



HAL
open science

L'accord en nombre au sein du groupe nominal en CM2. Comment aider les élèves fragiles ?

Chloé Bironneau

► To cite this version:

Chloé Bironneau. L'accord en nombre au sein du groupe nominal en CM2. Comment aider les élèves fragiles ?. Education. 2022. dumas-03788891

HAL Id: dumas-03788891

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03788891>

Submitted on 27 Sep 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

MASTER MEEF mention 1^{er} degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021-2022

L'accord en nombre au sein du groupe nominal en CM2
Comment aider les élèves fragiles ?

Chloé Bironneau

Table des matières

Résumé	1
Remerciements	2
Introduction.....	3
I. Première partie : cadre théorique	4
<i>I.1. L'orthographe à l'école élémentaire</i>	<i>5</i>
I.1.1. Difficultés de l'orthographe française.....	5
I.1.2. Principes pour un enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire	5
I.1.3. Acquisition de la morphologie du nombre	7
I.1.4. Réviser la morphologie flexionnelle	8
I.1.5. Directives ministérielles.....	8
<i>I.2. Les gestes professionnels en contexte de révision collective d'écrits à l'école élémentaire.....</i>	<i>9</i>
I.2.1. Comment définir les gestes professionnels ?.....	9
I.2.2. Le modèle d'analyse du « multi-agenda ». (Bucheton et Soulé, 2009).....	10
I.2.3. Geste de tissage, révision collective d'écrits et élèves fragiles.	11
II. Deuxième partie : méthodologie	12
<i>II.1. Contexte.....</i>	<i>12</i>
II.1.1. La classe	12
II.1.2. Le vécu de la classe	13
II.1.3. Description des élèves fragiles.....	13
<i>II.2. La séquence</i>	<i>14</i>
<i>II.3. Les données</i>	<i>18</i>
II.3.1. Les vidéos et extraits de verbatim.....	18
II.3.2. Entretiens d'auto-confrontation.	19
II.3.3. Les dictées.	19
<i>II.4. Traitement des données</i>	<i>20</i>
III. Troisième partie : analyse des résultats	20
<i>III.1. Première hypothèse.....</i>	<i>21</i>
<i>III.2. Deuxième hypothèse.....</i>	<i>25</i>
<i>III.3. Conclusion des analyses.....</i>	<i>31</i>
Conclusion	31
Bibliographie :	33
Annexes.....	36

Résumé

À partir de mes expériences personnelles, je remarque que l'orthographe occupe une place importante dans les journées d'apprentissage des élèves. Malgré la place de la différenciation dans l'enseignement aujourd'hui, l'orthographe n'est, souvent, pas traitée de manière différenciée, étant donné sa méthodologie rigoureuse. Je décide alors de m'appuyer sur une séquence répondant aux attendus des directives ministérielles ainsi que sur les gestes professionnels de l'enseignant, plus particulièrement le geste de tissage, pour savoir s'il est possible d'amener les élèves fragiles vers une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale, plus précisément des accords en nombre dans le groupe nominal en classe de CM2.

Mots-clés : orthographe grammaticale – geste professionnel – élèves fragiles – cycle 3

From my personal experiences, I have noticed that spelling occupies an important place in students' learning days. Despite the importance of differentiation in teaching today, spelling is often not treated in a differentiated way, given its rigorous methodology. I then decided to use a sequence that meets the expectations of the ministerial directives and on the teacher's professional gestures, more specifically the weaving gesture, to find out if it is possible to lead fragile pupils towards a better mastery of grammatical spelling, more specifically number agreements in the nominal group in CM2 class.

Keywords : grammatical spelling – professional gesture – fragile pupils – cycle 3

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de mémoire, Madame Hélène Castany-Owhadi pour cette année passée à m'accompagner dans la rédaction de ce mémoire ainsi que pour la bienveillance et le soutien dont elle a fait part à mon égard.

Je veux remercier aussi toutes les personnes qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce mémoire et de mes études notamment mon conjoint, aux-côtés de qui les victoires ne sont que plus belles, ainsi que ma famille.

Introduction

Alain a dit « l'orthographe est de respect, c'est une sorte de politesse ». C'est donc le sujet que j'ai choisi de traiter centré sur l'orthographe dans le domaine scolaire, plus particulièrement la place de l'aide que l'on peut porter aux élèves fragiles. Si mon choix s'est porté sur ce domaine, c'est principalement lié à un constat qui m'a préoccupé à chacune de mes visites en classe ces dernières années. En effet, lorsque je suis intervenue dans les classes, je me suis aperçue que la didactique de l'orthographe occupe une place prépondérante dans l'emploi du temps des élèves (Brissaud & Cogis, 2011), celle-ci étant considérée comme une composante de l'écriture (Brissaud, 2011). Pourtant, une note récente d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Andreu & Steinmetz, 2016) montre de moins bons résultats en orthographe entre 1987 et 2015 notamment en orthographe grammaticale alors que la maîtrise de l'orthographe représente un enjeu majeur dans la société (Viriot-Goeldel & Brissaud, 2019). Afin de favoriser une attitude réflexive sur quelques phrases de dictée et de réinvestir des connaissances apprises en grammaire, conjugaison ou orthographe, les dictées réflexives ont pris place dans les rangs de l'école ces dernières années. Cependant, le transfert des connaissances se fait difficilement en production d'écrits (Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999) puisque « dans l'idéal, l'objet graphique devrait toujours, en classe, rester intimement lié à la pratique réelle, quotidienne de l'écriture » (Catach, 1980) : l'orthographe doit donc être maîtrisée en production d'écrits dans le cadre d'une « didactique 'intégrée' de l'orthographe » (Allal et al., 1999). On est alors en mesure de se poser la question suivante : les dictées comme les leçons de grammaire, suffisent-elles pour permettre le transfert des apprentissages en production d'écrits ?

Catach (1980) définit l'orthographe (ortho- : correct et -graphie : écrire) comme un plurisystème duquel se dégagent trois fonctionnements : des liaisons graphophonétiques, des marques morphologiques et la présence de lettres étymologiques. Nous distinguons trois types d'orthographe, premièrement l'orthographe phonétique, que l'enfant développera en premier. Ensuite, celle qui fait essentiellement appel à la mémoire, l'orthographe lexicale, puis nous avons aussi celle qui est déduite d'un raisonnement, l'orthographe grammaticale (Brissaud & Cogis, 2011). Dans l'orthographe lexicale, l'enfant apprendra à discerner les irrégularités de la langue française, le /p/ de « sept » que l'on ne prononce pas par exemple. Dans cet écrit, nous nous intéresserons uniquement à l'orthographe grammaticale qui implique toutes les notions de grammaire (accords en genre et en nombre, temps des verbes, homophones grammaticaux...).

Il me semble que l'orthographe, associée à la production d'écrits, est l'un des enseignements qui va permettre à l'élève de pouvoir s'intégrer au mieux dans la société, professionnellement et

personnellement parlant, l'enseignant jouant un rôle primordial dans le transfert des apprentissages effectué par les élèves en production d'écrits.

Ma question de recherche est la suivante : **Comment amener des élèves fragiles de CM2 à maîtriser l'accord en nombre dans le groupe nominal ?**

Pour répondre à cette question, je me concentrerai sur deux hypothèses :

- Les gestes de tissage permettent aux élèves fragiles de réinvestir des connaissances apprises lors de séances de grammaire, pendant les séances de production d'écrits et lors de séances de révision d'écrits.

- Une séquence d'étude de la langue telle que le préconise les nouveaux programmes permet aux élèves fragiles d'améliorer leurs compétences en orthographe grammaticale.

Pour répondre à cette problématique, je vais mener une séquence sur le pluriel des groupes nominaux dans une classe de 26 CM2 de niveau hétérogène lors de mon stage filé. Je m'appuierai, d'une part sur des entretiens d'auto-confrontation et d'autre part sur des entretiens métagraphiques¹ (Cogis & Ros, 2003) menés avec les élèves fragiles, le tout filmé lors de la séquence réalisée au cours de mon stage filé.

Dans la première partie de mon mémoire, je développerai le cadre de ma recherche. La deuxième partie portera sur la méthodologie, précisément le contexte, le dispositif de recherche ainsi que les données et leur traitement. Dans la troisième partie, je passerai à l'analyse des résultats obtenus afin de répondre à la question de recherche. En conclusion, je détaillerai en quoi l'analyse des résultats m'a permis de répondre à ma question de recherche et de valider, ou non, mes hypothèses.

I. Première partie : cadre théorique

Cette partie porte sur l'orthographe à l'école élémentaire ainsi que sur les gestes professionnels en contexte de révision collective d'écrits à l'école élémentaire.

¹ Dans l'environnement scolaire habituel et peu de temps après avoir écrit, l'élève explicite le choix de quelques graphies, erronées ou non, entrant alors dans une activité nouvelle, d'ordre métalinguistique. (Cogis & Ros, 2003)

I.1. L'orthographe à l'école élémentaire

I.1.1. Difficultés de l'orthographe française

Comme introduit plus haut, Catach (1980) considère notre langue écrite comme un plurisystème orthographique où l'essentiel de ces systèmes dépendent de la correspondance avec la morphologie, le lexique et les phonèmes (Fayol & Jaffré, 2016). Pour commencer, il existe deux sortes de morphologies en français, la morphologie dérivationnelle, concernant la formation des mots, les préfixes et les suffixes et la morphologie flexionnelle, qui étudie les variations des mots qui reçoivent selon leur classe des marques pour le nombre, le genre et le temps. Cette dernière est difficile pour l'enfant car ces marques ne s'entendent pas. Il doit en permanence s'appuyer sur un déterminant, ce dernier prenant toute la charge du nombre (Catach, 1980). D'après Fayol et Jaffré (2016), l'orthographe française est construite selon deux principes : la phonographie, qui est l'« ensemble des correspondances entre unités phoniques et graphiques » et la sémiographie, correspondant à l' « ensemble des opérations qui réutilisent la phonographie pour exprimer des unités significatives ». Son acquisition/apprentissage demeure ardue (*ibid.*) avec des graphèmes différents pour transcrire un même phonème (allographes), des graphies différentes pour distinguer les homophones lexicaux et grammaticaux (Jaffré, 2008 ; Jaffré, 2011) et des morphogrammes grammaticaux n'ayant pas de correspondants phoniques comme le s- marquant le pluriel et le e- marquant le féminin (*ibid.*), entraînant une complexité pour l'encodage. Celui-ci repose ainsi sur la dimension phonographique (conversion phonèmes-graphèmes), la dimension lexicale et la dimension morphologique. L'orthographe française est l'une des langues écrites les plus difficiles du monde du fait de ses nombreuses subtilités. Le fait de ne pas faire correspondre une configuration graphique unique pour chaque phonème rend le principe alphabétique insuffisant pour apprendre à écrire correctement. Contrairement à l'italien ou l'espagnol, où l'orthographe est considérée comme transparente, notre orthographe est dite « opaque ». Dans plusieurs langues étrangères, les appariements entre phonèmes et graphèmes sont réguliers et parfois uniques (-o/-i ou -a/-e pour les terminaisons singulier/pluriel en italien).

I.1.2. Principes pour un enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire

L'enseignement raisonné de l'orthographe est fondé sur cinq principes de base (Brissaud & Cogis, 2011). D'abord, l'apprenant doit savoir différencier la connaissance et la mise en œuvre. Lors des exercices, l'élève sait faire mais ne se sert pas de ses connaissances dans ses écrits car la production de texte le place dans un état de surcharge mentale, devant mener de front plusieurs tâches

face auxquelles il se trouve débordé, oubliant même toutes les règles apprises auparavant. L'enseignant a donc pour rôle de resserrer les liens entre activités orthographiques et activités d'écriture, notamment en apprenant à ses élèves à réviser l'orthographe dans chaque écrit produit (*ibid.*). Deuxième principe de base selon Brissaud et Cogis (2011), la distinction de savoirs reposant sur la mémorisation (orthographe lexicale) et de savoirs reposant sur l'analyse (orthographe grammaticale). L'enseignant doit guider la mémorisation en sélectionnant les mots à faire apprendre. Pour commencer, il doit choisir des mots auxquels les élèves ont recours plusieurs fois dans la journée, la mémorisation est plus efficace quand les élèves se rendent compte de l'impact de leurs efforts. Mais l'orthographe lexicale doit être complétée par l'orthographe grammaticale afin de permettre à l'apprenant d'analyser la catégorie et le contexte du mot pour sélectionner sa forme juste. Cette analyse est difficile car elle implique plusieurs notions grammaticales et ces notions sont parfois complexes à appréhender. C'est pourquoi les apprentissages doivent durer et être répétés afin d'être réinvestis au mieux. L'enseignant doit aussi chercher à établir une réelle progression, en répartissant et en segmentant les notions. Il sera aussi important de prendre en compte les acquis des élèves avant de passer sur une nouvelle notion. Aussi, lors de l'introduction d'une notion, l'enseignant doit essayer de partir des représentations des élèves pour remplacer leurs hypothèses erronées par des raisonnements justes. Concernant l'orthographe grammaticale, la compréhension des notions syntaxiques et morphologiques qui correspondent aux structures utilisées par les élèves dans leurs écrits, devra être intégrée dans la progression des apprentissages. Ensuite, la pratique d'une évaluation positive est l'avant-dernier principe de base pour enseigner l'orthographe selon les auteures. L'apprentissage de l'orthographe française est complexe et demande de nombreuses années. Il est donc essentiel pour l'enseignant de laisser du temps pour l'intégration des savoirs ainsi que de fixer des objectifs limités, permettant l'erreur. Les évaluations doivent être centrées sur des savoirs appris, afin de rendre les progrès visibles sur une année pour encourager au mieux les élèves dans leur apprentissage. Enfin, l'engagement intellectuel des élèves dans les activités qu'ils réalisent est le dernier principe de base à l'enseignement de l'orthographe. Aujourd'hui, les élèves doivent être actifs et il est important de savoir distinguer la phase, que l'on pense être d'activité, où l'élève rectifie sans raisonnement fondé (en fonction de la réaction de l'enseignant, de la question qu'il pose), de la phase où l'élève sera en réelle activité grâce à une consigne ouverte, à la présence d'intrus dans l'exercice, une demande de justification.

