Table des matières

Introduction 1
1. Apports théoriques 3
1.1 Le français, une langue à la morphographie difficile 3
1.2 L'acquisition de l'orthographe, que disent les modèles ? 6
1.3 Les conceptions des élèves liées aux procédures d'acquisition de l'orthographe 9
1.2.1 Les procédures graphiques des apprenants 10
1.2.2 Acquisition conceptuelle du pluriel du nom 11
1.2.3 A quel moment l'enfant parvient-il à des procédures efficientes ? 12
1.3 Propositions didactiques actuelles 14
1.3.1 Cinq principes de base pour enseigner l'orthographe 14
1.3.2 Outils didactiques 18
1.3.3 Outils proposés par Cogis 19
1.3.4 Outil de positionnement, proposé par Geoffre 20
2. Questions de recherche et hypothèses 21
3. Méthodologie 23
3.1 Type de recherche 23
3.2 Les classes échantillon 23
3.3 Les instruments de recherche 24
3.3.1 Les entretiens semi-dirigés 24
3.3.2 Outil de positionnement 25
3.3.3 La Description 25
3.4 Les choix de dictées 25
3.5 Le déroulement de l'outil de positionnement 26
3.6 Le codage 27
4. Présentation, analyse et interprétation des résultats 28
4.2 Présentation des résultats généraux 28
4.2.1 Classe de 8H 29
4.2.2 Classe de 7H-8H 37
4.2.3 Classe de 5H 46
5. Réponses à nos questions de recherche 53
6. Limites de notre recherche 55
Conclusion 56

Table des tableaux :

Tableau 1: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 8H *30*
Tableau 2: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 8H *32*
Tableau 3: Justifications de Timothée. Dictée 1, classe de 8H *35*
Tableau 4: Justifications de Timothée. Dictée 2, classe de 8H *35*
Tableau 5: Justifications de Marius. Dictée 1, classe de 8H *36*
Tableau 6: Justifications de Marius. Dictée 2, classe de 8H *37*
Tableau 7: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H *39*
Tableau 8: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H *40*
Tableau 9: Justifications de Silas. Dictée 1, classe de 7H-8H *43*
Tableau 10: Justifications de Silas. Dictée 2, classe de 7H-8H *43*
Tableau 11: Justifications de Léonie. Dictée 1, classe de 7H-8H *44*
Tableau 12: Justifications de Léonie. Dictée 2, classe de 7H-8H *45*
Tableau 13: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 5H *47*
Tableau 14: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 5H *49*
Tableau 15: Justifications d'Elsa. Dictée 1, classe de 5H *51*
Tableau 16: Justifications d'Elsa. Dictée 2, classe de 5H *51*
Tableau 17: Justifications de Steven. Dictée 1, classe de 5H *52*
Tableau 18: Justifications de Steven. Dictée 2, classe de 5H *52*

Table des figures :

Figure 1 : « Le plurisystème du français » (Catach, 1998, cité dans Geoffre, 2013) _____ *3*
Figure 2 : « Modèle de fondation duale » (Seymour, 2008, cité dans Geoffre, 2013) _____ *8*
Figure 3 : « Modèle d'acquisition de l'orthographe » selon Geoffre (2015) _____ *9*
Figure 4 : Recueil de réussite dictée 1 classe de 8H _____ *29*
Figure 5: Recueil de réussite dictée 2 classe de 8H _____ *29*
Figure 6: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 8H _____ *30*
Figure 7: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 8H _____ *31*
Figure 8: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 8H _____ *34*
Figure 9: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 8H _____ *34*
Figure 10: Recueil de réussites. Dictée 1, classe de 7H-8H _____ *38*
Figure 11: Recueil de réussites. Dictée 2, classe de 7H-8H _____ *38*
Figure 12: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H _____ *39*
Figure 13: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H ____ *40*
Figure 14: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 7H-8H _____ *42*
Figure 15: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 7H-8H _____ *42*
Figure 16: Recueil de réussites. Dictée 1, classe de 5H _____ *46*
Figure 17: Recueil de réussites. Dictée 2, classe de 5H _____ *46*
Figure 18: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 5H _____ *47*
Figure 19: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 5H _____ *48*
Figure 20: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 5H _____ *50*
Figure 21: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 5H _____ *51*

Introduction

La langue de Molière est perçue comme difficile. Qu'en est-il en Suisse ? Est-ce que les élèves d'aujourd'hui savent encore écrire ? Que font-ils face aux surprises que la langue française leur réserve ? L'école n'arrive plus à répondre aux besoins orthographiques des élèves puisque de nombreuses personnes quittent l'école sans savoir écrire leur langue, ce qui a des répercussions sur leur avenir professionnel. Dans le Nord vaudois, un enseignant du secondaire s'interroge sur la nécessité de vouer trois heures par jour à se perfectionner en orthographe (Burri, mise à jour 20 août 2015). Malheureusement, il existe encore des enseignants qui parlent de « faute » alors que le terme « erreur » serait préférable, annonciateur d'une réflexion, d'un processus d'apprentissage qui est en marche. Le souhait serait que les élèves maitrisent l'écriture correcte à la fin du gymnase, une attente très loin de la réalité. A Lausanne, une autre enseignante de français au gymnase confie que le correcteur orthographique n'empêche pas ses élèves d'éviter des « fautes » (Burri, mise à jour 20 août 2015). Si l'on s'intéresse à des cas concrets d'élèves ou anciens élèves, nous observons que la difficulté de la langue française a un réel impact sur le vécu et le parcours scolaire.

L'orthographe peut se définir comme la maitrise de l'écriture du français, mais est historiquement une discipline scolaire.

En tant qu'étudiantes à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg et futures enseignantes, nous avons trouvé pertinent de nous intéresser aux compétences orthographiques des élèves d'école primaire et également à la manière dont ils progressent et apprennent. Nous avons également, dans le cadre de nos cours et par des lectures personnelles, réalisé qu'il semblerait que le niveau des élèves et des adultes ait baissé au cours des années.

Nous réalisons ce travail en nous basant sur deux approches et vécus bien différents. Notre duo se compose de deux profils distincts. D'une part, l'une d'entre nous n'a jamais eu de facilité en orthographe et souhaite comprendre comment cela a été possible d'accéder à des études

supérieures sans se sentir à l'aise avec la langue écrite du français ; comment un enfant ayant un certain nombre de lacunes parvient à progresser malgré tout ; comment adapter l'enseignement pour permettre à tous les enfants de partir dans la vie professionnelle avec de bonnes bases. D'autre part, la seconde étudiante du duo se considère comme une personne à l'aise avec la langue française et son orthographe malgré le fait que cette dernière soit sa langue 2. Elle souhaite savoir comment les enfants procèdent lorsqu'ils orthographient un mot, s'ils ont conscience des procédures qu'ils utilisent. Comment les enseignant-es suscitent-ils une réflexion chez leurs élèves ?

Dans ce travail nous allons mettre en avant les procédures liées à l'apprentissage de l'orthographe chez les enfants d'école primaire tout en analysant leurs capacités à réfléchir et à se questionner sur l'orthographe des mots qu'ils écrivent. Pour cela, nous avons sélectionné trois classes dans lesquelles nous avons procédé à une dictée. Nous avons répété l'exercice avec chaque classe à un mois et demi d'intervalle. Nos dictées s'accompagnent chacune d'une feuille nous permettant de récolter les justifications des enfants.

