toujours un enjeu dans l'évaluation des compétences des élèves de primaire, et ce, jusqu'au Diplôme National du Brevet (compétence censée être acquise à l'entrée en seconde). Une partie de la complexité de l'orthographe du français résulte de modifications causées par des interactions sociales pendant des millénaires.

L'orthographe est destinée à deux opérations de l'esprit qui se veulent complémentaires : l'écriture et la lecture. Écrire, c'est encoder de la pensée à l'aide de signes conventionnels que l'on écrit sur un support matériel. Cela consiste à traduire des sons ou des notions en signes graphiques pour les conserver au-delà du moment de l'énonciation. D'ailleurs, c'est aux Egyptiens que l'on semble attribuer la première trace de cette invention, vers l'année 3150 avant JC. Grâce à l'utilisation de lettres isolées ou combinées, représentant des sons simples ou phonèmes propres à la langue concernée, l'écriture alphabétique fait sens et devient ici le français. C'est toute cette difficulté qui rend l'étude de l'enseignement de l'orthographe intéressante, me poussant à répondre au départ aux questions suivantes : *comment un.e professeur.e peut-il parvenir à donner des clés pour un apprentissage efficace, tandis que certains élèves éprouvent de réelles difficultés ? En quoi l'enseignement de l'orthographe semble-t-il si complexe ?*

Mon étude m'incite à me demander pourquoi ne pas tenter de donner aux enfants l'amour de leur langue, qui constitue le moyen d'expression le plus fréquent. Il est difficile de faire comprendre aux élèves que l'apprentissage de l'orthographe peut être perçu autrement qu'une corvée, contrôlée, notée, évaluée, jugée voire sanctionnée régulièrement. Ce questionnement qui s'impose à nous est un fait qui mérite notre attention, raison pour laquelle j'aspire à me questionner sur la façon dont l'orthographe peut être enseignée à l'école primaire et élémentaire. Apprendre l'orthographe est un processus qui « *commence très tôt, et qui ne se termine véritablement jamais* » selon Catherine Brissiaud et Danièle Cogis, et ce, bien souvent à cause des réformes orthographiques ou de certains aspects de l'orthographe qui ne peuvent être maîtrisés qu'à un certain âge. Que ce soit dans une salle de classe, ou

dans la vie adulte, les fautes d'orthographe nous suivent partout. Nous promenons ainsi des lacunes et des doutes qui pourraient pourtant être largement évités, et ce, dès l'école primaire. Étaler le temps d'apprentissage et prendre en compte certaines simplifications de l'orthographe pourraient permettre aux élèves de maîtriser les domaines les plus complexes de l'orthographe.

Ainsi, j'ai été amenée à concevoir ma question de recherche d'après mes lectures, afin d'amener un dispositif relativement novateur en classe, tout en favorisant des modalités de travail particulières. En ce sens, ma problématique est la suivante : en quoi le tutorat et la mutualisation de la dictée négociée sont-ils de véritables tremplins vers un apprentissage efficace de l'orthographe ?

Alors, nous serons invités à aborder dans un premier temps, la complexité de l'orthographe du français, à travers son histoire afin d'en appréhender les difficultés et les causes, avant de nous intéresser, dans un second temps, à son enseignement explicite notamment grâce à un exemple prototypique constitué par la dictée négociée. Enfin, un dernier temps nous permettra d'exposer le dispositif choisi pour le recueil de données, dans l'objectif de proposer une analyse de sa réalisation, au sein d'une classe de CM2 dans un milieu rural.

1. La complexité de l'orthographe du français

En ce sens, mon étude portera sur une réflexion articulée autour de plusieurs textes étudiés, traitant de la notion qui m'intéresse : la complexité de l'orthographe et son enseignement. En effet, le premier est intitulé « L'orthographe du français, une exception ? » de Jean-Pierre Jaffré dans la revue *Le français aujourd'hui* (didactique). Il a été chercheur au CNRS (Centre national de la recherche scientifique), il s'est spécialisé dans l'étude du fonctionnement de l'acquisition des orthographe et des systèmes d'écriture. C'est un chercheur en didactique de l'orthographe. Le second texte relate un entretien avec Catherine Brissaud, enseignante-chercheur, dans la revue *Fenêtres sur Cours* au Journal du SNUIPP le 05/10/2015. Cet article a pour titre « Un véritable défi sur la durée ». Dans ses travaux de recherches, elle s'intéresse à l'acquisition et l'enseignement du français écrit. Ainsi, j'ai étendu mes recherches en abordant l'ouvrage de Catherine Brissaud et Danièle Cogis intitulé *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, manuel écrit conjointement avec Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat et Michel Fayol. Cet ouvrage fournit des outils pour

comprendre les erreurs des élèves et apporte des réponses concrètes aux questions posées aujourd'hui par l'enseignement de l'orthographe. Ce guide met ainsi à la disposition des enseignants des connaissances et des dispositifs d'apprentissage pertinents pour mieux enseigner l'orthographe aujourd'hui. Enfin, j'ai également étudié un texte de Fayol, professeur de psychologie, abordant L'orthographe et son apprentissage.

1.1. Le français : une langue romane

Pour J.P Jaffré, la langue française est la « *moins romane des langues romanes* »¹ puisque tous ses éléments ne sont pas audibles. Son orthographe soulève une multitude de questions car il s'agit de l'une des orthographe les plus complexes. La langue française est une langue flexionnelle qui varie de façon relativement régulière avec une organisation grammaticale précise (en genre, nombre et temps). Les conditions dans lesquelles elle s'est formée ont amené des matériaux graphiques sans véritable correspondance phonique. La connaissance et l'apprentissage de l'orthographe en français passent forcément par la lecture et la production verbale écrite. Cette nécessité s'explique par l'irrégularité de l'écriture des phonèmes (système étant complexe notamment par la multitude de graphèmes existant en français comme pour le phonème « o » qui tend à s'écrire de différentes façons : eau, au, o, ô...). En effet, le français « écrit » est un système alphabétique dans lequel il existe des correspondances systématiques entre des lettres et des unités phonologiques. En ce sens, le français est un système opaque car chaque lettre ne correspond pas malheureusement, à un son (il existe des homophones, des lettres muettes, des orthographe lexicales peu prévisibles...) avec pourtant des prononciations équivalentes, ne facilitant pas la tâche des apprenants. Ces automatismes peuvent parfois être mis en suspens dans la mesure où la langue et l'orthographe françaises comportent de nombreuses ambiguïtés (lettres muettes, accords...). Ces difficultés se retrouvent dès l'entrée en école maternelle mais aussi à l'âge adulte. Malheureusement, la langue écrite ne peut pas être la transcription de la langue orale. C'est tout l'aspect phonographique qui permet à l'orthographe de fonctionner aisément, c'est-à-dire assurer une relation cyclique avec des segments phoniques, phonèmes ou syllabes. En effet, une lettre peut être égale à une syllabe, à tantôt une

¹ Jean-Pierre Jaffré, (2005). « L'orthographe du français, une exception ? » Le français aujourd'hui, n°148, (p.29).

syllabe, tantôt un phonème, enfin, une lettre peut être égale à un phonème. L'apprenti scripteur doit donc choisir le bon phonogramme quand plusieurs graphèmes existent. Il doit aussi connaître les lois de position, savoir que certains mots comportent une lettre finale dont le rôle est mal défini, et enfin, connaître certains mots à la configuration vraiment particulière. Cependant, il n'y a pas d'orthographe sans une représentation du sens linguistique. Cette phase est nommée la sémiographie. Pourtant, chacune des orthographe est unique dans la mesure où elle évolue dans un contexte singulier, propre à chaque société, tant sur le plan politique que sociohistorique.

1.2. Des élèves acteurs de leur apprentissage

La maîtrise d'une orthographe n'est jamais simple, comme en témoignent de nombreux travaux sur l'acquisition, en Europe et dans le monde. Mais les différences observées n'en sont pas moins significatives. Les efforts que doivent faire les espagnols ou italiens, locuteurs de langue romane, cousine de la nôtre, pour acquérir une compétence orthographique acceptable, sont sans commune mesure avec ceux que doivent fournir les français. En effet, notre langue parce qu'elle n'est pas aussi transparente que celles des espagnols par exemple, nécessite un apprentissage bien plus long, notamment pour connaître les différents graphèmes utilisés pour un seul et même phonème. Ainsi, l'objectif à atteindre pour Catherine Brissaud (2015) serait d'apprendre aux élèves français, de façon progressive, à contrôler l'orthographe dans leurs propres textes. Pour ce faire, il s'agit de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage, tout en leur donnant des outils qui favorisent certains automatismes. Cet objectif est partagé par J.P Jaffré (2005), qui souligne l'importance de cet apprentissage en le liant aux nouveaux programmes. Ces derniers relatent également cette volonté d'anticiper les erreurs possibles par l'élève en se questionnant sur ses propres choix. Cette préparation de l'élève entre principalement en jeu à partir du CP, mais elle naît dès l'école maternelle. En effet, nous pouvons retrouver l'importance de l'orthographe sur tous les cycles, mais plus particulièrement aux cycles 2 et 3, car le cycle 1 n'a pas cette priorité d'enseignement. Par exemple, au cycle 2 les attendus de fin de cycle² sont les suivants :

² Publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale (2018) dans les « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux » (cycle 2), via le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n°11 spécial, 26 juillet.

« Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation. » ; « Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications » ; « Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu ». Au cycle 3, les attendus sont davantage poussés, car c'est en sixième, que l'on s'assure que les élèves sont familiers avec les procédés de dérivation et les utilisent en contexte pour réfléchir au sens et à l'orthographe des mots. Les compétences visées sont de l'ordre de l'acquisition de la structure, du sens et de l'orthographe des mots. De même, il faut parvenir à la « mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et capacité à vérifier l'orthographe des mots dont on doute avec les outils disponibles dans la classe. »

De ce fait, l'acquisition de l'orthographe (lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps. En effet, la manière dont cet apprentissage est conçu joue sur ce point un rôle important, contribuant au développement de représentations qui font ensuite obstacle à tout changement. L'orthographe y est en effet conçue comme un objet figé et inerte. L'absence d'une véritable culture historique en la matière se solde par une attitude conservatrice qui considère, à tort, que l'orthographe a atteint aujourd'hui sa meilleure forme possible. J.P Jaffré (2015)³. Pour ce faire, il est possible d'utiliser des tables de fréquences, instrument de référence, recommandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, mettant à disposition des enseignants des données fondamentales pour construire un enseignement efficace. Mais, ces listes ne doivent pas entrer dans une progression d'apprentissage en vocabulaire ou en orthographe comme on peut le voir parfois, car il faut avant tout s'attacher au sens de notre enseignement.

1.3. L'orthographe réformée

Cependant, les modifications de l'orthographe sont supposées suivre l'évolution de la langue française, et faciliter son apprentissage par les élèves. Dès lors, une réforme de l'orthographe est apparue en 1990 par l'Académie française, dernière en date. Il est important de « continuer à apporter à l'orthographe des rectifications cohérentes et mesurées qui rendent son usage plus sûr, comme il a toujours été fait depuis le XVII^e siècle et comme il est fait dans la plupart des pays voisins », expliquait l'Académie française. Par exemple, l'accent circonflexe est au cœur des

³ Guide pour enseigner – *L'orthographe autrement au cycle 3* - Roland Lambert, préface de Jean-Pierre Jaffré, Retz 2015

préoccupations puisqu'il représente une difficulté supplémentaire avec un emploi parfois difficile à comprendre, y compris pour les personnes dites « instruites », mais surtout pour de jeunes élèves selon JP. Jaffré (2005). Cependant, ces recommandations ont été très peu appliquées. Les rectifications de l'orthographe seront pourtant efficaces dans de nouveaux manuels scolaires. C'est dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26/11/2015 qu'il est indiqué « *l'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990* ». Les recommandations du Conseil Supérieur de la Langue Française⁴ concernent plus de 2 000 mots, qui posséderont désormais deux orthographe, toutes deux acceptées, entraînant ainsi des confusions de la part des enseignants mais aussi, et surtout, de la part des élèves. Si cette « nouvelle » orthographe est plus présente dans les manuels scolaires depuis 2008 puis encore davantage en 2016, elle était censée l'être depuis 1990. Ces recommandations étant obligatoires notamment dans l'enseignement, elles sont passées quelque peu inaperçues pour le reste de la société.

En effet, les orthographe sont des objets complexes et leur maîtrise nécessite du temps et des efforts. Cependant, les formes orthographiques ne sont pas immuables car les sociétés sont régulièrement en recherches d'instruments capables de répondre à leurs besoins spécifiques. Par conséquent, les réformes orthographiques ont un rôle essentiel à jouer, permettant de réduire bien souvent le temps de l'étude de l'orthographe. « *Les sociétés contemporaines doivent en outre accepter des usages orthographiques complémentaires qui autorisent la coexistence de textes normés et de textes dont les formes sont dictées par la seule efficacité de la communication. Comme c'est le cas à l'oral depuis longtemps déjà, l'avenir de l'orthographe est à la variété des usages* » (C. Brissaud et D. Cogis 2015). Pour autant, depuis des décennies, toutes les tentatives de réforme ont plus ou moins échoué et seuls certains aspects des rectifications de l'orthographe de 1990 entrent doucement dans les mœurs sociales et pédagogiques.

⁴ Conseil supérieur de la langue française (CSLF) désigne, dans plusieurs pays francophones, des organismes nationaux chargés de conseiller leurs gouvernements sur les questions liées à l'usage de la langue française. Il en existe en France, en Belgique et au Québec.

Des aménagements orthographiques demeurent pourtant nécessaires pour faciliter la maîtrise orthographique, et par conséquent l'apprentissage de l'orthographe, et ce, pour tous les usagers.

2. L'orthographe et son apprentissage

2.1. Les grands principes

Selon les auteurs de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (2015), nous dénombrons quatre grands principes d'apprentissage de l'orthographe explicités ci-dessous :

- **Le principe alphabétique et l'orthographe phonologique** : qui est le ciment de tous les apprentissages ultérieurs. C'est un apprentissage explicite permettant l'auto-apprentissage des élèves. Il repose sur deux versants : la conscience phonémique (segmentation de la parole) et la connaissance des lettres et la mise en relation des unités repérées (leur nom et leurs sons pour construire des enchaînements). Pour ce faire, il faut mettre en place, y compris dès la maternelle, des activités de conscience phonémique qui contribueront à l'acquisition de l'orthographe de manière plus efficace sur le long terme.
- **L'apprentissage des connaissances lexicales** : il permet de reconnaître et appliquer les correspondances phonèmes-graphèmes afin de retrouver directement dans notre mémoire des formes orthographiques qui seraient stockées. C'est un apprentissage implicite permettant l'acquisition d'un lexique orthographique (induit par un effet de fréquence, d'analogie qui sont une pratique du décodage). Cette dernière conduit à un auto-apprentissage de façon implicite. Cependant, il est nécessaire d'avoir également un enseignement des formes orthographiques (notamment pour les élèves ayant de faibles performances). Malheureusement, l'acquisition de la forme dite « conventionnelle » des mots est longue et difficile pour la plupart des élèves. Elle est donc à mettre en lien étroit avec le passage à l'automatisation dans la lecture qui permet d'identifier aisément des mots au travers de la voie d'adressage (assurant ainsi une activation de la forme orthographique auprès des apprenants).
- **L'acquisition des connaissances orthographiques générales** : l'apprentissage se fait ici de manière moins économique qu'un apprentissage

de type génératif (comme le principe alphabétique), en procédant petit à petit. Cependant, cet apprentissage met en évidence des régularités et des associations fréquentes de lettres induisant des configurations facilement repérables. Cette forme d'apprentissage permet aux élèves de faire appel à leur bonne conscience pour créer des « pseudo-mots plausibles », et générer des automatismes. Cela permet aux élèves de développer un certain contact avec l'écrit par instances.

- **L'apprentissage de la morphologie** : qui se veut flexionnelle (accord en nombre et en genre des noms, adjectifs, et verbes et les marques des modes et temps des verbes) et dérivationnelle (mode de formation des mots permettant d'accroître le stock lexical). Les marques morphologiques sont audibles mais la correspondance entre phonèmes et graphèmes peut être complexe.

Ainsi, l'enseignement de l'orthographe peut se structurer selon trois axes afin que les élèves puissent articuler les différents principes d'apprentissage pour apprendre le fonctionnement de l'orthographe, puis clarifier ce qu'ils ont appris, afin d'écrire dans un dernier temps, des textes de plus en plus longs, en faisant le moins d'erreurs d'orthographe possible.

2.2. La place de l'erreur au sein de cet apprentissage

D'après *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* (C. Brisaud & D. Cogis), l'orthographe est bien souvent rattachée à l'idée de faute, d'erreur et de baisse de niveau, renvoyant dans une perspective chrétienne, aux notions de péché et de culpabilité faisant perdurer l'échec.

En effet, d'après le CNRTL⁵, le mot « erreur » vient du latin « error », qui signifie « action d'errer, détour », ou encore « incertitude », « méprise », « illusion ». Ce mot a conservé ces sens en français, surtout dans le fait de prendre pour vrai ce qui est faux, de s'écarter de la norme, de se tromper. Concernant le mot « faute », il provient du latin « fallere », signifiant : tromper, faillir, duper, abuser, manquer (à sa promesse), ce qui traduit l'idée d'un manquement à une loi, une règle de droit, aux devoirs qui découlent d'un contrat ou d'une activité réglementée.

La lenteur des progrès en orthographe fait que les acquisitions ne sont pas toujours visibles à l'œil nu au cours d'une même année scolaire, qui représente en réalité, un temps court au regard de l'apprentissage de l'orthographe. Cependant, il

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : organisation française qui met en ligne des données linguistiques. « Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

faut savoir qu'il y a des erreurs dites « positives » : par exemple, quand un enfant écrit « un abrit » par référence à « abriter », il semble avoir parié sur la cohérence de la langue et sa logique mérite d'être soulignée et encouragée. Pourtant, la présence d'erreurs, l'instabilité des graphies dans une même copie occultent généralement les avancées réelles de l'élève en question. Il est plus évident de constater les erreurs que d'affirmer les acquis des élèves.