I.1.3. Acquisition de la morphologie du nombre

L'acquisition de la morphologie du nombre est une étape importante et difficile dans l'apprentissage de l'orthographe (Thévenin, Totereau & Fayol, 1997). Mis à part les déterminants, quelques verbes et les liaisons, les marques du nombre sont inaudibles, contrairement à d'autres langues : « de nombreuses marques morphologiques n'ont pas de correspondant oral en français » (*ibid.*), ce qui rend la tâche de l'accord plus abstraite et compliquée pour l'apprenti-scripteur (David & Dappe, 2013). Les résultats de la recherche *Lire et Ecrire au CP* (Goigoux, 2016) montrent notamment qu'en fin de CP, 75% des élèves du corpus n'utilisent aucune marque du pluriel (Geoffre, Totereau & Brissaud, 2019). Il n'est pas question « d'acquisition spontanée » comme l'ont évoqué les précédents auteurs dans leur article. Cette acquisition ne peut se faire aussi facilement car les marques de pluralité se répartissent sur plusieurs parties de la phrase tout en mobilisant différentes marques (-s pour une flexion nominale, -s pour une flexion adjectivale, -nt pour une flexion verbale...). Et bien que le pluriel nominal soit fondé sémantiquement et plus fréquent que le pluriel verbal, rendant donc la compréhension et l'application de la flexion nominale -s maîtrisée plus rapidement que la flexion verbale -nt (*ibid.*), la taille des unités prenant la marque du pluriel dans une phrase est trop large et demande une capacité d'attention extrêmement complexe pour un apprenant en début de scolarité. Comme le confirment Cousin, Largy & Fayol (2003), l'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre s'effectue par la mise en œuvre répétée de règles du type « si nom au pluriel alors ajouter le suffixe -s à tous les membres du groupe nominal ». C'est grâce à cette répétition patiente de la part des enseignants, qu'il rencontrera tout au long de sa primaire, que l'élève acquerra cette morphologie du nombre. Ce dernier doit aussi comprendre qu'au sein du groupe nominal, le tout constitue une chaîne d'accord et c'est le déterminant qui porte toute la charge du nombre (Catach, 1980). En outre, le nom est le noyau du groupe et il donne ses marques au déterminant et à l'adjectif, qui sont les receveurs (Brissaud & Cogis, 2011) comme le montre la figure suivante :

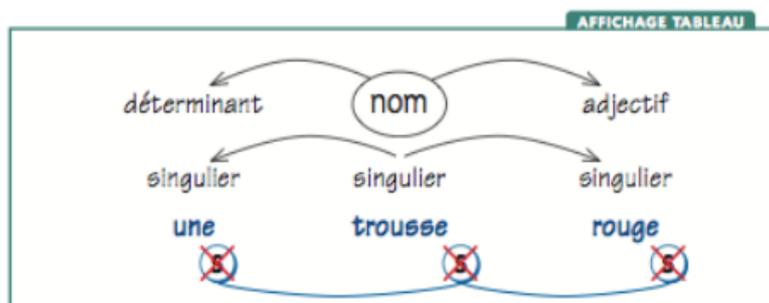


Fig. 1 : Matérialisation de la chaîne d'accord (donneur/receveur) (Brissaud & Cogis, 2011, p. 166)

I. 1.4. Réviser la morphologie flexionnelle

D'après Largy (2001, p. 222), la révision « est considérée comme une activité récursive pouvant apparaître à n'importe quel moment du processus de la production écrite mais pouvant également s'exercer après que la rédaction a été effectuée ». Les travaux menés sur l'étude de la révision ont permis de distinguer deux types de révisions : la révision de surface (orthographe, ponctuation...) et la révision affectant la signification du texte (*ibid.*). La surcharge cognitive induite par l'activité rédactionnelle rend la révision de surface plus fréquente car celle-ci demande moins de concentration que la révision du texte (Hacker, 1994). Les changements effectués lors de la révision restent des modifications de bas niveau, notamment chez les élèves en difficulté (Roussey, 1991). Wattelet-Millet (2019) montre que la dictée révisée a des effets bénéfiques sur les performances des accords en nombre des élèves. La dictée révisée est une des nombreuses sortes de révision car l'élève se doit d'expliquer son raisonnement et ses procédures afin de justifier ses choix orthographiques.

I.1.5. Directives ministérielles

L'orthographe n'a pas toujours eu une place aussi importante qu'aujourd'hui dans les instructions officielles. Par exemple, en 1923 il n'y avait aucun enseignement de l'orthographe au cours préparatoire. Les dictées étaient toutes préparées et les élèves n'avaient à déduire l'orthographe d'aucun mot les composant car ils étaient tous connus d'avance. Un demi-siècle plus tard, l'efficacité de la dictée a été remise en question. Le constat qui se dégageait de cette méthode était qu'un grand nombre d'élèves, réussissant en dictée, oubliaient l'orthographe dans toutes les autres productions. De nouveaux exercices voient alors le jour tels que la copie, la reconstitution de textes, l'autodictée, etc. Dès 1980, un travail par « séries » est demandé sur l'orthographe lexicale (ou d'usage). Ces séries permettent de travailler par analogies phonologique, morphologique, étymologique ou homonymique, afin de mettre en correspondance l'oral et l'écrit. Les règles d'accord et leurs marques sont travaillées en orthographe grammaticale. C'est dans les instructions officielles de 2002 que l'on demande aux élèves de cycle 3 d'être capables d' « orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles » : dictionnaires, répertoires, correcteurs informatiques deviennent alors des outils précieux pour permettre aux élèves de progresser. Depuis quelques années, les activités réflexives sont préconisées (MEN, fiche éducol « Différentes formes de dictées »). Ces activités sont définies par le fait que l'élève est mis en action, comme le demandent les instructions. Bien que la dictée

occupe toujours une place importante, elle a évolué avec notamment l'apparition de la dictée réflexive où chaque élève est amené à justifier ses choix orthographiques en confrontant les différentes graphies retrouvées dans la classe. En outre, afin d'amener les élèves vers une étude de la langue explicite et réflexive, il est important de les faire revenir sur leurs écrits principalement au cycle 3, où les instructions officielles sont claires : « Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées » (MEN, Programme d'enseignement du cycle de consolidation). Aujourd'hui, l'orthographe grammaticale se travaille principalement grâce aux activités de classements, qui conduisent à un raisonnement mettant en évidence les régularités (MEN, Programme d'enseignement du cycle de consolidation). Mais aussi grâce aux activités de manipulations syntaxiques, aux entraînements permettant de fixer les régularités et d'automatiser les accords, puis grâce aux activités de réinvestissement en écriture (relecture ciblée, matérialisation des chaînes d'accord...). À noter aussi qu'au cycle 3, une évaluation positive de la part de l'enseignant est demandée afin d'aider les élèves à construire une approche réflexive de leurs écrits. Cette approche est importante mais la réécriture de l'écrit est difficile à mettre en place donc afin d'amener les élèves à regarder leur texte avec exigence, des activités nouvelles seront mises en place au sein des classes. La révision d'écrit doit être différenciée et la correction n'est pas systématique, elle doit viser pour chaque élève, un type d'erreur pour lequel il est susceptible d'y remédier. Cette différenciation est préconisée dans le but de ne pas décourager les élèves avec des corrections trop chargées. De nombreuses tâches sont demandées dans le domaine l'orthographe, notamment un transfert des apprentissages en production d'écrit, la révision permettant de travailler aussi sur la reformulation, c'est pourquoi il est demandé à l'enseignant un certain nombre de gestes professionnels afin d'adopter une attitude bienveillante et de pratiquer l'évaluation positive avec tous les élèves.

I.2. Les gestes professionnels en contexte de révision collective d'écrits à l'école élémentaire

Dans cette partie, je vais définir ce que sont les gestes professionnels, ensuite je présenterai le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), puis j'aborderai le geste de tissage en contexte de révision collective d'écrits sur les élèves fragiles.

I.2.1. Comment définir les gestes professionnels ?

Selon Bucheton (2009), la notion de geste professionnel est définie comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » en fonction de certaines préoccupations. Cependant, comme elle l'a

indiqué une année auparavant, il est difficile de concevoir la définition des gestes professionnels car « la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, de gestes de travail, des gestes éducatifs et didactiques) renvoient à des champs théoriques différents » (Bucheton & Dezutter, 2008, p.20). Bien que la définition de cette notion reste floue, elle montre une évolution importante du métier d'enseignant, ce dernier est enfin reconnu comme nécessitant une culture, une expertise et des savoirs professionnels spécifiques. En 2015, Bucheton, Morel, Carayon, Faucanié et Laux affirment que le geste professionnel répond à la définition suivante : « Un geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée » (p.66) Cette définition, qui a bien évolué ces quinze dernières années, est maintenant beaucoup plus accessible et facilement compréhensible.

I.2.2. Le modèle d'analyse du « multi-agenda ». (Bucheton et Soulé, 2009)

Le modèle théorique du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) regroupe les cinq préoccupations principales de l'activité de l'enseignant dans la classe.

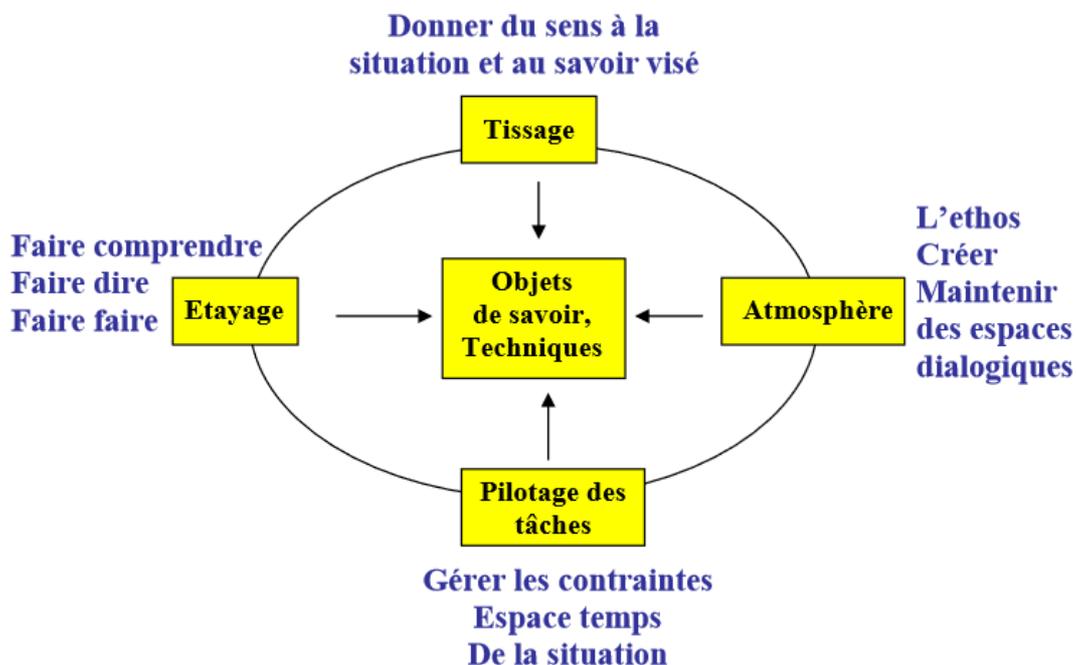


Fig. 2 : Modèle du multi-agenda de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009)

Comme le montre le schéma ci-dessus, l'enseignant doit être en mesure de piloter la leçon (« pilotage des tâches »), d'y donner un sens en la reliant avec ce qui a déjà été vu ou le sera par la suite (« tissage »), de maintenir un espace de dialogue en créant une bonne atmosphère

(« atmosphère ») et d'étayer le travail (« étayage »), tout cela en gardant pour cible un apprentissage (« objets de savoir, techniques »). C'est grâce à ces cinq préoccupations que les gestes professionnels de l'enseignant sont guidés. L'enseignement demande des gestes professionnels didactiques précis, ces derniers évoluant avec l'hétérogénéité présente au sein de la classe et ils sont le plus souvent combinés entre eux (tissage, étayage et atmosphère peuvent être mobilisés ensemble.). Ces gestes représentent les actions de l'enseignant et l'actualisation de ses préoccupations (*ibid.*). L'atmosphère de l'instant t en classe rend ces gestes plus ou moins efficaces. Pour qu'une atmosphère bénéfique soit maintenue, certaines attitudes seront importantes, comme sauvegarder la cohésion de groupe, la régulation des relations et la création d'un bon climat d'apprentissage. Ce climat pouvant être modifié volontairement par les élèves, l'enseignant se doit d'organiser la parole des élèves dans sa classe. L'étayage est un geste important qui est hiérarchiquement supérieur aux autres (*ibid.*). L'enseignant accompagne ses élèves dans l'apprentissage en faisant preuve d'empathie, à tout moment dans la leçon. Il ajuste et réorganise ses préoccupations pour maintenir l'engagement des élèves, par exemple en modifiant l'exercice prévu, en faisant un retour sur une notion déjà vue ou en attirant leur attention sur ce qui peut poser un problème. En ce qui concerne le pilotage des tâches, l'enseignant est sans cesse en train de gérer les contraintes liées au temps et celles en lien avec le matériel et l'espace. Des ajustements sont nécessaires afin d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance (*ibid.*). Ce geste est difficile à gérer pour les enseignants débutants. Le geste de tissage, lui, est peu utilisé mais il est important pour permettre à l'enseignant de relier l'activité à ce qui a été vu avant et après cette tâche, le début ou la fin de la séance ou la relation entre l'extérieur et l'intérieur de la classe.

I.2.3. Geste de tissage, révision collective d'écrits et élèves fragiles.

Le geste de tissage doit créer du lien et permettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages. C'est un geste fondamental pour les élèves fragiles (Bucheton, 2009). Comme l'explique Brissaud (2009), l'école sous-estime le tissage et le fait que le tissage permet de « raviver les empreintes que l'expérience a laissé » (*ibid.*). Les contextualisations, décontextualisations, recontextualisations sont réalisées automatiquement pour les bons élèves mais ce n'est pas le cas pour les élèves fragiles et c'est là que le geste de tissage a une place importante, afin de « réveiller, raviver des traces déjà là (les fameux brainstorming) » (*ibid.*). En contexte de révision d'écrit, le geste de tissage est l'un des gestes professionnels majeur à mettre en place (Castany-Owhadi, 2021). Il est d'autant plus important qu'ici je m'intéresse aux élèves fragiles et ce geste joue un rôle primordial pour les élèves les plus fragiles en leur permettant de les guider dans leur réflexion. Bucheton (2009) affirme que le tissage est un geste d'explicitation, et comme l'ont montré les travaux du réseau

RESEIDA², l'explicitation permet d'éviter les malentendus socio-cognitifs, notamment avec les élèves fragiles (Rochex & Crinon, 2011). En contexte de révision orthographique, ce geste professionnel pourrait permettre à ces élèves de tirer bénéfice de la séance en cours. (Castany-Owhadi, 2021). Le tissage peut être rétroactif, c'est-à-dire que l'enseignant va rappeler des notions vues précédemment : « Tu te souviens quand on a vu la règle de l'accord du groupe nominal ? » ou proactif, ici l'enseignant fait le lien entre ce qui vient d'être enseigné et l'exercice dans lequel cela devra être utile au cours des séances suivantes : « J'aimerais que vous réfléchissiez à ce qu'on a vu aujourd'hui, afin de s'en servir au mieux dans la séance de production d'écrit jeudi prochain. » (*ibid.*).

II. Deuxième partie : méthodologie

Dans cette partie, je présenterai la méthodologie qui m'aidera à répondre aux hypothèses de ma question de recherche. En premier lieu, je parlerai du contexte et du vécu dans la classe. Puis, la deuxième partie sera consacrée au dispositif de recherche, où seront présentés les outils d'analyse et la séquence. Enfin, je parlerai des données choisies pour mon étude ainsi que du traitement de ces données.

II.1. Contexte

L'étude ici présente a été réalisée dans le cadre de mon stage filé, qui avait lieu tous les lundis durant les périodes 1, 2 et 5 de l'année scolaire 2021-2022. Je développerai la situation de la classe ainsi que le vécu de cette classe et je terminerai par une description des élèves fragiles auxquels je m'intéresserai pour mon étude.

II.1.1. La classe

La classe dans laquelle a eu lieu mon stage massé est une classe de CM2 de l'école X. Elle comporte un effectif de 26 élèves au niveau hétérogène. Certains d'entre eux sont très impliqués dans la vie de classe, d'autres un peu plus réservés. Le climat de classe n'était pas très agréable au début de l'année du fait que l'enseignante, qui était ma maîtresse d'accueil

² RESEIDA : Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages. Le réseau RESEIDA est constitué par un groupe de chercheurs travaillant sur les inégalités et la différenciation dans l'apprentissage.

temporaire, était nouvelle dans l'école et les élèves testaient un peu son autorité. De plus, les méthodes de travail et la tenue du groupe classe entre elle et moi étaient bien différentes : par exemple, le bavardage des élèves ne la dérange pas jusqu'au moment où elle décide qu'ils doivent s'arrêter. Pour ma part, je ne peux pas encore gérer une classe qui bavarde à longueur de temps donc je préfère que les élèves soient calmes lorsqu'ils ne sont pas en travail de groupes. Ces modes de fonctionnement différents ont conduit les élèves à de longues semaines d'adaptation pour comprendre que le lundi était une journée qui se déroulait différemment des autres.