1. Apports théoriques

1.1 Le français, une langue à la morphographie difficile

Brissaud et Cogis (2011) expliquent dans leur ouvrage que le français est une langue qu'il est difficile de maîtriser. Elle est composée d'un grand nombre de graphèmes qui ne sont pas prononcés à l'oral, notamment en grammaire (les morphogrammes). D'après ces auteures, les problèmes orthographiques seraient le principal critère de difficulté dans une langue, d'autant plus lorsqu'ils se situent majoritairement au niveau grammatical. Brissaud et Cogis (2011) constatent que « c'est sur la base de tels critères qu'il est désormais admis que les orthographes du français et du japonais comptent parmi les plus complexes au monde » (p.81).

D'après Cogis (2005), l'entrée dans l'écrit est comme l'entrée dans un nouveau monde. Ce dernier est composé de règles et d'usages déjà en place avant l'arrivée de l'enfant. Ces règles précèdent l'enfant et c'est à lui de s'adapter et de les adopter afin de se faire comprendre des autres. Elle précise que « l'enfant des écoles françaises va apprendre la langue écrite d'une langue issue du latin, écrite avec l'alphabet latin, mais qui n'est plus du latin et à laquelle cet alphabet ne convient que partiellement » (p.33). Le français n'est donc pas une langue simple et évidente, et l'apprenant devra s'approprier et mémoriser un certain nombre de règles pour maitriser la langue écrite.

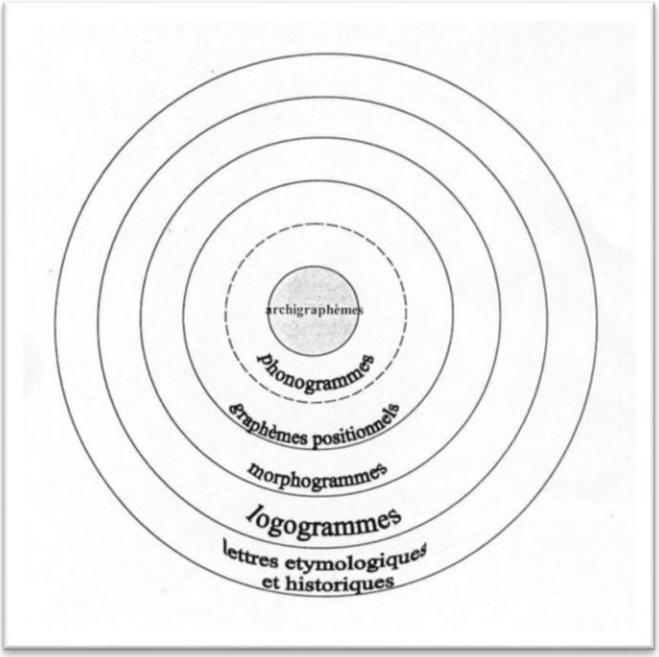

Figure 1 : « Le plurisystème du français » (Catach, 1998, cité dans Geoffre, 2013)

D’après Geoffre (2013), il semble pertinent de s’intéresser aux travaux de Nina Catch qui démontrent que l’orthographe ne se résume pas uniquement à « un code ou une institution sociale, mais un ensemble de signes linguistiques » (Catach, 1978 p.54). C’est ainsi qu’elle parle de l’écriture du français comme d’un *plurisystème*. Ce dernier s’intéresse non seulement à la transcription phonographique, mais également à la construction du sens d’un mot. Il permet, à travers différents niveaux, de comprendre la construction d’un mot (graphèmes, logogrammes, lettres étymologiques) et l’utilisation des différents morphogrammes dans une phrase. Si l’on se base sur le schéma de Catch (1998), nous voyons que la linguiste se base sur trois dimensions ; *phonogrammique*, *morphogrammique* et *logogrammique*. Celles-ci permettent de se rendre compte des difficultés et des cohérences présentes dans l’orthographe (figure 1).

D’après Brissaud et Cogis (2011), il semble que lorsque l’on parle d’apprentissage de l’orthographe aujourd’hui, il est nécessaire de distinguer l’apprentissage de l’orthographe lexicale de celui de l’orthographe grammaticale.

L’orthographe lexicale englobe « l’apparence physique » du mot. C’est-à-dire que l’enfant doit apprendre quels graphèmes particuliers composent chaque mot. En effet, la langue française ne contient que très peu de mots s’écrivant « comme ils se prononcent ». Il est par exemple impossible de deviner si le mot *cerceau* s’écrit *cerseau, cersso, sersso, cerço* etc. L’apprenant va s’appuyer sur ses connaissances des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, mais comme montré dans l’exemple ci-dessus, cela ne suffira pas à orthographier correctement un mot. Pour arriver à une graphie correcte, l’enfant va devoir mémoriser l’orthographe des mots. D’après Brissaud et Cogis (2011), cette mémorisation se fera plus ou moins difficilement. En effet elle dépend, dans un premier temps, de la fréquence à laquelle l’enfant rencontre un mot. Si le mot fait partie du vocabulaire proche de l’élève et que ce dernier le voit souvent, il aura plus de facilité à le mémoriser puisqu’il l’emploiera plus fréquemment dans ses écrits. A l’inverse, la mémorisation sera plus difficile lorsqu’il s’agira d’un mot peu rencontré par l’enfant comme le mot *ménin* par exemple. Dans un deuxième temps, l’enfant sera confronté à des correspondances graphèmes – phonèmes plus ou moins rares. Si l’on prend l’exemple du mot *toboggan*, bien que le mot fasse probablement partie du vocabulaire proche de l’élève, la graphie peu

commune des deux *g* rendra sa mémorisation difficile. Une autre difficulté de la langue française à laquelle l'enfant devra faire face est le nombre de graphèmes qui représentent certains phonèmes (/ɛ/ dans *mère*, *mer*, *faire*, *être*). Les lettres muettes font elles aussi partie des facteurs qui rendent l'apprentissage du français compliqué. En effet, la langue française contient de nombreux mots qui se terminent par une lettre muette, et il n'est pas toujours simple de se rappeler laquelle (*petit*, *souris*, *tapis*, *toupie*). D'après Cogis et Brissaud (2011), cette présence importante des lettres muettes en français fait que les mots dits « faciles », qui s'écrivent comme ils se prononcent, ne sont pas si simples à orthographier. Les scripteurs ont tendance à vouloir rajouter des lettres muettes (*fourmis* comme *souris* ?). Le dernier élément qui s'ajoute à la complexité de la langue française est la distinction graphique des mots homophones. Le français permet de distinguer à l'écrit ce qui peut être confondu à l'oral. D'après Brissaud et Cogis (2011), la difficulté serait notamment présente dans les situations de dictée ou de prise de notes lorsque le scripteur ne connait pas toujours le sens du mot qu'il écrit (*père, paire, pair*).

