



**HAL**  
open science

# Les interactions langagières dans l'apprentissage de l'orthographe, cas des ateliers de négociation graphique en cycle 2

Pauline Jeanjacquot

► **To cite this version:**

Pauline Jeanjacquot. Les interactions langagières dans l'apprentissage de l'orthographe, cas des ateliers de négociation graphique en cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03866907

**HAL Id: dumas-03866907**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03866907>**

Submitted on 23 Nov 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.

# Les interactions langagières dans l'apprentissage de l'orthographe, cas des ateliers de négociation graphique en cycle 2

---

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation  
Mention premier degré

Présenté et soutenu par : Pauline Jeanjacquot, étudiante en M2

Année universitaire 2021 – 2022

# Remerciements

---

Après dix ans passés sur tous les continents, à travailler en tant que responsable administrative et financière pour des organisations non gouvernementales, j'ai souhaité me reconverter pour amorcer une nouvelle vie en France. Je remercie toutes les personnes qui ont cru en ce projet de reconversion professionnelle, parfois même au-delà de ce que moi-même espérais.

Je remercie l'équipe pédagogique de l'INSPE de Périgueux, mes collègues lors des stages et mes camarades de promotion pour leur soutien pendant ces deux années intenses de dossiers ; ma directrice de mémoire, Mme Dolignier, pour son aiguillage dans ce premier travail de recherche, et enfin particulièrement ma binôme d'alternance avec qui nous avons fait nos débuts dans cet incroyable métier de professeur des écoles, menant de front master, gestion de la classe et révisions. Je remercie également mes élèves de CE1-CE2 qui ont montré un entrain certain pour les dictées négociées et les élèves du panel qui ont répondu à mes questions.

Finalement, et pas des moindres, merci à mon conjoint Matthieu, nos deux enfants Aimé et Camille et nos familles pour tout ce soutien lors des heures pendant lesquelles je les ai délaissés au profit de cette reconversion professionnelle et l'écriture de ce mémoire.

# Sigles

---

ANG : Atelier de négociation graphique

APC : Activités pédagogiques complémentaires

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

MCLM : Mots correctement lus en 1 minute (score en fluence)

# Introduction

---

*« La dictée n'est pas un instrument de torture, c'est au contraire, un moment de joie partagée. » Bernard Pivot.*

*Les ateliers de négociation graphique sont une de « ces voies d'accès à la maîtrise intellectuelle de l'architecture de la langue écrite. » Danielle Lorrot.*

La naissance de l'orthographe correspond à la création de l'Académie française, en 1634. Un outil a été généralisé et utilisé dès le 19<sup>ème</sup> siècle: la dictée. N'ayant que peu évoluée pendant plus d'un siècle, elle est institutionnalisée par les lois Ferry, et synonyme de « bonnet d'âne » ou élimination du certificat d'étude pour ceux qui ne réussissaient pas, elle a encore souvent aujourd'hui une connotation négative.

Depuis environ deux décennies, les méthodes d'enseignement et d'évaluation ont fortement évolué. L'élève est au centre des apprentissages : l'enseignant quitte une démarche et une posture transmissive pour se diriger vers des procédés de co-construction.

Dans le but d'évoluer au gré des méthodes d'enseignement (pédagogie explicite, méthodes socio-constructivistes), et face au constat de l'échec de faire de la dictée le seul moyen de travailler l'orthographe, de nouveaux dispositifs ont vu le jour. Ces dispositifs recentrent les intérêts sur les réelles finalités de l'orthographe : travailler la mémoire orthographique et réinvestir l'emploi des mots dans la production d'écrit, tout en abordant l'orthographe d'un angle décomplexé et démystifié, grâce à des activités d'éveil métalinguistiques.

Je me nomme Pauline Jeanjacquot et je suis actuellement en deuxième année de master « Métiers de l'Enseignement et de la Formation – premier degré » à l'INSPE de Périgueux. Etudiante alternante, j'ai, cette année, une classe de CE1-CE2 en responsabilité deux jours par semaine, et je suis en binôme avec une étudiante de M2 également. Je suis devenue Professeure des écoles stagiaire en février 2022, suite à un recrutement sur liste complémentaire en cours d'année, toujours dans les mêmes conditions de responsabilité de classe.

Cette formation universitaire est partiellement composée d'un enseignement théorique et d'une série de stage de pratique en classe au cours desquels j'ai pu découvrir un de dispositif liant à la fois socio-constructivisme et orthographe : les ateliers de négociation graphique (A.N.G.). Partant de ce constat, lors d'une observation en stage de pratique en classe de CM1/CM2, que

ce dispositif pouvait permettre une réelle progression du niveau des élèves sur le long terme, puisque les élèves semblent avoir compris suite aux travaux de groupe certaines règles orthographiques et les appliquent dans d'autres contextes, j'ai souhaité m'intéresser aux interactions langagières lors de ces ateliers, et analyser s'ils permettent une réelle amélioration des performances en orthographe. Les élèves accèdent-ils à une compréhension plus intelligible des notions d'orthographe lorsqu'ils explicitent ensemble, entre pairs, les différents points ?

Ces questions ont émergé au fil de lectures effectuées, d'observations lors de stage puis de mise en pratique dans ma classe de CE1/CE2 au cours de ma deuxième année de master. J'ai ainsi cherché à y répondre dans une étude dont je présente ici le sujet, prenant pour objet la classe de CE1/CE2 dans laquelle j'enseigne.

Ce mémoire est composé de deux grandes parties : la première, les fondements scientifiques, traite de l'origine de l'orthographe, de l'évolution des méthodes d'enseignements et leur évolution ainsi que des méthodes socio-constructivistes qui guident le principe des A.N.G. Elle porte également sur le dispositif pédagogique des ateliers de négociations graphiques, l'enseignement explicite en orthographe et plus particulièrement sur les intérêts d'un tel dispositif. Enfin le second axe, la partie recherche, expose le dispositif didactique, les résultats obtenus et l'analyse qui en découle, suite à sa réalisation dans ma classe de CE1-CE2.

Ce mémoire est rédigé selon l'orthographe rectifié de 1990.

# Sommaire

---

Remerciements .....	2
Sigles .....	3
Introduction .....	4
Partie 1 Fondements scientifiques .....	8
I.    Orthographe, les raisons d'une rénovation de son enseignement .....	8
A.    Point historique .....	8
B.    La question de la baisse du niveau orthographique .....	9
C.    Une nécessaire rénovation de l'enseignement de l'orthographe.....	11
II.   Evolution des méthodes d'apprentissage de l'orthographe .....	14
A.    La conception des élèves de l'orthographe .....	14
B.    Les modes de collaboration .....	15
C.    Les méthodes socioconstructivistes au service des apprentissages .....	16
D.    Le travail entre les élèves, le conflit socio cognitif.....	18
E.    Le travail de groupe au sein des ateliers de négociation graphique.....	20
III.  Dispositif des ateliers de négociation graphique .....	21
A.    Présentation et description .....	21
i.    Une innovation récente .....	22
ii.   Première phase : individuelle .....	23
iii.  Seconde phase : en groupe .....	23
iv.   Troisième phase : intervention de l'enseignant.....	23
v.    Quatrième phase : mise en commun groupe classe.....	24
B.    Intérêts d'un tel dispositif .....	24
i.    Du point de vue de l'élève .....	24
ii.   Du point de vue de l'enseignant .....	25
iii.  La dimension orale .....	26

Partie 2 Recherche.....	27
I. Dispositif didactique .....	27
A. Hypothèses .....	27
B. Méthodologie .....	28
C. Protocole .....	28
D. Ce qui est mis en place dans la classe en matière d'orthographe .....	32
E. Profil des élèves retenus pour l'analyse de résultats.....	33
F. Collecte de données détaillée.....	34
II. Résultats et analyse pré test.....	35
III. Résultats et analyse post test .....	38
A. Les phases d'atelier de négociation .....	38
B. La mise en commun .....	40
C. Résultat des dictées en seconde production .....	41
D. Entretiens métagraphiques .....	43
E. Analyse et réponses aux hypothèses .....	50
F. Les limites et difficultés posées à la recherche .....	54
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	58
Sitographie .....	59
Annexes.....	61
I. Annexe 1 Grille d'entretien métagraphique .....	62
II. Annexe 2 Entretiens métagraphiques .....	65
III. Annexe 3 Photos issues des travaux de groupe filmés .....	85
Résumé .....	87



# Partie 1 Fondements scientifiques

---

## I. Orthographe, les raisons d'une rénovation de son enseignement

### A. Point historique

Orthographe est un nom commun féminin, emprunté au latin *orthographia* et au grec *orthographia*, qui ont le même sens. C'est un mot lui-même composé à partir de mots *orthos*, « droit, juste, sensé », et *graphein*, « écrire ».

D'après le Centre de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'orthographe représente l'ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition, qui régissent l'organisation des graphèmes, la manière d'écrire les mots d'une langue; c'est également la connaissance et application de ces règles. Nous distinguons deux orthographes différentes, l'*orthographe d'accord*, fondée sur les règles de la grammaire, et l'*orthographe d'usage*, qui n'obéit pas à des règles précises.

Depuis son invention 3500 ans avant JC, l'écriture occupe une place centrale de nos civilisations. Lire, écrire sont synonymes de pouvoir et de liberté. « Et qui dit écriture dit orthographe. Connaître l'orthographe constitue donc un impératif, aujourd'hui comme hier » (Cogis D, 2008, p. 7). Seulement, maîtriser l'orthographe d'une langue est un exercice de longue durée, nécessitant une pratique et un long apprentissage méthodique passant par un processus d'appropriation des normes. Cet apprentissage développera des savoirs grâce à un regard réflexif sur la langue, afin de la comprendre et se l'approprier.

L'orthographe, lexicale comme grammaticale, est une des composantes essentielles à la production d'écrit, aux côtés de la maîtrise de la syntaxe, d'un lexique riche ou de la présentation. Les premières dictées apparaissent dans les salons de la cour de Napoléon III, avec la dictée de Mérimée, commandée par l'impératrice Eugénie afin de distraire ses convives en 1857. A l'époque, dans les milieux cultivés et au sein de la cour impériale, ce passe-temps est rendu célèbre et a pour objectif de pointer le nombre d'erreurs commises, mettant en avant ceux qui réussissent le mieux.

La dictée est rapidement introduite à l'école, exercice emblématique sur lequel le niveau des élèves et des écoles est jugé. Elle devient l'outil incontournable, véritable instrument d'appréciation, de sélection et d'évaluation certificative. Entre 1873 et 1877, l'inspecteur général Gaspard Beuvain d'Altenheim, fait passer trois mille dictées identiques dans deux cents

écoles de France, à des enfants entre dix et quinze ans (Chervel, A. et Manesse, D., 1989 p. 15). Les copies et résultats interprétés à l'époque à propos de cette monumentale enquête sont aujourd'hui conservés aux archives nationales et constituent une mine d'informations sur les méthodes et le niveau des élèves d'antan.

A l'école, dès les lois Jules Ferry de 1882, la dictée est introduite pour évaluer. Elle est l'épreuve-reine du certificat d'études qui ne s'obtient qu'à condition de ne pas faire plus de dix fautes comme le souligne D. Cogis dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, « les bonnes vieilles méthodes d'autrefois, quand, dans le Secondaire, on n'accueillait que ceux qui avaient surmonté l'épreuve de la dictée à l'examen d'entrée en sixième », (Cogis D, 2008, p. 7), privant ainsi d'accès plus de 80% de la population au baccalauréat. En 1989, le certificat d'études primaires est supprimé pour laisser définitivement place au brevet des collèges. Mais la dictée, elle, est immuable. Elle reste un repère pour toutes les générations de Françaises et de Français, mais aussi un calvaire pour nombre d'élèves.

## **B. La question de la baisse du niveau orthographique**

Le niveau des élèves en orthographe est régulièrement la cible de critiques et d'inquiétudes de la part des parents ou encore de l'opinion publique. Comme l'indique D. Cogis (Cogis D, 2008, p. 7) dans une critique contre « l'immobilisme intellectuel » et l'enseignement traditionnel, « pas une seule rentrée sans qu'un ministre ou un intellectuel médiatique ne parte en guerre contre l'abandon de l'orthographe à l'école. [...]Les élèves font de plus en plus de fautes ». Ce constat est toutefois corroboré par une suite d'enquêtes permettent d'en arriver aux mêmes conclusions. Tout d'abord les résultats de l'enquête de Monsieur Beuvain (Chervel, A. et Manesse, D. , 1989, p. 55), en quantité et qualité précises et utilisables ont permis aux chercheurs André Chervel et Danièle Manesse, mandatés par l'INRP, de partir d'un point d'appui solide afin d'effectuer une comparaison historique entre 1873 et 1986/87, soit une enquête à un siècle d'écart.

La même dictée de Fénelon a été « promenée » de classe en classe, dans les villes et villages similaires à l'enquête de Monsieur Beuvain, à trois mille élèves ayant le même âge que ceux qui avaient composé l'échantillon représentatif du siècle dernier. L'objectif principal de cette enquête était de constater ce qu'il en était réellement à propos du sentiment récurrent de baisse

du niveau en orthographe<sup>1</sup> en France, mais aussi en Belgique et en Suisse. Même si les données ne sont pas tout à fait comparables entre les deux périodes, de par le traitement des données ainsi que l'évolution de la société française, certains constats sont mis en avant :

- Les écoliers continuent de progresser tout au long de leur scolarité, s'améliorant dans les classes supérieures, et ce encore plus au XXème siècle, ce qui s'explique par l'étude de la langue progressive et spiralaire au fil des années d'enseignement
- Le niveau général des écoles rurales ainsi que les scores des filles sont en nette évolution, mettant ici en avant un siècle d'école obligatoire et gratuite pour tous les enfants français<sup>2</sup>.
- Les élèves du XXème siècle maîtrisent mieux une base plus large de l'orthographe, mais ils cumulent sur un petit nombre de mots un plus grand nombre d'erreurs
- Il y a plus de très bons élèves au XIXème siècle (avec un score de zéro erreurs) qu'au XXème siècle, mais l'écart entre les très bons et les très mauvais est moins déséquilibré dans la seconde étude, montrant ainsi que le niveau des élèves s'est homogénéisé.

Une troisième enquête réalisée en 2005 par Danièle Cogis et Danièle Manesse (Manesse, D., Cogis, D., 2007, p. 87 à 94), mandaté par la DEPP, a eu pour but d'alimenter les discussions sur le niveau des élèves, en prenant à nouveau l'axe de l'orthographe. Il en ressort un constat pessimiste, démontrant une baisse du niveau des élèves. Il apparaît que les élèves de 2005 ont deux années de retard sur leurs camarades de 1987 et que le niveau d'orthographe grammaticale est particulièrement touché.

Plusieurs hypothèses viennent justifier un tel constat. La première hypothèse est que les résultats entre des deux enquêtes en 1873 et 1987 n'auraient pas du être présentés avec un tel parallèle. En effet, le niveau avait baissé, et ce notamment en comparaison des années 1920 et 1930, époque durant laquelle l'orthographe a atteint « son apogée » (Manesse, D., Cogis, D., 2007, p. 87 à 94). Une seconde hypothèse concerne la modification des programmes depuis les années 1990 qui voient l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe lexicale échelonné sur l'élémentaire puis le collège, justifiant ainsi une baisse du niveau des CM2 compte tenu de la baisse du volume horaire consacré à l'enseignement de l'orthographe en tant que tel (« le

---

<sup>1</sup> « Notre propos était de voir si, comme on le prétend souvent, nos écoliers mettent moins bien l'orthographe actuellement qu'il y a un quart de siècle », écrit Roller (« L'orthographe des écoliers genevois en 1921 et 1947 »), *l'Éducateur*, 1950, n°16

<sup>2</sup> « Les communes ont l'obligation d'ouvrir une école de filles seulement en 1867 contre 1833 pour les garçons ». Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée : 1873 – 1987, les Français et l'orthographe*, Paris (France) : Calmann-Levy INRP

nombre d'heures consacrées quotidiennement à cet enseignement à l'école primaire a diminué », Cogis D, Manesse D. 2007, p. 18). Enfin, une dernière hypothèse, tirée des travaux de recherches de Michel Dabène (Dabène, M., 1987, p. 78), selon laquelle « il apparaît [...] que, en didactique du français, chaque sommet du triangle didactique (enseignant – savoir – apprenant) porte une marque sociale faite de représentations, d'expériences, de contraintes. Et nous voyons au quotidien à quel point les représentations sur la langue, son enseignement, et ce qui doit être enseigné, sont saillantes dans la société ». Le niveau en orthographe est donc impacté par l'environnement social des élèves. Or la démocratisation de l'école et son accès généralisé permettent aux élèves, mêmes ceux qui n'accèdent pas à un bon niveau orthographique de rester plus longtemps dans le système éducatif. Ce nombre d'élèves est sans doute équivalent aux anciennes périodes des études, or dans le passé, ils étaient évincés de l'enseignement et n'impactaient plus les résultats.

En revanche, aucune hypothèse, si ce n'est une remise en question générale des méthodes, ne vient justifier une telle dégradation du niveau en orthographe des élèves de nos jours : le nombre d'erreurs a augmenté de 38%. Le pourcentage d'élèves qui faisaient plus de quinze erreurs était de 26 % en 1987, il est vingt ans après de 46 %. Ce sont principalement les erreurs grammaticales qui ont augmenté de 57% entre les deux études.

### **C. Une nécessaire rénovation de l'enseignement de l'orthographe**

Les démarches et les activités préconisées de nos jours par l'Education Nationale abordent l'enseignement de l'orthographe selon une approche réflexive. Cette approche s'inspire, tout d'abord, des travaux de la linguiste Nina Catach qui a mis en évidence le « plurisystème » orthographique du français. C'est dans les années 1980-1990 que Nina Catach publie une douzaine d'ouvrages dont *L'orthographe française* (1980), *Orthographe et lexicographie* (1981), *Les Listes orthographiques de base du français* (1984), ou encore un *Dictionnaire historique de l'orthographe française* (1994) afin que l'orthographe ne soit pas un sujet de discrimination et d'échec scolaire. Elle souhaite que la langue reste accessible à tous, en défendant une conception profondément humaniste de la langue (Catach, N., 1980, p. 8).

Les travaux de Nina Catach permettent ainsi d'élaborer avec les élèves la fiche typologique des erreurs ou encore d'envisager une évaluation positive de l'orthographe. Les élèves vont construire avec leurs enseignants des outils méthodologiques pour organiser des relectures les plus efficaces possibles. Un de ces outils est la grille typologique des erreurs. Cette tâche d'une

grande complexité, mêlant savoirs et savoir-faire, nécessite l'apprentissage de stratégies, de méthode réflexive et d'adapter les attentes du point de vue de l'enseignant. De nombreux travaux vont également dans ce sens dès les années 90, avec les recherches d'Emilia Ferreiro dans un premier temps qui inspireront ensuite Ghislaine Haas et Danielle Lorrot. Cette façon d'enseigner l'orthographe s'inspire plus récemment des recherches de Danièle Cogis, spécialiste de la didactique de l'orthographe, qui, au début des années 2000, met en place ce qu'elle nomme des « chantiers en orthographe » où l'élève est mis dans une posture de « chercheur » pour la construction des notions.