Parmi les élèves, nous retrouvons deux élèves en orientation « Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté » (SEGPA) l'an prochain. Il y a aussi quatre plans d'accompagnements personnalisés (PAP³) qui ont été mis en place afin d'aider les élèves dys-, ou avec des troubles du comportement, dans leurs apprentissages et à avoir une attention meilleure en classe.

II.1.2. Le vécu de la classe

L'organisation au sein du groupe classe a été longue à se mettre en place car l'enseignante titulaire changeait la disposition spatiale de la classe très souvent jusqu'à mi-novembre. La séquence a pu être menée lorsque les élèves étaient disposés en îlots de quatre ou cinq et ce, depuis au moins deux semaines. Dès le moment où cette disposition a été mise en place, les élèves ont rapidement pris l'habitude lors des travaux de groupes de travailler par îlots, c'est donc assez naturellement qu'ils se sont répartis les tâches par îlots lors des travaux de groupes de la séquence. De plus, les élèves avaient pour habitude de réaliser eux-mêmes, en binôme au tableau interactif, la carte mentale pour chaque leçon travaillée. J'ai décidé de garder cette habitude en leur faisant réaliser les cartes mentales que je jugeais nécessaires.

II.1.3. Description des élèves fragiles

Les quatre élèves auxquels je me suis intéressée pour répondre à ma problématique présentaient des fragilités différentes. L'un d'entre eux est un élève souffrant d'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) : il est nécessaire pour lui de se situer près du bureau de l'enseignante et d'être fréquemment encouragé par cette dernière. Un contrat a été mis en place lui

³ Le plan d'accompagnement personnalisé est destiné aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage et qui ont besoin uniquement d'aménagements pédagogiques.

permettant, l'après-midi, de suivre les cours grâce à des photocopies et de ne plus écrire. Deux autres élèves, parmi ceux auxquels j'ai prêté attention, seront dirigés en classe SEGPA dès septembre 2022. Ces deux élèves ont du mal à rentrer dans les apprentissages et leur degré de maturité est faible pour des élèves de CM2. Nous retrouvons ce manque de maturité chez la dernière élève en difficulté à qui je me suis intéressée. De plus, cette élève est souvent dans la provocation avec l'adulte, il lui est difficile de respecter les consignes données et elle possède un degré d'attention très faible.

II.2. La séquence

Afin de concevoir la séquence indispensable à la réalisation de mon mémoire, je me suis basée sur les préconisations des nouveaux programmes. Ces derniers demandent que l'étude de la langue soit en lien avec la production d'écrit. J'ai aussi mis en place des activités de tri qui renvoient à la grammaire moderne, correspondant aux activités de recherche préconisées dans les programmes. Enfin j'ai mené une séance de révision, en adéquation avec la demande des programmes, c'est-à-dire une séance inscrite dans un processus dynamique prévoyant des phases de réécriture.

La séquence que j'ai construite pour ce travail de recherche portait sur l'accord en nombre au sein du groupe nominal. Cette séquence, suivant les instructions des programmes officiels⁴, est composée de 6 séances et vous trouverez ci-dessous son plan détaillé.

Séquence ⁵: l'accord en nombre dans le groupe nominal

Séance 1 : Exercice de classement sur les groupes nominaux et carte mentale de la leçon. Durée : 35 minutes.

L'exercice de classement sur les groupes nominaux était pour moi un exercice de tri intéressant pour débiter la séquence sur l'accord au sein du groupe nominal. Les élèves avaient à leur disposition plusieurs étiquettes telles que « un beau vitrail ; des beaux vitraux ou un nez rouge ; des nez rouges) Cette séquence de tri nous a permis de faire la carte mentale sur les règles du pluriel.

Séance 2 : Dictée diagnostique, durée : 20 minutes. Pour cette séance, j'ai choisi de réaliser une dictée diagnostique afin de situer le niveau des élèves concernant l'accord en nombre dans la phrase. J'ai donc sélectionné la dictée suivante car elle présente six groupes nominaux au pluriel.

⁴ Voir supra I.1.5. p. 8.

⁵ Toutes les fiches de préparation détaillées des séances se trouvent en annexes.

« Harry porte des lunettes rondes et fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Séance 3 : Production écrite, à la manière de l'album « va-t-en grand monstre vert » (Emberley, 2001, version française). Après avoir lu l'album à voix haute, j'ai donné la consigne suivante « Vous allez maintenant réécrire une histoire comme l'a fait Emberley avec son grand monstre vert. Je vous demande d'imaginer un monstre dans votre tête, allez-y fermez les yeux et imaginez-le [...] Bien, maintenant que vous voyez votre monstre il va falloir le décrire, comme l'a fait l'auteur, avec le plus de détails possible ». Cette séance durera 35 minutes.

L'album présenté dans cette séance est un album qui regroupe de nombreux groupes nominaux, comme ceux que je souhaitais que les élèves utilisent. Il m'a permis de leur donner une base avec, pour chaque partie du corps, des descriptions précises (« deux grands yeux jaunes », « deux petites oreilles tordues »). Une retranscription du texte de l'album est distribuée aux élèves en difficulté afin de leur permettre d'avoir un outil sur lequel s'appuyer en cas de besoin.

Séquence :		L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 3 / 6
Niveau : CM2					Durée : 35 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française, à l'oral et à l'écrit.			BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : réaliser le portrait d'un monstre en production écrite.			Compétence travaillée : Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord)		
Pré-requis : être en mesure de rédiger un portrait et tirer des informations d'un livre.					
Matériel : Album « Va-t'en grand monstre vert ! »					
Organisation : classe entière puis travail individuel.					
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation	
1	7'	Album « Va-t'en grand monstre vert ! »	Le PE lit l'album à la classe. Au préalable il leur dit « Je vais vous lire cette histoire, bien qu'elle soit souvent lue en maternelle nous allons nous servir de celle-ci pour écrire un portrait « à la manière de... »	Les élèves écoutent attentivement.	
2	3'		« Vous allez imaginer un monstre dans votre tête, fermez les yeux et visualisez-le. Bien, maintenant vous allez de voir le décrire comme dans le livre que je viens de vous lire. »	Les élèves ferment les yeux afin de visualiser le monstre auquel ils pensent.	
3	25'	Feuilles de classeur	Le PE distribue une feuille à chaque élève. À la fin du laps de temps, l'enseignant ramasse les copies.	Les élèves disposent de 25' pour écrire le portrait de leur monstre. Pour les élèves en difficulté, une retranscription de l'album a été distribuée afin d'avoir un outil sur lequel s'appuyer.	

Fiche de préparation de la séance n°3.

Séance 4 : révision orthographique au tableau blanc interactif (TBI), durée : 30 minutes.

En amont de la séance j'ai sélectionné quatre productions écrites. Deux textes seront ceux d'élèves fragiles et les deux autres seront ceux d'élèves « moyens ». Ces écrits auront été retranscrits sur ordinateur et projetés sur le tableau blanc interactif et j'aurai pris soin de corriger uniquement les erreurs syntaxiques car ce n'est pas le point essentiel de cette séance. Je souhaite que mes élèves travaillent uniquement l'orthographe grammaticale. Les élèves auront donc face à eux, sur le TBI, un premier texte, je leur laisserai le temps d'en prendre connaissance et d'y réfléchir en leur donnant la consigne suivante : « Je vous laisse 2 minutes afin de lire la production écrite dans votre tête, je vous rappelle que nous ne sommes pas là pour juger celui qui a rendu ce travail mais pour remédier aux erreurs dans ce texte. Même si c'est votre texte, n'hésitez pas à lever la main si vous avez quelque chose à dire ». Ensuite je ferai venir un élève au tableau pour corriger ce qu'il pense nécessaire puis nous réaliserons le même processus avec les trois autres textes.

Séquence :		L'accord en nombre dans le groupe nominal.		Séance : 4 / 6	
Niveau : CM2				Durée : 30 minutes	
SoCLE commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.			BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : réviser les textes de 4 élèves au tableau.			Compétence travaillée : Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome.		
Pré-requis : les règles d'accords au sein du groupe nominal.					
Matériel : Vidéoprojecteur, TBI. Productions écrites retranscrites au tableau. Organisation : classe entière.					
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation	
1	5'	-	« Je vais projeter au tableau les écrits de 4 élèves différents, il va de soi que nous ne sommes pas là pour nous moquer des camarades mais pour améliorer leurs écrits. Nous allons donc relever les erreurs d'accords au sein du texte »	Les élèves écoutent attentivement.	
2	25'	Vidéoprojecteur	Le PE vidéo-projette les textes 1 par 1 au tableau. Il envoie un élève volontaire corriger l'erreur trouvée, au tableau. Dans un premier temps, le PE peut guider les élèves avec des questions telles que : « Pourquoi met-on un -S ici ? Pourquoi tu enlèves le -S ?	Les élèves lisent silencieusement le texte projeté et cherchent les erreurs possibles. L'élève volontaire vient corriger l'erreur au TBI et explique pourquoi il effectue cette correction.	

Fiche de préparation de la séance n°4.

Séance 5 : Entretiens métagraphiques individuels, filmés, durée de la séance : 4 x 10 minutes :

Dans cette séance, je vais m'entretenir individuellement avec les quatre élèves fragiles, dont les deux élèves pour qui l'écrit a été projeté. L'objectif de cet entretien sera, pour les élèves, d'oraliser leur démarche dans la production d'écrit et de corriger leur texte si nécessaire. Afin de les guider tout au long de ces dix minutes, je pourrais leur poser les questions suivantes : « Qu'est-ce que tu as appris ? Comment on s'y prend pour accorder dans le GN ? »

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 5 / 6
Niveau : CM2				Durée : 40 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : acquérir et savoir expliquer les règles d'accords au sein du GN.		Compétences travaillées : Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome. Mettre à distance son texte pour l'évaluer.		
Pré-requis : séance de révision de textes + leçon sur les GN.				
Matériel : productions originales réalisées en séance 3. Organisation : individuelle.				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	4 x 10'	Productions écrites des 4 élèves concernés, format original.	Chacun des quatre élèves à un entretien individuel de 10 minutes concernant son écrit. « Je vais te donner ta production écrite à la manière de « Va-t'en grand monstre vert ! » et tu vas me dire ce qui ne va pas et ce que tu changerais »	L'élève en question relit calmement son texte. Puis propose les corrections qu'il trouve au PE qui l'incite à expliquer pourquoi il veut modifier cela afin de faire émerger les règles d'accords au sein du groupe nominal.

Fiche de préparation de la séance n°5.

Séance 6 : Dictée bilan d'une durée de 20 minutes.

Pour cette séance bilan, je reprendrai le texte dicté en séance n°2 afin de voir l'évolution des quatre élèves auxquels je m'intéresse.

« Harry porte des lunettes rondes et fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Il faut savoir qu'il a été difficile pour moi de mener la séquence comme je l'entendais car ma tutrice a souhaité que je commence la séquence avec une séance de tri des groupes nominaux. Or je tenais à la débiter avec une dictée diagnostique, ce qui aurait été plus bénéfique en termes de résultats finaux. Cela fait partie des limites de mon travail, il est à présent difficile de mesurer les progrès des élèves fragiles en procédant autrement que ce que j'avais prévu initialement. De plus, cette séquence a été perturbée par la crise sanitaire qui sévit actuellement. Ma classe ayant été contrainte de fermer pendant une semaine, à quinze jours des vacances, j'ai été obligée de regrouper deux séances sur une même journée.

II.3. Les données

Pour cette étude, les données sont constituées par les vidéos recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation, des entretiens métagraphiques et lors des séances avec une transcription de certains de ces échanges. Nous disposons aussi des productions d'élèves (dictée diagnostique et dictée d'évaluation) des quatre élèves fragiles de notre étude. Toutes ces données permettront de tenter une validation des hypothèses.

II.3.1. Les vidéos et extraits de verbatim.

J'ai décidé de recueillir les données de ce mémoire grâce à des vidéos car je pense que c'est le moyen le plus adapté à ma question de recherche. En effet, il aurait été difficile de pointer du doigt les réactions des élèves avec un simple enregistrement audio.

Les vidéos ont été réalisées lors des séances 3, 4 et 5 de la séquence. Pour les deux dernières séances d'entretiens individuels avec certains élèves, la caméra était posée dans un coin de la classe ou de l'atelier. Concernant la troisième séance, j'ai été suivie par la caméra afin de concentrer la vidéo sur les échanges entre les élèves et moi-même.

Néanmoins, le recours aux vidéos pose des limites. L'analyse des données filmées à l'aide de la caméra ne représente que partiellement la réalité, sous un angle que j'ai choisi. De plus, je ne disposais que d'une caméra et le cadrage était trop réduit pour pouvoir observer toute la classe.

Les transcriptions de mon corpus prennent en compte les accentuations mises dans la voix (en capitales), les chevauchements de parole (soulignement) et certaines actions de l'enseignant et des élèves sont décrites entre parenthèses. Les transcriptions faites seront uniquement celles de passages significatifs et chaque tour de parole sera numéroté.

II.3.2. Entretiens d'auto-confrontation.

L'entretien d'auto-confrontation simple, que je réalise dans le cadre de ce mémoire, consiste ici à confronter l'enseignant à sa propre activité en visionnant une vidéo d'une de ses séances, l'entretien étant mené par une personne qui facilite la compréhension de son vécu. Ce procédé cherche à ce que le sujet concerné explicite et commente les démarches adoptées dans la réalisation des tâches afin de révéler les processus cognitifs sous-jacents à l'activité (Mollo & Falzon, 2004). Pour que l'entretien d'auto-confrontation soit mené à bien, on doit identifier trois principes organisateurs (Courtilot & Torra, 2009) :

- Premièrement, l'acteur doit se rapporter à des actions effectives, spécifiées et contextualisées. L'utilisation de l'enregistrement vidéo facilite les échanges sur des actions ciblées et leur enchaînement.
- Ensuite, l'acteur doit être sur une vraie description de l'action et non pas sur une analyse ou une explication. Celui qui mène l'entretien doit préférer la question « à ce moment, que se passe-t-il ? » à la question « Pourquoi ? » afin d'amener l'acteur à décrire ce qu'il fait et ne pas le bloquer avec une réponse qui pourrait se réduire à « parce que... »
- Enfin, l'auto-confrontation doit inciter à la « déconstruction » des aspects implicites et des évidences. Certains aspects contre intuitifs peuvent parfois se cacher derrière des actions familières, par exemple l'interrogation banale d'un élève qui en réalité va révéler un choix inconscient de la part de l'enseignant (un élève de bon niveau s'il veut avancer vite par exemple).

Cette analyse de ma pratique va me permettre d'aider à construire ma posture d'enseignante, de me remettre en question et observer le décalage entre ce que j'avais prévu et ce qui s'est réellement passé.

II.3.3. Les dictées.

Pour m'aider à répondre à ma deuxième hypothèse, j'ai fait le choix de réaliser la dictée ci-dessous en début de séquence dans un premier temps puis en conclusion de cette séquence pour permettre de rendre compte de l'évolution des élèves fragiles.

