



**HAL**  
open science

# Les difficultés à enseigner l'orthographe aux élèves de cycle 2 et 3

Marie Mussot

► **To cite this version:**

Marie Mussot. Les difficultés à enseigner l'orthographe aux élèves de cycle 2 et 3. Education. 2023. dumas-04338110

**HAL Id: dumas-04338110**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04338110v1>**

Submitted on 12 Dec 2023

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

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



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

## Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

## MASTER

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

**Mention 1<sup>er</sup> degré, Professeur des Écoles**

Titre : Les difficultés à enseigner l'orthographe aux élèves de cycle 2 et 3

Présenté par

MUSSOT Marie

Sous la direction de :

ROUBIN Marie-Claire

Grade : agrégée en lettres classiques

## **Descriptif du mémoire**

**Champ scientifique** : sciences de l'éducation, français, linguistique, didactique.

**Objet d'étude** : Les difficultés à enseigner l'orthographe aux élèves de cycle 2 et 3.

**Méthodologie** : Dans le cadre de ce mémoire, j'ai décidé de mettre en place une expérience dans laquelle des élèves de cycle 3 sont mis face à une situation-problème en orthographe : la dictée négociée.

## Remerciements

Avant toutes choses, je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame ROUBIN pour avoir suivi mon travail durant ces deux années et pour ses conseils et pour sa disponibilité.

Je remercie Madame LAMBLIN, qui m'a fait confiance et qui m'a permis de mener mon expérimentation dans sa classe, ainsi que tous ses élèves.

Enfin, je remercie mon entourage et mes ami.e.s pour m'avoir soutenu et avoir su me remotiver dans les moments difficiles. Je les remercie aussi pour la bonne humeur lors de nos sessions d'écriture collectives.

Pour finir, merci à Monsieur MONTCLAIR et Madame ROUBIN, jury de ma soutenance, pour avoir pris le temps de lire ce travail de recherche.

## Table des matières

Avant-propos .....	5
Introduction .....	6
<b>PARTIE 1 : cadre théorique</b> .....	9
I. <i>L'orthographe française</i> .....	9
a. Les caractéristiques de l'orthographe française.....	9
b. L'histoire du français et de son orthographe .....	12
c. L'apprentissage de l'orthographe : point de vue de l'élève.....	13
d. L'enseignement de l'orthographe : point de vue de l'enseignant.....	16
II. <i>La situation-problème</i> .....	20
a. Définition et intérêts pédagogiques de la situation-problème .....	20
b. Les limites que la situation-problème peut poser .....	22
c. Situation-problème et apprentissage de l'orthographe .....	23
<b>PARTIE 2 : mise en œuvre pédagogique</b> .....	26
I. <i>Choix de l'expérience pédagogique</i> .....	26
a. La dictée négociée .....	26
b. Objectifs de la dictée négociée .....	26
c. Les critères à observer .....	27
II. <i>Déroulement de l'expérience</i> .....	28
a. Contexte d'enseignement .....	28
b. Le choix des textes .....	28
c. Constitution des groupes et outils mis à leur disposition .....	29
d. Mise en œuvre .....	29
III. <i>Recueil des résultats</i> .....	31
a. Les résultats de la dictée négociée.....	31
b. Les résultats de la motivation des élèves.....	35
<b>PARTIE 3 : bilan</b> .....	36
I. <i>Interprétation des résultats</i> .....	36
II. <i>Discussion</i> .....	37
Conclusion.....	38
Bibliographie .....	39
Annexes .....	41

## Avant-propos

L'orthographe française est connue pour complexe, régie par des règles elles-mêmes définies par des exceptions. Il va donc de soi que l'apprentissage de l'orthographe n'est pas une chose aisée pour les élèves.

Durant ma scolarité, j'ai toujours eu un bon rapport avec l'orthographe. Je parvenais à surmonter les difficultés qu'elle pouvait poser et c'est un aspect de la langue qui ne m'a jamais réellement posé problème. Cependant, cela n'a pas forcément été le cas pour certains de mes camarades de l'époque et pour mon entourage. Je me suis rendu compte que l'orthographe pouvait poser de réels problèmes, et même lorsque des troubles tels que la dyslexie et la dysorthographe ne sont pas diagnostiqués. L'orthographe, comme n'importe quel autre champ disciplinaire, peut s'avérer être bien plus complexe et difficile à apprendre pour certaines personnes que pour d'autres.

Aussi, C'est un phénomène que j'ai pu observer lors de mes stages. En effet, j'ai pu constater que le niveau des élèves en orthographe n'était pas du tout homogène. Certains élèves sont très à l'aise et font peu d'erreurs, tandis que d'autres rencontrent de réelles difficultés à écrire ne serait-ce qu'une phrase. Ainsi, ce que j'ai pu observer en stage n'a fait que confirmer ce que je pensais déjà quant à l'hétérogénéité du niveau en orthographe et aux difficultés qu'elle pose aux élèves.

En tant que future professeure des écoles, je me pose évidemment la question des méthodes que j'utiliserai dans mon futur métier pour aider ces élèves à appréhender au mieux l'orthographe française. C'est aussi en me projetant en tant qu'enseignante que j'ai voulu étudier la problématique de l'enseignement de l'orthographe. Comment, moi, en tant que future professeure des écoles, je vais enseigner l'orthographe à mes élèves ? Pour cela, j'ai besoin d'en comprendre la complexité et les caractéristiques, ainsi que les difficultés qu'elle pose aux élèves dans l'apprentissage. L'objectif est de l'aborder de la meilleure manière possible avec mes futurs élèves afin qu'ils puissent s'épanouir au mieux dans leur rapport à la langue française et à l'orthographe.

## Introduction

En France, on observe une baisse du niveau en orthographe chez les élèves. En effet, d'après la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), les erreurs en orthographe chez les élèves de CM2 augmentent d'année en année. On constate une baisse de performance mesurée dans le cadre d'une dictée : en moyenne 10,6 fautes en 1987. Les CM2 de l'année 2007 comptabilisent 14,3 fautes et on ne compte pas moins de 17,8 fautes chez les élèves en 2015. Cette régression de niveau se remarque chez tous les élèves, peu importe leur âge, leur sexe ou leur milieu social et est principalement due à l'orthographe grammaticale. C'est également ce que Danièle Manesse et Danièle Cogis constatent<sup>1</sup>: en 20 ans, les élèves ont perdu 2 ans de scolarité : le niveau des élèves de 3<sup>ème</sup> était celui des élèves de 5<sup>ème</sup> en 1987.

L'orthographe française est connue pour être l'une des plus complexes au monde. Elle peut s'avérer être difficile à intégrer pour certains élèves et ces obstacles peuvent parfois persister jusqu'à l'âge adulte. Or, connaître sa langue et les règles qui la régissent permet de communiquer, d'avoir des liens sociaux et la difficulté à intégrer l'orthographe française peut parfois poser problème lorsqu'il s'agit notamment de faire des démarches officielles à l'écrit : c'est un réel marqueur social.

Cependant, maîtriser la langue française ne relève pas uniquement de l'écrit et de l'orthographe. Ainsi, maîtriser la langue française correspond donc au savoir communiquer, exprimer ses besoins et ses émotions sont des capacités essentielles. Cela peut passer par l'écrit, mais aussi par l'oral. C'est pour cette raison que l'apprentissage de l'orthographe passe par la pratique de l'écriture et de la langue orale. Puisque la maîtrise de la langue passe autant par l'oral que par l'écrit, l'apprentissage de l'écrit et donc de l'orthographe ne peut être dissocié de l'oral.

Lors de mes différents stages en établissements scolaires, j'ai pu observer des séances d'orthographe. J'ai constaté les difficultés des élèves et j'ai également remarqué que les élèves rencontraient des difficultés à entrer dans l'activité et à réfléchir sur leur manière d'écrire les mots. La plupart d'entre eux connaissent les règles d'orthographe et de grammaire, mais perdent pied au moment de l'appliquer dans des productions écrites. Les enseignants ont beau

---

<sup>1</sup> Manesse, D., Cogis D., (2007). *Orthographe, à qui la faute ?*, Paris, Esf.

donner des exercices et des dictées pour qu'ils s'entraînent, on ne voit pas de nettes améliorations à ce niveau-là.

Je me suis donc interrogée à ce sujet : pourquoi les élèves ne parviennent pas réellement progresser ? Comprennent-ils vraiment les règles d'orthographe à appliquer ? Quelles méthodes pourraient les aider ? C'est donc de ce constat et de ces questions qu'est née ma problématique : **la situation-problème peut-elle permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés en orthographe ?** L'objectif est de poser un réel problème aux élèves afin de les faire entrer dans une activité intellectuelle. Grâce à la situation-problème j'espère pouvoir les faire réfléchir sur l'orthographe mais, surtout pouvoir leur faire comprendre pourquoi et comment s'appliquent ces règles. Je pense également que ce genre d'activité pourrait leur donner goût à la réflexion et à l'orthographe en général.

Ainsi, de cette problématique, découlent plusieurs questions :

Comment se caractérise l'orthographe française ? Certains aspects de l'orthographe française sont-ils plus complexes que d'autres ? Pourquoi ? Pourquoi le niveau des élèves en orthographe baisse d'année en année ? Pourquoi l'orthographe française est-elle si difficile à assimiler pour les élèves ? Quelles sont les erreurs types des élèves et pourquoi ? Comment aider les élèves en difficulté ? Comment construire un enseignement efficace ? Quelles méthodes sont-elles efficaces ? Pourquoi ? Pourquoi d'autres méthodes sont moins efficaces ? Qu'est-ce que mettre les élèves en situation-problème ? Comment la mettre en place ? Est-ce une solution pour pallier les difficultés des élèves en orthographe ? Quelles en sont les limites ? Est-elle plus efficace que d'autres méthodes ? La logique et le raisonnement peuvent-ils aider les élèves à faire moins d'erreurs en orthographe ?