La connaissance de l'orthographe lexicale d'un mot, qui peut être très complexe en français, ne suffit souvent pas à une graphie correcte de celui-ci puisqu'il faut ajouter les aspects grammaticaux. Les variations sont souvent inaudibles, notamment pour la marque du pluriel (*un rat*, *deux rats*). Les mots sont écrits dans un contexte syntaxique qu'il faut donc analyser. L'enfant va devoir faire appel à des notions grammaticales qu'il aura non seulement apprises, mais qu'il doit aussi comprendre. D'après Brissaud et Cogis (2011), la difficulté réside dans le fait que ces notions sont complexes et que la complexité de ces dernières est bien souvent sous-estimée par les adultes. Les accords dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe sont des objectifs visés dès le CE1 (4H) selon les programmes scolaires en France. Les attentes sont similaires dans le Plan d'études romand dans lequel on retrouve des objectifs tels que « Observation et application de l'accord du verbe avec le sujet dans la phrase simple (singulier, pluriel des verbes du type *chanter*) » (CIIP, 2010). Or, d'après Brissaud et Cogis (2011), il semblerait que, pour pouvoir appliquer une telle règle, il ne suffise pas uniquement de la connaître par cœur. Un enfant doit être capable de catégoriser les mots et d'identifier les relations qui les unissent. Il faut par exemple pouvoir identifier un mot comme étant un adjectif, pour savoir qu'il s'accorde, comment il s'accorde, et avec quel mot il s'accorde. Il en va de même pour le verbe et les autres catégories de mots variables.

D’après Brissaud et Cogis (2011), les programmes ont une ambition démesurée pour un grand nombre d’enfants. Ces derniers sont en cours d’apprentissage et ils élaborent progressivement des règles en fonction de leurs capacités. Cela a pour conséquence que parfois l’élève attribuera correctement la bonne marque sur le bon mot, et que, parfois il ne le fera pas. Il arrive aussi que l’élève attribue la marque au mauvais mot, cela arrive fréquemment sur les verbes (*Elle voie la maison.* « Voie avec e car c’est une fille qui voit »).

D’après Brissaud et Cogis (2011), savoir écrire en français requiert l’apprentissage combiné de l’orthographe lexicale et grammaticale. Les scripteurs doivent apprendre à analyser les relations qui unissent les mots, pour pouvoir adapter leurs graphies aux exigences de l’orthographe grammaticale.

1.2 L’acquisition de l’orthographe, que disent les modèles ?

Nous avons montré en quoi la langue française était difficile à maitriser. A présent, nous allons nous intéresser aux différents modèles d’acquisition de l’orthographe. Ces derniers tentent de présenter les différentes phases par lesquelles l’enfant peut passer pour apprendre l’orthographe et la grammaire du français.

L’apprentissage de l’orthographe du français ne possède pas seulement un côté linguistique, mais aussi des aspects psycholinguistiques et psycho-cognitifs. La langue française englobe des notions parfois abstraites et complexes. Après s’être longtemps intéressées au domaine de l’apprentissage de la lecture, des recherches ont aussi été menées sur l’écriture et l’acquisition de l’orthographe. Comme nous l’explique Geoffre, ces dernières ont été réalisées avec des méthodologies fondées :

- soit sur des suivis d’élèves pour comprendre les régularités des apprentissages (observation, analyse de traces écrites) ;
- soit sur l’étude de scripteurs experts (pour définir les procédures cognitives et les conditions d’émergence d’erreurs) ou en difficulté (les dyslexiques, par exemple) pour comprendre les mécanismes absents. (Geoffre, 2013, p.54)

Nous choisissons de nous intéresser aux procédures utilisées par l’apprenant et aux stades qu’il traverse au long de sa vie de lecteur et de scripteur. Plusieurs modèles d’acquisition ont été progressivement proposés, notamment à partir des travaux initiaux de Gentry (1982).

C’est avec Frith (1985) que l’importance du lien entre l’apprentissage de la lecture et celui de l’écriture sera mise en évidence. D’après Geoffre (2013), ce lien de dépendance entre ces deux procédures va conduire à la définition des *voies* dites *directe* et *indirecte* qui fondent les théories actuelles. Le modèle de Frith est composé de trois stades, eux-mêmes divisés en six groupes. Les stades sont les suivants ; *logographique*, *alphabétique* et *orthographique*. Selon Frith (1985), l’écriture et la lecture s’influencent mutuellement pour ensuite se développer en décalage de phases. C’est-à-dire que l’apprenant peut, par la lecture, atteindre le *stade logographique*. Il pourra développer la *procédure alphabétique* à travers l’écriture et atteindre le *stade orthographique* à travers la lecture.

Nous allons également nous intéresser au modèle de Seymour qui est dit à « fondation duale ». Contrairement à Frith qui, dans sa théorie, définit le *processus logographique* comme une reconnaissance plutôt globale du mot, Seymour le présente comme une capture visuelle des mots intégrant leurs particularités internes. Le modèle de Seymour se différencie des autres car il met en avant l’idée que le traitement logographique et la médiation phonologique ne se font pas par étape mais coexistent.

D’après Geoffre (2013), le modèle de Seymour s’appuie sur le modèle de Frith présenté précédemment. Seymour critique ce modèle et le modifie. Il stipule que plusieurs procédures peuvent être utilisées simultanément et qu’il n’y a pas d’étapes dans le développement orthographique de l’élève. Seymour en a présenté plusieurs versions, mais nous allons nous intéresser à la plus récente d’entre elles (figure 2). Il explique que pour être capable d’élaborer une procédure logographique et de décodage alphabétique, l’enfant doit d’abord savoir identifier les graphèmes et comprendre la correspondance phonème-graphème. L’enfant sera alors capable de lire un mot en le déchiffrant lettre par lettre tandis qu’il mémorise progressivement le mot comme une image et développe ainsi sa procédure logographique. Cela nous permet alors de constater, d’après Geoffre (2013), que « Seymour intègre à la procédure logographique une connaissance des aspects internes orthographiques alors que Frith n’allait pas au-delà de la reconnaissance globale des mots » (p.61).

Ce schéma présentant le modèle de Seymour (2008) nous montre bien comment le développement des procédures logographiques et le décodage alphabétique se fait de manière simultanée. C’est pour cela que ce modèle est dit *dual*.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

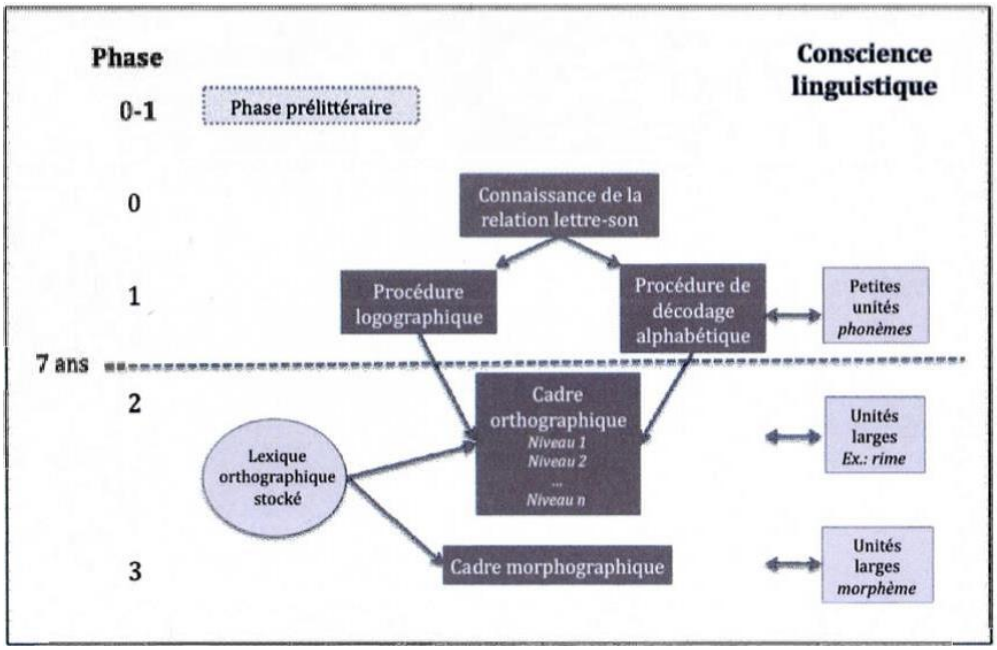

Figure 2 : « Modèle de fondation duale » (Seymour, 2008, cité dans Geoffre, 2013)

On voit également que Seymour détermine l'âge de 7ans comme l'âge auquel l'enfant va commencer à développer son système orthographique. D'après Geoffre (2013), ce même modèle postule également que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fera à travers quatre phases.