Voici le texte de la dictée : *Harry porte des lunettes rondes et fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.*

J'ai fait le choix de sélectionner cette dictée car elle nécessite une bonne maîtrise des accords en nombre au sein du groupe nominal. En quatre phrases, on retrouve six groupes nominaux qui demandent l'application de la règle sur l'accord en nombre. On relève plusieurs difficultés dans ces

groupes nominaux. Tout d'abord, la présence de l'adjectif « épais » qui s'écrit de la même manière au singulier et au pluriel, ce qui pourrait induire les élèves en erreur. Il en est de même pour l'adjectif « courageux » qui se termine par un -x et pour lequel certains élèves auront sans doute l'envie d'y mettre un -s afin de marquer le pluriel. L'objectif pour l'enseignant sera de relever les erreurs rencontrées, uniquement sur l'accord en nombre dans les groupes nominaux, lors de la première séance de dictée et de les comparer avec celles réalisées dans la dictée réalisée la seconde fois. Ainsi, je verrai l'évolution des élèves fragiles sur un même texte.

II.4. Traitement des données

Pour répondre à ma première hypothèse, j'analyserai les données collectées en repérant les gestes de tissage grâce à une retranscription d'extraits de séances filmées ainsi qu'aux entretiens d'auto-confrontation. Lors de cette analyse, je relèverai le nombre de gestes de tissage effectués et j'en ferai l'étude afin de répondre à ma première hypothèse, affirmant que ce geste de tissage permet aux élèves fragiles de réinvestir des connaissances apprises lors de séances de grammaire et de faire du lien avec une séance de production d'écrits. En outre, j'analyserai les progrès sur l'accord en nombre au sein du groupe nominal pour les élèves fragiles de mon étude, grâce aux dictées diagnostiques et finales de la séquence pour répondre à ma deuxième hypothèse. La comparaison des erreurs se fera entre les deux dictées afin de voir l'évolution des quatre élèves fragiles auxquels je m'intéresse, à la suite de la séquence que j'aurai menée.

III. Troisième partie : analyse des résultats

Dans ce dernier chapitre, je commencerai par analyser les échanges lors de la séance de révision d'écrits afin de repérer des gestes de tissage en prenant en compte l'entretien d'auto-confrontation afin de répondre à la première hypothèse. Puis j'effectuerai l'analyse des dictées des élèves fragiles en début et fin de séquence afin de voir leur évolution sur l'accord en nombre au sein du groupe nominal. Je terminerai par une conclusion sur ces analyses.

III.1. Première hypothèse

Rappelons la première hypothèse qui affirme que les gestes de tissage permettent aux élèves fragiles de réinvestir des connaissances apprises lors de séances de grammaire, pendant la séance de production d'écrits et la séance de révision. La vidéo de la séance de révision d'écrits dure dix-neuf minutes et comporte cent un tours de paroles. Les échanges sont équilibrés entre l'enseignante et les élèves. Bien que l'enseignante essaie de laisser les élèves interagir entre eux afin de les amener à créer des débats et à échanger leurs arguments, le format majoritairement présent ici est le format du cours dialogué. Dans cette séance, les gestes de tissage sont au nombre de quatre. On retrouve le premier geste de tissage au 24^{ème} tour de parole. Voici, ci-dessous, l'extrait de verbatim où vous retrouverez le geste de tissage en caractères gras.

- | |
|---|
| <p>24. PE : Les erreurs qu'on a corrigées c'est quoi ? Ça vous rappelle quoi ? (lèvent la main) J. ?</p> <p>25. J : C'est un accord entre l'adjectif et le sujet.</p> <p>26. PE : Et le sujet ?</p> <p>27. J : Et le nom pardon</p> <p>28. PE : C'est un accord, on a le nom + l'adjectif mais ça ne vous rappelle rien ça ? Quelque chose qu'on a fait ensemble (lèvent la main). A. ?</p> <p>29. A : L'accord en genre et en nombre.</p> <p>30. PE : L'accord en genre et en nombre dans ?</p> <p>31. A/S : La phrase.</p> <p>32. PE : Le nom plus l'adjectif ça forme quoi ?</p> <p>33. S : Ah, le groupe nominal.</p> |
|---|

Extrait de verbatim correspondant au premier geste de tissage.

Grâce à ce geste de tissage, l'enseignante remobilise les élèves et fait le lien avec une séance d'étude de la langue menée précédemment, afin de remobiliser ce savoir en contexte de productions d'écrits, comme le préconisent les instructions officielles. Mais on remarque que ce sont uniquement des élèves d'un bon niveau qui répondent à la question, cela ne nous permet pas d'affirmer ou non le réinvestissement des connaissances par les élèves fragiles. En effet, comme l'affirme Nonnon, l'analyse des interactions langagières a ses limites, celle-ci ne permettant pas d'affirmer s'il y a apprentissage ou non par l'apprenant (Nonnon, 1994).

Lors du 34^{ème} tour de parole, on retrouve à nouveau un geste de tissage rétroactif qui renvoie à une séance menée en amont sur l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, cette séance ne rentrant pas dans la séquence proposée ici. Ce geste est très bref et l'analyse de la vidéo ne permet

pas de voir si tous les élèves, même les plus fragiles, approuvent l'enseignante. Voici l'extrait de verbatim :

34. PE : Le groupe nominal, très bien. L'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal.
Vous vous souvenez ; on avait fait du classement le lundi après-midi avant de faire la rédaction ? (les élèves approuvent)

Extrait de verbatim correspondant au deuxième geste de tissage.

Le transfert des apprentissages en lien avec une séance d'étude de la langue portant sur l'accord en genre et nombre du groupe nominal (séance réalisée en amont de la séquence) est l'intérêt premier de ce geste de tissage. La notion d'accord dans le groupe nominal avait été vue en étude de la langue, de manière décontextualisée. Ici, cette notion a été travaillée en production d'écrits afin que les élèves puissent la réinvestir. Une des problématiques de l'école est que les élèves ne réinvestissent pas leurs connaissances dans les productions d'écrits. Ce geste de tissage permet de faire du lien avec les leçons vues précédemment (Castany-Owhadi, 2021).

Un troisième geste de tissage, qui s'inscrit dans les gestes de tissage proactif, est relevé au tour de parole numéro 46, juste avant ce tour de parole, l'accord d'une couleur a été vu et l'enseignante précise une règle concernant ces adjectifs. Voici l'extrait de verbatim :

45. N : Des yeux vert, verts il y a un s. Et globuleux il faut un x.
46. PE : Très bien, vert est une couleur, c'est donc un adjectif qui prend un s au pluriel. Les couleurs c'est des adjectifs ça s'accorde, sauf quelques exceptions **qu'on va voir**. Et globuleux on met un x, pourquoi ? Est-ce que c'est parce que c'est du pluriel ? H ?
47. H : Parce que c'est DES yeux globuleux.

Extrait de verbatim correspondant au deuxième geste de tissage.

Ici, l'enseignante fait du lien avec une règle d'accord qui sera abordée plus loin dans la séance. Elle évoque l'existence d'exceptions concernant l'accord des couleurs, ce qui va permettre de mettre en questionnement les élèves et d'éveiller leur curiosité pour la suite de la séance. Lors de l'évocation de la règle d'accord des couleurs les élèves sont attentifs et le 57^{ème} tour de parole nous le confirme :

56. PE : Oui mais pourquoi il y a un s, tout à l'heure on n'en a pas mis à orange. L ?
57. L. : Ce n'est pas un nom commun.
58. PE : Donc on met un s à rouge, très bien tu avais raison H. Ensuite ?

Le dernier geste de tissage que j'ai pu relever dans cet extrait de séance est le plus intéressant puisqu'il concerne, Et., un élève fragile que je retrouve en entretien à la suite de cette séance. Voici l'extrait de verbatim :

83. Alors vous vous souvenez, merci Sa., que dans le groupe nominal on a le nom (fait le schéma au tableau) et le nom va DONNER sa marque du genre et du nombre aux adjectifs et aux déterminants qui seront devant et derrière lui. E. dans « une tête ronde et rouge » le nom c'est quoi ?
84. Et : Euh... rouge...
85. PE : S. tu peux l'aider ?
86. S : C'est tête.
87. PE : On dit UNE tête, le nom c'est tête. Tête il va donner quoi à ses adjectifs ? **C'est quoi son genre et c'est quoi son nombre E ?**
88. Et : Je sais pas.
89. PE : Quelqu'un va t'aider. On a le choix entre quoi et quoi ? J ?
90. J : Entre féminin et masculin.
91. PE : Alors tête c'est féminin ou masculin E. ?
92. Et : Féminin.
93. PE : Et **le nombre tu as le choix entre quoi et quoi ?**
94. Et : Masculin ou pluriel.
95. PE : Alors le genre c'est féminin/masculin (écrit au tableau qui est sur le côté). Et nombre singulier/pluriel. Très bien je l'ai entendu.
96. H : Singulier/pluriel.
97. PE : Alors tête ?
98. Et : Féminin singulier ?
99. PE : Très bien, tête va donner la marque féminin/singulier au déterminant qui est devant, féminin/singulier aux adjectifs qui sont après. C'est clair ou pas E. ?
100. Et : Oui c'est bon.

Extrait de verbatim correspondant au quatrième geste de tissage.

Comme on peut le voir lors du 95^{ème} tour de parole, l'enseignante note au tableau noir un schéma de leçon qui a déjà été vu quelques semaines plus tôt et qu'elle pensait acquis. Bien que lors de cette séance une carte mentale avait été réalisée et affichée au fond de la classe, sur un cintre avec les autres, il aurait été plus pertinent de revoir la disposition des accès aux affichages dans cette classe au moment de la séance de révision. La titulaire de la classe fonctionne de la manière suivante :

Toutes les cartes mentales réalisées lors des leçons de Français ou de Mathématiques sont accrochées sur des cintres, en libreaccès par les élèves quand cela est nécessaire. Dans ce cas, il aurait été plus pertinent que l'enseignante-stagiaire ôte du cintre la carte mentale correspondant à la leçon et la dispose à côté du tableau blanc interactif durant toute la séance de révision. C'est un geste d'étayage et de tissage qui aurait sûrement empêché les élèves fragiles de se décourager lors du moment de révision et ainsi de participer avec plus de volonté. Ce geste de tissage a donc permis à l'élève fragile de réinvestir des connaissances acquises précédemment. On peut voir dans l'entretien avec cet élève fragile (annexe 3) que ce geste de tissage, qui a eu lieu en fin de séance de révision, a été bénéfique pour le transfert des apprentissages chez cet élève :

5. PE : On a le nom. (Écrit nom).
6. Et : Le pluriel, enfin y a un truc avec le pluriel.
7. PE : Le nom, il va donner le genre féminin ou masculin ou le nombre pluriel ou singulier. (Dessine le schéma sur une feuille). Très bien. Alors voyons, il va donner à qui le nom tout ça ?
8. Et : Et le pluriel ou le singulier. Bah, mon monstre a de gros yeux verts, alors masculin.
9. PE : C'est quoi le nom déjà ?
10. Et : Yeux.
11. PE : Comme tu l'as dit, c'est masculin on peut dire UN œil. Et là c'est masculin quoi ? Masculin et ensuite le nombre ?
12. Et : UN œil. Euh pluriel, vu qui en a plusieurs.

Extrait de verbatim de l'entretien individuel.

Il sait remobiliser les compétences acquises et, bien que parfois étayé par l'enseignante, arrive à corriger de lui-même les erreurs qu'il avait pu commettre dans sa production écrite comme le confirment le tour de parole suivant et ceux qui terminent l'entretien avec Et. (annexe 3) :

28. Et : Oui oui oui ça se dit, donc c'est un nom. Donc, y a plusieurs cheveux donc du coup S à bleus.
29. PE : Oui, car qu'est-ce-qui est bleu ?

Extrait de verbatim de l'entretien individuel.

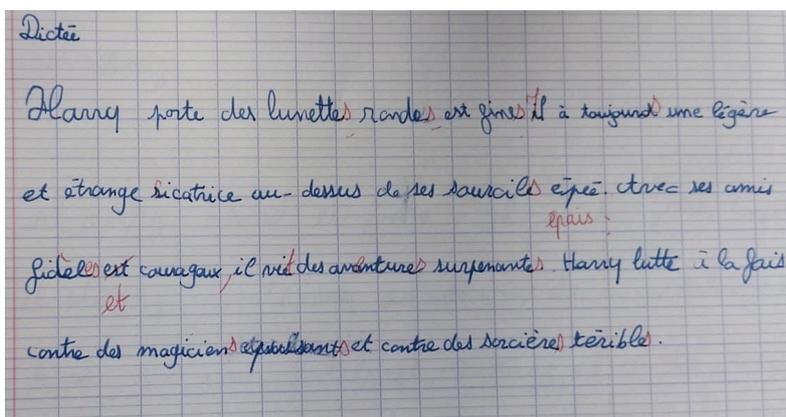
Finalement, les gestes de tissage relevés ici, au nombre de quatre, sont trop peu nombreux pour tirer une conclusion sur cette hypothèse. Mais comme le précise Bucheton (2009) ce geste de tissage est fondamental pour les élèves fragiles et malheureusement les enseignants, novices ou experts, n'y accordent que trop peu de temps. Le tissage représente seulement 4% des gestes

professionnels (*ibid.*). Il est d'autant plus important chez les élèves fragiles qu'il va leur permettre d'éviter de faire consciencieusement les tâches qu'on leur demande sans en comprendre la finalité, fait qui se produit en règle générale. Cette statistique m'interpelle car c'est un geste que je ne réalise pas assez, ce que confirme la vidéo de la séance de révision. Les travaux du réseau RESEIDA (Rochex et Crinon, 2011) viennent s'ajouter au constat de Bucheton en mettant en avant les malentendus sociocognitifs qui découlent du manque d'explicitation, le geste de tissage constituant un geste d'explicitation (Bucheton, 2009). En augmentant l'application de ce geste professionnel, les enseignants réduiraient les inégalités par l'explicitation. À l'heure actuelle, ces inégalités sont maintenues entre les élèves car les enseignements sont trop dans l'implicite (Rochex et Crinon, 2011).

III.2. Deuxième hypothèse

Grâce à l'analyse des dictées diagnostiques et des dictées finales, je vais m'intéresser à la deuxième hypothèse qui affirme qu'une séquence d'étude de la langue réalisée telle que les nouveaux programmes le préconisent permet aux élèves fragiles d'améliorer leurs compétences en orthographe grammaticale. Les préconisations des programmes⁶ sont, notamment, de mettre en lien l'étude de la langue avec la production d'écrit ainsi que de mettre en place des activités de recherche (tri, classement, etc.). Pour cette deuxième hypothèse je me suis concentrée sur les productions des quatre élèves fragiles de ma classe de CM2 (annexe 4). Sur les quatre copies de dictées diagnostiques, je relève trois copies comportant des erreurs sur tous les accords en nombre au sein du groupe nominal dans le texte :

Dictée Ev. :



« Harry porte des lunettes ronds est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épée. Avec ses amis fidele est courageux il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissant et contre des sorcières terribles. »

⁶ Voir supra I.1.5 p. 8.

