



HAL
open science

L'orthographe grammaticale dans une classe multi-niveau

Laura Mazollier

► **To cite this version:**

Laura Mazollier. L'orthographe grammaticale dans une classe multi-niveau. Education. 2023. dumas-04362063

HAL Id: dumas-04362063

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04362063>

Submitted on 22 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

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2022 - 2023**

**L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE DANS UNE CLASSE
MULTI-NIVEAU**

MAZOLLIER Laura

Directeur du mémoire : Ventresque Françoise
Assesseur : Durand Benoit

Soutenu le 15/05/2023

Résumé en langue française

Cette recherche traite de la notion d'entraide entre pairs en soulignant son importance dans les classes multi-niveaux. En plus de permettre la mise en commun de solutions, de méthodes et d'outils adaptés à un environnement multi-niveau, elle met l'accent sur les divers avantages et inconvénients liés à son fonctionnement. Cette recherche s'appuiera notamment sur l'exemple de la dictée négociée dans une classe à double niveau au cycle 3; précisément, les dictées qui abordent les accords en genre et en nombre du groupe nominal.

Résumé en langue étrangère

This research deals with the notion of peer support by highlighting its importance in multi-level classes. In addition to allowing the sharing of solutions, methods and tools adapted to a multi-level environment, this research emphasizes the various advantages and disadvantages related to its operation. She will be based in particular on the example of dictation negotiated in a double-level class in cycle 3; specifically, the dictations that address the gender and number agreements of the noun phrase.

Les mots clés en langue française

- multi-niveau - orthographe grammaticale - négociation - tutorat -

Les mots clés en langue étrangère

- multilevel - grammatical spelling - negotiation - tutoring -

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire Françoise Ventresque pour son soutien, ses recommandations, son aide et sa disponibilité dans la réalisation de ce mémoire.

J'exprime ensuite ma profonde gratitude à toute l'équipe enseignante de la faculté d'éducation de Carcassonne ainsi que mes camarades et notamment de mon amie Solène de m'avoir aiguillée et encouragée sans relâche tout au long de l'année dans la réalisation de ce mémoire.

Rien n'aurait été possible sans l'aide et la coopération des établissements dans lesquels j'ai enquêté, j'aimerais exprimer ma reconnaissance à tous les directeurs d'établissement ainsi qu'à tous les enseignants.

Je tiens à remercier spécialement Corinne Alvarez, qui fut la première à me guider, à m'accompagner, me conseiller et me soutenir tout au long de ma carrière universitaire.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma gratitude à mon entourage proche pour son soutien permanent.

Avertissement

Cette enquête a fait appel à des contenus et écrits autres que strictement personnels. Tout au long de cette recherche, des écrits, des lectures, des interviews font toujours l'objet d'un référencement.

SOMMAIRE

Introduction	6
1) Le cadre théorique	8
a) Le multi-niveau	8
b) L'orthographe grammaticale	9
c) Les accords en genre et en nombre des groupes nominaux	10
d) Les dispositifs d'enseignement mis en place en grammaire	11
A) La dictée négociée	12
B) Le tutorat	14
C) L'hétérogénéité en maîtrise de la langue française	15
2) Le cadre méthodologique	16
a) Vers la problématique	16
b) La problématique	17
c) Les questions de recherche	17
d) Les hypothèses	17
A) Le contexte de recherche	18
B) Le recueil de données	18
C) La méthodologie d'analyse des données	24
a) Analyse des données	24
3) Interprétation des résultats	28
4) Perspective	34
a) Les différentes représentations de la classe multi-niveau	34
5) Conclusion	36
X) Bibliographie	39
Y) Annexe	40

Dédicace

Je dédie ce mémoire de recherche à mes très chers parents qui m'ont sans relâche soutenue, conseillée durant ces années d'étude et qui ont partagé avec moi tous les moments d'émotion lors de la réalisation de ce travail.

À mon grand frère Thomas qui m'a chaleureusement encouragée.

À toi mon grand-père, ceci est ma profonde gratitude pour ton éternel amour. Ton perpétuel soutien me guide et ta présence indéfectible a toujours été ma plus grande force.

Du plus profond de mon cœur, je te dédie ce travail Lyne. Qu'il soit le meilleur cadeau que je puisse t'offrir.

Épithaphe

«L'écriture, plus encore que l'oral, est le siège matériel où se condensent les faits de culture et de société» Nina Catach (2003).

Introduction

De nos jours, la production d'écrits a pris une place essentielle dans la société. Tous et toutes sont amenés à produire des écrits à des fins professionnelles, personnelles ou sociales. Alors, plus que jamais indispensable, la langue écrite constitue une compétence majeure, car elle représente le domaine le plus emblématique de l'école. Par ailleurs, le sujet de l'orthographe grammaticale à l'école est un sujet qui est tiré de mon expérience directe où il incarne une composante essentielle de la maîtrise de la langue écrite en français.

Alors, l'erreur d'orthographe apparaît comme contraignante et parfois rédhibitoire. Par conséquent, il n'est pas étonnant que de nombreux Français soient intimidés par leur façon d'écrire et complexés par leurs erreurs d'orthographe. Une bonne connaissance de l'orthographe permet non seulement d'écrire correctement, mais elle est aussi indispensable pour développer une lecture rapide et efficace, permettant une meilleure compréhension. En effet, performances en orthographe et en lecture sont généralement corrélées (p. ex., Holmes et Castles, 2001; Fayol, Zorman et Lété, 2009). En conséquence, il ne se passe pas une année complète sans que l'orthographe ne fasse les gros titres de la presse française.

Effectivement, le constat est sans appel, selon une étude de la direction de l'étude, de la prospective et de la performance menée par la DEPP, les compétences orthographiques mesurées dans le cadre d'une dictée chutent de manière progressive depuis une trentaine d'années : en 2015, les élèves de CP font en moyenne 17,8 erreurs alors qu'ils n'en faisaient que 14,2 en 2007 et 10,6 en 1987. Un phénomène qui commence dès l'école primaire et touche toutes les classes sociales où une baisse conséquente des performances en orthographe grammaticale n'a de cesse d'être pointée du doigt et principalement en ce qui concerne la notion d'accord sujet/verbe. D'après Brissaud, Cogis et Totereau, 2014, au niveau grammatical, les accords en genre et en nombre sont sources de nombreuses erreurs du fait de la forte occurrence de formes orthographiques comportant des marques d'accord absentes à l'oral. Effectivement, l'orthographe française est une exception, car la majorité des morphologies du nombre ne s'entend pas soulignent Nina Catach et Jean Dubois (1995).

Par conséquent, la capacité à marquer l'accord dans le groupe verbal ou dans le groupe nominal est souvent une difficulté pour les élèves.

D'après Chervel et Manesse, (1989) et ainsi que Manesse et Cogis (2007), plusieurs études ont ainsi mis en évidence une baisse avérée du niveau moyen des performances orthographiques des élèves en France.

Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la grammaire ne se déroule pas de façon sereine, autant de la part de l'apprenant que de l'enseignant dans certains cas. Effectivement, pour l'apprentissage de l'accord, l'élève doit faire face à des difficultés tant linguistiques que psycholinguistiques. En outre, les nouveaux moyens de communication électroniques et informatiques enclavent indéniablement une variation des usages graphiques qui va automatiquement favoriser une insécurité langagière.

Actuellement en master 2 métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation et diplômée d'une licence en sciences de l'éducation, je reste très attentive à la manière d'écrire, notamment en ce qui concerne l'orthographe. Depuis mon plus jeune âge, je suis confrontée à la complexité de ce système que j'ai mis un certain temps à maîtriser. La maîtrise de l'orthographe joue un rôle primordial dans l'interprétation de l'échec scolaire.

Au regard de ces constatations, s'interroger sur les pratiques pédagogiques les plus pertinentes, renforcer l'enseignement orthographique et trouver des solutions adéquates semble primordial. Parmi les pistes, le multi-niveau pourrait être une piste intéressante à exploiter.

C'est pourquoi, partant de ce constat concernant la difficile acquisition de la notion de chaîne d'accord d'un niveau orthographique en baisse, ce mémoire s'articule autour de trois axes principaux. Premièrement, le cadre théorique où je m'intéresserai à l'orthographe de manière générale, au multi-niveau qui occupe une place centrale de mon mémoire et aux outils pouvant être mis en place afin de minimiser les erreurs d'orthographe. Deuxièmement, le cadre méthodologique présentera les différentes études menées où découlent les résultats et les nombreuses constatations. Troisièmement, nous analyserons précisément les résultats obtenus.

1) Le cadre théorique

Nous présentons dans cette section le cadre théorique dans lequel nous inscrivons cette recherche.

a) Le multi-niveau

D'après Hélène Bombardier et Ghislaine Cloutier (2016), depuis la création des premières écoles, les modes de regroupement des élèves ont suivi différents modèles qui ne tenaient pas compte de l'âge des enfants. Effectivement, les écoles en milieu rural ne comportaient, pour la plupart d'entre elles, qu'une seule classe qui accueillait tous les enfants.

De nos jours, il existe encore un grand nombre de classes multi-niveaux. Ce choix de mélanger les âges s'est fait intentionnellement pour répondre aux exigences de la situation démographique de l'effectif scolaire et aux choix pédagogiques du projet éducatif de l'école. Si l'on considère le nombre de classes multi-niveaux que l'on crée chaque année dans nos commissions scolaires françaises, on peut affirmer que cette situation est permanente.

D'ailleurs, le référentiel de l'éducation prioritaire préconise la constitution de classes hétérogènes et l'organisation de travaux de groupes mêlant des élèves de niveaux différents pour promouvoir la confrontation des démarches intellectuelles et la coopération entre élèves. Au travers de ces recommandations et au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire, l'ambition est de concevoir une école inclusive, pensée, organisée afin qu'elle s'adapte aux besoins de tous les élèves. Il s'agit de considérer l'hétérogénéité comme un levier où aucun élève n'apprend seul, mais apprend de ses pairs. Lors de ses nombreuses conférences, par exemple celle faite à la HEP Vaud en 2020, Philippe Meirieu exprime que ces dynamiques d'apprentissage collectives basées sur la controverse, la coopération et l'entraide n'ont pas été pleinement explorées et utilisées. Cependant, elles permettent de former les individus et les citoyens au cœur des comportements d'enseignement et des activités d'apprentissage. Le domaine trois du Socle commun concernant la formation de la personne et du citoyen (ceci dans le contexte d'une école, et plus largement d'une société, où la mixité sociale, et le rapport à l'autre sont des sujets majeurs et sensibles) vient appuyer cette idée. Ainsi, d'après Meirieu (2020), l'hétérogénéité est considérée comme une source potentielle de changement

positif dans les pratiques individuelles et collectives. Elle peut être un levier de la réussite des élèves, en proposant un éventail de ressources qui, ensemble, étaye des illustrations et des éclairages spécifiques de la recherche, organisés dans un cadre qui leur donne sens et cohérence.