Geoffre (2013), dans sa thèse, propose un tableau regroupant les différents modèles psycholinguistique d'acquisition de l'orthographe (**annexe 1**).

Geoffre (2013) explique alors que ces modèles sont plutôt étapistes et qu'ils « posent plus ou moins l'appropriation d'une compétence comme préalable au progrès suivant.» (p.64). Après nous être penchées sur les principaux modèles concernant l'acquisition de l'orthographe grammaticale, nous sommes arrivées à la conclusion que les auteurs ne parlent que très peu du contrôle des chaines d'accord, de la variation morphologique ou de la maîtrise des principes dérivationnels. Geoffre nous explique dans sa thèse que, d'après lui :

> Cette lacune est à rattacher à l'origine anglo-saxonne de ces travaux et la moindre importance accordée à la morphologie grammaticale, la plupart du temps audible et donc plus transparente, au profit de la dimension lexicale ; de même dans le cas des travaux de Ferreiro qui a étudié des hispanophones. En français, les difficultés sont différentes et rendent prioritaire le fait de questionner l'acquisition de la morphographie dans le développement global du contrôle orthographique. (Geoffre, 2013, p.65)

Afin de mieux comprendre le modèle d'acquisition de l'orthographe nous allons nous référer à la figure 3. Ce modèle complète celui de Seymour qui est anglophone et auquel il manque la partie grammaticale.

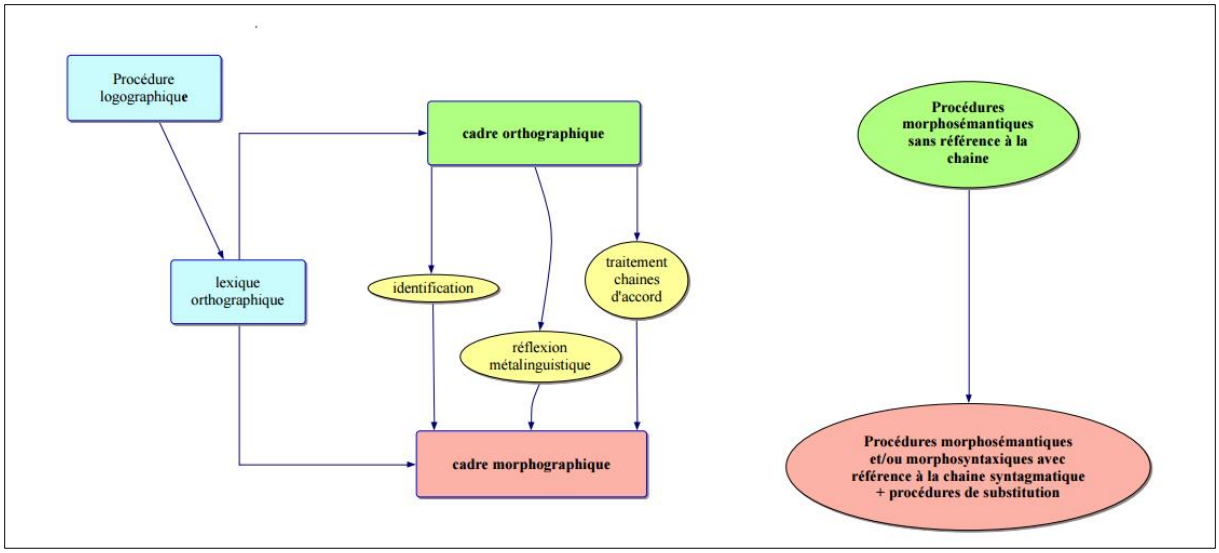

Figure 3 : « Modèle d'acquisition de l'orthographe » selon Geoffre (2015)

En effet Geoffre (2013) montre à travers son schéma que lorsque l'enfant a recours à des procédures morphosémantiques sans faire référence à la chaine d'accord, il se situe uniquement dans le cadre orthographique. Mais lorsque l'apprenant utilise des procédures morphosémantiques et / ou morphosyntaxiques avec référence à la chaine cela signifie qu'il sera au préalable passé par un apprentissage progressif de l'identification des catégories grammaticales, du traitement des chaines d'accord et d'une réflexion métalinguistique. C'est ainsi qu'il passe du cadre orthographique au cadre morphographique.

1.3 Les conceptions des élèves liées aux procédures d'acquisition de l'orthographe

En 1997, une étude menée par Totereau, Thévenin et Fayol, à partir d'un corpus de textes d'élèves, présente les différentes étapes graphiques par lesquelles passent les enfants en voie d'apprentissage de l'orthographe du français. Dans un premier temps, les apprentis scripteurs se contentent d'écrire les mots comme ils les entendent, par exemple *les bonbon**, *ils mange**. Cette phase correspond aux étapes phonétiques ou alphabétiques vues dans les différents modèles. L'élève va ensuite utiliser la marque du *–s* de manière presque systématique (*les bonbons, ils manges**). L'enfant se rend compte qu'il est parfois nécessaire d'ajouter des lettres qui ne se prononcent pas mais

qui ont une signification dans le langage français. Si l'on suit la logique des modèles présentés précédemment, nous pouvons comprendre la difficulté rencontrée par les apprenants puisqu'ils doivent simultanément mettre en place des procédures de *jonction syllabique* (Henderson). Les élèves vont ensuite apprendre le morphogramme –*nt* pour les verbes. Cette étape est appelée l'étape *correcte* dans le modèle de Gentry ou « *étape orthographique* » chez Frith, ou également *cadre morphologique* chez Seymour. La seule différence étant que cette étape est retardée dans l'apprentissage du français à cause de la complexité de la langue. Les apprentissages de l'écriture du pluriel nominal et des accords verbaux avec le morphogramme –*s* et –nt ne sont pas simultanés. Dans un premier temps, l'accord avec le morphogramme –*s* sera surgénéralisé. Ils expliquent également que la maitrise du pluriel nominal se fait généralement avant celle du pluriel verbal qui est lui-même maitrisé avant le pluriel des adjectifs (Toterau et Fayol, 1997, cités dans Geoffre, 2013).

Le passage à travers ces différentes étapes d'acquisition de l'orthographe explique les différentes erreurs que l'on peut rencontrer dans les productions d'élèves, mais pas seulement.