Les hypothèses envisagées sont :

- Les situations-problèmes permettraient aux élèves d'avoir une activité intellectuelle plus intense.
- Les situations-problèmes pourraient aider les élèves face à leurs difficultés en orthographe.
- Il serait possible que la situation de problème intéresse plus les élèves qu'une situation d'apprentissage « classique ».
- Faire réfléchir les élèves ensemble pourrait les amener à faire moins d'erreurs, mais surtout à comprendre leurs propres erreurs.

Pour répondre à ces questions et présupposés, mon travail va s'organiser en différentes parties. Le cadre théorique me permettra de définir les notions clés de mon travail, à savoir l'orthographe française et ses caractéristiques, et la situation-problème. Dans une seconde partie, je présenterai la mise en œuvre pédagogique c'est-à-dire, l'expérience que j'ai choisi de mener, son déroulement ainsi que les résultats obtenus. Pour terminer, il s'agira d'analyser ces résultats et de répondre au mieux à la problématique établie.

# PARTIE 1 : cadre théorique

Dans cette première partie, il s'agira de définir un certain nombre de notions afin de comprendre comment et pourquoi la situation-problème est-elle bénéfique dans l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves. Pour cela, il convient d'expliquer dans un premier temps les caractéristiques de l'orthographe française ainsi que son apprentissage et son enseignement. Le deuxième aspect de ce travail porte sur les bénéfices et les limites de la situation-problème en orthographe.

## I. L'orthographe française

L'orthographe est une notion qui prend ses racines de deux mots grecs : *γραφειν* (graphein) qui signifie « écrire » et *Ορθώς* (orthós) qui veut dire « correctement ».

Ainsi, Fayol et Jaffré définissent l'orthographe comme « *la représentation graphique et conventionnelle d'une langue donnée*<sup>2</sup> ». Nina Catach, elle, parle de « *règles ou conventions qui en contrôlent l'usage*<sup>3</sup> ». Cela signifie que l'orthographe correspond à l'écriture d'une langue donnée qui est considérée comme la seule juste, correcte. Cette écriture est contrôlée, régit par un ensemble de règles qui la contrôlent. Ainsi, tous les usagers d'une même langue doivent avoir connaissance de ces règles et doivent pouvoir les appliquer lorsqu'ils écrivent. Or, ces conventions ne s'acquièrent pas si facilement et font l'objet d'un apprentissage long et difficile dès lors que nous apprenons à écrire.

L'apprentissage de l'orthographe fait partie de l'étude de la langue, ainsi elle va de pair avec la grammaire et le vocabulaire. Leurs apprentissages ne peuvent être complètement dissociés.

### a. Les caractéristiques de l'orthographe française

La langue française est considérée comme une langue flexionnelle. Cela signifie que la plupart des mots du français sont variables et changent de forme selon le contexte dans lequel ils sont. Si l'on prend l'exemple du verbe, sa forme change selon la personne, le temps et le

---

<sup>2</sup> Fayol, M., Jaffré J-P., (2014). *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

<sup>3</sup> Catach, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

mode auxquels il est conjugué. Aussi, Catach considère le français comme un « plurisystème », c'est-à-dire un ensemble complexe de plusieurs signes linguistiques. Ainsi, pour comprendre ces principes, il est important, de distinguer l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale<sup>4</sup>. L'orthographe lexicale correspond à une unité significative spécifique : le lexème. Il sert à former le radical des mots répertoriés dans le dictionnaire. L'orthographe grammaticale, elle, renvoie au morphème. Il est utilisé pour dériver et conjuguer. Il exprime le temps, le nombre, le genre ou encore le mode. C'est grâce aux lexèmes que l'on peut définir le français comme une langue flexionnelle. Ainsi, le verbe « chantons », est composé du lexème « chant » qui renvoie au verbe à l'infinitif « chanter » et du morphème de personne « ons ». Ce morphème nous permet de dire que le verbe est conjugué à la troisième personne du pluriel.

Dans son ouvrage, Nina Catach définit toutes les notions de ce « plurisystème »<sup>5</sup>. Elle divise ce système en trois parties avec les phonèmes, les morphèmes et les lexèmes. Le phonème est non significatif : il n'a donc pas de sens et il est aussi distinctif : il permet d'identifier les signes linguistiques. Le signe linguistique est composé du signifiant et du signifié : le signifié désigne la représentation mentale du signe tandis que le signifiant désigne la représentation graphique du signe. C'est donc grâce aux phonèmes que l'on différencie et identifie les signes. Les phonèmes, morphèmes et lexèmes entrent donc en combinaison syntaxique, c'est-à-dire qu'ils vont former des mots, puis une phrase.

Dans la chaîne parlée, on distingue :

- Les phonèmes : les plus petites unités de la chaîne parlée qui sont capable de produire un changement de sens. Par exemple, dans « chat » et « rat », ce sont les phonèmes /ʃ/ et /ʁ/ qui procèdent au changement de sens.
- Les phonogrammes : ce sont les graphèmes qui correspondent à des phonèmes et qui ont donc pour fonction de transcrire les phonèmes. Par exemple, le phonème /f / possède plusieurs phonogrammes : « f », « ff » et « ph ».
- Les syllabes : ce sont les unités interrompues du langage oral. Par exemple « marcher », contient deux syllabes « mar » et « cher ».

Nina Catach définit la syllabe comme « *une étape intermédiaire, mais importante entre le morphème (ou monème), unité de première articulation (significative) et le phonème, unité de*

---

<sup>4</sup> Fayol, M., Jaffré J-P., (2014). *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

<sup>5</sup> Catach, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

*deuxième articulation (essentiellement distinctive)* » En effet, avec le phonème, c'est elle qui va construire des unités supérieures qui ont un sens et donc être entre la première et la deuxième articulation.

Dans la chaîne écrite, on observe :

- Les lexèmes : ils forment les radicaux des mots et apparaissent dans le dictionnaire. Dans le verbe « aimez », « aim » est un lexème.
- Les logogrammes (« figure de mots ») : sont des monosyllabes ou mots très fréquents qui permettent de distinguer certains homonymes. Les mot « est » ou encore « et » sont des logogrammes.
- Les morphèmes : définis plus haut, ce sont des suppléments d'informations écrites portant sur la partie variable ou construite du mot, préfixes, suffixes. Ils peuvent être prononcés ou non mais sont, dans tous les cas, maintenus dans la graphie. Dans le verbe « entraîs », « ai » est un morphème de temps (imparfait de l'indicatif) et « s » est un morphème de personne.
- Les morphogrammes : ils correspondent aux lettres qui vont coder le morphème.
- Les graphèmes : ce sont les plus petites unités du système graphique destinées à transcrire les phonèmes. Il existe les graphèmes centraux et secondaires (muets). La lettre « t » est un graphème du phonème /t/.

Nina Catach définit le graphème comme « *la forme maximale stable du phonème ou du morphème en opposition, d'une part aux variantes combinatoires (par rapport au groupe de mots, au mot, à la syllabe, à l'entourage immédiat), d'autre part aux sous-graphèmes et aux exceptions.* <sup>6</sup> » et fixe des critères d'identification des graphèmes de bases (par rapport aux sous-graphèmes et exceptions) :

- Le degré de fréquence de l'unité (-ch par rapport à -sch)
- Son degré de cohésion et de stabilité (-eau par rapport à -eoi)
- Son degré de « signifiante » ou de pertinence phonologique (les doubles lettres)
- Son degré de « rentabilité » linguistique
- Son degré de créativité linguistique (-eur par rapport à -eux)

---

<sup>6</sup> Catach, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

Le français comprend 130 graphèmes, mais seulement 70 correspondent aux cinq critères précédents. Ceux-ci sont considérés comme les graphèmes de base de la langue française, qui suffiraient à un scripteur français débutant pour communiquer.

L'orthographe est donc régie par un plurisystème composé de plusieurs unités. Ces unités ont des rôles bien définis qui se complètent et sont complexes à comprendre. Afin de mieux les appréhender, nous allons retracer l'histoire de l'orthographe française. Ainsi, nous pourrions voir comment celle-ci a évolué depuis sa naissance.

### **b. L'histoire du français et de son orthographe**

On considère que la langue française est née des Serments de Strasbourg, en 842 avec l'alliance de Charles le Chauve et Louis le Germanique. Le français prend donc ses racines de plusieurs langues qui ont longtemps cohabité ensemble. Si le latin a joué un rôle important dans la création de la langue française que nous connaissons aujourd'hui, il n'a pour autant pas créé toute l'étymologie de cette langue. Durant des siècles et encore aujourd'hui, notre langue évolue et son orthographe avec : c'est ce que décrit Catach dans son ouvrage. Elle explique que nous ne savons pas exactement comment l'orthographe s'est fixée. Entre le Xe et le XIIIe siècle, ce qu'on appelle « l'ancien français », l'orthographe va évoluer en même temps que la langue orale mais que l'orthographe va finir par se fixer, sans la suivre. Ceci a donc créé un décalage entre la langue écrite et la langue orale. C'est à cette même période que nous avons commencé à utiliser ce que Nina Catach appelle des « artifices » pour distinguer différentes voyelles. Nous avons donc vu naître le « e », « es », et e « ez », par exemple. Les accents tel que le « é », « è » ou « ê » ne sont pas encore utilisés à ce moment-là. C'est alors l'orthographe du « bel français » qui va servir de base à l'orthographe que nous connaissons aujourd'hui.