Depuis maintenant plusieurs décennies, suite aux multiples travaux des linguistes et didacticiens du français, l'enseignement de l'orthographe ne se fait plus telle une discipline à part entière et « autonome », avec ses heures dédiées et ses propres outils cloisonnés (Cogis D., 2008, p. 13). L'orthographe est intégrée aux autres enseignements tels que le lexique, la grammaire, permettant une approche globale et réflexive sur la langue (« l'acquisition de l'orthographe [...] passe par une meilleure compréhension de la langue », Cogis D., Manesse D. 2007, p. 18); elle est une composante nécessaire à la communication écrite. Les élèves en ressortent avec un vocabulaire plus riche et peuvent faire des liens entre les familles de mots pour orthographier de manière correcte. Ils commettent moins de erreurs pouvant altérer leur compréhension. Nous noterons également que l'orthographe n'est plus uniquement une priorité de l'élémentaire, et que son enseignement s'étale désormais du primaire au lycée, permettant dans un premier temps un assouplissement au niveau du primaire avec un volume horaire moins important, et dans un second temps, le vœu d'une amélioration progressive du niveau des élèves entre le CM2 et la fin du lycée.

Les didacticiens et chercheurs développant les méthodes réflexives souhaitent modifier la vision de l'orthographe et le lien conflictuel que les français peuvent entretenir avec son apprentissage. Il est apparu nécessaire de donner du sens à ces apprentissages, de manière à démystifier le sujet et montrer « que l'orthographe peut être un véritable objet d'étude (Elalouf, 1995, p. 63).

Les connaissances enseignées à l'école sont appréhendées par les élèves, traitées, retraitées et construites (Cogis D., 2008, p. 55). Il est important de leur faire prendre conscience que les erreurs sont nécessaires, qu'elles participent à ce schéma de construction des savoirs. Aussi, elles ne sont pas individuelles. En ouvrant l'orthographe comme un objet d'étude, il leur est

permis de se décentraliser de l'orthographe seul, et d'accéder à cet apprentissage comme d'autres enseignements.

Les sciences cognitives et en particulier les neurosciences ont, depuis les années 1980, développé l'idée selon laquelle l'erreur doit se voir conférer un statut particulier dans les processus d'apprentissage, qu'elle est une des conditions permettant la pédagogie du modèle constructiviste. C'est ainsi que dans *La formation de l'esprit scientifique*, Gaston Bachelard expliquait qu' « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit fait obstacle ». L'erreur n'est donc plus déniée mais au contraire apparaît centrale, un passage inévitable vers la compréhension. Ce sont les disciplines scientifiques telles que les mathématiques qui se sont emparées rapidement du concept de l'erreur, comme l'attestent les travaux de Guy Brousseau : *Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique* (1976), ou encore *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques : Recherche en didactique des mathématiques* (1986). « La didactique du français s'est développée plus tardivement que les didactiques des mathématiques et des sciences et s'est rapidement nourrie de certains des concepts élaborés par ces autres champs de réflexion » (Geoffre T., 2015).

L'étude des erreurs en classe peut servir de points de départ aux activités méthodiques de classements ou de discussions entre élèves sur les formes orthographiques erronées. Il s'agira ainsi de construire une réflexion normée et le système orthographique. Au-delà d'un simple travail sur la correction de la dictée, une démarche progressive, méthodique et affranchie du caractère culpabilisant de la faute met l'accent sur l'importance de faire des erreurs, de les comprendre et de les corriger en actionnant des mécanismes de réflexion. « Les erreurs deviennent matière à réflexion en classe » (Manesse, D., Cogis, D., 2007 p. 28).

Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves tant la maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots. L'orthographe peut avoir un impact significatif sur la vie des élèves dans leur parcours de citoyen en devenir et futur jeune adulte sur le marché du travail. Tous les enseignements du français sont intrinsèquement liés entre eux, par conséquent une maîtrise de l'orthographe peut améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire, faisant ainsi des élèves des personnes compétentes au global.

Maintenant que nous avons fait un constat de la situation de l'orthographe et du niveau des élèves en France, nous allons aborder l'évolution des méthodes d'apprentissage de l'orthographe au cours des dernières décennies, sous l'influence du socioconstructivisme.

## **II. Evolution des méthodes d'apprentissage de l'orthographe**

J'ai pu me rendre compte, au gré des lectures, de l'importance de la dimension réflexive de la langue, de l'importance de construire l'étude du français comme un outil qui se manipule et s'utilise au travers d'un métalangage adapté pour se comprendre et se maîtriser.

Cette maîtrise passe par de nombreuses étapes et son apprentissage peut être long. Il débute au cycle 2, avec, comme objectif, la maîtrise de la lecture et l'écriture.

De nombreux outils sont proposés aux élèves afin de démystifier la langue écrite, et celle-ci est enseignée en partant des règles courantes, sans aborder les exceptions dans un premier temps. Par exemple, nous aborderons en cycle 2 la règle de l'ajout du -s ou du -x au pluriel, ou encore qu'un mot mis au féminin se termine généralement avec un -e sans toutefois mentionner les exceptions

Le but étant de ne pas créer de confusion dans un apprentissage qui peut paraître abstrait pour des enfants de cet âge, et qu'ils ne pensent pas que pour chaque règle existe une exception. Il est primordial de donner un cadre, et une fois que ce cadre sera posé, compris, utilisé, les « exceptions », c'est-à-dire des formes linguistiques qui sont jugées valides par le grammairien mais qui dérogent à la règle – pourront être abordées (Elalouf, A., 2015).

### **A. La conception des élèves de l'orthographe**

Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) sont fondateurs dans l'émergence de nouvelles situations d'apprentissage de l'orthographe ; en effet, ces travaux ont montré que l'enfant était capable d'une activité conceptuelle étonnante, lui permettant de d'accéder à une réelle réflexion et métacognition si tant est que des situations dans un environnement propice lui permettaient d'exercer et affirmer ces capacités.

Ainsi, il n'est plus question d'apprendre des listes de mots par cœur ni d'être « doué » en orthographe ou non, il s'agit réellement de réfléchir sur la langue, s'en détacher pour le considérer tel un matériau à manipuler et par-dessus tout, se défaire de toute empreinte émotionnelle vis-à-vis de l'orthographe.

Cependant, de nos jours, dans de nombreuses classes, les règles sont présentées sous forme de procédures à utiliser et à appliquer, elles sont présentes dans les phases d'institutionnalisation et les affichages de classe. Elles constituent ce que les enseignants estiment être des aides fournies à leurs élèves. Il en résulte que pour certains élèves en difficulté en orthographe, les règles deviennent des procédés systématiques automatisés plus que des procédures contextualisées (remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe pour identifier s'il s'agit dans la phrase d'un participe passé ou d'un infinitif) ou sont mésinterprétées (il n'y a pas de verbes sans pronom personnel ; le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif) ou encore sur généralisées (quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué) (Vinel, E., Bautier, E., 2021). Ces procédures apprises et répétées sont initialement prévues pour guider les élèves face à des problèmes de recherche orthographique, mais à condition qu'ils soient compris, et non automatisés sans raisonnement. La conséquence peut être l'application de règles non pertinentes et des erreurs orthographiques.

Les travaux d'Emilia Ferreiro et ce dernier constat soulèvent l'intérêt de travailler l'orthographe de manière intelligente, de multiplier les entrées et de développer des méthodes sous l'influence du socioconstructivisme. Puisque nous nous avons réalisé que l'orthographe doit à la fois s'appuyer sur un raisonnement réflexif sur la langue et sur des capacités de métacognition, il est intéressant de mettre les élèves dans des situations regroupant cet environnement, permettant d'avoir accès aux raisons des erreurs et d'explicitier les raisons de telle ou telle graphie. Pour cela, des dispositifs de recherche ont été didactisés pour l'école, telle que les ANG ou encore la multitude de façons de faire la dictée (dictée sans faute, autodictée, dictée à trous).

## **B. Les modes de collaboration**

Parmi les dispositifs de recherche didactisés et implantés dans les classes, nous retrouvons plusieurs modes de collaboration : à deux (dyades ou binômes), par groupe de deux à cinq élèves (un groupe coopératif) et enfin le niveau suivant est celui du groupe-classe.

Certains de ces modes de collaboration s'inspirent de la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste, selon laquelle les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances, l'apprentissage ayant lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement.



### C. Les méthodes socioconstructivistes au service des apprentissages

De Piaget aux travaux les plus récents, la recherche a attesté de l'existence de la construction des savoirs et de sa dimension interactive. S'éloignant de la pédagogie transmissive (issue de la doctrine de John Locke 1632-1704) dans laquelle la place du maître est centrale, présupposant que l'apprentissage découle de la transmission, que l'enseignement implique l'apprentissage automatique et que l'élève est dans une posture plutôt passive, des pédagogies se sont développées en se basant sur des observations et analyses de situations de classe.

Par exemple, les travaux de Vygotski, contemporain de Piaget, vont au delà du seul développement de l'enfant par sa capacité cognitive qui évolue progressivement au fil des âges et par le biais de différents apprentissages sociaux qu'on peut définir par une « imprégnation » lui permettant à la fois de se socialiser, de comprendre son environnement et d'augmenter ses capacités cognitives de façon générale. Vygotski soutient que « l'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. » (Vygotski, 1985). La tâche des enseignants consiste alors à comprendre comment se structurent les différentes connaissances pour chaque apprenant particulier, à découvrir ce « réseau interne, souterrain, génétique des sujets scolaires » (Vygotski, 1985), tel qu'il est issu de leurs interactions sociales antérieures. Ils pourront, ainsi, solliciter plus efficacement chaque élève, dans sa propre zone proximale de développement.

L'enseignant guide l'élève dans ses apprentissages. C'est ainsi que Philippe Meirieu définit que « le rôle du professeur est d'instruire ses élèves mais aussi de les éduquer dans le sens ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en chaque élève de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs ». (Meirieu, 1993).

Un des rôles des recherches de la pédagogie, des diverses didactiques et des sciences de l'éducation en général est d'aider les enseignants à mieux observer, stimuler, encadrer, réorienter cette activité mentale des élèves indispensable à l'apprentissage.

L'apprentissage prend appui sur les connaissances mutuelles des apprenants qui sont mises en commun. Il s'agit d'une forme d'apprentissage horizontal et participatif. Les apprenants investissent ainsi une dynamique de co-construction des savoirs dans laquelle il leur est demandé d'intervenir dans le processus d'acquisition, quitte à devenir eux-mêmes les auteurs d'un savoir nouveau.

Stanislas Deheane, psychologue spécialisé en neuropsychologie, a procédé à de nombreux travaux sur les représentations mathématiques, la lecture et le langage ainsi que sur la conscience. Il a établi dans un article de recherche (Deheane, 2013) qu'il existe quatre piliers ou facteurs pour « bien apprendre », basés sur l'étude des sciences cognitives : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information, et enfin, la consolidation.

L'attention est le mécanisme de filtrage qui nous permet de sélectionner une information et d'en moduler le traitement. Ce pilier est fortement relatif à la pratique enseignante qui doit connaître les limites de l'attention. En effet « le filtrage implique que réaliser deux tâches simultanément est très difficile » (Deheane, 2013), il sera nécessaire d'éviter la double tâche, proposer des consignes et des exercices concis (éviter les exceptions en orthographe par exemple), orienter l'attention sur l'objectif à atteindre. Ainsi, « le système de l'attention se décompose en trois systèmes attentionnels : l'alerte, l'orientation et le contrôle exécutif », que l'enseignant devra convoquer afin de canaliser l'attention des apprenants.

L'engagement actif est le principe directeur qui stipule qu'un apprenant passif n'apprend pas. En fort lien avec l'attention, les apprenants ne pourront être dans une situation d'engagement actif seulement et seulement si leur attention est contrôlée, dirigée. Pour mobiliser de telles situations, les apprentissages doivent être « attirants », afin de capter la curiosité des apprenants. « L'enfant, l'apprenant doivent pouvoir se tester. Rendre les conditions d'apprentissage (raisonnablement) plus difficiles va paradoxalement aboutir à un surcroît d'engagement et un effort cognitif, synonymes de meilleure attention. » (Deheane, 2013). Ainsi nous retrouvons ici la description de la zone proximale de développement de Vygotski, selon laquelle « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. » (Vygotski, 1985). Vygotski distingue ici ce que l'apprenant peut accomplir seul (« développement actuel ») de ce qu'il peut réussir avec l'aide d'autrui (« capacité potentielle de développement »). L'écart entre ces deux types d'activités constitue la « zone proximale de développement », l'espace où le développement est en devenir.

De nombreuses recherches contemporaines, rejoignant celles de Vygotski, ont montré en quoi l'interaction sociale peut conduire l'apprenant à bâtir de nouveaux instruments cognitifs lui permettant, à leur tour, de participer à des interactions plus élaborées, favorisant de nouveaux progrès intellectuels. Ces études précisent les effets des interactions entre pairs (Grangeat, 2016).

Le retour d'information permet de connaître le résultat de sa production, savoir si une erreur a été commise, et tenter de la comprendre. Le retour d'information est donc essentiel. Le rôle de l'erreur au cours du retour sur information est tout autant fondamental car il permet de décortiquer les stratégies mises en place, de les verbaliser pour prendre conscience du processus métacognitif, et ainsi de pouvoir dépasser l'erreur. Les apprenants prennent conscience que de leur erreur n'est pas isolée (« elle doit ne pas être trop sanctionnée, le stress étant un inhibiteur d'apprentissage » (Deheane, 2013), réalise que d'autres apprenants sont dans la même situation, ils sont alors en capacité de « dépasser l'erreur et parvenir au succès » (Deheane, 2013).

L'institutionnalisation d'un savoir permet de consolider l'acquis. « L'enjeu sera d'accomplir le transfert de l'explicite vers l'implicite », ce qui est favorisé par l'activité de métacognition déjà observée et réalisée lors du retour sur information. Les apprenants parviennent ainsi à accéder à des automatismes d'apprentissages, permettant de libérer de l'espace cognitif afin d'accéder à de nouveaux savoirs.

#### **D. Le travail entre les élèves, le conflit socio cognitif**

Les méthodes socio-constructivistes axent ainsi leurs théories sur la place de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant et des savoirs en tant que tels, mais également sur la place de l'apprenant parmi les autres apprenants. D'après Elena Bodrova, chercheuse principale chez Mid-continent Research for Education and Learning, autrice de l'ouvrage *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*, paru en 2012, il s'agit d'une idée initialement développée par Lev Vygotski dans les années 1930 qui va encore plus loin et affirme que les interactions sociales présentes et passées influencent l'élaboration des connaissances.

Le travail de groupe a donc un effet bénéfique voire indispensable sur la construction des savoirs. En demandant aux apprenants d'interagir, une nouvelle compétence essentielle est recherchée et travaillée, le langage. Les apprenants sont encouragés à échanger sur leurs stratégies, justifier leurs choix et résultats, communiquer devient une source d'enrichissement. Afin que le travail de groupe soit efficace, d'après Barlow et Philippe Meirieu (1993) il faut :

- un réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est tenu d'échanger avec les autres.

- les matériaux de travail, les informations, les éléments ou les données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun.

- un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre.

Ces modes de fonctionnement s'accompagnent de plusieurs opérations mises en place dans le groupe pour atteindre les objectifs demandés par le professeur ; on peut en lister au moins quatre :

- *la déduction* : la conclusion de plusieurs propositions,

- *l'induction* : à partir d'un ou plusieurs exemples, on doit proposer une règle générale,

- *la dialectique* : mise en relation de plusieurs idées pour aboutir à une preuve,

- *la créativité* : chaque individu trouvera sa propre solution.

La déduction, l'induction et la dialectique sont des pensées convergentes (Barlow, 1993, p. 65), c'est-à-dire qu'elles permettent de résoudre des problèmes qui n'ont qu'une solution. Après avoir essayé diverses méthodes, les élèves doivent converger vers la même solution.

Dans le cadre de la didactique du français, l'observation réfléchie de la langue emprunte deux principes fondateurs à la démarche socio-constructiviste: la situation-recherche et le travail en groupe. La perspective socio-constructiviste s'oppose à l'idée d'un empilement de savoirs, en préconisant la mise en œuvre d'activités d'observation et d'analyse permettant de construire des représentations et des savoirs provisoires. Le concept de situation-problème apparaît dans le domaine mathématique, au début des années 80. Il fait référence aux activités scolaires plaçant l'élève face à un problème à résoudre ; problème restant cependant à la portée des élèves. Rapidement, ce terme est étendu à d'autres disciplines. A l'école primaire, il est possible de mettre en œuvre des objets linguistiques sous forme de situation-problème. Ce mode de fonctionnement permet d'éveiller la curiosité des élèves sur le fonctionnement de la langue, en les plaçant face à un obstacle à résoudre. Pour ce faire, il est préconisé de suivre une démarche (Pelletier, Le Deun, E., 2004) respectant la hiérarchie des modes de représentations de la connaissance, à savoir :

- observation et exploration
- représentation mentale
- émergence de la règle et institutionnalisation.

D'après elles, « ce type de pédagogie repose sur une conception du savoir qui n'est pas un produit mais un processus évolutif, constamment réévalué en fonction des interactions du sujet apprenant avec son environnement culturel et avec la réalité. » Selon la thèse socio-constructiviste, les interactions sociales favorisent le développement cognitif. La démarche visant la mise en œuvre d'activités réflexives sur la langue a également recours à ce mode d'organisation. En effet, on ne peut contester l'intérêt du travail de groupe dans le développement d'un comportement d'observation et de réflexion sur la langue et ses usages. D'après L.S. Vygotski, il est indispensable que l'enfant interagisse avec ses pairs afin de pouvoir construire et structurer ses savoirs. Les interactions mises en œuvre lors des activités réflexives vont permettre d'accéder à une réflexion personnelle autonome. Il semble donc nécessaire de motiver l'apprentissage de l'orthographe en favorisant l'échange, la confrontation des idées, en dédramatisant l'erreur tout en donnant les moyens d'y remédier.

Ainsi, d'après L. Pelletier et E. Le Deun, « c'est en conférant à tous les élèves cette capacité à agir et à réfléchir ensemble sur les problèmes d'orthographe que les enseignants pourront les aider à repérer leurs erreurs et en analyser les causes, à développer leur écoute et leur attention, à acquérir des représentations sur les mots et les textes, à intégrer des informations nouvelles et à les réinvestir, à mémoriser les formes rencontrées sur le long terme, à raisonner, à accroître le nombre et l'efficacité de leurs stratégies. » (Pelletier et Le Deun, 2004)

### **E. Le travail de groupe au sein des ateliers de négociation graphique**

Les travaux de l'université de Bourgogne sur les ateliers de négociation graphique (Haas, G., Lorrot, D., 1996) ont réuni les ingrédients des méthodes socio-constructivistes et de pédagogie explicite, basée sur la compréhension des tâches, du sens pour aboutir à ce procédé des ateliers de négociation graphique.

Le travail de groupe est un antidote à l'échec parce que c'est exactement le contraire de la compétition individuelle : la tâche de chacun étant aussi importante que celle des autres, personne ne s'installe jamais dans l'échec, puisqu'il se produit une sorte de rotation de la contribution, décisive au succès de l'entreprise commune. » (Brunelle, 1976, p. 69)

En prenant du recul, ne se sentant plus seul face à l'erreur, l'élève dédramatise et la relation à l'orthographe évolue. L'élève n'est plus « bon ou mauvais », il accède à des savoirs, est capable d'expliquer, de justifier, avoir de l'intuition. Il réinvestit des informations communiquées par ses camarades, avec leurs propres mots et s'approprie les démarches, accédant ainsi à la dernière étape de la construction des savoirs. Selon L.S. Vygotski : « chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement. Elles se manifestent tout d'abord dans une activité collective soutenue par un adulte et par le groupe. Elles apparaissent, ensuite, lors d'une activité individuelle et deviennent alors une propriété intériorisée de la pensée du sujet ».

Après avoir proposé la vision actuelle de l'orthographe et mis en exergue les méthodes d'enseignements actuelles, profondément impactées par l'influence socio constructiviste et le travail de groupe, je propose dans une troisième partie de développer le principe des ateliers de négociation graphique, cœur de mon sujet de mémoire.