1.2.1 Les procédures graphiques des apprenants

Lorsqu'il s'agit de morphographie, le modèle de Geoffre (2013) s'intéresse particulièrement aux procédures graphiques des apprenants. D'après Cogis (2005), ces dernières peuvent être de différents types.

a) L'accord dans le groupe nominal

Il y a les procédures de type *phono/logographique* où l'enfant justifiera l'orthographe du mot en disant « *J'ai écrit comme ça se prononce* » ou *« Parce que ça s'écrit comme ça* ». On peut donc dire que la graphie du mot est encore non-normée pour l'enfant. Il y a également les procédures de type *morphosémantique* où l'enfant mettra la marque morphologique du *s* ou du *x en fonction du sens qu'il attribue à la phrase*. Mais la graphie ne sera pas systématiquement correcte puisque l'enfant dira « *J'ai mis -s parce qu'il y en a plusieurs* » et qu'il sera donc sous l'influence du référent. Ce qui amènera par exemple l'enfant à mettre un -*s* à « *Une foules* » car il y a plusieurs personnes dans une foule. Le dernier type de procédure est la procédure de type *morphosyntaxique*. Quand l'enfant utilisera une procédure de type morphosyntaxique, la marque du pluriel dépendra des rapports entre déterminant, adjectif, pluriel et nom.

L'enfant justifiera généralement en expliquant que « *J'ai mis un s parce qu'il y a les (ou des) devant* ».

b) L'accord sujet-verbe

Comme Geoffre (2013) le souligne dans sa thèse, il y a une différence fondamentale entre le verbe et le sujet. Le sujet est nécessaire à la construction d'une phrase et c'est lui qui influence les accords dans cette dernière. Le verbe prend la deuxième place dans la liste des éléments nécessaires à la construction d'une phrase. C'est lui qui explique ce que fait le sujet, ce qu'est le sujet ou ce qui lie l'attribut et le sujet (Maurice Grevisse, (1980), cité dans Geoffre (2013)). Le verbe peut varier en mode, en temps, en aspect, en personne en nombre et parfois en genre. L'apprentissage de la morphologie verbale peut être difficile pour les enfants. Par exemple, les verbes en –*er* ont un seul radical (***march**er, je **march**e, tu **march**es, il **march**e, nous **march**ons, vous **march**ez, ils **march**ent*). Mais cela se complique pour les verbes en –*oir* et en –*re* comme le verbe *être* qui peuvent posséder un radical ayant 7 bases (je **suis**, tu **es**, nous **sommes**, vous **êtes**, je **serai**, j'**étai**s, tu **fu**s). Comme le montre Geoffre (2013), une autre difficulté réside dans le fait que la troisième personne du pluriel, notamment pour les verbes irréguliers en –*er,* ne s'entend pas lorsque le verbe est conjugué au présent (je parle, tu parles, ils parlent) et de même à l'imparfait (je parlais, il parlait, ils parlaient).

Tous ces aspects créent des difficultés supplémentaires à l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves. Ces derniers rencontrent alors des difficultés lorsqu'il s'agit d'identifier les radicaux et de sélectionner la bonne terminaison. Les enfants doivent donc avoir recours à des procédures graphiques afin de surmonter ces difficultés. Ils peuvent procéder par identification à travers la chaine d'accord, c'est-à-dire qu'ils se posent la question « *Qui est-ce qui motivait ?»* pour accorder correctement le verbe dans la phrase *Le coach motivait les joueurs*. Certains élèves peuvent également avoir recours à la substitution pour faciliter l'accord sujet-verbe, par exemple, un élève pourrait remplacer *le coach* par le pronom *il* dans cette même phrase.

1.2.2 Acquisition conceptuelle du pluriel du nom

D'après Cogis (2005), c'est l'ensemble de ces procédures qui va permettre de tracer la progression de l'acquisition conceptuelle du pluriel du nom. Les justifications des enfants représentent un bon outil d'analyse pour déterminer où ils en sont et

comprendre leur raisonnement. Cogis s'intéresse également à ce qu'elle appelle les chaines d'accord. Elle explique que :

> Le nom forme avec son déterminant un bloc dont les éléments sont réciproquement nécessaires en discours (l'un ne va pas sans l'autre) : ils constituent le *noyau* du groupe nominal. Ils partagent le même nombre, tout comme les expansions que sont l'adjectif et le participe passé dans certaines conditions. C'est ce phénomène qu'on appelle accord. Les différentes unités constituent ensemble une chaine d'accord. (Cogis, 2005, p.87)

Cogis (2005) explique que le pluriel qui est matérialisé par la terminaison *s* ou *x* va se propager à l'intérieur de cette chaine de mots. Le pluriel sera donc distribué sur tous les mots variables en nombre. En français, cette propagation du pluriel ne s'entend que très peu à l'oral, mais est très présente à l'écrit sous formes de lettres muettes. Celles-ci sont utiles au lecteur, mais ne semblent pas naturelles chez les apprenants, puisqu'ils ne l'entendent pas à l'oral. Les mots indicateurs du pluriel comme *des, les, mes, ces*… etc, font appel au principe logographique des enfants qui les considèrent comme des simples mots. Cogis (2005) montre plusieurs exemples dans son ouvrage et nous allons reprendre ici le cas de Kamel, élève en classe de 5H.

> Quand Kamel (CE2) examine « des mains ridé », il remarque tout de suite que « Une main… Je dois mettre un s à main ». Et il précise tout en corrigeant son texte : « Il y a des devant main. Quand il y a des, on met un s ». Mais interrogé sur ridé, il ne peut que répondre : Je sais pas s'il y a une faute ». Ce commentaire est très intéressant, non seulement parce que, d'une certaine manière, il prouve que l'élève « connait la règle », mais parce qu'il désigne la zone qui pose problème : mettre un s au nom, oui, à l'adjectif, pas si simple ! (Cogis, 2005, p.88)

1.2.3 A quel moment l'enfant parvient-il à des procédures efficientes ?

Cogis (2005) en arrive donc à la conclusion que c'est la maitrise de ces structures syntaxiques qui va permettre à l'enfant ou non de mettre les marques du pluriel correctement. Mais elle met en avant le fait que les enfants ne connaissent souvent pas la nature des mots qu'ils manipulent ni les relations entre ces derniers. Cela expliquerait d'après elle pourquoi les enfants étendent les marques de pluriel sur des mots invariables. Cette difficulté s'accentuerait encore davantage lorsque les enfants rencontrent des mots dits *mots écrans* dans les phrases. Ce sont des petits mots invariables qui segmentent la chaine d'accord comme par exemple «*Ils nous aideront demain* ». L'auteur constate donc que bien souvent l'enfant utilisera de manière

approprié le morphogramme *-s* uniquement s'il comprend le fonctionnement des chaines d'accord. Les apprenants développent avec le temps cette compréhension et cet apprentissage se fait sur la durée et de manière progressive. Mais cet apprentissage peut parfois être bloqué par des conceptions erronées chez l'enfant.

Les conceptions des élèves peuvent se présenter sous plusieurs formes. Concernant le morphogramme *-s,* les enfants pensent que la présence du *-s* signifie forcément pluriel, et que lorsqu'une phrase contient un élément au pluriel, tous les autres mots le sont aussi. Les enfants doivent aussi intégrer les « exceptions » telles que *souris*, *pays, gros, gris.* Une fois qu'un enfant commence à mieux comprendre les relations syntaxiques, il reste encore difficile de repérer tout ce que cela implique. Il faut repérer les mots qui seront accordés ou non. Cet apprentissage prend du temps, et cela est un « temps d'assimilation et de mise en ordre » (Cogis, 2005, p.90). Ces conceptions, qui peuvent aussi être appelées représentations, se construisent chez l'apprenant lorsque ce dernier fait appel à un processus de généralisation basé sur des observations répétées. Comme le dit Geoffre (2013) « une conception est aussi le point de départ d'un nouveau processus lorsqu'elle est appelée, utilisée, dans une démarche de résolution déductive. » (p.84).