La place de l'erreur est prépondérante et essentielle dans la mesure où elle va permettre aux élèves d'atteindre un certain niveau de compréhension du lien entre ce qui se dit et ce qui s'écrit. Par exemple, nous pouvons déceler deux moments bien définis : avant la découverte du principe phonographique, et le moment du principe phonographique (Fayol 2006). Raison pour laquelle, il faut savoir déceler sous l'erreur, une acquisition en germe, en devenir. Ici, l'enseignant.e a un rôle important à jouer où le dialogue régulier sur le « quoi », le « comment », et le « pourquoi » des formes permettra aux élèves d'intérioriser une conscience personnelle et une plus grande maîtrise des processus. Il s'agit d'interroger les élèves au cours d'entretiens, sur les choix qu'ils ont fait quand ils écrivaient.

En essayant d'appréhender le raisonnement des élèves par un jeu de questions, de relances, de demandes de précisions et de reformulations, l'enseignant.e est à même de décider, compte tenu des savoirs provisoires des élèves, quelles activités seront plus appropriées pour les faire progresser dans leur compréhension du système orthographique. En réalité, « *aucun apprentissage ne peut faire sens, sans tâtonnements ou ajustements* » (Brissaud, Cogis 2011, page 50) au préalable. Malheureusement, ces derniers peuvent être parfois pris en compte comme des manquements ou des reproches à l'encontre des élèves. Or, on ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs, raison pour laquelle il est nécessaire de considérer les erreurs autrement, en changeant bien souvent le climat d'une classe afin de contribuer à la création d'une certaine motivation pour l'orthographe et son apprentissage. Le but est donc de préserver le désir d'apprendre pour l'élève, tout en développant celui de progresser où l'élève doit entrer dans une logique de repérage des erreurs afin qu'il puisse mettre de l'ordre dans sa réflexion.

2.3. Le traitement de la morphologie dérivationnelle

De ce fait, si l'on traite de la question de la morphologie dérivationnelle avec les élèves, il est essentiel de l'appréhender comme l'apprentissage de l'orthographe passant par la transcription (Fayol 2006). Elle s'effectue via l'application des correspondances entre phonèmes et graphèmes. Il s'agit alors de sensibiliser l'élève au fait que le français comporte bien souvent des lettres finales sans correspondant phonologique mais « sonorisables » par des transformations simples. Il réalise ainsi que la forme au féminin du mot en question suggère la présence d'une lettre muette au masculin : par exemple, « géant » devient « géante », « petit » devient « petite » (C. Brissaud et D. Cogis 2011). Cela correspond au recours à la morphologie dérivationnelle : les mots s'organisent en familles partageant à la fois un sens et une forme qui peuvent parfois dériver. Cependant, il existe de nombreuses exceptions qui ne vont pas autant faciliter la transcription des mots. La rencontre d'un indice de pluralité, en général par le biais d'un déterminant (les, des) déclenche l'activation plus ou moins rapide des marques, la plus fréquente étant le « s » et son placement en fin de mot, adjectif ou nom. Le coût de cette activation n'est pas encore automatique chez l'enfant car il doit mobiliser de l'attention et la maintenir jusqu'à la réalisation effective de l'accord. Ainsi, il n'est pas rare de constater des omissions, causées par le fait que l'attention n'est pas suffisante, ou qu'elle se trouve divertie (Fayol 2006). L'automatisation entraîne une amélioration des performances de l'élève, se traduisant par une forte diminution des omissions. Cependant, celles-ci restent assez présentes, notamment en production de textes, qui demande une forte activité cognitive de la part des élèves. Cependant, l'automatisation a aussi un effet secondaire négatif. (C. Brissaud et D. Cogis 2011). Elle amène régulièrement l'apparition de « s » à la fin des verbes, essentiellement lorsque ceux-ci sont homophones de noms. L'élève se trouve donc confronté progressivement à des choix de flexions : faut-il mettre un « s » ou « nt » ? pour lesquels il doit disposer à la fois de connaissances grammaticales, notamment en ce qui concerne les catégories syntaxiques (les noms, les verbes) et de procédures permettant de décider rapidement et efficacement (substitution d'un verbe par autre du 3ème groupe pour faire apparaître un verbe à l'infinitif). Ici encore, l'enseignement grammatical ne suffit pas, c'est la pratique et l'automatisation qui auront pour effet de faire diminuer voire disparaître les erreurs.

Malgré cette volonté d'amener les élèves à progresser vers une meilleure maîtrise orthographique, il est nécessaire de prendre conscience que l'orthographe du français demeure relativement complexe.

3. La complexité de l'orthographe qui dure dans le temps

3.1. Le constat actuel d'une diminution du niveau des élèves

En ce sens, la baisse de niveau des élèves en orthographe est une réalité. Selon l'entretien avec C. Brissaud (2015), cette baisse « a été mise en évidence à la fois par une étude de la DEPP⁶ qui porte sur la période de 1987-2007, et par les travaux de Manesse et Cogis parus à la même époque. » En effet, en 2007, lors de l'enquête « Lire, écrire, compter », des élèves de CM2 ont passé les mêmes épreuves de français qu'en 1987. Le nombre d'erreurs a augmenté, notamment dans le domaine grammatical comme l'affirme également J.P Jaffré (2005) (notamment les accords et homophonies verbales). En ce sens, ces spécificités ont émergé avec l'action de l'homme dans un contexte socioculturel où priment des lois tant sur le plan de la phonographie que de la sémiographie. L'orthographe prend son inspiration dans les langues parlées avant de retranscrire dans un écrit plus structuré. Cette structure formelle doit être capable de véhiculer du sens à la fois pour un lecteur débutant et un lecteur expert. Par exemple, selon Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011), le nombre d'erreurs grammaticales a augmenté, mais il diminue en fonction des classes d'âges. Cependant, les élèves n'apprennent pas le pluriel du nom, de l'adjectif et du verbe à la même vitesse. De même, certains élèves rencontrent des difficultés dans l'apprentissage des relations entre phonèmes et graphèmes, ou encore de la forme orthographique des mots et de certaines régularités, ou bien de la morphologie dérivationnelles (dire → redire), et flexionnelles (dire → dirent). Pourtant, le but de l'orthographe, à long terme, est de susciter des automatismes qui prennent vie dans notre mémoire, via la voie directe. Certaines de ces erreurs se retrouvent aussi chez les adultes quand ils sont en condition de surcharge cognitive. Par exemple, selon Michel Fayol (2006), les erreurs qui demeurent les plus fréquentes sont celles qui touchent les accents, le doublement des consonnes, les accords en genre et en

⁶ La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale.

nombre des noms, verbes et adjectifs, ou encore les confusions avec les participes passés et infinitifs.

3.1.1. Pourquoi tant de difficultés ?

- Le temps,

Dans un rapport de 1998, Jean Ferrier, inspecteur de l'Éducation nationale explique, comme d'autres l'ont fait et le feront après lui : « *la qualité des apprentissages et les progrès des élèves sont en relation directe avec le temps*

consacré aux apprentissages. » selon Jean Ferrier, « Améliorer l'efficacité de l'école primaire », rapport à madame la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire, 1998. La réduction des horaires hebdomadaires d'enseignement du français est incontestable.

Niveau	1967	2010	Variation
CP	15h00	10h00	-5h00
CE1	11h30		-1h30
CE2	11h30		-3h30
CM1	9h00		-1h00
CM2	9h00		

Il est intuitivement facile de percevoir que la graphie pose problème, notamment parce que l'enfant commence seulement à écrire, et qu'il lui est alors difficile d'effectuer parallèlement les deux tâches (transcrire la phrase et conserver en mémoire la suite de la phrase), d'où l'apparition d'erreurs d'omission (une lettre ou plusieurs manquent). Cette remarque permet de comprendre que la copie de mots en début d'apprentissage se fait en explorant lettre à lettre le mot à copier, et évolue peu à peu vers une prise d'informations portant sur des suites de lettres plus larges. Elle rend aussi compte du fait que la dictée de mots adressée aux enfants débutants ne peut se faire que mot à mot souvent destinée à prévenir l'oubli.

3.1.2. Les critères de complexité orthographique

- **La relation entre graphème et phonème** : plus une loi orthographique est générale et plus elle facilite la transcription graphique. Ainsi, plus la relation entre un graphème et un phonème est simple et plus sa production est facile. Ce phénomène est la règle générale de certaines orthographe dont on dit qu'elles sont transparentes. Par exemple, l'espagnol est une langue composée de 29 graphèmes (avec 26 lettres, plus "ñ" et les deux digrammes "ch" et "ll") pour 25 phonèmes. D'autres sont plus fortement polyvalentes, comme le

français, et donc moins transparentes dans la mesure où un phonème peut s'écrire en général de plusieurs façons par exemple : le phonème [s] peut s'écrire à la fois « s », « ss », « c », « ç », ou encore « t ». Ainsi, la fiabilité des lois orthographiques, ou son absence, est au cœur du processus d'apprentissage, expliquant bien des erreurs.

- **La distance qui sépare la morphologie orale d'une langue de celle de son orthographe.** Sur ce point, la comparaison des langues romanes est très instructive, dans le domaine de la conjugaison tout spécialement. Quand les variations phoniques et graphiques sont étroitement associées, la maîtrise de la phonographie équivaut à celle de la morphologie écrite. C'est le cas d'orthographe comme celles de l'espagnol ou de l'italien. En revanche, parce qu'elle utilise un ensemble de procédés spécifiques, l'orthographe du français exige un apprentissage plus long. En effet, en guise d'exemple, nous pouvons penser à l'apprentissage du mot « faim ». Il s'écrit avec un phonogramme "aim" (transcription son voyelle), un morphogramme "m" qui raccroche le mot aux termes de sa famille (famélique, famine, affamé...) et enfin, un phonogramme qui permet la distinction avec l'homophone "fin".
- **Le nombre d'homophones d'une langue :** comme l'écrit a tendance à différencier des mots que le discours oral prononce de la même façon, plus les homophones sont nombreux et plus l'effort orthographique est important. La langue française, comme la langue anglaise, comporte bien plus d'homophones que les langues espagnole ou italienne.

3.2. Des élèves sollicités par des activités ritualisées

Les enseignants doivent tenter de stimuler leurs élèves pour garantir un apprentissage efficace de l'orthographe. Cependant, la tâche n'est pas évidente à réaliser dans la mesure où les élèves sont, en général, très anxieux à l'idée de faire une dictée. C'est donc à l'enseignant.e de trouver d'autres méthodes et d'entraîner ses élèves en leur donnant des exercices qui peuvent s'apparenter à des jeux, des rituels ou des défis. La dictée n'a plus le même goût si elle est présentée sous forme de challenge et non d'évaluation diagnostique voire sommative (de type contrôle). C. Brissaud développe davantage l'importance des activités choisies par rapport à J.P Jaffré. Pour elle, si la dictée est un moment de réflexion individuelle ou de partage

collectif, alors les élèves seront plus motivés pour l'apprentissage. Il est donc possible de préconiser des dictées du jour, sous forme de phrases courtes, mais qui en réalité sont pour l'enseignant.e un véritable portrait des difficultés que rencontrent les élèves. Les élèves parviennent ainsi à justifier leurs choix, tout en comprenant ceux des autres. Ils se remettent en question afin d'accepter le point de vue d'autrui. En effet, apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à être conscient des changements qu'impose la langue française. Les élèves entrent donc en phase de négociation orthographique. En maternelle, il faut préparer les enfants à lire davantage par le développement de l'oral même s'ils développent aussi leurs capacités et compétences écrites afin de forger le stade orthographique. Malheureusement, depuis que l'enseignement de l'orthographe existe, il est difficile de constater un véritable changement de pédagogie, qu'on attribue bien souvent au constat du maître qui sait, et de l'élève qui apprend. Cependant, il faut tout de même relativiser cette idée dans la mesure où les enseignants cherchent à trouver des activités pédagogiques diversifiées. Les élèves ne sont pas des êtres ignorants auxquels on se doit de tout apprendre. Il serait peut-être bon, par conséquent de partir de ce qu'ils savent et de la manière dont ils ont appris, afin de le faire progresser de façon différenciée.

Dans une société comme la nôtre, les démarches qui souhaitent sortir de routines pédagogiques anciennes de plusieurs décennies sont les bienvenues. Pour enseigner l'orthographe, certains auteurs ont développé l'idée qu'il serait intéressant de tenir compte du point de vue des apprentis, pour le comprendre et, le cas échéant, le transformer. Confronté à la complexité orthographique, chacun doit ainsi pouvoir, avec l'aide d'autrui, et spécialement des enseignants, se doter progressivement de compétences à la mesure de besoins sociaux qui changent d'un individu à l'autre.

3.3. L'émergence de la didactique de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe est perçu comme étant une charge de travail importante. Selon C. Brissaud, les enseignants doivent être conscients de leur rôle qui est d'éduquer à l'orthographe sur le long terme. Cet enseignement dure longtemps, chose qu'affirme également J.P Jaffré. Enseigner l'orthographe nécessite aussi des formations pour les professeurs, qui doivent de façon permanente, réactualiser leurs connaissances. De son côté, J.P Jaffré aiguille le lecteur vers les travaux de N. Catach, qui ont largement contribué à renouveler l'approche de l'orthographe en tant que

discipline scolaire. En effet, dès 1978, elle trace des perspectives simples pour guider le travail des enseignants : « *Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexique).* » Elle définit également des priorités dans l'apprentissage des graphèmes, où elle préconise de commencer par les 33 archigraphèmes de base, exigibles à fin du cycle 2. Progressivement, il faut selon elle, ajouter les 70 graphèmes exigibles à la fin du cycle 3 dans lesquels elle distingue d'ailleurs 45 graphèmes de base, constituant l'essentiel des premiers pas dans l'écrit. De ce fait, certains questionnements font sens: comment organiser concrètement l'apprentissage de l'orthographe dans sa classe tout en tenant compte des modes d'acquisitions différenciés des élèves ? Quelles activités faut-il privilégier pour que les élèves apprennent effectivement et progressent régulièrement ?

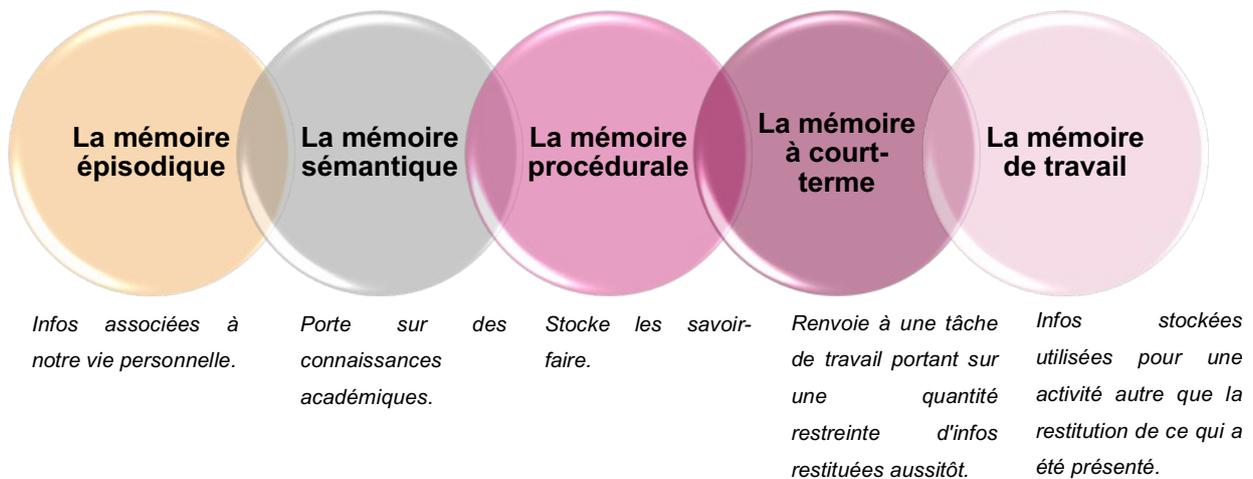
A travers l'étude du manuel *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, certaines activités pédagogiques semblent intéressantes à aborder avec nos élèves :

L'atelier de négociation graphique	<ul style="list-style-type: none"> • valorise le raisonnement, le processus de réflexion et non l'erreur.
Le chantier d'étude	<ul style="list-style-type: none"> • consiste à faire appréhender une loi du fonctionnement de l'orthographe (lexicale ou grammaticale).
La phrase donnée du jour	<ul style="list-style-type: none"> • permet aux élèves de travailler la justification de l'orthographe des mots d'une phrase.
Le remue-méninge orthographique	<ul style="list-style-type: none"> • est un entraînement orthographique quotidien.
La dictée sans faute	<ul style="list-style-type: none"> • préconisée toutes les trois semaines en classe complète.
La phrase dictée du jour	<ul style="list-style-type: none"> • donne la parole aux élèves pour éliminer ou retenir une graphie.
La dictée par ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> • propose un panel d'exercices donnant un feedback immédiat et garantissant un réel enthousiasme dans la réalisation de la tâche.
La production écrite à contraintes	<ul style="list-style-type: none"> • mobilise les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture.
La révision orthographique	<ul style="list-style-type: none"> • amène progressivement les élèves à prendre en charge la révision orthographique de leurs écrits.

Toutes ces activités pédagogiques contribuent à donner un autre regard sur l'apprentissage de l'orthographe, notamment en donnant aux élèves l'envie et la motivation nécessaires pour apprendre davantage.