Afin d'analyser par la suite les productions orthographiques des élèves et d'en exprimer les résultats, il nous semble judicieux de faire le point sur ce que nous savons de l'orthographe grammaticale en donnant une définition.

b) L'orthographe grammaticale

”L'orthographe est un ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. Il s'agit également de la maîtrise, de la connaissance de ces règles et ces usages, de la manière d'écrire les mots et de la graphie correcte du mot” (dictionnaire Larousse, 2020).

De nos jours, elle est considérée comme une composante nécessaire à la communication écrite. Le mot se rattache à deux mots d'origine grecque : ”écrire” et ”correctement”.

D'un point de vue linguistique, l'orthographe est la façon dont les phonèmes d'une langue donnée sont représentés graphiquement selon des critères précis. Quant au rôle de l'orthographe française, il est régi par deux principes : le plus évident est le phonème, renvoyant au rôle principal du graphème, qui est de représenter le phonème. En même temps, la sémiotique ne se réfère pas aux sons, mais aux larges significations lexicales et grammaticales du signe écrit. Ces deux préceptes découvrent un système multivarié d'orthographe française dont les éléments de base sont les graphèmes. Les graphèmes qui correspondent directement aux phonèmes sont appelés les phonogrammes où un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et où un graphème peut correspondre à différents phonèmes. (Wilmet, 2007 ; Catach, 2008).

Il existe deux positions quant aux phénomènes rangés sous la catégorie de l'orthographe grammaticale :

1. L'orthographe grammaticale renvoie aux marques morphologiques grammaticales et à l'application des règles des accords. La définition proposée par Manesse et Cogis (2007 : 32-33) est représentative : « L'orthographe dite grammaticale concerne les marques

morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue ».

Catach Nina (2008) n'utilise pas le terme d'orthographe grammaticale, mais se concentre principalement sur les erreurs morphologiques impliquant à la fois l'application des règles d'accord et des morphogrammes grammaticaux.

2. Selon la deuxième position adoptée (Chartrand, 2011 ; Gauvin, 2011), l'orthographe grammaticale renvoie uniquement à la mise en place des règles d'accord : « l'orthographe grammaticale décrit des règles d'accord pour les mots à classe variable dans les phrases écrites » (Chartrand et al., 2011 : 68) ; "[...] Les principales règles d'accord [sont] : l'accord régi par le sujet, l'accord dans le groupe nominal et l'accord régi par le complément direct du verbe" (Il importe de ne pas confondre l'orthographe grammaticale avec la morphologie flexionnelle ou grammaticale).

D'après une étude menée par Julie Duchesne et Sophie Piron (2015), ces chercheuses dénoncent l'inquiétude des médias, de la population de la piètre qualité du français écrit des étudiants en général. Ces recherches appuient ces impressions communes et montrent que les élèves éprouvent des difficultés en français écrit. Plusieurs recherches portant sur les erreurs des élèves en contexte de rédaction ont pointé l'orthographe grammaticale comme étant la catégorie d'erreurs la plus représentée.

Focalisons-nous sur les erreurs des accords en genre et en nombre des groupes nominaux.

c) Les accords en genre et en nombre des groupes nominaux

En français écrit, les mots d'un groupe nominal doivent s'accorder en genre et en nombre. Les marques du genre et du nombre doivent être marquées par adjonction de -e au féminin et du -s au pluriel pour les noms et les adjectifs. Cette concordance assure la cohésion grammaticale du groupe. Ces marques n'ont qu'exceptionnellement des correspondants phonologiques. Faire remarquer aux élèves qu'on n'écrit pas comme on entend ou comme on parle nous semble primordial. En effet, les élèves doivent prendre conscience que le nombre de marques à l'oral et à l'écrit est différent. Toutes les marques du groupe nominal ne sont pas forcément audibles, c'est ce qu'on appelle les lettres muettes. Alors, si les élèves se fient

à ce qu'ils entendent pour écrire, des erreurs vont être commises. Lorsque le féminin est marqué à l'écrit, il l'est traditionnellement par l'ajout d'un -e (qui ne se manifeste, oralement, que lorsque la présence de ce -e oblige à prononcer une consonne finale : "clair/clair"). Cependant, soulignons que les marques du féminin peuvent être très variées : un changement de suffixe (animaTEUR/animaTRICE), ou alors du radical (vieux/vieille). D'après Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011), la règle du -s qu'on applique au pluriel est une des plus simples. Ce système binaire serait stable, car il date de plusieurs siècles. Effectivement, dès le 15^e siècle, les traces de déclinaisons latines sont abandonnées, dès lors, le pluriel est représenté par la présence d'un s, d'un x ou parfois d'un z et l'absence de ces marques désigne le singulier. Quelques exceptions de la langue française viennent contredire ce système ou le mot nez s'écrit au singulier ou au pluriel avec un z. Pareillement pour le mot taux qui s'écrit au pluriel ou au singulier avec un x.

Le déterminant, qui occupe une place importante dans le groupe nominal, permet de définir si un nom ou un groupe nominal est féminin, masculin, singulier ou pluriel. Parfois, il est difficile pour les élèves de prendre du recul face à un déterminant non caractéristique comme le "l" ou le "de".

Pourtant, malgré la "facilité" de ces règles, nous observons encore de nos jours beaucoup d'erreurs les concernant. Effectivement, quelques élèves peinent à les comprendre, les assimiler et enfin les appliquer. Véritablement, les enfants découvrent et interprètent très vite ces marques mais omettent longtemps de les mentionner à la fin des mots. (Fayol et al., 1999 ; Totereau, Barrouillet & Fayol, 1998)

Alors, comme solution et afin d'améliorer l'accord en nombre et en genre du groupe nominal, nous proposons ici quelques pistes :

d) Les dispositifs d'enseignement mis en place en grammaire

D'après les idées de Mr Dion Jeanne et Serpeau Marie : "faire réussir les élèves en français" (2019) : il ne peut pas y avoir de maîtrise d'une langue sans maniement de cette langue. L'enfant doit user de la langue, il se la façonne bien avant de l'analyser, d'y porter un

regard distancié et théorisé sur ce qu'il envisage d'abord pour sa fonction utilitaire : l'outil de communication.

Les différentes formes de dictées sont l'une des solutions mises en place dans les classes par les enseignants. Dans le cadre de notre sujet, focalisons-nous sur une d'entre elles : la dictée négociée focalisée sur l'orthographe.

A) La dictée négociée

D'après Sandra Ktourza (2015) et Eduscol (2018), l'objectif premier de la dictée négociée est de renforcer solidement les compétences syntaxiques, grammaticales de l'élève pour améliorer son orthographe afin de lui permettre de développer des automatismes quant au fonctionnement de la langue et d'élaborer des stratégies de résolutions de problèmes orthographiques. Elle manifeste plusieurs objectifs, dont l'un d'entre eux est de favoriser les échanges et interactions entre élèves pour aboutir à un consensus autour de règles connues. Elle permet aussi de dédramatiser l'orthographe en focalisant davantage son attention sur le processus en lui-même et non sur le produit (norme, résultat, erreur). En outre, elle permet de s'autocorriger et de développer la réflexion métalinguistique en explicitant les raisonnements qui ont permis de sélectionner les graphies. Le dynamisme de la relecture d'un texte écrit sous la dictée développe la vigilance orthographique, confronte les représentations du fonctionnement de la langue et mutualise les connaissances à travers le débat et les outils mis à disposition.

D'après Steve BLAZEK, 2018 : "Les dictées : 12 formes de dictées", son déroulement se découpe en différentes étapes. Premièrement, une lecture magistrale du texte suivie par des échanges oraux est faite par l'enseignant. Elle permet d'assurer une bonne compréhension par tous. Ensuite, chaque élève écrit le texte dicté individuellement. Subséquemment, chaque élève révise la dictée, il s'agit de la relecture de texte. Ensuite, les groupes sont constitués où chacun participe à la discussion orthographique et à l'élaboration d'un seul texte final à rendre au professeur, il s'agit d'un produit de synthèse. Cette phase de négociation est encadrée par différents rôles (le groupe peut être homogène ou hétérogène en fonction de l'objectif visé). Toutes les propositions d'écriture doivent mobiliser des connaissances en les

mutualisant. La synthèse doit permettre aux élèves de mettre en évidence leurs progrès réalisés grâce à cette négociation. Par la suite, la synthèse collective au tableau confronte et valide les projections du texte phrase par phrase. Elle permet de valoriser les élèves qui ont pu améliorer leur premier jet.

Bien sûr, quelques points doivent susciter la vigilance des enseignants. Le choix du texte est primordial, les enseignants travaillent sur une ou deux notions orthographiques, grammaticales, syntaxiques ou lexicales et privilégient des textes courts en fonction des points qui sont traités ou qui ont déjà été abordés. D'autre part, les éléments de questionnements doivent pouvoir être réglés par l'utilisation des outils à disposition. Bien qu'étudier la dictée soit un exercice d'apprentissage de la langue qui permet d'étudier un point grammatical spécifique, les erreurs commises lors de la dictée ne seront pas évaluées selon les mêmes modalités, mais seront tout de même corrigées. Néanmoins, elles peuvent devenir un outil d'évaluation pour vérifier l'acquisition de certaines compétences.

Lors de la correction collective, la phase de négociation et de confrontation doit permettre de régler nettement certains points qui n'ont pu être traités lors de la phase de négociation en groupe. Par exemple, la structuration par l'écrit du jet final sans erreur syntaxique, orthographique ou lexicale, la régulation des interventions et les renvois aux ouvrages de référence et aux outils de la classe, etc.

Afin que cette dictée réponde aux attentes de l'enseignant et améliore les compétences orthographiques des élèves et soit focalisée sur l'objectif principal qui est la maîtrise de l'orthographe grammaticale, précisons que l'enseignant doit l'adapter. En focalisant la dictée sur les accords par exemple, il les travaillera en priorité et mettra en place des stratégies de travail afin de correctement orthographier le groupe nominal. D'après Hass (2002), il s'agit donc «d'aider l'élève à s'approprier des raisonnements». Par ailleurs, la dictée négociée permettra de travailler le reste de la maîtrise grammaticale, mais en second plan. Finalement, elle favorise l'apprentissage d'une relecture efficace, qui pousse à s'interroger et remettre ses choix d'écriture en question, mais aussi les capacités de coopération entre les élèves tant convoitées dans une classe multi-niveau.