Dictée M. :

Harry
Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcils épais.
Avec c'est amis fidèles est courageux, il vit des aventures surprenantes.
Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

« Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcils épais. Avec c'est amis fidèles est courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Dictée Et. :

Dictée Harry
Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère cicatrice et étrange cicatrice au-dessus de ces sourcils épais.
Avec ces amis fidèles est courageux. Il vit des aventures surprenantes.
Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

« Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère cicatrice et étrange cicatrice au-dessus de ces sourcils épais. Avec ces amis fidèles est courageux. Il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Une copie se détache avec quatre erreurs sur les six groupes nominaux présents :

Dictée S. :

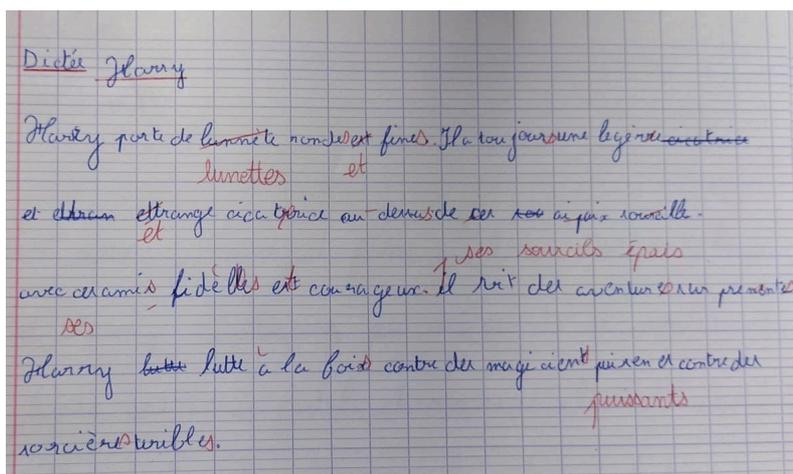
Dictée
Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcils épais.
Avec c'est amis fidèles est courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

« Harry porte des lunettes rondes est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcils épais. Avec c'est amis fidèles est courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

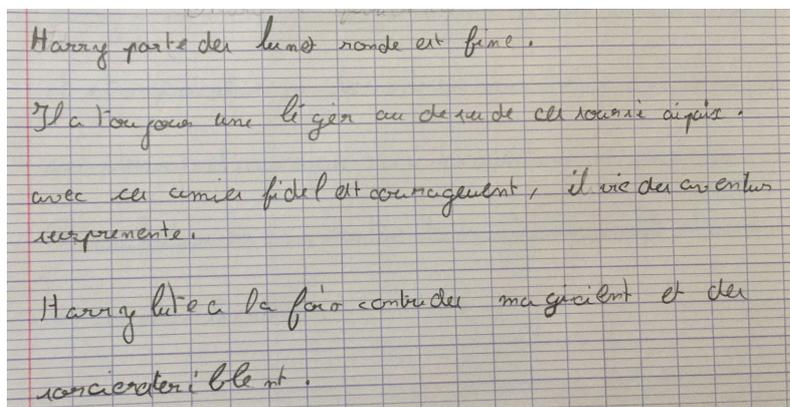
Je tiens à rappeler que je n'ai pu mener la séance comme je le souhaitais à l'origine : les dictées diagnostiques ont été effectuées après une séance de tri ayant pour rappel l'accord du pluriel, mais au vue des résultats cela n'a influencé en rien concernant les élèves fragiles. Pour donner suite à cette séance de dictée, nous avons donc fait une séance de production écrite à la manière de l'album jeunesse « Va-t'en grand monstre vert ! », puis la semaine suivante nous avons révisé les écrits de quatre élèves, dont deux fragiles, de manière collective au tableau. Avant de conclure la séquence par les dictées finales, j'ai réalisé des entretiens avec quatre élèves fragiles sur les productions écrites qu'ils m'avaient rendues (annexe 3). Pour tous, ces entretiens ont été bénéfiques car la correction au sein du groupe nominal était devenue un automatisme à la fin de cette séance.

L'analyse des dictées finales permet de mettre en évidence plusieurs choses. Dans un premier temps, l'élève Et. avec qui j'ai réalisé un entretien et qui apparaît dans la première hypothèse, semblait avoir compris à la fin de cet entretien mais n'a fait aucun progrès dans l'accord en genre au sein du groupe nominal, peut-être par surcharge cognitive ou par manque d'intérêt pour l'activité.

Dictée diagnostique Et. :



« Harry porte de lunnète ronde est fine. Il a toujour une legèrre cicatricee et ettrange cicatrrice au dessus de ces ai paix sourcille. Avec ces ami fidelle est courageux. Il vit des aventure surprenente. Harry lutte a la foix contre des magicien puisen er contre des sorcière terrible. »



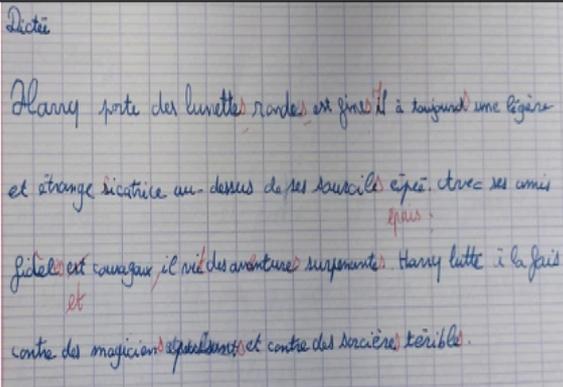
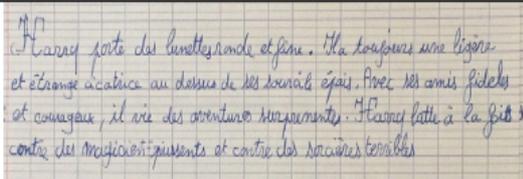
Dictée finale Et. :

« Harry porte des lunet ronde est fine. Il a toujour une légèr au desu de ces sourie aipaix. Avec ces amies fidel est courageuent il vie des aventur surprenente. Harry lute a la fois contre des magicien et des sorcieres terriblent . »

Il m'a semblé, au cours de l'année, que cet élève ne souhaitait faire aucun effort concernant les erreurs orthographiques qu'il pouvait faire dans ses productions. La dictée ayant eu lieu deux semaines après cet entretien, il est possible que le temps entre les deux ait été trop long pour cet élève, engendrant une diminution des automatismes que je cherchais à lui faire acquérir.

Néanmoins, je relève des progrès assez significatifs chez Ev. et S. pour qui, lors de la dictée diagnostique, le nombre d'erreurs était respectivement de six et de quatre erreurs sur six possibles. Je remarque à l'analyse des dictées finales des progrès spectaculaires chez E. qui passe de six erreurs à seulement une erreur sur ce texte dicté. Lors de l'entretien que j'avais réalisé avec elle, E. avait eu un véritable déclic lors du rappel des règles d'accords et elle avait su être très attentive afin d'être en mesure de corriger elle-même son texte. Quant à S., qui avait fait quatre erreurs sur les six possibles, je note une erreur de moins sur la dictée finale. Les deux groupes nominaux qu'elle avait su accorder lors de la première dictée sont toujours bien écrits à la dictée finale et elle a su appliquer la règle au groupe nominal « des magiciens puissants ».

Dictées de Ev. :

	Dictées diagnostiques	Dictées finales
E.	 <p>Dictée Harry porte des lunettes ronds, est fins il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fideles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magicien^s puissants et contre des sorcière^s terrible.</p>	 <p>Harry porte des lunettes ronds et fins. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fideles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.</p>

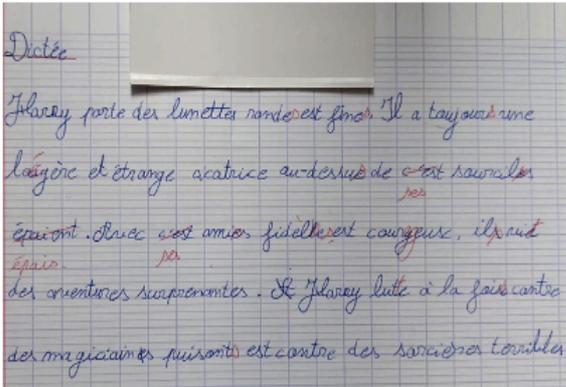
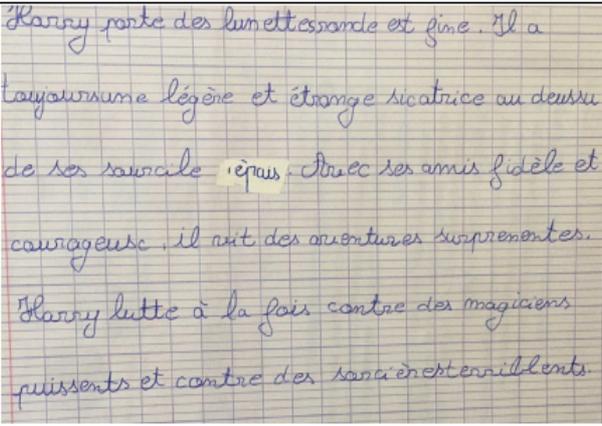
Dictée diagnostique :

« Harry porte des lunette ronde est fine. Il a toujourd une légère et étrange sicutrice au-dessus de ses sourcile épée. Avec ses amis fidele est courageux il vie des aventure surprenante. Harry lutte à la fois contre des magicien puissant et contre des sorcière terrible. »

Dictée finale :

« Harry porte des lunettes ronde et fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fideles et courageux, il vie des aventures surprenentes. Harry lutte à la fois contre des magicien puissents et contre des sorcières terribles. »

Dictées de S. :

<p>s.</p>  <p>Dictée Harry porte des lunettes ronds est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcils épais. Avec ces amis fidèles et courageux, ils ont des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.</p>	 <p>Harry porte des lunettes ronds est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.</p>
---	--

Dictée diagnostique :

« Harry porte des lunettes ronds est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ces amis fidèles et courageux, ils ont des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Dictée finale :

« Harry porte des lunettes ronds est fine. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Pour le dernier élève, M., au moment des dictées diagnostiques, j'ai relevé un total de six erreurs d'accords sur les six possibles. Lors de la séquence, je l'ai trouvé attentif et il n'a pas hésité à participer. Comme indiqué ci-dessous dans l'extrait de verbatim, M. a eu un vrai déclic après un long travail d'étayage de la part de l'enseignante lors de l'entretien individuel. Pour cet élève, le seul groupe nominal correctement accordé dans la dictée finale est « des sorcières terribles ». Lors de l'entretien individuel, nous nous étions concentrés sur l'accord du groupe nominal « des petites oreilles tordues ». Il est possible que cet accord réalisé avec justesse fait lien avec l'entretien que nous avons eu. Voici l'extrait de verbatim :

- | |
|---|
| <p>29. PE : Ensuite, des petite oreille tordues.
30. M : Euh, y a un s parce que y en a plusieurs. Oreilles aussi.
31. PE : Et tordues tu sais pourquoi tu as mis un E ?
32. M. : Parce que c'est une oreille et oreille c'est féminin.</p> |
|---|

Extrait de l'entretien avec M. (voir annexe 3)

M.	<p>Harry</p> <p>Harry porte des lunettes rondes est fin il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcil épais</p> <p>Avec c'est amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes.</p> <p>Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.</p>	<p>Harry porte des lunettes rondes fin il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcil épais avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes.</p> <p>à la fois</p> <p>Harry lutte contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.</p>
----	---	--

Dictées l'élève M. (voir annexe 4)

Dictée diagnostique :

« Harry porte des lunettes rondes est fin. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcil épais. Avec c'est amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Dictée finale :

« Harry porte des lunettes rondes fin il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de c'est sourcil épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles. »

Je remarque des évolutions majeures dans les copies de dictée pour deux élèves. Peut-être est-ce dû à une surcharge cognitive ou à un manque d'intérêt pour l'exercice de la copie en ce qui concerne les deux autres élèves. Un paramètre remet en doute l'hypothèse à laquelle je m'intéresse ici. Bien que j'aie pu voir quatre élèves en entretien, seulement une d'entre eux a su tirer profit de ce moment individuel. Et même si j'ai cru ce moment bénéfique pour tous, je pense que les autres élèves ne sont pas suffisamment concentrés lors de la dictée et ne relisent pas leur texte avec assez d'assiduité pour que l'entretien leur soit bénéfique sur le long terme. Le fait qu'une seule élève ait progressé de façon significative ne suffit pas pour affirmer que les séquences bâties telles que l'entendent les programmes font progresser les élèves fragiles, du moins pas la totalité des élèves fragiles.

III.3. Conclusion des analyses

Grâce à ces résultats, je remarque que le geste de tissage doit faire partie intégrante, et ce plus fréquemment, de mon enseignement. Comme l'ont montré des études, notamment celles du réseau RESEIDA, les malentendus sociaux-cognitifs découlent en partie de ce manque de pratique des gestes d'explicitation et le geste de tissage est fondamental pour les élèves fragiles, notamment pour raviver la mémoire didactique (Bucheton, 2009). Bien que leur nombre soit trop peu significatif dans ma séance de révisions, on sait que les gestes de tissage doivent occuper une place prépondérante dans l'enseignement. Le peu de tissage effectué durant cette séance est bénéfique pour les élèves, il leur permet de réinvestir ce que nous voyons, de faire du lien.

Concernant la séquence bâtie comme l'entendent les programmes officiels, les résultats des élèves fragiles ne montrent pas une évolution assez importante pour confirmer officiellement ses bénéfices. Plusieurs autres séquences de ce genre, autrement dit un corpus plus significatif, pourraient sûrement confirmer ou infirmer de manière correcte cette hypothèse. À noter aussi que le manque d'habitude, pour cette classe de CM2, de travailler de cette manière a très certainement perturbé les résultats. Néanmoins je suis fière des progrès qu'a réalisés l'élève E. qui a su tirer un réel profit de cette séquence. Il est essentiel, en tant qu'enseignant, de suivre les préconisations officielles mais il ne faut pas perdre de vue notre objectif premier, que les élèves acquièrent des compétences. Notre rôle sera alors de trouver la méthode la plus adaptée pour faire progresser l'ensemble des élèves.

Conclusion

Les analyses réalisées dans cet écrit de nous permettent pas d'affirmer de façon générale que les séquences, qui suivent les instructions des programmes officiels, permettent aux élèves fragiles de progresser. De même, les quelques gestes de tissage présents au cours de cette séquence sont trop peu nombreux pour me permettre de confirmer l'hypothèse qu'ils font évoluer bénéfiquement les élèves fragiles. Néanmoins, plusieurs études sur lesquelles je me suis appuyée dans ce mémoire ont fait ressortir l'importance de ce geste de tissage. Je pense notamment au constat de Bucheton (2009) mais aussi aux travaux du réseau RESEIDA (Rochex et Crinon, 2011).

Il me semble important de préciser que cette étude comporte des limites. Tout d'abord, je n'ai malheureusement pas pu mener la séance comme je le voulais⁷, ce qui a peut-être eu un impact sur la

⁷ Voir supra II.2. p. 15

suite de la séquence et par conséquence, sur les résultats que j'ai obtenus et les analyses que j'en ai fait. De plus, les choix de la dictée et de la production d'écrit étaient entièrement personnels. Il est possible que des choix différents auraient influencé les résultats obtenus. Cependant, même s'il est difficile de valider mes hypothèses de recherche, compte tenu de toutes ces limites, ce mémoire professionnel m'aura aidé à développer des compétences professionnelles en prenant compte de l'importance du geste de tissage et de la conception des séquences, en adéquation avec les instructions officielles.

Bibliographie :

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 53-69. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1094>

Andreu, S., & Steinmetz, C. (2016, novembre). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987–2007-2015)* (n°28). <https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015-1991>

Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Enseigner à l'école primaire - Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

Brissaud, C., & Grossmann, F. (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères*, 39, 5-15. <https://doi.org/10.4000/reperes.362>

BSD - Les implicites de l'activité de l'enseignant : mettre les élèves au travail en classe entière. (2009, 1 janvier). [Vidéo]. Banque de séquences didactiques. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481313>

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Octaves.

Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Caron, J. (2012). *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative* (Tome 1). Chenelière Éducation.

Castany-Owhadi, H. (2021). *Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents.* Communication au colloque international « Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique », UPEC, Paris.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe (2005) : Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/Collège* (1^{re} éd.). Delagrave.

Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 89-98.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.988>

David, J., & Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130. <https://doi.org/10.4000/reperes.530>

Emberley, E., & Duval, E. (2001). *Va-t'en, grand monstre vert!* Kaléidoscope.