3.4. La place de la mémoire

Enfin, il est à noter que le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe (C. Brissaud et D. Cogis 2011). Dans cet ouvrage, à partir des travaux d'Alain Lieury (1997), sont relatées différentes catégories de mémoire contribuant à favoriser l'apprentissage :



Ainsi, les élèves doivent, de façon plus ou moins consciente, activer plusieurs de leurs mémoires à la fois. Une solution est de rigueur pour bien orthographier des mots complexes : il faut mémoriser ces derniers et leur ordre d'encodage. La mémoire doit donc stocker une forme normée comportant des lettres agencées selon un ordre strict, forme associée à la fois à un son et à un sens. La mémorisation des mots aboutit à stocker des suites de lettres qui seraient remémorées telles quelles. Cependant, il ne suffit pas de voir le mot pour en mémoriser la structure. Le décodage, la lecture donc, jouent un rôle essentiel : c'est le déchiffrement initial des mots qui conduirait à la fois à pouvoir les lire à haute voix et à en mémoriser la forme. De même, selon le rapport Lire et écrire, paru sur le site de l'IFE (p. 349)⁷, l'encodage a un rôle fondamental avec un effet positif sur les performances des élèves dans la maîtrise du

⁷ Institut Français de l'Éducation. (2015). Rapport de recherche Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages sous la direction de Roland Goigoux. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

code et sur celle de l'orthographe. Parfois, peut se mettre en place un apprentissage implicite de la part de l'apprenant quand il repère des régularités de la langue (des fragments de mots comme pour transcrire le son (k) dans « bibliothèque », « problématique », « périphérique » : où les mots terminent toujours de la même manière). Ainsi, notre système cognitif mémorise non seulement des mots, mais aussi des fragments de mots en fonction de leur fréquence (d'où la référence aux tables de fréquence), et il est en mesure de les mobiliser sans que nous en ayons conscience. Le même raisonnement vaut pour toutes les configurations de lettres.

Ainsi, après avoir abordé l'orthographe sous différents plans et en ayant pris conscience de sa complexité, j'ai pu m'approprier plus personnellement la question de l'enseignement de l'orthographe de manière explicite, notamment au travers du dispositif de la dictée négociée. De ce fait, après avoir étudié plus amplement les intérêts et limites de la dictée négociée, j'ai pu sélectionner les caractéristiques essentielles à la bonne compréhension de cette méthode détaillés ci-dessous.

4. La dictée négociée

A côté d'activités d'apprentissage qui tiennent compte du potentiel cognitif des enfants, au service de la production écrite, l'enseignement doit par conséquent, mettre en place des activités plus directives, reposant sur la sélection de problèmes orthographiques récurrents et tenant compte de deux facteurs essentiels : la régularité et la fréquence. A chaque fois que c'est possible, il convient de privilégier les lois qui permettent de tirer profit de la régularité orthographique. Et quand ce n'est pas possible, en raison notamment de la complexité de mots fréquents, seul un entraînement régulier de la mémoire visuelle s'avère utile. Plus l'orthographe est complexe et plus sa maîtrise passe par la fréquentation directe et répétée des faits graphiques. Pour bien fonctionner, notre cerveau a besoin d'activer des réseaux faisant appel à des rapprochements analogiques. Ainsi, le meilleur moyen d'identifier la fonction d'un verbe en (e), c'est de le remplacer par un verbe homologue dont le fonctionnement orthographique est moins ambigu.

4.1. D'un point de vue didactique

En ce sens, mon mémoire porte sur la mise en pratique de l'atelier de négociation graphique, aussi appelé « dictée négociée », au sein de ma classe de CM2, permettant de favoriser le recours aux régularités de la langue, misant sur une prise de confiance des élèves en termes de compétences orthographiques. Ce dispositif a été mis au point par une équipe de chercheurs de l'université de Bourgogne, dans le sillage des travaux pionniers conduits au Mexique par Emilia Ferreiro. Piaget et Vygotski, sont également des références dans ce domaine puisque l'activité souligne des conceptions constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage, notamment à travers la mise en place du tutorat et de la mutualisation. Leurs observations ont montré que les élèves sont capables très tôt d'une activité métalinguistique, pour peu qu'ils soient aidés par l'enseignant.e et en interaction avec les autres élèves. Les chercheurs, en collaboration avec des enseignants ont développé des modalités d'aide qui favorisent la réflexion et le raisonnement, qui abordent l'orthographe de façon globale et non parcellaire, qui n'oublie pas la prise de parole des élèves les moins avancés.

L'école distingue alors traditionnellement l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Ainsi, classer les erreurs potentielles de mes élèves favorise des comparaisons éclairantes notamment entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

L'orthographe lexicale fait référence à l'inventaire de signes, de mots qui permettent de désigner des notions, des concepts, des actions. Ce lexique permet de rendre compte, selon C. Brissaud et D. Cogis (2015), du monde environnant, perçu par une communauté linguistique à un moment précis de l'histoire. Plus l'usage d'un mot est fréquent, plus le lexique sollicité a des chances d'être maîtrisé, et ce, quelle que soit sa complexité orthographique. Pour autant, la maîtrise de l'orthographe lexicale nécessite du temps et des efforts.

En outre, l'orthographe grammaticale ne dépend plus d'une connaissance du monde mais de la maîtrise de la structure particulière d'une langue. C'est dans ce domaine de l'orthographe grammaticale que se manifestent les différences d'apprentissage les plus importantes, et c'est sur ce terrain qu'une orthographe peut être considérée plus difficile à apprendre qu'une autre. L'orthographe du français,

parce qu'elle recourt à de nombreux graphèmes non prononcés, spécialement sur le versant grammatical peut être ainsi considérée comme difficile à maîtriser, particulièrement en sollicitant les domaines de la grammaire et de la conjugaison.

4.2. Le déroulement en classe

Ainsi, le déroulement⁸ envisagé dans ma classe vise à faire travailler les domaines et compétences suivants regroupés dans le tableau suivant, et plus amplement détaillé dans l'**Annexe 1 : plan de séquence de la dictée négociée**.

Niveaux	École élémentaire – cycle 3 – CM2
Domaines et disciplines	Enseignements de l'école élémentaire → raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques ; Français - langage oral et étude de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir l'orthographe grammaticale, - Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit, - Adopter une attitude critique par rapport à son propos, - Participer à des échanges dans des situations diverses, - Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.
Compétences visées	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la curiosité des élèves et la maîtrise du langage en aidant les élèves à renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres. - Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter. - Élaborer des règles de fonctionnement construites sur les régularités
Résumé	Il s'agit de transformer la dictée traditionnelle, à visée évaluative, en tâche-problème, à visée d'apprentissage. On demande aux élèves, après la phase de dictée habituelle avec révision individuelle de se grouper par deux ou trois et de ne rendre au maître qu'une seule dictée : les solutions différentes sont alors discutées, négociées et argumentées.

Dans un premier temps, le texte de la dictée est lu de façon magistrale et traditionnelle par mes soins. Ensuite, je laisse un temps d'écriture individuel à chacun de mes élèves afin qu'ils puissent tous garder une trace de leur dictée. Puis, ils se mettent par îlots pour écrire une dictée commune, en évoquant les difficultés et les certitudes rencontrées lors de cette tâche. Cette mutualisation permet de valoriser le travail de chacun et d'échanger tout en tenant compte du point de vue d'autrui. De même, il s'agit d'adopter un sens critique face aux obstacles épistémologiques. En ce

⁸ Inspiré de la BSD (Banque de séquences didactiques), sur le réseau Canopé.

sens, je ramasse les copies collectives de chaque groupe et prends soin de les lire, sans les corriger, puis d'en faire une photocopie pour chacun des élèves. Ainsi, lors de la séance 2, les élèves reçoivent leur copie collective et en prennent à nouveau connaissance. Une fois la mise en train écoulée, une phase de discussion avec la classe entière prend effet. Il s'agit ici de désigner pour chacun des groupes, un élève qui viendra au tableau sous la dictée d'un autre élève, écrire une partie de la dictée. Les autres élèves peuvent intervenir autant que se peut afin de corriger, d'aiguiller ou de valider la proposition de leur camarade. Cependant, après avoir mené plusieurs séquences de travail, j'ai pu constater qu'il était sûrement préférable d'afficher les productions du groupe pour éviter de nouvelles erreurs (qui ne seraient pas initialement produites par le groupe). Ainsi, une fois la dictée corrigée collectivement, les élèves doivent apporter les corrections nécessaires à leur texte collectif. La dernière étape pour l'enseignant.e consiste donc à vérifier que les corrections aient été apportées et s'assurer de la bonne compréhension des règles abordées. L'échange est suivi d'une nouvelle synthèse, marquant le point où la classe est parvenue : ce qu'on sait, ce qu'on ne sait pas, ce sur quoi on hésite.

4.3. Le contexte et l'échantillon étudiés

Tout d'abord, en ce qui concerne la concrétisation de mon projet, mon étude intervient en classe de CM2. Ma classe est composée de 26 élèves âgés de 10 à 11 ans, dont 13 filles et 13 garçons, traduisant une égalité fille-garçon parfaite. L'école dans laquelle j'occupe un poste de professeure des écoles stagiaire se situe dans une petite ville dont la population est mixte. Cependant, il est à noter que malgré cet équilibre apparent, les élèves de ma classe ne demeurent pas tous sur le même pied d'égalité en termes de compétences acquises, notamment en orthographe. En effet, dans tous les milieux sociaux nous rencontrons des personnes qui ont une bonne orthographe. Mais nous ne pouvons nier que l'environnement familial, et, plus généralement, social, a une influence sur la réussite scolaire, sur l'acquisition de l'orthographe en particulier. Les enfants sont inégaux devant l'orthographe, puisque certains d'entre eux ont la chance de naître dans des familles voire même au sein de sociétés où la maîtrise orthographique est plus simple et rapide.

Les représentations de l'orthographe sont, elles aussi, liées à l'appartenance à un groupe social et lorsque le code dominant de ce groupe est éloigné de la norme,

on observe souvent que ses membres ont une représentation dépréciative de l'orthographe, ce qui s'ajoute aux difficultés strictement linguistiques.⁹ C'est en réponse à cette problématique que l'enseignement scolaire intervient en prenant majoritairement appui sur la production écrite, alors que la vie quotidienne repose essentiellement sur la production orale. Or, les productions écrite et orale sont l'expression de deux cultures différentes. L'écrit implique pour l'élève de prendre du temps nécessaire à la mise en mots conférant ainsi une certaine permanence. Cette culture s'oppose à une culture de l'oral qui est celle du spontané et de l'évanescent. Ainsi, le rapport à l'écrit des apprenants devient tout à fait différent en fonction de la culture à laquelle ils peuvent appartenir. En effet, les enfants et les jeunes appartenant à un milieu dans lequel la production orale domine, ont davantage de difficultés à acquérir l'orthographe, et plus généralement à s'intégrer dans l'école. De même, le code oral peut s'avérer tout à fait variable en fonction du milieu et n'être absolument pas commun à tous. Dans les classes, les phases orales sont privilégiées face à l'écrit, obligeant certains apprenants à franchir des obstacles supplémentaires de manière à se familiariser avec le code oral reconnu par l'école. Par conséquent, pour ces élèves, il est nécessaire de connaître l'oral pour avoir un accès plus aisé à l'écrit et réciproquement.

4.4. Les intérêts d'un tel dispositif

Cette pédagogie dénombre une multitude d'intérêts à la fois pour les élèves et l'enseignant.e. Ainsi, ce dernier se doit d'adopter une position de « neutralité active » et doit prendre le temps de guider les élèves par des questions qui ne donnent pas la réponse à demi-mot. Il n'agit pas dans la précipitation ; il n'est pas dans la quête à tout prix de la bonne réponse. Il relance, use de reformulations, envoie au groupe les questions et les désaccords, favorise la confrontation des hypothèses. Il recentre le débat, se charge des synthèses partielles et finales. Si, au cours du débat, l'enseignant.e ne tranche pas en faveur de telle ou telle graphie, il valide néanmoins les réponses justes des élèves et leur signale les questions en suspens.

En ce sens, les intérêts majeurs de la dictée négociée sont qu'ils permettent avant tout, notamment pour les élèves :

⁹ Claude Gruaz. (2014). *L'orthographe vivante, pour une évolution raisonnée – Questions d'enseignants*. Cycles 2/3. France : Nathan.

- La dédramatisation de l'orthographe,
- La focalisation sur le processus et non sur le produit (norme ou erreur),
- La valorisation du raisonnement (en favorisant les encouragements du type « va au bout de ton raisonnement »).

Cette activité ne profite pas qu'aux élèves à l'aise à l'écrit et à l'oral. Après quelques séances, le nombre de ceux qui prennent la parole s'est en effet accru. Peu à peu, les élèves ont appris à justifier leurs choix et à exprimer un désaccord avec les arguments des autres. Une vraie écoute s'est développée entre eux. Cependant, le temps consacré aux échanges peut sembler long, mais c'est précisément celui dont les élèves ont besoin pour réfléchir et comprendre. En ce sens, la révision orthographique permet d'amener progressivement les élèves à prendre en charge la relecture et la correction de leurs écrits. Cette tâche de révision est d'une grande complexité. On peut néanmoins amorcer cet apprentissage dès le cycle 3, à condition d'avoir des attentes raisonnables et d'enseigner des stratégies. Il s'agit de faire acquérir aux élèves des outils méthodologiques pour organiser des relectures les plus efficaces possibles, comme par exemple, leur proposer une grille de relecture, ou un outil avec lequel la correction semble facilitée.

De ce fait, après avoir étudié plus amplement les tenants et les aboutissants d'un tel dispositif, j'ai eu à cœur de le mettre en pratique au sein de ma propre classe de CM2.

5. Le protocole mis en pratique

5.1. Mes hypothèses

Pour cette étude, mes recherches m'ont permis d'émettre plusieurs hypothèses que je vais tenter de vérifier grâce à la mise en place de ce dispositif. Tout d'abord, pratiquer la dictée négociée me semble avoir un intérêt notable pour les élèves mais aussi pour l'enseignant.e.

5.1.1. Intérêts pour les élèves

- **Hypothèse 1** : prendre conscience que l'erreur peut être formatrice dès lors qu'elle peut être surmontée en trouvant sa solution au travers d'une démarche d'investigation.

- **Hypothèse 2** : développer les compétences qui ont trait au travail collaboratif afin de stabiliser davantage les automatismes orthographiques.
- **Hypothèse 3** : faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de se remémorer individuellement et/ou collectivement des apprentissages de manière plus fluide.

5.1.2. Intérêts pour l'enseignant.e

- **Hypothèse 1** : prendre conscience du niveau atteint par sa classe afin d'y apporter des remédiations pour atteindre de meilleures performances.
- **Hypothèse 2** : lors des phases collectives faire évoluer les élèves vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, ici, principalement grammaticaux.
- **Hypothèse 3** : observer une évolution positive des performances individuelles au travers d'un effort collectif, dans un temps donné.

Le pari est que les élèves se persuadent mieux s'ils trouvent eux-mêmes les raisons ou les entendent formulées par leurs camarades : les représentations faisant obstacle à la progression sont ainsi ébranlées et remises en cause par l'interaction.

5.2. Le recueil de données

Ainsi, pour ce qui est du recueil de données, j'ai choisi de mettre en place l'atelier de négociation orthographique à travers la dictée négociée. Il s'agit de transformer la dictée traditionnelle, à visée évaluative de type « contrôle », en tâche-problème, soit une évaluation de type formatif à visée d'apprentissage. En effet, il est à noter que dans tout apprentissage, il y a nécessairement une approche qui se veut évaluative (tant sur le plan diagnostique, formatif que sommatif). Après la phase de dictée habituelle individuelle, mes élèves se mettent en petit groupe et me rendent une seule dictée : les solutions différentes sont alors discutées, négociées et argumentées.

Quant à la méthodologie que j'ai envisagée pour le recueil de données, j'ai choisi d'utiliser les productions de mes élèves afin de les analyser et de comparer la différence de mots ou erreurs commises entre les copies individuelles, et la copie collective. Avec plusieurs répétitions de la procédure, pour différentes dictées, je pourrais en faire une moyenne et ainsi apporter des données chiffrées. J'ai pu

également enregistrer mes élèves au cœur-même d'un atelier afin de comprendre leur réflexion métalinguistique dans le but d'en faire une retranscription analytique. Ils peuvent aussi se référer à un outil à travers lequel la correction est possible, à savoir leur classeur de règles établies à la fois par mon binôme et moi-même. Cette modalité est le garant d'une valorisation des représentations des élèves, et me permet d'envisager plus aisément les intérêts qu'ils en retirent. Je m'imagine alors adopter une position de « neutralité active » en prenant le temps de guider les élèves par des questions qui ne donnent pas la réponse d'emblée.

5.3. L'outil d'analyse de référence

Ainsi, dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* (D. Cogis, C. Brissiaud), sont répertoriées les erreurs commises par les apprenants en orthographe selon Nina Catach. En voici un bref résumé inspiré de cet ouvrage, permettant de catégoriser les erreurs potentielles de mes élèves.

- **Erreurs à dominante phonétique** : dues à une mauvaise production orale. Par exemple, l'élève écrit « manmam » , parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã). Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.
- **Erreurs à dominante phonogrammique** : dues à la correspondance d'un oral correct avec un écrit erroné. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. Les élèves transposent l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. Par exemple, O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.
- Erreurs à **dominante morphogrammique** : Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :
 - marques finales de liaisons : ex la finale muette d'un mot.
 - marques grammaticales :
 - les morphogrammes de genre : pluriel, singulier
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
 - marques finales de dérivation : grand - grandeur

- marques internes de dérivation : main - manuel.
 - Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales.
- **Erreurs concernant les homophones** : ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est / s'est).
 - **Erreurs concernant les idéogrammes** : Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.
 - **Erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement** : ce sont en quelques sortes les « anomalies » de la langue française. nid /nidifier mais abri / abriter.

En fondant ma réflexion sur l'étude de la typologie des erreurs de Nina Catach, les principales difficultés orthographiques que peuvent rencontrer des élèves de milieu de cycle 3 sont répertoriées dans le tableau de « la typologie des erreurs » ci-contre.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragrammiques		
Erreur à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*Mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	Un *navion (un avion)
Erreur à dominante extragrammique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction de phonèmes, - Confusion de consonnes, - Confusion de voyelles 	*maitenant (maintenant) *crocodile (crocodile) *shuchoter (chuchoter) *moner (mener)
Erreurs graphiques (oral juste mais écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcritpion et de position)	<ul style="list-style-type: none"> - N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique 	*pingoin (pingouin) *guorille (gorille) *écureil (écureuil)
Erreurs à dominante morphogrammique a. Morphogrammes grammaticaux b. Morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits 	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) *ils chantes (ils chantent) *tu achète (achètes) *les films que les enfants ont vu (vus) *canart (canard) *anterrement (enterrement) *annui (ennui)

	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical - Marques préfixes/suffixes 	
Erreurs à dominante logogrammique a. Logogrammes lexicaux b. Logogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion entre les homophones lexicaux - Confusion entre les homophones grammaticaux 	<i>J'ai pris du *vain (vin) Ils *ce sont dit (se) *c'est livres (ses)</i>
Erreurs à dominantes idéogrammique	<ul style="list-style-type: none"> - Majuscule - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union 	<i>La *france (France) *les, amis (les amis) *leau (l'eai) *peut être (peut-être)</i>

Ce tableau m'a donc été d'une grande utilité pour classer les erreurs de mes élèves, de manière à fournir un travail pouvant répondre au mieux à leurs besoins.