B) Le tutorat

D'après un article publié par Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. Dans "20 formules pédagogiques, presses de l'Université du Québec" le 16 mai 2018, le tutorat, également connu sous le nom d'enseignement par les pairs, est une activité dans laquelle les enseignants jumellent un élève tuteur à un ou quelques autres élèves tutoyés. Le tutorat peut prendre plusieurs formes. Quoi qu'il en soit, les élèves sont tenus d'enseigner à d'autres camarades. Un binôme tuteur-tutoré doit être formé en tenant compte des forces des apprenants, de leurs différentes compétences et de tout autre facteur pouvant avoir un impact sur la qualité de leurs travaux. Cette technique facilite l'apprentissage des élèves tuteurs, mais enrichit également l'apprentissage des tuteurs, car l'enseignement est souvent l'une des meilleures façons d'apprendre. En termes simples, le tutorat est une activité qui permet aux étudiants de faciliter et d'enrichir leur apprentissage en s'engageant avec leurs pairs et en visant le développement de l'autonomie dans une communauté d'apprentissage.

Le jumelage répond à deux objectifs : offrir un soutien aux élèves qui en ont besoin et réduire le plus possible le nombre d'interventions de l'enseignant. Ce principe est alors lié à celui du tutorat. Effectivement, il associe deux ou trois élèves pour une période indéterminée de plusieurs semaines. Dans une classe multi-niveau, il est commun qu'un enfant plus âgé soit associé avec un élève plus jeune. Alors, durant la période de jumelage, le cadet pourra s'appuyer sur l'aide de l'aîné. Effectivement, il aura la responsabilité d'aider son camarade sur le plan organisationnel, sur l'utilisation du matériel de la classe, de le soutenir dans son travail, de lui apporter des informations complémentaires dès que possible, de l'aider à se corriger et aussi de faciliter son intégration au groupe-classe. (Hélène Bombardier et Cloutier Gislaine, 2016)

Ces deux méthodes combinées ont pour but premier de réduire nettement les erreurs d'orthographe des élèves, pourtant, l'hétérogénéité des élèves reste toujours plus ou moins présente dans les classes et notamment en maîtrise de la langue française.

C) L'hétérogénéité en maîtrise de la langue française

Le dictionnaire Larousse encyclopédique définit l'hétérogénéité comme caractérisant un ensemble composé d'éléments de nature différente, qui manque d'unité.

Pour cause, les postulats de BURNS (1995) viennent affirmer que tous les apprenants sont différents dans le cas où :

Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Alors, l'hétérogénéité des groupes de classe s'impose du fait de la faible densité de la population. Une classe unique vise à soulager et à aider l'enseignant dans sa tâche, alors que la classe multi-niveau est souvent perçue comme une solution temporaire à une situation problématique. Cependant, une classe peut-elle être totalement homogène ? (Hélène Bombardier et Ghislaine Cloutier, 2016)

Il est essentiel de comprendre qu'une classe simple niveau n'existe pas, quoi qu'il arrive, il y aura toujours une certaine hétérogénéité plus ou moins conséquente dans une classe. Effectivement, l'hétérogénéité des élèves présente depuis toujours dans les classes, est un réel défi concernant la maîtrise de la langue française. Les causes de cette disparité peuvent être de toute cause ; en effet, elles peuvent provenir du milieu social, du milieu ethno-culturel, mais pas uniquement. L'hétérogénéité est donc loin d'être simplement une fatalité qu'il nous faut cadrer. Effectivement, il s'agit de répondre à un principe de réalité, et de défendre la conviction que la mixité des élèves à l'école a un véritable sens dans une société porteuse de rencontre, d'échange, de richesse et qui promeut l'égalité entre tous.

Pourtant, le débat à propos des effets de l'hétérogénéité sur la qualité des apprentissages n'est pas prêt de s'éteindre, celui-ci résume des enjeux d'importance sur des plans éthiques, politique et didactique. Afin que l'hétérogénéité soit une ressource qui favorise l'apprentissage, un certain nombre de conditions, voire de précautions sans lesquelles cette

fonction pourrait s'avérer totalement contre-productive seront nécessaires affirme Maria-Alice Médioni dans son article publié dans des revues scientifiques nationales en juin 2018.

Focalisons-nous sur l'hétérogénéité en orthographe grammaticale.

D'après un rapport final du projet l'orthographe mené en 2015 par Jean-Pierre Chevrot intitulé : "Acquisition de l'orthographe, hétérogénéité des élèves et diversité des procédures d'apprentissage", son constat est clair : "malgré les efforts des enseignants, la maîtrise de l'orthographe reste un lieu important de différenciation des compétences issues de l'école, alors que le coût social et scolaire de "l'erreur" est élevé." Face à ce constat, son point de vue est de ne pas envisager essentiellement l'orthographe comme un objet qu'on enseigne, mais comme un objet que l'élève acquiert, à travers une procédure d'acquisition régie par des régulations internes, que l'enseignement peut entraîner, faciliter, mais éventuellement ralentir ou bloquer. Sur le plan purement scientifique, l'étude des difficultés que rencontrent les enfants pour apprendre à orthographier a longtemps été négligée. Différentes recherches permettent d'affirmer aujourd'hui qu'il y a un gain potentiel à diversifier les méthodes d'enseignement de l'orthographe afin que celles-ci soient acquises par les élèves. Cette diversification des approches pédagogiques de l'orthographe pourrait transformer en termes d'apprentissage, une partie de différence que nous considérons actuellement comme des déficits.

« Si la classe homogène permet au maître d'enseigner, elle ne permet guère à l'élève d'apprendre. Pour apprendre, il faut être confronté, autour d'actions communes, à des stratégies et des savoirs différents des siens », écrivait Jean Foucambert dès 1986.

2) Le cadre méthodologique

a) Vers la problématique

Sur la base de ma propre expérience et de mes nombreuses observations en classe, plusieurs questions se sont manifestées. J'ai pu observer à plusieurs moments une grande disparité entre les élèves, une différence concernant le rapport au savoir, leur niveau scolaire global, leur capacité à se concentrer, etc. Une question en particulier me semble pertinente à

examiner et expérimenter. La question de l'hétérogénéité au sujet de l'orthographe grammaticale dans les classes m'interpelle et me questionne.

Ici, nous observons l'hétérogénéité présente dans une classe multi-niveau dans le domaine de la maîtrise de la langue française et notamment en orthographe grammaticale.

Aussi, n'ayant suivi que des cours multi-niveaux depuis mon enfance, mon choix s'est naturellement porté sur ce sujet de recherche. Le choix de la maîtrise de la langue française était tout aussi naturel, car c'est une des matières fondamentales. Au-delà de cet aspect indispensable que représente l'apprentissage du français à l'école, elle est une discipline que j'apprécie particulièrement, mais pour laquelle j'éprouve beaucoup de difficultés encore à ce jour. Au-delà de cela, je me suis intéressée aux classes multi-niveaux, qui peuvent apporter une réelle valeur ajoutée et assurer un enseignement efficace.

De ces premières réflexions, une problématique centrale s'est dégagée :

b) La problématique

Comment assurer un enseignement efficace en orthographe grammaticale de l'accord en genre et en nombre du groupe nominal dans une classe multi-niveau ?

c) Les questions de recherche

- Faut-il enseigner la discipline du français simultanément en classe multi-niveau ?
- Est-il judicieux de différencier l'enseignement pour chaque élève ?
- Comment pallier les potentielles difficultés des élèves concernant la grammaire ?

d) Les hypothèses

Ces différentes questions, toujours en lien avec nos recherches théoriques, permettent de faire émerger quelques hypothèses :

Hypothèses 1 : travailler les accords en genre et en nombre des groupes nominaux va permettre d'obtenir de meilleures compétences des élèves en orthographe.

Hypothèses 2 : dans le multi-niveau, les élèves "experts" vont aider les moins experts.

Hypothèses 3 : instaurer une différenciation va permettre aux élèves de réussir.

A) Le contexte de recherche

L'intégralité des observations a été faite directement en milieu scolaire. L'étude porte sur une école, celle de Ventenac-Cabardès. Il me semble important de préciser que je suis actuellement contractuelle alternante pour l'année scolaire 2022/2023 dans cette même école dans la classe de CM1/CM2 qui est composée de onze CM2 et douze CM1, soit un total de vingt-trois élèves. La grande majorité de mes données ont été recueillies lors de mes séances faites dans cette classe.

Mes observations portent sur le domaine de la maîtrise de la langue et particulièrement la grammaire lors des productions d'écrits, des dictées ou lors de la pratique en classe.

Dans cette école, les élèves ont globalement un bon niveau et notamment en étude de la langue.

B) Le recueil de données

Afin de répondre à notre problématique de recherche, différents types de recueil de données sont sélectionnés. Ayant effectué plusieurs stages uniquement dans des classes multi-niveaux et donc ayant échangé avec les différents enseignants, j'ai en amont un certain nombre de données concernant le sujet qui va enrichir mon corpus de données. Alors, avant même de commencer véritablement mon recueil de données avec les CM1/CM2, j'ai déjà une approche sur le sujet et quelques réponses à mes questions préalables.

J'ai mené dans ma classe deux dictées négociées : la première le lundi 19 septembre 2022 et la deuxième le 17 octobre 2022. Afin d'observer l'évolution et la progression des élèves, j'ai décidé de mener deux séances portant sur le même thème. Un des buts de cette dictée étant qu'un élève de CM1 soit associé à un élève de CM2 afin d'améliorer l'orthographe par le biais du tutorat.

La classe étant composée de douze CM1 et de onze CM2, pour la première séance, j'ai créé sept binômes, soit sept groupes de deux élèves et deux trinômes (un élève de CM1 et deux

élèves de CM2). Effectivement, trois élèves de CM1 étaient absents ce jour-là. Lors de la création des binômes, par pur hasard, j'ai naturellement positionné un élève de CM1 à côté d'un élève de CM2 sans prendre en compte de critère tel que le niveau ou le comportement des élèves. J'ai tout de même pris en compte qu'un élève de CM2 refusant la plupart du temps de travailler et qui est accompagné d'une AESH soit dans un trinôme afin de ne pas bloquer le travail du CM1.

Pour commencer ma séance, j'ai distribué la fiche que j'avais préparée en amont, laissé les CM2 sur un travail en autonomie en art visuel et j'ai dicté au CM1 les groupes nominaux suivants :

1. Un vase bleu et blanc
2. Les chaussettes courtes et vertes
3. Des couleurs claires et foncées
4. Une jolie fleur bleue
5. Les étoiles brillantes

L'objectif étant d'observer les marques du genre et du nombre écrites, de connaître les notions de groupe nominal et accords au sein du groupe nominal. D'après le bulletin officiel et plus précisément la progression des apprentissages, à la fin du cycle 2, l'élève sait maîtriser le groupe nominal (le nombre et le genre), le sujet ainsi que l'accord sujet-verbe. À la fin du cycle 3, l'élève doit savoir maîtriser le groupe nominal (le nombre et le genre) ainsi que sa nature et fonction, le sujet, le sujet inversé ainsi que l'accord sujet-verbe. Alors dans la continuité de la progression des apprentissages, j'ai proposé cinq groupes nominaux qui proposent le féminin, le masculin, le singulier et le pluriel. Ces groupes nominaux sont assez complexes pour les CM1, alors, je compte sur l'aide des CM2 pour appliquer les règles d'accord.

