



**HAL**  
open science

# Les intérêts des activités de négociation graphique dans l'acquisition des normes en orthographe grammaticale

Léa Morin

► **To cite this version:**

Léa Morin. Les intérêts des activités de négociation graphique dans l'acquisition des normes en orthographe grammaticale. Education. 2022. dumas-03695072

**HAL Id: dumas-03695072**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03695072>**

Submitted on 14 Jun 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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

**CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles**

Site de Saint-Germain en Laye

Année universitaire 2021-2022

## **MÉMOIRE**

Présenté en vue d'obtenir le **Master 2**

**Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)**

**Mention : « 1er degré »**

**Parcours : « Professeur des écoles »**

---

# **Les intérêts des activités de négociation graphique dans l'acquisition des normes en orthographe grammaticale.**

**Léa MORIN**

---

Directrice de mémoire : **Mme Flora SOUCHARD**

Jury :

**Mme Flora SOUCHARD** Directrice de mémoire

**Mme Pascale BOISSONNET**

Date de soutenance : Juin 2022

# Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de mémoire Flora Souchard pour ses remarques encourageantes et ses précieux conseils.

Merci à mes collègues de l'école élémentaire des Ecuyers de Saint Germain-en-Laye, pour leur confiance et leur considération. Un remerciement tout particulier à ma binôme Anne Roux pour sa coopération et sa bienveillance tout au long de cette année tumultueuse.

Merci à Isabelle Fournier, Professeure des Ecoles Maître Formatrice (PEMF) pour m'avoir conseillé la dictée secrète et pour les riches conversations à chacune de ses visites.

Merci aux formateurs et formatrices de l'INSPE de Saint Germain en Laye pour les enseignements transmis et dont on a tant besoin sur le terrain.

Mes derniers remerciements vont à ma famille et mes amies pour leur soutien et leur présence.

# Résumé

L'objectif de ce mémoire est de montrer dans quelle mesure les activités de négociation graphique favorisent l'acquisition des normes en orthographe grammaticale chez les élèves de CE2. Pour cela, sont pratiquées en classe des dictées innovantes telles que la dictée du jour ou la dictée négociée. Ces dictées innovantes permettent un travail de négociation graphique et sont reconnues par les didacticiennes en orthographe et en grammaire. Les intérêts de ces activités de négociation graphique sont dégagés par un travail d'analyse des échanges produits en classe lors de la pratique de ces dictées innovantes.

# Abstract

This master's thesis focuses on showing the interests of writing negotiation activities. Those activities should help pupils in 3rd grade (CE2 in the french scholar system) acquiring abilities in french grammar and orthograph. Therefore, innovative dictations, recognized by grammar and orthograh methodology experts, are performed in class, such as the dictation of the day and the negotiated dictations. The use of those dictations is based on the ability of writing negociation that they allow to the pupils. The advantages of those writing negociation activities are shown by an analysis work on the interactions produced in class during those innovative dictations.

# Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé .....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des figures.....	7
Liste des annexes.....	8
Introduction.....	9
<b>I. Etat de la recherche dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.....</b>	<b>11</b>
I.1. L'orthographe et la grammaire : des disciplines nécessaires pour la compréhension du fonctionnement de la langue .....	11
I.1.1. Différencier orthographe lexicale et orthographe grammaticale.....	11
I.1.2. La grammaire comme outil à la compréhension du système langagier.....	12
I.2. La construction historique de l'orthographe et la grammaire.....	13
I.2.1. L'orthographe : une complexification éloignée des enjeux linguistiques.....	13
I.2.2. La grammaire comme construction théorique sujette aux négociations.....	14
I.3. Les avancées en termes d'enseignement de l'orthographe grammaticale.....	16
I.3.1. Les limites de la dictée traditionnelle.....	16
I.3.2. Les apports de la recherche sur les dictées innovantes .....	17
I.3.2.1. Les principes avancés par la recherche : la verbalisation et les interactions .....	18
I.3.2.2. Les dispositifs pensés par les didacticiennes : la dictée 0 faute et la dictée du jour.....	19
I.3.2.3. L'importance de la place de l'enseignante et de ses gestes pédagogiques .....	20
<b>II. La mise en place des activités de négociation graphique.....</b>	<b>21</b>
II.1. Construire les objectifs d'apprentissage des activités de négociation graphique.....	21
II.1.1. Les besoins et difficultés des élèves comme point de départ.....	21
II.1.2. Les objectifs visés par les activités de négociation graphique.....	22
II.2. Les choix effectués dans la mise en place des activités de négociation graphique.....	23
II.2.1. Le parti pris des dictées innovantes .....	23
II.2.2. La diversité des modalités de travail comme moyen de différenciation et de régularité de travail.....	25
II.2.3. Des objectifs d'apprentissage déterminants dans la construction des textes dictés.....	26
II.3. Le recueil des données : le choix du questionnaire et des enregistrements audios .....	27
II.3.1. La diffusion du questionnaire comme regard porté sur les pratiques enseignantes.....	27
II.3.2. Les enregistrements audios comme supports d'analyse de la verbalisation et des interactions .....	28
<b>III. La mise en évidence des apprentissages permis par les activités de négociation graphique</b> .....	<b>29</b>
III.1. La verbalisation et l'interaction comme activités favorisant l'apprentissage .....	29
III.1.1. La verbalisation comme vitrine du raisonnement orthographique et grammatical.....	29
III.1.2. L'interaction comme espace structurant la verbalisation .....	32

III.2. Des dispositifs rassurants pour les élèves permis par le travail de l'enseignante .....	32
III.2.1. <i>Les dispositions sécurisantes des dictées innovantes factrices d'apprentissage</i> .....	33
III.2.2. <i>Le travail de l'enseignante comme condition à l'effectivité de la situation d'apprentissage</i> .....	34
III.3. Les modalités d'évaluation des compétences en orthographe grammaticale .....	37
III.3.1. <i>Les problématiques liées à l'évaluation des progrès des élèves en orthographe grammaticale</i> .....	37
III.3.2. <i>Evaluer l'acquisition des compétences de raisonnement en orthographe grammaticale</i> .....	38
<b>IV. Conclusion</b> .....	<b>40</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>42</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>43</b>

# Liste des figures

Photo des résultats de négociation graphique dans le cadre d'une dictée secrète.....	35
--	----



# Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire sur la pratique de la dictée .....	44
Annexe 2 : Phrases dictées sur les verbes à l'infinitif et au participe passé.....	45
Annexe 3 : Modèles de textes dictés sur l'homophonie des accords dans la phrase .....	46
Annexe 4 : Transcription d'un extrait d'une dictée secrète .....	47

# Introduction

« L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990. » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p. 236). Cette mention, dans les Programmes de l'Education Nationale de 2015, recommande l'enseignement d'une nouvelle orthographe dès la rentrée 2016. Les modifications de l'orthographe mentionnées soulèvent les réactions vives de l'opinion publique qui s'empare de ce sujet brûlant. Puis, en novembre 2021, le dictionnaire le Petit Robert intègre dans ses pages la définition des pronoms « iel, iels, ielle, ielles ». Le député François Jolivet écrit alors sa stupéfaction à l'Académie Française, garante de la langue française, et Michel Blanquer, Ministre de l'Education Nationale, s'exprime ainsi sur Twitter : « Je soutiens évidemment la protestation de @FJolivet36 vis-à-vis du #PetitRobert. L'écriture inclusive n'est pas l'avenir de la langue française. Alors même que nos élèves sont justement en train de consolider leurs savoirs fondamentaux, ils ne sauraient avoir cela pour référence. » (Blanquer, 2021). Ces deux sujets d'actualité mettent en lumière plusieurs phénomènes : d'une part, les prises de position de personnalités influentes de la sphère politique française révèlent l'importance accordée à l'orthographe dans la culture française. D'autre part, elles soulignent le lien étroit qu'entretiennent l'orthographe et l'école. En effet, les positions tenues par le Ministre de l'Education Nationale sur ce sujet démontrent les enjeux soulevés par l'enseignement de l'orthographe à l'école.

Lorsque les modifications de l'orthographe française émeuvent l'opinion publique, la question de son enseignement semble donc inévitablement regardée et discutée. Alors, il s'avère pertinent de porter notre attention sur la manière dont ce sujet, politiquement et culturellement sensible, est envisagé au sein de l'école publique française. Et ce, sous le prisme de son enseignement en classe de cycle 2. Effectivement, l'expérimentation de ce mémoire concerne des élèves de CE2 de l'école des Ecuyers à Saint-Germain en Laye. L'école, située en plein centre-ville, accueille des élèves de classe aisée, principalement. La mixité sociale est faible. Les élèves de la classe ont pour une grande majorité acquis les enseignements fondamentaux du cycle 2. Presque toutes et tous disposent de très bonnes capacités de travail, et manifestent un intérêt pour les enseignements dispensés à l'école. Et ce, même pour l'orthographe, et son exercice traditionnel de la dictée. Cependant, il a été facile de constater, d'une part, que ce travail constitue une source d'angoisse auprès de certaines et certains élèves. D'autre part, la dictée traditionnelle ne semble pas permettre un véritable ancrage des connaissances chez les élèves.

De ces constats faits en classe, en découlent les questionnements suivants : Comment faire de la dictée un exercice moins angoissant ? Existe-t-il des formes de dictées ludiques pouvant réassurer les élèves ? Les dictées innovantes et participatives permettent-elles aux élèves d'ancrer davantage leurs

connaissances et compétences en orthographe ? Il s'agit ici de questionner l'usage presque automatique de la dictée traditionnelle, et de trouver dans des formes de dictées innovantes davantage de ludisme et d'efficacité dans l'ancrage des apprentissages. Il convient également de favoriser la participation orale des élèves et la mobilisation du métalangage, c'est-à-dire le « langage spécialisé que l'on utilise pour décrire une langue naturelle. » (Larousse, s.d.)

On choisira, d'après ces critères de s'intéresser aux activités de négociation graphique. Et plus précisément nous nous demanderons dans quelle mesure, les activités de négociation graphique favorisent l'acquisition des normes orthographiques chez les élèves.

# I. Etat de la recherche dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire

## I.1. L'orthographe et la grammaire : des disciplines nécessaires pour la compréhension du fonctionnement de la langue

Lorsque l'on questionne l'acquisition des normes orthographiques on s'intéresse dans le même temps à la grammaire et aux règles qui la régissent. L'orthographe et la grammaire sont difficilement dissociables et afin de mieux comprendre la nature de leur union, il convient de définir ces termes.

### I.1.1. Différencier orthographe lexicale et orthographe grammaticale

Pour définir l'orthographe revenons sur l'origine de ce mot, comme le propose la linguiste Nina Catach dans son ouvrage intitulé *L'orthographe*. De cette manière, elle explique que « l'orthographe est une notion relativement récente [...] se rattach[ant] à deux mots grecs, γραφειν, « écrire », ὀρθως, « correctement ». (Catach, *L'orthographe*, 2011, p. 3). On retiendra alors de ce propos le caractère normé inhérent à l'orthographe. C'est d'ailleurs ce qui revient dans la définition que la linguiste propose : « L'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)[...]. (Catach, *L'orthographe française*, 2016, p. 16)

Cependant, définir le terme générique de l'orthographe ne suffit pas. Il convient d'apporter des précisions et de s'intéresser aux spécificités de l'orthographe française. Car effectivement, si « toute écriture connaît certaines règles ou conventions qui en contrôlent l'usage. » (Catach, *L'orthographe*, 2011, p. 3), toutes les langues ont un fonctionnement différent qu'il s'agit de prendre en considération. Ici, pour nous permettre de cibler les enjeux de ce mémoire, il s'agit de s'intéresser à l'orthographe française en exposant les différences entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. C'est le travail auquel s'attachent Catherine Brissaud et Danièle Cogis dans l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Les autrices effectuent cette distinction sous le prisme de l'apprentissage : « Quand on écrit, retrouver la forme des mots en mémoire est nécessaire, mais il faut analyser catégories et contextes pour sélectionner

la bonne forme. ». (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 14) La maîtrise de l'orthographe lexicale relève donc de la mémorisation de la forme des mots tandis que l'orthographe grammaticale repose sur l'application d'un raisonnement. Pour apporter davantage de précision on retiendra la définition de Chartrand qui porte sur les règles d'accord : « L'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite ». (Chartrand S.-G., 2011, p. 68). Dans le cadre de ce mémoire nous nous intéresserons à l'acquisition de ce raisonnement supposé par l'orthographe grammaticale. Pour comprendre davantage les enjeux soulevés par l'orthographe grammaticale, il s'agit de comprendre ce que l'on entend par grammaire. C'est l'objet du travail mené dans la partie ci-dessous.