5.4. La dictée négociée effectuée en classe

Ainsi, j'ai décidé d'analyser de façon plus approfondie la conduite de la troisième séquence de dictée négociée. En effet, je trouvais propice aux apprentissages de permettre à mes élèves de se familiariser avec la méthode dans un premier temps, pour fournir dans un second temps, un travail étayé et argumenté. En ce sens, la dictée que j'ai choisie reprend de nombreuses compétences travaillées depuis le début de l'année et ce, jusqu'à la période 4. De ce fait, la dictée travaillée en classe avec mes élèves de CM2 est la suivante, dictée repérée sur le site « Chemins faisant – enseigner avec exigence et bienveillance » - *Orthographe en CM2 – 101 dictées pour l'améliorer*, par Jean-Luc Madoré, 2020 :

La passion de la lecture

*Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.*¹⁰

¹⁰ Cheminsfaisant, enseigner avec exigence et bienveillance. (2020) Orthographe en CM2 – 101 dictées pour l'améliorer. Dictée numéro 42, repérée à <https://cheminsfaisant.fr/wp-content/uploads/2017/11/orthographe5.pdf>

Avant de proposer cette dictée à mes élèves, j'ai voulu repérer quelles seraient les difficultés orthographiques pouvant faire obstacle dans ce texte. Ainsi, j'ai répertorié ces plausibles erreurs dans le tableau ci-contre, tout en tenant compte du niveau hétérogène de ma classe, en m'inspirant notamment des travaux de SAUTOT J.-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3 Grenoble : CRDP, 2002* :

<i>Erreur d'oreille</i>	Oubli/ajout/mélange d'une lettre qui s'entend	<ul style="list-style-type: none"> - bibliothèque - personnages - peu à peu - chasseur - cité - voyageais - tristesse
<i>Erreur d'accent</i>	Oubli/ajout/mélange d'accent	<ul style="list-style-type: none"> - après - bibliothèque - réels
<i>Erreur de pluriel</i>	Oubli/ajout/mélange de marque du pluriel	<ul style="list-style-type: none"> - les beaux volumes - les aventures captivantes - de personnages - imaginaires ou réels - les caractères - les illustrations - grands fauves
<i>Erreur de verbe</i>	Conjugaison (ici, à l'imparfait de l'indicatif)	<ul style="list-style-type: none"> - je dévorais - ils racontaient - semblaient - j'étais - je voyageais - je devais - c'était - je quittais
	Mélange participe passé et infinitif	<ul style="list-style-type: none"> - s'animer - refermer
<i>Erreur de féminin</i>	Oubli/ajout/mélange de marque du féminin	<ul style="list-style-type: none"> - cité oubliée - bien installé - cet - réel
<i>Erreur de majuscule</i>	Oubli/ajout de la ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> - les points et virgules.
<i>Ou ponctuation</i>	Oubli/ajout de majuscule	<ul style="list-style-type: none"> - majuscule au début des phrases. - Indien d'Amérique.
<i>Erreur sur les mots</i>	Mots mal coupés	<ul style="list-style-type: none"> - d'une
	Oubli de mot	<ul style="list-style-type: none"> - au cours de la dictée
	Homophones	<ul style="list-style-type: none"> - et, à - ou - dans - quand - cet

Ainsi, après avoir pris le temps d'anticiper les réponses éventuelles de mes élèves, je me suis attelée à faire corrélérer ce travail d'anticipation à l'étude de la typologie des erreurs de Nina Catach. En ce sens, j'ai pu répertorier les principales difficultés orthographiques rencontrées par mes 25 élèves de CM2 (un absent durant le dispositif), quel que soit leur niveau.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples de la dictée
Erreurs extragraphiques		
Erreur à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*le romand (roman) *toure à toure
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	*sanimé (s'animer) *a pré (après) *lotre/lautre/lotres (l'autre) *imprait/apprai (après) *réailes (réels) *dunne (d'une)
Erreur à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	<ul style="list-style-type: none"> - Omission ou adjonction de phonèmes, - Confusion de consonnes, - Confusion de voyelles 	*pation (passion) *bibliotèque/biblihothèque *blibliothèque *captivates *percenage (personnage) *au réel (ou réels) *hulistrations (illustrations) *vauves (fauves) *pince (prince) *du cité oubliée (d'une citée oubliée) *cité obliée (cité oubliée) *refemer (refermer) *univer (univers)
Erreurs graphiques (oral juste mais écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcritpion et de position)	<ul style="list-style-type: none"> - N'altérant pas la valeur phonique - Altérant la valeur phonique 	N'altérant pas la valeur phonique : *baut (beaux) *captiventes/quaptivantes *personage *imaginaires *foves *ilustrations *instalé *perssonnage/perssonage *citée *caractaires *j'aitais *Améric *quitais Altérant la valeur phonique : *caraquetères *segrai (secret) *voyagais *reffairemer (refermer) *caitait *geter (j'étais) *secré (secret) *Indin (indien)

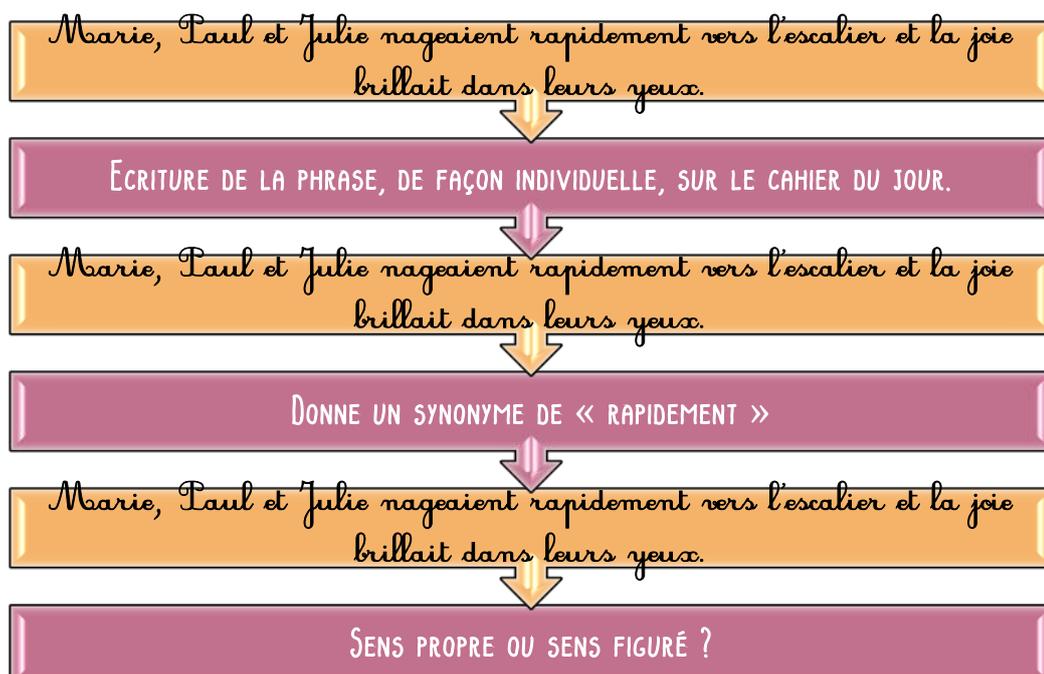
Erreurs à dominante morphogrammique ➤ Morphogrammes grammaticaux ➤ Morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges - Marques du radical - Marques préfixes/suffixes 	<ul style="list-style-type: none"> <i>*l'un après l'autres</i> <i>*les beau volume</i> <i>*il racontait (ils racontaient)</i> <i>*il raconter (racontaient)</i> <i>*les caractère, les illustration, les personnage imaginaire ou réel (oubli du pluriel)</i> <i>*réelles</i> <i>*semble (semblaient)</i> <i>*semblais</i> <i>*semblait (semblaient)</i> <i>*sanimé (s'animer)</i> <i>*s'animés (s'animer)</i> <i>*j'étais (j'étais)</i> <i>*tours à tours</i> <i>*chasseurs</i> <i>*de grand fauve</i> <i>*cité oublier (oubliée)</i> <i>*cité oublié (oubliée)</i> <i>*installée (installé)</i> <i>*installer (installé)</i> <i>*voyager (voyageais)</i> <i>*devait (devais)</i> <i>*refermé (refermer)</i> <i>*le romans (roman)</i> <i>*c'étais (c'était)</i> <i>*quitter (quittais)</i>
Erreurs à dominante logogrammique ➤ Logogrammes lexicaux ➤ Logogrammes grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion entre les homophones lexicaux - Confusion entre les homophones grammaticaux 	<ul style="list-style-type: none"> <i>*a chaque fois, tour a tour</i> <i>*et/est</i> <i>*cet/cette/sept</i> <i>*s'était/c'était</i> <i>*peut/peu</i>
Erreurs à dominantes idéogrammique	<ul style="list-style-type: none"> - Majuscule - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union 	<ul style="list-style-type: none"> <i>*d'amérique</i> <i>*tour-à-tour</i> <i>*ponctuation oubliée</i>

Classer ces erreurs individuelles sous forme de typologies d'erreurs me permet d'apporter des réponses précises aux besoins de mes élèves pour chaque domaine. J'ai pu alors constater que la grande majorité de celles-ci se situe davantage dans le domaine graphique (où l'oral est juste mais l'écrit est erroné). En effet, nombreuses d'entre elles font référence à la valeur phonique des mots ou bien aux erreurs à dominante morphogrammique (lexicale ou grammaticale). Il est vrai que les erreurs d'accords entre le sujet et le verbe, le temps et le verbe, ou encore la catégorie grammaticale à laquelle appartient le mot sont multiples.

5.5. Le prolongement effectif

En guise de prolongement à ce dispositif, il me semblait intéressant de permettre à mes élèves d'ancrer davantage leurs savoirs et représentations, en leur proposant sur les périodes 4 et 5, une activité ritualisée, à savoir : la phrase dictée du jour. En effet le rituel, parce qu'il est répétitif, installe en mémoire des repères. Ce cadre sécurisant permet à l'élève de se libérer des aspects organisationnels afin de s'engager pleinement dans la compétence travaillée. Par ailleurs, la répétition instaure des automatismes pour les élèves, y compris ceux les plus dans le besoin. Ainsi, la phrase dictée du jour se déroule tous les jours où je travaille, sur le même support, durant 10 à 15 minutes. De ce fait, l'activité ici consiste à laisser les élèves expliquer leur raisonnement, en donnant des raisons, des arguments pour justifier leurs choix. Les conceptions en accord avec la norme, mais aussi celles qui sont sources d'erreurs, émergent. Alors, mises en mots, elles peuvent être remises en cause, discutées, contrées et argumentées de la même manière que la dictée négociée le permet. Ainsi, cette activité, plus légère dans le temps permet de faire très largement écho à la pratique de la dictée négociée.

En ce sens, comme je suis en charge de l'enseignement de la conjugaison et du lexique, j'ai trouvé intéressant de lier les deux domaines à celui de l'orthographe, dans un seul et même rituel, de manière à balayer plus aisément la grande compétence « étude de la langue ». Voici l'exercice type que je suis en mesure de leur demander à travers l'étude de cette phrase :



Alors, dans un premier temps, il s'agit donc d'une phrase que je dicte et qui est à corriger collectivement une fois écrite sur le cahier du jour, afin de travailler ensemble l'orthographe et rappeler les règles sollicitées. Simultanément, je travaille avec mes élèves sur une notion de lexique, abordée durant l'année, à partir de cette phrase.

Les erreurs potentiellement réalisables par mes élèves concernent ici celles qui font trait à l'orthographe grammaticale. Il s'agirait par exemple de :

- Maîtriser les marques grammaticales : genre, personne, nombre dans les accords (GN, S-V, attribut ou participe passé) ;
- Les visualiser grâce à des codes qui permettent de les mettre en lien telles que des balles d'accord.

Ainsi, la menée de cette séquence de travail et les rituels de réflexion orthographiques m'ont conduit à obtenir de nombreux résultats que je vais tenter d'analyser dans la dernière partie de mon mémoire de recherche.

6. Résultats obtenus et analyses proposées

6.1. Les constats préalables

L'enseignante référente de ma classe ayant en charge l'enseignement de l'orthographe, il m'était difficile de constater ou d'évaluer le niveau de mes élèves. Or, au cours de mes observations depuis septembre 2019, j'ai pu constater certains manquements dans les accords que requiert la conjugaison. Ainsi, pour certains de mes élèves, il semblait difficile de repérer le verbe à l'infinitif et le verbe conjugué. En ce sens, il m'apparaissait intéressant de faire coïncider les leçons de conjugaison que je mène avec le dispositif de la dictée négociée. Pour autant, étant en cycle 3, accentuer ce processus sur un aspect grammatical demeurerait également nécessaire. De ce fait, je travaille dans un climat serein et harmonieux avec ma collègue, de façon à ancrer davantage tous les savoirs appris et sollicités tout au long de l'année, ou bien encore durant les autres cycles.

Il existe un véritable intérêt dans le fait de « parler en orthographe ». En effet, selon de nombreuses études, notamment celles de Micheline Cellier, professeure agrégée de Lettres, cela permet de dépasser le stade intuitif tout en apportant « une

observation réfléchie de la langue ». Ce dispositif permet de confronter les représentations, de mutualiser et de coopérer afin d'arriver à la meilleure solution. Elle incite l'observateur et le scripteur à justifier leurs choix en usant d'explications pertinentes. Un dernier intérêt très important est l'optimisation de l'attention, la dynamisation de l'activité de relecture pouvant s'avérer difficile (Cellier M, 2004, 311-321). Pour ces raisons toutes particulières, j'ai pu faire correspondre mon travail à l'étude de la typologie des erreurs de Nina Catach, atout essentiel pour véhiculer une analyse dans mes données.

6.2. Les productions d'élèves

En revanche, l'essentiel de mon étude porte sur l'avantage majeur du tutorat dans l'apprentissage de l'orthographe. Pour ce faire, il me paraissait intéressant de confronter les performances individuelles de mes élèves à celles obtenues au sein du collectif. En ce qui concerne alors cette analyse, j'ai suivi un protocole précis de manière à être la plus juste et précise possible. Dans un premier temps, j'ai compté le nombre de mots et de ponctuation que comportait cette dictée.

- Au total, il y a quatre-vingt-douze mots avec dix signes de ponctuation (quatre points et six virgules).
- Cette dictée est composée de quatre phrases :
 - o Première phrase : 13 mots
 - o Deuxième phrase : 24 mots
 - o Troisième phrase : 21 mots
 - o Quatrième phrase : 34 mots

Ces données me permettent de créer un échantillon sur lequel j'ai pu fonder mes pourcentages de réussite. En effet, dans un document Excel (cf. Annexes), il m'était essentiel de connaître le nombre de mots que comporte cette dictée dans la mesure où l'étape suivante consistait pour moi, à compter le nombre de mots correctement orthographiés pour chaque élève. En ce sens, j'ai pu dénombrer individuellement la réussite de chaque élève sur chaque mot. Je me suis servie pour ce faire, du code binaire 1 ou 0 en attribuant à 1 la condition de la réussite et au 0 l'orthographe erronée. A partir de ces codes, j'ai pu calculer le pourcentage de réussite individuel pour chaque mot de la dictée, notifié dans le tableau ci-contre :

Je	dévorais	l'	un	après	l'	autre	les	beaux	volumes	de	la
100%	80%	96%	100%	72%	80%	80%	100%	92%	96%	100%	100%
bibliothèque	.	lls	racontaient	les	aventures	captivantes	de	personnages	imaginaires	ou	réels
76%	100%	72%	64%	96%	84%	64%	96%	48%	40%	84%	40%
et	,	peu	à	peu	,	les	caractères	et	les	illustrations	du
96%	96%	92%	96%	96%	100%	100%	68%	100%	100%	56%	92%
livre	semblaient	s'	animer	.	J'	étais	tour	à	tour	chasseur	de
84%	48%	68%	52%	96%	96%	48%	92%	92%	92%	84%	100%
grands	fauves	ou	agent	secret	,	Indien	d'	Amérique	ou	prince	d'
64%	64%	96%	88%	80%	100%	88%	100%	80%	92%	92%	88%
une	citée	oubliée	.	Bien	installé	dans	mon	lit	,	je	voyageais
88%	64%	52%	100%	100%	56,5%	95,7%	95,7%	95,7%	82,6%	100%	34 ?8%
au	bout	du	monde	et	,	quand	je	devais	refermer	le	roman
100%	95,7%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	91,3%	69,6%	95,7%	78,3%
,	c'	était	à	chaque	fois	avec	un	peu	de	tristesse	que
78,3%	65,2%	69,6%	87%	95,7%	91,3%	95,7%	95,7%	91,3%	100%	78,3%	100%
je	quittais	cet	univers	magique	.						
100%	82,6%	47,8%	78,3%	100%	95,7%						

Les pourcentages indiqués au-dessous des mots sont les taux de réussite observés pour cette dictée, c'est-à-dire les pourcentages d'élèves (de façon individuelle) qui écrivent correctement le mot correspondant. Ces taux sont arrondis au dixième le plus proche. Ainsi, 100% des élèves de ma classe ont bien écrit le premier mot de la dictée « Je » et environ 80% des élèves de ma classe ont bien écrit le second mot de la dictée « dévorais ».

Puis, j'ai pu renforcer la base de mes données en calculant le pourcentage de réussite sur la dictée entière, en tenant compte des 102 caractères (92 mots et 10 signes de ponctuation) à bien orthographier et à placer convenablement. Ainsi, sur un échantillon de 25 élèves, j'ai fait la moyenne des réussites de chacun afin de me donner une constante. Cependant, deux de mes élèves ont bénéficié d'un aménagement de dictée compte-tenu des besoins spécifiques de différenciation. En ce sens, j'ai fait le rapport de mots réussis sur un total de 64 mots et non 92 mots.