C'est pourquoi, une fois la dictée terminée, j'ai jumelé un CM1 avec un CM2 en leur demandant de me rendre uniquement une version définitive de la dictée. Le but étant que les élèves du niveau supérieur corrigent les potentielles erreurs commises par les élèves de CM1 grâce à une négociation verbale. L'objectif est d'argumenter ses choix et de ne donner à

l'enseignant qu'une version définitive de la dictée. Dans tous les groupes, les élèves ont réussi à se mettre d'accord sur une version finale. En cas de désaccord, c'est à l'élève de CM1 à qui revient le dernier mot, car c'était avant tout sa pratique personnelle. Alors, l'élève de CM1 avait le choix de prendre en compte ou non les recommandations de son camarade. Les élèves de CM2 sont censés apporter seulement leur aide (précisons que je n'ai pas été amené à ce genre de désaccord lors de cette dictée). Par cette approche, nous souhaitons vérifier si le travail métalinguistique mené avec la dictée négociée peut améliorer l'orthographe grammaticale. Bien évidemment, on conduira les élèves à comprendre que dans le groupe nominal, le nom noyau commande les accords en genre et en nombre de tous ses constituants.

Après observation et recueil des copies, je remarque grâce à ce tableau le nombre et le classement des erreurs des CM1 avant l'intervention des CM2 :

Le nombre et le classement des erreurs des CM1 avant l'intervention des CM2 :							
	Morphogrammes lexicaux	Morphogrammes grammaticaux	phonogrammique altérant la valeur phonique	phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique	Logogrammes lexicaux	Logogrammes grammaticaux	
Nombre d'erreurs CM1	21	28	4	11	0	3	67 erreurs au total
Pourcentage	≈31 %	≈42 %	≈6 %	≈16 %	0 %	≈4 %	100 %

Maintenant, nous présentons le nombre d'erreurs commises après la phase de négociation effectuée avec les CM2 :

Le nombre et le classement des erreurs après la phase de négociation :							
	Morphogrammes lexicaux	Morphogrammes grammaticaux	phonogrammique altérant la valeur phonique	phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique	Logogrammes lexicaux	Logogrammes grammaticaux	
Nombre d'erreurs après négociation	11	13	1	10	0	1	36 erreurs au total
Pourcentage	≈30 %	≈36 %	≈3 %	≈28 %	0 %	≈3 %	100 %

	Profil n°1 : 8 CM2 aident les CM1	Profil n°2 : 2 CM2 induisent en erreur les CM1	Profil n°3 : 1 CM1 refuse l'aide du CM2
Nombre d'élèves de CM2	8	2	1
Pourcentage	≈72 %	≈18 %	≈10 %

Pour conclure cette première dictée négociée, en prenant en compte chaque copie individuellement, nous pouvons relever que 67 % des élèves de CM2 apportent leur aide au CM1 tandis que 17 % les induisent en erreur. Un seul élève de CM1 a refusé de coopérer.

En menant cette séance, j'ai pu réellement me rendre compte des difficultés liées à mon sujet : l'orthographe grammaticale. C'est ici que j'ai pu centrer mon étude sur l'orthographe concernant les accords en genre et en nombre des groupes nominaux.

Dès lors, j'ai corrigé de façon collective cette dictée et j'ai mené une séance concernant les règles d'accord des groupes nominaux en espérant que ces règles soient retenues et assimilées. Précisons qu'ultérieurement, notamment lors des productions d'écrits et des dictées flash effectuées tous les matins, dès que je le peux, je reviens sur quelques points, sur certaines erreurs et règles à mémoriser.

Pour vérifier et observer l'évolution de mes élèves, j'ai proposé une seconde dictée négociée dans les mêmes conditions : les élèves de CM1 écrivent les groupes de mots que je leur dicte, les CM2 interviennent et corrigent les erreurs commises. Précisons que les élèves avaient à leur disposition des affiches dans la classe présentant les règles d'accord du groupe nominal sur lesquelles s'appuyer en cas de doute. Alors, le 19 octobre, j'ai mené une seconde dictée négociée en modifiant tout de même les conditions, effectivement, j'ai créé différents binômes en prenant en compte l'hétérogénéité présente dans cette classe. Dans ces conditions, dans chaque binôme, un élève rencontrant des difficultés était associé à un élève avec un bon niveau. Aussi, au lieu d'être en autonomie, j'ai demandé aux élèves de CM2 d'être attentifs et d'écouter calmement la dictée. En dictant les différents groupes nominaux aux CM1 et en circulant entre les tables, j'ai pu remarquer que certains CM2 écrivaient en même temps que les CM1 les groupes nominaux dictés. Précisons que je n'avais donné aucune consigne ou interdiction aux CM2. J'ai fait ce choix de ne donner aucune indication aux CM2 pour vérifier leur façon de procéder. Alors, je pense que les élèves qui écrivaient en

même temps que les CM1 ont fait ce choix-là pour gagner du temps lors de la phase de négociation. D'autres enfants de CM2 étaient curieux, écoutaient et écrivaient sur un cahier de brouillon l'orthographe de certains mots. Cependant, la majorité des élèves étaient attentifs, mais n'ont pris aucune note. Enfin, mon dernier cas de figure concerne un élève de CM2 qui a un trouble de l'attention et pour qui rester tranquille en classe dans le silence demande un grand effort de sa part.

Pour la seconde séance, j'ai également créé onze binômes, soit onze groupes de deux élèves avec également un enfant de CM1 absent ce jour-là.

Après avoir distribué les fiches, les groupes nominaux de la seconde dictée sont les suivantes :

3. Un grand chapeau bleu
4. Les fourmis noires et rouges
5. La bouteille verte et le bouchon vert.
6. Des petits macarons roses
7. Une couleur foncée

Comme pour la première dictée, ces groupes nominaux proposent le féminin, le masculin, le singulier et le pluriel des mots car l'objectif de cette seconde dictée est le même que celui de la première.

Après la deuxième dictée négociée, voici le tableau qui présente le nombre d'erreurs des CM1 avant l'intervention des CM2 :

Le nombre et le classement des erreurs des CM1 avant l'intervention des CM2 :							
	Morphogrammes lexicaux	Morphogrammes grammaticaux	phonogramme altérant la valeur phonique	phonogramme n'altérant pas la valeur phonique	Logogrammes lexicaux	Logogrammes grammaticaux	
Nombre d'erreurs CM1	18	20	3	5	1	2	49 erreurs au total
Pourcentage	≈37 %	≈41 %	≈6 %	≈10 %	≈2 %	≈4 %	100 %

Nous remarquons que les CM1 ont réduit nettement le nombre d'erreurs dans leur production dans cette seconde dictée avant l'intervention des CM2. Effectivement, ici un nombre total de quarante-neuf erreurs a été commis.

Pour les CM2 également, le nombre d'erreurs a été nettement diminué par rapport à la première dictée négociée. Effectivement, les CM2 ont commis vingt-trois erreurs au total lors de la seconde dictée. Les voici ci-dessous :

Le nombre et le classement des erreurs après la phase de négociation :							
	Morphogrammes lexicaux	Morphogrammes grammaticaux	phonogrammique altérant la valeur phonique	phonogrammique n'altérant pas la valeur phonique	Logogrammes lexicaux	Logogrammes grammaticaux	
Nombre d'erreurs CM2	8	9	3	2	1	0	23 erreurs au total
Pourcentage	≈35 %	≈40 %	≈13 %	≈8 %	≈4 %	0 %	100 %

	Profil n°1 : 8 CM2 aident les CM1	Profil n°2 : 2 CM2 induisent en erreur les CM1
Nombre d'élèves	9	2
Pourcentage	≈81 %	≈18 %

Dès à présent, je peux affirmer qu'il y a eu une progression entre la première et la seconde dictée négociée, effectivement 75 % des CM2 aident les CM1, tandis que 17 % des élèves de CM2 induisent en erreur les CM1. Soulignons aussi que l'élève qui refusait toute aide lors de la première dictée a accepté de participer à la séance.

Dès maintenant, nous pouvons assurer que notre première hypothèse qui est la suivante : *”Travailler les accords en genre et en nombre des groupes nominaux va permettre d'obtenir de meilleures compétences des élèves en orthographe”* est vérifiée et se relève juste.

De ce fait, nous la détaillerons plus tard.

C) La méthodologie d'analyse des données

À partir de nos multiples constats, nous avons accès aux différents savoirs des élèves concernant l'orthographe des accords dans les groupes nominaux. Malgré le fait que les enseignants observés explicitent les règles, on observe une grande disparité entre les élèves concernant cette acquisition de la compétence à correctement orthographier les différents mots.

Alors, pour analyser les données, il nous a fallu mettre en place différents dispositifs adaptés. Dans le cas de notre étude, nous observons la façon dont les élèves de CM1 et CM2 orthographient. Nous recueillons ensuite plusieurs traces écrites témoignant de leur maîtrise orthographique. Il nous semble important de préciser que nous avons fait le choix d'analyser certaines productions, parfois dans leur intégralité ou non que ce soit dans le cas de la première ou de la seconde dictée négociée. Quelquefois, seulement certains points sont observés, analysés et commentés, car ils rentrent dans notre étude de recherche qui est l'accord du groupe nominal en genre et en nombre. C'est pourquoi, pour réaliser cette étude, j'ai sélectionné les travaux de certains élèves de la classe. Pour des raisons de lisibilité, j'ai inclus dans le corps du mémoire uniquement les travaux les plus significatifs en fonction de l'objet d'étude.