Cependant, d'après Bachelard (1977), il semblerait que certaines conceptions se révèlent être des obstacles à l'acquisition de nouvelles connaissances. Geoffre (2013) explique dans sa thèse qu'il n'est pas simple de se débarrasser des conceptions des apprenants, car elles font partie d'un système qui se montre cohérent et fonctionnel. La solution semblerait être l'introduction d'une sorte de « rupture » forçant l'apprenant à remettre en question ses conceptions lorsqu'il se rend compte que ces dernières ne sont pas efficaces dans toute situation.

Comme le résume Geoffre (2013), les conceptions peuvent aussi bien constituer un obstacle qu'un outil qu'il faut affiner et améliorer. Il est essentiel de prendre connaissance des conceptions afin de comprendre la logique des élèves, leurs erreurs et leurs méthodes de résolution de problèmes.

Dans les chapitres précédents, nous avons abordé la complexité de la langue française et nous avons exposé les modèles d'acquisition de l'orthographe d'après Frith, Seymour et Geoffre. Nous nous sommes intéressées à l'aspect théorique de l'acquisition de l'orthographe et nous allons à présent nous tourner vers l'aspect

pratique. Ainsi, le sous-chapitre suivant sera consacré aux propositions didactiques actuelles qui nous permettront de découvrir des pistes qui amèneront les élèves vers une graphie raisonnée et correcte.

1.3 Propositions didactiques actuelles

Nous nous sommes appuyées sur les études de la psycholinguistique pour évoquer les procédures cognitives mises en œuvre par les élèves. Il semble essentiel de garder en tête l'idée que l'apprentissage de l'orthographe - comme tout autre apprentissage - passe par une progression qui n'est pas seulement liée aux notions, mais aussi à des variables de contexte d'utilisation, comme la complexité de la phrase, l'éloignement des mots liés entre eux, etc. Comme l'explique Seymour (2008), cette progression ne doit pas être perçue comme un processus linéaire et étapiste.

Nous allons, tout d'abord, expliquer les cinq principes de base pour enseigner l'orthographe. Ensuite, nous relèverons les outils didactiques permettant de travailler l'orthographe grammaticale et nous distinguerons les outils didactiques au service des enseignants de ceux proposés pour les élèves.

Avant de poursuivre notre approfondissement concernant les propositions didactiques, nous aimerions souligner que dans la littérature, il existe plusieurs pistes mais que, pour ce travail, nous avons décidé de nous intéresser aux recherches de Catherine Brissaud, professeur des universités en sciences du langage, et Danièle Cogis, maitre de conférences en sciences du langage.

1.3.1 Cinq principes de base pour enseigner l'orthographe

Pour enseigner l'orthographe d'une manière raisonnée, Brissaud et Cogis (2011) proposent cinq principes de base :

- différencier connaissance et mise en œuvre ;
- distinguer savoirs reposant sur la mémorisation et savoirs reposant sur l'analyse ;
- établir une progression véritable ;
- pratiquer une évaluation positive ;
- proposer aux élèves des activités qui les engagent intellectuellement.

a) Différencier connaissance et mise en œuvre

Pour mieux illustrer le premier principe *différencier connaissance et mise en œuvre*, nous estimons que l'évocation d'un des propos d'enseignants concernant l'orthographe sera significative : les élèves ne rencontrent pas de difficultés lorsqu'ils

effectuent les exercices, mais ils ne font pas le transfert dans leurs écrits. Ainsi, comme une enseignante le décrit :

> Je constate que dans leurs productions écrites les 25 élèves de ma classe omettent […] l'accent grave sur à, dès, là, où […]. Pourtant, il est certain qu'ils ne sont pas démunis de toute connaissance sur ce sujet, la plupart réussirait un exercice à trous […] ils sont aussi capables de réciter les règles de substitution […] mais lorsqu'ils écrivent ils manifestent d'évidentes difficultés à réinvestir ce type de connaissances. (Cogis, 2005, p. 225)

D'où provient ce problème ? Tout d'abord, nous aimerions souligner que les tâches cognitives activées lors d'un exercice de *drill* ne sont pas les mêmes que lors d'une production écrite. Comme Cogis (2005) le précise, si chaque mot est traité par les élèves comme un cas isolé, inévitablement, ils ne peuvent appliquer la règle qu'en cas d'exercice. Elle rajoute aussi que les exercices évoquent explicitement la règle qu'il faut appliquer, donc la réflexion n'est pas sollicitée. En effet, d'après Brissaud et Cogis (2011), la production écrite demande une plus grande activation mentale et des ressources cognitives plus larges pour mobiliser de manière simultanée la recherche d'idées, la création des phrases, l'écriture des mots et la relecture pour un contrôle orthographique. Ainsi, il ne suffit pas de driller les élèves pour « mieux écrire », mais il faut leur proposer des situations d'écriture où ils devront se servir des notions préalablement étudiées lors des séquences de français.

b) Distinguer mémorisation et analyse

Ensuite, le deuxième principe pour enseigner l'orthographe réside dans le fait de *distinguer la mémorisation et l'analyse*. Sachant que l'orthographe lexicale repose sur la mémorisation, pour l'améliorer, l'enseignant devra sélectionner des mots en lien avec le thème actuel de sa classe et cherchera à guider les élèves vers une catégorisation de ceux-ci, en manipulant des étiquettes. Brissaud et Cogis (2011) proposent différentes pistes afin de faciliter la mémorisation de l'orthographe lexicale. Elles expliquent qu'il semblerait plus simple pour les élèves de mémoriser des mots et des expressions qui leurs sont utiles dans leurs productions de texte. Il est ensuite important que les élèves manipulent et classent ces mots selon des critères qui leur sont propres et qu'ils les organisent en catégories, peu importe lesquelles. D'après Brissaud et Cogis (2011), cela permet de mettre les élèves dans les meilleures conditions possibles afin qu'ils puissent stocker des mots dans leur mémoire et par la suite les récupérer. Lorsque les élèves auront observé le mot et qu'ils auront travaillé

Rapport-Gratuit.com

sur sa morphologie, sa prononciation, et qu'ils l'auront relié à sa graphie, ils pourront créer leur propre stratégie de mémorisation. Quant à l'orthographe grammaticale, nous entrons dans un domaine d'analyse de phrases. Nous touchons donc un point complexe qui demande plus d'effort et de concentration de la part des élèves. La capacité d'analyse implique inévitablement la connaissance des notions grammaticales et la catégorisation de celles-ci, tout en tenant compte du contexte de groupe de mots / phrase / texte.

c) Etablir une progression véritable

Le troisième principe selon Brissaud et Cogis (2011), *établir une progression véritable,* induit que, peu importe le domaine scolaire, chaque savoir et savoir-faire nécessite du temps pour être assimilé. Brissaud et Cogis (2011) proposent une progression qui est réalisable de trois manières :

1) *La répartition des notions*, c'est-à-dire que l'enseignant distribue par année les notions qui seront étudiées à l'école primaire par exemple : au CE1 (4H) l'accord en genre et en nombre, au CE2 (5H) l'accord sujet-verbe, au CM1 (6H), l'accord du participe passé
2) *La segmentation des notions*, dans laquelle l'enseignant divise le contenu d'une notion en sous-groupes et les enseigne à des moments différents dans l'année. Pour en donner l'exemple, l'apprentissage du pluriel des noms qui se terminent par s, puis par x et z, etc.
3) *La prise en compte des acquis* qui aide à définir les notions à étudier en fonction de ce que les élèves auraient déjà appris. Par exemple, si les élèves ont intégré la notion du sujet, l'enseignant pourra entamer un travail autour du sujet inversé.