### **III. Dispositif des ateliers de négociation graphique**

#### **A. Présentation et description**

La dictée est un exercice sacralisé par l'école. Elle est actuellement toujours utilisée par les enseignants mais elle doit s'adapter à la nouvelle façon d'enseigner l'orthographe. La dictée peut être abordée comme un exercice diagnostique qui permet au professeur d'identifier le niveau de ses élèves en début d'année et ainsi adapter sa pédagogie ou les outils à proposer aux élèves (affichages, méthodes). Elle peut ensuite être formative et sommative, auquel cas elle doit s'appuyer sur les acquis des élèves, c'est-à-dire évaluer ce qui a été enseigné ou qui vient de l'être. Chaque texte évalué doit d'abord avoir été travaillé en classe ou bien doit être composé d'au moins 70% de mots faisant partie du vocabulaire connu des élèves. Nina Catach écrit : « La chasse continuelle aux fautes a quelque chose de malsain. Si l'on ne suppose pas acquis ce qui précisément est à acquérir, on ne mesurera pas les échecs mais les progrès » (Catach, 2005, p. 8). Dans une logique de confiance et bienveillance, le professeur applique un système de notation positif, soit basé sur un pourcentage de réussite, soit sur un nombre d'erreurs catégorisées. Il peut également se focaliser sur un phénomène orthographique précis et évaluer le degré de réussite de l'élève par rapport à ce phénomène, par exemple en mettant autant de points que de chaînes d'accord singulier-pluriel réussies dans un texte. La logique est de ne plus mentionner le mot « fautes » qui est connoté de manière négative et comme une sanction, mais

« d'erreurs » et on accordera un temps d'analyse aux élèves dans le traitement de leurs erreurs. Des entretiens métagraphiques permettront de discuter avec chacun individuellement sur les stratégies qu'ils ont voulu mettre en œuvre pour tenter de résoudre les difficultés rencontrées. Pourquoi se sont-ils trompés ? Comment aurait-on pu les éviter ? Ces entretiens sont essentiels et doivent absolument être complémentaires des corrections sur le texte, faites de préférence au crayon de papier, sans une correction totale du mot. Les élèves s'approprient ainsi le système sur lequel ils discutent, justifient leurs réponses et font des choix avant de corriger leurs erreurs. De nombreux dispositifs de dictées ont vu le jour : le paragraphe de la semaine pour l'appropriation des accords dans le groupe nominal et de l'accord sujet-verbe, la dictée comme évaluation sommative à niveau différencié, la dictée comme évaluation formative avec la grille des erreurs disponible ou des listes de mots, la dictée zébrée, ou encore la dictée négociée. C'est ce dernier dispositif, alliant à la fois socio-constructivisme et orthographe, que j'ai choisi d'étudier plus précisément.

#### *i. Une innovation récente*

Issue de recherches menées par une équipe de l'IUFM de Bourgogne, la dictée négociée, ou atelier de négociation graphique (Nicolle et alii, 1995 ; Haas, et Lorrot, 1996), fait partie d'activités proposées pour améliorer l'approche systémique et globale de l'apprentissage de l'orthographe, dans une option holistique de l'étude de la langue française.

Le travail s'effectue à partir d'un texte court, d'une à trois phrases en fonction de la classe, choisi par l'enseignant, voire composé par lui, en fonction d'un objectif défini le plus souvent en vue de provoquer des interrogations sur une notion problématique. Ce texte est le même pour tous les groupes.

La notion de négociation ramène aux échanges qu'un tel exercice va susciter. Les élèves sont amenés à échanger, à argumenter sur les raisons qui les poussent à faire ce choix d'accord ou d'orthographe. La discussion est réellement au centre de la séance, dans des groupes de taille suffisante permettant à tous les enfants de s'exprimer.

Le fait d'argumenter, de chercher des arguments pour défendre son opinion est un exercice qui peut se révéler ardu pour certains élèves car il est nécessaire de faire preuve de métacognition. Les élèves doivent étudier le cheminement de leur pensée, en être conscients et doivent le restituer, sans quoi les autres élèves peuvent juger que les arguments ne sont pas recevables et choisir une orthographe différente.

#### *ii. Première phase : individuelle*

Le maître dicte un texte à la classe, phrase par phrase ou en découpant en unités syntaxiques. Chaque élève produit le texte ainsi dicté.

#### *iii. Seconde phase : en groupe*

L'enseignant répartit les élèves dans des groupes de trois à quatre élèves de niveau hétérogène. Il leur donne la consigne suivante « Dans chacun des groupes, vous devrez réécrire le texte de la dictée en vous mettant d'accord sur l'orthographe de tous les mots ». Lors des débats, les élèves travaillent volontiers en groupe. Les élèves doivent se mettre d'accord sur l'orthographe des mots du texte en argumentant et en étayant cette argumentation de leurs connaissances, à l'aide de moyens mnémotechniques ou de méthodes de remplacement.

L'enseignant pilote les échanges intragroupes afin de réactiver les connaissances orthographiques ou débloquent certaines situations en guidant les élèves mais sans jamais donner de réponses.

Le texte dicté est retranscrit par les élèves sur de grandes feuilles qui seront ensuite affichées au tableau afin de permettre la confrontation autour des différentes manières d'écrire proposées. Les élèves sont invités à observer, à comparer les orthographe retenues par chacun, à faire des remarques, à questionner. Ces graphies sont commentées, débattues, contestées ou confirmées. Il arrive ainsi souvent qu'en restituant pour les autres son raisonnement, un élève puisse constater qu'il est parti sur une base fautive, ou qu'il a tiré des conclusions incomplètes, qu'il exprime des doutes sur la validité de ses choix. Chaque élève doit, lors de cette confrontation, justifier ou argumenter en faveur d'une graphie pertinente. Le but ici n'est pas forcément de trouver la bonne orthographe mais de justifier le raisonnement correct qui permettra à l'ensemble de la classe de progresser.

#### *iv. Troisième phase : intervention de l'enseignant*

La plupart du temps, une pause est nécessaire après un tel exercice qui nécessite une grande concentration et attention de la part des élèves, tout d'abord du point de vue cognitif sur l'orthographe et le raisonnement, et d'autre part sur le plan comportemental avec de nombreux échanges régulés entre élèves.

L'enseignant relit les productions et souligne ou entoure les différences d'orthographe à revoir, discuter en groupe classe. Il peut également mettre en avant certains succès collectifs pour lesquels il aurait assisté à des échanges qu'il juge intéressants et pertinents.



#### *v. Quatrième phase : mise en commun groupe classe*

Les productions sont affichées au tableau, montrant ainsi les différentes graphies à tous.

Des élèves volontaires viennent écrire au tableau une phrase à tour de rôle. A chaque phrase, un temps est laissé aux élèves pour découvrir la production de leurs camarades. L'orthographe est validée, corrigée, discutée par le groupe classe. Cette étape de synthèse est d'autant plus nécessaire que chaque groupe n'a généralement pas fait les mêmes commentaires ou emploie différentes méthodes métagraphiques.

### **B. Intérêts d'un tel dispositif**

#### *i. Du point de vue de l'élève*

L'atelier de négociation graphique est un moment privilégié qui s'intègre à la dynamique de réflexion des autres activités orthographiques (Haas et Lorrot, 1996). Il joue un rôle déterminant autant pour les élèves que pour l'enseignant.

Si on se place du point de vue de l'élève, les ANG permettent d'instaurer progressivement un changement de comportement vis-à-vis de l'orthographe, en dédramatisant l'erreur qui n'est plus uniquement la sienne, mais celle du groupe (l'élève est confronté aux différentes erreurs des élèves affichées au tableau, il voit ainsi les autres possibilités d'erreur et en est rassuré), en valorisant le raisonnement orthographique (il importe dans cet exercice de travailler sur l'entretien métagraphique, sur la construction des mots plutôt que sur le produit fini, les élèves négocient, font des tests de tâtonnements afin de parvenir à un résultat, qui même s'il est erroné sera valorisé, en modifiant les conceptions des élèves (en discutant et en échangeant avec leurs compétences métagraphiques, les élèves font émerger des conceptions, des réflexions qui permettront une évolution).

En plus de réconcilier les élèves avec cette discipline et de les doter d'un comportement efficace avec des automatismes basés sur des régularités, les ANG leur fournissent des points de repère pour leurs progressions ultérieures (Haas, G., Lorrot, D. 1996, et Haas, G., 1999).

Cette activité pratiquée régulièrement met les élèves en éveil car les modalités de travail et situations d'apprentissage varient (individuelle, puis en groupe de petite taille et enfin en groupe classe), elle suscite leur curiosité et leur enthousiasme car ils travaillent ensemble, cela les motive voyant ainsi naître des interactions fertiles (Haas, Lorrot, 1996).

Les ANG permettent de rééquilibrer la parole entre les élèves. Ces derniers gardent en mémoire les interactions qui ont eu lieu et prennent l'habitude de réutiliser ce qui a été dit entre pairs, et non entre les élèves et le professeur, dans les séances de réinvestissement, montrant ainsi qu'un certain vocabulaire adapté peut permettre une meilleure mémorisation des règles ou usages.

## *ii. Du point de vue de l'enseignant*

Du point de vue de l'enseignant, la dictée négociée permet d'observer les stratégies utilisées par les enfants pour résoudre un problème orthographique et de repérer quelles connaissances, quelles démarches sont réinvesties. En d'autres termes, elle permet d'ouvrir « la boîte noire » du raisonnement grammatical (Beaumanoir-Secq, 2017). L'intérêt ici pour l'enseignant réside également dans le fait que les représentations qui vont émerger lors des phases d'entretien de groupe n'auraient sans doute peut-être pas émergé dans un déroulement de classe normal. Ici, à travers la dédramatisation de l'erreur, la revalorisation du raisonnement orthographique, les élèves vont se sentir plus à l'aise et vont pouvoir oser se lancer dans la négociation collective.

L'enseignant, à la fois en retrait et à l'écoute des élèves, peut intervenir en ciblant son propos pour donner ou demander un savoir, pour faire avancer le débat, notamment en sollicitant une règle, ou pour relancer le débat en donnant la parole aux élèves qui s'expriment peu car incertains quant à leur savoir ou sans l'incapacité d'expliquer. Il peut les questionner, reformuler et valoriser les tentatives. Certains élèves, pourtant en difficulté sur d'autres sujets, peuvent avoir un sens inné de l'orthographe, et des aisances naturelles qu'il faut alors mettre en avant afin que les autres élèves l'écoutent et ne balaient pas ses arguments sous prétexte qu'il n'est pas un « bon élève » (Cogis, 2008).

Avec les élèves performants, l'entretien métagraphique s'affine et se concentre non pas sur la bonne orthographe mais sur l'analyse des classes et des fonctions, mettant en avant les opérations de maniement de la langue que sont le remplacement, la suppression, le déplacement ou la mise en valeur. Il s'agit, comme le suggère Danielle Lorrot (Lorrot, 1998), d'accroître :

le caractère stratégique des interventions, incitant les élèves à des repérages efficaces (identification des catégories de mots, mise en évidence des groupes de mots et de leur relation, etc.) dont ils pourront s'emparer progressivement pour conduire eux-mêmes ; sans appui, des raisonnements efficaces ».

L'entretien métagraphique présente également deux intérêts, le premier pour l'élève comme « une voie d'apprentissage du contrôle orthographique » (Cordary, 2002, p. 7)

et pour l'enseignant ainsi que pour l'élève « un outil de compréhension du système est un moyen pour s'approprier la norme orthographique » (Cordary, 2002, p. 7).

Enfin, toujours selon Danielle Lorrot (Lorrot, 1998): «La pratique de la dictée négociée, situation pédagogique centrée sur l'élève et ses capacités d'initiative intellectuelle et de réflexion transforme la position de l'enseignant et l'incite à modifier son mode d'intervention».

### *iii. La dimension orale*

Les ANG sont un dispositif dans lequel l'oral a un rôle majeur. Sont mis en œuvre plusieurs types oraux : l'oral explicatif et l'oral argumentatif puisque les élèves vont devoir se justifier et échanger avec leurs camarades. Ensuite, avec un oral socialisant, les interactions entre pairs leur permettent de partager des choix et différents points de vue. Les ANG ne laissent pas le choix, il est nécessaire d'écouter ses camarades, écouter autrui, de négocier et de pouvoir se mettre d'accord. Enfin, l'oral pour apprendre est primordial. En effet, l'analyse de la langue permettra de repérer et de résoudre les problèmes orthographiques (Cellier, 2004, p. 311-321). Michelle Cellier souligne l'intérêt de « parler en orthographe ». Elle explique que cela permet de dépasser le stade intuitif et d'apporter « une observation réfléchie de la langue ». Ce dispositif permet de confronter les représentations, de mutualiser les règles apprises ou connaissances engrangées, et de coopérer afin d'arriver à la meilleure production finale. L'observateur et le scripteur sont tenus de justifier leurs choix en usant d'explications pertinentes, de supports de la classe ou de faits de la vie de classe. L'utilisation d'un tel dispositif en classe permet de répondre à certaines priorités présentes dans les nouveaux programmes qui sont le langage oral et la coopération. Ce constat m'a permis d'établir la problématique suivante : **En quoi les interactions langagières entre élèves lors des ateliers de négociation graphique permettent-elles une amélioration des performances en orthographe ?**

# Partie 2 Recherche

---

## I. Dispositif didactique

L'expérience des ateliers de négociation graphique ont soulevé de nombreux questionnements lors de la parution des premiers articles de recherche à ce sujet : « Pourquoi négocier ce qui n'est pas négociable ? [...] Cela ne se discute pas » (Nicolle et *alii*, 1995), et pourtant, nous avons pu constater au travers de différentes lectures que ce dispositif pouvait se révéler complet et ingénieux sous de nombreux aspects. J'ai souhaité aborder le sujet afin de mettre en pratique ce dispositif dans ma classe et rendre compte de l'impact que cela pouvait avoir sur la progression des élèves en orthographe. Il est plutôt recommandé dans les articles de recherche de commencer au moment du cycle 3 (Haas et Lorrot. 1996) mais d'autres chercheurs soutiennent que tout exercice permettant de travailler la langue comme un matériau, à l'aide d'une méthode réflexive est à découvrir le plus tôt possible. En effet,

plus cette expérience langagière sera précoce et régulière dans la vie des sujets, plus ils seront en mesure de maîtriser des raisonnements sur le fonctionnement de la langue qui fixeront des procédures graphiques encore incertaines jusqu'à la constitution d'automatismes orthographiques fiables. (Massonnet. 1998, p. 239).

Ainsi Jacqueline Massonnet expose l'intérêt de mettre en œuvre cette démarche réflexive dès le plus jeune âge car l'orthographe est une discipline qui nécessite un apprentissage long et progressif ainsi certaines procédures orthographiques pourront être stabilisées et automatisées lors du cursus scolaire.

Après avoir observé différentes façons de travailler les ateliers de négociation graphique dans différents cycles, avoir pratiqué dans ma classe de CE1/CE2 plusieurs ateliers, et enfin, après avoir lu de nombreux ouvrages sur le thème, il s'agit maintenant de les mettre en relation pour aboutir à un protocole qui permettrait de vérifier les hypothèses ci-dessous.

### A. Hypothèses

- ❖ Hypothèse 1 : Les apprentissages sont transférés en situation équivalente, c'est-à-dire que nous notons une amélioration des performances des élèves qui réinvestissent les règles orthographiques et grammaticales suite à des phases de groupe lors des ANG.
- ❖ Hypothèse 2 : Par l'utilisation de leurs propres mots lors des phases de négociation entre élèves, les élèves retiennent plus facilement.

- ❖ Hypothèse 3 : Les élèves disposant d'un métalangage et d'une bonne connaissance grammaticale sont plus à même de progresser grâce à la dictée négociée que d'autres élèves ayant moins de prédisposition car ils sont capables d'échanger des arguments, leurs méthodes et ainsi de métacognition.

## B. Méthodologie

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai eu la chance de pouvoir avoir un terrain de recherche à disposition : ma classe en tant qu'étudiante alternante.

La mesure de la progression en orthographe, suite aux interactions que les élèves peuvent avoir entre eux lors des ateliers de négociation graphique, devait selon moi passer par une analyse de production en début d'année, lors de séances de dictées quotidiennes. Cette étape constitue donc le « pré-test ». S'en suit une phase de travail en atelier de négociation graphique décomposée en 4 à 5 séances, selon le dispositif décrit selon A. Nicolle et *alii* (Nicolle et *alii*, 1995). Après cette phase de travail, j'ai procédé à nouveau à une dictée équivalente en termes de longueur, de difficulté et d'objectif grammatical. Cette étape compose donc la phase de « post-test ». L'analyse des différentes dictées, pré et post test a permis d'identifier trois différents profils d'élèves :

- ❖ les élèves en réussite lors des deux étapes
- ❖ les élèves en échec lors de la première étape puis en réussite lors de la seconde
- ❖ les élèves en échec lors de la première, puis à nouveau en échec lors de la seconde

La dernière étape de la méthodologie est constituée d'entretiens métagraphiques avec les élèves sélectionnés, afin de découvrir ce qui a pu les aider à progresser ou identifier les points de blocage.

## C. Protocole

Dans le cadre du mémoire, le point de départ est le constat que les élèves français sont confrontés à des difficultés dans leurs apprentissages de règles orthographiques. J'ai décidé d'orienter ma recherche sur les potentiels apports des ANG dans l'apprentissage de l'orthographe des élèves de ma classe de cycle 2. Je suis étudiante alternante dans une classe de CE1/CE2 à l'école d'Antonne-et-Trigonant (douze CE1 et dix CE2). Le niveau des élèves est plutôt homogène, toutefois quatre élèves de CE1 sont en grande difficulté et une différenciation s'impose, notamment dans les supports pédagogiques ou la quantité de travail, puisque leur faible niveau de fluence les handicape dans leur autonomie (lecture de consigne,

de textes, écriture). Il s'agit d'une école de petite taille composée de deux classes, dans un village en périphérie de Périgueux. Les deux classes sont des multiples niveaux (CE2-CM1-CM2 et CE1-CE2) et un équipement numérique a été récemment fourni (TBI). Je suis en responsabilité de classe le lundi et mardi, tandis que ma binôme est en classe le jeudi et vendredi. Nous assurons la gestion de la classe (relations avec les parents d'élèves, réunions pédagogiques, conseils d'école, vie de la classe) de manière conjointe et notre binôme fonctionne de manière harmonieuse. Nous nous sommes réparties les enseignements par discipline afin de pouvoir assurer le volume horaire préconisé dans les programmes sur la semaine. Je suis en charge de l'orthographe et de la partie lexicale en français. Nous travaillons la dictée quotidiennement et en continuité sur la semaine, sous forme de phrase courte, contenant des mots utilisés de manière régulière et que les élèves n'ont pas à apprendre en amont. L'apprentissage est axé sur les accords au sein du groupe nominal, et plus précisément sur les morphèmes lexicaux muets au masculin en période 1, le -e muet au féminin en période 2 et l'accord déterminant/nom/adjectif en période 3. Selon les ouvrages de D. Cogis puis ceux de D. Lorrot et G. Haas, les avantages d'une telle séquence perlée sont :

- une situation explicite et structurée,
- l'élève y est placé en posture réflexive,
- elle permet de favoriser la mémorisation, l'automatisation,
- elle permet de travailler les régularités de la langue,
- elle propose une progression orthographique,
- elle privilégie un entraînement répété visant une automatisation et la stabilité de l'apprentissage,
  - elle permet une correction par les élèves (en se basant sur des outils à disposition dans la classe comme un lexique de mots, des affichages) qui apprennent à justifier leur raisonnement métalinguistique.