S'ensuit la période du « moyen français », entre le XIIIe et le XVIe siècle, qui va marquer une période de transition entre l'ancien français et le français moderne. Durant cette période, nous allons construire les grandes caractéristiques de la langue française : le système verbal et nominal, la syntaxe, l'ordre des mots, le vocabulaire. Depuis, la langue française et son orthographe évolue : ce qui fait de celle-ci une langue vivante.

Nina Catach associe à ses évolutions plusieurs conséquences indéniables :

- Les mots français sont devenus beaucoup plus courts et tendent à devenir monosyllabiques.

- Les liens entre le latin et le français se sont relâchés alors que nous nous sommes efforcés à les maintenir à l'écrit.
- Le risques d'ambiguïté ont fortement augmentés. C'est pour cette raison que nous nous efforçons à distinguer ces homophones à l'écrit (vers, vert, ver, verre).

Si l'orthographe a longtemps été régi par les écrivains, les juristes et les imprimeurs, les désaccords s'enchaînent et il est nécessaire de s'accorder. C'est pour cette raison qu'en 1635, l'Académie Française voit le jour. Elle est chargée de définir la langue française par l'élaboration de son dictionnaire qui fixe l'usage du français. En régissant ce dictionnaire et les règles de la langue française, cette institution érige alors l'orthographe française. Ainsi, depuis sa création, l'Académie Française a publié neuf éditions de ce dictionnaire : en 1694, 1718, 1740, 1762, 1798, 1835, 1878, 1935 et 1992. Les deux premières éditions se veulent traditionalistes, en préservant le plus possible l'ancienne orthographe. Puis, en 1740, les philosophes de l'époque comme Montesquieu, Marivaux et Voltaire, intègrent l'Académie Française et font reculer ces idées traditionalistes. Après sa suppression en 1798, l'Académie publie la cinquième édition. En 1835, la nouvelle Académie revient en arrière pour réintégrer à l'orthographe française un retour à l'étymologie « à outrance », comme le décrit Catach. La dernière édition en date, de 1992, se dit soucieuse d'intégrer l'actualité.

Ainsi, nous pouvons donc dire que l'orthographe française n'a cessé d'évoluer durant toute son histoire. Cette évolution est le fruit d'une influence politique puisque l'orthographe a longtemps été régie par les choix de ceux qui possédaient le pouvoir et la culture. Ainsi, l'orthographe a longtemps évolué en faveur des personnes hautes placées. Cette évolution est également le fruit de l'étymologie, puisque le français prend racine dans le latin et d'autres langues romanes.

### **c. L'apprentissage de l'orthographe : point de vue de l'élève**

L'orthographe française présente plusieurs difficultés d'apprentissage liées à ses caractéristiques. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, l'orthographe est complexe et donc difficile à appréhender. Ainsi, plusieurs de ces aspects peuvent être de réels obstacles à cet apprentissage. D'abord, il y a la polyvalence des graphèmes : un même graphème peut se prononcer différemment (« s » peut se prononcé /z/, /s/ ou ne pas se prononcer), et un phonème peut s'écrire de plusieurs façon (/f/ peut d'écrire « f » ou « ph »). L'élève peut aussi éprouver des difficultés quant à l'individuation des mots : « la vabo » pour lavabo ou « lévier » pour

l'évier. Les homophones peuvent également se présenter comme des obstacles à l'apprentissage de cette orthographe : « ses » / « ces », « a » / « à » ou encore « et » / « est ». Enfin, les variations entre oral et écrit sont parfois difficiles à distinguées. En effet, le nombre de syllabes peut varier entre l'oral et l'écrit : « plume » ne contient qu'une seule syllabe à l'oral, mais deux à l'écrit (plu-me). Cependant, il est important de distinguer le nombre de syllabes dans les deux cas pour percevoir certaines formes écrites (écrire un mot avec un « e » à la fin par exemple).

Lorsqu'ils écrivent, les élèves raisonnent par le sens et non par la syntaxe. Par exemple, dans la phrase « ses parents divorce », l'élève justifie son choix par le fait qu'il n'y ait qu'un divorce, il y a une confusion entre le verbe et le nom. De même, dans « elles marches », l'élève explique qu'elles sont plusieurs à marcher et que la marque du pluriel est le « s ». Il n'a pas identifié le verbe et la marque qui lui correspond. Ils peuvent également écrire en fonction des sons : « il ne mangèr pas ». L'élève écrit le mot tel qu'il l'entend et ne pense pas à la syntaxe.

Dans l'optique de construire un enseignement efficace de l'orthographe, il est important de comprendre et de prendre en compte les représentations de l'élève. Buzé définit l'apprentissage de l'orthographe comme un « processus lents <sup>7</sup> ». En effet, les règles orthographiques ne s'acquièrent pas du jour au lendemain, c'est une réelle construction dans laquelle les règles vont s'ajouter, se compléter, s'imbriquer parfois.

L'apprentissage de cette orthographe passe donc par la connaissance de ces règles. Il s'agit de la comprendre, de la retenir, mais aussi de savoir l'appliquer. Cela passe donc par des entraînements, mais aussi par la répétition d'exercices même si selon certains auteurs l'acquisition de l'orthographe est trop réduite à des pratiques répétitives et une logique applicationniste<sup>8</sup>. En effet, même si l'on fait en sorte que l'élève applique la règle de manière répétitive pour qu'il l'intègre cela ne fonctionnera pas. S'il ne comprend pas la règle, il n'aura pas de raisonnement et donc continuera à faire des erreurs.

Cependant, tout ne s'explique pas par des règles dans l'orthographe française. C'est pourquoi la mémoire joue aussi un rôle dans son apprentissage. En effet, il n'y a pas nécessairement d'explication sur l'orthographe de tous les mots de la langue française. Si l'on

---

<sup>7</sup> Bézu, P., (2009) « Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif », *Revue française de pédagogie*, p. 5-17

<sup>8</sup> Chiss, J-L., David, J., (2011) « L'orthographe du français et son apprentissage », *Le français aujourd'hui*, p. 233-244, Armand Colin.

prend l'exemple de « huit », il s'écrit comme cela mais il n'y a pas d'explication particulière. Ici, c'est donc la mémoire qui va jouer son rôle, il faut retenir que le mot s'écrit de cette façon.

Le raisonnement et la logique tiennent un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage de l'orthographe, selon les auteurs. En effet, mobiliser ces deux moyens d'apprentissage est plutôt rare, voire inexistant. C'est le constat que déplore Bouchard, qui préconise d'utiliser l'intelligence avant la mémoire<sup>9</sup>. Pour lui, l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ne doit pas se faire uniquement sur le « par cœur ». Il pense qu'il vaut mieux voir la langue comme un système cohérent qui a sa propre logique et que l'on peut essayer d'appréhender par cette réflexion. C'est ce que je vais essayer de mobiliser chez les élèves pour les aider à faire moins d'erreur, mais aussi surtout pour qu'ils comprennent pourquoi ce mot s'écrit de cette manière.

Il est aussi important dans l'apprentissage de l'orthographe d'évaluer les acquisitions, les tâtonnements, les raisonnements et non pointer du doigt les erreurs en comparant avec la maîtrise supposée<sup>10</sup>. Si l'élève écrit la phrase « Ils manges du pain », il va justifier cette écriture par le fait que la marque du pluriel est le « s ». Ainsi, il s'agit de comprendre ce raisonnement et de prendre en compte le fait qu'il connaisse la règle de la marque du pluriel mais qu'il ne sait pas avec quelle nature de mot l'appliquer.

Afin de mieux appréhender ces démarches, Catach classe les erreurs d'orthographe en catégories différentes<sup>11</sup>:

- **Erreurs phonétiques (extragraphiques)** : elles sont dues à une mauvaise prononciation orale. L'enfant écrit le mot tel qu'il le prononce, mais sa prononciation est erronée. Il peut penser que le mot « vie » se prononce « fie » et va donc l'écrire avec un « f ». Ce type d'erreur concerne aussi les ajouts et absences de jambages où l'élève peut écrire un « m » au lieu d'un « n » et inversement. Les élèves peuvent aussi mal segmenter les mots et écrire « léléphant », par exemple.
- **Erreurs à dominante phonogrammique** : la prononciation est juste, mais l'écrit est erroné. Ces erreurs portent sur le mauvais choix d'un graphème pour noter un phonème. Elles peuvent altérer la valeur phonétique (« poison » au lieu de « poisson ») ou ne pas l'altérer (« guorille » à la place de « gorille »).

---

<sup>9</sup> Bouchard, P., (2008). *Anti-manuel d'orthographe : Eviter les fautes par la logique*, Victoires.

<sup>11</sup> Catach, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

- **Erreurs à dominante morphogrammique (grammaticales et lexicales) :** ces écarts concernent les marques grammaticales, finales de dérivation et internes de dérivation. Concernant les erreurs sur les morphogrammes grammaticaux, cela peut être une confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre ou de formes verbales (« chevaux » pour « chevaux ») mais aussi un oubli d'accord. Pour les erreurs sur les morphogrammes lexicaux, c'est un mauvais choix de marque du radical (« canart » pour « canard ») mais aussi des préfixes et suffixes (« annui » au lieu de « ennui »).
- **Erreurs à dominante logogrammique :** ces erreurs portent sur les homophones. On y distingue les homonymes grammaticaux (et/est, ce/se, à/a) et les homonymes lexicaux (vers, vert, verre).
- **Erreurs à dominante non fonctionnelle :** ces écarts impliquent les oublis de lettres (« rume » pour « rhume ») que l'on ne peut pas expliquer aux enfants.
- **Erreurs à dominante idéogrammique :** elles sont dues à l'apostrophe, les majuscules, la ponctuation.

En tant qu'enseignant, nous devons non seulement constater les erreurs mais surtout les comprendre et être capable de dire pourquoi l'élève a fait cette erreur. Ainsi, l'enseignement sera efficace et répondra aux difficultés des élèves.