Fayol, M., & Jaffré, J. P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

Geoffre, T., Totereau, C., & Brissaud, C. (2019). Évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale. *L'écriture dès le début de l'école primaire*.

s

Goigoux, R. (2016). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, 196, 5-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.5069>

Hacker, D.J. (1994). Comprehension monitoring as a writing process. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 6, p. 143-172.

Largy, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'année psychologique*, 101(2), 221-245. <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29554>

Largy, P., Cousin, M. P., & Dédéyan, A. (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre : de l'accès à une expertise. *Psychologie Française*, 50(3), 339-350.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.007>

Largy, P., Cousin, M. P., Dédéyan, A., & Fayol, M. (2004). Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 37-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3248>

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), p. 65-77.

Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. *La Lettre de la DFLM*, 15(2), 3-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.1994.1146>

Rochex, J-Y., Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Roussey, J.Y. (1991). Text schemas in a modeling paradigm : Improvement of a narrative and a description by ten-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, 5, p. 233-242.

Toterau, C., Thévenin, M-G. & Fayol, M. (1999). *L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en Français*, *Revue française de pédagogie*, 126, 39-52.

Viriot-Goeldel, C., & Brissaud, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, 60, 15-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.2271>

Wattelet-Millet, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères*, 60, 85-106. <https://doi.org/10.4000/reperes.2311>

Directives ministérielles :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). *Prendre en compte les processus et normes de l'écrit*. Éducol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Différentes formes de dictées*. Éducol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Annexes

Annexe 1 : Fiches de préparation de la séquence « L'accord du pluriel dans le groupe nominal ».

Cette annexe contient les six fiches de préparation nécessaire à la conception de la séance sur l'accord du pluriel dans le groupe nominal.

Annexe 2 : Verbatim, analyse et auto-confrontation de la séance 4.

Cette annexe contient un tableau comportant la transcription de la séance de révision ainsi que l'analyse des tours de parole quand cela est nécessaire et enfin une colonne permettant de revenir sur ce qui a été dit en auto-confrontation.

Annexe 3 : Verbatim et analyse de la séance 5.

Cette annexe contient les quatre retranscriptions des entretiens individuels réalisés avec les élèves fragiles. Les tours de parole sont analysés lorsque cela est nécessaire.

Annexe 4 : Dictées diagnostiques et finales.

Cette annexe comporte les dictées diagnostiques et les dictées finales des quatre élèves fragiles suivis pendant ce travail de recherche.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 1 / 6
Niveau : CM2				Durée : 35 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : réaliser la carte mentale sur les règles d'accords du pluriel au sein du groupe nominal.		Compétence travaillée : la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs).		
Pré-requis : savoir déterminer des critères de classement et les règles du pluriel en -S et -X.				
Matériel : étiquettes groupes nominaux singulier/pluriel + feuille A3 + ordinateur + manuel « Outils pour le Français » et cahier du jour.				
Organisation : groupes de niveaux puis classe entière.				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	3'	Étiquettes	Le PE donne la consigne suivante « Vous allez devoir classer les étiquettes qui sont dans cette barquette en plusieurs catégories, à vous de définir le nombre de catégories ainsi que leurs noms. »	Les élèves écoutent attentivement.
2	15'	Étiquettes et feuilles A3.	Les élèves sont répartis en groupes et doivent trier les étiquettes en justifiant leurs choix.	Les élèves effectuent l'activité. Les groupes sont homogènes. Les étiquettes présentent 3 niveaux différents, la longueur et la composition des GN diffèrent.
3	7'	Tableau	« Maintenant, chaque groupe va désigner un porte-parole qui viendra expliquer votre classement au tableau. »	Les élèves choisissent un porte-parole et passe, à tour de rôle au tableau.
4	10'	Ordinateur + Manuels + cahier du jour	« Nous sommes tous d'accord sur le classement, nous allons donc faire la carte mentale habituelle de la leçon. Pendant que X et Y réalisent la carte mentale, je vous laisse faire les exercices en autonomie.»	Deux élèves sont envoyés à l'ordinateur pour faire la carte mentale. Le reste de la classe réalise les exercices du manuel sur les règles du pluriel sur leur cahier du jour. L'enseignant aide les deux élèves sur la carte mentale.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal			Séance : 2 / 6
Niveau : CM2				Durée : 20 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : écrire une dictée, oralisée par l'adulte, sans erreur.		Compétences travaillées : Maîtriser les accords dans le GN.		
Pré-requis : le pluriel des mots en -S, -X.				
Matériel : cahier du jour Organisation : classe entière				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	3'	Texte de la dictée	Le PE lit le texte de la dictée de la semaine à voix haute.	Les élèves écoutent attentivement.
2	10'	Cahier du jour	Le PE dicte le texte en prenant soin de spécifier la ponctuation. Il avance au rythme des élèves les plus lents.	Les élèves écrivent sur leur cahier du jour ce que leur dicte le PE, ils essaient d'avancer au rythme de la dictée.
3	7'	Cahier du jour	Le PE dit aux élèves de se relire.	Les élèves se relisent attentivement. Les 2 responsables ramassent les cahiers.

Texte de la dictée :

Harry porte des lunettes rondes et fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 3 / 6
Niveau : CM2				Durée : 35 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : réaliser le portrait d'un monstre en production écrite.		Compétence travaillée : Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord)		
Pré-requis : être en mesure de rédiger un portrait et tirer des informations d'un livre.				
Matériel : Album « Va-t'en grand monstre vert ! » Organisation : classe entière puis travail individuel.				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	7'	Album « Va-t'en grand monstre vert ! »	Le PE lit l'album à la classe. Au préalable il leur dit « Je vais vous lire cette histoire, bien qu'elle soit souvent lue en maternelle nous allons nous servir de celle-ci pour écrire un portrait « à la manière de... »	Les élèves écoutent attentivement.
2	3'		« Vous allez imaginer un monstre dans votre tête, fermez les yeux et visualisez-le. Bien, maintenant vous allez de voir le décrire comme dans le livre que je viens de vous lire. »	Les élèves ferment les yeux afin de visualiser le monstre auquel ils pensent.
3	25'	Feuilles de classeur	Le PE distribue une feuille à chaque élève. À la fin du laps de temps, l'enseignant ramasse les copies.	Les élèves disposent de 25' pour écrire le portrait de leur monstre. Pour les élèves en difficulté, une retranscription de l'album a été distribuée afin d'avoir un outil sur lequel s'appuyer.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 4 / 6
Niveau : CM2				Durée : 30 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : réviser les textes de 4 élèves au tableau.		Compétence travaillée : Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome.		
Pré-requis : les règles d'accords au sein du groupe nominal.				
Matériel : Vidéoprojecteur, TBI. Productions écrites retranscrites au tableau. Organisation : classe entière.				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	5'	-	« Je vais projeter au tableau les écrits de 4 élèves différents, il va de soi que nous ne sommes pas là pour nous moquer des camarades mais pour améliorer leurs écrits. Nous allons donc relever les erreurs d'accords au sein du texte »	Les élèves écoutent attentivement.
2	25'	Vidéoprojecteur	Le PE vidéo-projette les textes 1 par 1 au tableau. Il envoie un élève volontaire corriger l'erreur trouvée, au tableau. Dans un premier temps, le PE peut guider les élèves avec des questions telles que : « Pourquoi met-on un -S ici ? Pourquoi tu enlèves le -S ?	Les élèves lisent silencieusement le texte projeté et cherchent les erreurs possibles. L'élève volontaire vient corriger l'erreur au TBI et explique pourquoi il effectue cette correction.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal.			Séance : 5 / 6
Niveau : CM2				Durée : 40 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : acquérir et savoir expliquer les règles d'accords au sein du GN.		Compétences travaillées : Apprendre à identifier les zones d'erreurs possibles dans un premier temps avec le guidage du professeur, puis de manière plus autonome. Mettre à distance son texte pour l'évaluer.		
Pré-requis : séance de révision de textes + leçon sur les GN.				
Matériel : productions originales réalisées en séance 3. Organisation : individuelle.				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	4 x 10'	Productions écrites des 4 élèves concernés, format original.	Chacun des quatre élèves à un entretien individuel de 10 minutes concernant son écrit. « Je vais te donner ta production écrite à la manière de « Va-t'en grand monstre vert ! » et tu vas me dire ce qui ne va pas et ce que tu changerais »	L'élève en question relit calmement son texte. Puis propose les corrections qu'il trouve au PE qui l'incite à expliquer pourquoi il veut modifier cela afin de faire émerger les règles d'accords au sein du groupe nominal.

Séquence :	L'accord en nombre dans le groupe nominal			Séance : 6 / 6
Niveau : CM2				Durée : 20 minutes
Socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit		BO : Acquérir l'orthographe grammaticale.		
Objectif de la séance : écrire une dictée, oralisée par l'adulte, sans erreur.		Compétences travaillées : Maîtriser les accords dans le GN.		
Pré-requis : les règles d'accord au sein du groupe nominal.				
Matériel : cahier du jour Organisation : classe entière				
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1	3'	Texte de la dictée – Même texte que pour la séance n°2.	Le PE lit le texte de la dictée de la semaine à voix haute. Le texte est le même qu'en séance n°2 afin de pouvoir évaluer l'évolution des élèves fragiles.	Les élèves écoutent attentivement.
2	10'	Cahier du jour	Le PE dicte le texte en prenant soin de spécifier la ponctuation. Il avance au rythme des élèves les plus lents.	Les élèves écrivent sur leur cahier du jour ce que leur dicte le PE, ils essaient d'avancer au rythme de la dictée.
3	7'	Cahier du jour	Le PE dit aux élèves de se relire.	Les élèves se relisent attentivement. Les 2 responsables ramassent les cahiers.

Étiquettes séance n°1 :

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Un oiseau blanc	L'hirondelle affamée	Un trou très profond
Des oiseaux blancs	Les hirondelles affamées	Des trous très profonds
Un nez rouge	Un prix baissé	Le chemin trop étroit
Des nez rouges	Des prix baissés	Les chemins trop étroits
Le joli hibou	Un hibou dodu	Un chat plutôt malin
Les jolis hiboux	Des hiboux dodus	Des chats plutôt malins
La forêt épaisse	La forêt épaisse	Un chacal vraiment affamé
Les forêts épaisses	Les forêts épaisses	Des chacals vraiment affamés
Un beau vitrail	Un nez rouge	Le prix assez élevé
Des beaux vitraux	Des nez rouges	Les prix assez élevés
Un petit prix	Une chatte affamée	Un vitrail tout cassé
Des petits prix	Des chattes affamées	Des vitraux tout cassés

Annexe 2 : verbatim, analyse et auto-confrontation.

Séance 4

Organisation en classe entière avec passages des élèves volontaires au tableau.

JE SUIS accentuation
Je suis chevauchement de paroles
 [...] temps de silence

Retranscription	Analyse	Auto-confrontation
1. PE : Alors, qu'est-ce-que vous en pensez ? <i>Les enfants lèvent la main. L. ?</i>	Révision du premier texte.	
2. L : Quand y a écrit une long bouche c'est une longue bouche.		
3. PE : Donc là j'écris longue ? <i>Corrige au tableau. A. lève la main. A. ?</i>		C : Alors là je pense que j'aurai dû lui faire épeler ou la faire venir au tableau euh le mot, parce qu'elle m'a dit « on écrit une longue bouche » mais j'ai écrit moi-même le mot longue du coup.
4. A : Des yeux rouge y a un s.		
5. PE : Des yeux rouges, ok on met le s. <i>La PE le rajoute au tableau. R. ?</i>		
6. R : Pointu... C'est des oreilles.		
7. PE : Alors qu'est-ce qu'on fait ?		
8. R : On rajoute un s. Et à noir c'est pareil on rajoute un e.		

9. PE : Qu'est ce qui est noir ?	Bien que l'élève ait compris, PE pose la question pour les autres élèves.	
10. R : c'est la bouche donc on rajoute un e.		
11. PE : Est-ce-que vous voyez d'autres choses ? S. ?		
12. S : À quatre long doigts il y a un s à la fin de long je crois.		
13. PE : Tu crois ou t'es sûre ?	Demande à l'élève si elle est sûre pour ne pas devancer la bonne réponse.	
14. S : Euh je suis pas sûre.		
15. PE : Alors est-ce-que quelqu'un peut l'aider ? Qu'est-ce-que c'est long ici ?	Étayage	
16. A : C'est un adjectif.		
17. PE : Très bien, un adjectif on l'accorde avec le nom ?		
18. Classe entière : oui.		
19. PE : Alors le nom, dans longs doigts, c'est quoi ?		
20. R : doigt.		
21. PE : C'est au pluriel ou au singulier ?		
22. R : Au pluriel		
23. PE : Donc longs il va être comment ?		C : Alors là il n'y a que des élèves avec un bon niveau qui ont parlé, en fait c'est comme pour tout à l'heure

		<p>je les guide à me dire que longs c'est au pluriel mais je les laisse pas dire qu'il faut mettre un S.</p> <p>H : Tu trouves que tu prends trop d'espace de parole ?</p> <p>C : Oui en fait je leur ai demandé si longs était au pluriel ou au singulier, je leur ai pas demandé directement « que met-on si c'est au pluriel ? »</p> <p>H : Tu veux dire que t'es trop dans le contrôle ?</p> <p>C : Oui, je pense.</p> <p>H : Et là ce ne sont que des bons élèves qui ont parlé ?</p> <p>C : Globalement oui, L. a un niveau intermédiaire mais sinon ce sont de bons élèves.</p> <p>H : Donc est-ce qu'on peut dire que ce sont les bons élèves qui mènent la séance ?</p> <p>C : Ben jusqu'à présent, oui.</p> <p>H : Essaye de bien voir si l'élève concerné par le texte va participer.</p>
24. PE : Les erreurs qu'on a corrigées c'est quoi ? Ça vous rappelle quoi ? <i>Lèvent la main.</i> J. ?	Tissage avec la séance de début de séquence.	
25. J : C'est un accord entre l'adjectif et le sujet.		
26. PE : Et le sujet ?		
27. J : Et le nom pardon		

<p>28. PE : C'est un accord, on a le nom + l'adjectif mais ça ne vous rappelle rien ça ? Quelque chose qu'on a fait ensemble. <i>Lèvent la main. A. ?</i></p>	<p>Toujours dans le geste de tissage précédemment cité.</p>	
<p>29. A : L'accord en genre et en nombre.</p>		
<p>30. PE : L'accord en genre et en nombre dans ?</p>	<p>Étayage, guide les élèves dans la réponse au maximum.</p>	
<p>31. A/S : La phrase.</p>		
<p>32. PE : Le nom + l'adjectif ça forme quoi ?</p>		
<p>33. S : Ah, le groupe nominal.</p>		
<p>34. PE : Le groupe nominal, très bien. L'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal. Vous vous souvenez on avait fait du classement le lundi après-midi avant de faire la rédaction ? <i>Les élèves approuvent.</i> On va faire le suivant, je vous laisse le lire et quelqu'un va venir au tableau corriger tous les mots qu'il pense nécessaire. [...] <i>Sor. lève la main. Sor. vient. Et tu nous dis pourquoi tu écris ça comme ça.</i></p>	<p>Présence d'un nouveau geste de tissage. Révision du texte 2.</p>	<p>H : Il y a un geste de tissage là. C : Oui mais après je sais pas si en séance de révision il a sa place. H : Pourquoi il aurait pas sa place là ? C : Je sais pas peut-être que je le rappelle trop tôt. H : Mais quelle est ton intention quand tu fais ce geste de tissage ? C : Ben de réveiller un peu tout le monde, que tout le monde se sente concerné par la séance et qu'ils voient tous qu'on est dans l'accord au sein du groupe nominal. Et ça fonctionne car quand je leur demande ce que forme le nom + l'adjectif ils répondent tous ensemble. H : Ton intention c'est seulement les réveiller ? Y a rien au niveau de l'apprentissage ?</p>