### **I.1.2. La grammaire comme outil à la compréhension du système langagier**

Pour bien comprendre tout ce qui se joue autour de cette notion de grammaire, il faut savoir qu'on distingue la grammaire implicite de la grammaire explicite. « La grammaire implicite est celle que nous apprenons en premier, les règles que nous respectons sans savoir les énoncer, et parfois même sans en avoir conscience. » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 43), par opposition la grammaire explicite s'entend comme l'ensemble des règles enseignées à l'école et dont le sens reste parfois incompris. D'ailleurs, dans l'ouvrage *Mieux enseigner la grammaire* Suzanne-G. Chartrand s'attache aux représentations de cette grammaire explicite. L'autrice relève la « persistance, dans les représentations collectives, d'une conception traditionnelle concevant les mots comme de simples étiquettes verbales apposées aux choses, et les structures verbales comme de simples reflets des structures de l'esprit ou de celles des événements extérieurs. » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 19). La lecture de ces représentations permet de constater l'incompréhension collective de cette discipline en opposition aux enjeux soulevés par le travail de la recherche. La grammaire est ainsi généralement considérée dans son aspect descriptif sans appréciation d'une véritable fonction dans le système de notre langue. Pour dépasser ces représentations et véritablement comprendre l'objet de notre intérêt pour cette discipline, nous nous intéresserons à la définition posée dans le même ouvrage par Suzanne-G Chartrand. La grammaire est ici définie comme « la description historiquement située et faisant largement consensus dans la communauté des chercheurs dans les sciences du langage des règles du système d'une langue et les normes d'usage de la variété standard de cette langue écrite. [...] Le mot règle renvoie à la description d'une régularité dans le système d'une langue. [...] Le mot norme renvoie à l'usage jugé correct par l'institution sociale qui régit la langue auquel l'utilisateur devrait se conformer même si cette norme est discutable du point de vue de l'intelligibilité du système de la langue décrit ou de l'usage courant. » (ibid p. 17) Ainsi, on comprend que la grammaire répond à de véritables fonctions dans la compréhension d'un système langagier puisqu'elle permet de

reconnaitre et mobiliser les régularités du système de langue. Elle est un outil à la compréhension de ce système.

Cependant, certains auteurs et autrices considèrent que le raisonnement appliqué à la grammaire de phrase (définition ci-dessus) peut s'appliquer à une structure telle que le texte, on parlera ici de la grammaire de texte. Il peut même être considéré que « la grammaire inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et des stratégies mises en œuvre lors de la lecture et de l'écriture ». (de Pietro, 2009, p. 26) Toutefois, la recherche ne semble pas s'accorder sur ce sujet puisque Suzanne-G. Chartrand défend de son côté une « différence de statut entre ces deux formes d'organisation, et si l'on accorde historiquement à la première le statut de « grammaire », il paraît inutile, voire néfaste, de sur généraliser cette notion et de parler de « grammaire de texte » ou de « grammaire en contexte ». (Chartrand S.-G. , 2016, p. 19) Cette distinction étant faite il convient de préciser que dans le cadre de ce mémoire il ne sera pas question de grammaire de texte puisque c'est la structure de la phrase et les notions qui s'y attachent qui nous intéresseront.

Les notions d'orthographe et de grammaire étant ainsi établies, il convient maintenant de revenir sur leurs histoires respectives afin de cerner précisément les enjeux qui les concernent.

## **I.2. La construction historique de l'orthographe et la grammaire**

« La langue française comme entité figée, dotée d'une essence abstraite, n'existe pas et les règles ne tombent pas du ciel. Elle doit être replacée dans une histoire [...]. » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 9) C'est tout à fait l'idée de cette deuxième partie. Afin d'aborder sereinement les questions de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire dans la prochaine partie, il convient de comprendre les règles qui les structurent à travers leur histoire respective.

### **I.2.1. L'orthographe : une complexification éloignée des enjeux linguistiques**

« L'histoire de l'orthographe nous aide à comprendre une bonne part des problèmes et des difficultés de l'usage actuel [...] » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 96) Effectivement, revenir sur l'histoire de l'orthographe permet de comprendre l'origine des règles qui la composent, et ce pour mieux appréhender les difficultés liées à leur application.

Il est important de comprendre que l'orthographe actuelle s'est construite à travers les siècles et qu'elle a été le fruit de nombreuses modifications. La première trace écrite du français date des « Serments de Strasbourg (842), considérés comme l'acte de naissance du français » (ibid p. 97). Au Moyen Âge, il existe « une grande diversité d'orthographe du français, selon les genres d'écrits : textes littéraires, textes judiciaires, écritures de chancellerie [...] » (ibid). Une de ces orthographe retranscrit toujours l'oralité de la langue en s'appuyant sur sa prononciation, tandis que d'autres s'en éloignent. C'est au XIIIème siècle, que l'orthographe française commence à se figer pour répondre aux besoins du pouvoir royal de s'organiser et de communiquer administrativement. L'orthographe se complique : « consonnes doubles et consonnes muettes se multiplient pour aligner le français sur le latin, langue de prestige, rendre les mots plus lisibles, distinguer les homophones et marquer la prononciation des voyelles [...] » (ibid p. 99) L'orthographe est donc complexifiée, elle s'éloigne de la phonétique et même de l'étymologie pour des raisons politiques et culturelles. Plus tard, les modifications sont également d'ordre social. Au XVIIème siècle, l'Académie française considère que « l'orthographe [doit] être un outil de distinction, suffisamment compliqué pour distinguer les hommes lettrés des « ignorants et simples femmes » [...] » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 170) et pour cela, il faut que « l'orthographe soit la plus éloignée possible de la notation de la prononciation et qu'elle se fonde le plus possible sur la connaissance du latin qui n'était pas enseigné aux ignorants et aux simples femmes. » (ibid p. 180). C'est au XIXème siècle que « la norme orthographique s'installe alors solidement, en relation avec l'étatisation de l'enseignement qui impose une stricte codification. » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 103). L'orthographe française se fige alors et « l'Académie renonce dès lors à réformer l'orthographe et se pose en gardienne de l'usage établi qu'elle incarne. » (ibid). Aujourd'hui, les réformes orthographiques sont difficilement acceptées en France, car l'orthographe est considérée comme immuable, cependant « on observe une réelle variation des usages graphiques, déterminée par les moyens de communication utilisés ». (ibid p. 106). Effectivement, les réseaux de communication numériques favorisent la diversité des normes orthographiques qui s'assouplissent alors. En retraçant ainsi l'histoire de l'orthographe française, il est facile de constater qu'elle s'est construite en réponse à des enjeux politiques, culturels et sociaux qui l'éloignent de la prononciation de la langue française et complexifie son apprentissage, parfois même volontairement...

### ***I.2.2. La grammaire comme construction théorique sujette aux négociations***

De la même manière que l'on a pu l'étudier avec l'orthographe, la grammaire telle qu'on l'a définie précédemment s'est construite au fil des années et répond, contrairement à ce qu'on pourrait croire, à des enjeux parfois éloignés de la linguistique...

« Les XVIIème et XVIIIème siècles ont été des siècles de débats et d'élaboration théoriques de grammaires dites générales. Il s'agissait de comprendre les rapports entre langue et pensée, et d'établir des liens entre logique, grammaire, rhétorique et idéologie. » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 175). A cette époque, la grammaire relevait davantage de la philosophie que d'une discipline normée et figée ne laissant que peu de place au débat. Cette dernière conception de la grammaire apparaît avec l'instruction obligatoire et la nécessité d'enseigner cette discipline à toute une population. On comprend dès lors le besoin de figer des règles et de les uniformiser.

Cependant, la question de l'uniformisation de la langue n'est pas neutre et relève de choix. « La règle que nous connaissons, "le masculin l'emporte sur le féminin", n'est pas toujours allée de soi » (ibid p. 96). Effectivement, cette règle de grammaire date du XVIIème siècle et s'inscrit dans la politique linguistique de l'Académie française. Sous couvert d'une rationalisation et homogénéisation de la langue française, les Académiciens masculinisent la langue et considèrent comme incorrect l'accord de proximité jusque-là couramment utilisé dans les écrits tels que la littérature. Le processus de masculinisation concerne d'autres règles grammaticales, les autrices de l'ouvrage cité mentionnent également la fin de l'accord du « participe présent lorsqu'il se rapportait à un nom (par exemple "cette femme étante en bonne santé") » (ibid p. 97) et la fin de l'accord des « pronoms personnels utilisés comme attributs : là où les femmes disaient "enrhumée je la suis aussi", elles ont été priées de dire "je le suis aussi", et de cesser d'accorder ces pronoms. » (ibid). Ainsi la grammaire elle aussi évolue au cours de l'histoire suite à des décisions politiques et sociales...

L'enseignement en masse de la grammaire fait apparaître, au cours du XXème siècle, de nombreux questionnements. Les spécialistes interrogent et tentent de redéfinir la grammaire notamment en critiquant : « les notions et définitions qui saisissaient les phénomènes langagiers par leur seule dimension sémantique ("le sujet est l'être animé qui fait l'action" [...]) et non par les propriétés syntaxiques observables en surface des phrases ("le sujet est le groupe nominal qui régit l'accord du verbe en genre et en nombre"). » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 17). C'est ce qu'on appelle la grammaire rénovée en opposition à la grammaire traditionnelle. La grammaire rénovée pose donc les bases d'une nouvelle conception de la discipline qui s'appuie le raisonnement syntaxique et non sémantique de la phrase. Cela fait donc appel à de grandes capacités d'abstraction.

On comprend ainsi que la grammaire est une « construction théorique [...] et qu'elle est le résultat d'une longue série de choix. » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 177)

En reprenant l'histoire de ces disciplines, il devient évident que la forme écrite de la langue n'a cessé de faire débat. L'orthographe et la grammaire sont alors loin d'être des disciplines figées. Toutes deux



ont été l'objet de négociation au cours de leur construction, pour des raisons linguistiques mais aussi sociales et politiques, revendiquant parfois même leur complexité.

### **I.3. Les avancées en termes d'enseignement de l'orthographe grammaticale**

Maintenant que sont posés les définitions et processus de construction de la grammaire et de l'orthographe ; qu'il est établi que les règles et les normes parfois complexes qui les structurent ne s'expliquent pas toujours par le prisme de la linguistique, se pose la question de leur enseignement. Comme précisé auparavant, nous nous intéresserons plus spécifiquement ici à l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans la continuité de notre raisonnement nous préciserons dans un premier temps les limites de la dictée traditionnelle, puis les recommandations actuelles issues de la recherche et enfin la place qu'occupent les enseignants et enseignantes.