3) Les Résultats Et Commentaires

a) Analyse des données

PREMIÈRE DICTÉE NÉGOCIÉE

À travers mes différentes observations, je peux relever 3 profils d'élève lors de la première dictée négociée :

Profil n°1 : les CM2 aident les CM1

Première dictée négociée du 19 septembre PROFIL 1 Etude de cas :	RETRANSCRIPTION												
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 15%;">Phrase 5</td> <td style="width: 35%;">Les set s'étoiles brillant</td> <td style="width: 50%;">Les étoiles brillantes.</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Etude 1 : Rose et Camille</p>	Phrase 5	Les set s'étoiles brillant	Les étoiles brillantes.	5. Les set s'étoiles brillant / Les étoiles brillantes									
Phrase 5	Les set s'étoiles brillant	Les étoiles brillantes.											
<p style="text-align: center;">Dictée négociée <i>soin</i></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Dictée non négociée</th> <th style="text-align: center;">dictée négociée</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Phrase 1</td> <td><i>un rose l</i></td> <td><i>Hortense</i> Un rose bleu et blanc.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 2</td> <td><i>des chaussettes courte et verte</i></td> <td>Les chaussettes courtes et vertes.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 3</td> <td><i>des couleurs clere et fonsai</i></td> <td>Des couleurs claires et foncées.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Etude 2 : Louis et Hortense</p>		Dictée non négociée	dictée négociée	Phrase 1	<i>un rose l</i>	<i>Hortense</i> Un rose bleu et blanc.	Phrase 2	<i>des chaussettes courte et verte</i>	Les chaussettes courtes et vertes.	Phrase 3	<i>des couleurs clere et fonsai</i>	Des couleurs claires et foncées.	2. Les chaussettes courte et verte / Les chaussettes courtes et vertes. 3. Des couleurs clere et fonsai / Des couleurs claires et foncées.
	Dictée non négociée	dictée négociée											
Phrase 1	<i>un rose l</i>	<i>Hortense</i> Un rose bleu et blanc.											
Phrase 2	<i>des chaussettes courte et verte</i>	Les chaussettes courtes et vertes.											
Phrase 3	<i>des couleurs clere et fonsai</i>	Des couleurs claires et foncées.											
<p style="text-align: center;">Dictée négociée</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Dictée non négociée</th> <th style="text-align: center;">dictée négociée</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Phrase 1</td> <td><i>un rose bleu et blanc</i></td> <td>Un rose bleu et blanc.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 2</td> <td><i>des chaussettes courte et verte</i></td> <td>Les chaussettes courtes et vertes.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 3</td> <td><i>des couleurs clere et fonsai</i></td> <td>Des couleurs claires et foncées.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Etude 3 : Maya Lola et Tatsumi</p>		Dictée non négociée	dictée négociée	Phrase 1	<i>un rose bleu et blanc</i>	Un rose bleu et blanc.	Phrase 2	<i>des chaussettes courte et verte</i>	Les chaussettes courtes et vertes.	Phrase 3	<i>des couleurs clere et fonsai</i>	Des couleurs claires et foncées.	2. Les chaussettes courte et verts / Les chaussettes courtes et vertes. 3. Des couleurs claire et foncé / Des couleurs claires et foncées.
	Dictée non négociée	dictée négociée											
Phrase 1	<i>un rose bleu et blanc</i>	Un rose bleu et blanc.											
Phrase 2	<i>des chaussettes courte et verte</i>	Les chaussettes courtes et vertes.											
Phrase 3	<i>des couleurs clere et fonsai</i>	Des couleurs claires et foncées.											

On voit majoritairement que les CM2 apportent leur aide au niveau inférieur. Effectivement, 66 % des CM2, soit huit élèves sur onze ont corrigé les erreurs d'orthographe des CM1.

L'élève A et B sont arrivés à convenir d'un résultat final qui s'avère correct grâce à une négociation orale. Les élèves de CM2 vont, par le biais des règles apprises, expliqués l'ajout des marques du genre et du nombre.

Les CM2 étant le niveau supérieur, j'ai pu remarquer qu'ils influençaient beaucoup les CM1 sur leur choix. La plupart des CM1 acquiesçaient leurs modifications et recommandations.

Ayant mis en place ce système afin d'améliorer l'orthographe des enfants, nous observons pourtant que ceci n'est pas efficace à 100 %. Effectivement, quelques élèves du niveau supérieur vont induire en erreur les élèves du niveau inférieur.

C'est ici qu'intervient le second profil :

Profil n°2 : les CM2 induisent en erreur les CM1

Première dictée négociée du 19 septembre PROFIL 2 Etude de cas :		RETRANSCRIPTION																		
<p style="text-align: center;">Dictée négociée</p> <p style="text-align: center;">Tao Léa</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Dictée non négociée</th> <th>dictée négociée</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Phrase 1</td> <td>Un vase bleu et blanc.</td> <td>Un vase bleu et blanc.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 2</td> <td>Les chaussettes courtes est vertes.</td> <td>Les chaussettes courtes et vertes.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 3</td> <td>Des couleurs claires est foncée.</td> <td>Des couleurs claires et foncée.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 4</td> <td>Une jolie fleur bleu.</td> <td>Une jolie fleur bleu.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 5</td> <td>Les étoiles brillantes.</td> <td>Les étoiles brillantes.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Etude 4 : Tao et Léa</p>			Dictée non négociée	dictée négociée	Phrase 1	Un vase bleu et blanc.	Un vase bleu et blanc.	Phrase 2	Les chaussettes courtes est vertes.	Les chaussettes courtes et vertes.	Phrase 3	Des couleurs claires est foncée.	Des couleurs claires et foncée.	Phrase 4	Une jolie fleur bleu.	Une jolie fleur bleu.	Phrase 5	Les étoiles brillantes.	Les étoiles brillantes.	<p>2. Les chaussettes courte est vertes / Les chaussettes courtent et vertes</p> <p>3. Des couleurs claires est foncée / Des couleurs claires est foncée</p> <p>5. Les étoiles brillantes / Les étoiles brillantes</p>
	Dictée non négociée	dictée négociée																		
Phrase 1	Un vase bleu et blanc.	Un vase bleu et blanc.																		
Phrase 2	Les chaussettes courtes est vertes.	Les chaussettes courtes et vertes.																		
Phrase 3	Des couleurs claires est foncée.	Des couleurs claires et foncée.																		
Phrase 4	Une jolie fleur bleu.	Une jolie fleur bleu.																		
Phrase 5	Les étoiles brillantes.	Les étoiles brillantes.																		

Ici, nous pouvons imaginer que Tao, élève de CM1 a été négativement influencé par Léa élève de CM2. Je traduis cette pensée par le fait que Léa, étant plus âgée et dans le niveau supérieur a des connaissances supplémentaires à lui. Dès lors, nous pouvons imaginer que Tao a pris en compte les recommandations de Léa et a rendu une version finale (dictée négociée) qui contient plus d'erreurs que dans la version de base (dictée non négociée).

Ensuite, mon troisième et dernier profil concerne le refus de coopération.

Profil n°3 : Un CM1 exclut l'aide du CM2

Un CM1 a refusé l'aide du tuteur et a fait des erreurs, car aucune négociation, donc aucune modification n'a été faite.

SECONDE DICTÉE NÉGOCIÉE

À travers mes différentes observations, je peux maintenant relever deux profils d'élève lors de cette seconde dictée négociée. Le premier profil, qui est le plus fréquent reste le même que celui de la première dictée :

Profil n°1 : les CM2 aident les CM1

Lors de la seconde dictée négociée, on voit une nouvelle fois que la majorité des CM2 apportent leur aide au niveau inférieur. Effectivement, 75 % des CM2, soit neuf élèves sur onze ont corrigé les erreurs d'orthographe des CM1.

Seconde dictée négociée du 17 octobre PROFIL 1 Étude de cas :	RETRANSCRIPTION																					
<div style="text-align: center;">Dictée négociée</div> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">CHAÏD</th> <th style="text-align: center;">HORTENSE</th> </tr> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Dictée non négociée</th> <th style="text-align: center;">dictée négociée</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Phrase 1</td> <td>Un grand chapeau bleues</td> <td>Un grand chapeau bleu.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 2</td> <td>Les fourmis noir et rougent.</td> <td>Les fourmis noires et rouges.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 3</td> <td>La bouteille verte et le bouchon vert.</td> <td>La bouteille verte et le bouchon vert.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 4</td> <td>Des petits macarons rose.</td> <td>Des petits macarons roses.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 5</td> <td>Une couleur fonçois.</td> <td>Une couleur foncée.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Étude 5 : Chaid et Hortense</p>		CHAÏD	HORTENSE		Dictée non négociée	dictée négociée	Phrase 1	Un grand chapeau bleues	Un grand chapeau bleu.	Phrase 2	Les fourmis noir et rougent.	Les fourmis noires et rouges.	Phrase 3	La bouteille verte et le bouchon vert.	La bouteille verte et le bouchon vert.	Phrase 4	Des petits macarons rose.	Des petits macarons roses.	Phrase 5	Une couleur fonçois.	Une couleur foncée.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un grand chapeau bleu / Un grand chapeau bleu. 2. Les fourmis noir et rougent / Les fourmis noires et rouges. 3. La bouteille verte et le bouthon vert / La bouteille verte et le bouchon vert. 4. Des petits marcoronnent rose / Des petits macarons roses. 5. Une couleur fonçois / Une couleur foncée.
	CHAÏD	HORTENSE																				
	Dictée non négociée	dictée négociée																				
Phrase 1	Un grand chapeau bleues	Un grand chapeau bleu.																				
Phrase 2	Les fourmis noir et rougent.	Les fourmis noires et rouges.																				
Phrase 3	La bouteille verte et le bouchon vert.	La bouteille verte et le bouchon vert.																				
Phrase 4	Des petits macarons rose.	Des petits macarons roses.																				
Phrase 5	Une couleur fonçois.	Une couleur foncée.																				
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>Phrase 4</td> <td>des petit macaron roses</td> <td>des petits macarons roses.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 5</td> <td>une couleur fonçois.</td> <td>une couleur foncée.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Étude 6 : Louis et Ylanie</p>	Phrase 4	des petit macaron roses	des petits macarons roses.	Phrase 5	une couleur fonçois.	une couleur foncée.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Des petit macaron rose / Des petits macarons roses. 5. Une couleur fonser / Une couleur foncée. 															
Phrase 4	des petit macaron roses	des petits macarons roses.																				
Phrase 5	une couleur fonçois.	une couleur foncée.																				

Phrase 2	Les fourmis noire et rouge.	Les fourmis = noires et rouges.	2. Les fourmis noire et rouge / Les fourmis noires et rouges. 3. La bouteyl verte et le doujons vert / La bouteille verte et le bouchon vert. 4. Des petit macron rauses / Des petits macarrons roses.
Phrase 3	La bouteyl verte et le doujons vert.	La bouteille verte et le bouchon vert.	
Phrase 4	des petit macron rauses.	Des petites macarrons roses.	

Etude 7 : Iwan et Marcus

Tout de même, malgré une amélioration de la part de la majorité des élèves, nous pouvons encore observer des élèves dans le cas de profil numéro 2 :

Profil n°2 : les CM2 induisent en erreur les CM1

Seconde dictée négociée du 17 octobre PROFIL 2 Etude de cas :	RETRANSCRIPTION						
<table border="1"> <tr> <td>Phrase 2</td> <td>Les fourmis noires et rouges.</td> <td>Les fourmis = noires et rouges.</td> </tr> <tr> <td>Phrase 3</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Etude 8 : Lou-Ann et Viollette</p>	Phrase 2	Les fourmis noires et rouges.	Les fourmis = noires et rouges.	Phrase 3			Les fourmis noires et rouges / Les fourmis noir et rouge
Phrase 2	Les fourmis noires et rouges.	Les fourmis = noires et rouges.					
Phrase 3							

BILAN

Malgré des efforts à noter, malgré le fait que notre hypothèse 1 soit vérifiée, on remarque que l'accord du sujet reste un sujet sensible pour des élèves de cycle 3. Effectivement, dans toutes les productions recueillies entre la première et la seconde dictée, nulle production ne m'a été rendue sans erreur. Quoi qu'il en soit, malgré le résultat obtenu, le développement de l'entraide grâce aux pairs va être travaillé en équipe à travers ce jumelage.