		<p>C : Si, qu'ils voient qu'on travaille dans le.. Enfin que cette séance va apporter sur le groupe nominal, l'accord au sein du groupe nominal et que ça leur rappelle des souvenirs sur la leçon qu'on a fait ensemble.</p> <p>H : Il n'y a pas aussi une histoire de transfert des apprentissages ?</p> <p>C : Ah oui, oui oui aussi...</p> <p>H : C'est aussi là l'intérêt de ce geste de tissage. Tu l'as étudié en étude de la langue, de manière décontextualisée et là tu leur fais réinvestir en production d'écrit et c'est l'objectif, qu'ils puissent le réinvestir. C'est une problématique à l'école, on se rend compte que les élèves ne le réinvestissent pas dans leur production d'écrit. D'où l'importance de ce geste de tissage, ils font du lien.</p>
35. Sor. : C'est bon.		<p>C : Alors là Sor. C'est une élève en difficulté, il y avait un des textes qui était le sien, je crois que c'est le suivant et elle a une demande d'orientation SEGPA pour l'an prochain.</p> <p>H : Et c'est elle qui est intervenue ?</p> <p>C : Elle a levé la main oui pour passer.</p> <p>H : Donc là tu changes ta façon de faire pourquoi ?</p> <p>C : Ben en fait je me suis dit que le fait d'écrire moi ça ne leur était pas bénéfique et j'induis les réponses.</p>

		H : Si on reprend le modèle Bucheton-Soulé tu es trop dans une posture de contrôle ? C : Oui, oui, oui.
36. PE : C'est bon alors fais voir, explique-nous ce que tu as fait Sor.		
37. Sor : Là déjà y a écrit petit monstre jaune a des petite donc du coup un s <u>et aussi à oreille</u> . 38. PE : <u>très bien, oui</u> . 39. Sor : Il a aussi DES grand pied orange donc y a des s. 40. PE : Ok, parce qu'il y en a plusieurs c'est ça ? 41. Sor : Oui.	Geste d'atmosphère, encourage l'élève.	
42. Ok tu peux retourner à ta place merci Sor. <i>Sa. lève la main.</i> Sa. tu veux ajouter quelque chose ?		
43. Sa : Euh oui y a un s qui manque à ronde et violette.		
44. PE : Oui Sor, regarde petites et rondes sont des adjectifs de oreilles. Ça permet d'avoir bien en tête que l'oreille elle est petite, ronde et violette et du coup les deux sont identiques. Ok donc là les s sur TOUUUT le	Interpelle l'élève qui a oublié cette erreur. Insistance sur le pluriel au sein de tout le groupe nominal.	

groupe nominal. Est-ce que vous voyez autre chose dans cette phrase ? N ?		
45. N : Des yeux vert, verts il y a un s. Et globuleux il faut un x.		
46. PE : Très bien, vert est une couleur, c'est donc un adjectif qui prend un s au pluriel. Les couleurs c'est des adjectifs ça s'accorde, sauf quelques exceptions qu'on va voir. Et globuleux on met un x, pourquoi ? Est-ce que c'est parce que c'est du pluriel ? H ?	Geste de tissage.	
47. H : Parce que c'est DES yeux globuleux.		
48. PE : Donc si y avait un œil globuleux vous l'auriez écrit comme ça ? <i>Pointe l'erreur au tableau.</i> 49. Plusieurs élèves : non, non, -eux. 50. PE : Ah, ben alors ? S. ?	Geste de pointage de la part de l'enseignante.	
51. S : Parce que c'est un peu comme joyeux beh... y a toujours un x.		
52. PE : Très bien, globuleux au singulier comme au pluriel y a un x à la fin. Je vous laisse lire le troisième texte. [...] Alors H, vient. Pareil que Sor tu nous expliques ce que tu changes et pourquoi ?	Révision du troisième texte.	
53. H : Ses yeux sont tout rouge, je suis pas sûr mais à rouge je mettrais un s.		

54. PE : Alors on va demander à tes camarades. M ?		
55. M : Oui, y a un s parce qu'il y en a plusieurs.		C : Là c'est un élève fragile que j'ai en entretien après. H : C'est intéressant. C : Oui d'autant qu'il ne participe quasiment jamais. Et là il a participé de lui-même. En plus c'était pertinent car il a relevé l'accord en nombre.
56. PE : Oui mais pourquoi il y a un s, tout à l'heure on n'en a pas mis à orange. L ?		
57. L : C'est pas un nom commun.		
58. PE : Donc on met un s à rouge, très bien tu avais raison H. Ensuite ?	Geste d'atmosphère, encourage l'élève.	
59. H : Ses dent <i>Rajoute un s.</i> 60. PE : D'accord pourquoi ? 61. H : Parce que c'est plusieurs dents. Sont pointu <i>rajoute un s.</i> 62. <i>Brouhaha</i> : Non, non...		
63. PE : Alors attendez, Ax ?		
64. Ax : -es, parce qu'une dent c'est féminin et là y a le pluriel en plus.		
65. PE : Très bien, ses dents sont pointues c'est féminin pluriel. 66. H : et terrifiante on met un s parce que c'est les dents qui sont terrifiantes. Et sa bouche		

<p>est très grandes c'est bon. [...] euh c'est juste pourquoi à grandes y a un s ?</p>		
<p>67. PE : Bah je sais pas, pourquoi y a un S ? 68. H : Mais normalement y a pas de s parce que c'est une bouche. 69. PE : Ok, vous êtes tous d'accord avec H ? 70. Classe : OUI.</p>	<p>Renvoie la question à l'élève, la PE le laisse chercher la réponse. Demande confirmation au groupe classe.</p>	<p>H : Il est très intéressant cet échange car en plus il est initié par l'élève. C : Oui. H : Et ta réponse est intéressante car tu fais celle qui ne sait pas et du coup ça l'incite à trouver une explication. C'est volontaire ? C : Oui oui, je le fais fréquemment. H : Oui ce sont des échanges à privilégier. Au début de la séance tu dis que tu es trop en posture de contrôle, tu t'en rends compte puisqu'après tu leur donnes la main. Tu sais qu'il faut laisser un espace de parole aux élèves afin de favoriser leur posture réflexive. Tu vois le modèle de Bucheton-Soulé ils disent que quand tu es trop dans une posture dominante, ça entraîne une posture scolaire des élèves alors que si tu es davantage dans une posture d'accompagnement dominante ça entraîne une posture réflexive des élèves. Et là tu en as l'exemple type, tu es plus dans une posture d'accompagnement, tu n'as pas apporté la réponse en disant je sais pas, qui signifie « qu'est-ce que t'en penses ? » C : C'est sûr, moi je fonctionne souvent comme ça, à leur faire des réponses un peu évasives où je leur dis</p>

		que je ne sais pas. Et au début de cette séance de révision, j'étais un peu stressée et ça correspondait pas à l'enseignement que j'ai habituellement.
71. PE : Merci H, on passe au dernier texte. Vous pouvez le lire. [...] Qui veut venir au tableau ? Tiens Sa viens. <i>Sa vient au tableau.</i>	Révision du texte n°4.	C : Là c'est le texte d'une élève en difficulté.
72. Sa : Des yeux noir y a un s <u>parce que c'est des yeux.</u> 73. PE : <u>Très bien.</u> Des yeux c'est quoi ? 74. Sa : C'est masculin pluriel. Ensuite des oreilles pointues et bleu y a un S à bleu. 75. <i>Brouhaha.</i> PE : Levez la main. R ?		
76. R : Bah c'est -ES parce que c'est UNE oreille. 77. PE : oreilles ici on peut le qualifier comment ? 78. R : C'est féminin pluriel.		C : Là c'est intéressant parce que Sa. A dit qu'il fallait rajouter juste un S à bleu, et dans la classe plusieurs élèves ont dit « non, non », ce qui a stoppé Sa. dans son élan. Et R. lui a expliqué la règle d'accord. H : Donc là c'est un conflit socio-cognitif. Ici ça casse le système où c'est toi qui est au centre, il y a confrontation entre les élèves. C'est le fait que les élèves discutent entre eux, il y a confrontation sur l'écrit.

<p>79. PE : C'est bon Sa ?</p> <p>80. Sa : Oui, une grande bouche noir y a un e à noire.</p> <p>81. PE : c'est quel genre ?</p> <p>82. Sa : féminin.</p>	<p>Interroge l'élève pour s'assurer qu'elle a bien compris.</p>	
<p>83. Alors vous vous souvenez, merci Sa, que dans le groupe nominal on a le nom (<i>fait le schéma au tableau</i>) et le nom va DONNER sa marque du genre et du nombre aux adjectifs et aux déterminants qui seront devant et derrière lui. E. dans « une tête ronde et rouge » le nom c'est quoi ?</p>	<p>Geste de tissage avec répétition du schéma au tableau, schéma réalisé en séance n°1.</p>	<p>C : Du coup c'est intéressant car je refais un geste de tissage sur la leçon du groupe nominal en ajoutant la notion de donneur et de receveur.</p> <p>H : Tu ne le dis pas donneur et receveur.</p> <p>C : Je dis que le nom va donner la marque mais j'évoque pas le terme de receveur. Et ensuite je remarque qu'E. qui est un élève en difficulté il n'écoute pas trop donc je lui demande de me répéter, ce qu'il ne peut pas faire. Donc je vais prendre quelques instants pour concentrer mes paroles pour lui.</p> <p>H : Est-ce-que tu trouves que ton geste de tissage est suffisamment explicite ? Est-ce-qu'il décroche car c'est trop long pour lui ou bien est-ce-que c'est lié à ton geste qui n'est pas suffisamment explicite ?</p> <p>C : Peut-être que mon geste n'est pas suffisamment explicite mais je pense aussi qu'il était en surcharge cognitive et que c'était temps que ça s'arrête pour lui. Le Français c'est difficile pour lui.</p>
<p>84. E : Euh... rouge...</p>		

<p>85. PE : S. tu peux l'aider ?</p> <p>86. S : C'est tête.</p> <p>87. PE : On dit UNE tête, le nom c'est tête. Tête il va donner quoi à ses adjectifs ? C'est quoi son genre et c'est quoi son nombre E ?</p> <p>88. E : Je sais pas.</p> <p>89. PE : Quelqu'un va t'aider. On a le choix entre quoi et quoi ? J ?</p>	<p>Étayage.</p>	
<p>90. J : Entre féminin et masculin.</p> <p>91. PE : Alors tête c'est féminin ou masculin E. ?</p> <p>92. E : Féminin.</p> <p>93. PE : Et le nombre tu as le choix entre quoi et quoi ?</p> <p>94. E : Masculin ou pluriel.</p> <p>95. PE : Alors le genre c'est féminin/masculin (écrit au tableau qui est sur le côté). Et nombre <u>singulier/pluriel</u>. Très bien je l'ai entendu.</p> <p>96. H : <u>Singulier/pluriel</u>.</p>	<p>Geste d'atmosphère, encourage la classe.</p>	<p>H : Tu avais fait une séance sur le genre et le nombre ?</p> <p>C : Oui sur le nombre mais je m'étais pas étalée sur le genre car pour moi c'était acquis.</p> <p>H : Pour toi c'était des révisions alors. Mais quand tu as fait cette séance est-ce que tu as eu une phase d'institutionnalisation avec une trace écrite ?</p> <p>C : Oui, on a fait une carte mentale.</p> <p>H : Tu crois que ça aurait été intéressant de l'avoir à disposition comme un affichage mural ?</p>

		<p>C : Elle était derrière mais les affichages venaient juste d'être mis en place dans la classe et personne ne s'y référait encore.</p> <p>H : Est-ce que ça aurait été utile de l'avoir à côté du TBI pour s'y référer plus facilement ?</p> <p>C : Oui, avec le recul je pense que ça aurait été utile.</p>
<p>97. PE : Alors tête ?</p> <p>98. E : Féminin singulier ?</p> <p>99. PE : Très bien, tête va donner la marque féminin/singulier au déterminant qui est devant, féminin/singulier aux adjectifs qui sont après. C'est clair ou pas E. ?</p> <p>100. E : Oui c'est bon.</p> <p>101. PE : Ok, super E.</p>	<p>Geste d'atmosphère, encourage l'élève.</p>	

Annexe 3 : verbatim et analyse.

Séance 5.

Entretiens individuels des élèves en difficulté. Fait suite directement avec la séance 4.

1^{er} entretien : Et.

Transcription	Analyse
1. PE : Alors tu t'en souviens de ton monstre ?	
2. Et : Oui, il a les yeux verts. <i>Lit sa feuille.</i> Un tout petit nez orange. Je l'avais imaginé dans ces couleurs hein. Des cheveux bleus en bataille, une immense bouche verte, des oreilles pointues et violettes.	
3. PE : Alors voyons voir, en fin de séance tu as compris ?	
4. Et : Bah oui.	
5. PE : On a le nom. <i>Écrit nom.</i>	
6. Et : Le pluriel, enfin y a un truc avec le pluriel.	
7. PE : Le nom, il va donner le genre féminin ou masculin ou le nombre <u>pluriel ou singulier</u> . <i>Dessine le schéma sur une feuille.</i> Très bien. Alors voyons, il va donner à qui le nom tout ça ?	
8. Et : <u>Et le pluriel ou le singulier</u> . Bah, mon monstre a de gros yeux verts, alors masculin.	
9. PE : C'est quoi le nom déjà ?	
10. Et : Yeux.	
11. PE : Comme tu l'as dit, c'est masculin on peut dire <u>UN œil</u> . Et là c'est masculin quoi ? Masculin et ensuite le nombre ?	
12. Et : <u>UN œil</u> . Euh pluriel, vu qui en a plusieurs.	

<p>13. PE : Alors ça va donner masculin/pluriel à qui ?</p> <p>14. Et : À mon monstre, enfin au monstre.</p> <p>15. PE : Qu'est-ce qui va être masculin pluriel dans la phrase ici ?</p> <p>16. Et : Euh, ça. <i>Pointe du doigt</i>. Gros.</p> <p>17. PE : Gros oui, y a rien à changer, et quoi d'autre ?</p> <p>18. Et : Des et verts, bah oui c'est la couleur c'est important.</p> <p>19. PE : Exactement, c'est ce qui te permet d'imaginer dans ta tête que les yeux sont énormes et verts. Alors, verts tu vas l'écrire comment ?</p> <p>20. Et : vert.</p> <p>21. PE : Là on est au masculin. Et il faut que TOUT soit comme le nom qui est au masculin/pluriel.</p> <p>22. Et : Ah ben du coup faut que je le change. VerTS.</p> <p>23. PE : Très bien. Voyons voir si tu as bien compris, faisons une autre phrase.</p>	<p>Geste d'étayage.</p> <p>Geste d'atmosphère, toujours dans la bienveillance, encourager l'élève.</p>
<p>24. Et : Mon monstre a des cheveux bleus et en batailles. Alors du coup DES, cheveux.</p> <p>25. PE : Alors cheveux c'est quoi ? J'entoure les noms moi donc dis-moi ce que j'entoure.</p> <p>26. Et : Bah cheveux c'est pas un nom si ? Bah si c'est un nom.</p> <p>27. PE : Je sais pas est-ce-qu'on peut dire un cheveu, le cheveu ?</p> <p>28. Et : Oui oui oui ça se dit, donc c'est un nom. Donc, y a plusieurs cheveux donc du coup S à bleus.</p> <p>29. PE : Oui, car qu'est-ce-qui est bleu ?</p> <p>30. Et : Les cheveux. Mais on met un X comme ça finit en -eu bleu.</p>	<p>Geste d'étayage, ne donne pas la bonne réponse mais amène l'élève à se poser des questions.</p>

<p>31. PE : Alors c'est une règle qu'on avait vu ensemble mais bleu c'est une exception, on met un S mais tu as eu un bon raisonnement.</p> <p>32. PE : Si je te dis des jambes tordues. <i>Écrit des jambes.</i> Écris moi tordues. <i>Et. écrit tordues.</i> Pourquoi tu as écrit -ES ?</p> <p>33. Et : Il y a plusieurs jambes donc j'ai mis un S.</p> <p>34. PE : Et pourquoi tu as mis un E ? Qu'est-ce qui est tordu ?</p> <p>35. C'est une exception ? Ah non ! Une jambe c'est féminin.</p>	
---	--

2^{ème} entretien : M

Transcription	Analyse
1. PE : Alors tu te souviens de ton grand monstre bleu ?	
2. M : Oui.	
3. PE : Tu peux m'expliquer un peu ce qu'on vient de voir, comment ça s'appelle ce qui est formé avec un déterminant, un nom et des adjectifs ? [...] Comment ça s'appelle quand y a un déterminant, un nom et un adjectif ? Un grr...	Étayage +++
4. M : Groupe nominal !	
5. PE : Très bien, donc le nom donne son genre et son nombre à qui ? [...]	
6. M : Au verbe	
7. PE : Non, pas au verbe. Regarde dans grand monstre bleu, le nom c'est quoi ?	
8. M : Monstre.	
9. PE : Le nom c'est monstre très bien M. C'est quel genre et quel nombre ? [...] Tu te souviens le genre ce que c'est ?	