#### **d. L'enseignement de l'orthographe : point de vue de l'enseignant**

Comme vu précédemment, l'orthographe n'est pas aisément acquise par les élèves et c'est pour cette raison que l'enseignement est également difficile. En effet, il est préconisé d'explicitier en début d'année auprès des élèves le rôle de l'orthographe. Il est important de leur expliquer que l'orthographe va leur servir à écrire mais également à lire : si le texte n'est pas bien orthographié, on n'arrive pas à le lire correctement. De plus, cet enseignement demande une certaine rigueur venant de l'enseignant : il ne faut pas faire d'erreur et être vigilant quant au vocabulaire utilisé. Il est également primordial de prendre en compte le point de vue des élèves et leurs représentations. Si l'on ne comprend pas pourquoi l'élève fait cette erreur, l'enseignement ne sera pas efficace. Nous devons aussi encourager et rassurer les élèves sur le fait que l'orthographe, malgré toute sa complexité, présente certaines régularités liées à l'orthographe lexicale : « panthère » s'écrira toujours de la même manière, peu importe le contexte. Cependant, il peut aussi être difficile de justifier auprès des élèves l'orthographe lexicale de certains mots. En effet, le mot « huit » s'écrit de la sorte mais il n'y a pas de raison

épistémologique ou autre. Cela peut être difficile à comprendre pour l'élève et à expliquer pour l'enseignant. C'est aussi un enseignement qui se construit en fonction de la progression des élèves et de leurs besoins : si on observe que la priorité est l'accord sujet/verbe, alors nous commencerons par cela. Il est donc indispensable de bien penser son enseignement pour que cet apprentissage se passe au mieux.

En plus de donner les caractéristiques de l'orthographe, Catach aborde plusieurs aspects de l'enseignement<sup>12</sup> :

- **La pratique de la langue** : replacer les exercices et dictées par une mise en pratique personnelle et réelle de la langue, une réflexion, la poésie, situation de communication, production de texte.
- **L'enseignement plus fréquent de l'orthographe d'usage** : tendre vers une pratique quotidienne de l'orthographe pour préparer les élèves à dominer les situations qu'ils auront à affronter plus tard.
- **L'utilisation d'un alphabet phonétique** : en l'affichant dans la classe, pour que les élèves puissent le consulter (puisque, ce qu'il connait en arrivant à l'école, c'est la langue orale).
- **La notion de système** : le vocabulaire doit être structuré. Les mots appris ne sont jamais seuls et on aborde ses dérivés, ses composants. Ce même travail doit être effectué avec toutes les autres unités de la langue. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à utiliser les unités, à en créer avec les autres.
- **Les fonctions linguistiques de l'orthographe** : il s'agit d'étudier l'orthographe dans ses fonctions essentielles (linguistiques) et de ne pas l'étudier en soit dans le cadre purement scolaire, sans objectif derrière. Il s'agit également pour l'enfant de ne pas voir l'orthographe comme quelque chose de parfait.

Il est aussi fondamental de s'appuyer sur divers outils tels que : la typologie des erreurs, typologie des exercices et l'évaluation. Ces outils visent à une meilleure compréhension des erreurs (Nina Catach parle d'« écarts ») et donc à avoir un enseignement plus efficace.

Brissaud et Cogis décrivent dans leur ouvrage, cinq grands principes de base pour enseigner l'orthographe<sup>13</sup>. Ils peuvent confirmer ou compléter l'avis de Nina Catach.

---

<sup>12</sup> Catach, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».

<sup>13</sup> Brissaud, C., Cogis D., (2008). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier.

- **Différencier connaissance et mise en œuvre** : il s'agit de comprendre que les élèves ont des connaissances en orthographe mais, qu'il est difficile pour eux de les appliquer dans leurs textes écrits. L'enjeu pour l'enseignant est de lier l'orthographe avec l'écrit et vice-versa.
- **Distinguer mémorisation et analyse** : il faut différencier l'apprentissage de l'orthographe lexicale (mémorisation) et l'orthographe grammaticale (analyse). L'enseignant doit donc les aider à mémoriser les mots, mais aussi leur apprendre à analyser la variation des mots en fonction du contexte.
- **Établir une progression véritable** : elle peut s'envisager sous différents angles. En effet, on peut créer une progression par la répartition des notions, la segmentation des notions ou encore en prenant en compte les acquis des élèves (on n'aborde pas la deuxième notion tant que la première n'est pas acquise).
- **Pratiquer une évaluation positive** : elle doit porter sur les progrès de l'élève, et les savoirs qu'il a acquis. Elle ne pointe pas du doigt les erreurs de l'élève, mais met en évidence ce qu'il sait. Il est nécessaire de mettre en place cette évaluation positive pour encourager les élèves dans leurs apprentissages.
- **Proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement** : il ne faut pas confondre activité apparente avec l'activité intellectuelle.

Ainsi, ce même ouvrage propose plusieurs situations pour solliciter la réflexion chez les élèves. La première situation d'apprentissage consiste à classer les mots selon le genre, le nombre, ou encore les marques verbales. On peut aussi exiger des élèves une justification écrite : cela les oblige à avoir une réelle réflexion sur la langue et son fonctionnement. La confrontation orale permet aussi aux élèves de s'appropriier les notions via les échanges de procédures. De manière générale, pour créer une activité plus intense, on peut donner une consigne plus ouverte, introduire des intrus, lancer un défi, ou ne pas donner d'indication explicite.

Comment tous ces principes s'articulent concrètement dans les situations d'apprentissage que l'on donne aux élèves ? Brissaud et Cogis proposent neuf activités allant de l'acquisition du fonctionnement de l'orthographe, à la clarification des notions acquises et à l'écriture presque sans erreurs<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Brissaud, C., Cogis D., (2008). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier.

- **Le chantier d'étude** : découverte de nouvelles notions ou approfondissement d'une notion déjà rencontrée.
- **La phrase donnée du jour** : activité qui consiste à justifier l'orthographe des mots d'une phrase.
- **Le remue-méninge orthographique** : entraînement orthographique quotidien. Il s'agit de donner de l'importance à l'orthographe auprès des élèves.
- **La dictée sans faute** : situation-problème dans laquelle les élèves recherchent collectivement la bonne orthographe des mots.
- **L'atelier de négociation graphique** : les élèves explicitent leur démarche pour trouver l'orthographe des mots.
- **La phrase dictée du jour** : c'est une activité qui fait ressortir les représentations des élèves et qui les fait évoluer.
- **La dictée par ordinateur** : dictée durant laquelle plusieurs types d'aides sont proposées aux élèves.
- **La production écrite à contraintes** : mobilise les savoirs orthographiques des élèves. L'enseignant propose une séquence de phrase et les élèves doivent à partir de celle-ci écrire une phrase complète.
- **La révision orthographique** : pousse les élèves à prendre en charge la révision orthographique.

Ainsi, l'enseignement de l'orthographe n'est pas chose aisée. Elle suppose une certaine rigueur de la part de l'enseignant en prenant en compte les représentations des élèves et en se basant sur leurs productions. Pour répondre à cette demande, il existe différentes activités à mettre en place en classe et qui répondent à différentes problématiques.

## II. La situation-problème

Nous avons pu constater que l'apprentissage de l'orthographe ne se définit pas par le simple apprentissage de toutes les règles qui la régissent. En effet, c'est bien plus que cela : l'élève doit être mobilisé et actif intellectuellement pour acquérir tous ses principes et savoir les appliquer. Ce constat rejoint la perspective socioconstructiviste que Pelletier et Le Deun décrivent comme « *une opposition à l'idée d'un empilement de savoirs, produit de conditionnement.* <sup>15</sup> ». En effet, cette approche met en avant l'idée de mettre l'élève en activité intellectuelle pour construire ses savoirs petit à petit et les remobiliser. Ces savoirs seront modifiés ou consolidés par de nouvelles activités.

### a. Définition et intérêts pédagogiques de la situation-problème

De cette approche socioconstructiviste, va naître dans les années 80 la situation-problème que Philippe Meirieu définit comme une « *situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche* <sup>16</sup> ». Cette approche nous vient à l'origine des mathématiques dans laquelle les élèves font face à un problème qu'ils sont toutefois, capables de résoudre. Cette situation permet aux élèves d'avoir une réelle activité intellectuelle et de mobiliser les connaissances qu'ils ont déjà pour en acquérir de nouvelles. C'est en fait une pratique réflexive sur la langue française. Cette approche remet en cause la distribution de savoir et place l'élève en tant que sujet des apprentissages. L'élève devient acteur et non plus spectateur.

La situation problème est pertinente si elle répond à ces trois grands axes de l'apprentissage :

- Construire l'énigme de la situation-problème, laquelle doit faire naître « le désir de savoir ». Elle assure une « *fonction érotique* » : concrètement, cela signifie qu'elle procure chez les élèves une motivation à entrer dans l'apprentissage plus important que

---

<sup>15</sup> Pelletier, L., Le Deun E., (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils*, Editons Magnard.

<sup>16</sup> Meirieu, P., (2002). *Apprendre...oui, mais comment*, 18<sup>e</sup> édition, Paris, Esf, 1987.

lors d'une situation d'apprentissage classique. De surcroît, si les élèves ont plaisir à travailler sur cette tâche, les apprentissages seront plus efficaces.

- Organiser le va-et-vient entre séquences collectives et temps de travail démultiplié ou individualisé pour garantir l'appropriation du savoir, c'est une « *fonction didactique* » qu'elle remplit : grâce à cette situation les élèves vont acquérir des savoirs et des connaissances et qu'il est important qu'ils apprennent en groupe, de manière collective, mais aussi seul, en individuel.
- Articuler un travail métacognitif régulier et approfondir les tâches scolaires proposées, pour aider chacun à progressivement découvrir par lui-même les procédures et les stratégies nécessaires à sa propre réussite, elle accomplit une « *fonction émancipatrice* » : il s'agit pour l'élève d'apprendre à se détacher du groupe pour apprendre de lui-même et progressivement gagner en autonomie dans les apprentissages.