#### **I.3.1. Les limites de la dictée traditionnelle**

C'est au XIX<sup>ème</sup> siècle que l'exercice de la dictée se répand au sein de l'école. Cet exercice doit permettre à la population française de savoir écrire correctement. Et ce, pour répondre à des enjeux économiques liés à d'importants changements culturels, mais également à des enjeux didactiques. En effet, l'enseignement de masse accueille à présent des élèves peu familiers avec la culture de l'école et parfois même n'ayant pas le français comme langue maternelle. La dictée devient l'exercice phare, elle est pratiquée dans les classes quotidiennement et constitue une épreuve à elle-même : la dictée du certificat d'études. Également, « du côté des maîtres, le certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires, créé en 1881, n'a qu'une seule épreuve : une dictée suivie de questions. Les capacités de rédaction, jugées moins importantes, ne sont pas évaluées ! » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 113). Cela montre l'importance accordée, d'une part à l'orthographe et d'autre part à la dictée dans les enseignements.

Or, de nombreuses critiques ont été faites sur cet exercice. Tout d'abord, en 1961, les instructions officielles « reprochent à la dictée d'attirer l'attention des élèves sur “d'inutiles difficultés”, ou de favoriser la vigilance dans les seuls cours consacrés à l'orthographe. » (ibid p. 117). Restreindre l'orthographe à l'exercice de la dictée ne permettrait donc pas aux élèves de transposer leurs connaissances et compétences en orthographe au sein d'autres exercices. Également, la dictée est un exercice angoissant alimentant « la peur de la faute [qui] paralyse l'esprit et gêne les apprentissages » (ibid p. 118). La pression est telle qu'on parle même d'insécurité linguistique. Ce phénomène se définit comme « le sentiment de crainte de faire des fautes de toute personne qui a intégré l'idée que son parler ne correspond pas aux normes en vigueur. » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 215). La dictée pourrait alors même renforcer

des difficultés par son caractère angoissant pour les élèves. Enfin, l'efficacité de la dictée dans l'acquisition de l'orthographe n'a en fait pas été prouvée. Une étude datant de 1954 menée par l'inspecteur Gloton comparait « deux séries de classes représentatives des écoles françaises ou de la francophonie, les unes travaillant essentiellement avec des dictées, les autres abordant l'orthographe par d'autres voies. ». (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 121). Les résultats de cette étude comparative ne montrent aucune différence entre les deux séries de classes en termes d'acquisition de l'orthographe. L'exercice de la dictée n'est donc pas plus légitime qu'un autre, puisque son efficacité n'a finalement jamais été appréciée.

Malgré tout cela la dictée reste un exercice pratiqué en classe. Et ce, d'abord pour des raisons culturelles ancrées dans les sociétés francophones où « toucher à la dictée reviendrait pour beaucoup, non sans mauvaise foi chez les plus informés, à vouloir signer l'arrêt de mort de l'orthographe, voire de la langue française. » (ibid). Dans un questionnaire diffusé auprès d'enseignants et enseignantes en élémentaire, plusieurs justifient leur pratique de la dictée traditionnelle de cette manière. Par exemple : « Je vois la dictée comme un exercice traditionnel à faire obligatoirement. ». On retiendra aussi un « sentiment d'obligation ».

Suite à la diffusion de ce questionnaire, il est facile de constater l'usage prégnant de la dictée traditionnelle. Effectivement, près de 90% des enseignantes interrogées pratiquent cet exercice en classe. Pour la plupart, cela s'avère être un véritable outil au service de l'orthographe et de la grammaire : la dictée permet de « vérifier la mémorisation des mots invariables et l'orthographe des mots courants », « de faire restituer des mots ou des leçons de grammaire ou de conjugaison. », d'« évaluer la maîtrise de l'orthographe et l'apprentissage des mots », d'« apprendre à orthographier les mots ».

Mais réduire l'enseignement de l'orthographe grammaticale à la pratique de la dictée traditionnelle invisibilise les avancées de la recherche dans cette discipline. Dans la partie qui suit nous nous attacherons à mettre en lumière ces recommandations.

### ***1.3.2. Les apports de la recherche sur les dictées innovantes***

Les avancées de la recherche mettent en avant plusieurs principes didactiques et dispositifs pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. Ces derniers nécessitent cependant des gestes professionnels adaptés.

### **I.3.2.1. Les principes avancés par la recherche : la verbalisation et les interactions**

Tout d'abord est préconisé l'usage de la « verbalisation des conceptions » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 130) Elle est nécessaire pour plusieurs raisons, d'une part elle permet la construction des notions grammaticales : « approfondir et clarifier les notions constitue un long processus, de nombreuses conceptions approximatives ou fausses (par rapport à la norme) sont générées en cours de route, et il est nécessaire qu'elles puissent être exprimées pour se transformer et évoluer. » (ibid). Également il n'y a que par ce processus de justification (qui pourrait aussi être non oral) que l'enseignant et l'enseignante accèdent à leur raisonnement : « Tant que l'on ne fait pas parler les élèves, on ignore tout des logiques qui guident leurs choix graphiques, comme des obstacles cognitifs qu'ils rencontrent [...]. Il y a là une source précieuse d'informations pour l'enseignant. En fait, cela doit être son point de départ. » (ibid). Enfin elle permet aux élèves d'approcher la langue de manière plus abstraite : « en verbalisant ce qu'ils ont fait, en prenant conscience de ce qu'ils pensent, les élèves travaillent à une autre posture intellectuelle : le langage n'est plus seulement un moyen de communication, c'est aussi un objet sur lequel on peut réfléchir ; la norme n'est plus quelque chose qu'on subit, mais quelque chose qu'on partage. Ce rapport au langage et aux normes ne va pas de soi chez les élèves de milieux populaires, alors qu'il se révèle déterminant pour apprendre (Lahire, 1993 ; Bautier, 2001 ; Bautier & Branca, 2002 ; Bautier & Goigoux, 2004). » (Cogis, 2020, p. 54).

Ensuite, la recherche met en avant les bénéfices de la verbalisation des conceptions dans le cadre de situations d'interaction et de confrontation entre élèves et/ou avec l'enseignant ou l'enseignante : « La confrontation est donc une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe. La verbalisation qu'elle implique oblige les élèves à rendre explicite pour d'autres ce qui peut rester implicite pour eux. En cherchant des « preuves » de ce qu'ils avancent, ils désignent des catégories linguistiques [...]. » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 30). En interagissant avec les autres, les élèves sont amenés à justifier leurs choix, et ce, en mobilisant le métalangage. En outre, l'objectif du travail en orthographe est bien qu'à terme les élèves soient en capacité de rédiger en respectant les normes orthographiques, le travail en interaction permettrait ainsi l'apprentissage de cette compétence : « apprendre à mener ces raisonnements avec les autres favorise une appropriation pour la révision de ses propres textes. » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 131).

Enfin, contrairement à la dictée classique, les situations en interaction ne génèreraient pas d'angoisses chez les élèves : « l'écoute bienveillante, les incitations à dire et à essayer ce qu'ils croient, mais aussi l'exigence de raisonnements explicites et complets au moment opportun favorisent leurs changements d'attitude, car ils se sentent reconnus dans leur apprentissage. Libérés du poids de la faute, ils sont entraînés dans un mouvement de conceptualisation de plus haut niveau. » (Cogis, 2020, p. 56). Il convient

d'ajouter que les interactions sont d'autant plus fructueuses lorsqu'il s'agit d'une situation de résolution de problèmes puisque « Les situations qui amènent les élèves à se questionner sont porteuses d'apprentissage du fait qu'elles engagent à la fois le cognitif et l'affectif (Barth, 2013) [...] La coopération est importante pour résoudre un problème [...] » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 131)

### **I.3.2.2. Les dispositifs pensés par les didacticiennes : la dictée 0 faute et la dictée du jour**

Ces principes didactiques sont applicables dans plusieurs dispositifs également appuyés par la recherche : les dictées innovantes. Il s'agira ici d'en détailler quelques-uns pour mieux comprendre leur fonctionnement :

- La dictée 0 faute : « Lors d'une dictée 0 faute un court texte est d'abord lu puis dicté par l'enseignante, un temps de réflexion est accordé aux élèves. Ils peuvent ensuite poser toutes les questions qu'ils veulent sur l'orthographe des mots dont ils doutent » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 132)). Par ses questions l'enseignante donne le chemin, guide les élèves pour qu'ils puissent trouver la réponse par eux-mêmes.
- La phrase dictée du jour : dans ce dispositif « une seule phrase est dictée [...]. Après un temps laissé à la révision, toutes les graphies produites sont répertoriées au tableau. » (ibid). Alors face à ces graphies qui diffèrent les élèves engageront une discussion.

Ces deux dispositifs favorisent tous deux la verbalisation des conceptions par les élèves et l'interaction dans le cadre d'une situation problème. Une étude menée au Canada sur ces deux dispositifs montre que la pratique régulière de ces activités innovantes a des effets très positifs : « en dictée, les progrès des élèves sont remarquables : en huit mois, ils ont progressé autant que des élèves français en deux ans. » (ibid p.136).

Mais alors, qu'en est-il de l'usage de ces dispositifs dans l'enseignement primaire en France ? Il convient ici d'analyser les réponses au questionnaire présenté aux enseignantes françaises. Lorsque l'on demande aux professeures des écoles si elles pratiquent des activités de négociation graphique, seules 17% répondent positivement. Dès lors il convient de se demander : pourquoi ? Pourquoi ces exercices prônés par les didacticiennes de l'orthographe grammaticale et démontrant de très bons résultats ne sont-ils pas davantage pratiqués en classe ? Les réponses au questionnaire ne sont pas assez importantes en termes de quantité pour être représentatives mais révèlent malgré tout certaines tendances : 30% des enseignantes interrogées ignorent à quoi correspondent ces activités. La première réponse est donc celle de l'ignorance de ces méthodes d'enseignement... Puis, près de 25% affirment ne pas s'être suffisamment

penchées sur le sujet ou manquer de connaissances. Ici se pose inévitablement la question du sentiment d'illégitimité à mettre en place ces activités. De même, 12% ne trouvent pas le temps de les pratiquer, mais ces mêmes enseignantes pratiquent la dictée traditionnelle, c'est donc bien qu'elle est toujours considérée comme l'exercice phare de l'enseignement de l'orthographe. Enfin, un peu plus de 10% ne voient pas l'intérêt de ces activités et considèrent même que cela « induit certains élèves en erreur ». Ces réponses témoignent donc d'un réel décalage entre le monde de la recherche et le milieu de l'enseignement.

### **I.3.2.3. L'importance de la place de l'enseignante et de ses gestes pédagogiques**

Les effets positifs de ces dictées innovantes ont donc pu être évalués par la recherche. Cependant, ils ne sont pas automatiques et dépendent des gestes pédagogiques maîtrisés par le corps enseignant. Effectivement « ils influencent grandement les bénéfices qu'en retireront les élèves. Selon la « qualité » des interventions de l'enseignant, des classes progressent beaucoup plus que d'autres en orthographe grammaticale [...] » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 134). Quelques attitudes et interventions que doivent pratiquer les enseignantes dans le cadre de ces dictées innovantes ont d'ailleurs été recensées : « rester neutre [...] / reformuler les propos de l'élève [...] / faire expliciter la question ou le commentaire d'un élève / Questionner les élèves de manière à leur faire pratiquer un raisonnement grammatical complet [...] » (ibid p. 135)

Le rôle de l'enseignante se situe au moment des interactions mais également au moment de la composition du texte dicté. Le texte doit être pensé en amont et en cohérence par rapport au niveau des élèves : « les phrases trop faciles [...] sont sources de progrès trop peu importants, car elles ne permettent pas suffisamment de confrontations. Les phrases trop difficiles ne permettent pas davantage de progresser car les élèves seront incapables de résoudre le problème. » (ibid). Le texte dicté doit aussi correspondre aux objectifs d'apprentissage visés par l'enseignante.