10. M : Oui, c'est euh f... <i>Regarde attentivement la phrase</i> . Singulier et masculin.	
11. PE : Oui monstre ici c'est singulier masculin. Très bien. Du coup il va donner masculin/singulier à...	
12. M : Adjectifs ! C'est des adjectifs grand et bleu.	
13. PE : Bleue tu l'as écrit bleue. Alors il est au masculin/féminin, singulier/pluriel ?	
14. M : Là il est au féminin, singulier.	
15. PE : Est-ce-que selon toi c'est juste ?	
16. M : Non. [...]	
17. PE : Pourquoi ? [...] Qu'est-ce-qui est bleu ? C'est la question que tu dois te poser.	
18. M : Le monstre.	
19. PE : Donc c'est masculin.	
20. M : Y a pas de E.	
21. PE : On va continuer. Une tête bleue...	
22. M : Y a pas de E.	
23. PE : Pourquoi ?	
24. M : Parce que c'est une tête, c'est féminin.	
25. PE : Donc on met pas de E quand c'est féminin ?	
26. M : Si, on met un E.	
27. PE : D'accord, donc là c'est bien écrit ?	
28. M : Oui.	
29. PE : Ensuite, des petite oreille tordues.	

30. M : Euh, y a un s parce que y en a plusieurs. Oreilles aussi.	Déclic de la part de l'élève.
31. PE : Et tordues tu sais pourquoi tu as mis un E ?	
32. M : Parce que c'est une oreille et oreille c'est féminin.	
33. PE : Très bien M.	
34. M : Des dent pointu y a -es. 35. PE : Pourquoi ? 36. M : Parce que c'est UNE dent et y en a plusieurs. Donc aussi un S à dents.	
37. PE : Une grande bouche verte, je mets un S ou pas ? 38. M : Non, parce que y en a pas plusieurs. 39. PE : Super M, t'as compris ? Comment on identifie le nom ? Dans une tête orange ?	Encourage l'élève et l'exerce à nouveau dans une phrase oralisée.
40. M : tête !	
41. PE : Oui, on peut dire une/la. Tête va donc donner ses marques à orange et à une.	

3^{ème} entretien : Sor.

Transcription	Analyse
1. PE : Tu peux me dire sur quoi on vient de travailler en classe ? [...]	
2. Sor : Sur les adjectifs. Adjectifs qualificatifs.	
<p>3. PE : Par exemple dans petit monstre. L'adjectif c'est quoi ?</p> <p>4. Sor : C'est petit.</p> <p>5. PE : Et qu'est-ce qui est petit ?</p> <p>6. Sor : Le monstre.</p> <p>7. PE : Le monstre c'est quoi comme genre de mot ?</p> <p>8. Sor : C'est un nom.</p> <p>9. PE : Pourquoi ? Comment tu reconnais un nom ?</p> <p>10. Sor : Je sais plus.</p> <p>11. PE : Un nom devant on peut placer un déterminant. On peut le/la/les/un/une. Ici on peut dire un monstre. Donc le monstre c'est le nom, on va les entourer les noms nous. <i>Entoure monstre sur la feuille.</i> À ce nom, sont attribués des adjectifs ou des déterminants. Les adjectifs ils vont te permettre de définir un peu plus, de te l'imaginer. Un nom ça a un genre et un nombre. On l'a dit tout à l'heure, tu t'en souviens ? <i>Approuve avec la tête.</i> Le genre c'est quoi ?</p> <p>12. Sor : [...] C'est euh... Je sais plus.</p>	<p>Utilisation du mot « type » préférable.</p> <p>Étayage +++. Rappel de la leçon vu précédemment ensemble et lors des années scolaires précédentes.</p>

<p>27. PE : Quels sont les adjectifs dans cette phrase alors ? L'oreille ici est...</p> <p>28. Sor : Noire et pointue.</p> <p>29. PE : Donc noires et pointues ce sera ? Féminin pluriel. Donc vas-y corrige si nécessaire.</p> <p>30. Sor : Pointue du coup c'est plusieurs oreilles qui sont pointues donc on met un S. Et noir y a aussi un S.</p> <p>31. PE : On met juste un S à noir ?</p> <p>32. Sor : Oui.</p> <p>33. PE : Tout ce qui se rapporte à l'oreille c'est féminin pluriel. Qu'est-ce-qu'on rajoute pour le féminin souvent ?</p> <p>34. Sor : Un E.</p> <p>35. PE : Alors écris-le au féminin pluriel. <i>Sor écrit noires.</i> Ok, très bien. Alors maintenant écris-moi « la bouche tordue ». <i>Sor écrit.</i> Explique-moi ce que tu as écrit.</p> <p>36. Sor : La bouche c'est féminin, au début j'avais mis un S mais je l'ai enlevé car y a UNE bouche.</p> <p>37. PE : Et tu as mis un E à tordue pourquoi ?</p> <p>38. Sor : Parce que c'est féminin.</p> <p>39. PE : Tordue c'est toujours féminin ?</p> <p>40. Sor : Non, parce que y a la bouche ici.</p>	<p>Geste d'atmosphère, encourage l'élève.</p> <p>Amène l'élève a se questionner sur l'accord de l'adjectif.</p>
--	---

4^{ème} entretien : E.

Transcription	Analyse
<p>1. PE : Je te laisse relire un peu ton texte et voir si y a des erreurs et pourquoi c'est une erreur.</p> <p>2. E : Alors oui, alors là y a... J'oublie des fois des mots, j'ai oublié « est » de il est grand.</p> <p>3. PE : Ah oui, rajoute-le vas-y. Tu sais que c'est important de se relire quand on fait une production d'écrit, avant de me le rendre tu aurais dû te relire. <i>La PE lit le texte produit.</i> Tu as compris ce qu'on vient de faire en classe ?</p> <p>4. E : Oui</p> <p>5. PE : Qu'est-ce-que c'est un groupe nominal ?</p> <p>6. E : Un groupe nominal c'est un groupe de plusieurs mots. Par exemple euh un groupe de plusieurs mots au pluriel.</p> <p>7. PE : Mmm oui, et dans le groupe nominal t'as quoi comme mots ?</p> <p>8. E : Un nom, t'as un verbe.</p> <p>9. PE : Non, dans le groupe nominal il n'y a pas de verbe. On va avoir le nom (<i>fait le schéma du nom et de la distribution</i>) qu'on entoure ici, et le nom il va donner son genre et son nombre à ce qui est devant et ce qui est derrière lui, enfin à ce qui le concerne, ce n'est pas forcément</p>	<p>Rappel de l'importance de la relecture.</p> <p>Tissage</p> <p>Etayage</p>

juste à côté de lui. Il va donner son genre et son nombre à qui par exemple ?

10. E : Euhh, aux.. à la.. au pluriel

11. PE : Il va donner son pluriel à qui ? Par exemple dans petit monstre violet, c'est quoi le nom ?

12. E : Petit monstre

13. PE : Le nom c'est qu'un mot

14. E : Ah ben c'est monstre

15. PE : C'est quoi son genre et son nombre ?

16. E : Son genre c'est violet.

17. PE : Alors le genre c'est féminin ou masculin. Le nombre c'est singulier ou pluriel.

18. E : Ahh ouiii, ou masculin. Pour monstre c'est au singulier parce que y en a qu'un.

19. PE : Et il est masculin ou féminin ?

20. E : C'est mixte je dirai parce qu'il peut être soit masculin soit féminin.

21. PE : Oui mais ici on s'intéresse au mot, est-ce qu'on dit UN monstre ou UNE monstre ?

22. E : UN monstre donc c'est masculin.

23. PE : Donc là on est sur du masculin/s.... Singulier ou pluriel ?

24. E : Singulier. Masculin singulier.

25. PE : Donc tous les ADJECTifs qui concernent le monstre seront au masculin singulier. Qu'est-ce qui est violet ? Qu'est ce qui est petit ? C'est la question qui faut que tu te poses d'accord ?

26. E : Oui.

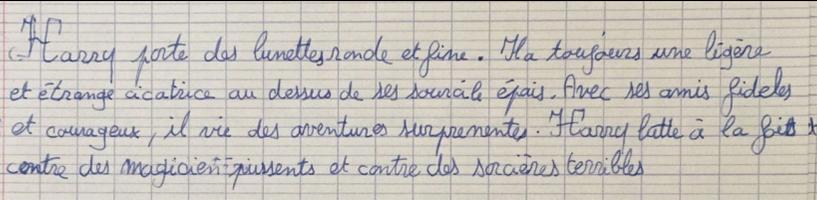
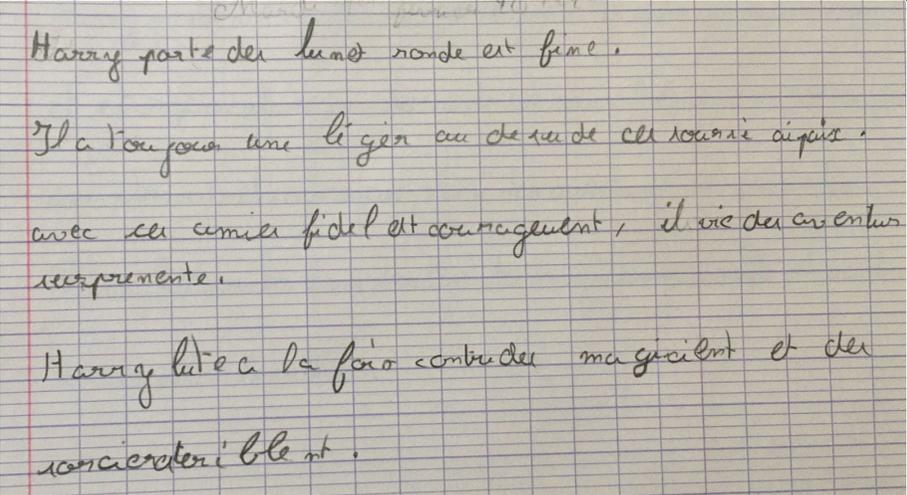
Ce rappel aurait dû avoir lieu dès le tour de parole n°9 car l'élève n'avait pas assimilé ce dont la PE voulait parler.

<p>46. E : Féminin.</p> <p>47. PE : Donc pourquoi on met un e ?</p> <p>48. E : Parce que j'ai pensé à tout à l'heure quand on avait corrigé les textes j'ai vu qu'on avait mis un e...</p> <p>49. PE : Et on met un e quand quoi ? Quand c'est f...</p> <p>50. E : Féminin ! Oui à une amie on met toujours un e.</p> <p>51. PE : Voilà ! Donc pourquoi t'as mis un e à pointues ?</p> <p>52. E : Parce que les dents c'est féminin</p> <p>53. PE : Et pourquoi t'as mis un s ?</p> <p>54. E : Parce que y a plusieurs dents.</p> <p>55. PE : On continue !</p> <p>56. E : De grands yeux bleus, bleus on met un s parce que y en a plusieurs et on met pas de e parce que yeux c'est pas au féminin, on dit un œil.</p> <p>57. PE : Très très bien E. Et comment ils sont les yeux ? Juste bleus ?</p> <p>58. E : Euh bleus et grands. Grands je mets un S aussi alors.</p> <p>59. PE : Et des long doigt pointu ?</p> <p>60. E : Ah, je me suis trompée. <i>Corrige seule.</i></p> <p>61. PE : Juste des S alors ?</p> <p>62. E : Oui.</p> <p>63. PE : Pourquoi ?</p> <p>64. E : Parce que c'est masculin.</p> <p>65. PE : Qu'est-ce qui est masculin ?</p> <p>66. E : Doigt, et comme doigt c'est le nom et beh c'est masculin.</p> <p>67. PE : Et pointus c'est quoi ? Si doigts c'est le nom ?</p>	<p>La PE comprend que l'élève répète ce qu'ils viennent de voir, sans vraiment avoir compris.</p> <p>Geste d'étayage.</p> <p>E. a compris le rôle du -e et répète la règle que l'on vient de rappeler.</p> <p>L'élève repère le nom + son genre et son nombre. Émet l'idée que comme le nom est masculin tout ce qui le concerne sera masculin.</p>
---	---

68. E : Bah pointus c'est quelque chose qui... Euh ... L'accord ? Non euh
adjectif ?

69. PE : Ça qualifie les doigts donc c'est l'adjectif.

Annexe 4 : Dictées diagnostiques et finales.

	Dictées diagnostiques	Dictées finales
Ev.	<p>Dictée</p> <p>Harry porte des lunettes <u>ronde</u> et <u>fine</u>. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses <u>sourcils</u> <u>épais</u>. Avec ses amis <u>fidèles</u> et <u>courageux</u>, il vit des <u>aventures</u> <u>surprenantes</u>. Harry lutte à la fois contre des <u>magiciens</u> <u>puissants</u> et contre des <u>sorcières</u> <u>terribles</u>.</p>	
Et.	<p>Dictée Harry</p> <p>Harry porte de <u>lunette</u> <u>ronde</u> et <u>fine</u>. Il a toujours une <u>légère</u> <u>cicatrice</u> et étrange au-dessus de ses <u>sourcils</u> <u>épais</u>. Avec ses amis <u>fidèles</u> et <u>courageux</u>, il vit des <u>aventures</u> <u>surprenantes</u>. Harry lutte à la fois contre des <u>magiciens</u> <u>puissants</u> et contre des <u>sorcières</u> <u>terribles</u>.</p>	

Harry

Harry porte des lunettes rondes est fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ~~est~~ ^{ses} sourcils épais.

Avec ~~est~~ ^{ses} amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes.

Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

Harry porte des lunettes rondes fin il a toujours une légère et étrange cicatrice il au-dessus de c'est sourcil épais, avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes.

à la fois

Harry lutte contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

Dictée

Harry porte des lunettes rondes est fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ~~est~~ ^{ses} sourcils épais. Avec ~~est~~ ^{ses} amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes. Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.

Harry porte des lunettes rondes et fines. Il a toujours une légère et étrange cicatrice au-dessus de ses sourcils épais. Avec ses amis fidèles et courageux, il vit des aventures surprenantes.

Harry lutte à la fois contre des magiciens puissants et contre des sorcières terribles.