En Suisse, nous avons le Plan d'études romand qui indique la progression des apprentissages, dans lequel les objectifs d'apprentissage sont étalés sur trois cycles, 1ère année Harmos à 11ème année Harmos. Ajoutons aussi que l'instruction publique met en ligne des *balises*[1] que les enseignants peuvent utiliser pour répartir les notions à aborder et ils peuvent avoir un suivi de la progression de l'enseignement sur plusieurs années.

[1] https://www.friportail.ch/l1-francais-cycle-2/doc/351

D'après Charmeux (2013), nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les enfants maitrisent l'orthographe à la fin de l'école primaire, car à ce stade de la scolarité, elle incarne un domaine à acquérir. Etre conscient que l'acquisition de l'orthographe est ardue et sensibiliser les élèves au fait qu'elle ne se fera pas du jour au lendemain serait une reconnaissance pertinente face à un progrès qui s'inscrit dans la durée. De plus, Brissaud et Cogis (2011) proposent de privilégier la qualité à la quantité. Par conséquent, il serait judicieux de prendre assez de temps pour étudier une notion en profondeur et garder ainsi à l'esprit que les enfants ont encore du temps pour effectuer les autres apprentissages prévus par le plan d'études romand.

d) Pratiquer une évaluation positive

D'une part, l'orthographe est un domaine difficile à enseigner et d'autre part, elle est délicate à évaluer. Le quatrième principe évoqué par Brissaud et Cogis (2011) est de *pratiquer une évaluation positive*. Sans doute, la manière la plus commune de vérifier les acquisitions orthographiques passe par la dictée, souvent synonyme de mal-être chez les élèves. D'après Catach (2003), éviter d'utiliser le terme *faute*, c'est faire un premier pas vers une amélioration de la mentalité, qui nous amènerait peut-être vers une pédagogie de réussite. Le mot *faute* est accusateur, alors qu'*erreur* signifie une construction des savoirs et un progrès. Depuis la fin du XIXe siècle, la dictée reste un moyen d'évaluation bien ancré à l'école primaire (Chervel 2008 cité dans Brissaud & Cogis 2011). L'apprentissage de l'orthographe demande une dizaine d'années on peut très bien réussir ses dictées, mais ne pas être capable d'écrire ces mêmes mots ou réussir les mêmes accords dans un autre contexte. De ce fait, l'erreur doit être un appui dans l'apprentissage de l'orthographe tout en sachant que l'évaluation de l'orthographe se réalise à tout moment. Toujours dans l'idée de pratiquer une évaluation positive, nous devons veiller, en tant qu'enseignants, à ce que l'évaluation rende visible les progrès au cours de l'année pour encourager les élèves. D'ailleurs, elle doit fixer des objectifs limités pour montrer que l'erreur est évitable et elle doit porter sur des savoirs accessibles et déjà étudiés. On peut évaluer les élèves avec une épreuve spécifique (dictée, exercice à trous etc.), avec une situation de production écrite ou une dictée diagnostique en proposant un même texte trois fois dans l'année sans que les élèves le corrigent. Seul le pourcentage de mots correctement orthographiés leur sera transmis. Ainsi, la progression des élèves ne sera pas liée à des corrections, mais au travail de fond qui est mené dans la classe.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

e) Proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement

Enfin, le dernier principe réside dans le fait de *proposer des activités qui engagent les élèves intellectuellement*. Les apparences peuvent être trompeuses. Lors d'une séance de français, un élève pourrait paraître actif, car nous le verrons effectuer une tâche, ou lever le doigt. Or, cet élève ne serait pas forcément impliqué dans une activité intellectuelle. Pour provoquer ce réveil intellectuel, lors des séances, il faut donner des consignes suffisamment ouvertes pour laisser une marge d'initiative aux élèves. Pour mieux l'illustrer, demander aux élèves de justifier une réponse les pousse à réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exemples travaillés à condition que la justification soit faite seule et par écrit. Sinon, seuls les élèves les plus rapides réfléchiront et les autres les suivront. Comme le disent Brissaud et Cogis (2011), « la justification est un traitement dans lequel le langage est déterminant dans la formation des concepts » (p.29). Toujours selon ces deux auteures, les élèves les moins forts peuvent travailler avec le guidage de l'enseignant qui soutiendra, principalement, le questionnement « *qu'est-ce que tu cherches ? Par quoi peux-tu commencer ?* » D'autant plus que nous pourrons mettre en place une confrontation collective par oral qui provoquera des réajustements cognitifs chez les élèves. La verbalisation oblige les élèves à rendre explicite pour les autres ce qui peut rester implicite pour eux. Ces confrontations aident les élèves ayant des difficultés à découvrir comment on raisonne sur l'orthographe, car ils entendent les explications de leurs camarades. Il faut formuler des conclusions tous ensemble et passer par cette étape de réflexion métacognitive.

Maintenant que nous avons indiqué les cinq principes de base pour enseigner l'orthographe aujourd'hui, nous allons exposer les propositions didactiques actuelles.

1.3.2 Outils didactiques

Comme cité dans le point précédent, l'apprentissage de l'orthographe est laborieux. D'après Cogis (2005), les élèves ont des conceptions orthographiques qui les conduisent à faire des erreurs, car ils interprètent les notions qu'ils apprennent. Toujours selon Cogis (2005), les enseignants doivent aider les élèves à « s'approprier les contenus enseignés tels qu'ils sont et non tels qu'ils les comprennent » (p.259). Le rôle des enseignants est alors de relever ces représentations erronées et de les travailler en encourageant les élèves à rassembler toutes leurs connaissances concernant l'orthographe. Le but de l'école réside dans le fait d'amener les élèves vers l'utilisation de l'écrit normé.

En sciences du langage, de nombreux dispositifs didactiques coexistent. Dans cette partie de notre travail, nous préférons nous pencher sur ceux proposés par Cogis. Par ailleurs, nous allons aussi nous référer à *l'outil de positionnement* destiné aux enseignants et développé par Geoffre (2013).

Avant d'exposer ces dispositifs, il nous semble essentiel de distinguer les outils didactiques pour les enseignants de ceux pour les élèves. Schneuwly (2000) précise que « […] [les outils de l'enseignement] agissent sur les fonctions psychiques des autres […] en vue de les transformer. [Ils] assurent la rencontre de l'élève avec l'objet [d'apprentissage] et […] assurent le guidage de l'attention » (p.23). De plus, cet auteur définit l'outil pour l'élève comme « […] des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis » (p.19).