La place de l'enseignante apparaît donc primordiale. Les enseignantes interrogées dans le cadre du questionnaire et pratiquant des activités de négociation graphique l'ont bien compris, elles avancent quelques gestes pratiqués lors de ces exercices. On relèvera des gestes permettant l'articulation des notions et l'usage du métalangage : « valider invalider », « guider par des questions », « faciliter les échanges et soulever des questionnements », mais également des gestes sécurisants et prenant en compte l'affectif dans l'apprentissage : « accompagner les élèves en encourageant leurs essais ». De même, l'usage du métalangage dans les verbalisations des élèves apparaît comme : « crucial et central », « important » et « essentiel et progressif en fonction de l'année ».

Etudier les apports de la recherche sur l'enseignement de l'orthographe grammaticale permet d'une part de comprendre le fonctionnement et les intérêts didactiques des dictées innovantes, d'autre part d'accéder à des pistes concrètes de mise en œuvre. Ces apports constituent alors des ressources précieuses sur lesquelles il est nécessaire de s'appuyer dans ses choix didactiques et pédagogiques.

## **II. La mise en place des activités de négociation graphique**

Afin de répondre à notre problématique de départ dans laquelle nous nous demandions dans quelle mesure les activités de négociation graphique favorisent l'acquisition des normes orthographiques, il a été nécessaire d'expérimenter ces activités en classe. La mise en place d'expérimentations demande d'effectuer des choix didactiques et pédagogiques. Il convient de préciser ces choix pour mieux comprendre par la suite, les résultats tirés.

### **II.1. Construire les objectifs d'apprentissage des activités de négociation graphique**

La mise en place des activités de négociation graphique fait suite à plusieurs éléments observables au sein de la classe dès le début de l'année. Ce sont ces observations qui justifient les choix faits en termes d'expérimentation.

#### **II.1.1. *Les besoins et difficultés des élèves comme point de départ***

Dans un premier temps, il convient de relever le fait que la plupart des élèves considère comme anxiogène l'exercice de la dictée traditionnelle. Cette angoisse se remarque chez les élèves au moment du lancement de l'exercice. Effectivement, certains manifestent leur mécontentement à entrer dans l'activité mais aussi leurs inquiétudes, leur peur d'échouer. Plusieurs fois, des élèves se sont laissés aller à leurs émotions lorsqu'ils étaient confrontés à leurs difficultés. Pour appuyer cette observation faite en classe, il s'agit de relever les paroles des élèves qui se sont facilement livrés et qui ont exprimé leurs ressentis face à l'exercice de la dictée traditionnelle. Tous et toutes tentent d'exprimer leur peur, certains cernent difficilement l'objet de leurs inquiétudes : « la dernière fois j'avais eu super peur je sais pas pourquoi ». D'autres l'identifient très clairement : « Y'a des fois où j'ai pas peur mais y'a des fois où j'ai un peu peur d'avoir des mauvaises notes... de faire des fautes ». Ces dires illustrent parfaitement la peur de la faute et

L'insécurité linguistique que nous avons toutes deux définies dans la première partie de ce mémoire. Un autre élève de la classe relève la limite pédagogique et le caractère évaluatif de l'exercice : « Moi j'aime pas trop les dictées vu que après bah en fait t'as plus d'autres essais ». Il semble également que cet élève regrette de ne pas avoir la possibilité d'apprendre davantage de ses erreurs. Cela rejoint l'efficacité non établie de la dictée traditionnelle abordée précédemment dans ce mémoire.

La peur de la faute, l'insécurité linguistique et l'impossibilité d'apprendre de ses erreurs constituent, nous l'avons vu précédemment, des freins majeurs dans l'apprentissage. Or, même si dans cette classe le niveau scolaire est très bon, les compétences en orthographe grammaticale ne sont pas acquises pour l'ensemble. Il a effectivement été facile d'observer des difficultés à effectuer les accords dans la phrase, dans le groupe nominal et le groupe verbal. Ces compétences nécessitent un réel apprentissage. Elles font d'ailleurs partie intégrante des programmes et constituent même un attendu de fin du cycle 2 : « Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif). » (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020)

C'est en réponses à ces éléments d'observation que sont définis les objectifs d'apprentissage de l'expérimentation.

### **II.1.2. Les objectifs visés par les activités de négociation graphique**

L'expérimentation doit permettre de comprendre les moyens par lesquels les activités de négociation graphique favorisent l'acquisition des normes orthographiques. Cet objectif tend déjà à être précisé. Effectivement, les études menées par la recherche et nos précédentes observations permettent une structuration plus précise des intérêts des dictées innovantes en termes d'acquisition des normes orthographiques par les élèves.

Précédemment, nous avons pu conclure des éléments formulés par la recherche, ainsi que de nos observations en classe, que dans le cadre de l'enseignement traditionnel de l'orthographe, les élèves se trouvent affectivement bloqués par l'exercice de la dictée classique. Il est établi que cette situation anxigène ne favorise pas les situations d'apprentissage et va même jusqu'à les compliquer. Il semble alors intéressant d'observer l'impact de l'affectif dans l'apprentissage. De comprendre en quoi l'exercice de la négociation graphique est rassurant, et en quoi le fait de proposer un exercice sécurisant affectivement favorise l'apprentissage chez les élèves.

Dans un deuxième temps, le travail portera davantage sur la didactique de l'orthographe grammaticale. Les travaux des élèves révèlent des difficultés en orthographe grammaticale. Or, ces difficultés ne sont pas toutes liées à l'affect, et trouvent également leur origine dans les compétences travaillées pour l'apprentissage de ces normes orthographiques. Comme nous avons pu le développer précédemment, les didacticiennes prônent les exercices favorisant l'usage de la verbalisation et de l'interaction. Il sera donc pertinent d'observer en quoi cela aide les élèves dans la construction de leurs compétences en orthographe grammaticale.

Enfin, l'expérimentation permettra d'observer la place de l'enseignante dans ces activités. Plus précisément comme nous l'avons développé précédemment, il conviendra d'apprécier les gestes pédagogiques de l'enseignante et leurs impacts sur l'efficacité de ces activités.

## **II.2. Les choix effectués dans la mise en place des activités de négociation graphique**

Maintenant que sont recensés les besoins des élèves et que sont définis les objectifs de l'expérimentation dans le cadre de l'analyse menée, il convient de préciser quelles activités seront mises en place, sous quelles modalités de travail.

### **II.2.1. *Le parti pris des dictées innovantes***

Dans le cadre de cette expérimentation plusieurs activités de négociation graphique ont été menées. Elles n'ont pas été mises en place en même temps. Elles ont évolué au fur et à mesure des expérimentations, des difficultés rencontrées en tant qu'enseignante et surtout des différentes lectures effectuées dans le cadre de ce mémoire.

Dans un premier temps ont été mises en place les dictées secrètes. Un ou une élève écrit la phrase dictée sur le pan du tableau qui se rabat. Dans le même temps, le reste de la classe rédige individuellement sur son ardoise. La dictée est dite secrète puisque les autres élèves de la classe ne peuvent pas voir ce que l'élève au tableau rédige. Lorsque toute la classe a terminé, l'élève au tableau révèle sa production en rabattant le tableau. L'idée ici est de corriger collectivement, si besoin, les erreurs commises, pour parvenir à une phrase grammaticalement correcte. Et ce, en justifiant et en argumentant par l'utilisation des « mots de la grammaire » (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 20).

Ensuite, ont été amenées les « questions magiques ». Après chaque dictée traditionnelle, et après la relecture collective, les élèves ont le droit de poser des « questions magiques ». Ces questions ne sont



magiques que si elles mobilisent « les mots de la grammaire » (ibid). Si les questions ne sont pas magiques alors l'enseignante n'a pas le droit d'y répondre. Elles peuvent servir à résorber les doutes des élèves sur l'orthographe d'un mot, d'une terminaison, d'un accord dans le groupe nominal ou dans la groupe verbal... Ces questions sont très appréciées des élèves, mais il a fallu plusieurs tentatives pour que l'exercice soit finalement compris et que les élèves soient en capacités de formuler des questions effectivement magiques.

Par la suite ont été instaurées, des dictées négociées. Dans le cadre de ces dictées, une seule phrase est dictée. Les élèves écrivent en individuel sur leur ardoise. Puis, par groupes ils procèdent à une mise en commun et doivent se mettre d'accord pour arriver à une seule phrase. Une fois que les élèves sont d'accord, alors il est temps de rédiger en commun une seule et unique phrase sur une grande bande de papier. La phase finale de l'activité consiste en l'affichage de toutes ces bandes de papier au tableau. En collectif, les élèves observent l'ensemble de ces phrases produites. Il faut de la même manière parvenir à une phrase finale. Pour cela, les élèves mobilisent le métalangage afin que leur argument soit validé. Les dictées négociées ont été menées plusieurs fois, cependant les élèves parvenaient très facilement à trouver la phrase correcte grammaticalement dès le travail de groupe, il restait alors très peu d'éléments à aborder en classe entière ce qui appauvissait les échanges qui n'auraient pas été pertinents pour le travail d'analyse.

Une autre activité mise en place est l'atelier de négociation graphique. Ces ateliers n'ont cette fois-ci pas lieu en classe entière mais en petit groupe homogènes. Une phrase est présentée aux élèves avec plusieurs propositions, par exemple : « Les [joli/jolie/jolis/jolies] chats [noir/noirs/noire/noires] [joue/joues/jouent] ensemble. ». Les élèves doivent ainsi s'accorder sur la bonne graphie. Et ce, toujours en avançant des arguments mobilisant les « mots de la grammaire » (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 20). Ces ateliers n'ont pas été menés de manière très régulière car ils suscitaient moins d'intérêts chez les élèves. Cela est certainement dû au fait que la phrase est présentée aux élèves, et qu'ils ne passent pas par une phase de travail individuel...

Enfin, la dictée secrète a évolué vers une dictée du jour telle que nous avons pu la présenter précédemment dans la partie sur les dispositifs recommandés par les didacticiennes. Ainsi, l'exercice ne consiste plus seulement en la correction de la phrase secrètement rédigée par l'élève au tableau. Effectivement, puisqu'à présent on recense l'ensemble des graphies possibles, il convient également d'éliminer les graphies impossibles. Cette combinaison des deux dictées est parvenue plutôt à la fin du processus d'expérimentation et constitue la base des échanges analysés par la suite dans ce mémoire.

Ces diverses activités sont ici listées par ordre d'apparition chronologique. Par la suite, nous détaillerons les modalités de travail qu'elles permettent et les intérêts propres à chacune.

## **II.2.2. La diversité des modalités de travail comme moyen de différenciation et de régularité de travail**

Toutes ces activités favorisent la mise en place de situations de verbalisation et de confrontation entre les élèves, elles se ressemblent sur ce point. Cependant, elles diffèrent dans les modalités de travail qu'elles supposent. Elles offrent ainsi des intérêts qui leur sont propres et qu'il convient d'apprécier et de justifier dans cette partie.