L'objectif était d'observer les élèves lors d'une séquence d'ANG, de les filmer lors de la phase commune (celle pendant laquelle ils échangent sur leurs différentes graphies), d'étudier leurs échanges afin de découvrir si le dispositif leur permet de progresser sur le plan orthographique ou non. Je cherche à décrire les interactions entre pairs pour voir dans quelle mesure elles peuvent contribuer à une meilleure maîtrise des règles grammaticales et orthographiques étudiées lors des séances d'étude de la langue. Plusieurs élèves ont été sélectionnés par rapport aux productions, ces derniers avaient tous commis des erreurs lors de la première phase. J'ai

ensuite procédé à un entretien métagraphique avec eux en me basant sur deux critères ; tout d'abord les élèves qui avaient à nouveau fait des erreurs dans leurs productions personnelles après la séquence d'ANG, et ensuite les élèves qui n'avaient pas reproduit d'erreurs dans leurs productions personnelles suite à la séquence d'ANG.

Afin de préparer les élèves à ce dispositif, j'ai procédé à un travail préliminaire en me basant sur les séances d'orthographe quotidienne. J'ai mis l'accent sur la mise en commun des phrases quotidiennes et une correction entre pairs. C'est-à-dire que l'élève appelé au tableau pour la correction mène la mise en commun en échangeant avec ses pairs, demandant si d'autres graphies sont proposées et ils justifient entre eux les raisons de l'emploi de telle ou telle orthographe. Un autre élève a, quant à lui, la responsabilité de vérifier les graphies dans un feuillet reprenant le lexique des dictées. En tant qu'enseignante, je me mets en retrait et ne sers qu'à faire rebondir les échanges ou valider en cas de point bloquant. J'ai également pu, lors de la période 2, proposer deux ateliers de négociation graphique afin de les familiariser avec ce dispositif et le fait d'être filmés lors des échanges.

Afin de procéder au recueil des données pour le mémoire, j'ai procédé en plusieurs étapes :

1. Production écrite individuelle 1, recueillie sur feuille volante ou dans le cahier du jour pour garder une trace (dictée reprenant le thème des accords au sein du groupe nominal en genre : morphème lexical muet au masculin). La phrase dictée est par exemple: « Le petit garçon regarde le camion blanc. », mais je peux également m'appuyer sur d'autres productions d'élèves du même ordre de difficulté lors des dictées quotidiennes. Les élèves écrivent la phrase dictée, et l'enseignant ramasse les copies pour un traitement (correction et classement par type d'erreurs).

*Matériel : feuilles individuelles*

*Date : lundi 17/01/2022*

2. Atelier de négociation graphique (phase 1, 2 et 3) reprenant les points de grammaire mentionnés –

a) Phase 1 – dictée individuelle,

La phrase dictée est : « Le grand monsieur raconte une histoire vraie. » ou bien d'autres productions d'élèves du même ordre de difficulté lors des dictées quotidiennes.

*Matériel : feuilles individuelles*

*Date : lundi 17 et mardi 18/01/2022*

b) Phase 2 – échange entre pairs,

Les élèves sont mis par groupe de niveau hétérogène, de manière à avoir des élèves de CE2 et des élèves de CE1 dont les connaissances orthographiques divergent, ou avec un vocabulaire métalinguistique différent.

L'enregistrement vidéo de la phase des interactions langagières entre pairs se fait avec la supervision et le guidage de l'enseignant. L'enseignant participe aux échanges, sans jamais donner de réponses, afin de relancer des débats ou problématiques intéressants. Il peut éventuellement apporter une aide sur du vocabulaire métalinguistique. L'enregistrement permet d'analyser des échanges, de repérer les reprises et reformulations, de manière à ce que je puisse y faire référence lors des entretiens métagraphiques et guider ainsi mon questionnement. Les mots « monsieur » et « histoire » ne sont pas comptabilisés dans l'analyse puisque nous nous focalisons sur la lettre muette de l'adjectif au masculin. Les élèves doivent recopier sur une feuille leur dictée avec les orthographes négociées en groupe. Nous appelons cette production : la production de groupe.

Cette phase se fait par petits groupes, les autres élèves se voient proposer une autre activité en autonomie, permettant à l'enseignant de se focaliser sur un seul groupe à la fois.

*Matériel : dictées individuelles, feuille A4 pour que les élèves écrivent leur version négociée, caméscope et trépied*

*Date : mardi 18/01/2022 et lundi 24/01/2022*

c) Phase 3 – mise en commun,

Les productions des groupes sont analysées par l'enseignant de manière à entourer les orthographes qui varient entre les groupes. Il sera intéressant également de regarder les enregistrements afin de pointer certains points à débat pour les groupes, ou certaines discussions argumentées. Les productions de groupe sont affichées au tableau. La phase commune est filmée pour repérer des interventions des élèves étudiés et analyser le



rapport entre ce qui se dit dans le groupe et ce qui se dit au niveau du groupe classe avec et sans le maître. Nous notons une attention particulière à encourager les élèves à participer, notamment ceux qui ont participé aux échanges constructifs.

*Matériel : feuille A4 pour que les élèves écrivent leur version négociée, caméscope et trépied*

*Date : mardi 25/01/2022*

3. Production écrite individuelle 2 (dictée reprenant le thème des accords au sein du groupe nominal en genre : morphème lexical muet au masculin). La phrase dictée est : « Il marche sur un sol glissant et salissant. Elle le regarde avec des bras tombants, prête à le rattraper » ou d'autres productions d'élèves du même ordre de difficulté lors des dictées quotidiennes.

*Matériel : feuilles individuelles*

*Date : lundi 31/01/2022*

4. Entretiens métagraphiques avec quatre élèves sélectionnés en fonction de leurs productions et des échanges observés entre élèves lors des phases de négociation ou de mise en commun. Il est nécessaire, lors des entretiens, d'échanger avec eux à propos des méthodes mises en pratique, savoir s'ils ont réactivé des connaissances acquises lors de la phase commune de la dictée négociée et savoir s'ils utilisent certains termes linguistiques (comment on parle des effets de langue). Il s'agit de recueillir leur procédure, d'analyser leur réemploi de termes métalinguistiques et de repérer les reformulations des échanges. Lors des échanges, je tente de faire référence à leurs écrits et leur montrer afin de nourrir les échanges et les souvenirs.

*Date : mardi 08-15-22/03/2022*

#### **D. Ce qui est mis en place dans la classe en matière d'orthographe**

Etant au début de ma carrière d'enseignante, je tente au maximum de m'appuyer sur des écrits de recherche afin de construire les progressions et apprentissages des élèves de ma classe. Ainsi, pour travailler l'orthographe, je n'ai pas construit cet enseignement de manière cloisonnée (Cogis, 2008), mais en l'intégrant aux autres enseignements tout d'abord du français (lexique, grammaire, conjugaison), puis plus généralement aux autres enseignements pluridisciplinaires comme Questionner le monde ou EMC, donnant ainsi un sens aux

apprentissages, distillant l'orthographe dans le quotidien des élèves pour rebondir sur toutes les occasions possibles.

Une attention particulière a été portée tout au long de l'année sur la règle de l'accord dans le groupe nominal, lors des dictées quotidiennes et lors de séances d'étude de la langue dédiée, et il s'agit du point étudié lors des ateliers de négociation graphique.

### **E. Profil des élèves retenus pour l'analyse de résultats**

Afin d'obtenir des résultats pertinents et intéressants à analyser, j'ai décidé de choisir quatre élèves, filles et garçons, dont le niveau était hétérogène. Il était intéressant de sélectionner un élève dont la première production comporte des erreurs sur le point travaillé, et dont la seconde production comporte moins ou pas d'erreurs majeures sur le même point particulier (les occurrences du point travaillé sont correctes). Puis trois autres élèves dont les productions comportent chacune des erreurs malgré des phases d'échanges.

C. est un élève de CE2. Très doué pour les mathématiques, il a un bon esprit d'analyse ainsi qu'une bonne compréhension des notions. Son niveau en fluence était à peine satisfaisant en début d'année et un important travail, notamment lors des APC mais également hors temps scolaire (appui des parents), a permis une nette progression. Il reste en retrait et discret en classe, n'étant pas très à l'aise face au groupe classe. C. lit tous les jours chez lui mais il continue cependant d'avoir des difficultés à imprimer l'orthographe des mots ou à se repérer dans une phrase simple. Il a été choisi car ses productions présentent des erreurs similaires (lettre muette absente ou erronée) dans les deux phases test, malgré sa participation active lors des échanges dans l'atelier de négociation graphique.

A. est une élève de CE1. Elle est une élève globalement en réussite, présentant une progression constante au cours de l'année. Elle travaille rapidement, voire trop rapidement à certains moments, ce qui peut entraîner des erreurs d'orthographe. Elle participe activement lors des phases de correction de dictée et des phases de travail de groupe, d'où le choix de la sélectionner pour cette recherche. Elle a en effet pu présenter des erreurs lors de productions ou travaux de dictée précédents puis une production post test dans lesquelles la lettre muette apparaît.

LA. est une élève de CE1 qui présente de nombreuses difficultés suite à des déménagements et un retard cumulé en GS et CP. Elle bénéficie d'un renfort en classe grâce à de la différenciation (supports, tutorat et quantité de travail) et lors du temps des APC. Si sa

compréhension ne fait pas défaut, elle est fortement impactée par une fluence très faible (50 MCLM) qui la ralentit dans toutes les tâches du quotidien (autonomie, lecture de consigne ou d'énoncé, écriture). J'ai choisi cette élève pour intégrer mon échantillon car elle a bénéficié d'un groupe très compréhensif lors des ANG, qui a su lui expliquer les règles d'orthographe de manière très pédagogique. Lors des séances filmées, je l'ai senti très investie. Cependant ses productions n'ont pas progressé entre le pré et le post test.

LE. est un élève de CE1, il a des prédispositions pour les mathématiques, il a un bon esprit d'analyse ainsi qu'une bonne compréhension des notions. Il présente des difficultés dans tous les domaines du français, à savoir en particulier l'étude de la langue, la production d'écrit, la lecture ou encore le lexique principalement lié au fait qu'il ne lise pas assez. En découle une difficulté à imprimer l'orthographe des mots ou à se repérer dans une phrase simple s'il n'est pas guidé par l'adulte, ou encore une grande difficulté à construire ne serait-ce qu'une phrase syntaxiquement correcte. Il a été choisi car ses productions présentent des erreurs similaires (lettre muette absente ou erronée) dans les deux phases test, malgré sa participation active lors des échanges dans l'atelier de négociation graphique.

## **F. Collecte de données détaillée**

Les données ont donc été collectées dans la classe directement auprès des élèves. Ayant une autorisation parentale de filmer pour tous, j'ai pu filmer les différentes phases grâce à un appareil photo/vidéo puis un caméscope emprunté à l'INSPE. Les élèves étaient prévenus et cela s'inscrivait dans une séquence complète autour des ateliers de négociation graphique que nous avons déjà faits deux fois en période 2.

Les entretiens métagraphiques ont été enregistrés grâce à un dictaphone, soit en classe, soit lors des APC.

Deux grilles d'entretiens avaient été préparées afin d'adapter les questions au profil de l'élève interrogé. On relèvera :

- ❖ La capacité de l'élève à expliquer sa réflexion
- ❖ L'utilisation de vocabulaire métalinguistique
- ❖ L'utilisation de mots de grammaire
- ❖ La capacité de l'élève à dire en quoi les interactions avec ses camarades l'ont aidé ou non

Après avoir demandé aux élèves de rappeler le principe de la dictée négociée, je les guidais dans un questionnement métagraphique et orthographique avant de terminer sur une série de question à propos de leur expérience d'ANG (voir Annexe 1 pour la grille d'entretien complète).

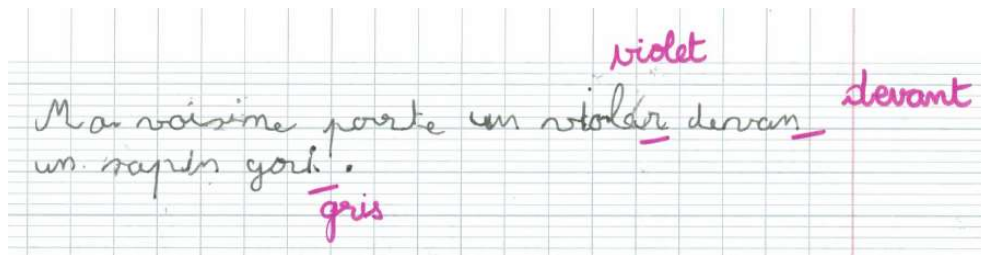
## II. Résultats et analyse pré test

Lors du pré-test, j'avais décidé de prendre une phrase simple, travaillant sur les accords dans le groupe nominal, et de me focaliser sur les lettres muettes des adjectifs au masculin. La méthode pour obtenir la lettre muette de l'adjectif est dans un premier temps d'être capable d'identifier l'adjectif. Pour se faire, il s'agit pour les élèves de trouver les mots que l'on peut enlever sans que la phrase ne perde sa syntaxe (« le bonnet vert s'envole » peut se dire « le bonnet s'envole ») ou de trouver le nom qui est caractérisé par cet adjectif (pour cela les élèves doivent être capables également d'identifier le nom et son déterminant, ce qui est travaillé dès le CP). Une fois que l'adjectif est identifié, les élèves pensent à la méthode apprise en classe et répétée depuis le début d'année, à savoir de transformer cet adjectif masculin au féminin, ainsi « un bonnet vert », devient par exemple « une souris verte », phrase connue des enfants, utilisant un vocabulaire appris en cycle 1 grâce aux comptines. Cette méthode du remplacement par le féminin fait apparaître la lettre qu'ils doivent écrire mais ne prononcent pas, ce qui est très abstrait pour les enfants de 7-8 ans. Il est donc important de donner du sens à cette lettre muette, que les élèves comprennent d'où elles viennent afin qu'ils s'approprient la méthode et l'utilisent avec tous les adjectifs.

Le choix du texte n'a pas été évident car étant un sujet largement traité, les adjectifs tels que : petit, grand, long, court, vert sont bien connus des élèves, utilisés de manière récurrente, et ils ont su réinvestir leurs connaissances et travailler leur mémoire, à l'exception de LA. et LE. C'est la raison pour laquelle j'ai proposé une seconde dictée, utilisant d'autres mots de vocabulaire, mais toujours dans le même ordre de difficulté, afin de les confronter à des mots « nouveaux », et observer s'ils étaient capables ou non de réinvestir leurs connaissances dans un autre contexte.

Il fallait en outre, dans le cadre de mon mémoire, que les erreurs soient des erreurs « intéressantes », c'est-à-dire, selon la catégorisation de Nina Catach (Catach N., 1980, p. 288) d'origine grammaticales (accords), et non des erreurs purement extragraphiques ou bien

graphiques mais orthographiques lexicales et ou phonogrammiques (« garçon » pour garçon par exemple).



Dictée de C. (18.01.2022)

C. a tout d'abord oublié un mot : pantalon, car il faut lire « Ma voisine porte un pantalon violet ». Ensuite, C. écrit les mots correctement en termes de phonique. Nous pouvons le relire sans difficulté. Ses erreurs portent sur les terminaisons des mots : violet, devant et gris. Le mot devant est un mot invariable qu'il convient d'apprendre par cœur et que nous continuons de travailler régulièrement. Pour les mots violet et gris, nous pouvons nous demander pourquoi il n'a pas mis en place la stratégie qui consiste à transformer l'adjectif masculin au féminin afin de vérifier s'il y a une lettre muette, et si oui, de laquelle il s'agit.



Dictée de LE. (17.01.2022)

LE. commet deux erreurs dans sa dictée, la première sur le mot camion écrit « camioin », et « banche » au lieu de blanc, soit deux erreurs à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique (omission ou ajout de lettre). Ces erreurs, mis à part l'omission de la lettre l, souligne que LE. a bien compris la stratégie développée en classe, à savoir transformer l'adjectif masculin au féminin, afin de connaître la lettre finale du mot. Il a été capable de réinvestissement. Cependant, la méthode ne lui a pas permis de revenir au masculin et de correctement orthographier le mot, sans doute lié au fait que blanc/blanche ne suive pas la règle basique du simple ajout d'un -e. On peut imaginer qu'il a commencé à écrire « blan », puis en cherchant le féminin à l'oral, a trouvé le féminin « blanche », mais n'a plus su quelles lettres enlever. Il a finalement laissé le mot « blanche » en entier.



Dictée de LA. (17.01.2022)



Dictée de LA. (18.01.2022)

LA. commet plusieurs erreurs sur les deux dictées présentées et réalisées les deux jours de pré-test. Les erreurs sur les adjectifs comportant des lettres muettes sont systématiques, et nous pouvons noter qu'elle écrit de manière phonétique la plupart des mots. Dans la première dictée, on peut noter l'effort de mettre des lettres muettes à « petite » et « blanc », peut être pour répondre à une mise en garde de l'enseignant lors de la dictée de faire attention aux lettres muettes, en revanche, nous ne pouvons pas déceler de mise en place de stratégie pour découvrir quelle lettre muette serait correcte.



Dictée de A. (17.01.2022)

A. produit une seule erreur qui concerne le mot blanc (correction prise initialement au bleu, puis au vert). On peut noter qu'elle oublie la lettre muette c à la fin de l'adjectif blanc, alors qu'elle a pourtant correctement orthographié le mot petit. Plusieurs hypothèses pour répondre à cette erreur, soit le mot petit étant connu, lu depuis la maternelle, elle le connaît et a su l'orthographier, alors que le mot blanc non. Soit, elle a su appliquer la procédure pour identifier la lettre dérivative muette, à savoir la transformation d'un adjectif masculin au féminin pour écrire petit, simplement en ôtant le -e, et n'a pas su faire de même pour l'adjectif blanc/blanche puisqu'il faut ôter -he (même principe que l'erreur de LE.).

### III. Résultats et analyse post test

#### A. Les phases d'atelier de négociation

Les phases de négociation sont toujours riches en échanges et la taille des groupes permet à chacun de s'investir, d'oser énoncer son erreur ou d'expliquer son raisonnement.

La consigne est brève : « Vous allez discuter par petit groupe de l'orthographe que vous avez écrit. Si vous n'êtes pas d'accord, il va falloir expliquer pourquoi vous avez écrit cela de cette manière et tomber d'accord sur la manière de l'écrire. Vous devrez écrire la dictée d'une manière validée par tout le monde sur une nouvelle feuille ». Cette consigne laisse libre cours aux élèves de discuter entre eux selon leurs procédés et échanger sur leurs méthodes. Certains groupes vont choisir de faire mot par mot (dans la plupart des cas), et d'autres vont fonctionner par groupe de mots.

Les élèves partagent leurs connaissances et sont ravis de pouvoir venir en aide à un de leur camarade.

Les échanges filmés montrent pour la plupart des élèves attentifs et concentrés sur leurs tâches, plutôt autonomes. On peut remarquer que les élèves qui écrivent bien graphiquement parlent prennent quasiment toujours le contrôle de la feuille commune du groupe, tandis que les autres prennent la correction au fur et à mesure sur leur production individuelle. Cet élève est la plupart du temps « meneur » du groupe, il détient le pouvoir en quelque sorte puisqu'il a le stylo du groupe. Dans certains groupes, chaque élève énonce un mot, l'épèle et demande aux autres s'ils ont une autre proposition et ainsi de suite à tour de rôle.

J'ai pu relever que dans les groupes (que j'avais construits de manière hétérogène en leur sein et homogène entre eux, avec des élèves moteurs et d'autres en difficulté, dans le but de faire avancer les débats), les élèves en difficulté osaient quasiment toujours exprimer leurs propositions, quand bien même celles-ci seraient contraires à d'autres élèves plus en réussite. Cette attitude est très positive, elle prouve que les élèves sont en confiance. Les groupes de petite taille et les élèves répartis par le professeur en fonction du niveau et des caractères des enfants sont sans doute des vecteurs favorisant ce résultat.