Selon Meirieu, la situation-problème est une démarche didactique qui s'effectue en quatre phases :

- Dégager pour un niveau scolaire donné, les notions essentielles et le degré de développement qu'on souhaite leur donner : soit, établir clairement les objectifs de l'activité et savoir ce que l'on veut que les élèves apprennent. Il s'agit également de définir l'opération mentale que les élèves doivent effectuer pour surmonter le problème posé.
- Créer une situation-problème introduisant chaque notion-noyau : savoir quelles notions seront abordées dans cette situation.
- Réguler l'activité de l'élève en prévoyant un ensemble de suggestions et de remédiation : prévoir la différenciation, ce qu'on va mettre en place pour les élèves en avance et pour aider les élèves en difficulté notamment pour corriger des apprentissages erronés.
- Rompre avec la situation-problème pour procéder à l'identification de la notion, à sa reformulation, son transfert et évaluer l'acquisition : ne pas laisser les élèves dans le problème, leur apporter les connaissances nécessaires pour surmonter cet obstacle et l'institutionnaliser.

Si cette méthode apporte autonomie, apprentissage et motivation aux élèves, elle a cependant certaines limites qu'il ne faut pas négliger dans son enseignement.

## **b. Les limites que la situation-problème peut poser**

La situation-problème peut entraîner des déséquilibres dans les pratiques pédagogiques et n'est pas si facile à mettre en place en classe. Ce n'est pas juste rendre les élèves actifs en leur proposant une situation-problème et espérer qu'ils trouvent la solution spontanément en utilisant les connaissances déjà acquises.

Plusieurs questions se posent quant à la situation-problème et l'article de René Demerval les soulève<sup>17</sup> : la situation-problème est-elle adaptée à tous les âges ? Est-elle adaptée à toutes les disciplines et toutes les formes de connaissance ? Est-il possible d'identifier l'opération mentale que doivent faire les élèves et comment mener cette activité pour qu'ils y parviennent ? Comment faire pour que les élèves parviennent à utiliser des notions qu'ils ne maîtrisent pas encore ? C'est en réalité la place des interactions sociales qui pose les limites de la situation-problème : selon Meirieu, elles doivent être centrales.

Toute la mise en œuvre de la situation-problème repose sur le rôle de l'enseignant. En effet, Deemerval cite dans son ouvrage Vygotsky, pour qui les interactions avec l'adulte sont nécessaires au développement intellectuel de l'enfant et ne freine pas, au contraire, la pensée autonome. Ainsi, pour emmener l'élève vers des compétences qu'il ne maîtrise pas encore, la tutelle et la modélisation adulte sont primordiales. Ainsi, Bruner distingue six fonctions remplies par un tuteur lorsqu'il aide un débutant dans une tâche<sup>18</sup> :

- **L'enrôlement** : le tuteur doit susciter l'intérêt de l'apprenant sur les exigences de la tâche et ce qu'il est attendu de lui.
- **La rédaction des degrés de liberté** : le tuteur simplifie la tâche en prenant en charge les éléments que l'apprenant ne peut pas prendre en charge.
- **Le maintien de l'orientation** : il s'agit pour le tuteur de motiver l'élève à aller jusqu'au bout de la tâche, mais aussi de le pousser à aller plus loin, à prendre des risques en allant vers une tâche plus difficile.
- **La signalisation des caractéristiques dominantes** : souligner les caractéristiques dominantes pour l'exécution de la tâche.

---

<sup>17</sup> Demerval, R., (199). « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires », in *Revue de recherches en éducation*, p. 29-37.

<sup>18</sup> Bruner, J.-S., (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

- **Le contrôle de la frustration** : l'intervention du tuteur doit rendre pour l'apprenant la tâche moins compliquée, moins éprouvante et plus accessible.
- **La démonstration ou présentation de modèles de solution** : il s'agit montrer à l'apprenant ce qui était attendu de lui et de le standardiser, de l'institutionnaliser.

La situation-problème ne peut donc être menée à bien sans les interventions de l'enseignant. Il ne s'agit pas seulement de créer le contenu pédagogique, mais aussi de porter un rôle de guide, de modélisateur, d'accompagnant pour l'élève. Sans lui, l'élève ne serait pas capable de résoudre la tâche demandée puisqu'elle suppose la mobilisation de connaissances que l'élève ne possède pas encore.

### c. Situation-problème et apprentissage de l'orthographe

La situation-problème peut être proposée aux élèves dans les apprentissages de l'orthographe : l'approche socioconstructiviste la préconise même pour toutes les raisons citées précédemment. Pour cela, plusieurs activités peuvent être mises en place, telle que la dictée à condition que :

- L'erreur soit placée comme le problème à résoudre. Elle ne doit pas être entendue comme une « faute » de la part d'un élève, mais comme l'obstacle à franchir par l'ensemble du groupe ou de la classe.
- Les élèves travaillent en groupe ou en classe entière afin de débattre entre eux. L'objectif est qu'ils puissent réfléchir et argumenter ensemble par rapport à l'obstacle rencontré : l'erreur d'orthographe.

Pelletier et Le Deun<sup>19</sup> donnent dans leur ouvrage certaines pratiques de classe, dont la résolution de problème en petits groupes : les élèves ont un texte à trous qu'ils doivent remplir par des homonymes. Par petit groupe, il s'agit alors d'argumenter son choix et de débattre avec les autres.

Il est également possible de mettre en place une situation-problème lors de dictées, elles prennent alors différentes formes :

---

<sup>19</sup> Pelletier, L., Le Deun E., (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils*, Editons Magnard.

- **Dictée négociée** : les élèves écrivent la dictée individuellement, puis par groupe ils doivent la réécrire en négociant et en argumentant sur les erreurs de chacun et trouver l'orthographe correcte.
- **Dictée différenciée** : l'enseignant propose plusieurs graphies pour un même mot. Puis, en groupe ou individuellement, les élèves choisissent celle qui leur semble juste. Cela leur permet de réfléchir à la démarche à suivre.
- **Dictée dialoguée** : ici, ce sont les élèves qui mettent le doigt sur ce qui leur pose problème dans la dictée. Puis, avec l'aide de l'enseignant, ils vont chercher les moyens et les outils qu'ils peuvent utiliser pour résoudre ce problème.

Dans cette idée de mettre les élèves face à un problème à résoudre, Agoujard propose la dictée sans erreur<sup>20</sup>. Elle ressemble à la dictée négociée sur le principe, mais l'activité s'opère en classe entière. Les élèves écrivent une première fois la dictée individuellement, puis collectivement on pointe les difficultés rencontrées et ensemble on cherche des moyens, des outils pour franchir l'obstacle. Puis les élèves écrivent la nouvelle dictée, rédigée ensemble au tableau.

Hass et Lorrot ont mis au point l'Atelier de Négociation Graphique (ANG)<sup>21</sup>. Cet atelier permet à l'enfant de s'engager dans une tâche de raisonnement et d'élaborer des argumentations métalinguistiques. L'enseignant dicte à un petit groupe d'élève la dictée. Puis les différentes graphies sont affichées au tableau. Ensuite, un élève fait des remarques sur une ou plusieurs graphies et argumente plus ou moins son propos avec l'aide de l'enseignant. Les autres élèves interviennent et s'échangent alors différents raisonnements, différents arguments. L'objectif n'est pas de trouver à proprement dit la bonne graphie, mais de savoir justifier son raisonnement. Il faut cependant rester prudent car en écrivant au tableau des erreurs lexicales, les élèves pourraient « photographier » l'erreur et donc la recopier en production d'écrit.

Globalement, dans les situations-problèmes en orthographe, le problème posé en lui-même correspond à l'erreur. Pour résoudre les problèmes on privilégiera la recherche par petits groupes ou parfois même en classe entière. Le collectif permet aux élèves d'argumenter et de

---

<sup>20</sup> Angoujard, A., (2007). *Savoir orthographier*, Hachette Education.

<sup>21</sup> Haas, G., Lorrot, D., (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », in *Recherches en didactique du français langue maternelle*, p. 161-181.

parfois justifier leur démarche et ainsi, les autres enfants peuvent se rendre compte des erreurs qu'ils ont pu faire dans leur raisonnement.

## **PARTIE 2 : mise en œuvre pédagogique**

Dans cette partie, nous allons définir la méthode employée pour répondre à la problématique posée : **est-ce que la situation-problème peut permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés en orthographe ?** Il s'agira de définir l'expérience choisie, ainsi que son déroulement et d'observer les résultats obtenus.

### **I. Choix de l'expérience pédagogique**

#### **a. La dictée négociée**

Parmi les activités proposant une situation-problème en orthographe, j'ai choisi de mettre en place la dictée négociée. C'est une dictée dans laquelle les élèves produisent d'abord le texte individuellement, puis par groupe de 2 ou 3, ils doivent débattre et discuter pour la réécrire avec le moins d'erreur possible. La dictée négociée est une situation-problème car elle constitue un vrai obstacle à franchir pour l'élève : un élève écrit « ils manges », un autre « ils mangent ». Les élèves sont face à un problème à résoudre : comment vont-ils faire pour se mettre d'accord sur la bonne orthographe ? De cette situation va naître un débat entre les élèves. Ils vont donc argumenter et avoir une réelle réflexion métalinguistique. Les connaissances vont donc être mobilisées pour résoudre ce problème : nous mettons bien les élèves en face d'un problème à résoudre, c'est donc une situation-problème. En ayant une réflexion sur les règles orthographiques de la langue française et ce, de manière régulière, les élèves acquérir des méthodes et mieux intégrer ces règles.