Prénoms	Mots correctement orthographiés	Pourcentage de réussite individuel
Luna	84	82,4%
Ilan	97	95,1%
Mathis	98	96,1%
Chloé	96	94,1%
Titouan	94	92,2%
Valentine	72	70,6%
Swana	88	86,3%
Tessa	79	77,5%
Robin	96	94,1%
Gabin	80	78,4%
Ysaline	99	97,1%
Lynn	80	78,4%
Pacôme	97	95,1%
Alix	80	78,4%
Julie	83	81,4%
Erine	93	91,2%
Hanaé	97	95,1%
Théo	95	93,1%
Lucie	90	88,2%
Axel	84	82,4%
Arthur	36 sur 64	56,3%
Enzo	93	91,2%
Thibaud	76	74,5%
Mélina	30 sur 64	46,9%
Adéla	87	85,3%

A partir de ces données, la moyenne calculée sur le total de mes élèves est de 86% de réussite. Autrement dit, en moyenne 86% des mots ont été correctement écrits par mes 25 élèves.

Le taux de réussite le plus faible est de 70,6% pour Valentine, sur un total de 102 mots. En revanche, le taux de réussite le plus élevé est de 97,1% sur un total de 102 mots. Au total, cela représente une différence de 26,5 points de pourcentage. Cependant, cette différence tend à largement augmenter si nous prenons en considération le taux

de réussite le moins élevé (Mélina 46,9%) à savoir, une élève dont les besoins de remédiation et de différenciation sont notables. La différence de points de pourcentage est de 50,2. Ces deux données sont très évocatrices quant au besoin de tutorat pour cette élève en grande difficulté.

6.3. L'analyse comparative du travail de mes élèves

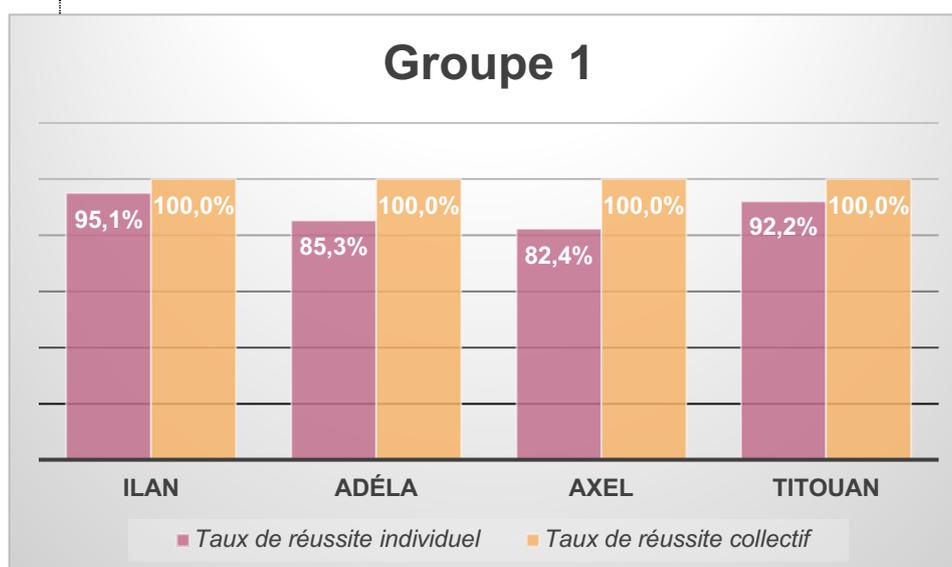
Cette hétérogénéité me permet donc de justifier la mise en place d'un tel dispositif dans ma classe, afin de faire valoir les compétences de chacun, au profit de tous. Ainsi, j'ai constitué des groupes de travail en îlots de façon très hétérogène, en mettant ensemble des élèves de différents niveaux. Le but était ici, pour moi, d'amener chaque individualité à prendre en considération les arguments de ses camarades pour apprendre de façon mutualisée, afin d'atteindre un meilleur taux de réussite dans la réalisation de la dictée.

En ce sens, grâce à cette observation chiffrée, je pourrais éventuellement approcher de près un début de réponses à mes hypothèses concernant les élèves, à savoir :

- **Hypothèse 1** : prendre conscience que l'erreur peut être formatrice dès lors qu'elle peut être surmontée en trouvant sa solution au travers d'une démarche d'investigation.
- **Hypothèse 2** : développer les compétences qui ont trait au travail collaboratif afin de stabiliser davantage les automatismes orthographiques.
- **Hypothèse 3** : faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de se remémorer individuellement et/ou collectivement des apprentissages de manière plus fluide.

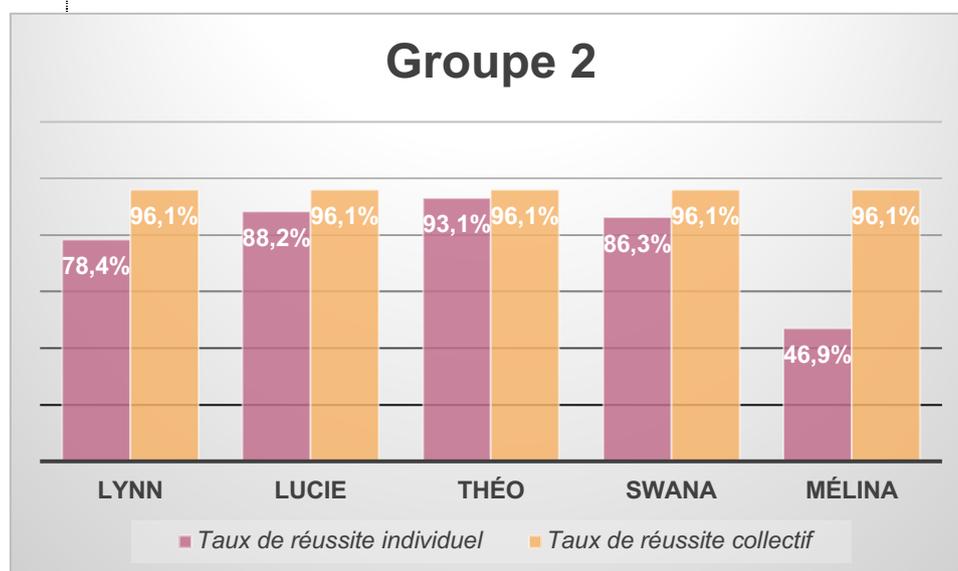
Ainsi, j'ai comparé le travail de mes élèves de manière à avoir une vue d'ensemble entre ce qu'ils ont pu faire avant, ce qu'ils ont construit pendant et ce qu'ils ont atteint à la fin des séquences de travail. Ces constats m'ont donc amenée à me poser la question de l'efficacité de cette modalité de travail en termes d'apprentissages. Pour y répondre de manière précise, j'ai pris le soin de comparer les taux de réussite individuel à ceux obtenus de façon collective, et ce, pour les 6 groupes d'élèves concernés, au travers de l'étude de mon tableau Excel (cf. Annexes).

6.3.1. Groupe 1



Pour ce groupe, nous pouvons constater que deux élèves (Ilan et Titouan) se démarquent par le taux de réussite frôlant les 100%. Les deux autres élèves (Adéla et Axel) semblent un peu plus en difficultés, bien que le taux de réussite soit légèrement en-dessous de la moyenne de classe. Habituellement, ce sont des élèves qui demeurent en difficultés scolaires, avec parfois des besoins méthodologiques significatifs. Ce critère a été déterminant pour ma pratique, dans la mesure où j'ai voulu former un groupe où ces deux élèves seraient valorisés, tout en apprenant grâce aux échanges avec leurs camarades. Au vu des chiffres, nous pouvons donc déduire que les progrès sont très nets, puisque le taux de réussite collectif est maximal : véritable indicateur d'une réussite collective. Nous pouvons par ailleurs souligner l'augmentation notable (taux de variation de 21,4%) des performances d'Axel, passant de 82,4% de réussite à 100% grâce au travail collectif. Nous pouvons cependant soulever la question de l'efficacité du dispositif pour Adéla, qui au demeurant, semblait adopter une posture plus passive dans l'exercice puisqu'elle assumait son rôle de secrétaire sans pour autant participer pleinement aux échanges. Son taux de réussite a pourtant bien augmenté, mais reste une interrogation en suspens : a-t-elle réellement appris ?

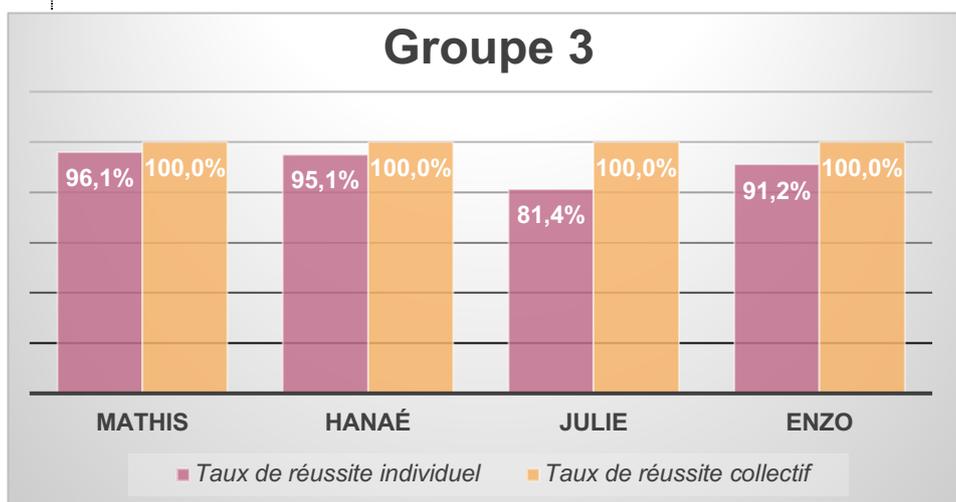
6.3.2. Groupe 2



En ce qui concerne le groupe 2, nous pouvons également constater que les résultats sont en augmentation pour chacun de mes élèves. Le taux de réussite est inférieur au groupe 1, mais pour autant, la progression est particulièrement fulgurante pour Méлина. Cette élève a de grandes difficultés cognitives, raison pour laquelle j'ai

adapté sa dictée en lui demandant de n'en rédiger qu'une partie seulement. Pour autant, j'ai calculé son taux de réussite en le rapportant à son échantillon propre, permettant d'obtenir des données justes et pragmatiques (sur un total de 64 mots écrits). Ainsi, Mélina a doublé sa performance grâce à la mutualisation du travail. Nous pouvons cependant garder à l'esprit qu'il semble difficile de pouvoir remédier parfaitement à ses difficultés, ce qui nécessite un accompagnement plus profond. En effet, Mélina est une élève dans le besoin, l'empêchant de poursuivre le travail de réflexion collective de façon pleinement conscientisée. En revanche, nous pouvons supposer que pour les autres élèves, les bénéfices de cette pratique semblent appréciables dans la mesure où la tendance est plus que jamais à la hausse : témoignant de vifs échanges métalinguistiques.

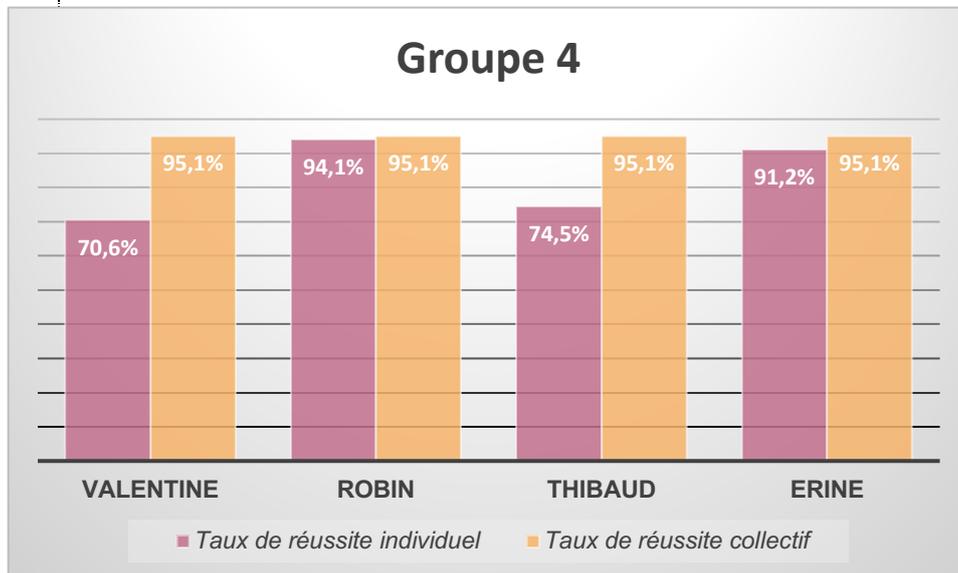
6.3.3. Groupe 3



Le groupe 3 n'est pas aussi hétérogène que je ne l'avais imaginé. En effet, trois des élèves sur quatre sont largement au-dessus de la moyenne de classe individuelle. La quatrième élève, Julie, est légèrement en-dessous. Pour autant, grâce aux compétences de chacun, le taux de réussite maximal a pu être atteint pour la dictée collective. Leurs échanges ont été très porteurs de sens pour Julie, qui a réussi à passer outre un obstacle langagier (élève dit « petit parleur » dû à sa timidité). Elle semble avoir appris avec ses camarades afin de progresser individuellement. En effet, les constats sont les suivants : elle a gagné quasiment 20 points de pourcentage en termes de taux de réussite (pourcentage de mots correctement orthographiés). A la fin de cette dictée, Julie apparaissait comme satisfaite d'elle-même et consciente d'avoir de nouveaux savoirs entre ses mains. Ce ressenti est relativement personnel, mais

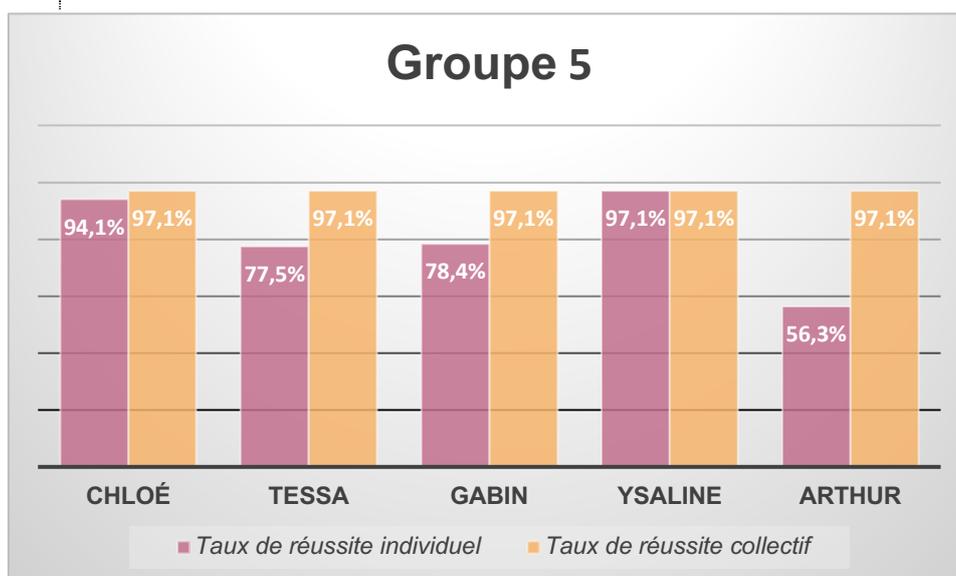
pour autant, cette méthode permet une certaine valorisation des élèves, que ce soit pour les tuteurs ou les élèves tutorés.

6.3.4. Groupe 4



Pour ce qui est du groupe 4, la constitution du groupe semble très hétérogène. Nous avons des taux de réussite quasiment similaires pour deux duos d'élèves. Pour autant, au vu des réussites du groupe précédent, il aurait pu être judicieux de ma part, d'ajouter à ce groupe un autre élève tel que Mathis (96,1% de réussite) afin d'apporter davantage d'éclaircissement et de savoirs acquis. De cette manière, le taux de réussite collectif aurait pu être plus proche de celui du groupe 3. Cependant, il est important de souligner que la tendance générale est également à la hausse, particulièrement pour Valentine et Thibaud, qui gagnent tous deux en efficacité. Valentine atteint un taux de variation d'environ 35% d'augmentation (passant de 70,6% à 95,1%) et Thibaud atteint quasiment 28% d'augmentation (passant de 74,5% à 95,1%). Pour Robin, l'augmentation est minime, mais nous pouvons considérer qu'il a pu apporter de nombreuses connaissances de manière à aiguiller au mieux ses camarades. Enfin, concernant Erine, la progression est faible, pour autant les mots correctement orthographiés de façon préalable sont très nombreux (91,2% de réussite) ; contribuant au bon fonctionnement de la mise en commun collective.

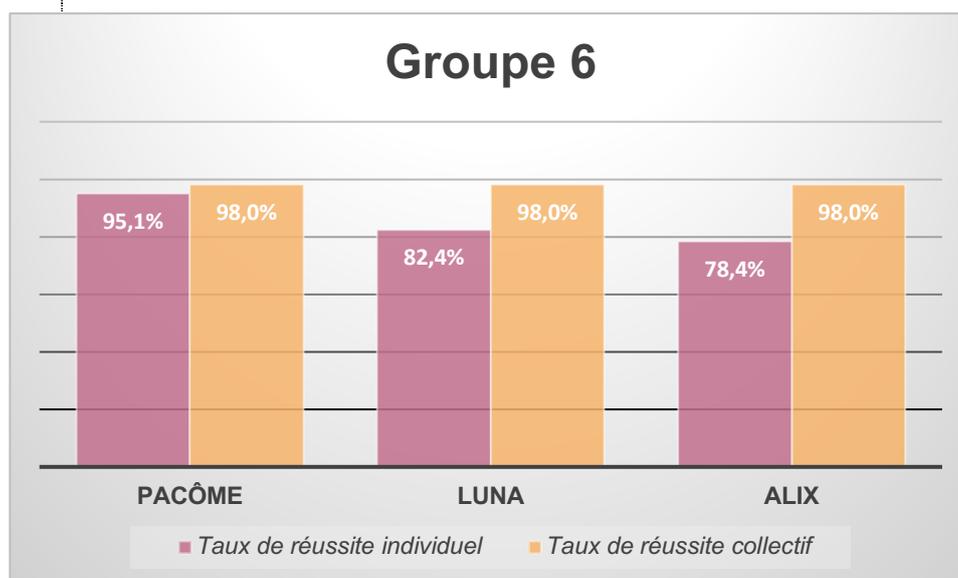
6.3.5. Groupe 5



Le groupe 5 est constitué de cinq élèves d'un niveau hétérogène avec notamment des taux de réussite allant de 56,3% à 97,1%. Cependant, deux élèves semblent plus en difficultés que les autres, notamment Arthur, pour qui la dictée a également été adaptée en termes de mots à écrire (également 64 mots). En effet, cet élève écrit lentement ce qui parfois l'empêche d'avoir le même suivi que ses camarades. Également, il connaît de nombreuses difficultés en termes de reconnaissance phonologique des mots. Pour autant, c'est un élève qui, à oral, se veut très dynamique, et est largement capable de donner un rythme de travail au collectif. C'est une des raisons pour lesquelles j'ai voulu le faire travailler avec ce groupe, permettant ainsi de faire progresser le collectif avec les compétences individuelles de chacun. Arthur a quasiment doublé ses performances, en réfléchissant avec ses pairs au contenu de la dictée collective.