La plupart des dispositifs présentés repose sur une structure de travail identique : un premier temps en individuel puis un second en groupe classe. Les activités fonctionnant sous ce format sont les suivantes : la dictée secrète, les questions magiques et la dictée du jour. Cette organisation permet, d'une part, d'enrôler individuellement tous les élèves dans l'activité. D'autre part, elle permet d'observer la place de l'enseignante et les gestes pédagogiques mobilisés au sein du groupe classe. A la différence de cette structuration, l'atelier de négociation graphique fonctionne uniquement en groupe réduit d'élèves, environ 4 ou 5 par groupe. Les groupes réduits encouragent l'investissement et la participation orale des élèves les plus timides ou les moins performants. Les groupes composés sont homogènes afin de permettre aux élèves les plus en difficultés d'entrer en réelle réflexion sans se faire dépasser par les élèves les plus performants. A l'inverse ces derniers sont moins sujets à l'ennui. Ainsi ce format permet une réelle différenciation. De même, les interactions en groupes réduits et la place de l'enseignante diffèrent en comparaison à l'espace du groupe classe. Quant aux dictées négociées, celles-ci offrent différentes modalités de travail : une phase en individuel, une deuxième phase en groupes réduits (ici les groupes composés sont plutôt hétérogènes), une dernière phase en groupe classe.

En outre, il convient de préciser la fréquence de mise en place de ces exercices. Nous avons précédemment relaté les effets positifs de ces activités observés dans le cadre d'une étude menée au Canada : la régularité de la mise en place des activités était un facteur notable dans les progrès des élèves. Dans le cadre de notre expérimentation, les activités sont pratiquées presque quotidiennement. Effectivement, le lundi et le mardi après-midi sont pratiquées les dictées secrètes, les dictées négociées ou les dictées du jour. Ces activités permettent de préparer la dictée traditionnelle du jeudi. Puis, suite à la dictée du jeudi, on retrouve l'exercice des questions magiques. Enfin, les ateliers de négociation graphique ont été menés sur des séances détachées principalement pour les besoins de l'expérimentation. De cette manière, il est facile de constater que les élèves de la classe sont en contact presque quotidien avec ces activités nécessitant un travail de négociation graphique et mobilisant le métalangage.

### **II.2.3. Des objectifs d'apprentissage déterminants dans la construction des textes dictés**

Les textes dictés constituent l'élément principal de travail sur lequel les élèves vont se pencher, il s'agit ici de revenir sur les choix effectués afin de mieux comprendre les enjeux de l'expérimentation. Comme l'a été précisé auparavant par les didacticiennes, il convient de proposer aux élèves des textes à dicter qui ne soient ni trop faciles ni trop compliqués. Or, se situer justement dès la première tentative fût une tâche complexe. Effectivement, les choix décrits par la suite relèvent d'un processus de réflexion lié aux difficultés rencontrées en tant qu'enseignante mais aussi aux lectures effectuées. Il ne me semble pas être pertinent de revenir, ici, sur ces différentes tentatives mais plutôt de justifier les décisions prises quant aux textes dictés.

Ce mémoire porte sur l'orthographe grammaticale au sein de la phrase, et les élèves de la classe concernée rencontrent des difficultés dans l'application des règles d'accord au sein du groupe nominal ainsi que du groupe verbal. Les choix effectués dans la construction des textes dictés visent à renforcer l'ancrage de ces compétences. Pour cela, notre travail s'appuie sur les remédiations apportées aux tentatives menées en classe mais surtout sur l'ouvrage plusieurs fois cités précédemment et intitulé *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Dans cet ouvrage, les autrices précisent les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Il semble être pertinent de s'appuyer sur celles-ci, et notamment sur le cas de l'homophonie du genre et du nombre dans la phrase. C'est-à-dire, lorsque les variations en genre et en nombre ne s'entendent pas, lorsqu'elles sont uniquement marquées graphiquement.

Tout d'abord, notre intérêt se porte sur l'homophonie des adjectifs qui pose des difficultés évidentes dans les choix graphiques opérés par les élèves : ces derniers n'ont autre indice que leur raisonnement pour décider de la graphie des terminaisons. Les autrices relèvent d'ailleurs quelques adjectifs dont la prononciation ne varie ni en genre ni en nombre : dodu/dodues, poli/polies, joli/jolies, velu/velue, génial/géniale. Puis, la même problématique se pose avec les verbes conjugués. Il convient, pour illustrer le propos tenu de recenser les verbes dont la prononciation ne varie pas qu'ils soient conjugués à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier ou à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel : passe/passent, s'amuse/s'amusent, parle/parlent, photographie/photographient, arrête/arrêtent, salue/saluent, monte/montent, mange/mangent, s'entraînent/s'entraînent. Cette homophonie dans la conjugaison des verbes pose les mêmes difficultés précisées dans le cas de l'homophonie des adjectifs.

Enfin, le choix ne se limite pas aux adjectifs ni aux verbes mais également aux noms. Les autrices citent « les noms déconcertants » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 221) et notamment les « noms collectifs » (ibid) tels que : le monde/l'équipe/la foule/la classe/notre classe/la troupe/l'orchestre/la

famille/le clan/tout le monde. L'usage de ces noms est souvent problématique pour les élèves du fait de leur sens. Alors, les présenter dans les phrases dictées permet de déconstruire ces erreurs en incitant les élèves à entrer dans une analyse syntaxique de la phrase et un plus une analyse sémantique. De la même manière cela permet de révéler de manière évidente les élèves qui analysent la phrase d'un point de vue sémantique et qui rencontrent des difficultés à entrer dans l'abstraction nécessaire à l'analyse de la phrase et à l'application des règles de l'orthographe grammaticale.

L'homophonie des verbes, des adjectifs ainsi que l'usage des « noms déconcertants » (ibid) servent d'éléments de construction des phrases dictées aux élèves. Ces éléments permettent de travailler les accords au sein du groupe nominal et du groupe verbal mais constituent également des outils révélant les erreurs des raisonnements sémantiques.

Les choix opérés dans le cadre de la mise en place de cette expérimentation étant précisés, il convient à présent de préciser les moyens par lesquels les résultats seront recueillis.

## **II.3. Le recueil des données : le choix du questionnaire et des enregistrements audios**

Dans le cadre de cette expérimentation deux médiums sont utilisés pour recueillir les données qui serviront pour l'analyse des résultats : le questionnaire et les enregistrements audios. Il est utile de préciser ces usages.

### ***II.3.1. La diffusion du questionnaire comme regard porté sur les pratiques enseignantes***

La diffusion du questionnaire a été mentionnée précédemment dans le cadre de ce mémoire, et les résultats ont également déjà été précisés dans la première partie. Cependant, il est tout de même indispensable de développer dans ce paragraphe, les objectifs de sa diffusion.

Le questionnaire diffusé auprès des enseignants et des enseignantes du premier degré s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'orthographe grammaticale, et notamment aux usages de la dictée. Au fil des lectures et de la rédaction de la première partie de ce mémoire, les avantages des dictées innovantes apparaissaient nettement. Cependant, l'usage de la dictée traditionnelle semblait rester prédominant chez les pratiques enseignantes. Il semblait alors pertinent de quantifier les pratiques de terrain mais surtout d'accéder aux justifications des enseignantes, qui révéleraient la nature des choix pédagogiques. Ce décalage entre la recherche et les pratiques de terrain méritait notre attention. Il n'est pas question ici de

revenir sur les résultats de manière précise puisqu'ils ont été explicités précédemment, mais il convient tout de même de souligner les tendances qui ont pu être observées : les décisions prises par les enseignantes en matière de types de dictées ne se fondent pas toutes sur les avancées didactiques et la pédagogie, elles reposent aussi sur le poids de l'habitude, la croyance, le confort de pratique et aussi un sentiment d'illégitimité quant à la pratique de ces activités.

Ainsi, l'objectif de la diffusion du questionnaire consistait en l'observation des pratiques de terrain en comparaison aux avancées de la recherche, mais aussi en la compréhension de ce qui guide ces pratiques

### **II.3.2. Les enregistrements audios comme supports d'analyse de la verbalisation et des interactions**

Comme nous avons pu l'étudier dans la première partie de ce mémoire, les didacticiennes mettent en avant des principes didactiques sur lesquels reposent l'efficacité des dictées innovantes. On retient ici la verbalisation et l'interaction. Ce sont ces principes qui nous intéressent, et pour les analyser dans leur fonctionnement il apparaît presque évident d'utiliser l'enregistrement audio. Cet outil permet de garder la trace authentique des échanges menés en classe.

Pour les besoins de ce mémoire il convient de figer les échanges enregistrés à l'écrit, et ce, de la manière la plus fidèle possible, tout en respectant les normes de retranscription. Il convient également de préciser que de nombreux enregistrements ont été effectués (près d'une vingtaine) mais que l'analyse des échanges ne se fondera que sur les éléments les plus pertinents de ces échanges aux dépens d'une représentation fidèle de toutes les dictées innovantes mises en place. On entend ici par échanges pertinents ceux qui permettront de mettre en évidence les effets de la verbalisation et des interactions entre élèves ou avec l'enseignante.

A présent que sont explicitées les décisions prises quant à la structure de l'expérimentation menée et les moyens de son analyse, il conviendra de comprendre les résultats, d'en extraire les informations qu'ils nous donnent sur les intérêts des activités de négociation graphique. Cela correspond à la structuration du travail mené dans la partie suivante.

# **III. La mise en évidence des apprentissages permis par les activités de négociation graphique**

Toujours en nous appuyant sur ce que nous savons des avancées de la recherche, il s'agit ici de montrer comment les situations de verbalisation et d'interactions favorisent l'apprentissage des normes en orthographe grammaticale. Par la suite, il convient de préciser l'intérêt admis de ces situations d'apprentissage en revenant sur les dispositifs mis en place. Enfin, il est nécessaire d'apporter des éléments de réflexion quant à l'évaluation des progrès des élèves.

## **III.1. La verbalisation et l'interaction comme activités favorisant l'apprentissage**

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons relevé les intérêts des situations de verbalisation et d'interactions exposées et soutenues par les didacticiennes. Il convient ici d'exposer ce qui a pu être observé lors de la mise en place des activités de négociation graphique en classe.

### **III.1.1. *La verbalisation comme vitrine du raisonnement orthographique et grammatical***

Les dictées innovantes exposées précédemment se ressemblent d'abord par les situations de verbalisation qu'elles permettent. Effectivement, toutes se structurent à un moment donné par une phase orale pendant laquelle les élèves sont amenés à prendre la parole. Ces moments sont riches en apprentissage et notre travail ici consiste à développer pourquoi.

Tout d'abord, si la verbalisation des pensées des élèves permet un apprentissage c'est parce qu'elle permet d'exposer à l'enseignante le raisonnement produit. La verbalisation offre à l'enseignante un accès direct au processus cognitif de l'élève et constitue une information importante. C'est ce que nous avons détaillé en première partie lorsque nous nous attachions au travail de la didacticienne en grammaire Suzanne-G Chartrand. Effectivement, ces dires des élèves se révèlent être un réel appui pour l'enseignante et permettent une remédiation directe. Plusieurs situations observées lors de dictées du jour illustrent parfaitement ce phénomène. Pour les besoins de l'analyse ne sera étudiée qu'une situation, mais il semble être pertinent de préciser qu'il ne s'agit pas d'un phénomène isolé et que plusieurs ont été répertoriées. Lors de l'exercice en question, la phrase dictée était la suivante : « Des poissons aux écailles brillantes et

multicolores nagent au cœur des mers. ». Sa pertinence réside dans l'homophonie des adjectifs et des verbes qu'elle propose. Et voici un extrait de l'interaction vécue en classe :

T : multicolores c'est au pluriel

Enseignante : oui

T : parce qu'ils nagent c'est au pluriel +++ multicolores c'est au pluriel

Enseignante : alors ++ est-ce que c'est par rapport à nagent que c'est au pluriel multicolores ?