#### **b. Objectifs de la dictée négociée**

Comme expliqué précédemment, cette dictée négociée permet d'engager une réelle réflexion métalinguistique. Elle comporte alors plusieurs objectifs, que voici :

- Renforcer les compétences syntaxiques et grammaticales des élèves pour améliorer leur orthographe et leur permettre de :
  - Développer des automatismes sur le fonctionnement de la langue.
  - Elaborer des stratégies visant à résoudre des problèmes d'orthographe

- Encourager les échanges et les interactions entre les élèves pour en arriver à un consensus sur les règles connues.
- Dynamiser la relecture d'un texte :
  - Développer une vigilance orthographe (grâce aux débats et aux échanges autour de la dictée).
  - Mise en commun des connaissances grâce aux débats et aux outils mis en place.
  - Confronter les représentations du fonctionnement de la langue.

### c. Les critères à observer

Afin de recueillir les résultats et de pouvoir les analyser, il est important d'explicitier les critères que nous allons observer durant cette expérience :

- Les résultats : ont-ils fait plus ou moins d'erreurs dans le cas de la situation-problème ? Ont-ils compris leurs erreurs ? Sont-ils capables de le verbaliser ? Ont-ils acquis des méthodes de travail ?
- L'investissement des élèves : ont-ils été enthousiastes et volontaires à l'idée de résoudre le problème ? Ont-ils été actifs ? Ont-ils été concentrés sur leur tâche ? Ont-ils réussi à communiquer au sein du groupe ?

Pour mesurer les critères de compréhension et d'investissement des élèves, un questionnaire leur sera donné à la fin de la séance avec des questions telles que :

- Avez-vous eu envie de faire cette activité ?
- Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Nous aurions également pu observer si les élèves étaient capables de réinvestir les règles d'orthographe discutées lors de cette négociée en production écrite. Seulement, n'ayant effectué qu'un remplacement de six jours, je n'ai pu mettre en place de production écrite pour l'expérience.

## II. Déroulement de l'expérience

Ayant en charge tous les lundis, une classe de Grande Section, il m'était impossible de mettre en place l'expérience lors de mon stage filée. J'ai donc pu mettre en place cette expérience lors de mon second stage massé, dans une classe de CM2.

### a. Contexte d'enseignement

La classe dans laquelle se déroule l'expérience est une classe de CM2 qui compte 23 élèves. Les élèves sont dynamiques et s'engagent facilement dans les activités proposées. C'est une classe hétérogène avec des élèves très à l'aise en orthographe et d'autres en grande difficulté. Une élève est atteinte d'un Trouble Déficit de l'Attention (TDA), ce qui l'empêche de se concentrer sur une tâche. Pour cette raison, elle n'a pas réalisé la dictée en entier.

L'enseignante ayant en charge la classe étudie au fur et à mesure de l'année les différentes notions à aborder avec eux. Elle propose aux élèves des exercices d'application mais également des dictées classiques et des productions écrites. Les élèves ont déjà réalisé des dictées négociées dans le passé, seulement quelques fois, de manière ponctuelle.

Les élèves ont déjà étudié les homophones grammaticaux, les accords dans le groupe nominal, les accords dans le groupe verbal, la conjugaison, et la règle du « m » devant « m », « b », « p ». À cette période de l'année, l'enseignante revoit les règles d'orthographe que les élèves connaissent déjà en priorisant les plus difficiles pour eux.

### b. Le choix des textes

La dictée négociée travaille un ou deux points spécifiques de la langue (accord dans le groupe nominal, le pluriel des noms, homophones, etc.). Les autres erreurs sont tout de même corrigées car nous ne pouvons pas laisser une erreur, cela pourrait nourrir les représentations initiales des élèves. Cependant, ces erreurs ne seront pas évaluées de la même manière que les autres. Le texte de la dictée doit donc être choisi en conséquence. Pour l'expérience, j'ai choisi le texte suivant : « **Des nuages violets passaient sur nos têtes, et la lumière bleue baissait de minute en minute, comme celle d'une lampe qui meurt. Je n'avais pas peur, mais je sentais une inquiétude étrange. Les parfums de la colline devenaient des odeurs et montaient du sol, presque visibles.** »

Après concertation avec l'enseignante de la classe, nous avons décidé de travailler sur l'accord du groupe nominal. Ainsi, seules les erreurs concernant le groupe nominal seront comptées. Cependant, nous pouvons voir que ce texte travaille également les accords dans le groupe verbal, ainsi que l'accord de l'imparfait.

### **c. Constitution des groupes et outils mis à leur disposition**

Les groupes de travail sont constitués de 3 élèves afin qu'un débat puisse avoir lieu. Les élèves seront répartis afin que les groupes soient homogènes. De cette manière, tous les élèves réfléchissent et participent à la discussion et à la rédaction du nouveau texte. Cela évite qu'un élève « leader » prenne les décisions sans concerter le reste de son groupe. Pour aider les élèves dans la résolution de ce problème, plusieurs choses sont mises en place :

- Ils peuvent demander de l'aide à l'enseignante qui viendra guider les élèves si nécessaires.
- Les élèves ont à leur disposition les affiches disponibles dans la classe (homophones grammaticaux, tableau de conjugaison).

### **d. Mise en œuvre**

1<sup>ère</sup> phase : compréhension du texte

**L'enseignante** lit la dictée une première fois et s'assure qu'elle soit comprise par toute la classe. Elle la lit ensuite une deuxième fois, plus lentement, en prenant les une intonation juste, en prononçant correctement les liaisons et en précisant la ponctuation.

Après la première lecture, les **élèves** doivent « se faire un film dans leur tête » (représentation mentale). Ils verbalisent ensuite, ensemble ce qu'ils voient (cela aide aussi ceux qui n'ont pas tout compris du texte).

2<sup>ème</sup> phase : écriture du premier jet en individuel

**L'enseignante** dicte le texte pour les élèves puissent écrire.

Les **élèves** écrivent une première fois la dictée de manière individuelle. Ils procèdent ensuite à une relecture avec l'aide des outils mis à disposition.

3<sup>ème</sup> phase : réflexion et réécriture par groupe par groupe

**L'enseignante** compose les différents groupes et rappelle que le but est de réfléchir ensemble aux solutions et que celles-ci peuvent d'appuyer sur des outils qu'ils connaissent déjà. L'enseignant procède à un étayage actif en circulant de groupe en groupe en observant les stratégies, les arguments, les discussions. Il relance si besoin le débat en questionnant les élèves.

Les **élèves** relèvent les différences entre leurs écrits et le débat peut commencer. Ils peuvent s'aider si besoin des outils de travail présents dans la classe. Lorsqu'ils se mettent d'accord, l'élève désigné comme secrétaire prend note.

4<sup>ème</sup> phase : mise en commun

**L'enseignant** relève les graphies erronées les plus récurrentes et les notes. Il sélectionne les plus récurrentes pour la mise en commun.

Les **élèves** participent à un débat collectif pour sélectionner la graphie correcte.

Cette dictée négociée a pour objectifs de :

- Renforcer les compétences de production orthographique en mutualisant les connaissances et en confrontant les représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres.
- Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter.

Elle mobilise les compétences suivantes :

- Acquérir l'orthographe grammaticale et lexicale.
- Connaître la notion de groupe nominal et d'accord au sein du groupe nominal.

### III. Recueil des résultats

#### a. Les résultats de la dictée négociée

Les résultats obtenus sont présentés dans les différents tableaux ci-dessous. Un tableau correspond donc à un groupe : les deux ou trois premières colonnes correspondent aux dictées réalisées individuellement. La colonne « dictée négociée », correspond aux résultats de la dictée négociée, par groupe donc. Le jour de l'expérience 20 élèves sont présents sur les 23 initialement prévus. Il y a donc neuf tableaux qui représentent les groupes composés de trois ou deux élèves. Les dictées individuelles et négociée des groupes 6 (voir annexes 1, 2 et 3) et 2 (voir annexes 4, 5, 6 et 7) sont consultables en annexes. L'élève ayant le Trouble Déficit de l'Attention se trouve dans le premier groupe, c'est pour cette raison que la colonne n'est pas complètement remplie. Elle n'a pas écrit la dernière phrase de la dictée.