3) Interprétation des résultats

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer les causes des difficultés orthographiques précédemment mentionnées. J'ai fait le choix d'en étudier 4 par dictée.

Ce choix-là s'est fait, car les productions que j'ai relevées me paraissent diverses et variées. J'ai ainsi laissé de côté certaines productions afin de ne pas me répéter et de ne pas m'égarer. Dès lors, certains points qui devraient être relevés afin d'être corrigés tels que des erreurs d'orthographe de certains mots ne font pas l'objet de notre étude et sont donc mis de côté.

Effectivement, je ne relève pas les phonogrammes qui altèrent ou pas la valeur phonique. Pareillement pour les logogrammes. Ainsi, je relève uniquement les erreurs morphologiques qui concernent la chaîne d'accord dans le groupe nominal qui est rappelons-le, le sujet principal de ce mémoire.

PREMIÈRE DICTÉE NÉGOCIÉE

Etude 1

Ici, nous remarquons plusieurs erreurs morphosyntaxiques de la part de Rose : set s'étoils brillant. Camille, élève de CM2 va faire une négociation concernant la morphosyntaxe, qui est l'art de combiner plusieurs mots pour but de créer une phrase en apportant des précisions par l'ajout de mots grammaticaux ou de marques modifiant la forme des mots. Selon plusieurs experts, les difficultés morphosyntaxiques sont l'une des caractéristiques les plus fréquentes et visibles du trouble de langage. L'apprentissage des règles de combinaisons des différents mots est un apprentissage complexe pour certains enfants, dès lors qu'ils démontrent une connaissance de ces règles, ils ont une difficulté à les appliquer avec rigueur et constance.

Etude 2/3

Ici, Hortence, Lola et Tatsumi vont correctement orthographier l'orthographe lexicale ainsi que les phonogrammes et réaliser les accords du sujet en genre et en nombre. Effectivement, ils maîtrisent les notions de singulier, pluriel, masculin et féminin et les adjectifs sont accordés en genre et en nombre avec le nom. Le morphogramme qui marque le pluriel est mentionné ainsi que le morphogramme qui marque le féminin.

Etude 4

Ici, un CM2 va induire en erreur les CM1. Focalisons-nous sur Tao (cf profil 2). Dans le second groupe nominal, Tao n'orthographie pas correctement le mot "chaussette" ensuite, il ne mentionne pas le morphogramme qui mentionne le pluriel à "courte" mais le mentionne pour l'adjectif "vertes". Nous pouvons également remarquer une erreur sur les homophones (est/et). Lorsque Léa va intervenir, on relève qu'elle va orthographier le mot "courte" non plus comme un adjectif, mais comme un verbe à la troisième personne du pluriel. Nous pouvons relever le même problème dans le troisième groupe nominal où il effectue l'accord de l'adjectif "claire" mais pas de l'adjectif "foncée". Le s n'a pas été mentionné. Pareillement pour le cinquième et dernier groupe nominal, Tao orthographie et accorde correctement le groupe nominal. Léa va rajouter un t- au mot "brillante" ici, nous relevons une erreur lexicale qui n'altère pas l'accord du groupe nominal qui lui est correct.

SECONDE DICTÉE NÉGOCIÉE

Etude 5

Hortence va corriger parfaitement l'intégralité des erreurs à dominante morphogrammique. Relevons tout de même une erreur sur le mot "fourmi" auquel elle a rajouté un e. Fourmi étant un nom féminin, Hortence pense et rajoute automatiquement un e qui est le morphogramme qui marque le féminin, pourtant fourmi s'écrit sans e, comme l'avait correctement orthographié Chaid.

Etude 6

Ici aussi, comme à l'étude 5, Ylanie va corriger les erreurs à dominante morphogrammique commises par Louis. Effectivement, il n'ajoute pas le s à "petit", "macaron", "rose", tandis qu'elle va le faire. Ainsi, après la phase de négociation, la version finale de ce groupe nominal est correcte. Concernant le cinquième groupe nominal, Louis va écrire l'adjectif comme un verbe à l'infinitif, on peut traduire cette pensée par une confusion entre l'adjectif et le verbe. Ylanie, malgré une erreur concernant l'orthographe lexicale va ajouter le e nécessaire afin de marquer le féminin.

Etude 7

Iwan est un enfant souvent absent dans son parcours scolaire pour des raisons à ce jour encore inconnues, il n'a donc pas acquis les bases solides nécessaires en cycle 3 et rencontre de très grosses difficultés en maîtrise de la langue française. Dictée, production d'écrits ou toutes autres activités incluant le passage à l'écrit restent, à ce jour, difficile pour lui. Bien que cet enfant écrive comme il parle, précisons qu'il n'a, à ce jour, aucun trouble du type dysorthographe ou dysgraphie décelé. J'ai fait le choix de le mettre en binôme avec Marcus qui est un élève moteur de la classe et qui a une très bonne connaissance de la langue française. Dès lors, nous pouvons relever que Marcus corrige les erreurs et réalise parfaitement les accords en genre et en nombre du groupe nominal.

Etude 8

Enfin, la 8ème et dernière étude concerne Violette, élève de CM2 qui va donner une mauvaise information à Lou-Ann élève de CM1. Lou-Ann qui a réalisé les accords en genre et en nombre du groupe nominal va être induite en erreur par Violette qui ôtera les morphogrammes qui marquent le pluriel.

De ce fait, nous pouvons d'ores et déjà valider ou invalider nos hypothèses :

Hypothèses 1 : travailler les accords en genre et en nombre des groupes nominaux va permettre d'obtenir de meilleures compétences des élèves en orthographe.

Dans ma classe, un écrit quotidien ainsi qu'une dictée de phrase sont proposés tous les matins. Grâce à la correction collective, j'ai pour habitude de revenir sur les règles grammaticales et orthographiques : *"la marque du pluriel est l'ajout d'un s, un x à la fin du mot... Alors que la marque du féminin est l'ajout d'un e."*

En répétant chaque jour ces règles, j'ai pu voir une progression des élèves plus les semaines passaient. D'une semaine à une autre, certains élèves ayant intégré ces règles ne commettaient aucune erreur lors des dictées quotidiennes. Précisons que sur leur sous-main, un encadré émettant les règles des accords du sujet était à leur disposition en plus de l'affichage classe et des nombreuses traces écrites.

Grâce aux études menées, je peux dès lors affirmer que oui, travailler les accords en genre et en nombre des groupes nominaux dès que c'est nécessaire et faisable va permettre d'obtenir de meilleures compétences des élèves en orthographe.

Hypothèse 2 : dans le multi-niveau les élèves "experts" vont aider les moins experts.

À l'école de Ventenac, les CM1 vont apprendre par imitation, en côtoyant des enfants plus âgés, ils vont enregistrer et comprendre ce qu'on attend d'eux dans les années à venir. L'enseignant ne sera ainsi plus la seule ressource pour apprendre, les enfants vont aussi le devenir et contribuer au développement du savoir-vivre. C'est en partie avec ce projet d'aide que l'école a décidé de traiter les problèmes d'hétérogénéité présents afin d'avoir un enseignement efficace pour tous les élèves. Il est vrai que la méthode choisie et adoptée (entraide entre les pairs) par l'établissement me convient, elle est une méthode appropriée aux enfants, à leurs compétences et de ce fait à leur réussite. Cette méthode est bénéfique sur le long terme, où les élèves sont pris en compte au même niveau que les autres et sont valorisés. Permettre à chacun d'avancer et de progresser implique alors une organisation de la classe judicieuse et une bonne connaissance de tous les élèves.

La mise en place des activités dans les différentes classes permet aussi d'affirmer que les élèves "experts" soit le niveau supérieur vont aider et proposer des solutions au niveau inférieur. Alors, dans un cas général, je constate que oui le fait d'instaurer un tutorat entre deux élèves permet une amélioration de l'orthographe des groupes nominaux et une maîtrise des règles orthographiques. Pourtant, grâce aux études effectuées, cette hypothèse peut et doit être remise en doute. Effectivement, grâce au tableau, non pas 100 % mais environ 81 % des élèves vont apporter leur aide. Dans le cas contraire, approximativement 18 % des élèves de CM2 vont induire en erreur les élèves de CM1. Alors cette hypothèse n'est vérifiée qu'à moitié et peut être remise en cause.

Hypothèse 3 : instaurer une différenciation va permettre aux élèves de réussir

Pour gérer au mieux l'hétérogénéité des classes, fonctionner par activités différenciées selon les niveaux semble être une méthode efficace. C'est un temps de préparation conséquent cependant, c'est un moyen efficace pour intégrer tous les élèves dans notre enseignement. Lors de mes observations faites en stage, la majorité des professeurs, consciemment ou inconsciemment, pratique la différenciation pédagogique avec leurs élèves. Une d'entre elles, Mme A***** se demande si les enfants apprennent. Effectivement, la différenciation pédagogique est l'une des clés pour passer d'un enseignement centré sur la discipline à un enseignement centré sur l'élève. Naturellement, l'enseignante se demande si cette approche, qui choisit de favoriser la différenciation dans sa classe, favorise ses propres valeurs pédagogiques. Ces valeurs correspondent à l'importance accordée aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves tout en respectant le caractère unique de chaque individu. Alors, la correspondance entre pratique et valeur pédagogique facilite les prises de décision quotidienne fondées sur des convictions personnelles. Grâce à mes nombreuses discussions, la majorité des enseignants pense que la différenciation pédagogique est une démarche et non une finalité qui fait appel à une grande diversité de moyens utilisés sur le plan de l'enseignement. Elle permet à l'élève d'emprunter des chemins variés pour apprendre, préconise des objectifs collectifs et sous-entend une reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves. Alors, au fur et à mesure de son instauration, nous observons une réelle plus-value consentant la maîtrise de l'orthographe grammaticale par les apprenants. Dans mon cas, je planifie un enseignement en vue d'assurer la réussite scolaire de tous leurs élèves et de rendre davantage efficace leur intervention en se fixant des priorités. Ce travail de planification repose sur la connaissance des élèves et la connaissance des savoirs fondamentaux des programmes. Ces deux éléments vont permettre à l'enseignant d'instaurer des contenus différenciés, à des degrés de difficulté variés afin de permettre aux élèves de déployer leurs connaissances et leurs compétences en fonction de leurs intérêts, leurs potentiels et de leur degré de motivation.