Néanmoins, nous pouvons constater qu'Ysaline n'a pas progressé par rapport à la dictée individuelle. Tout laisse donc à penser que le groupe s'est fortement imprégné des connaissances d'Ysaline, sans pour autant apporter davantage d'étayage. La question des « petits parleurs » (selon Agnès Florin) se pose alors au sein de ce groupe, mais également, la problématique de la forte influence de certaines personnalités au sein d'un collectif.

6.3.6. Groupe 6



Ce groupe n'était pas au complet le jour de la dictée négociée. Pour autant, nous pouvons constater que le travail collectif a permis également d'atteindre de meilleurs résultats pour chacun d'entre eux. Pacôme, malgré son taux de pourcentage élevé, a aussi appris de ses camarades puisqu'il connaît une augmentation de 3% de ses performances. Nous pouvons ainsi constater que la mutualisation ici souligne très largement un partage des connaissances au service de tous. Parallèlement, Luna et Alix connaissent eux aussi une augmentation. En effet, respectivement, Luna a correctement écrit 16 mots (84 mots contre 100 en collectif) de plus que sa dictée individuelle alors qu'Alix en a écrit 20 de plus (80 mots contre 100 en collectif).

En guise de conclusion, si nous tenons compte de ces six graphiques, nous pouvons constater que les performances chiffrées des élèves de façon collective témoignent d'une progression très probablement due à la collaboration. Ce travail de recueil de données me permet de répondre à ma troisième hypothèse : *observer une évolution positive des performances individuelles au travers d'un effort collectif, dans un temps donné*. En effet, la moyenne des taux de réussite de chacun des groupes s'élève à 97,7% contre 86% de réussite, en moyenne, de manière individuelle. En d'autres termes, nous pouvons en déduire que le travail interactif de groupe permettrait de résoudre une très grande partie des problèmes orthographiques du texte dicté : ce qui semble significatif. En effet, nous pouvons affirmer que par l'intermédiaire du collectif, les élèves ont pu fournir un travail conséquent, leur permettant d'accéder à de meilleurs résultats. Ce travail est le fruit d'échanges métalinguistiques où les élèves

réfléchissent, interagissent et argumentent ensemble afin de trouver des solutions aux obstacles épistémologiques qu'ils peuvent rencontrer (répondant aux hypothèses 1, 2 et 3 pour les élèves).

Cependant, nous pouvons constater un certain biais ce à travail, dans la mesure où il n'est pas forcément évident d'affirmer que tous les élèves ont progressé individuellement. Cette progression est toutefois à nuancer puisqu'il aurait été intéressant de pouvoir évaluer à nouveau les élèves, sur le même texte, une semaine plus tard par exemple, afin de pouvoir constater s'ils avaient totalement ou partiellement intégré les règles d'orthographe grammaticale, ainsi que l'orthographe lexicale de certains mots, de façon individuelle, puis de manière collective.

6.4. Les réflexions métalinguistiques des élèves

En écoutant les élèves parler d'orthographe, de leurs raisons d'ajouter un graphème, d'en supprimer un autre, en les observant faire part de leurs doutes, de leurs perplexités devant certains paradoxes, on découvre qu'ils ont des savoirs insoupçonnés, une grande capacité à réfléchir sur leur langue et, bien souvent, une grande curiosité par rapport à l'orthographe.

Ainsi, les discussions métagraphiques entre élèves ont été particulièrement intéressantes pour appréhender leur cheminement dans l'acquisition de l'orthographe du français. En effet, leurs erreurs sont loin d'être toujours dites d'étourderie. Elles sont plutôt le reflet de leur manière de s'expliquer les phénomènes à un moment donné. Ainsi, l'enjeu, pour l'enseignant.e, est de comprendre sur quels fondements il est possible de construire son enseignement. Pour cela, il est essentiel d'écouter ce que les élèves disent des graphies qu'ils produisent afin d'obtenir des analyses réflexives de leur travail. Une question du type : « *comment as-tu fait pour la fin de ce mot ?* » se révèle des plus efficaces pour les amener à expliciter leurs procédures de réflexion individuelle.

En ce sens, il me paraissait important de redonner à l'élève le rôle d'acteur de son apprentissage et de l'amener à adopter une véritable démarche scientifique. Il s'agissait ainsi pour les élèves, d'observer, de rechercher, d'analyser, de synthétiser, d'induire une règle provisoire, valable dans les cas observés. Pour ce faire, j'ai enregistré quelques moments de leurs échanges autour de la dictée négociée, durant

la phase collective. J'ai pu constater que certains élèves semblaient meneurs et d'autres plus effacés. Mes enregistrements pour les six groupes durent tous entre 2 à 3 minutes. Cependant, les échanges sont plus ou moins vifs en fonction du groupe et des élèves qui prennent ou non la parole. Certains d'entre eux donnent l'impression de se laisser porter par le groupe, tandis que d'autres s'impliquent à part entière pour progresser. En ce sens, vous trouverez ci-dessous quelques extraits de retranscriptions d'échanges métalinguistiques entre mes élèves, suivis d'une partie analytique.

6.4.1. Groupe Ilan, Axel, Adéla et Titouan (cf. Annexes)

- **Titouan** : Je pense que le temps c'est de l'imparfait.
- **Ilan** : Oui parce que « je dévorais »... ais. Oui c'est -ais.
- **Axel** : Oui c'est imparfait, on est d'accord. Est-ce qu'on est tous d'accord que c'est de l'imparfait ?
- **Tous** : Oui c'est de l'imparfait.
- **Ilan** : Tu trouves que c'est de l'imparfait Adéla ?
- **Adéla** : Oui (elle rédige la dictée pour tout son groupe).
- **Ilan** : Le sujet par contre c'est « je », alors c'est -ais.
- **Titouan** : Ouais t'as raison. Euh... « l'un après l'autre », après c'est « e » accent grave puis « s ». C'est de l'orthographe lexicale.
- **Ilan** : Pour « mes beaux volumes » il y a un x à « beau ».
- **Axel et Titouan** : Ouais et à « volume » on met un « s ».
- **Axel** : Oui car ça s'accorde ensemble vu que y a « les ».
- **Titouan** : Mais l'un après l'autre, l'un et l'autre... il y a une apostrophe hein Adéla...
- **Axel** : Moi j'ai écrit comme toi avec un accent grave sur le « e » de « après ».
- **Titouan** : Et pour « bibliothèque » ? Moi j'ai marqué : « b.i.b.l.i.o.t.h.è.q.u.e ».
- **Axel** : Moi je suis d'accord avec Titouan.
- **Ilan** : Alors, pour « je dévorais », qui a mis un accent à « dévorais » ?
- **Titouan et Axel** : moi j'ai mis un accent aigu.

La prise de parole ici est couverte principalement par Titouan qui semble donner un rythme de travail et de réflexion en relançant autant que nécessaire la réflexion autour de l'orthographe du texte. Ilan, lui, intervient en donnant son point de vue de manière à faire réfléchir ses camarades, comme Axel qui, vient compléter les propos d'Ilan : « Oui c'est imparfait, on est d'accord. Est-ce qu'on est tous d'accord que c'est de l'imparfait ? ». La réflexion entre ces trois élèves est plutôt bien menée, et nous percevons un réel apprentissage. Par ailleurs, à la fin de l'extrait, nous avons l'impression que les élèves émettent leurs idées individuellement, sans s'écouter, comme s'ils voulaient avoir terminé très vite. En revanche, malgré tout, Adéla reste plutôt effacée. Elle rédige la dictée en écoutant ses camarades, mais ne prend que

très peu part à la discussion. Nous pourrions alors nous questionner quant à l'apprentissage effectif de cette élève. Est-elle réellement active au sein de ce dispositif ? Nous tenterons d'y répondre dans un dernier temps.

6.4.2. Groupe Lucie, Lynn, Théo, Swana, Mélina (cf. Annexes)

- **Lucie** : Donc à « beaux » on met un « x » parce qu'il y en a plusieurs, et « volumes » aussi.
- **Théo** : Non, à « volumes » on met un « s », pas un « x ».
- **Swana** : Oui on met un « s ».
- **Lucie** : Euh oui un « s », pardon.
- **Théo** : « de la bibliothèque »... mh ce mot là il est dur mais j'ai pas mis de « s ». Comment vous l'épelez ?
- **Lucie et Lynn** : « b.i.b.l.i.o.t.h.è.q.u.e ».
- **Mélina** : Oui.
- **Swana** : il y a un point après bibliothèque. Et pour « il », moi j'ai mis sans « s ».
- **Théo** : Ah bon ?
- **Swana** : Oui parce qu'on n'entend pas quand on fait la liaison.
- **Théo** : Bah oui, il z*racontait... en même temps ça existe pas...
- **Swana** : Bah sinon on aurait dit « ils racontèrent ».
- **Lynn** : Non pas du tout.
- **Théo** : Non, « il racontait » pareil.
- **Lynn** : Mais qu'est-ce... qu'est-ce qui raconte les aventures captivantes ?
- **Théo** : Bah les
- **Mélina** : C'est « il ».
- **Lucie** : Bah c'est euh...
- **Théo** : Mais « il » c'est...
- **Lynn** : Il y a plusieurs aventures !
- **Théo** : mais « il » c'est les ...
- **Lucie** : mais même, les aventures, c'est pas une personne !
- **Théo** : bah voilà ! Bah c'est au pluriel du coup. Mais le « il » du coup c'est quoi ? C'est les beaux volumes de la bibliothèque, non ? Car il y en a plusieurs dans la bibliothèque.
- **Lucie** : Mais qui ? Qui racontait ?
- **Lynn** : Mais c'est « ils », avec un « s ».
- **Swana** : C'est « ils qui racontaient ». Mais moi, vu que j'avais mis « il » sans « s » au début, bah à « racontait » j'ai mis -ait.
- **Théo** : Oui, mais là faut mettre « aient ». (...)
- **Swana** : Pour je « voyageais » c'est bien « -eais » car sinon ça fait je *voyagais.
- **Lucie** : Oui tu as raison.
- **Théo** : Au bout du monde, tout le monde sait comment on doit l'écrire ?
- **Lucie** : Oui et à monde il n'y a pas de « s ».
- **Swana** : Oui car c'est un monde. Ensuite pour le « et » c'est « e.t » car on peut dire « et puis ».
- **Théo** : Quand ? vous l'avez écrit comment ?
- **Lynn** : J'ai mis « quand » moi car on parle d'un moment.
- **Lucie** : Je devais c'est « d.e.v.a.i.s » car à l'imparfait ça se termine en « -ais » avec « je ».
- **Swana** : Oui. « Refermer » j'ai mis « -er » à la fin.

- **Lucie** : *Non c'est du passé composé donc c'est « é ».*
- **Théo** : *De quoi ? Non n'importe quoi !*
- **Swana** : *Quand je pris le livre ?*
- **Théo** : *Non on dit « quand je devais prendre le livre » donc on met -er à la fin car c'est un verbe à l'infinitif.*
- **Tous** : *Ah ouiiii ! Tu as raison. Alors on met « er ».*

Pour ce groupe, l'enregistrement s'est déroulé en deux temps, puisqu'ils avançaient vite et efficacement, raison pour laquelle l'extrait est plus important que les autres. Ici, de façon similaire au groupe précédent, nous avons une discussion instaurée principalement entre quatre élèves. En effet, Mélina est très nettement en retrait puisqu'elle n'intervient qu'à deux reprises durant l'échange. De même, au vu de ses résultats à la dictée individuelle, nous savons le poids de ses difficultés, problème majeur que nous allons tenter d'analyser dans un dernier temps. En effet, par ma posture d'observatrice, je suis en mesure de constater certains biais à cette procédure pour des élèves qui n'ont pas tous atteint le même niveau de développement psychique et cognitif. Le rôle de l'enseignant.e est donc d'adapter davantage la dictée afin de permettre à des élèves dans le besoin de fonctionner ensemble sur une dictée différenciée ; raisonnement répondant en partie aux deux premières hypothèses concernant les intérêts pour l'enseignant.e, à savoir :

- **Hypothèse 1** : prendre conscience du niveau atteint par sa classe afin d'y apporter des remédiations pour atteindre de meilleures performances.
- **Hypothèse 2** : lors des phases collectives faire évoluer les élèves vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, ici, principalement grammaticaux.

En revanche, pour le reste du groupe, nous pouvons constater que Théo apporte de nombreux savoirs qui viennent éclairer les pensées de ses camarades. Il parvient à justifier ses choix, argumenter tout en rebondissant sur les pensées de ses camarades. Il sait démontrer qui a raison ou qui a tort, et le groupe progresse collectivement par essai-erreur (notamment pour retrouver s'il s'agit d'un verbe conjugué avec son participe passé ou d'un infinitif). Par ailleurs, les trois autres élèves apportent également des connaissances en faisant référence à ce qu'elles ont appris (imparfait, accords, place du sujet). Ainsi, nous pouvons affirmer que le groupe, malgré ses disparités, tend à obtenir de meilleurs résultats, et ce, grâce à des échanges métalinguistiques explicites et riches. La capacité de réflexion de ces élèves montre

un réel engouement pour dépasser les obstacles rencontrés et ce, malgré toutes les difficultés apparentes.

6.4.3. Groupe Mathis, Julie, Enzo, Hanaé (cf. Annexes)

- **Mathis** : Euh « captivantes » bah du coup, comme c'est plusieurs aventures, alors on va mettre un « s » à l'adjectif.
- **Enzo** : Après « de personnages », bah en fait y a plusieurs personnages.
- **Julie** : Bah oui donc on met un « s ».
- **Hanaé** : Donc pour personnages, j'écris : « p.e.r.s.o.n.n.a.g.e.s »
- **Enzo** : Non à personnages, y a pas deux « s » pour faire le son « ss ».
- **Julie** : Oui tu as raison, il y a un « s » et deux « n ».
- **Hanaé** : Ah oui, c'est vrai, à chaque fois je confonds... mais en même temps un seul « s » ça fait le son (z) normalement.
- **Mathis** : Oui, aller on continue. Après « imaginaires » bah euh... du coup on va mettre un « s » car c'est « les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels ». Alors, on accorde tout.
- **Julie** : Réels aussi oui.
- **Hanaé** : En plus c'était un mot à apprendre !
- **Mathis** : Oui alors il ne faut pas oublier le « e » accent aigu et le « s ».
- **Hanaé** : Oui je le rajoute car il y a plusieurs personnages et comme c'est un adjectif, alors on accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.
- **Enzo** : Oui c'est ça. Et pour « et » j'ai écrit « e.t ».
- **Tous** : Bah oui, comme tout le monde !
- **Enzo** : Non mais faut pas le confondre avec « est ».
- **Julie** : Oui car c'est un verbe « est ».

Le groupe 3, sur le même temps d'écoute semble avoir fourni un travail d'échange plus succinct. La place laissée à la parole est peu importante dans la mesure où la part de réflexion individuelle apparaît très nettement à l'écoute de cet enregistrement. Nous notons alors que chaque phrase est justement placée pour relancer la réflexion ou faire admettre une règle de manière collective : il n'y a pas de diversion ou de contournement des consignes. Chaque élève prend le temps d'écouter et de donner son avis de façon très sérieuse, tout en mesurant les changements orthographiques qui s'opèrent. Mathis ponctue la réflexion en donnant le rythme de travail : « *Oui, aller on continue* ». Il n'hésite pas à prendre la parole pour assurer les transitions ou émettre une conclusion : « *alors on accorde tout* ». Il bat la mesure et se veut garant d'un climat propice aux apprentissages. En revanche, Julie intervient timidement, après avoir laissé parler plusieurs de ses camarades. Elle adopte une position d'observation plutôt neutre et tend à progresser en se calquant sur ses camarades : « *Oui tu as raison, il y a un « s » et deux « n »* ». De son côté, Hanaé est

l'élève qui permet de vifs échanges dans la mesure où elle pose des problèmes orthographiques, amenant le collectif à réfléchir ensemble, notamment sur le « s » de personnage : « *mais en même temps, un seul « s » ça fait le son (z) normalement* ». Ses remarques aboutissent sur des prises de conscience individuelles vers une mise en pratique collective.