N – 19 erreurs	A – 13 erreurs	T – 15 erreurs	Dictée négociée – 11 erreurs
violets	<b>violet</b>	<b>violes</b>	violets
<b>passés</b>	<b>passai</b>	<b>pasçait</b>	<b>pasçait</b>
<b>tête</b>	<b>tetes</b>	têtes	têtes
et	et	<b>est</b>	et
<b>lumières</b>	<b>lumiere</b>	<b>lumièr</b>	<b>lumières</b>
<b>bleus</b>	<b>bleu</b>	<b>bleu</b>	<b>bleu</b>
<b>baisais</b>	<b>baisai</b>	<b>bessait</b>	<b>bessait</b>
<b>de minutes en minutes</b>	de minute en minute	de minute en minute	<b>de minutes en minutes</b>
<b>s'elle</b>	celle	<b>c'elle</b>	celle
<b>lamp</b>	<b>lanpe</b>	lampe	lampe
<b>meurent</b>	<b>meurre</b>	meurt	meurt
<b>navais</b>	<b>n'avait</b>	<b>n'a vais</b>	<b>n'a vais</b>
peur	<b>peure</b>	peur	peur
<b>mes</b>	mais	mais	mais
sentais	<b>sentai</b>	<b>(mot oublié)</b>	sentais
<b>inquietude</b>	<b>inquietude</b>	<b>uncestude</b>	inquiétude
étrange	<b>etrange</b>	étrange	étrange
parfums	ø	<b>parfuns</b>	parfums
<b>colines</b>	ø	<b>coline</b>	<b>coline</b>
<b>devenais</b>	ø	<b>devenai</b>	<b>devenait</b>
<b>sodere</b>	ø	odeurs	<b>odeure</b>
et	ø	<b>est</b>	et
<b>mon tait</b>	ø	<b>montai</b>	<b>montait</b>
<b>seul</b>	ø	sol	sol
<b>pressequ</b>	ø	presque	presque
<b>visible</b>	ø	<b>visible</b>	<b>visible</b>

*Tableau 1 : Représente les résultats du groupe 1*

M – 14 erreurs	T – 20 erreurs	K – 12 erreurs	Dictée négociée – 8 erreurs
nuages	<b>nuage</b>	nuages	nuages
violets	<b>violai</b>	violets	violets
passaient	<b>passai</b>	<b>passés</b>	passaient
<b>tête</b>	têtes	têtes	têtes
lumière	<b>lumier</b>	lumière	<b>lumier</b>
bleue	<b>bleux</b>	bleue	bleue
<b>bessait</b>	<b>bessai</b>	<b>baissai</b>	<b>bessait</b>
de minute en minute	<b>de minute en minutes</b>	de minute en minute	de minute en minute
comme	<b>comme</b>	comme	comme
<b>s'elle</b>	<b>cel</b>	<b>s'elle</b>	<b>s'elle</b>
d'une	<b>dune</b>	d'une	d'une
<b>meurre</b>	<b>meur</b>	<b>meure</b>	<b>meure</b>
<b>n'avait</b>	n'avais	<b>navai</b>	<b>n'avai</b>
<b>sentait</b>	<b>sentai</b>	<b>sentai</b>	<b>sentais</b>
inquiétude	<b>inquier tude</b>	<b>inquiétude</b>	inquiétude
<b>etrange</b>	étrange	étrange	étrange
<b>parfum</b>	<b>parfun</b>	<b>parfuns</b>	parfums
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>
<b>devenait</b>	<b>de venai</b>	devenaient	devenaient
<b>audeurs</b>	<b>audeur</b>	<b>audeurs</b>	<b>audeurs</b>
et	et	<b>est</b>	et
<b>montaits</b>	<b>montai</b>	montaient	montaient
<b>sole</b>	sol	sol	sol
presque	<b>presque</b>	presque	presque
<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>

Tableau 2 : Représente les résultats du groupe 2

M – 11 erreurs	R – 10 erreurs	Dictée négociée – 7 erreurs
<b>tête</b>	<b>tête</b>	<b>tête</b>
bleue	<b>bleu</b>	bleue
<b>baissais</b>	<b>baissai</b>	<b>baissait</b>
<b>meure</b>	<b>meure</b>	<b>meure</b>
<b>peure</b>	peur	peur
<b>sentai</b>	<b>sentai</b>	<b>sentais</b>
<b>inquiétude</b>	<b>inquiétude</b>	<b>inquiétude</b>
parfums	<b>parfins</b>	parfums
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>
<b>devenai</b>	devenaient	<b>devenait</b>
<b>audeurs</b>	<b>audeurs</b>	<b>audeurs</b>
<b>sols</b>	sol	sol
<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>

Tableau 3 : Représente les résultats du groupe 3

L – 8 erreurs	A – 13 erreurs	Dictée négociée – 4 erreurs
passaient	<b>pasaient</b>	passaient
<b>tête</b>	têtes	têtes
bleue	<b>bleau</b>	bleue
<b>béssai</b>	baissait	baissait
de minute en minute	<b>de minutes en minutes</b>	de minute en minute
comme	<b>quomes</b>	comme
<b>meure</b>	<b>meure</b>	<b>meure</b>
n'avais	<b>navais</b>	n'avais
<b>parfuns</b>	<b>parfins</b>	<b>parfuns</b>
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>
devenaient	<b>deveunais</b>	devenaient
<b>audeurs</b>	<b>audeure</b>	<b>audeurs</b>
montaient	<b>montais</b>	montaient
sol	<b>sole</b>	sol
<b>pressque</b>	presque	presque
<b>visible</b>	<b>visible</b>	visibles

*Tableau 4 : Représente les résultats du groupe 4*

K – 7 erreurs	R – 4 erreurs	Dictée négociée – 3 erreurs
<b>passait</b>	passaient	passaient
baissait	<b>béssait</b>	baissait
meurt	<b>meure</b>	meurt
<b>sentait</b>	sentais	sentais
<b>coline</b>	colline	<b>coline</b>
<b>devenait</b>	devenaient	devenaient
odeurs	<b>odeures</b>	<b>odeures</b>
<b>est</b>	et	<b>est</b>
<b>montait</b>	montaient	montaient
presque	<b>prèsque</b>	presque
<b>visible</b>	visibles	visibles

*Tableau 5 : Représente les résultats du groupe 5*

T – 10 erreurs	M – 8 erreurs	Dictée négociée – 3 erreurs
<b>bleu</b>	bleue	bleue
<b>baissai</b>	baissait	baissait
<b>de minutes en minutes</b>	de minute en minute	de minute en minute
<b>meur</b>	<b>meure</b>	<b>meure</b>
<b>n'avai</b>	<b>n'avait</b>	<b>n'avais</b>
sentais	<b>sentait</b>	sentais
<b>inquiétude</b>	<b>inquétude</b>	<b>inquiétude</b>
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>
<b>devennai</b>	<b>devenait</b>	<b>devenaient</b>
<b>montai</b>	<b>montait</b>	<b>montaient</b>
<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>

*Tableau 6 : Représente les résultats du groupe 6*

M – 4 erreurs	E – 3 erreurs	Dictée négociée – 2 erreurs
meurt	<b>meure</b>	meurt
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>
<b>hodeurs</b>	odeurs	odeurs
<b>montait</b>	montaient	montaient
<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>

*Tableau 7 : Représente les résultats du groupe 7*

E – 5 erreurs	B – 1 erreur	Dictée négociée – 1 erreur
<b>n'avait</b>	n'avais	n'avais
<b>sentait</b>	sentais	sentais
<b>devenait</b>	devenaient	devenaient
<b>montait</b>	montaient	montaient
<b>visible</b>	<b>visible</b>	<b>visible</b>

*Tableau 8 : Représente les résultats du groupe 8*

N – 2 erreurs	M – 2 erreurs	Dictée négociée – 1 erreur
<b>violets</b>	violets	violets
peur	<b>peure</b>	peur
<b>coline</b>	<b>coline</b>	<b>coline</b>

*Tableau 9 : Représente les résultats du groupe 9*

## **b. Les résultats de la motivation des élèves**

Les résultats recueillis avec les questionnaires donnés aux élèves sont également présentés sous forme de tableaux :

<b>As-tu eu envie de faire cette activité ?</b>	<b>Effectif (nombre d'élèves)</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Oui	9	45%
Non	9	45%
Inexploitable	2	10%
<b>Pourquoi ?</b>	<b>Effectif (nombre d'élèves)</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Pour les « oui »		
Travail en groupe	5	55%
Débattre/partager ses idées	3	33%
Apprendre à faire moins d'erreurs	1	11%
Pour les « non »		
C'est trop long	2	22,5%
Je n'aime pas écrire	2	22,5%
Je n'aime pas les dictées / le français	5	55%

## **PARTIE 3 : bilan**

Dans cette partie, nous allons interpréter et analyser les résultats obtenus lors l'expérience afin de répondre à notre problématique et aux hypothèses posées.

### **I. Interprétation des résultats**

En nous appuyant sur l'expérience effectuée dans une classe de CM2, nous souhaitons répondre à la problématique suivante : **la situation-problème peut-elle permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés en orthographe ?**

L'expérience menée ne permet pas d'affirmer ou d'infirmer la première hypothèse : « Les situations-problèmes permettraient aux élèves d'avoir une activité intellectuelle plus intense ». En effet, rien ne nous permet de dire que les élèves ont une activité plus intense. Nous aurions besoin d'une expérience complémentaire pour conformer ou non cette hypothèse.

La deuxième hypothèse, elle, semble être confirmée. Les situations-problèmes pourraient aider les élèves face à leurs difficultés en orthographe puisqu'elle permet une réelle réflexion métalinguistique. Ainsi, les élèves ne se contentent pas « d'appliquer » les règles d'orthographe. En effet, lors de la dictée négociée, les élèves réfléchissent et verbalisent leurs erreurs, les règles d'orthographe. Le fait d'oraliser les méthodes et les procédures peuvent les aider face à ces difficultés. De plus, les élèves sont souvent remotivés de voir qu'ils sont capables de corriger leurs erreurs. Cependant, nous pouvons affirmer que cela ne peut pas être le cas pour tous les élèves et que la situation-problème seule, ne suffit pas à pallier toutes les difficultés.

La troisième hypothèse ne peut pas réellement être vérifiée. Celle-ci disait qu'il serait possible que la situation de problème intéresse plus les élèves qu'une situation d'apprentissage « classique ». Les résultats montrent que seul un élève sur deux aurait eu envie de faire cette activité. Cependant, dans les élèves ayant eu envie de réaliser l'activité, 88% d'entre eux affirment que cela est dû au travail de groupe ou au fait de devoir débattre. Nous observons également que les élèves n'ayant pas eu envie de faire l'activité n'apprécient pas les dictées et le fait d'écrire. Ceci n'est donc pas directement lié à la situation-problème en elle-même, mais plutôt à la dictée individuelle, qu'ils pratiquent pour la plupart du temps.