J'ai également pu remarquer que même si les élèves en difficulté osaient exprimer leurs propositions, ils s'effaçaient ensuite à la fin de la phase de négociation, lors de la décision finale de l'orthographe à choisir, au profit des élèves ayant des facilités. Cette attitude, bien que

compréhensible, est fâcheuse puisque certains élèves, de par leurs connaissances en lexique, leurs lectures, peuvent tout à fait avoir des connaissances en orthographe intuitives qu'ils ne sauraient pas justifier et qu'ils ne soutiendraient pas face à des élèves plus en confiance.

Lors des phases de négociation, il apparaît que les élèves font appel à des souvenirs de la classe, ils vont par exemple étayer leurs propos en se servant d'anecdotes communes à tous dans la classe :

- une correction de dictée, LE. s'exprime en disant « moi, je me souviens qu'on écrit *histoire* avec un -h parce qu'on dit *historique*, ou *préhistoire*, comme on avait dit dans la correction de la dernière fois, et même qu'on peut vérifier le lexique ».
- une trace écrite faite collectivement, A. se souvient par exemple : « *Devant* s'écrit avec un -t à la fin je m'en souviens parce qu'on l'a écrit dans la leçon des mots qui ne changent pas [invariables] ».
- un affichage, A. dit à un moment : « j'ai regardé le mur des sons et j'ai vu dans le son [s] que *garçon* avait un ç. »
- un moment qui les a marqués, par exemple LA. peut dire : « oui parce qu'il y avait Méline et elle m'a beaucoup aidé, elle m'a appris des choses que je ne savais pas et que maintenant j'ai appris [...] pour *petit*, elle m'avait dit qu'il y avait toujours un -t pour faire *petite* ou pour par exemple grand j'avais oublié de mettre un -d et du coup elle m'a dit qu'il fallait toujours mettre un -d pour faire **grande**. »

Ce sont tout à fait ces échanges qui sont attendus puisqu'ils favorisent un tissage entre les apprentissages des élèves, se crée ainsi un héritage collectif, une connaissance et un socle communs.

Il apparaît également que les élèves vont avoir tendance à utiliser des méthodes découvertes en classe, utiliser un vocabulaire le plus proche possible de celui de la classe. Il n'existe pas une grande part d'inventivité ou de créativité dans les processus, les élèves restant au plus proche de ce qui est appris en classe, et ainsi du métalangage attendu.

C. est en confiance dans son groupe (avec deux élèves performantes et une élève moyennement performante), il intervient mais sans se faire confiance, n'impose jamais ses graphies car il sait que les autres élèves sont plus en réussite. Les règles énoncées par ses camarades sont généralement connues mais il n'y avait pas pensé lors de la dictée car il écrit lentement et n'a pas le temps de considérer tous les tenants et aboutissants.



LE. est en confiance dans son groupe (avec deux élèves performants et une élève moyennement performante) mais il n'intervient pas sans y être invité, soit par ses camarades, soit plus régulièrement par l'enseignante. Il répond aux questions grammaticales et ensuite applique le raisonnement orthographique mais ne le fait pas de lui-même. Il manque de lexique, ce qui ne lui permet pas de faire des liens entre les règles et des mots qu'il ne connaît pas.

LA. est très en confiance dans son groupe, entourée d'élèves bienveillants et prêts à l'aider. Elle n'hésite pas à donner ses différentes graphies mais n'est capable d'aucun raisonnement orthographique ni d'explications. Elle écoute attentivement ses camarades lui expliquer les règles apprises en classe, lui donner des exemples, cependant elle semble perdue et ne pas imprimer ce qui est dit, on peut penser que cela fait beaucoup trop d'informations pour elle.

A. est dans un groupe avec deux élèves performantes et un élève en difficulté. Elle est en confiance et intervient pour donner ses raisonnements orthographiques, soutient ses propositions en les justifiant. Elle fait de bonnes propositions reprenant des règles vues et discutées en classe.

Après ces phases de négociation en petits groupes, nous pouvons nous demander comment évoluent les discussions dans la dernière phase du dispositif, sans que cela ne soit redondant.

## **B. La mise en commun**

La phase de mise en commun est préparée en amont par le professeur qui aura mis en avant toutes les similitudes et différences entre les résultats finaux entre les groupes. Plutôt que de reprendre tous les mots de la dictée, exercice qui pourrait se révéler chronophage et qui pourrait perdre l'intérêt des élèves car trop répétitif, l'enseignant pointe les mots qui ont soulevé des débats lors des phases de négociation. Il mène le débat pour faire ressortir les discussions intéressantes entre les élèves.

Cette phase a donné lieu à des échanges intéressants entre les élèves. Ils ont pu découvrir quels avaient été les points de blocage pour les élèves des autres groupes, demander comment ils avaient résolu les problèmes orthographiques, et faire part de leurs astuces. Cela a été le moment d'échange avec un métalangage adapté à la situation. Les élèves ont réussi à rappeler également ce qui avait été discuté avec le professeur lors des phases d'échange, tentant ainsi d'évoquer des souvenirs communs.

Les élèves sélectionnés dans l'échantillonnage n'ont pas participé de manière très active, laissant la place de manière naturelle aux élèves qui avaient recopié la dictée négociée. C'est

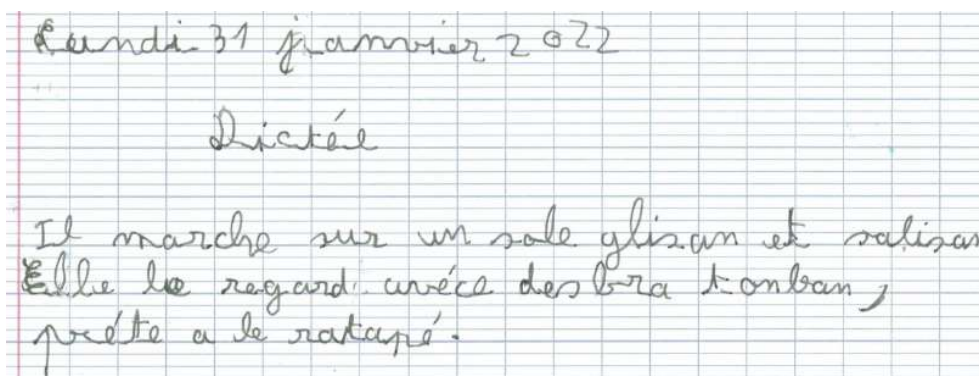
ici que j'ai pu jouer un rôle majeur, distribuant la parole, discutant avec les élèves pour faire ressortir des échanges. Par exemple, j'ai invité LA. puis LE. à partager ce qui avait été dit dans leurs groupes. Ils ont chacun pu s'exprimer à l'oral par rapport à la procédure de mettre un adjectif masculin au féminin afin d'identifier la lettre muette. Le groupe classe a permis de préciser le vocabulaire et affirmer la méthode.

Malgré ces expériences enrichissantes, les élèves ont-ils été capables de réinvestir les connaissances dans un nouveau contexte de dictée ? Sont-ils parvenus utiliser les règles orthographiques avec d'autres mots de vocabulaire ?

### C. Résultat des dictées en seconde production

Ayant travaillé lors du pré-test et lors des ANG sur les règles d'accord dans le groupe nominal et en particulier sur les lettres muettes, j'avais décidé pour le post test de prendre une phrase simple à nouveau, travaillant sur les mêmes aspects mais avec d'autres mots de vocabulaire, assez simples pour être connus des élèves. Le but est de vérifier si les élèves procèdent à un réinvestissement du travail effectué en amont.

Je me suis à nouveau focalisée sur les erreurs « intéressantes », c'est-à-dire, comme évoqué plus haut, selon la catégorisation de Nina Catach (Catach, 1980, p. 288).



Dictée de C. (31.01.2022)

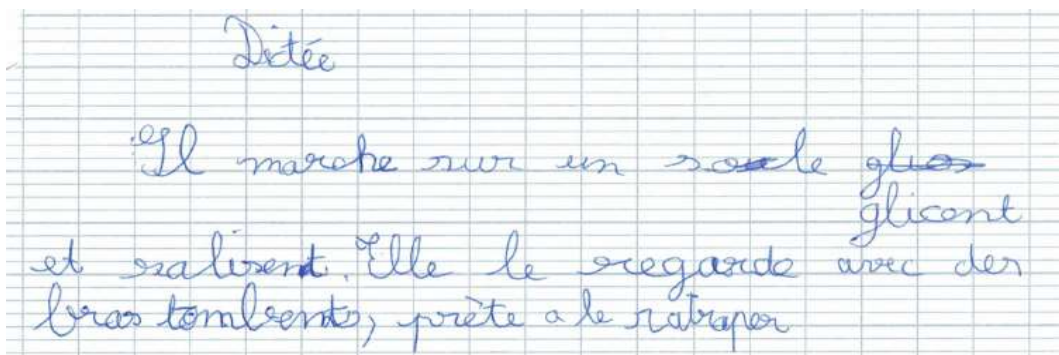
La dictée de C. présente de nombreuses erreurs orthographiques, altérant ou non la valeur phonique des mots. Les mots qui retirent mon attention pour cette étude sont : « glissant », « salissant » et « tombants », chacun d'eux étant des adjectifs avec une ou des lettres muettes. C. n'a écrit aucune des lettres muettes, mettant ici en doute la mise en pratique de la méthode du féminin pour écrire un adjectif au masculin alors même qu'elles ont été discutées lors des phases de négociation graphique, puis lors de la phase de mise en commun.



Il marche sur un sole glisan et salisan. Elle regarde avec des bras tombant, prête à le rattraper.

Dictée de LE. (31.01.2022)

Le constat est le même que pour C., LE. n'a écrit aucune des lettres muettes, mettant ici en doute la mise en pratique de la méthode du féminin pour écrire un adjectif au masculin alors même qu'elles ont été discutées lors des phases de négociation graphique, puis lors de la phase de mise en commun.



Dictée  
Il marche sur un sole glisan et salisent. Elle le regarde avec des bras tombants, prête à le rattraper.

Dictée de A. (31.01.2022)

A. réalise une dictée comportant des erreurs certes, mais lorsqu'il s'agit des mots sur lesquels nous nous focalisons, ils comportent tous la ou les lettres muettes attendues, à savoir -t et -s. Cette réussite démontre la mise en pratique de la méthode du féminin pour écrire un adjectif au masculin.



Dictée  
un peu dans les océans profonds et froids.

Dictée de LA. (25.03.2022)

LA. étant absente pour la deuxième dictée individuelle, j'ai choisi de présenter une dictée du même ordre faite lors du travail de dictée quotidien. Il faut ici se focaliser sur les mots « profonds » et « froids ». Alors que le mot *froid* a été travaillé à de multiples reprises, lors de différents ANG puis lors de mise en commun, ainsi que de manière récurrente dans les dictées quotidiennes, LA. n'a pas écrit la lettre muette -d. De même pour *profonds*, mettant ici en doute la mise en pratique de la méthode du féminin pour écrire un adjectif au masculin.

#### D. Entretiens métagraphiques

Afin de pouvoir exploiter les entretiens métagraphiques, en sortir des tendances en fonction du profil ou des réussites des élèves, j'ai préparé un tableau reprenant les questions de l'entretien. Je complète ce tableau par oui ou par non autant que possible, et y inscris si nécessaire des annotations afin de nuancer mon analyse.

Il est nécessaire de rappeler que les entretiens ont tous été réalisés un mois voire plus à distance de la dernière phase de dictée négociée, ne pouvant ainsi pas m'appuyer sur la mémoire de faits précis des élèves (période de covid et de vacances qui ont rendu impossible de faire les entretiens dans un laps de temps plus court). Il aurait été intéressant de m'appuyer sur des extraits vidéo des discussions entre eux, de leur montrer afin d'échanger à ce sujet mais le temps imparti et la gestion du reste du groupe classe ont rendu cette option totalement impossible à mettre en place.

Questions :	Savoir décrire le principe de l'ANG	Savoir identifier les mots dans une phrase	Savoir expliquer comment il/elle identifie les mots	Savoir ce qu'est le féminin	Savoir comment se souvenir de la lettre muette finale
LA.	Oui	Aléatoire : Oui pour le verbe et le nom, non pour l'adjectif	Capable avec étayage enseignant	Non	Non
LE.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
A.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

C.	Oui	Aléatoire : verbe non, adjectif oui	Capable avec étayage enseignant	Oui	Oui, on met au féminin
----	-----	-------------------------------------	---------------------------------	-----	------------------------

Questions :	Se souvenir des interactions avec les camarades	S'appuyer sur les échanges pour les futures dictées	S'appuyer sur les corrections communes	Progresser en faisant des dictées quotidiennes	Progresser grâce aux corrections communes
LA.	Oui	Non	Non	Non	Non car compliqué de penser à réinvestir les connaissances
LE.	Moyennement	Non	Non	Oui	Non car non capable de faire des inférences
A.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
C.	Moyennement	Moyennement, en plus de la répétition de l'exercice	Oui	Oui, la répétition le rassure	Moyennement, la répétition le rassure mais n'a pas le temps de réinvestir lors des dictées

Ces entretiens métagraphiques nous permettent de mettre en avant quelques tendances que l'on retrouve chez les élèves partageant le même profil, à savoir l'élève qui n'a pas été en réussite lors des deux exercices de production personnelle.

Nous notons que A. se distingue de ses camarades car elle est capable de répondre positivement à chaque question, d'expliquer ses choix ou décisions, et enfin de réinvestir les connaissances engrangées lors des interactions avec ses camarades aux profits de ses nouvelles productions en dictée.

Pour les trois autres élèves, nous notons tous d'abord des difficultés au niveau de l'identification grammaticale. En effet, LE. parvient à expliquer de lui-même les différentes classes grammaticales et ses justifications sont cohérentes, bien expliquées. En revanche, C. et LA. n'y parviennent qu'avec un fort étayage de l'enseignant qui les guide dans l'application de

méthodes, évoque les rituels en classe portant sur ces exercices de grammaire ou fait appel à des affichages ou autres exercices quotidiens leur permettant de se remémorer les techniques à suivre.

Verbatim entre PE et C. à propos de la difficulté à identifier le verbe

PE : « On va commencer par voir comment tu reconnais les mots dans une phrase par exemple ici donc la dictée c'était c'est un grand homme au regard noir donc c'est un grand homme au regard noir par exemple là est ce que tu vois le verbe ?

C : le verbe *grand*

PE : est ce que vous *grand* c'est un verbe ?

C : non ...(silence) regarde ?

PE : est ce que *regard* c'est le verbe ? « au regard noir »

C : je ne trouve pas »

---

Verbatim entre PE et C. à propos de la procédure pour identifier l'adjectif

PE : « Maintenant, est ce que tu vois l'adjectif ici ? Quel est l'adjectif ?

C : grand

PE : comment tu sais que c'est l'adjectif *grand* ?

C : parce qu'on peut faire c'est un homme au regard noir et même noir c'est un adjectif.

PE : très bien alors c'est bien que tu saches qu'on peut l'enlever en fait donc toi c'est en train de me dire que le adjectif n'est pas obligatoire, on peut l'enlever et aussi il vient nous dire quoi le adjectif ?

C : l'adjectif il vient préciser la phrase

PE : Oui, il vient préciser. Et il vient donner quoi comme information ?

C : par exemple là c'est un grand homme au regard noir bah ça précise parce qu'on peut enlever et ça fait c'est un homme au regard. »

---

Il convient ici de noter que lorsque qu'il s'agit d'un exercice dont l'objectif principal est de trouver la catégorie grammaticale, l'exercice peut être facile à réaliser pour l'élève, en revanche, hors contexte, les élèves, notamment ceux qui ont déjà des difficultés en lecture/écriture, peuvent se retrouver dans une situation de surcharge cognitive dans laquelle il devient « impossible » de réinvestir des connaissances.

Dans le cas de LA., l'entretien métagraphique m'a permis d'identifier que le principe même du genre n'était pas acquis, alors que c'est un travail récurrent depuis le début d'année, lors de leçon propre en orthographe ou lors de séance de correction collective des dictées quotidiennes. La méthode développée en classe, avec les élèves, pour identifier une lettre muette se repose exclusivement sur la capacité des élèves à se projeter et envisager l'adjectif au féminin. Si LA. n'est pas capable dans un premier temps d'identifier l'adjectif, puis qu'elle ne parvient pas à comprendre ce qui lui ai demandé en mettant le mot au féminin, il parait alors évident qu'elle ne sera pas en mesure d'appliquer cette méthode et produira des erreurs d'orthographe, et ce malgré les discussions avec ses camarades qui utiliseront les mots ou méthodes développées en classe. En effet, une camarade s'était appliquée à lui expliquer que pour se souvenir que petit prenait un -t muet, il fallait penser au féminin petite, ce à quoi LA. avait répondu qu'elle comprenait. Or, le fait qu'elle ne sache pas identifier un adjectif ni le féminin remet en question tout le travail fait en aval.

Verbatim entre PE et LA. à propos des difficultés à identifier l'adjectif et la notion de genre

PE : « oui très bien ça s'appelle un déterminant et maintenant est-ce que tu peux me montrer l'adjectif ?

LA. : camion ?

PE : non ce n'est pas *camion*. Regarde dans *le petit garçon regarde*, qu'est ce qui est le adjectif ?

LA. : petit ?

PE : *petit* pourquoi ?

LA. : parce qu'on sait déjà que le c'est un déterminant, que garçon c'est un nom, et que regarder c'est un verbe.

PE : donc tu as fait par élimination ?

LA. : oui

PE : est-ce que si je te dis qu'on doit qu'on doit mettre l'adjectif au féminin, est-ce que tu sais ce que c'est le féminin ?

Elève : c'est par exemple un.

PE : et si je dis un citron, est-ce que c'est féminin un citron ?

Elève : Oui

PE : et non »

---

Pour les autres élèves, notamment C. et LE., le genre est acquis mais la règle grammaticale peut ne pas l'être. Ils ont encore besoin d'un accompagnement pour se poser les questions pertinentes pour aller au bout de leur raisonnement et appliquer les règles. Pour ces profils, les phases d'interactions entre pairs peuvent avoir un impact positif car elles leur permettront de pousser leurs raisonnements et pourquoi pas d'autocorriger les erreurs qu'ils seront parvenus à identifier.

Concernant la réussite d'A., nous pouvons affirmer que sa participation active lors des échanges de négociation, ainsi que son écoute attentive lui ont permis d'enregistrer un certain nombre de procédures, de les mémoriser et les réinvestir dans d'autres dictées. Ses compétences grammaticales, déjà assises et qui continuent de se développer au cours de l'année montrent que l'exercice lui est favorable. Elle l'atteste elle-même lors des échanges, les dictées négociées sont un exercice qu'elle affectionne et elle pense qu'elle progresse grâce à eux.

#### Verbatim entre PE et A. à propos du dispositif des ANG et ses progrès

PE : Alors, j'ai envie de te demander : est-ce que les phases de dictée où tu étais en groupe avec les camarades t'ont aidé ? Est-ce que tu penses que ça t'a fait progresser ?

A. : oui oui

PE : pourquoi ?

A. : Parce que quand il y avait des dictées où il y avait des mots où j'arrivais pas à bien les écrire et bah avec les camarades, c'était plus facile

PE : alors pourquoi c'était plus facile ?



A. : parce que quand eux ils avaient des bonnes réponses et bah moi je pouvais voir comment ça s'écrivait

PE : et par exemple quand ils expliquaient, est-ce que tu penses que ça t'a aidé ?

A. : oui aussi

PE : super et est-ce que tu penses que les corrections avec tes copains t'aident plus à progresser que les discussions avec la maitresse ?

Elève : oui

PE : toi tu penses que c'est mieux de faire les corrections avec les copains qu'avec la maitresse et pourquoi tu penses que c'est mieux avec les copains ?