Grâce à ces différentes constatations, je constate que oui, instaurer une différenciation est un facteur important pour permettre aux élèves de réussir et de progresser.

Suite à l'analyse de notre recueil de données, nous allons tenter de répondre à notre problématique qui est la suivante : **comment assurer un enseignement efficace en**

orthographe grammaticale de l'accord en genre et en nombre du groupe nominal dans une classe multi-niveau ?

Plusieurs méthodes semblent être liées pour parvenir à un résultat satisfaisant en orthographe. Pourtant, nous avons fait le choix de nous focaliser sur le tutorat entre les élèves lors d'une dictée négociée. Grâce aux données recueillies, cette méthode nous montre qu'elle est efficace en orthographe grammaticale. D'autres méthodes qui mériteraient aussi d'être traitées doivent elles aussi pouvoir fonctionner pour assurer un enseignement efficace en orthographe grammaticale de l'accord en genre et en nombre du groupe nominal dans une classe multi-niveau.

4) Perspective

a) Les différentes représentations de la classe multi-niveau

Comme dit précédemment, les classes multi-niveaux sont encore discutables, car les représentations la concernant sont multiples et variées.

Après quelques questions posées et discussions faites avec les élèves des différentes classes observées, je peux relever certaines informations.

D'après les élèves, ils apprécient être mélangés avec des niveaux différents. Effectivement, après avoir échangé avec eux, les plus jeunes ont pu relever le fait que l'aide du niveau supérieur n'est pas négligeable. Ensuite, j'ai pu entendre dire que c'était intéressant pour le niveau inférieur de visualiser les contenus qu'ils vont aborder l'année d'après. Certains d'entre eux sont flattés d'assister aux leçons du niveau au-dessus alors que d'autres se sentent inférieurs et vont avoir tendance à s'effacer face à un élève plus âgé.

Les discussions avec les enfants ont été très réduites où j'ai pu remarquer que les élèves répétaient à l'identique les dires du camarade interrogé juste avant. Ainsi, souvent influencé par la discussion avec le camarade, lorsque j'interagissais avec un élève qui avait assisté à notre discussion, il répétait parfois mot pour mot ce que son camarade avait précédemment énoncé : " j'aime bien être mélangé avec les CM1, parce qu'ils sont forts, ils m'aident pour les maths et c'est bien de jouer avec eux pendant la récréation", etc.

Contrairement aux parents pour qui j'ai pu relever beaucoup d'informations où les avis divergent. Effectivement, lorsque les parents venaient récupérer leurs enfants à 16h30 après la journée d'école, j'ai pu discuter avec eux, sur leurs avis concernant le multi-niveau, son fonctionnement, leurs craintes, etc. J'ai aussi pu échanger avec mon entourage proche, où certains parents ont leurs enfants inscrits dans des classes multi-niveaux. Alors, selon mes recherches personnelles et mes propres expériences, je peux dire que :

D'après eux, la majorité du temps, les classes multi-niveaux sont critiquées et mal vues. Pour certains parents, les classes à niveau multiple restent inadmissibles. « C'est comme essayer de bâtir 5 maisons en même temps, c'est impossible » comme le dit un père de famille, selon un article paru par Le Charlevoisien en mars 2009. Pour beaucoup de parents, inscrire son enfant dans une école avec des classes multi-cours suscite leur inquiétude. Ils vont être inquiets de l'hétérogénéité présente dans la salle de classe. En effet, les parents vont avoir peur que leur enfant réussisse moins bien qu'un élève inscrit dans une classe à niveau unique. Ils vont aussi redouter que l'enseignant ne consacre pas assez de temps à chaque élève, que le programme ne soit pas achevé dans les temps et que leur enfant n'ait pas acquis les bases solides nécessaires pour passer au niveau supérieur. En effet, cette inquiétude repose sur le fait que leur enfant soit freiné dans ses apprentissages par ceux du niveau inférieur. Bien évidemment, ces questions sont légitimes et appuyées sur une pensée personnelle et propre à chaque parent. Cependant, elles sont souvent fondées sur de mauvaises représentations de l'école et notamment du multi-niveau. Pourtant, aucune étude ne démontre d'aspects réellement négatifs pour les élèves, ni sur la réussite scolaire, ni sur le bien-être psychosocial des élèves. Ceux-ci réussiraient d'ailleurs aussi bien qu'en classe simple. (Veenman, 1995)

Alors, une fois que les parents et les enfants ont compris, intégrés et expérimentés le fonctionnement de la classe multi-niveau, elle apparaît pleine de sens et devient un plus pour le développement des enfants.

D'après Bombardier Hélène et Cloutier Gislaine (2016) : il faut garder à l'esprit que tous les parents ont à cœur le développement et la réussite scolaire de leur enfant, c'est le propre d'être parent. Cependant, leur façon de penser et de s'impliquer peut varier d'un parent à l'autre. Il revient donc à l'enseignant de créer des conditions propices à leur engagement, chacun à sa mesure, en ayant recours à leurs forces et en respectant leurs limites, toujours dans le souci de soutenir les enfants dans leurs apprentissages et leur bien-être.

D'après plusieurs professeurs interrogés dans le cadre de mes nombreux stages, certains soulèvent à plusieurs moments les difficultés et les avantages liés au fonctionnement de la classe multi-niveau. Pour accompagner tous les élèves, malgré la différence de niveau en maîtrise de la langue française entre les élèves, les professeurs doivent adapter leur programme, leurs consignes, leurs évaluations en fonction de chaque niveau. Certains ont pu me confier que le temps de préparation était très long, effectivement Mme A***** a pu me dire "lorsque j'ai été titularisé, je passais mes soirées à préparer mes séances du lendemain qui devaient s'adapter à mes 3 niveaux d'enseignement. La première année en tant que professeur titulaire est très compliquée, car elle demande un travail de préparation conséquent, surtout quand j'ai à ma charge 3 niveaux. Heureusement, j'ai pu postuler dans une autre école où ma candidature a été retenue l'année d'après. C'était un grand soulagement pour moi, à ce jour, ayant enseigné dans une classe à niveau simple et une classe multi-niveau, la charge de travail est moins importante dans une classe à niveau simple, même si la classe multi-niveau apporte une vraie plus-value pour les élèves de la classe."

Effectivement, nombreux sont les avantages comme l'énonce Mr Connac Sylvain le 12 novembre 2018 dans son cours magistral : développement de l'entraide, de la sociabilité et de la coopération ; acquisition de l'autonomie et d'indépendance des élèves ; progression des habiletés sociales ; richesses des échanges et des apprentissages ; meilleure habilité à gérer son travail scolaire ; un ratio d'élève moins élevé donc une aide individualisée et fréquente ; une diminution des rivalités scolaires et l'éducation qui valorise la différence.

5) Conclusion

Chaque élève a la possibilité de s'épanouir dans une classe où les différences de niveau sont à la fois reconnues et à la fois acceptées et intégrées au fonctionnement. Leur but principal est d'enrichir le groupe-classe sans différenciation. Nous avons pu remarquer que la classe multi-niveau représente l'occasion parfaite de mettre en pratique cette notion.

Nous avons aussi pu observer tout au long de cette étude à quel point la façon d'écrire avec une orthographe précise et normée est importante. C'est pourquoi, l'orthographe joue un rôle essentiel dans le développement de l'élève. L'orthographe, critère de réussite à l'école, reste avant tout un moyen de communication et d'expression de soi dans la société.

C'est pourquoi, une didactique de l'orthographe est nécessaire pour qu'elle soit capable de fournir aux enseignants tous les outils dont ils ont besoin, afin de donner à l'orthographe un statut et une identité scolaire précise.

Les différents dispositifs observés comme le dispositif du tutorat entre pairs participent à l'apprentissage de valeurs républicaines telles que le respect des différences, l'entraide et la solidarité. Le tutorat a permis de relever une forte amélioration concernant l'orthographe grammaticale, tant du côté des tuteurs que du côté des tutorés. Les résultats sont encourageants et très prometteurs pour la suite. C'est pourquoi, les recherches menées dans le cadre de ce mémoire ont fait évoluer mes représentations concernant le tutorat en classe multi-niveau. Effectivement, il développe les différentes stratégies de différenciation pédagogique pour assurer la réussite de tous qui est, actuellement, ma principale préoccupation.

Concernant la professionnalisation, cette recherche m'a permis de mener un recueil de données expérimentales nécessaires à la vérification de nos différentes hypothèses. Pour autant, il est nécessaire de préciser que les données recueillies peuvent indubitablement varier en fonction du milieu scolaire, du niveau de classe, etc.

Étant professeur à temps partiel, lors de la rédaction de mon mémoire, il était judicieux de recueillir les données directement dans ma classe. Au-delà de récupérer les informations dont j'avais besoin, cette étude m'a permis de connaître davantage mes élèves. Proposer le tutorat dans une classe multi-niveau me semble être une méthode efficace pour améliorer l'orthographe des élèves, mais pas que.

L'orthographe est une des clés des apprentissages et des réussites scolaires et sociales. D'après Fayol et Jaffré, (2014) : "l'acquisition d'un niveau de maîtrise orthographique suffisant à la production de documents écrits est devenue un enjeu social majeur dans une société où domine l'homo scribens et où le savoir-faire seul ne suffit plus".

Alors il n'est pas étonnant que, de nos jours, l'orthographe grammaticale soit un sujet sensible. Sur ce fait, en tant que futur professionnel, nous devons mettre en place des dispositifs afin de remédier au maximum les difficultés rencontrées par les élèves.

Cette étude présente le tutorat dans une classe multi-niveau mais peut être très bien étudiée avec d'autres aides et dispositifs. Alors, il serait intéressant par la suite de continuer nos recherches afin de déceler plusieurs méthodes efficaces pour une amélioration de la production des écrits de nos élèves.

Les dictées guidées pourraient être un outil intéressant à utiliser pour amener les élèves à un travail réflexif autonome sur leurs productions écrites. Effectivement, l'écriture sous la dictée fait partie des pratiques les plus connues pour améliorer l'orthographe des élèves.