6.4.4. Groupe Thibaud, Valentine, Erine, Robin (cf. Annexes)

- **Erine** : *Semblaient... Du coup c'est « s.e.m.b.l.a.i.e.n.t » ?*
- **Robin** : *Oui c'est ça. Après, mh... « s'animer »*
- **Valentine** : *Oui, moi j'ai mis « s' ».*
- **Robin** : *Oui moi aussi.*
- **Thibaud** : *Et vous avez mis quoi après ?*
- **Robin** : *Moi j'ai mis un « s » apostrophe « a.n.i.m.é.s »*
- **Thibaud** : *Ah bon ? moi j'ai pas mis de « s ».*
- **Valentine** : *Moi j'ai mis « -er ».*
- **Robin** : *C'est les illustrations qui « semblent s'animer ».*
- **Valentine** : *On peut dire les illustrations semblent « vendues ».*
- **Thibaud** : *Moi j'ai juste mis un e accent aigu.*
- **Erine** : *Oui c'est -e accent aigu déjà.*
- **Thibaud** : *C'est quoi qui s'animent ? ce sont les illustrations du livre. Donc elles sont plusieurs alors il y a un « s » à la fin.*
- **Erine** : *Donc on écrit « s' a.n.i.m.é.s ».*
- **Thibaud** : *Alors, après... mh « j'étais ». Comment on écrit ?*
- **Robin** : *« J » apostrophe avec une majuscule, puis é.t.a.i.t.*
- **Valentine** : *Moi aussi c'est comme ça que j'ai écrit.*
- **Erine** : *Moi j'ai pas écrit ça, mais j'ai mis « é.t.a.i.s ».*
- **Robin** : *Ah non, tu as raison... parce que c'est « j' » : donc c'est « je » et à l'imparfait ça fait « ais ».*
- **Thibaud** : *Ok ! Donc après, « tour à tour » ?*
- **Erine et Valentine** : *« t.o.u.r » c'est facile ça !*
- **Valentine** : *avec un accent aigu sur le a.*
- **Erine** : *Non pas du tout : un accent grave !*
- **Valentine** : *Ah oui c'est vrai, c'est bon je me suis trompée !*
- **Erine** : *« chasseur » tout le monde connaît ce nom. Faut juste penser aux deux « s ».*
- **Thibaud** : *pour de « grands », tout le monde l'a écrit « g.r.a.n.d.s ».*
- **Robin** : *Oui parce que c'est « des grands fauves ». Car c'est comme si « de » on disait « de + les », ou « des ». Il y en a plusieurs des grands fauves.*
- **Erine** : *Oui en plus, c'est un adjectif qualificatif, alors on accorde en genre et en nombre.*
- **Robin** : *Il ne chasse pas un seul grand fauve, mais bien plusieurs, sinon c'est pas un vrai chasseur.*
- ***rires***
- **Valentine** : *Ok j'ai tout compris.*

Le groupe 4 tend à adopter une attitude de réflexion au mot à mot très méthodique, en ayant une tendance à épeler chaque terme pour s'assurer de la bonne orthographe collectivement. Bien que Thibaud soit le secrétaire de cette dictée collective, il n'hésite pas à prendre part à l'échange en indiquant ses réponses individuelles. De cette manière, il véhicule une image positive de la collaboration entre pairs, malgré son attribution d'un rôle particulier. De tous les groupes, c'est l'élève qui semble être le plus à l'aise dans ce partage des tâches : compétence essentielle vers l'autonomie d'un élève de CM2. D'autre part, les échanges au sein de ce groupe sont nombreux, et relativement bien partagés. Il n'y a pas forcément d'élève qui prend le pas sur un autre. Chacun a sa place et parvient à argumenter de manière posée. De même, l'effet de persuasion entre eux semble assez efficace, notamment quand ils enchaînent une multitude de règles d'accord pour l'orthographe de « s'animer » alors qu'en réalité, il s'agit d'un verbe à l'infinitif. Nous pouvons soulever l'hypothèse d'une éventuelle surcharge cognitive qui se voudrait finalement collective, menant les élèves à une réflexion malheureusement erronée. Peut-être qu'une relance de l'enseignant.e, autrement dit, de ma part, aurait pu être intéressante afin de déconstruire cette conception, sur un temps éventuellement collectif en classe entière. De cette manière, je peux très aisément faire écho à l'hypothèse 2 soulevée précédemment (pour l'enseignant.e) : *lors des phases collectives faire évoluer les élèves vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, ici, principalement grammaticaux.*

6.4.5. Groupe Chloé, Gabin, Tessa, Ysaline, Arthur (cf. Annexes)

- **Ysaline** : Ce sont les « aventures » qui sont « captivantes ». Vu que c'est « les » alors, on va aussi mettre un « s » à la fin de « aventures » et à la fin de « captivantes ». Vous êtes d'accord ou pas ?
- **Tous** : Oui je suis d'accord.
- **Tessa** : Oui ils s'accordent ensemble.
- **Gabin** : de personnages, moi j'ai écrit avec un « s ». Et vous ?
- **Tessa** : J'ai oublié le « s » à personnages.
- **Ysaline** : Oui en plus il y a plusieurs personnages, même si on ne connaît pas le nombre. Ils sont imaginaires alors on met aussi un « s » à « imaginaires ».
- **Chloé** : Moi j'ai mis deux « n » à personnages.
- **Ysaline** : Oui on l'avait déjà appris ce mot.
- **Arthur** : Moi j'ai mis comme vous.
- **Chloé** : Dans une histoire en plus, il n'y a pas qu'un seul personnage de toute façon.
- **Gabin** : Non, ça on n'en sait rien.
- **Chloé** : Bah si...
- **Arthur** : Moi je suis d'accord.

Au sein de ce groupe, nous pouvons affirmer que les échanges sont faibles entre eux. Ysaline « mène la danse », sans pour autant écouter l'ensemble de ses camarades. Cette attitude correspondrait vraisemblablement aux résultats obtenus par l'ensemble du groupe (taux de réussite collectif identique à celui individuel). C'est une des élèves les plus performantes de cette classe, et elle n'hésite pas à faire référence au métier d'élève qu'elle prend très à cœur : « *On l'avait déjà appris ce mot* ». Les autres élèves parviennent à suivre la cadence sans s'imposer véritablement. En effet, l'échange est ponctué par des phrases du type : « *Oui je suis d'accord* », « *moi j'ai mis comme vous* » témoignant d'une attitude plutôt passive. Enfin, Chloé par exemple, tente d'apporter une information qui semble très claire pour elle, mais qui en réalité, consiste à faire des inférences logiques dans le texte : « *Dans une histoire en plus, il n'y a pas qu'un seul personnage de toute façon.* » Tout porte à croire ici, que le travail de groupe ne fonctionne pas forcément bien, du fait de certaines personnalités plutôt fortes. C'est une réalité qui est relativement difficile à anticiper, notamment en tant que professeure débutante, mais qui mérite de retenir notre attention pour pallier ces difficultés organisationnelles dans les séances à venir, en reconsidérant peut-être la constitution des groupes.

6.4.6. Groupe Alix, Luna, Pacôme (cf. Annexes)

- **Pacôme** : Bien c'est « *b.i.e.n* » et pour « *installé* », il y a deux « *l* » et un accent aigu.
- **Luna** : Oui parce que ce n'est pas au féminin.
- **Alix** : Ah oui d'accord, moi aussi j'ai mis un accent aigu.
- **Pacôme** : Ensuite c'est un point. Ah non en fait il n'y a pas de point...
- **Luna** : Dans mon lit après c'est une virgule. Je voyageais... j'ai mis « *v.o.y.a.g.e.a.i.s.* »
- **Alix** : oui moi aussi.
- **Pacôme** : Non ça se termine en -ait... Ah non, en fait, c'est -ais, vous avez raison.
- **Alix** : Bah oui, parce que c'est « *je* ».
- **Luna** : Et pour « *je voyageais* » il faut pas oublier le « *e* » car sinon ça fait le son (g). Ensuite, c'est « *au bout du monde* »...
- **Pacôme** : Le « *au* » c'est bien « *au* », et pas « *eau* ».
- **Alix** : Et après on met une virgule, ensuite ?
- **Pacôme** : « *Quand je devais* », c'est -ais car c'est bien de l'imparfait comme « *voyageais* ».
- **Luna** : « *Refermer* » c'est -er à la fin.
- **Pacôme** : Oui, car on peut pas dire *Quand je devais vendu... mais on dit quand je devais vendre.*
- **Alix** : Oui je suis d'accord. Après pour le roman on met pas de « *s* » car c'est du singulier.

- **Luna** : Non mais un roman ça s'écrit avec un « s » à la fin non ?
- **Alix et Pacôme** : Non c'est que s'il est au pluriel.
- **Pacôme** : Des romans on met un « s ».
- **Alix** : C'est pas un mot invariable hein !
- **Pacôme** : Le « s » c'est pour quand c'est au pluriel. Si on avait eu « les ou des romans » alors on met un « s » car on accorde en genre et en nombre.
- **Luna** : Ok j'ai compris.
- **Alix** : Après, il y a c'était on écrit avec un « c » car on peut dire « cela était à chaque fois ».
- **Pacôme** : Oui, et à chaque fois on met un « s » et pas de « e » car on parle pas du foie du ventre.

Enfin, concernant le dernier groupe, la prise de parole demeure égalitaire entre chaque élève. Ils s'écoutent afin de trouver un accord et un consensus communs. Au moment où ils évoquent la terminaison du verbe « voyageais », Pacôme parvient à se corriger grâce à l'aide de ses pairs et à la réflexion menée collectivement. De même, chacun d'entre eux est en mesure de donner une réponse juste, qui est ensuite enrichie par un camarade. Par exemple, lorsque Luna affirme que « refermer c'est -er à la fin », Pacôme confirme avec la règle grammaticale : « *Oui, car on peut pas dire Quand je devais vendu... mais on dit quand je devais vendre.* » Cette règle est ensuite confirmée par Alix qui conclue en passant au mot suivant. En d'autres termes, contrairement au groupe précédent, le travail de groupe est efficace et méthodique puisque la coopération, l'écoute et le respect de chacun dans son attitude et ses pensées sont mis en jeu de manière très juste. Nous pouvons considérer que ce dispositif devient plus efficace dans l'appropriation des règles lorsque la modalité de travail en groupe est déjà acquise : assurant ainsi une certaine richesse dans les échanges répondant en partie à l'hypothèse 2 (concernant les élèves) : *développer les compétences qui ont trait au travail collaboratif afin de stabiliser davantage les automatismes orthographiques.*

Ainsi, afin d'établir plus nettement un lien entre le fonctionnement du groupe et le score obtenu par celui-ci, j'ai répertorié dans le tableau suivant, la méthode utilisée par l'ensemble du groupe afin de fournir une synthèse générale. Ce tableau a pour but de faire correspondre les méthodes de travail utilisées par chacun et les résultats obtenus dans les dictées collectives. Dans une autre perspective, il me permet de prendre conscience que certains de mes élèves se révèlent être de véritables rouages d'une réflexion collective, alors que d'autres ont besoin d'être guidés vers le chemin de la réussite.

Groupe	Participants dans le groupe	Participants intervenant majoritairement à l'oral	Méthodologie privilégiée par le groupe	Résultat obtenu par le groupe en pourcentage de réussite	Analyse effective
1	4	3	Répartition peu égalitaire entre les élève puisque Titouan couvre principalement les échanges en relançant ses camarades et donnant son approbation pour poursuivre. De même, Adéla est totalement absente des échanges.	100 %	Le travail de groupe semble un peu difficile à mettre en place dans la mesure où la place de chacun des élèves est difficilement délimitée, provoquant des obstacles dans les échanges.
2	5	4	Répartition partiellement égalitaire entre les élèves, à l'exception de Mélina qui est en retrait (notamment à causes des difficultés qu'elle connaît). Cependant, Théo donne la mesure au groupe en apportant de nombreuses connaissances.	96,1 %	Le travail de groupe est plutôt bien mené pour quasiment l'ensemble des participants dans la mesure où ils ont une réelle volonté dans le dépassement des obstacles orthographiques de façon collective.
3	4	3	Répartition plutôt homogène du temps de parole de chacun ponctué par des réflexions individuelles importantes. Mathis est celui qui rythme les échanges de façon à travailler efficacement. Cependant, Julie est pour autant plus en retrait : elle observe davantage.	100 %	La collaboration entre pairs semble fonctionner dans la mesure où chacun apporte sa réflexion. Les échanges se construisent autour de références aux apprentissages. Le travail de groupe est donc efficace avec un respect prononcé dans l'application des consignes.
4	4	4	Répartition égalitaire du temps de parole avec une méthode de réflexion particulière consistant à épeler chaque mot pour s'assurer de l'orthographe correcte. Thibaut assume pleinement son rôle de secrétaire sans pour autant délaissé celui de participant actif.	95,1 %	Les arguments et les échanges entre eux sont vifs et réactifs. Ils construisent des remarques pertinentes tendant à faire avancer la réflexion collective.
5	5	3	Répartition inégalitaire du temps de parole. Ysaline privilégie ses propres explications sans prendre en considération le point de vue des autres. Les autres membres du groupe adoptent plutôt une posture passive.	97,1 %	Difficulté dans la mise au travail en groupe. Monopole de la parole par une élève qui finalement ne connaît pas d'évolution en termes de résolution de problèmes orthographiques (entre la dictée individuelle et collective). Ils ne parviennent pas à se mettre au travail efficacement.
6	3	3	Répartition égalitaire du temps de parole avec écoute réciproque des réponses de chacun : les amenant vers une progression efficace et une valorisation du travail collectif.	98 %	Travail de groupe efficace établi dans la coopération, l'écoute et le respect de chacun traduisant une résolution des problèmes orthographiques efficace.

6.5. Le besoin de différenciation

En tant qu'enseignante débutante, je prends conscience qu'il reste encore de nombreuses questions auxquelles j'espère trouver réponse dans ma future carrière. Ainsi, après avoir mené tout ce travail de recherches, j'ai pu constater un biais important dans la réalisation de ce dispositif. En effet, certains de mes élèves demeurent en difficultés depuis la rentrée 2019, nécessitant de nombreux aménagements didactiques et pédagogiques. Malheureusement, par manque de temps, il m'a été difficile d'envisager une réponse à cette nouvelle problématique. En effet, si je prends pour exemple Mélina, nous avons pu constater que les échanges semblaient très vifs pour elle ; nécessitant des connaissances pré-acquises trop volumineuses. Cependant, cette élève n'a pas forcément toutes les compétences essentielles à son plein épanouissement dans cette méthode de travail. Pour autant, elle n'est pas la seule puisque des élèves comme Julie, Tessa, Adéla ou Arthur sont loin d'être pleinement épanouis au sein de ce dispositif.

Ainsi, la question éminente serait de se demander si les dictées négociées profitent réellement à ces élèves en grande difficulté ? Pour répondre partiellement à ce problème majeur, l'observation que j'ai faite m'a conduit à soulever l'hypothèse d'une reconsidération de ma pédagogie. En d'autres termes, je pourrais envisager de travailler en petit groupe de remédiation avec ces élèves, en adoptant une position volontairement active au sein du dispositif. Ainsi, il serait intéressant de les engager vivement dans des échanges métalinguistiques autour d'un texte différencié. Les objectifs métalinguistiques seraient alors annoncés de manière très explicite afin de mettre mes élèves en confiance dans cette posture de réflexion. De même, un espace dédié tel que la table de l'atelier serait propice à ce travail de collaboration où chacun pourrait apporter ses connaissances au sein de groupes de niveaux favorisant la prise de parole et un investissement plus fort. Cette nouvelle énergie contribuerait ainsi à établir un climat de travail sécurisant où le travail fourni de réflexion métalinguistique serait probablement important. Enfin, il serait intéressant d'exposer les progrès des élèves à l'ensemble de la classe dans une optique de valorisation du travail.

Conclusion

Nous savons que l'Histoire a noué ensemble l'école et l'orthographe. Elles sont devenues intimement liées dans la société française où le français est la langue de scolarisation. Ainsi, vouloir « s'attaquer » à la dictée traditionnelle, référence incontournable de la maîtrise de l'orthographe, pourrait porter à croire que nous délégitimons l'orthographe de la langue française. Cependant, c'est une croyance absurde qui tend à enfermer notre pensée. Pourquoi faudrait-il qu'un corps d'activités mis au point au XIX^{ème} siècle soit considéré comme la plus belle invention de la pédagogie française, et donc à ce titre, intouchable ? Les enfants ne sont plus les mêmes, les conditions sociales ont changé, les valeurs que prône la société à travers ses médias également, telles que l'accès rapide et spontané à l'information, la consommation excessive nous créant de nouveaux besoins, de nouvelles envies. Toute cette société de l'immédiat et de l'instantané nous pousse à communiquer et à écrire toujours plus vite sans se préoccuper de la forme correcte de notre langue. Les avancées de la recherche et les pratiques novatrices de nombreux enseignants ouvrent alors sur de nouvelles méthodes telles que la dictée négociée, offrant la possibilité de prendre le temps et le recul nécessaires à l'étude de notre langue.

Au total, ce dispositif m'aura permis d'ajuster mes enseignements en laissant véritablement du temps aux élèves pour s'approprier les notions de manière individuelle et collective. Par-là, j'entends leur laisser des temps de tutorat où je me suis servie de l'hétérogénéité comme d'un atout à part entière. Ces temps de progressions semblent efficaces pour l'élève qui sait puisqu'il réinvestit ses propres connaissances au profit d'un collectif. De même, pour l'élève qui hésite ou qui apparait plus en difficulté, ce dispositif permet de faciliter la prise d'informations et le référencement aux apprentissages abordés. Cependant, une question reste pourtant en suspens pour les élèves qui sont en grandes difficultés. En effet, la place de l'enseignant.e est à juste titre questionnée au sein de ce dispositif dans la mesure où les élèves ne peuvent pas tous prétendre à la réponse correcte ou au juste conseil. A l'origine, le dispositif tel que prévu par une équipe de chercheurs de l'Université de Bourgogne, dans la suite des travaux d'Emilia Ferreiro, envisageait une place effective à l'enseignant.e, différence fondamentale de ma mise en pratique, puisque j'adopte une position plus neutre d'observatrice active. Ainsi, certaines conditions devraient certainement être réunies pour prouver que ce dispositif s'avère réellement efficace

pour des élèves, comme par exemple, mesurer le chemin parcouru en renouvelant le dispositif sur la même dictée, dans un intervalle temporel donné. De même, il s'agirait de permettre aux élèves de se doter d'outils individuels pour l'apprentissage de l'orthographe : grille de corrections, référentiels individuels tels que ceux mis en place par Ginette Tremblay aux éditions L'Artichaut au Québec, aidant l'élève au moment de la révision et de la correction de ses productions écrites, notamment au travers d'un outil d'autocorrection pensé en cinq couleurs¹¹. Cette démarche permettrait alors d'insister sur les régularités et les cohérences de la langue en procédant à des classifications, et en aidant les élèves à développer des procédures productives.