Elève : Ben parce qu'avec les copains on peut se regrouper, parce que c'est un travail collectif.

PE : et est-ce que tu penses que tu progresses en faisant les dictées tous les jours avec la correction ?

Elève : oui

PE : pourquoi ?

Elève : bah parce que quand il y a des mots que je n'arrivais pas à écrire, et bah je peux maintenant bien les écrire parce que je les reconnais.

PE : d'accord, et est-ce que tu penses que la correction toute seule avec ton cahier ou avec le lexique t'aide ou alors c'est mieux avec les camarades ?

Elève : avec les camarades

---

Elle devient d'ailleurs moteur de ces ANG en donnant son avis sur les graphies et justifiant son point de vue. Elle atteste également que les dictées quotidiennes, pratiquées en classe et dont la mise en commun se fait sous forme d'échange est également une pratique qui la fait progresser mais dans une moindre mesure, lui préférant les échanges autonomes entre pairs.

LE., LA. et C. présentent tous des échecs lors de la seconde dictée, qui fait suite à la séquence de dictée négociée dans laquelle ils ont pourtant été actifs et acteurs. Les entretiens métagraphiques ont mis en avant des manquements pour expliquer les erreurs. C. et LA. sont par exemple capables de reconnaître certains mots dans une phrase, mais pas tous. LA. ne

détermine l'adjectif que par élimination, quand C. est incapable de trouver le verbe de la phrase. Ces difficultés rendent l'exercice de relecture très compliqué puisque les élèves ne repèrent pas les liens entre les mots, ne comprennent pas les suites logiques entre eux et encore moins les règles d'accord.

C. et LE. ne se souviennent que moyennement des échanges lors de la phase de négociation, ils ne peuvent donc pas réinvestir leurs connaissances dans une prochaine dictée ou alors s'ils s'en souviennent, ne pensent pas à l'appliquer à d'autres adjectifs. LA. se souvient des échanges mais ne sachant pas se repérer correctement dans une phrase, elle est incapable de réinvestir ses souvenirs avec d'autres adjectifs.

#### Verbatim entre PE et LA. à propos de ses souvenirs d'échanges

LA. : pour *petit*, elle m'avait dit qu'il y avait toujours un -t pour faire *petite* ou pour par exemple *grand* j'avais oublié de mettre un -d et du coup elle m'a dit qu'il fallait toujours mettre un -d pour faire grande.

PE : pourquoi alors là tu ne t'es pas souvenue qu'il fallait mettre un -t à *petit* ? pourquoi tu t'en es pas souvenue ?

LA. : non, je ne m'en souvenais pas

---

Dans le cas de LE., les règles ne sont pas réinvesties car il ne parvient pas à faire de liens entre ce qu'il apprend et des situations nouvelles comme un nouvel adjectif par exemple.

Dans le cas de C., les dictées sont un exercice couteux car il réfléchit lentement, écrit lentement, et ainsi il ne parvient pas à réinvestir ses connaissances lors des dictées, l'exercice étant trop rapide pour lui.

Dans le cas de LA., les règles sont encore sues de manière fragile ou alors non sues, ce qui ne permet pas un réinvestissement.

Il apparaît, lors des trois entretiens métagraphiques des élèves en échec, que la dictée négociée est un dispositif qui leur plaît et qui a permis de dédramatiser leur relation à l'orthographe.

Le fait que l'exercice soit récurrent et mêlé à d'autres exercices quotidiens (dictée, grammaire) permet de répéter des mots qui finissent par être mémorisés par les élèves. La multiplicité des exercices et des modalités ont permis, au niveau des élèves, de donner le goût

à l'orthographe. Pour A. et pour LE., les ANG sont d'autant plus de vecteurs de réussite qu'ils préfèrent travailler en groupe. Pour C. et LA., le propos est plus nuancé.

### E. Analyse et réponses aux hypothèses

Les ANG sont un dispositif à l'origine de nombreuses recherches dans les années 90 puis début des années 2000, et moins de nos jours. La raison est sans doute la suivante : les ANG sont devenus une pratique courante qui a fait ses preuves et ils font désormais partie des exercices proposés en étude de la langue au même titre que la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis, 2011), dispositif qui se rapproche de la dictée négociée mais pour lequel l'enseignant écrit au tableau les différentes propositions et les élèves doivent argumenter pour justifier et s'écouter les uns les autres, ou la dictée sans erreur (Ouzoulias, A., 2005) dont l'objectif est de consolider et de développer les connaissances orthographiques des élèves, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe lexicale.

Ainsi, mon expérimentation partait du dispositif développé par Nicolle et *alii* (1995) et des travaux de recherche de Haas et Lorrot (1996) qui ont montré la nécessité d'un apprentissage de l'orthographe réflexif et dédramatisé, passant par des échanges entre pairs.

L'expérience était censée permettre d'observer :

- ❖ Quelle était la portée des échanges entre pairs : parvenait-on à un résultat probant en termes de progression en orthographe ?
- ❖ Les phases de négociation graphique en semi-autonomie permettaient-elles aux élèves d'utiliser des mots à eux qu'ils retiennent plus facilement ?

Le visionnage des nombreux extraits vidéos pris en classe, l'observation des dictées pré et post test ainsi que celles des ANG, puis l'écoute attentive des entretiens métagraphiques ont permis une analyse et une réponse aux hypothèses émises en ouverture de la partie recherche.

- ❖ Hypothèse 1 : Les apprentissages sont transférés en situation équivalente, c'est-à-dire que nous notons une amélioration des performances des élèves qui réinvestissent les règles orthographiques et grammaticales suite à des phases de groupe lors des ANG.

Trois élèves ont présentés des erreurs lors de la première production et ont présenté à nouveau le même type d'erreurs lors de la deuxième production. L'observation des vidéos ont montré un investissement actif de ces trois élèves, une participation avec leurs camarades qui donnaient l'impression d'avoir compris certains points exprimés avec le groupe. Les entretiens

métagraphiques ont ensuite présentés des faiblesses dans l'identification des classes grammaticales, l'identification du genre ou encore dans la mémorisation des échanges. Ces observations me permettent de conclure que les élèves trop faibles en grammaire n'ont pas le bagage nécessaire pour comprendre ce qui se passe lors des interactions entre pairs. Ils ne comprennent pas les explications de leurs camarades, quand bien même celles-ci sont très bien formulées avec du bon métalangage, car les leçons de grammaire et d'orthographe ne sont pas acquises suffisamment pour permettre un recul et utiliser la langue comme un matériau.

Ces élèves présentent le besoin d'être guidés par un expert (élève ou adulte) pour appliquer les procédures, comme c'est le cas lors des phases de groupe de l'ANG. Ils ne sont pas encore autonomes et par conséquent ne sont pas en mesure de réinvestir ce qui est dit lors des échanges entre pairs lors de moment en autonomie (comme la production de dictées ou d'écrit). Ce constat peut avoir pour origine une immaturité des élèves, les CE1 ou CE2 en difficulté seraient-ils trop jeunes et immatures pour que les ANG leur permettent de progresser ? Ou alors leur niveau étant trop faible, avec un métalangage peu développé, les discussions sont-elles hors de leur portée ?

Les résultats des quatre élèves choisis ne montrent pas de progrès significatifs entre la phase de pré-test et la phase de post-test, ainsi l'hypothèse n'est pas confirmée.

Toutefois gardons en tête que l'objectif des ANG est *in fine* de dédramatiser l'apprentissage de l'orthographe, ainsi la pratique n'est pas vaine. En effet, comme indiqué dans les travaux de Jacqueline Massonnet (1998, p. 239), ce dispositif permet une familiarisation dès le plus jeune âge avec une posture réflexive et des habitudes de travail.

- ❖ Hypothèse 2 : Par l'utilisation de leurs propres mots lors des phases de négociation entre élèves, les élèves retiennent plus facilement.

En basant cette hypothèse fondée sur les travaux de recherche de Haas et Lorrot (1996, p. 161-180) qui attestent que les élèves « élaborent des argumentations métalinguistiques », leur permettant d'accéder à une réelle réflexion et de construire progressivement leurs savoirs, ainsi que l'entretien de la base de séquences didactiques de Morgane Beaumanoir-Secq qui mentionne la « boîte noire » des élèves, j'avais émis l'hypothèse que, par l'utilisation de leurs propres mots lors des phases de négociation entre élèves, les élèves retiennent plus facilement les raisonnements et sont plus à même de réinvestir leurs connaissances.

L'analyse des entretiens métagraphiques ainsi que les échanges entre pairs m'ont permis d'identifier un réel intérêt affectif à travailler en groupe. Le climat de classe favorable aux échanges grâce à des élèves confiants, assurés qu'ils ne donneront pas lieu à des moqueries, développe les échanges et l'entraide. Les élèves ont dans trois cas sur quatre l'impression de mieux apprendre lors des ANG qu'avec un système classique. J'ai d'ailleurs pu être le témoin d'échanges très bienveillants et constructifs dans lesquels les élèves se révélaient patients et pédagogues.

Ils retiennent les échanges, dans le cas de LA. et A., en revanche, ils ne parviennent pas forcément à réinvestir. C'est le cas de LA. qui écoute attentivement, dit qu'elle a compris sur le moment et est capable de restituer des bribes de conversation lors de l'entretien métagraphique, mais qui est totalement incapable de mettre ces savoirs en application, faisant face à de trop grandes difficultés et une surcharge cognitive flagrante. Elle se souviendra par exemple que *petit* s'écrit avec un -t à la fin pour faire *petite*, mais ne sera pas du tout capable de transposer à *tombant/tombante* puisqu'il s'agit d'un mot différent et qu'elle ne maîtrise ni la reconnaissance d'un adjectif ni la notion de genre.

Enfin, il est important de noter que les élèves qui ont fait preuve de pédagogie et explicité leurs procédures l'ont fait en utilisant en majorité du vocabulaire utilisé en classe, par l'enseignant lors des corrections collectives ou des séances d'orthographe. Les élèves sont peu créatifs quand il s'agit d'expliquer leurs procédures, vont avoir tendance à appliquer les méthodes découvertes en classe et connues, sans doute lié au fait que nous répétons régulièrement ces procédures, qu'elles sont discutées avec les élèves et que l'enseignant les a justement choisies pour qu'elles soient retenues.

Cette hypothèse n'est donc pas vérifiée et nécessiterait un plus long travail d'écoute lors des phases d'interactions.

- ❖ Hypothèse 3 : Les élèves disposant d'un métalangage et d'une bonne connaissance grammaticale sont plus à même de progresser grâce à la dictée négociée que d'autres élèves ayant moins de prédisposition car ils sont capables d'échanger des arguments, leurs méthodes et ainsi de métacognition.

Cette troisième hypothèse partait du postulat basé sur les lectures de l'article de recherche de Nicolle *et alii* (1995) qui précisait que la cible était les élèves de cycle 3 car ces derniers possédaient un bagage grammatical de quelques années. Nous retrouvons par ailleurs cet

argument dans un article de recherche de Lorrot et Haas selon lequel il est nécessaire que les élèves aient un « bagage grammatical explicite minimum dont il est impossible de faire l'économie ». Bernard Lahire le souligne en mentionnant « qu'une orthographe grammaticale correcte est l'indice d'un rapport réflexif au langage » (1993, p. 135), ce qui signifie que les élèves ayant un minimum de connaissances et de recul par rapport à la langue sont capables de verbaliser leurs raisonnements, sont capables d'en faire part à leurs camarades, de justifier ou d'entendre les commentaires de leurs camarades. L'élève qui a ces connaissances trouvera l'écho de ces paroles en lui et sera à même de réinvestir les savoirs dans d'autres circonstances. C'est le cas d'A. qui a un niveau correct mais commet une erreur dans la première production, puis participe activement aux phases d'échanges avec ses camarades et parvient à réinvestir ses connaissances lors de la deuxième production. Elle est d'ailleurs consciente de l'apport bénéfique de ces échanges et le mentionne lors de l'entretien métagraphique, elle est capable de métacognition en nommant ses procédés, ce dont ne sont pas capables ses camarades.

En étudiant les échanges, j'ai pu également venir à la conclusion que les élèves manquant de vocabulaire sont plus à même de produire des erreurs grammaticales. En effet, dans le cas des thèmes que j'avais décidé d'aborder, à savoir les accords dans le groupe nominal, avec un accent sur la présence de lettre muette au masculin, les élèves ont généralement été pénalisés par un manque de lexique. Cette difficulté est venue s'ajouter aux difficultés grammaticales (reconnaissance du genre, des classes grammaticales), créant à nouveau une situation de surcharge cognitive dont découle l'incapacité des élèves à procéder à un raisonnement grammatical, quand bien même du temps leur était laissé pour relire leurs productions.

Prenons l'exemple d'un ANG réalisé en Novembre dans la classe, pour lequel les élèves devaient écrire « le petit oiseau est laid ». Une multitude de graphies ont été suggérées par les élèves, ôtant parfois tout sens à la phrase pour se rapprocher d'une graphie connue (lait). Ma conclusion avait été que les élèves, ne sachant pas ce que signifiait le mot « laid », que je croyais accessible pour des élèves de CE1/CE2, avaient été totalement perdus dans la phrase, ne sachant pas reconnaître un adjectif et ne pouvant appliquer la règle connue de transposition au féminin. Seule une minorité d'élèves, avec un bon bagage lexical, avait trouvé la réponse correcte. Les interactions avaient d'ailleurs montré que les élèves étaient ensuite capables de comprendre le raisonnement grammatical une fois la lumière faite sur le mot de vocabulaire.

Cette hypothèse s'avère donc vérifiée, de par l'analyse d'A. et mes précédentes observations lors des ANG précédents. Il convient toutefois d'insister sur cette voie en pratiquant les ANG

pour deux raisons : la première pour les élèves en réussite, qui prouvent ainsi qu'ils sont capables d'analyse réflexive et de métacognition ; la seconde pour les élèves en difficulté, car l'acquisition de réflexes orthographiques est un long processus qui nécessite de longues heures de travail, de répétition, le tout dans une optique spiralaire. Il n'est donc pas inutile de commencer dès le CE1 ou pour des élèves ne maîtrisant pas tous les codes de l'orthographe puisque l'attention est portée sur la méthodologie et l'habitude des élèves à justifier leurs raisonnements.

## **F. Les limites et difficultés posées à la recherche**

Les limites de ces travaux de recherche résident autant dans la forme que dans le contenu.

Pour commencer, il est nécessaire de prendre en compte le cadre temporel contraint par ma situation d'étudiante en master 2, couplée aux révisions du concours, aux cours dispensés à l'INSPE. En effet, le temps disposé pour la mise en place des ANG n'a pas permis de prendre en compte une réelle observation sur l'ensemble des élèves de la classe, ce qui aurait permis la multiplication des profils et l'établissement de tendances. Les résultats obtenus sont, il me semble, nettement différents de ce que j'aurais pu obtenir sur une période plus longue car j'aurais eu la possibilité, en outre d'agrandir l'échantillon, de me focaliser sur d'autres points orthographiques toujours au sein du groupe nominal. Les résultats obtenus ne me paraissent pas réellement représentatifs de l'évolution des élèves et de leurs progrès et ceux d'autres élèves auraient pu être intéressants à analyser. J'ai également été dans l'impossibilité de réitérer l'expérience plusieurs fois, avec différents groupes et différentes phrases dictées, ce qui aurait définitivement pu enrichir mes résultats

Etant en binôme avec une autre étudiante de M2 MEEF 1<sup>er</sup> degré, je ne suis en classe que le lundi et mardi de chaque semaine. Cette organisation nous a contraintes à nous répartir les enseignements, et adapter nos créneaux horaires. Dans mon cas, pour les ateliers de négociation graphique, il était nécessaire de prévoir de longues plages horaires et privilégier les intervalles courts entre chaque étape du dispositif. Ce court laps de temps, dont dépendait un échéancier d'action précis, a de plus été perturbé par les diverses vagues épidémiques. En effet, alors que les ANG filmés et portant comme objet d'étude de recherche étaient finalisés, l'organisation a été bouleversée par des vagues de contagion successives de COVID-19 puis les vacances de février. Même si notre classe n'a jamais été fermée, le mois de janvier a été compliqué, nous avons souvent fait classe à la moitié des élèves seulement, ne permettant pas de faire les phases de travail de groupe puis en commun de manière rapide. Ces contretemps

ont laissé place à un laps de temps de 1 à 1,5 mois entre les phases de discussion et les entretiens métagraphiques, ce qui ne m'a pas permis de recueillir des informations « à chaud », les élèves ayant oublié le sujet ou la teneur des échanges. La réflexion en métacognition est difficile pour un élève, donc le faire à un mois d'intervalle l'est d'autant plus.

Même si la configuration me permettait d'avoir un terrain de recherche tout trouvé (responsabilité de classe), il a été extrêmement contraignant de trouver des créneaux horaires compatibles avec la recherche et avec des moments dédiés soit à un groupe (lors des phases collectives d'interactions), soit à un élève (lors des entretiens métagraphiques). En outre, les phases de négociation graphique ont dû être réalisées en classe, avec l'effectif complet des élèves afin d'assurer la présence de tous les membres de chaque groupe. L'enregistrement des discussions a été un réel défi puisqu'il fallait à la fois s'assurer du silence dans la classe, tout en mettant les élèves en autonomie afin d'être disponible et pouvoir faire rebondir les échanges des élèves entre eux. Concernant les entretiens métagraphiques, je suis parvenue à enregistrer des élèves pendant le temps scolaire, et d'autres lors de séances en APC. Enfin, le fait d'être en totale responsabilité de classe ne permet pas de se focaliser autant que nécessaire sur les phases de discussions, de verbalisation des élèves ou encore de retour métagraphique sur les productions. Il fallait ainsi pouvoir gérer de front le groupe classe, les enregistrements, l'expérience et l'exercice orthographique.

Par ailleurs les élèves ont du faire preuve de concentration sur de longs moments. Les phases collectives pouvaient durer entre 15 à 20 minutes, et elles sont très demandeuses d'énergie ou de concentration, les créneaux étaient généralement sur un temps d'après-midi. Les entretiens métagraphiques duraient environ 10 à 12 minutes et avaient lieu soit en classe, soit lors des APC en fin de journée. Nous pouvons voir sur les enregistrements que les enfants montrent des signes de dispersion après une dizaine de minute de discussions, ce qui est normal pour des élèves de cet âge à qui un important effort cognitif est demandé.

Ces biais que j'ai présentés auraient pu être évités avec un temps de réflexion supplémentaire et un temps de recherche plus conséquent. J'aurai également gagné à pouvoir commencer ces travaux dès l'année dernière en M1, permettant ainsi des analyses sur plusieurs niveaux et en fonction de différentes pratiques enseignants. Ces écueils n'entachent en rien mon intérêt pour le sujet et la volonté de développer ce dispositif des ANG dans ma pratique professionnelle quotidienne.





# Conclusion

---

Ces travaux de recherche et ce mémoire m'ont permis d'étudier en détail et en profondeur un dispositif que je trouve très intéressant sur de nombreux aspects.

Il apparaît en conclusion que, malgré des résultats parfois peu probants pour des élèves en difficulté ou encore immatures en termes de raisonnement grammatical, il n'est pas inutile de commencer dès le plus jeune âge les travaux réflexifs sur la langue, dans le but de donner des habitudes de travail basées sur la justification, le dialogue et l'écoute entre pairs.

Il apparaît également primordial de coupler cet exercice avec d'autres systèmes de travail de l'orthographe comme des dictées quotidiennes afin de multiplier les approches et les entrées dans l'orthographe. Les élèves sont tout à fait capables d'être responsabilisés avec un lexique et une méthode, ou encore l'utilisation d'un code d'erreurs pour corriger leurs erreurs.