X) Bibliographie

1. Beaumanoir-Secq, M. (2015). *Du tri au classement : les classes grammaticales à l'épreuve de l'enseignement*. Les classifications en linguistique: Problèmes, Méthodologie, Enjeux, 2015. hal- 03240679 [Mémoire, Université de Cergy-Pontoise]. <https://hal.science/hal-03240679/document>
2. Beaumanoir-secp, M. (2021). *Conceptualiser les classes de mots variables* Concepts et modèles en didactique du français. *Pratiques* [En ligne], 189-190. <https://journals.openedition.org/pratiques/10225?lang=en>
3. Brissaud C. Cogis D. Jaffré J. Pellat J. Fayol M. (2011) *Enseigner à l'école primaire - Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
4. Bulletin officiel, 2023. Ministère de l'Education nationale. Le socle commun des connaissances et des compétences.
5. CATACH N. (2008) *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, Armand Colin.
6. Cloutier G. Bombardier H. (2016) *Enseigner en classe multi-niveau : des stratégies et des outils efficaces*. Cheneliere.
7. Conruyt, C. (2019, 21 mai). *L'orthographe, cette arme de séduction*. LEFIGARO. <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2019/01/13/37003-20190113ARTFIG00006-l-orthographe-cette-arme-de-seduction.php>
8. Gomila C. (2018) *Le petit mot de la classe : entre catégorisation pratique et classification grammaticale* [mémoire, Université Montpellier 2, ALFA-LIRDEF, UM2/UM3]. Editions de l'Ecole polytechnique, pp.145-158, 2013. halshs-01834691. <https://shs.hal.science/halshs-01834691/document>
9. Manesse D. Cogis D. (2007) *Orthographe : à qui la faute ?*. ESF Editeur.
10. Médioni M. (2018) *L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ? À quelles conditions ? Lire et écrire*.

Y) Annexe

Il me semble important de préciser qu'au-delà des deux écoles observées, j'ai interviewé Mme Alvarez enseignante depuis plus de 20 ans en école primaire, ayant côtoyé des classes de tout niveau : maternelle et élémentaire, de la petite section jusqu'au CM2. Au moment où j'ai pu échanger avec elle, elle était titularisée dans une classe de CP/CE1/CE2 à l'école élémentaire de La Caunette.

Avant cet entretien, j'avais au préalable établi une fiche avec différentes questions ouvertes et fermées afin de diriger partiellement la conversation.

- Est-ce la première fois que vous rencontrez une classe à plusieurs niveaux ?
- Préférez-vous enseigner dans une classe à simple niveau ou à plusieurs niveaux ?
 - Pourquoi ?
 - Quelles sont les difficultés avec le système de multi-cours ? Pourquoi ? Dans quel domaine précisément ?
 - Concernant le français, dans quel domaine, relevez-vous des difficultés ?
 - Des mesures ont-elles été prises pour aider à surmonter les difficultés des élèves ?
 - Pour finir, pensez-vous que le système multi-niveau apporte une valeur ajoutée ou entrave la progression de la classe ?

Une fois les réponses recueillies, j'ai retranscrit le plus fidèlement possible sur mon ordinateur portable les réponses données par Mme Alvarez.

Alors, mon corps de données commence véritablement grâce à ses réponses.

a. Retranscription enseignant 1

Question posée : *Est-ce la première fois que vous rencontrez une classe à plusieurs niveaux ?*

” Non du tout, depuis que je suis titularisée, c'est-à-dire depuis 1993 j'ai enseigné à 90% du temps seulement dans les classes multi-niveaux, je pense que c'est dû à mon environnement. Dans un milieu rural il est commun d'enseigner uniquement dans une classe qui comporte plusieurs niveaux. Notamment dans les villages où j'enseigne qui sont très peu peuplés.

D'ailleurs depuis des années, j'enseigne au sein d'un RPI (regroupement pédagogique intercommunal). Je reçois dans ma classe les enfants de plusieurs villages et hameaux aux alentours. En revanche, j'ai pu enseigner dans le milieu urbain où j'avais à ma charge uniquement une classe à simple niveau. ”

Question posée : Préférez-vous enseigner dans une classe à simple niveau ou à plusieurs niveaux ? Pourquoi ?

Personnellement et contrairement à ma collègue Elizabeth, je préfère enseigner dans une classe qui comporte plusieurs niveaux malgré le travail supplémentaire. Je trouve que le système de multi-classe permet aux élèves une approche sur le niveau au-dessus. Je m'explique, dans ma classe, j'ai 3 niveaux, les CP les CE1 et les CE2. À mes yeux, ceux qui ”profitent” le plus sont les CE1. Effectivement, ils peuvent apporter leur aide au niveau inférieur, d'ailleurs ça me permet à moi de vérifier que les notions de CP sont bien acquises. Les CE2 quant à eux peuvent leur apporter une aide car ils ont, l'année précédente, pu acquérir les différentes notions abordées par les CE1. Au final, c'est pour ces raisons que je pense qu'enseignant dans une classe multi-niveau est plus ”intéressant et enrichissant” que d'enseigner dans une classe à simple niveau, pour la simple et bonne raison qui est l'entraîne des élèves. Ça me tient beaucoup à cœur d'observer dans ma classe le soutien et la coopération. Bien sûr il n'y a pas que des points positifs, mais je pense qu'ils les emportent tout de même sur les points négatifs.

Question posée : et les points négatifs, lesquels sont-ils ?

Le premier point que j'ai à souligner, c'est le temps de préparation, ayant 3 classes à ma charge, je passe mes soirées et mes week-ends à prévoir mes séances, à les planifier, etc. Ça demande beaucoup de concentration et d'organisation, car je n'ai pas le droit à l'erreur. Prévoir pour la semaine un emploi du temps adéquat pour une classe multi-niveau n'est pas si facile. En général, je prends un exercice ”type” que je modifie en fonction des niveaux, c'est un gain de temps et ça me facilite la correction.

Un second point que j'ai pu aussi relever est : malgré l'entraide, beaucoup de moquerie et parfois dans le pire des cas de l'intimidation de la part de certains. Quelques élèves de CE2 ont la fâcheuse habitude de rire des niveaux inférieurs. Je pense qu'ils se mettent automatiquement sur un piédestal dû à leur niveau. D'après eux, être plus grand signifie avoir plus d'importance, plus d'emprise sur la classe, d'ailleurs je peine parfois à leur expliquer que ça ne marche pas comme ça. Je suis souvent en train d'instaurer un système de punition si les limites sont atteintes. Je peux être sûre qu'à la fin de la semaine, au moins un enfant n'a pas eu le comportement adéquat en classe. Dans le pire des cas j'ai pu m'attirer les foudres de certains parents pour qui le multi-niveau est synonyme de "rabaissement de niveau, de ralentissement..." J'avoue être complètement dépassée par ce genre de propos qui pour moi non pas lieu d'être. J'essaie tout de même de leur expliquer qu'une classe simple niveau est rare; il existe toujours une certaine hétérogénéité dans les classes, c'est naturel, c'est comme ça. Il est déjà difficile pour moi en tant qu'enseignante de gérer les conflits dans ma classe, alors si je peux éviter d'être contrariée par les parents en retour, cela me soulagerait. Seulement, je suis obligée de convoquer les parents quand leur enfant ne respecte pas les règles de vie, c'est mon devoir. Lorsque j'enseignais dans une classe à un niveau, je n'ai pas jamais eu de reproche des parents concernant l'hétérogénéité. Bien sûr, j'avais d'autres sources de problèmes et de préoccupations, mais c'était différent.

Question de relance : dans quel domaine d'apprentissage relevez-vous des difficultés ?

Sans hésitation en mathématiques et en français, il y a 5 ans, j'aurais eu tendance à dire en mathématiques, mais aujourd'hui c'est en français que je relève énormément de disparité entre les élèves. Je pense que le milieu social y joue énormément, le fait que les enfants ne soient pas sollicités à la maison se fait ressentir à l'école. Pour certains, n'ayant aucune interaction avec leur milieu familial, je ressens beaucoup de difficultés à participer en classe, à comprendre les exercices donnés, à donner une réponse adéquate à ma question, etc. Malheureusement, de ce point de vue là, je ne peux pas faire grand-chose... C'est très délicat de "porter un jugement" sur ça, sachant que je n'en suis pas sûre à 100% bien que je sois convaincue que certains élèves ne sont pas suffisamment encouragés. Pour en revenir au français et faire un lien avec le domaine familial, je pense que de nos jours les enfants sont

exposés aux écrans de plus en plus tôt. De ce fait, ils n'apprennent pas forcément à écrire, car sur les écrans tout est déjà formulé, etc. Au final, en classe on aperçoit directement ces élèves car ils éprouvent beaucoup de difficultés à l'écrit et même à l'oral. Alors, c'est dans une manière générale, en grammaire que je relève le plus de difficultés. Parfois j'ai l'impression d'avoir raté une étape quand je vois qu'au moins deux d'entre eux sont complètement désespérés devant un exercice que je leur donne. Parfois, je dois revenir sur des notions que je pensais acquises, ça me retarde souvent sur ma programmation mais je ne peux pas faire autrement.

Question posée : des mesures ont-elles été prises pour aider à surmonter ses difficultés ?

Oui bien sûr, je fais de mon mieux pour trouver des alternatives pour les aider dans leur travail, par exemple je ne leur dis pas quand c'est un contrôle, je sais que certains vont se mettre une pression dingue et parfois échouer et ce n'est pas le but. Je cherche à mettre en place uniquement des évaluations positives. J'essaie d'adoucir au maximum mes propos, de les mettre constamment dans un climat positif et encourageant, mais ça reste quand même très difficile. Une autre mesure mise en place dans ma classe est l'affichage de fiche outil sur les murs de la classe. Par exemple, des fiches "déterminant", "pronom", "adjectif" sont affichées sur les murs de la classe. Elles permettent aux élèves de s'y référer à n'importe quel moment de la journée. Parfois je les laisse visibles lors des contrôles parfois non. Malgré ça, certains ne s'imposent pas, sont démotivés, désintéressés et en retard sur le programme scolaire. Pour être plus précise, sur 16 élèves, 3 voire 4 présentent des difficultés scolaires. Alors, des aides spécialisées vont être installées pour les aider. Par exemple, une heure par semaine un maître du RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté titulaire de l'option E) va intervenir auprès d'eux.

Ils ont aussi les activités pédagogiques complémentaires tous les jeudis ou lundis de 8h à 8h40, ça dépend des trimestres. Elles sont encadrées par les enseignants de l'école, ici nous ne sommes que deux. Je pense que c'est vraiment lors de ces APC qu'on voit une évolution de la part des élèves. C'est à ce moment précis que les groupes de niveau peuvent davantage se concentrer sur une tâche précise sans être dérangés par le reste du groupe. Avec ma collègue, on tient vraiment à dispenser de manière très sérieuse ces APC parce qu'on pense

que c'est le moment opportun pour aborder avec les élèves la grammaire. On a l'occasion de revenir sur les exercices faits la semaine précédente ou au contraire préparer en amont les activités à venir. Nous observons réellement une amélioration des élèves et c'est gratifiant pour nous de voir que nos aides mises en place fonctionnent dont la manière dont nous l'avions imaginée. Si je le pouvais, j'en organiserais davantage pour diviser encore plus les groupes, ne travailler qu'avec 2 ou 3 élèves plusieurs fois par semaine.

Vocabulaire mobilisé : enrichissement, entraide, coopération, hétérogénéité, disparité