La quatrième est dernière hypothèse affirme que : faire réfléchir les élèves ensemble pourrait les amener à faire moins d'erreurs, mais surtout à comprendre leurs propres erreurs. Cette hypothèse peut être confirmée puisque nous pouvons très clairement observer que les dictées négociées comportent moins d'erreurs que les dictées réalisées individuellement. Certains groupes, ont même corrigé des erreurs alors que les deux en avaient fait. Cela est particulièrement visible dans le groupe 6 : l'élève T écrit « montai », l'élève M « montait ». Lors de la dictée négociée et en verbalisant les procédures, ils se sont aperçus qu'aucune de leur orthographe n'était correcte et ils ont réussi à trouver la bonne orthographe. Cela montre également que les élèves comprennent leurs erreurs et qu'ils sont capables de les corriger. Ainsi, la discussion et le débat obligent les élèves à verbaliser et à expliquer leur choix.

Pour conclure, l'expérience proposée ne permet pas d'affirmer ou d'infirmer toutes les hypothèses posées au début de ce mémoire. Il est assez évident que la dictée négociée permet aux élèves de réfléchir sur les méthodes et les procédures utilisées et qu'elle leur permet donc de faire moins d'erreurs. Ainsi, verbaliser et débattre avec les autres permettrait également d'aider les élèves à pallier leurs difficultés en orthographe.

## **II. Discussion**

Comme dit précédemment, il n'est pas possible au sein de ce mémoire d'affirmer ou d'infirmer toutes les hypothèses, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, je n'ai pas pu réaliser de réinvestissement en production écrite par manque de temps. L'expérience n'est pas réellement complète, puisque les élèves n'ont pas pu remobiliser les procédures acquises durant la dictée négociée. Il est donc impossible de dire si les élèves parviennent à remobiliser en production écrite ce qu'ils ont appris lors de la dictée négociée ou non.

De plus, les résultats auraient été plus significatifs si l'expérience avait été menée sur plusieurs classes. Il est difficile d'affirmer ou de réfuter sans aucun doute une hypothèse avec des résultats portant sur un si petit échantillon. Ainsi, les résultats auraient pu être sûrs et beaucoup plus précis.

Aussi, il aurait été intéressant de mettre en place cette expérience dans des classes du cycle 2. Nous aurions ainsi pu constater des différences et/ou des points communs avec le cycle 3.

## Conclusion

Au commencement de ce mémoire, nous nous étions demandé : **la situation-problème peut-elle permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés en orthographe ?**

Afin de répondre à cette problématique, nous nous sommes appuyés sur différents travaux de recherche, principalement ceux de Nina Catach. Ceux-ci nous ont permis d'établir des définitions et des connaissances sur le sujet de l'orthographe et de la situation-problème.

Nous avons alors élaboré des hypothèses de recherche qui nous ont menées vers l'élaboration d'une expérience. Cette expérience nous a permis de vérifier ou non ces différentes expériences.

La deuxième et la quatrième hypothèse semblent se confirmer puisque les élèves commettent moins d'erreurs d'orthographe dans le cas de la dictée négociée. De plus, le fait de débattre en verbalisant ses procédures, permet aux élèves de comprendre leurs erreurs et de les aider face à leurs difficultés en orthographe. En revanche, la première et la troisième hypothèse ne semblent pas se vérifier puisque les élèves ne seraient pas plus intéressés par la situation-problème, en tout cas, au regard de la taille de l'échantillon utilisé pour cette expérience. Il faudrait également approfondir l'expérience pour vérifier la première hypothèse.

Même si toutes les hypothèses n'ont pas pu être vérifiées, nous pouvons dire que la situation-problème permet aux élèves de surmonter leurs difficultés en orthographe, à condition que celle-ci soit mise en place correctement et de manière régulière en classe.

Cependant, la situation-problème n'est pas à voir comme une activité qui solutionnerait toutes les difficultés de tous les élèves. Celle-ci peut aider certains élèves sur certaines règles d'orthographe, mais il est important de comprendre qu'elle ne peut pas être utilisée seule.

## Bibliographie

- Angoujard, A., (2007). *Savoir orthographier*, Hachette Education.
- Bézu, P., (2009) « Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif », *Revue française de pédagogie*, p. 5-17
- Bouchard, P., (2008). *Anti-manuel d'orthographe : Eviter les fautes par la logique*, LIEU Victoires
- Brissaud, C., Cogis D., (2008). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Hatier.
- Bruner, J.-S., (1983), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Catah, N., (1978). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Chiss, J-L., David, J., (2011) « L'orthographe du français et son apprentissage », *Le français aujourd'hui*, p. 233-244, Armand Colin.
- Chiss, J-L., David, J., (2011). « Orthographe : état des recherches et approches didactiques », *Le français aujourd'hui*, p. 215-220, Armand Colin.
- Cogis, D., (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave.
- Demerval, R., (1993). « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarques et commentaires », in *Revue de recherches en éducation*, p. 29-37.
- Fayol, M., Jaffré J-P., (2014). *L'orthographe*, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Haas, G., Lorrot, D., (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », in *Recherches en didactique du français langue maternelle*, p. 161-181.
- Jaffré J-P., (1995). *Didactiques de l'orthographe*, HACHETTE Education.
- Jaffré J-P., (1997). « Gestion et acquisition de l'orthographe », in *Revue française de linguistique appliquée*, éd Publications Linguistique, p. 61-70.
- Manesse, D., Cogis D., (2007). *Orthographe, à qui la faute ?*, Paris, Esf.

Meirieu, P., (2002). *Apprendre...oui, mais comment*, 18<sup>e</sup> édition, Paris, Esf, 1987.

Pelletier, L., Le Deun E., (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils*, Editons Magnard.

## **Annexes**

Annexe 1 : dictée individuelle (élève M – groupe 6).....	42
Annexe 2 : dictée individuelle (élève T – groupe 6).....	43
Annexe 3 : dictée négociée (groupe 6).....	44
Annexe 4 : dictée individuelle (élève K – groupe 2).....	45
Annexe 5 : dictée individuelle (élève T – groupe 2).....	46
Annexe 6 : dictée individuelle (élève M – groupe 2).....	47
Annexe 7 : dictée négociée (groupe 2).....	48

Annexe 1 : dictée individuelle (élève M – groupe 6)

Dictées

Des nuages violets passaient sur nos têtes, et la lumière bleue baissait de minute en minute, comme celle d'une lampe qui meure. Je n'avait pas peur, mais je sentait une inquiétude étrange. Les parfums de la coline devenait des odeurs et montait du sol, presque visible.

Annexe 2 : dictée individuelle (élève T – groupe 6)

Jeudi 2 mars 2023

Des nuages violets passait<sup>ent</sup> sur nos têtes, et la lumière  
bleue baissait de minutes en minutes, comme celle d'une  
lampe qui meurt.

Je n'avais pas peur mais je sentais une inquiétude  
étrange. Les parfums de la colline descendaient  
des odeurs et montait du sol, presque visible.

Annexe 3 : dictée négociée (groupe 6)

Dictée

Des nuages violetts passaient sur nos têtes, et la lumière bleue baissait de  
de minute en minute, comme celle d'une lampe qui <sup>meurt</sup> meurt.

Je n'avais pas peur, mais je sentais une inquiétude étrange.

Les parfums de la colline devenaient des odeurs et montaient du sol, presque visible.

Annexe 4 : dictée individuelle (élève K – groupe 2)

Dictée

Des nuages violets passés sur mes têtes, et la lumière bleue baissait de minute en minute, comme s'elle d'une lampe qui meurt.

Je n'avais pas peur, mais je sentais une inquiétude étrange.

Les parfums de la colline devenaient des auteurs et montaient du sol presque visible.

Annexe 5 : dictée individuelle (élève T – groupe 2)

Des nuage violet passai sur nos têtes, et la lumière  
bleue passa de minutes en minutes, comme  
celle d'une lampe qui meurt.

Je n'avais pas peur, mais je sentai une inquiétude  
étrange.

Les profondeurs de la colline de venai des odeurs  
et montai du sol, presque invisible.

Annexe 6 : dictée individuelle (élève M – groupe 2)

Jendredi 2 Mars 2023

Dictée

Des nuages violets passaient sur ma tête, et la lumière bleue bessait de  
minute en minute, comme si elle d'une lampe qui meurt. Je n'avait pas  
peur, mais je sentait une inquiétude étrange. Les parfums de la cantine  
devenant des odeurs et montait des sales, presque visible.

Annexe 7 : dictée négociée (groupe 2)

Jeudi 2 Mars 2025

Des nuages violets <sup>sur nos</sup> passaient vite, et la lumière bleue bessait de minute en  
minute, comme <sup>celle</sup> ~~celle~~ d'une lampe qui <sup>meurt</sup> meurt. Je n'avais pas peur, mais  
je sentais une inquiétude étrange. Les parfums de la <sup>colonne</sup> colonne devenaient  
des <sup>odeurs</sup> odeurs et montaient du sol, presque <sup>visibles</sup> visibles.

**Résumé :**

Nous le savons, l'orthographe française pose de réelles difficultés aux élèves de cycle 2 et de cycle 3. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons au rôle que peut jouer la situation-problème dans l'apprentissage de l'orthographe. Afin d'étudier les effets de la situation-problème en orthographe, nous avons mis en place une expérience dans laquelle des élèves de cycle 3 réalisent une dictée négociée. Il en ressort alors que la dictée négociée permet aux élèves de verbaliser leurs procédures et d'avoir une réflexion métalinguistique. Ceci permettrait donc aux élèves de les aider face à leurs difficultés. Nous pouvons également dire que la dictée négociée apporte une motivation aux élèves de part le travail de groupe et le débat, même si nous n'avons pas pu prouver qu'elle intéressait plus les élèves qu'une dictée classique.

**Mots-clés :** orthographe, situation-problème, dictée négociée, apprentissage, enseignement.