En ce sens, en ce qui me concerne, je me suis attachée à privilégier la démarche de résolution de problèmes tirée au cœur-même de leurs productions. Cette phase oblige nécessairement les élèves à expliquer, formuler des hypothèses, analyser et codifier. Ainsi, les élèves sont davantage motivés puisqu'ils répondent à un problème d'écriture qui leur permet de gagner largement en autonomie, tout en développant leur analyse d'ordre métalinguistique. En effet, le but visé n'est plus l'objectif final mais l'aboutissement d'une connaissance, l'appropriation d'un savoir qu'on désire fixer et qui devient mémorisable pour les élèves. En définitive, je dirai donc que mon étude me permet de soulever la question de l'efficacité de l'apprentissage mutualisé en tant qu'appropriation-même des savoirs par rapport à l'enseignement traditionnel de l'orthographe, tout en gardant à l'esprit la citation suivante : « *Je doute, je cherche, je trouve* » qui impose que dans la recherche en orthographe, l'élève soit le chercheur, le maître n'étant qu'un guide. - J.P Jaffré, *Didactique de l'orthographe* (1992).

Pour autant, si je devais poursuivre ce travail de recherche, j'attacherais une attention particulière aux élèves en grandes difficultés afin de trouver des solutions efficaces de tutorat pour répondre à leurs besoins spécifiques et singuliers. Néanmoins, je ferai en sorte de stimuler mes élèves dans l'exercice et le développement de leurs compétences, notamment en production écrite, de manière à acquérir une représentation juste des notions et des concepts prescrits par les programmes, tout en apprenant à les utiliser conjointement.

¹¹ Dubois, M. et Tremblay G. (2005). *Le petit référentiel*. Rimouski, Éditions l'Artichaut.

Bibliographie

Béatrice Pothier, (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe ? Diagnostic et propositions pédagogiques*, Pédagogie Retz.

Catherine Brissaud, Danièle Cogis, (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier.

Catherine Brissaud, (2015). « Un véritable défi sur la durée » *Fenêtres sur cours*, Journal du SNUIPP.

Cheminsfaisant, enseigner avec exigence et bienveillance. (2020) Orthographe en CM2 – 101 dictées pour l'améliorer. Dictée numéro 42, repérée à <https://cheminsfaisant.fr/wp-content/uploads/2017/11/orthographe5.pdf>

Claude Gruaz, (2014). « L'orthographe vivante, pour une évolution raisonnée » *Questions d'enseignants cycle 2 et 3*, France : Nathan.

Institut Français de l'Éducation. (2015). « Rapport de recherche Lire et écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages » *sous la direction de Roland Goigoux*. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Jean-Pierre Jaffré, (2005). « L'orthographe du français, une exception ? » *Le français aujourd'hui*, n°148, (p.23-31).

Jean-Pierre Jaffré, préface de Nina Catach (1992). *Didactique de l'orthographe*, Hachette éducation.

MEN (2015). « Programmes d'enseignement de l'école maternelle » (cycle 1), publié BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015.

MEN (2015). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux » (cycle 2), « Programmes d'enseignement du cycle des consolidations » (cycle 3), Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n°11 spécial, 26 novembre.

Ministère de l'Éducation Nationale (2018). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux » (cycle 2), via le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, n°11 spécial, 26 juillet.

Michel Fayol, (2006). « L'orthographe et son apprentissage » Les journées de l'ONL, *Enseigner la langue : orthographe et grammaire*, Clermont-Ferrand.

Roland Lambert, (2015). « Guide pour enseigner » *L'orthographe autrement au cycle 3*, préface de Jean-Pierre Jaffré, Retz.

Annexes

Annexe 1 : plan de séquence sur la dictée négociée

Classe : CM2		Titre : La recherche métalinguistique		Séance 1	
Domaine(s) du socle commun : Domaine 1 / Les langages pour penser et communiquer					
Domaine(s) disciplinaire(s) : Français – orthographe					
Compétence(s) travaillée(s) : - Comprendre le fonctionnement de la langue - Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.					
<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir l'orthographe grammaticale, - Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit, - Adopter une attitude critique par rapport à son propos, - Participer à des échanges dans des situations diverses, - Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. 					
Objectif(s) :					
<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres ; - Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter ; Approcher intuitivement les savoirs à acquérir. 					
Déroulement de la séance					
Activité du PE		Activité des élèves		Différenciation :	Matériel requis :
15 minutes <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Lecture <input checked="" type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Numérique	Lecture magistrale du texte Puis dictée traditionnelle du texte Puis relecture magistrale du texte.	S'assurer par échanges oraux de la bonne compréhension du texte auprès des élèves. Les élèves écrivent individuellement sur leur cahier du jour, tout en sautant une ligne, le texte qui leur est dicté. Insister sur une relecture individuelle simultanée afin de vérifier que tous les mots dictés ont été écrits → les E peuvent corriger, réécrire, annoter.		Pour deux de mes élèves, leur indiquer où ils doivent s'arrêter dans l'écriture de la dictée ou envisager une dictée à trous. Indiquer au tableau les mots difficiles pour les élèves.	Cahier du jour, Texte pour le PE, Tableau pour les mots difficiles ou inconnus
		Individuel			
25 minutes <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Numérique	Désigner un(e) secrétaire dans chaque groupe - consignes de travail : <i>« Vous allez comparer dans chaque groupe vos dictées, quand il y aura des différences, il faudra expliquer aux autres pourquoi vous avez écrit ainsi puis il faudra essayer de se mettre d'accord sur une écriture en justifiant systématiquement votre choix car à la fin, vous rendrez une seule dictée, écrite sur une nouvelle feuille par le secrétaire ».</i> Avant de rendre votre dictée, vous la relirez ensemble une dernière fois.	Les élèves échangent, collaborent et partagent leur point de vue afin de se mettre d'accord sur la bonne orthographe à choisir. Le secrétaire écrit sur une nouvelle feuille blanche de classeur en collaboration avec ses pairs, tout en tenant compte du point de vue de chacun.		Les élèves les plus en difficultés peuvent prendre le rôle de secrétaire afin d'écouter les règles dictées par leurs camarades. Le secrétaire peut changer au sein d'un même groupe.	Feuille quadrillée de classeur pour chacun des groupes (6).
		Par groupes			

5 minutes <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Numérique	Le PE ramasse les dictées et fait une photocopie pour chaque groupe.	Les élèves inscrivent leur prénom sur la feuille avant de la communiquer au PE, puis s'assurent que leur version est conforme à leurs attentes.	Passer dans les groupes pour les aider, les conseiller.	Les dictées individuelles et collectives.
	Groupe classe			

La dictée négociée

Classe : CM2 **Titre :** La mise en commun Séance 2

Domaine(s) du socle commun : Domaine 1 / Les langages pour penser et communiquer

Domaine(s) disciplinaire(s) : Français - orthographe

Compétence(s) travaillée(s) :

- Idem S1

Objectif(s) :

- Idem S1

Déroulement de la séance

	Activité du PE	Activité des élèves	Différenciation :	Matériel requis :
5 minutes <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Lecture <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Numérique	Le PE indique aux élèves : « <i>J'ai pris connaissance de vos écrits de dictée négociée, mais je n'ai pas apporté de correction, car je voudrais que l'on établisse la mise en commun tous ensemble</i> ». « <i>Pour ce faire, vous aller d'abord relire individuellement ce que vous avez écrit, sans y apporter de modifications, sur les photocopies</i> ».	Les élèves relisent individuellement la photocopie distribuée par le PE (et la collent dans leur cahier du jour sans y apporter de modification).	Pour deux de mes élèves, ils reçoivent la photocopie de la dictée collective entière. Une marque est faite à l'endroit où eux se sont arrêtés lors de la première phase.	Cahier du jour, Photocopie de la dictée collective.
Groupe classe				
20 minutes <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> Lecture <input checked="" type="checkbox"/> Écriture <input checked="" type="checkbox"/> Numérique	Le PE lance alors la phase de correction collective au tableau phrase par phrase. La concertation menée par groupe où le PE intervient pour lever les ambiguïtés.	Un élève du groupe vient faire le rapporteur au tableau en écrivant la phrase qui lui est dictée. Les autres élèves interagissent et donnent leur avis, une fois seulement que l'élève a terminé d'écrire. Confrontation au niveau du grand groupe, puis correction si nécessaire au tableau après justification. Puis correction individuelle sur la feuille, d'une autre couleur que celle déjà utilisée.	Pour les élèves en difficultés, ils peuvent amener leur cahier avec eux pour être sûrs de ne pas créer de nouvelles erreurs. Ainsi : un élève dicte pendant que l'autre écrit au tableau,	Tableau TBI, Cahier du jour, Dictée collective
Groupe classe				

<p>10 minutes</p> <p><input type="checkbox"/> Oral</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Lecture</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ecriture</p> <p><input type="checkbox"/> Numérique</p>	<p>Récupération de toutes les dictées par le PE afin d'évaluer la capacité des élèves à s'autocorriger, tout en adoptant une attitude critique face à leur travail.</p> <p>Travail à mener avec une grille de critères observés en annonçant aux élèves :</p> <p>Je vais évaluer votre capacité à vous autocorriger en tenant compte des remarques établies pendant la correction collective.</p>	<p>Les élèves reviennent sur les dictées individuelles et négociées, commentent afin que le PE puisse évaluer l'efficacité de la négociation et de la correction.</p>	<p>Passer dans les groupes pour les aider, les conseiller.</p>	
		Groupe classe		

Annexe 2 : le support Excel

Dictée négociée

Rechercher dans la feuille

Accueil Insertion Mise en page Formules Données Révision Affichage Partager

Coller Arial 11 Renvoyer à la ligne automatiquement Pourcentage Mise en forme conditionnelle Mettre sous forme de tableau Styles de cellule Insérer Supprimer Mise en forme Trier et filtrer

DA2 fx =(C22/102)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1		Je	dévorais	l'	un	après	l'	autre	les	beaux	volumes	de	la	bibliothèque	ils	racontaient	les	aventures	captivantes	de	personnages	imaginaires	ou	réels
2	Luna	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Ilan	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Mathis	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Chloé	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	Titouan	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Valentine	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Swana	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1
9	Tessa	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1
10	Robin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Gabin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1
12	Ysaline	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Lynn	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0
14	Pacôme	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Alix	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Julie	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1
17	Élène	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	Hanaé	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Théo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	Lucie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
21	Axel	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
22	Arthur	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1
23	Enzo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	Thibaud	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0
25	Méline	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
26	Adéla	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
27	Total élève	25	20	24	25	18	20	20	25	23	24	25	26	19	25	18	16	24	21	16	24	12	10	21
28	% d'élèves	100,00%	80,00%	96,00%	100,00%	72,00%	80,00%	80,00%	100,00%	92,00%	96,00%	100,00%	100,00%	76,00%	100,00%	72,00%	64,00%	96,00%	84,00%	64,00%	96,00%	48,00%	40,00%	84,00%
29																								
30																								
31	Groupe 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	Groupe 2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	Groupe 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	Groupe 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	Groupe 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	Groupe 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
37		6	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
38		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	83,33%	100,00%	100,00%	83,33%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	83,33%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
39																								
40																								
41																								
42																								
43																								

Prêt Moyenne : 84,0% Nb (non vides) : 25 Somme : 2101,2% 89%

Dictée négociée

Rechercher dans la feuille

Accueil Insertion Mise en page Formules Données Révision Affichage Partager

Coller Arial 11 Renvoyer à la ligne automatiquement Pourcentage Mise en forme conditionnelle Mettre sous forme de tableau Styles de cellule Insérer Supprimer Mise en forme Trier et filtrer

DA2 fx =(C22/102)

	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO	CP	CQ	CR	CS	CT	CU	CV	CW	CX	CY	CZ	DB
1	reformer	le	roman	c'	était	à	chaque	fois	avec	un	peu	de	tristesse	que	je	quittais	cet	univers	magique	.	Nombre de	DA	DB
2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	84	82,4%
3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	97	95,1%
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	98	96,1%
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	96	94,1%
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	94	92,2%
7	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	72	70,6%
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	88	86,3%
9	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	79	77,5%
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	98	94,1%
11	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	80	78,4%
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	99	97,1%
13	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	80	78,4%
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	97	95,1%
15	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	80	78,4%
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	83	81,4%
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	93	91,2%
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	97	95,1%
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	95	93,1%
20	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90	88,2%
21	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	84	82,4%
22	1	1	1	1	0	1	1	1	1														

Annexe 3 : productions individuelles d'élèves

Titouan

La passion de la lecture

Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cette univers magique.

Adéla

La passion de la lecture

Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité. Bien installée dans mon lit je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Théo

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les beaux ^{volumer de} la bibliothèque.

Ils racontaient les aventures captivantes de personnage
imaginaire ou réel et, peu à peu, les caractères et

les illustrations du livre semblaient s'annimer. J'étais

tour à tour chasseur de grands fauves ou agent

secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité

oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout

du monde et, quand je devais refermer le roman, c'

→

à ce était à chaque fois que avec un peu de

tristesse que je quittais cet univers magique.

Mélina

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les

beaux volumes de la bibliothèque.

Il racontes les aventures captivantes

de personnages imaginaires ou

réels et, peu à peu, les caractères
et les illustrations du livre semblaient

s'animer. Je devenais tour à tour

chasseur de grands fauves

ou agent secret, indien d'Amérique

ou prince d'une cité oubliée.

Julie

La passion de la lecture

Je dirais à un ~~ami~~ à l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes des personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. S'était tout à coup semblé un chasseur de grand feux ou agent secret, un Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, se voyageait au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cette univers magique.

Mathis

Ma bibliothèque magique
est la passion de la lecture.
Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations semblaient s'animer.
J'étais tenu à leur chasseur de grands feux ou agent secret,

Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Valentine

Dictée négociée

Le plaisir de la lecture.

Je devorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations des livres semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grand faucon ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais relire le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais ce monde magique.

Robin

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de ~~personnages~~ personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grand faucon ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Ysaline

La passion de la lecture

J'adorais ^{l'un après l'autre} les beaux volumes de la ^{bibliothèque} ~~de la~~ ^{et les} ~~et les~~ ^{racontaient} les aventures captivantes de personnages ^{caractères} imaginaires ou réels et, peu à peu, les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grande faune ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince ^{d'une} ~~de~~ ^{cité oubliée} ~~de~~ ^{et, quand je devais refermer le roman,} ~~et, ^{s'était à chaque fois avec un peu de tristesse} ~~que~~ ^{que} je quittais cet univers magique.~~

Arthur

La passion de la lecture

J'adorais ^{passion} l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient des aventures captivantes de ^{personnages} ~~de~~ ^{les} imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations ^{du livre} ~~du livre~~ semblaient s'animer. J'étais tour à tour ^{chasseur} ~~de~~ ^{de} grande faune ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une ^{cité oubliée} ~~de~~ ^{et, quand je devais refermer le roman,} ~~et, ^{s'était à chaque fois avec un peu de tristesse} ~~que~~ ^{que} je quittais cet univers magique.~~

Pacôme

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient ^{les aventures captivantes} de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour ^{de grands héros} chasseur ou agent secret, l'Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, j'allais voyager au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Luna

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grand voyage ou agent secret, l'Indien d'Amérique, ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit je voyageais au bout du monde et quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Annexe 4 : production collective par groupe

Groupe 1 : Adéla, Axel, Ilan et Titouan

Adéla
Axel
Ilan
Titouan

Vendredi 6 mars

Dictée méprisée

La passion de la lecture

Je devrais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Groupe 2 : Lucie, Lynn, Théo, Mélina et Swana

Lucie	Vendredi 6 mars
Lynn	Dictée négociée
Théo	
Mélina	
SWANA	La passion de la lecture

Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer.

J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cet univers magique.

Enzo
Hanaé
Mathis
Julie

La passion de la lecture

Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tout à tout chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cette univers magique.

La passion de la lecture

Je devrais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais je devais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu de tristesse que je quittais cette univers magique.

Ysaline Tessa

Gabin

Chloé

Arthur

La passion de la lecture

Je devorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer.

J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien

installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde

et, quand je devais refermer le roman, c'était à

chaque fois avec un peu de tristesse que je

quittais cet univers magique.

Pacôme
Luna
Alix

Vendredi 6 mars
Dictée négociée

La passion de la lecture

Je dévorais l'un après l'autre les beaux volumes de la bibliothèque. Ils racontaient les aventures captivantes de personnages imaginaires ou réels et, peu à peu, les caractères et les illustrations du livre semblaient s'animer. J'étais tour à tour chasseur de grands fauves ou agent secret, Indien d'Amérique ou prince d'une cité oubliée. Bien installé dans mon lit, je voyageais au bout du monde et, quand je devais refermer le roman, c'était à chaque fois avec un peu tristesse que je quittais cette univers magique.

Cinq mots clés : Orthographe grammaticale, tutorat, collaboration, apprentissage, métalangage.

Résumé en Français :

Mon étude traite du domaine de l'orthographe, en s'attendant particulièrement à la mise en œuvre d'un processus métalinguistique en classe de cycle 3. La dictée négociée, dispositif didactique novateur, sollicite des compétences en orthographe grammaticale. Il suscite des intérêts pour les élèves et l'enseignant. Ainsi, la collaboration entre les pairs permet de mettre en évidence de nombreux mécanismes de réflexion sur l'orthographe émanant de l'esprit des élèves. De cette manière, ils conscientisent les choix effectués, argumentent entre eux afin d'obtenir de meilleurs résultats collectivement. L'orthographe demande un travail de mémorisation à l'élève, tout en menant une certaine démarche d'investigation. Mon travail de recherches s'est focalisé sur la stabilisation mutualisée des automatismes orthographiques par mes élèves.

Résumé en Anglais :

My study deals with the spelling field, focusing particularly on the implementation of a metalinguistic process in classes of cycle three. The negotiated dictation, an innovative didactic device, solicits grammatical spelling ability. It generates benefits for pupils and for the teacher. Therefore, collaboration between the peers permits to highlight numerous thinking mechanisms emanating from the pupil's minds. This way, they are cognizant of the choices made, discuss amongst themselves in order to obtain better results collectively. Spelling requires memorization strategies from the pupil, whilst conducting a certain investigative process. This shared stabilization of spelling automatism grabs my attention for my research work.