T : multicolores c'est au pluriel parce qu'y a plusieurs couleurs

Enseignante : il y a plusieurs couleurs ++

A : parce qu'y a multi, multi c'est plusieurs

Enseignante : qui d'autre peut m'expliquer pourquoi multicolores est au pluriel ?

L : parce que euh on dit aux écailles et y'en a plusieurs du coup

R : (coupe la parole) y'a plusieurs poissons

Enseignante : chut

L : euh vu que multicolore l'adjectif est accordé avec le nom ben y'a un s

Dans cet échange plusieurs éléments sont analysables mais commençons par ce que nous avons amorcé juste avant. Ici on peut facilement imaginer que dans le cas d'une dictée traditionnelle les deux élèves (symbolisés par les lettres T et A) auraient correctement orthographié « multicolores » et en tant qu'enseignante j'aurais considéré comme acquis les règles d'accord au sein du groupe nominal. Cependant, lorsque l'on s'intéresse à leur raisonnement, ce dernier est erroné et révèle une analyse sémantique de la phrase et non syntaxique. Autrement dit, les deux élèves analysent la phrase en passant par son sens et non par les notions grammaticales. Sans l'explicitation des élèves je n'aurais pu accéder à l'origine de leur erreur et aurais validé leurs réponses. Puisqu'en rendant visible les erreurs des élèves aux yeux de l'enseignante, celle-ci est en mesure de corriger les raisonnements erronés, alors on peut dire que la verbalisation est ici vectrice d'apprentissage pour les élèves.

Par la suite l'élève symbolisée par la lettre L expose son raisonnement qui contrairement à celui mené par ses camarades dépasse l'analyse sémantique et s'intéresse à l'analyse syntaxique de la phrase. Le fait de verbaliser son raisonnement en mobilisant le métalangage permet de mobiliser les notions grammaticales. Comme nous avons pu le mentionner dans la première partie de ce mémoire, Suzanne-G Chartrand explique que manipuler les concepts grammaticaux permet également de les clarifier. La verbalisation et l'explicitation du raisonnement permet en outre de montrer que les catégories grammaticales sont utiles, ce ne sont pas uniquement des leçons à apprendre à la maison mais

véritablement des outils qui permettent de raisonner pour respecter les normes de l'orthographe grammaticale.

L'intérêt de la verbalisation ne saurait s'arrêter à ce niveau et n'est pas seulement l'expression d'un raisonnement, elle est également un moyen de construire un raisonnement. Dans le cadre d'une dictée du jour la phrase à rédiger était celle-ci : « Le printemps nous offre de jolies journées. ». Le moment de verbalisation qui nous intéresse concerne l'accord du verbe « offre », il fallait déterminer si la graphie correcte était « offre » ou bien « offres ». Voici l'extrait sur lequel nous nous appuyerons :

G : bah offre c'est sans s parce que c'est pas les.

Enseignante : C'est pas les. Alors, comment on peut dire ça autrement ? [Chevauchement de paroles.] Attendez, laissez-le terminer.

G : comme nous c'est au pluriel et bah offre ça peut être au pluriel.

Enseignante : alors G nous dit que comme nous c'est au pluriel offre va être au pluriel. Alors qui est d'accord ou qui n'est pas d'accord avec G ?

I : Je suis pas d'accord parce que moi ce que je + ben plutôt c'que j'ai + c'que j'me dis moi c'est que c'est pas DES offres c'est UNE offre +++ c'est LE printemps c'est pas LES printemps.

Il semblait pertinent ici de relever les paroles de l'élève I, son propos révèle d'une part la difficulté d'accéder à son propre raisonnement et de verbaliser sa pensée. On travaille alors ici une réelle compétence du langage oral. Mais surtout, il semble que son raisonnement se construit au fur et à mesure qu'elle parle. Elle ne mobilise pas le métalangage il est donc difficile de s'assurer des catégories qu'elle désigne, cependant on remarque qu'au début de sa prise de parole l'élève parle du mot « offre » comme d'un nom commun, puis son propos évolue et elle fait le lien avec le mot « printemps », qui est effectivement le sujet du verbe « offrir » dans cette phrase. Le fait de verbaliser ses pensées ont amené l'élève à modifier sa conception du mot « offre ». Le processus de verbalisation, par la nécessité de se faire comprendre qu'il impose, semble alors permettre de préciser et de construire par le même temps le raisonnement orthographique.

Ainsi, la verbalisation constitue un réel outil pour l'enseignante qui s'appuie sur les propos de ses élèves pour corriger leurs erreurs et favoriser leur progression dans leurs apprentissages. Mais également il permet aux élèves d'exposer leur raisonnement orthographique et de le construire.



### **III.1.2. L'interaction comme espace structurant la verbalisation**

Dans la première partie de ce mémoire, nous relevons les intérêts des interactions soulevés par les travaux des didacticiennes. D. Cogis et C. Brissaud. Elles soutiennent que la situation d'interaction est source d'apprentissage par les situations de verbalisation qu'elle suppose. Effectivement, en interaction les élèves sont amenés à justifier leurs propos en mobilisant le métalangage. Ceci est grandement visible dans le propos de l'élève L recueilli précédemment. Afin de démonter les arguments des élèves A et T, l'élève L développe : « euh vu que multicolore l'adjectif est accordé avec le nom ben y'a un s ». L'usage du métalangage ici intervient par nécessité de prouver la validité de son raisonnement. Si le travail avait été organisé de manière individuelle l'élève n'aurait certainement pas eu besoin de formuler aussi finement sa pensée par la manipulation des catégories grammaticales et l'usage du métalangage. La situation d'interaction permet de créer le besoin de recours aux catégories grammaticales dans le raisonnement. C'est le développement de cette compétence qui permettra les progrès en orthographe grammaticale, alors pour cette raison la situation d'interaction est nécessairement vectrice d'apprentissage pour les élèves.

Mais l'élève qui verbalise et qui raisonne n'est pas l'unique à apprendre dans le même temps. L'élève L en justifiant ainsi son désaccord, expose les autres élèves à un raisonnement modélisant, dont ils pourront s'inspirer par la suite.

En mettant en place différentes modalités de travail l'objectif était de montrer que les interactions entre élèves facilitaient le travail de raisonnement et permettait de le construire. Cependant créer ces situations d'échanges constitue une tâche compliquée qu'il sera nécessaire de préciser lorsque sera traitée la place de l'enseignante dans la prochaine partie.

## **III.2. Des dispositifs rassurants pour les élèves permis par le travail de l'enseignante**

L'objectif de cette partie est de montrer en quoi les dispositifs expérimentés sont affectivement rassurants pour les élèves, et en quoi cela favorise les situations d'apprentissage. En outre, il convient de préciser ce propos en mettant en évidence le rôle de l'enseignante qui est primordial dans le bon fonctionnement des dictées innovantes et dans le processus d'apprentissage.

### **III.2.1. Les dispositions sécurisantes des dictées innovantes factrices d'apprentissage**

Dans cette partie, il convient de s'intéresser aux caractéristiques des dictées innovantes qui sécurisent et rassurent les élèves. Il s'agit également de comprendre en quoi cela favorise le processus d'apprentissage chez les élèves.

Tout d'abord il semble être primordial de partir de l'avis des enfants quant à ces dictées. Effectivement, c'est leur apprentissage qui est en jeu, il convient alors de s'intéresser à leurs ressentis. Lors d'une discussion menée en collectif, les élèves de CE2 ont pu s'exprimer à ce sujet. Tous et toutes s'accordent sur le fait que les dictées innovantes ne font pas peur, un élève considère que « c'est pas très stressant ». En opposition à la dictée traditionnelle, les élèves apparaissent donc beaucoup plus sereins face à l'exercice des dictées innovantes et notamment la dictée secrète (pratiquée comme la dictée du jour). Effectivement, voici les justifications avancées par les élèves quand on leur demande pourquoi les dictées secrètes sont moins stressantes et ne font pas peur : « on peut se corriger », « c'est que après on peut se corriger, et si on a des fautes après on pourra savoir », « on dit c'est quoi les bonnes réponses », « on peut savoir si on a des fautes tout de suite ». Ici, il est possible de relever plusieurs éléments qui vont guider notre analyse. D'une part les dires des élèves soulignent le changement du rapport à la faute. En effet, dans ces activités l'erreur n'est pas sanctionnée, elle est le point d'appui, le sujet de discussion, elle devient parfois même intéressante parce qu'elle peut se déconstruire par un raisonnement. Les élèves ont le droit de faire des fautes et semblent avoir compris qu'elles leur permettent d'apprendre. On relevait, en première partie de ce mémoire le caractère angoissant de la dictée traditionnelle qui bloquait les apprentissages, on s'appuyait sur les textes des autrices qui mentionnaient : « la peur de la faute » (D. Cogis, C. Brissaud, 2011, p. 118) et « l'insécurité linguistique » (Maria Candéa, Laélia Véron, 2019, p. 215). Au regard des paroles des élèves, il semble pertinent ici de statuer que les dictées innovantes dépassent ces phénomènes et même, les combat. En sécurisant affectivement les élèves dans leur capacité à écrire et à raisonner pour corriger leurs erreurs, les élèves se trouvent ainsi en grande capacité d'apprentissage.

Le raisonnement explicité ci-dessus admet la sécurité affective permise par les dictées innovantes, mais il est possible de constater un succès plus large de ces dictées. Effectivement, les élèves trouvent dans ces activités de la motivation et même du plaisir. Lors de cette discussion collective un élève s'exprime ainsi : « c'est trop bien la dictée secrète ». Plusieurs élèves apprécient cette dictée pour son ludisme : « j'aime bien la dictée secrète parce qu'il y en a un qui va se cacher au tableau », « y'a un élève qui va au tableau et après on la révèle ». Certes, la qualité du dispositif expérimenté ne peut évidemment pas se résumer à son ludisme, mais dans le cas de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire la notion de plaisir

avancée par les élèves me semblait être importante. Dans la deuxième partie de ce mémoire étaient relevés les besoins et difficultés des élèves, l'anxiété et la peur de l'exercice étaient avancés par les élèves. C'est ce changement d'attitude qui est notable et doit attirer notre attention. Il semble être évident que des élèves qui non seulement n'ont plus peur d'entrer en activité mais y trouvent du plaisir vont nécessairement présenter de meilleures dispositions à l'apprentissage.

Ainsi, les dispositions sécurisantes et motivantes des dictées innovantes permettent aux élèves un enrôlement serein dans l'activité.

### **III.2.2. Le travail de l'enseignante comme condition à l'effectivité de la situation d'apprentissage**

Dans la première partie de ce mémoire, était relevée l'importance du travail de l'enseignante notamment dans la construction des textes dictés. Ces choix ayant été explicités précédemment en deuxième partie de ce mémoire ils ne tendent pas à être détaillés une nouvelle fois ici. Cependant il convient de souligner et de revenir sur les difficultés à produire des textes dictés. Dans le cadre de la première phase de l'expérimentation les textes étaient trop faciles et présentaient des objectifs trop imprécis, ils ne suscitaient alors pas assez de doutes chez les élèves pour créer une discussion. Par la suite les textes produits étant trop difficiles ils n'ont pas permis aux élèves de parvenir à une solution, cela les décourageait même. Ces textes portaient sur les terminaisons des verbes au participe passé et à l'infinitif. La règle n'ayant pas été revue en classe, il aurait été intéressant que les élèves parviennent à définir la règle. Or il aurait fallu que les phrases proposées se ressemblent davantage. Les phrases en question se trouvent en annexe 2. C'est seulement lors de la troisième phase de l'expérimentation que les textes se situaient précisément dans la zone proximale de développement des élèves. C'est en focalisant les textes dictés sur les accords dans le groupe nominal et verbal, sur et l'homophonie des accords que la difficulté proposée permettait de les intriguer suffisamment sans les décourager. La situation d'apprentissage dépend alors fortement du travail de l'enseignante en amont de la mise en place de l'activité.