Notre rôle en tant qu'enseignant, dans ces travaux et de veiller à utiliser un bon vocabulaire méta langagier et non pas des mots non adaptés car ceux-ci seront repris entre pairs et pourront créer des obstacles dans les futurs exercices du même type.

Il apparaît certain que ces travaux ont profondément guidé ma pratique enseignante et que je compte installer des habitudes de travail à la fois socio constructivistes et réflexive dans mes futures classes, et ce dès le cycle 2.

# Bibliographie

---

- Brissaud C. et Cogis, D. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier.
- Brunelle, L. (1976), *Travail de groupe et non-directivité: à l'école maternelle et dans l'enseignement élémentaire*, Paris : Delagrave éditeur
- Catach, N. (1980) *L'orthographe française*, Paris : Nathan Université
- Cogis, D. (2008), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles école, collège*, Paris : Delagrave éditeur
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989), *La dictée : 1873 – 1987, les Français et l'orthographe*, Paris : Calmann-Levy INRP
- Dabène, M. (1987), *L'adulte et l'écriture, Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael
- Deheane, S., (2013), *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*, Paris : ENP/Paris Tech Review.
- Elalouf, M.L.,(1995), *Enjeux, revue de didactique du français*, n° 34, mars 1995, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur. In: *L'Information Grammaticale*, N. 77, 1998. p. 63.
- Grangeat, M., (2016), *Eduquer et former*, Auxerre : Editions Sciences Humaines
- Haas, G. (2004). *Orthographe au quotidien Cycle 3*. CRDP de Bourgogne.
- Haas, G., Lorrot, D., (1996), *De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe*, Repères, n°14, Paris : INRP.
- Lahire, B., (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- Lorrot, D. (1998), Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage, *Le Français d'aujourd'hui*, 122.
- Manesse, D., Cogis, D. (2007), *Orthographe à qui la faute ?* Paris : ESF Editeur

Massonnet, J., (1998), Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°17. *L'oral pour apprendre, sous la direction de Françoise Gadet, Catherine le Cunff et Gilbert Turco*. pp. 231-239.

Meirieu, P. (1993), *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon : Chronique sociale

Nicolle, A., Peksyn, C., Tapin, C., Tapin, C., (1995), *Enjeux, revue de didactique du français*, n° 34, mars 1995, L'orthographe autrement

Ouzoulias, A. (2005), *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*, Versailles : CRDP, Retz

Pelletier, L., Le Deun, E. (2004), *Construire l'orthographe. Nouvelles pratiques et nouveaux outils. Cycles 2 et 3*. Paris : Magnard

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

Vygotski, L-S (1985), *Pensée et langage*, Paris : Messidor/Editions sociales

## Sitographie

---

Thierry Geoffre, « De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe », *Corela* [En ligne], HS-17 | 2015, mis en ligne le 30 mai 2015, consulté le 04 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/corela/3731> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.3731>

Aurélia Elalouf, La règle et l'exception selon Ferdinand Brunot », *Pratiques* [En ligne], 167-168 | 2015, mis en ligne le 01 avril 2016, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2630> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2630>

Élise Vinel et Élisabeth Bautier, « Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants Analyse d'entretiens métagraphiques », *Glottopol* [En ligne], 35 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 01 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.293>

Gérard Vigner, « André Chervel. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne],

45 | 2010, mis en ligne le 31 août 2013, consulté le 06 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2484> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2484>.

Isabelle Acard. L'erreur pour enseigner. Education. 2017. dumas-01623617

Morgane Beaumanoir-Secq, Professeure agrégée, docteure en sciences du langage, formatrice  
ÉSPÉ Université de Cergy-Pontoise ÉSPÉ-ÉMA, <https://www.reseau-canope.fr/BSD/serie.aspx?serie=75>, 3min30

# Annexes

---

Annexe 1 :	Grille de l'entretien métagraphique .....	p. 62
Annexe 2 :	Retranscription des entretiens métagraphique.....	p. 65
Annexe 3 :	Photos issues des travaux de groupe filmés.....	p. 85

## I. Annexe 1 Grille d'entretien métagraphique

### Entretien métagraphique élève en réussite

1. Introduction : Nous allons discuter de la dictée négociée. Tu te souviens que nous avons fait plusieurs dictées individuelles, puis une dictée négociée avec les camarades de classe. A chaque fois, tu faisais d'abord la dictée tout(e) seul(e), puis vous vous mettiez en groupe pour discuter de l'orthographe des mots, et on a terminé par voir les différences entre tous les groupes. J'ai pu relever entre ta première dictée tout(e) seul(e) et la dernière, après la dictée négociée, que tu n'avais pas reproduit les mêmes erreurs. Nous allons discuter de tes réussites.
2. Tout d'abord, comment reconnais-tu les mots d'une phrase ? Est-ce que tu peux me montrer quel mot est le verbe, le nom, l'adjectif ? Comment les repères-tu ?
3. On va se focaliser sur l'adjectif. L'adjectif nous dit comment est quoi ? (réponse attendue, le nom), comment savais-tu que (adjectif de la dictée) s'écrivait comme ça à la fin ? (réponse attendue : soit la lettre muette si au masculin, soit –e si féminin, soit –s si pluriel)
4. Est-ce que ça s'écrit toujours de la même manière ?
5. Dans ce cas, comment tu sais qu'on ajoute soit la lettre muette si au masculin, soit –e si féminin, soit –s si pluriel ?
6. Comment tu sais que tu dois ajouter une lettre muette à la fin ? (réponse attendue : parce que je peux le mettre au féminin et ça fait : glissante)
7. Comment tu sais que tu dois ajouter un –e à la fin ? (réponse attendue : parce que le nom est au féminin, il y a la/une devant)
8. Comment tu sais que tu dois ajouter un –s à la fin ? (réponse attendue : parce que le nom est au pluriel, il y en a plusieurs, il y a les/des devant)
9. On peut voir entre ses deux dictées que tu n'as pas refait les mêmes erreurs, tu étais dans le groupe avec ..., peux-tu me dire si les discussions avec tes camarades t'ont aidé à trouver la bonne orthographe ? Pourquoi ?
10. Comment t'ont-elles aidé ? Tu as pensé à quoi ? Une explication t'a-t-elle particulièrement aidé ? Pourquoi ?
11. Est-ce que tu penses que les corrections avec tes camarades t'aident plus à progresser ou plutôt les discussions avec la maitresse ? Pourquoi ?
12. Est-ce que tu penses que tu progresses en faisant des dictées tous les jours ? Pourquoi ?

13. Est-ce que la correction en autonomie, en discutant avec tes camarades t'aident ?  
Pourquoi ?

### Entretien métagraphique élève en échec

1. Introduction : Nous allons discuter de la dictée négociée. Tu te souviens que nous avons fait plusieurs dictées individuelles, puis une dictée négociée avec les camarades de classe. A chaque fois, tu faisais d'abord la dictée tout(e) seul(e), puis vous vous mettiez en groupe pour discuter de l'orthographe des mots, et on a terminé par voir les différences entre tous les groupes. J'ai pu relever entre ta première dictée tout(e) seul(e) et la dernière, après la dictée négociée, que tu avais reproduit les mêmes erreurs. Nous allons discuter de ces erreurs.
2. Tout d'abord, comment reconnais-tu les mots d'une phrase ? Est-ce que tu peux me montrer quel mot est le verbe, le nom, l'adjectif ?
3. On va se focaliser sur l'adjectif. L'adjectif nous dit comment est quoi ? (réponse attendue, le nom), comment savais-tu que (adjectif de la dictée) s'écrivait comme ça à la fin ? (réponse attendue : soit la lettre muette si au masculin, soit –e si féminin, soit –s si pluriel)
4. Est-ce que ça s'écrit toujours de la même manière ?
5. Dans ce cas, comment tu sais qu'on ajoute soit la lettre muette si au masculin, soit –e si féminin, soit –s si pluriel ?
6. Comment tu sais que tu dois ajouter une lettre muette à la fin ? (réponse attendue : parce que je peux le mettre au féminin et ça fait : glissante)
7. Comment tu sais que tu dois ajouter un –e à la fin ? (réponse attendue : parce que le nom est au féminin, il y a la/une devant)
8. Comment tu sais que tu dois ajouter un –s à la fin ? (réponse attendue : parce que le nom est au pluriel, il y en a plusieurs, il y a les/des devant)
9. On peut voir entre ses deux dictées que tu as refait les mêmes erreurs, tu étais dans le groupe avec ..., peux-tu me dire si tu te souviens des discussions avec tes camarades ?
10. Pourquoi n'as-tu pas pensé à te resservir de ces explications ? Tu as pensé à quoi ?
11. Est-ce que tu penses que les corrections avec tes camarades t'aident plus à progresser ou plutôt les discussions avec la maîtresse ? Pourquoi ?
12. Est-ce que tu penses que tu progresses en faisant des dictées tous les jours ? Pourquoi ?



13. Est-ce que la correction en autonomie, en discutant avec tes camarades t'aident ?  
Pourquoi ?

## II. Annexe 2 Entretien métagraphiques

### Enregistrement C. (22/03/2022)

PE : « Alors on va discuter de la dictée négociée, tu te souviens de ce que c'est la dictée négociée ?

Elève : Oui, la maitresse elle dit une phrase et on a fait un groupe d'élèves. On parle des fautes et après il y a une personne qui refait la dictée avec les bons mots.

PE : une personne qui reprend à l'écrit oui. Et comment tu sais que c'est les bons mots ?

Elève : parce qu'on discute par exemple la grande route et ben si quelqu'un a mis un s, une autre dit non on n'a pas de s parce qu'il n'y en a qu'une.

PE : d'accord donc vous discutez, super, donc oui en effet la dictée négociée c'est d'abord vous écrivez la dictée tout seul après vous travaillez en groupe et vous discutez sur l'orthographe et après on fait la phase où on discute tous ensemble tous les groupes ensemble. Bon, c'est super, moi j'ai pu me rendre compte qu'entre ta première dictée tout seul et la dernière, après la dictée négociée, tu avais reproduit les mêmes erreurs. Nous allons discuter de ces erreurs. On va commencer par voir comment tu reconnais les mots dans une phrase par exemple ici donc la dictée c'était c'est un grand homme au regard noir donc c'est un grand homme au regard noir par exemple là est ce que tu vois le verbe ?

Elève : le verbe grand

PE : est ce que vous grand c'est un verbe ?

Elève : non ...(silence) regarde ?

PE : est ce que regard c'est le verbe ? « au regard noir »

Elève : je ne trouve pas

PE : alors le verbe c'est **être**, regarde ici, c'est le verbe être parce qu'on peut le conjuguer et comment on peut reconnaître un verbe aussi ?

Elève : on peut dire je suis, tu es

PE : oui mais qu'est ce qu'on peut dire aussi ? on peut le mettre à la négation

Elève : par exemple dans le verbe chanter tu chantes, on sait que c'est le verbe chanter

PE : on peut dire tu ne chantes pas. D'accord, maintenant, est ce que tu vois l'adjectif ici ? quel est le adjectif ?

Elève : grand

PE : comment tu sais que c'est l'adjectif grand ?

Elève : parce qu'on peut faire c'est un homme au regard noir et même noir c'est un adjectif.

PE : très bien alors c'est bien que tu saches qu'on peut l'enlever en fait donc toi c'est en train de me dire que le adjectif n'est pas obligatoire, on peut l'enlever et aussi il vient nous dire quoi le adjectif ?

Elève : l'adjectif il vient préciser la phrase

PE : Oui, il vient préciser. Et il vient donner quoi comme information ?

Elève : par exemple là c'est un grand homme au regard noir bah ça précise parce qu'on peut enlever et ça fait c'est un homme au regard.

PE : d'accord. Et grand, qu'est ce qui est grand ?

Elève : c'est l'homme.

PE : exactement ça vient nous dire comment est l'homme et qu'est ce qui est noir ?

Elève : les yeux

PE : le regard, c'est les yeux OK, super, maintenant on va se focaliser sur les adjectifs donc grand et noir. Pour le moment grand, comment tu sais que il y a un -d à la fin de grand ?

Elève : à force de l'apprendre je sais que ça prend un -d

PE : mais pourquoi ?

Elève : pour faire grande

PE : pour faire grande donc en fait on le met à quoi ?

Elève : on le met au féminin

PE : on le met au féminin très bien. Un autre exemple ici tu n'avais pas pensé à mettre le -g pourquoi ?

Elève : parce que c'était la première dictée, je l'épèle et j'ai oublié.

PE : d'accord mais par exemple là comment on peut se souvenir qu'il y a cette lettre à la fin ?

Elève : c'est long, au féminin on fait longue avec le son [g]

PE : longue OK et donc quand on entend le son [g] c'est quoi les lettres à la fin ?

Elève : G

PE : G et ?, regarde les affichages de la classe

Elève : G et U

PE : exactement là pour faire le son [g], on ajouterait 1U entre le -g et le -e. Donc ici tu avais oublié de mettre le -g parce que tu n'avais pas pensé à faire dans ta tête au féminin et à écrire longue c'est ça ?

Elève : oui

PE : d'accord et ici pareil pour froid qu'est ce qui se passe qu'est ce qu'il y a à la fin de froid ?

Elève : un -d

PE : pourquoi ?

Elève : pour faire froide

PE : froide oui. Donc là maintenant tu t'en souviens, c'est bien dans ta tête ?

Elève : oui

PE : alors qu'il y a quelques temps, tu n'y arrivais pas encore. [...] voilà, je viens de prendre la dernière dictée. On a le mot tombant. La phrase est : mon beau chien a le poil gris et tombant, donc là ici pour gris qu'est ce que tu as mis à la fin ?

Elève : j'avais mis un -e, il fallait pas mettre de -e

PE : mais tu as mis quoi après le -e ?

Elève : un -s

PE : pourquoi tu as mis un -s ?

Elève : [...] bien parce qu'il en a plusieurs de poils

PE : d'accord donc tu as mis un -s pour le pluriel ?

Elève : oui

PE : d'accord, et pour tombant ? [bruit dans la classe] donc là regarde on reprend on avait tombant, à la fin de tombant, qu'est ce que tu as mis ?

Elève : j'avais oublié de mettre un -t.

PE : pourquoi il y a un -t tu penses à la fin ?

Elève : pour faire tombante

PE : tombante, oui, bien, mais alors pourquoi tu penses que gris a un -s à la fin ?

Elève : C'est qu'un chien ça a plusieurs poils

PE : oui mais là regarde : le chien a quoi ? LE poil gris, alors pluriel ou singulier ?

Elève : singulier

PE : oui, exactement, en plus, regarde, si tu avais mis -s à gris pour le pluriel, tu aurais dû mettre quoi là à la fin de tombant ?

Elève : -s

PE : et oui, -s, mais il n'y en a pas à la correction et elle est bonne ta correction alors pourquoi à la fin de gris tu mets un -s ?

Elève : parce que ça change pas [ndlr : mot invariable]

PE : et si ça change ! Comment tu mets au féminin gris ?

Elève : on fait g-r-i-e, avec un -e

PE : tu dirais une souris grie ?

Elève : une souris grie....non ! grise, une souris grise

PE : Ah tiens, donc là pourquoi à ton avis on a -s à la fin de gris ? est-ce que c'est pour le pluriel ?

Elève : non c'est pour faire grise

PE : et oui c'est pour faire grise, exactement comme pour les autres : tombante, froide ou là grise.

Elève :OK

PE : d'accord, bon pour revenir à ces deux dictées, on peut voir qu'il y a encore quelques erreurs et d'autres que tu as bien compris comme par exemple froid froide, ou long longue.

Elève : maintenant je pense à mettre la lettre à la fin

PE : grand grande aussi c'est bon. Et petit, qu'est ce que tu mets à la fin de petit ?

Elève : -t, ça je sais bien parce que ça j'ai travaillé de longtemps

PE : d'accord, et alors, est-ce que tu penses que tu t'es resservi des explications quand vous étiez en groupe avec Maëlyn, Naëlya, Méline et Lola A ? Est-ce que certaines des explications que vous vous êtes donnés pendant la discussion t'ont servi ?

Elève : un peu oui

PE : Tu peux me dire ce dont tu te souviens ?

Elève : je me souviens que fallait mettre souvent au féminin pour voir s'il y a une lettre muette

PE : voilà s'il y avait une lettre muette, donc ça t'a servi de discuter avec les copains parce que tu t'en souviens plus ?

Elève : un peu plus

PE : Après, quand tu fais les dictées tout seul, est-ce que tu arrives à penser à ce que vous vous êtes dit dans le groupe, les astuces?

Elève : pas tout le temps

PE : pourquoi ?

Elève : parce que ça va trop vite, j'ai pas le temps de me rappeler des astuces.

PE : Tu penses que tu te souviens mieux quand tu parles avec les copains ? Ou alors quand on fait la correction au tableau avec maitresse ?

Elève : bah c'est un peu pareil

PE : c'est un peu pareil d'accord, toi tu penses que tu apprends de la même manière avec les copains et avec la maitresse ?

Elève : oui

PE : Et est-ce que tu préfères faire les dictées tout seul ou faire les dictées négociées ?

Elève : je ne sais pas

PE : tu ne sais pas donc toi les dictées tu n'as pas de préférence ?

Elève : oui soit tous les jours soit en dictée négociée avec les copains

PE : et j'ai une dernière question, est-ce que tu penses que tu progresses en faisant la dictée tous les jours ?

Elève : oui parce que j'apprends souvent des nouveaux mots, j'apprends à les écrire mieux

PE : et tu penses que tu retiens à force de réécrire et réécrire les mots ?

Elève : oui

PE : tu penses que tu retiens d'accord et est-ce que la correction en autonomie quand vous discutez entre vous et quand vous écrivez au tableau, est-ce que ça tu penses que ça te fait progresser ?

Elève : oui aussi

PE : ça te fait progresser plus que la dictée négociée ou c'est pareil ?

Elève : c'est un peu pareil. Super on a terminé merci C. »

## Dictée A. (08/03/2022)

PE : « Nous allons discuter de la dictée négociée, tu te souviens de la dictée négociée ?

Elève : oui

PE : donc on se souvient qu'on avait fait plusieurs dictées individuelles, après on avait fait la dictée négociée avec les copains dans la classe et à chaque fois tu faisais d'abord la dictée toute seule. Ensuite en groupe, vous discutiez des mots les uns avec les autres pour savoir si tu avais écrit de telle manière et si le copain avait écrit autrement. Ensuite vous deviez discuter de la bonne orthographe. D'accord ? Alors, j'ai pu relever que dans ta première dictée et dans la deuxième, tu n'as pas reproduit d'erreur, tu as réussi à mieux orthographier les mots dans la deuxième dictée. Donc comment tu reconnais les mots d'une phrase ? Par exemple là dans cette phrase est-ce que tu peux me montrer le verbe ?

Elève : regarde

PE : comment on peut savoir que c'est regarde ?

Elève : on peut dire regarder, on peut le mettre à l'infinitif.

PE : oui c'est bien, et qu'est ce qu'on peut faire d'autre ? Ca nous dit quoi le verbe ?

Elève : le verbe ça nous dit ce qu'on fait

PE : très bien, ce qu'on fait donc là on regarde. Ensuite est-ce que tu peux me montrer le nom

Elève : garçon, les camions

PE : comment tu sais que ce sont des noms ?

Elève : un camion [bruit dans la class], il y a le déterminant devant.

PE : très bien. Maintenant, les adjectifs, est-ce que tu vois des adjectifs dans ta phrase ?

Elève : oui

PE : alors montre-les-moi.

Elève : alors petit et blanc



PE : est-ce que tu peux me dire comment tu reconnais que ce sont des adjectifs ? Comment tu reconnais que ce sont des adjectifs ?

Elève : [...] parce qu'il peut y avoir un adjectif entre le déterminant et le nom.