L'enseignante élabore une réflexion en amont, mais son travail intervient également au cours de l'activité. Effectivement, les différents gestes pédagogiques à adopter par l'enseignante étaient évoqués en première partie de ce mémoire, il convient de les rappeler ici afin de disposer d'une référence théorique pour analyser de ce qui a été mis en classe : « rester neutre [...] / reformuler les propos de l'élève [...] / faire expliciter la question ou le commentaire d'un élève / questionner les élèves de manière à leur faire pratiquer un raisonnement grammatical complet [...] » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 135). On peut également compléter cet apport et enrichir notre analyse par les interventions recensées par D. Cogis qui précise : « faciliter les interactions et encourager la réflexion : renvoyer les propos, inciter aux essais,



Dans cet échange, je questionne dans le but de faire pratiquer à l'élève un raisonnement grammatical. Ce phénomène se remarque également dans des questionnements tels que « alors, il faudrait qu'on revienne euh sur offre. Qu'est-ce que c'est offre ? ». J'incite ainsi au repérage et à la mobilisation du métalangage pour justement entrer dans ce raisonnement grammatical. A d'autres moments j'interroge les élèves pour faire aboutir leur raisonnement. On relève le mot « donc » utilisé à plusieurs reprises et qui invite à un prolongement de la réflexion. A certains moment j'effectue ces démarches de manière moins subtile, ce qui appauvrit nécessairement le processus cognitif de l'élève qui n'a plus qu'à terminer la phrase...

E : le printemps (p.4s) on veut savoir si c'est au

X : pluriel

E : ou au ?

X : singulier

Dans ma pratique, je questionne également les élèves pour valider et invalider les propos des élèves, ce qui permet d'une part de remobiliser l'attention de la classe, de faciliter les interactions et d'inciter les essais : « Alors qui est d'accord ou qui n'est pas d'accord avec G ? ». Ce type de question invite également les élèves à répondre en justifiant leurs propos puisqu'ils répondent à un argument avancé par un autre élève. Cela génère nécessairement un raisonnement grammatical.

Enfin, je félicite les élèves : « oui très bien ». Il semble cependant que les encouragements, les validations, les félicitations pourraient prendre davantage d'espace dans les échanges... Cela permettrait certainement de mobiliser davantage d'élèves et de reconnaître la qualité de leur travail et de leur raisonnement.

Cette analyse nous montre alors le rôle fondamental et très difficile qu'occupe l'enseignante dans la situation d'apprentissage. Dans les échanges, il est nécessaire de questionner les élèves et de guider leur raisonnement, toutefois il convient de laisser de la place au silence, à l'erreur, aux interactions. Les activités de négociation graphique demandent à l'enseignante un important travail de préparation et d'intervention, mais aussi la difficile capacité de se retirer. C'est cette compétence de distanciation de l'enseignante qui manque cruellement dans ces échanges. Cela est certainement lié à l'inconfort de ma place d'enseignante débutante qui cherche à se rassurer en contrôlant le maximum d'éléments possible. C'est pourquoi il a été difficile de créer des moments d'interactions entre les élèves pourtant certainement riches en apprentissage. C'est également la raison pour laquelle l'évaluation des compétences des élèves n'a pas été menée, et c'est ce qui est précisé dans la prochaine partie.

### **III.3. Les modalités d'évaluation des compétences en orthographe grammaticale**

La problématique guidant la réflexion de ce mémoire repose sur l'acquisition des normes orthographiques. Pour se rendre compte de l'acquisition de ces connaissances et compétences, se pose nécessairement la question de l'évaluation. Or, celle-ci n'a pas pu être correctement menée pour différentes raisons qu'il convient d'exposer dans cette partie. Mais la réflexion autour de l'évaluation ne peut pas s'arrêter à cette simple constatation des difficultés rencontrées. Dès lors, on précisera ce qui aurait pu être mené et on relèvera d'autres éléments observables nécessairement liés aux compétences en orthographe grammaticale.

#### ***III.3.1. Les problématiques liées à l'évaluation des progrès des élèves en orthographe grammaticale***

Dans le cadre de l'expérimentation mise en place il apparaît ainsi nécessaire de constater le manquement lié à l'évaluation des résultats et d'en expliquer les raisons.

Tout d'abord il faut revenir sur les difficultés rencontrées liées à la mise en place des activités de négociation graphique et plus précisément à la posture de l'enseignante, aux gestes pédagogiques à pratiquer. Effectivement, comme il a été précisé précédemment, il a été difficile d'assurer ce rôle et de maîtriser ces gestes. La régularité des activités a davantage permis l'apprentissage, le développement des compétences et des réflexes de l'enseignante nécessaires à la bonne mise en place de ces activités. Il semblait difficile d'évaluer les progrès des élèves tant que les activités menées ne permettaient pas, il me semble, des situations optimales d'apprentissage. Autrement dit, la priorité résidait en premier lieu dans l'amélioration de la qualité des activités proposées. Le travail effectué s'est d'abord inévitablement concentré sur ma pratique d'enseignante et sur la maîtrise de mes gestes pédagogiques. Et ce, aux dépens de l'évaluation des progrès des élèves... Ces difficultés liées à ma pratique de l'enseignante constituent donc un premier facteur ayant rendu difficile la mise en place d'une évaluation des progrès des élèves

Il convient également d'analyser le contexte général dans lequel a été menée l'expérimentation de ce mémoire. Effectivement, même si je parvenais facilement à mener ces activités de négociation graphique et ainsi à mettre en place une évaluation du travail mené, il est nécessaire de s'interroger sur la pertinence de celle-ci au vu du contexte d'exercice. Le statut de la professeure des écoles stagiaire (PES) est très spécifique. Du fait de ce statut, mon temps de présence en classe est particulièrement irrégulier et je ne suis pas la seule enseignante à intervenir dans cette même classe. Effectivement, le temps de formation inhérent au statut de stagiaire veut que deux PES partagent la responsabilité de l'enseignement dans la

même classe. On note même la présence d'une troisième PES, présente trois semaines durant le mois de février auprès des élèves, dans le cadre du stage massé. Ainsi, sur la période de l'expérimentation nous sommes trois enseignantes à se partager le temps de présence sur cette même classe. Toutes les trois nous pratiquons la dictée traditionnelle du jeudi, mais il m'est difficile de savoir de quelle manière sont menées les dictées innovantes du lundi et du mardi par les deux autres PES. De même, la PES qui partage avec moi la responsabilité de cette classe en stage filé prépare également un master 2. Son mémoire professionnel porte aussi sur l'orthographe grammaticale, mais cette fois-ci à travers le dispositif des balles d'accord... Ce contexte d'exercice mouvant, irrégulier et partagé ne semble pas il me semble permettre une évaluation réelle du dispositif mené. Effectivement, comment mettre en place une expérimentation sur le long terme lorsque le temps de présence est découpé, et ce entre différentes enseignantes dont les pratiques sont différentes ? Comment savoir si les évolutions des compétences en orthographe grammaticale chez les élèves sont davantage liées à la mise en place des ateliers de négociation graphique ou bien à la pratique des balles d'accord, ou bien aux deux dispositifs ?

Il est certainement possible de définir des modalités d'évaluation permettant d'évaluer au plus près les progrès ou non des élèves en dépit des difficultés rencontrées par l'enseignante et de ce contexte. Ce sera l'objet de la partie suivante.

### **III.3.2. *Evaluer l'acquisition des compétences de raisonnement en orthographe grammaticale***

L'évaluation des compétences en orthographe grammaticale chez les élèves n'a donc pas pu être mise en place pour les raisons constatées ci-dessus. Ce sera alors l'objet de notre travail de définir dans cette partie des moyens d'évaluer les progrès des élèves. Ces moyens constituent une recherche de remédiation à ce manquement dans l'expérimentation menée. Ils ne pourront alors malheureusement pas être testés en classe.

Afin de définir les modalités d'évaluation, il me semble pertinent de nous appuyer sur celles adoptées dans le cadre de l'étude mentionnée en première partie de ce mémoire. Cette étude menée au Canada révélait les effets positifs des dictées innovantes. Pour mesurer l'efficacité des dictées innovantes, les enseignants les ont pratiquées régulièrement pendant huit mois, « avec une évaluation des élèves en orthographe grammaticale avant et après l'expérimentation au moyen d'une dictée et d'une production écrite. » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 135). Ces modalités d'évaluation auraient facilement pu être transposées dans l'expérimentation de ce mémoire. Idéalement, les mêmes évaluations auraient pu être proposées à la deuxième classe de CE2 de la même école. L'enseignant ne pratiquant aucune dictée

innovante cela aurait pu permettre une comparaison. Ainsi les résultats des deux classes auraient pu être confrontés et auraient certainement permis de mesurer les progrès en orthographe grammaticale.

Cependant, cette évaluation maintient l'incertitude soulevée précédemment quant à l'origine des progrès des élèves. Comment s'assurer qu'ils soient totalement liés aux activités de négociation graphique et non pas au dispositif des balles d'accord ? Pour cela il semble être pertinent de cibler davantage l'évaluation sur le raisonnement orthographique des élèves. Dans le cadre de ces activités, c'est bien la capacité d'explicitier ses choix orthographiques et grammaticaux qui est régulièrement travaillée, cette compétence est donc bien en mesure d'être évaluée. Cela se fait presque automatiquement en mathématiques, c'est donc tout à fait faisable en orthographe grammaticale. Dans la même idée que celle développée précédemment, il conviendrait d'évaluer le raisonnement orthographique des élèves avant et après l'expérimentation, toujours en comparaison avec l'autre classe de CE2 de la même école. Ainsi les effets du dispositif sont effectivement mesurables. Concrètement, le raisonnement en orthographe pourrait être évalué à l'écrit. On pourrait proposer un exercice du même format que celui situé en annexe 2 ou 3 : les élèves doivent choisir la graphie correcte en justifiant leurs choix en mobilisant le métalangage.

La question de l'évaluation des compétences en orthographe grammaticale, permet ainsi de redéfinir l'objectif de ces activités de négociation graphique. Finalement c'est la construction du raisonnement orthographique et grammaticale chez les élèves qui nous intéresse. Cette capacité de raisonnement est nécessaire dans l'application des règles d'orthographe et de grammaire.



## IV. Conclusion

Afin de conclure il est nécessaire de revenir à notre problématique de départ : dans quelle mesure les activités de négociation graphique favorisent-elles l'acquisition des normes en orthographe grammaticale ?

Encore une fois il est pertinent de s'appuyer sur l'étude menée au Canada. Elle montrait les progrès des élèves lorsqu'étaient pratiquées en classe des dictées innovantes. L'expérimentation de ce mémoire n'a malheureusement pas permis la mise en évidence de tels progrès en orthographe grammaticale. Cependant, les résultats ne sont pas nuls. Effectivement, nous avons constaté l'intérêt que portent les élèves pour ce type d'activités ainsi que la sécurité affective qu'elles leur procurent. C'est dans l'affectif que se trouve une partie de la réponse à notre questionnement. Pour mieux comprendre le raisonnement mené, il s'agit d'abord de revenir à ce que l'on sait de l'enseignement l'orthographe grammaticale en France : il repose principalement sur la pratique de dictées traditionnelles. Nous l'avons vu précédemment, la dictée traditionnelle ne montre pas d'intérêts particuliers en termes d'apprentissage et angoissent les élèves. Les didacticiennes avancent même les phénomènes de la peur de la faute et de l'insécurité linguistique qui handicapent les apprentissages. A contrario, comme nous avons pu le démontrer, les activités de négociation graphique renversent ce statut de la faute, et sécurisent les élèves linguistiquement. De ce fait, la situation d'apprentissage change nécessairement. Les élèves se retrouvent dans des dispositions plus sereines qui leur permettront d'être plus disponibles pour l'apprentissage et d'y trouver du plaisir.