PE : d'accord, mais ça nous dit quoi surtout le adjectif sur le nom ?

Elève : ça dit comment il est

PE : très bien c'est exactement ça. Ça nous dit comment il est. Par exemple : qui est petit ?

Elève : le garçon

PE : et qui est blanc ?

Elève : le camion

PE : le camion très bien. Donc maintenant j'ai envie de te demander : comment tu savais que petit ça s'écrit avec -t à la fin ?

Elève : parce que petit on peut dire petite

PE : très bien donc qu'est-ce que tu as fait ?

Elève : je les ai mis au féminin.

PE : très bien, ça s'appelle comment cette lettre -t ?

Elève : une lettre muette

PE : très bien c'est une lettre muette. C'est exactement ça, donc toi tu sais que à la fin des mots quand le mot est au féminin, on regarde quelle lettre on a ajouté et on la garde au masculin. Maintenant pour blanc. Quel est le féminin ?

Elève : blanche

PE : Alors, quelle est la lettre muette ?

Elève : -c et -h pour faire [ch] et un -e.

PE : alors pourquoi tu as écrit blan b-l-a-n ?

Elève : parce que avec le c et le h, je ne savais plus ce qu'il fallait mettre, mais maintenant je sais que c'est un -c.

PE : d'accord. On peut voir qu'entre les deux dictées, tu n'as pas reproduit les mêmes erreurs. Tu as bien pensé à toutes tes lettres muettes dans glissant, salissant et tombant. Tu as bien pensé à mettre les lettres muettes et tes adjectifs sont presque correctement écrits. Alors, j'ai envie de te demander : est-ce que les phases de dictée où tu étais en groupe avec les camarades t'ont aidé ? Est-ce que tu penses que ça t'a fait progresser ?

Elève : oui oui

PE : pourquoi ?

Elève : Parce que quand il y avait des dictées où il y avait des mots où j'arrivais pas à bien les écrire et bah avec les camarades, c'était plus facile

PE : alors pourquoi c'était plus facile ?

Elève : parce que quand eux ils avaient des bonnes réponses et bah moi je pouvais voir comment ça s'écrivait

PE : et comment tu savais que c'était les autres qui avaient les bonnes réponses ?

Elève : parce que après je me suis souvenue non ça s'écrivait comme ça

PE : et par exemple quand ils expliquaient, est-ce que tu penses que ça t'a aidé ?

Elève : oui aussi

PE : alors comment ? Par exemple quand tu avais oublié le -c à blanc ?

Elève : et ben ils ont dit qu'on mettait -c à la fin pour faire blanche

PE : super et est-ce que tu penses que les corrections avec tes copains t'aident plus à progresser que les discussions avec la maîtresse ?

Elève : oui

PE : toi tu penses que c'est mieux de faire les corrections avec les copains qu'avec la maîtresse et pourquoi tu penses que c'est mieux avec les copains ?

Elève : Ben parce qu'avec les copains on peut se regrouper, parce que c'est un travail collectif.

PE : et est-ce que tu penses que tu progresses en faisant les dictées tous les jours avec la correction ?

Elève : oui

PE : pourquoi ?

Elève : bah parce que quand il y a des mots que je n'arrivais pas à écrire, et bah je peux maintenant bien les écrire parce que je les reconnais.

PE : d'accord, et est-ce que tu penses que la correction toute seule avec ton cahier ou avec le lexique t'aide ou alors c'est mieux avec les camarades ?

Elève : avec les camarades

PE : et dernière question, pourquoi tu penses que la correction individuelle est mieux avec les camarades ?

Elève : parce qu'on partage nos propositions et on discute pour choisir la bonne en réfléchissant.

PE : très bien, merci beaucoup A. »

## Dictée LE. (08/03/2022)

PE : « On va discuter de la dictée négociée. Tu te souviens qu'on en avait fait plusieurs en classe, on avait fait des dictées tout seul et après on avait fait des dictées où vous étiez en petit groupe. Ce qui m'intéresse c'est de voir ce que tu as fait avant, ce que tu as fait pendant la dictée avec le groupe et le résultat de ce que tu as fait là en dernier. J'avais regardé les différences entre ce que tu avais fait avant et ce que tu avais fait après et j'ai pu remarquer que dans ta première dictée tout seul tu avais fait une erreur ici « le camion blanche », qu'est ce qu'on aurait dû mettre à la place ?

Elève : un -c pour faire blanc [l'élève prononce blank]

PE : voilà on aurait du écrire blanc, mais on ne prononce pas le -c. J'avais regardé l'autre dictée, tu avais fais à nouveau l'erreur tu avais dit « un sapin grise ». Qu'est ce que t'aurais dû mettre ici pour aller avec un sapin ?

Elève : un -e

PE : si on a un devant sapin, c'est quoi ? C'est masculin ou c'est féminin ?

Elève : masculin

PE : c'est masculin donc est ce qu'on aurait dû mettre -e à la fin de grise ?

Elève : non

PE : on aurait dû mettre quoi ?

Elève : juste le -s pour faire grise

PE : très bien, donc c'est avec une bonne méthode, mais c'est juste que tu as mis le féminin au lieu du masculin. Maintenant on passe à autre chose. Comment reconnais-tu les mots dans une phrase ? Est-ce que tu peux me montrer par exemple le verbe ?

Elève : porte

PE : porte, comment tu sais que c'est le verbe ?

Elève : parce qu'elle porte quelque chose, elle fait une action

PE : c'est quoi l'infinitif ?

Elève : porter

PE : porter, super, donc là est-ce que tu peux me montrer le nom dans « un sapin gris » ?

Elève : sapin

PE : pourquoi ?

Elève : parce que sapin, Ben on sait que c'est un mot parce que c'est pas un verbe déjà parce qu'il fait rien le sapin

PE : d'accord, qu'est ce qu'on a devant le sapin ?

Elève : il y a un, et on ne peut pas avoir un déterminant avec un verbe.

PE : voilà, c'est très bien t'as utilisé le mot déterminant. Et maintenant montre-moi l'adjectif dans un sapin gris.

Elève : gris

PE : et pourquoi c'est un adjectif ?

Elève : parce que comment il est ? il est gris

PE : super. Maintenant, on va se focaliser ici sur l'adjectif. Le camion, c'est le nom, et blanc c'est l'adjectif. Qu'as-tu fait dans ta tête pour écrire blanche ?

Elève : j'ai mis blanc au féminin pour savoir comment l'écrire, parce que tu as dit blanc.

PE : mais pourtant toi tu as écrit blanche

Elève : oui parce que je ne me souvenais plus comment écrire blanc.

PE : et maintenant tu sais ?

Elève : oui on met un -c

PE : et on le prononce ?

Elève : non

PE : ça s'appelle comment cette lettre le -c ?

Elève : [...] je ne sais pas

PE : une lettre muette, c'est comme avec gris, comment tu écris gris ?

Elève : g-r-i-s pour faire grise

PE : et le -s tu le prononces ?

Elève : non, c'est une lettre muette [aide PE]

PE : Est ce que tu penses que les corrections qu'on a fait avec les groupes en dictée négociée t'ont aidé à progresser ? Ou est ce que tu penses que c'est les corrections avec la maîtresse qui t'ont le plus permis de progresser ?

Elève : avec les copains c'était avec les copains

PE : et pourquoi tu penses que c'était mieux d'apprendre avec les copains ?

Elève : c'est qu'il y avait plusieurs réponses et que y'en avait une seule qui était bonne

PE : oui, et comment tu savais qu'il y en avait une qui était bonne ?

Elève : tu en as plusieurs façons d'écrire le mot, avec -e, sans -e, mais là dans la phrase, il n'y en a qu'une qui est la bonne.

PE : comment vous saviez qu'elle était la bonne ? [bruit dans la classe] , quand vous aviez plusieurs suggestions par exemple si toi t'avais mis grise vous discutiez entre vous pour savoir si c'était gris avec -s ou gris avec -s ?

Elève : oui on discutait et on réfléchissait, on se donnait les astuces pour se rappeler

PE : et donc toi ça t'a aidé cette phase avec les copains ?

Elève : oui

PE : Après, quand tu fais les dictées tout seul, est-ce que tu arrives à penser à ce que vous vous êtes dit dans le groupe, les astuces comme tu dis ?

Elève : pas tout le temps

PE : pourquoi ?

Elève : parce que ce n'est pas les mêmes mots, ça change

PE : Est-ce que les moments de correction collective tous les jours t'aident aussi à progresser ?

Elève : oui

PE : pourquoi tu penses que ça t'aide ?

Elève : avec le lexique (outil de la classe) aussi, on voit les mots

PE : tu penses que ça aide et pourquoi tu penses que ça t'aide de faire la dictée et la correction tous les jours ?

Elève : pour savoir des mots pour apprendre des mots oui

PE : et est-ce que la correction ça t'aide tous les jours ?

Elève : oui

PE : est-ce que ça t'aide qu'on répète souvent la même chose ? Tu penses que tu apprends mieux en répétant tous les jours ou en faisant avec les copains la dictée négociée ?

Elève : les 2

PE : Et dernière question, la correction en autonomie en discutant avec les copains ça t'aide quand vous faites la correction ?

Elève : oui

PE : très bien, merci. »

## Dictée LA. (15/03/2022)

PE : « Alors on va discuter de la dictée négociée, est-ce que tu te souviens tu te souviens de ce que c'était la dictée négociée ?

Elève : je crois : on écrivait dictée, puis tu nous dictais une phrase. Ensuite on se mettait en groupe et on corrigeait nos erreurs.

PE : très bien, mais vous faisiez tous les mots d'un coup ?

Elève : non on faisait mot par mot

PE : et alors qui décidait que c'était le bon mot ? Comment vous faisiez ?

Elève : d'abord on disait tous ce qu'on a écrit, puis ensuite y'en a qui disent comment ils ont écrit ou non euh moi j'ai enlevé ça, j'ai pas mis ça...

PE : très bien, tu te souviens du principe. Tu te souviens qu'en dernier, on faisait la correction tous ensemble pour voir les erreurs entre les groupes. Très bien, on va parler de tout ça. J'ai pu relever que dans ta première dictée tu avais fait des erreurs sur l'orthographe et j'ai pu voir dans ta deuxième dictée, tu avais également fait le même type d'erreurs. D'accord ? Donc c'est de ça dont on va parler maintenant. Est-ce que tu arrives à reconnaître dans ta phrase là donc le petit garçon regarde le camion blanc, est-ce que tu arrives à me montrer par exemple le verbe ? C'est quoi le verbe dans ta phrase ?

Elève : regarde

PE : comment tu sais que c'est le verbe ?

Elève : bah parce que regarder c'est quelque chose qu'on fait, et les verbes, c'est ce qu'on fait

PE : très bien on dit que c'est une action oui. Super, maintenant, est-ce que tu peux me montrer par exemple dans le début de la phrase là le petit garçon regarde le nom ?

Elève : garçon

PE : pourquoi ?

Elève : parce que y'a par exemple le petit bah ça fonctionne pas parce que petit c'est pas un nom



PE : et donc garçon ?

Elève : garçon c'est un nom.

PE : c'est un nom parce qu'on met quoi devant ?

Elève : le

PE : ça s'appelle comment ?

Elève : un déterminant

PE : oui très bien ça s'appelle un déterminant et maintenant est-ce que tu peux me montrer l'adjectif ?

Elève : camion ?

PE : non ce n'est pas camion. Regarde dans le petit garçon regarde, qu'est ce qui est le adjectif ?

Elève : petit ?

PE : petit pourquoi ?

Elève : parce qu'on sait déjà que le c'est un déterminant, que garçon c'est un nom, et que regarder c'est un verbe.

PE : donc tu as fait par élimination ?

Elève : oui

PE : d'accord alors moi je vais te donner la méthode pour reconnaître un adjectif : le petit, on peut savoir que c'est l'adjectif car il nous dit comment est qui ?

Elève : le garçon.

PE : oui le garçon. Donc il nous donne une caractéristique du garçon par exemple si j'avais dit le grand garçon, grand aurait été l'adjectif. D'accord, donc là on va se focaliser sur l'adjectif la sur petit et ici sur blanc. Blanc ça vient dire qui est blanc ?

Elève : le camion

PE : c'est le camion. Comment tu savais écrire le mot petit ? D'abord, tu as mis quoi à la fin de petit ?

Elève : j'ai mis un -e avec deux petits points

PE : pourquoi tu avais mis ça à la fin ?

Elève : je sais pas

PE : Est-ce que tu connais la méthode pour savoir, à la fin de l'adjectif, quelle lettre on doit mettre ?

Elève : non

PE : est-ce que si je te dis qu'on doit qu'on doit mettre l'adjectif au féminin, est-ce que tu sais ce que c'est le féminin ?

Elève : c'est par exemple un.

PE : et si je dis un citron, est-ce que c'est féminin un citron ?

Elève : Oui

PE : et non, si je dis un c'est que c'est un garçon donc c'est masculin, d'accord ? Qu'est-ce qui va être féminin par exemple ?

Elève : quand ça va être une fille

PE : et donc féminin, qu'est-ce qui est féminin dans la classe ? Un mot féminin ?

Elève : une fille

PE : oui par exemple, donc quand on dit une, c'est féminin, par contre, quand on dit un, c'est masculin. Donc par exemple quand on va écrire le petit garçon, si je veux savoir comment ça s'écrit petit, quelle lettre il y a à la fin, je vais remplacer dans ma tête en disant la,

Elève : petite

PE : oui petite fille, d'accord ? donc on dit qu'on le met on féminin.

Elève : maitresse, petit, c'est juste que je ne savais pas comment ça s'écrivait.

PE : d'accord. Maintenant, si je te dis pense petite, quelle lettre tu vas mettre à la fin de petit ?

Elève : un -t.

PE : bien. On va faire le test pour blanc et le camion blanc. Si je dis le camion, c'est féminin ou c'est masculin ? le camion blanc, c'est garçon ou c'est fille ?

Elève : masculin, c'est masculin, je pense à « le garçon »

PE : donc le camion blanc, à la fin de blanc, tu as mis quoi comme lettre ?

Elève : un -s

PE : d'accord, moi, tout à l'heure, je t'ai donné quoi comme technique ? on doit faire comment si on le mettait pour une fille ? Par exemple on va dire la camionnette ?

Elève : blanche

PE : blanche donc à la fin le son [ch] on le fait comment ? Avec quelles lettres on le fait le son [ch] ?

Elève : un -c et un -h. et un -s

PE : pourquoi un -s ?

Elève : je sais pas

PE : un -c, un -h et un -e pour la marque du féminin. [...] donc là si on met un-c et un-h à la fin de blanche, si je veux écrire blanc, qu'est-ce que je vais pouvoir écrire comme lettre à la fin de blanc rappelle-toi on a dit petit avec un -t parce qu'on peut dire petit, là on pense à la camionnette blanche et maintenant on dit le camion blanc.

Elève : un -c

PE : oui exactement, très bien voilà, alors maintenant je vais te poser une question. Entre ces dictées qu'on a faites tu as reproduit les mêmes erreurs sur les adjectifs. Je pense que tu n'avais pas compris ce que c'était l'adjectif et tu n'avais pas compris comment on pouvait mettre au féminin et masculin.

Elève : c'est juste c'est surtout ça que je ne comprends pas trop

PE : mais maintenant est-ce que t'as compris ? C'est quoi qui est féminin ?

Elève : les filles

PE : qu'est ce qui est masculin ?

Elève : les garçons

PE : bien les garçons, alors je vais te demander ; est-ce que tu as pensé que les discussions avec ton groupe t'avaient aidé ?

Elève : oui parce qu'il y avait Méline et elle m'a beaucoup aidé, elle m'a appris des choses que je ne savais pas et que maintenant j'ai appris

PE : c'est vrai, donc est-ce que tu arrives à te resservir de ce que Méline t'avait dit pendant les discussions, quand vous parliez pour la correction ?

Elève : oui

PE : oui, enfin ce n'était pas une correction c'était une mise en commun. Est-ce que tu te souviens de certaines choses que Méline t'avais appris ?

Elève : pour petit, elle m'avait dit qu'il y avait toujours un -t pour faire petite ou pour par exemple grand j'avais oublié de mettre un -d et du coup elle m'a dit qu'il fallait toujours mettre un -d pour faire grande.

PE : pourquoi alors là tu ne t'es pas souvenue qu'il fallait mettre un -t à petit ? pourquoi tu t'en es pas souvenu ?

Elève : non, je ne m'en souvenais pas

PE : tu t'en souvenais pas mais là tu t'en souviens quand on en parle finalement tu t'en souviens. Est-ce que tu penses que les dictées négociées t'aident plus que les corrections de la dictée quotidienne avec maitresse au tableau ?

Elève : oui

PE : tu préfères la dictée négociée ou tu préfères la dictée tous les jours ?

Elève : la dictée négociée parce que ça m'aide plus et avec mes camarades, avec mon groupe, ils me disent des choses que j'entends, que j'apprends.

PE : et ce sont des choses que tu n'arrives pas à apprendre quand on est tous ensemble ? Tu préfères être avec un petit groupe ?

Elève : je préfère les petits groupes.

PE : est-ce que tu penses que tu progresses en faisant la dictée tous les jours ?

Elève : je ne sais pas

PE : est ce que tu penses que tu fais moins d'erreurs ?

Elève : je ne sais pas

PE : tu ne sais pas, d'accord. Et quand on fait la correction tout ça ensemble, tu sais au tableau, oui comme aujourd'hui, est ce que là tu trouves que tu apprends ?

Elève : déjà j'apprends des mots que je ne savais pas écrire et aussi [...]

PE : donc tu penses que ça t'aide de faire la correction avec tes camarades tous les jours ? Tu arrives à te souvenir des mots après pour les dictées ?

Elève : ça m'aide pas trop à me souvenir des mots

PE : et la dictée négociée, tu penses que ça t'aide plus ?

Elève : c'est pareil c'est difficile

PE : est-ce que tu penses que tu n'arrives pas à retenir parce que tu ne savais pas qui était l'adjectif et comment reconnaître le féminin ?

Elève : oui

PE : d'accord, il te manque des connaissances pour savoir te repérer dans la phrase. Merci beaucoup LA. »

III. Annexe 3 Photos issues des travaux de groupe filmés





# Résumé

---

Ce travail de recherche concerne le domaine de l'étude de la langue, et plus précisément celui de l'orthographe. Il présente les résultats d'un travail de recherche au travers de plusieurs ateliers de négociation graphique (ANG) au sein d'une classe de cycle 2, travaillant sur les compétences orthographiques grammaticales des élèves, notamment sur la présence de lettre dérivative muette pour l'adjectif au masculin. Ce dispositif des ANG, novateur dans les années 90 et utilisé désormais de manière répandue, permet de lier des méthodes socioconstructivistes et une approche systémique réflexive de la langue, telle que préconisée à l'heure actuelle par les didacticiens et les programmes.

Par une analyse des productions d'élèves, ainsi que d'entretiens métagraphiques, l'objet de ce mémoire est de répondre à la problématique suivante : En quoi les interactions langagières entre élèves lors de la dictée négociée permettent-elles une amélioration des performances en orthographe ? Car, en effet, ce dispositif est propice aux échanges entre pairs, et devrait permettre une progression adaptée à leur vocabulaire, leur procédure et leur niveau général en étude de la langue. Nous verrons que les résultats vont tendre vers un constat nuancé, montrant que le dispositif peut être favorable à des élèves ayant déjà acquis un certain métalangage et capable d'un travail réflexif sur la langue, quand les élèves les plus en difficulté ne seront pas aidés par le dispositif, se confrontant à des situations de surcharge cognitive.

**Mots clefs :** entretiens métagraphiques, groupe, orthographe, dictée négociée, atelier de négociation orthographique, élève-acteur, collaboration, métacognition, procédures, mémorisation, raisonnement grammatical accords.