La seconde partie de la réponse à notre questionnement a comme point de départ cette première réponse affective. Effectivement, en enrôlant de manière sécurisante les élèves dans ces activités, ces derniers sont plus à même de mener une réflexion orthographique et de verbaliser leur raisonnement en classe. Or, c'est bien ce qui a été démontré dans ce mémoire, ce que l'on cherche véritablement à faire acquérir aux élèves c'est le cheminement orthographique, le raisonnement syntaxique autour de la phrase. Et ceci est d'autant plus efficace si les élèves s'autorisent et sont autorisés à faire des erreurs, et prennent plaisir dans l'activité.

Ainsi, par la sécurité affective, le changement de statut de la faute et la pratique de l'analyse syntaxique qu'elles permettent, les activités de négociation graphique tendent à favoriser l'acquisition des normes en orthographe grammaticale, ou plutôt du raisonnement en orthographe grammaticale. Cependant, le dispositif ne se suffit pas à lui-même et dépend des interventions de l'enseignante. Suzanne-G Chartrand parle même d'un « art délicat qui consiste à guider les élèves dans leur cheminement, tout

en leur laissant la part d'initiative intellectuelle nécessaire aux apprentissages cognitifs. » (Chartrand S.-G. , 2016, p. 141). La maîtrise de cet « art délicat » (ibid) repose bel et bien sur le développement des compétences de l'enseignante. Effectivement, son rôle étant primordial et difficile, cela nécessite un lourd travail de préparation, mais également de formation des gestes pédagogiques. Et pour appuyer ce dernier propos, voici les mots de Suzanne-G Chartrand : « le rôle de l'enseignant est ici essentiel. Mais une transformation des pratiques représente un parcours exigeant. Ce parcours, nos institutions doivent le prendre en charge par une formation digne de ce nom. » (ibid).

Enfin, il convient de comprendre les enjeux qui se cachent derrière l'acquisition de ces normes orthographiques et grammaticales. En effet, un sondage IPSOS pour le Projet Voltaire révèle que « des fautes d'orthographe dans un CV ou une lettre de motivation et une mauvaise qualité d'expression écrite et orale sont des critères rédhibitoires pour quatre recruteurs sur cinq » (IPSOS, 2021). Les fautes d'orthographe seraient également un élément révélateur de la professionnalité et même de la personnalité du salarié : « Celui qui fait beaucoup de fautes perd du crédit, est moins pris au sérieux. [...] J'ai moins confiance dans une personne avec une mauvaise orthographe. » (ibid). Alors, la maîtrise des règles d'orthographe apparaît comme primordiale pour l'insertion professionnelle, et on peut le dire, constitue un critère de discrimination à l'embauche. Tant que notre rapport aux règles d'orthographe restera aussi stigmatisant, la pratique des dictées innovantes constitue, il me semble l'un des seuls leviers à actionner par les enseignants et enseignantes. En effet, pour combattre ces attitudes discriminantes il s'agit d'enseigner aux élèves au plus tôt l'application du raisonnement en orthographe grammaticale dans un cadre motivant et rassurant. Et cela va nécessairement de pair avec la formation du corps enseignant.

# Bibliographie

- Blanquer, J.-M. (2021, Novembre 16). Récupéré sur Twitter: [https://twitter.com/jmblanquer/status/1460644816677744640?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwc&%5Etwembed%7Ctwterm%5E1460644816677744640%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.vousnousils.fr%2F2021%2F11%2F17%2Fjm-blanquer-denonce-lentree-iel-dictionn](https://twitter.com/jmblanquer/status/1460644816677744640?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwc&%5Etwembed%7Ctwterm%5E1460644816677744640%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.vousnousils.fr%2F2021%2F11%2F17%2Fjm-blanquer-denonce-lentree-iel-dictionn)
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Que sais-je ?
- Catach, N. (2016). *L'orthographe française*. Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal: Chenelière Education.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI.
- Cogis, D. (2020, mars 1). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*.
- D. Cogis, C. Brissaud. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- de Pietro, J.-F. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. AIRDF.
- IPSOS. (2021). *Attentes des employeurs et maîtrise de l'expression*.
- Larousse. (s.d.). Récupéré sur Larousse.fr.
- Maria Candéa, Laélia Véron. (2019). *Le français est à nous !* La découverte poche.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). Programme du cycle 2.
- Ministère de l'Éducation Nationale, d. l. (2015, Novembre 26). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). P. Récupéré sur [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

# Annexes

# Annexe 1 : Questionnaire sur la pratique de la dictée

Léa Morin  
Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation  
Université de Cergy Pontoise

## La pratique de la dictée en élémentaire

Madame, Monsieur, étudiante en Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, je réalise un mémoire de fin d'études sur les bénéfices de l'atelier de négociation graphique dans l'acquisition des normes orthographiques par les élèves.

Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir consacrer quelques instants pour apporter vos réponses. Vos justifications sont précieuses, elles me permettront de comprendre davantage les choix opérés par les enseignantes et les enseignants dans leur pratique de la dictée.

1. En quelle classe enseignez-vous ?

.....

2. Pratiquez-vous la dictée traditionnelle en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

3. Pratiquez-vous des ateliers de négociation graphique en classe ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

Si oui, quel est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans cet exercice ?

.....  
.....  
.....

Si oui, quelle place accordez-vous au métalangage ? Est-il exigé ?

.....  
.....  
.....

# Annexe 2 : Phrases dictées sur les verbes à l’infinitif et au participe passé

## Atelier de négociation graphique

Entourez la bonne réponse. Vous justifierez votre choix en utilisant les mots de la grammaire. Vous pouvez vous référer à vos leçons d’orthographe.

Anita **est/et** sa famille partent **à/a** Paris.

.....  
.....

Au début, elle ne **c’est/sait** pas que Pepedro reste là.

.....  
.....

Anita demande **à/a** son père pourquoi il n’**à/a** pas voulu partir.

.....  
.....

Anita repense **à/a** ses souvenirs avec Pepedro, elle **est/et** triste.

.....  
.....

Entourez la bonne réponse. Vous justifierez votre choix en utilisant les mots de la grammaire.

Anita et sa famille vont partir à Paris mais Pepedro ne vient pas, Anita veut **rester/resté** mais son père lui dit qu’elle est **obliger/obligé/obligée** de venir.

.....  
.....  
.....  
.....

Anita demande à son père pourquoi Pepedro voulait **rester/resté/restée**.

.....  
.....

C’est parce qu’il ne voulait pas **quitter/quitté/quittée** la maison où il a grandi.

.....  
.....

# Annexe 3 : Modèles de textes dictés sur l'homophonie des accords dans la phrase

## Ateliers de négociation graphique

Utilisez les mots de la grammaire pour entourer la proposition correcte parmi celles écrites **en gras** :

1. Au printemps, les papillons [**multicolore/multicolores**] reviennent.

.....  
.....

2. La journaliste photographie la foule [**déchainé/déchainés/déchainée/déchainées**] par l'arrivée de Beyoncé.

.....  
.....

3. Notre merveilleuse classe [**s'amuse/s'amuses/s'amusent**] en travaillant.

.....  
.....

4. Les élèves de la classe [**travaille/travailles/travaillent**] très dur mais toujours en s'amusant.

.....  
.....

5. Les [**joli/jolie/jolis/jolies**] chats [**noir/noirs/noire/noires**] [**joue/joues/jouent**] ensemble.

.....  
.....

6. La limousine des chanteuses [**arrive/arrives/arrivent**] à l'école des Ecuyers.

.....  
.....

7. Peu après, la foule les [**voit/voient**] s'en aller et [**pleure/pleurent**] à [**chaude/chaudes**] larmes.

.....  
.....

# Annexe 4 : Transcription d'un extrait d'une dictée secrète

## Transcription enregistrement 20

Dictée secrète : Le printemps nous offre de jolies journées.

E : ALORS, maintenant on a un problème, on a plein de possibilités d'écrire la phrase. Alors est-ce que vous pensez que vous allez pouvoir vous mettre d'accord pour trouver LA phrase correcte ?

C : je crois que joli le deuxième il serait mieux avec un s là

E : avec le e et le s ?

C : parce que même s'il y a DE jolies ça peut quand même être au pluriel

E : alors comment tu sais comment on peut écrire jolies ? Qu'est-ce que c'est joli comme mot ?

C : c'est c'est euh ::: c'est euh :: c'est un adjectif

E : un adjectif ! Alors qu'est-ce qu'on a vu sur l'adjectif ce matin ::: ? +++ Tu te souviens ou pas ?

C : bah c'est il se (en)fin il est avec le le nom ?

E : ok

C : et comme le nom bah moi je crois qu'il est avec un s ?

E : alors le nom, qu'est-ce que c'est le nom dans la phrase ?

C : journées et moi je crois qu'il est avec un s

E : alors journées, quel est son genre et est-ce qu'il est au singulier ou au pluriel ?

C : euh ::: c'est au pluriel et au féminin.

E : est-ce que tout le monde est d'accord avec C ou pas ?

Classe : OUI

E : oui c'est ça, journée est au féminin pluriel. Alors ?

C : alors jolies doit être au féminin pluriel.

E : ok donc ?

C : y'a un s

E : un s et un ? +++ Qu'est-ce que c'est la marque du féminin ?

R : un e

E : ok. Qui n'est pas d'accord avec C ?

E : Très bien, c'est très bien et moi aussi je suis d'accord avec Céleste. Maintenant il nous reste offre.

G : bah offre c'est sans s parce que c'est pas les.

E : C'est pas les. Alors, comment on peut dire ça autrement ? [Chevauchement de paroles.] Attendez, laissez-le terminer.



G : comme nous c'est au pluriel et bah offre ça peut être au pluriel.

E : alors G nous dit que comme nous c'est au pluriel offre va être au pluriel. Alors qui est d'accord ou qui n'est pas d'accord avec G ?

I : Je suis pas d'accord parce que moi ce que je ben plutôt c'est que j'ai c'est que j'me dis moi c'est que c'est pas DES offres c'est UNE offre +++ c'est LE printemps c'est pas LES printemps.

E : alors, il faudrait qu'on revienne euh sur offre. Qu'est-ce que c'est offre ?

L : bah c'est un verbe mais c'est pour dire que c'est LE printemps qui nous offre bah du coup c'est le printemps qui offre et c'est comme il offre donc y'a pas de s.

E : ok donc ce que tu veux dire par là c'est que +++ offre +++ le verbe offre il dépend de le printemps, c'est ça ?

L : oui voilà

E : donc comment ça s'appelle ce mot qui donne ++ des indications +++ ce mot <en montrant printemps> qui donne des indications sur la terminaison du verbe ?

R : le sujet

E : le sujet ! donc le sujet du verbe offre c'est bien le printemps, donc le printemps ?

U : c'est au masculin

E : est-ce que c'est ce qui nous intéresse ici ?

U : non

E : le printemps (p.4s) on veut savoir si c'est au

X : pluriel

E : ou au ?

X : singulier

E : ok, alors ?

X : le printemps c'est pas au pluriel

E : donc c'est au...

X : singulier

E : ok donc entre vos deux propositions, on choisit ?

X : offre sans s

E : oui très bien

[...]