1.3.3 Outils proposés par Cogis

Pour que les enseignants puissent accompagner leurs élèves dans l'évolution de leurs conceptions, Cogis suggère trois outils didactiques dont deux destinés aux enseignants et un destiné aux élèves : la *phrase dictée du jour*, la *phrase donnée du jour* et les *balles d'accord*.

a) Phrase dictée du jour

Le principe de la phrase dictée du jour est fondé sur la négociation graphique entre élèves. Une phrase est dictée par l'enseignant-e et, par la suite, les différentes graphies proposées par les élèves sont explicitées et argumentées par les élèves eux-mêmes. L'ensemble de la classe valide ou non les graphies. Si nous nous penchons plus sur ce travail, nous remarquerons que l'activité oblige les élèves à s'engager et à activer leur réflexion. Ainsi, puisqu'ils sont les acteurs de leur propre apprentissage, cela a du sens pour eux.

b) Phrase donnée du jour

Quant à la phrase donnée du jour, l'enseignant-e écrit une phrase et demande aux élèves d'expliquer la graphie d'un ou plusieurs mots. Dans cette situation, les élèves découvrent une démarche d'observation et de réflexion et ils apprennent à relever les liens entre les mots en se servant d'un outil de repérage. Par ailleurs, comme évoqué par Danièle Cogis (2005), cette manière de confronter les élèves à une phrase qui est orthographiquement correcte fait appel à leurs conceptions et permet à l'enseignant d'accéder au raisonnement des élèves.

c) Balles d'accord

La troisième proposition de Cogis (2005) se présente comme un outil didactique pour l'élève. Pour mieux l'expliquer :

> « Les relations morphosyntaxiques à l'intérieur du groupe nominal, entre le verbe et le sujet ou entre l'attribut et le sujet sont représentées sous la forme de signaux se déposant sous les différents mots comme sous l'impact d'une balle qui rebondit. Le signal initial est matérialisé par un point noir situé sous la marque grammaticale du premier mot de la chaine dans le sens de lecture. Les signaux suivants (ceux où la balle rebondit) sont matérialisés par des points blancs » (Geoffre, 2013, p.110)

Ainsi, les balles d'accord aident les élèves à comprendre la construction des phrases et les liens qui unissent les mots entre eux. D'autant plus que, comme Cogis (2005) le précise, lorsque les élèves écrivent, ils peuvent réfléchir sur les mots qu'ils orthographient, sans passer par une analyse nécessitant l'utilisation d'une terminologie raffinée.

1.3.4 Outil de positionnement proposé par Geoffre

Un autre outil, destiné aux enseignants, qui est mis en œuvre par Geoffre (2013), vise à recueillir les procédures d'élèves concernant l'orthographe grammaticale. En utilisant cet outil, l'enseignant peut situer ses élèves par rapport à leur recours à un raisonnement lorsqu'ils écrivent des phrases. Son fonctionnement consiste à faire passer une dictée, accompagnée d'une feuille supplémentaire où les élèves justifient l'orthographe de certains mots sélectionnés par l'enseignant. La dictée-test comporte des items qui correspondent à une notion précise. Par exemple, des adjectifs, des noms ou des verbes. L'enseignant peut choisir la notion qu'il voudrait privilégier. L'intérêt de cet outil réside dans le fait de proposer la dictée-test à plusieurs reprises, dans un intervalle déterminé, afin de dresser un profil de « justification » et de mesurer un changement éventuel.

Toutes ces propositions didactiques visent le même objectif : susciter la réflexion des élèves et les aider à concevoir les mots à l'intérieur d'une phrase comme liés par des chaines d'accord.

Nous disposons à présent d'une vue d'ensemble sur les propositions didactiques actuelles et les outils didactiques. Dans le chapitre suivant, nous allons nous pencher sur la méthodologie afin de contextualiser notre démarche de recherche.

2. Questions de recherche et hypothèses

Le point de départ de ce travail de diplôme repose sur une double question qui nous intrigue : *comment les élèves font-ils pour justifier leurs choix orthographiques, qu'ils soient erronés ou corrects ? Quelle(s) méthode(s) utilisent-ils et quel(s) impact(s) ont-elles sur leurs apprentissages ?* Comme l'affirment Brissaud et Cogis (2011), demander aux élèves de justifier une réponse revient à leur demander de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exemples travaillés. Cette recherche nous permettra d'accéder aux stratégies des élèves et d'élaborer des catégories concernant le type de justification et leur efficience.

Nos questions de recherche et nos hypothèses s'inspirent des propos de Brissaud et Cogis abordées ci-dessus, ce qui nous amène à formuler la problématique suivante :

Comment l'élève de l'école primaire acquiert-il ses connaissances et ses compétences orthographiques ?

C'est ainsi que nous nous sommes posé plusieurs questions de recherche, auxquelles nous allons tenter de répondre dans notre chapitre consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats.

Nos questions de recherche s'accompagnent également d'hypothèses que nous présentons comme suit :

Est-ce que les élèves du cycle primaire sont capables de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des mots qu'ils écrivent ?

Hypothèse 1 : Nous pensons que les élèves ne sont pas habitués à expliquer leur raisonnement orthographique, de ce fait nous allons leur demander de justifier la graphie de certains mots dans une dictée. Ils pourraient avoir des tentatives de justifications incomplètes et laborieuses.

Est-ce que l'analyse des justifications écrites des élèves apporte des informations utiles à l'enseignant ?

Hypothèse 2 : Les justifications des élèves sont un indicateur des procédures en cours et permettent une connaissance complémentaire de leurs compétences et de leur degré d'avancement dans la maitrise de la langue écrite.

Hypothèse 3 : Les justifications apportent à l'enseignant un retour sur son enseignement et peuvent favoriser une régulation de sa planification.

A partir de ces questions nous avons établi un objectif pour notre recherche :

- récolter les justifications des élèves à travers une dictée adaptée à leur degré de scolarité en nous basant sur le Plan d'études romand.

3. Méthodologie

Notre travail porte sur les justifications des élèves. Pour répondre à notre problématique de départ, nous avons choisi de réaliser une étude de cas. D'après Albarello (2011), cette méthode est, la plupart du temps, utilisée en sciences de l'éducation. En passant par ce type d'étude, nous voulions limiter notre champ de recherche à trois classes de milieux différents, notamment une classe de 5H, une classe de 7H-8H et une classe de 8H.

3.1 Type de recherche

Nous avons eu recours à la fois à une méthode quantitative lorsque nous avons récolté les justifications des 51 élèves et également qualitative en menant des entretiens auprès des enseignantes concernant leurs pratiques.

Nous allons, par la suite, présenter les classes dans lesquelles nous avons effectué notre recherche ainsi que les différents outils de récolte des données. Ces derniers se traduisent par les entretiens, l'outil de positionnement et le codage des justifications des élèves en tant qu'instrument d'analyse.

3.2 Les classes échantillon

La première classe, une 5H, est composée de vingt-sept élèves et tous ont participé à notre recherche. N'ayant pas pu avoir connaissance du programme des contenus d'enseignement du français, nous nous sommes basées sur le Plan d'études romand pour avoir un aperçu de ce que nous pouvions demander à des élèves de 5H en début d'année scolaire. Les deux maitresses titulaires nous ont accueillies à deux reprises dans leur classe pour nous permettre de réaliser notre travail de recherche auprès de leurs élèves. Dans cette classe, toutes les deux semaines, les enseignantes font une dictée pour permettre aux élèves d'apprendre les mots à savoir afin d'enrichir leur vocabulaire. La dictée représente ici un moyen de contrôle et d'évaluation des apprentissages.

La deuxième classe est une classe de 7H-8H dont les dix élèves ont pris part à notre recherche. Pour avoir un aperçu des notions déjà abordées dans cette classe, nous nous sommes renseignées auprès de l'enseignante titulaire. Cette dernière pratique la phrase dictée tous les quinze jours. Elle considère que cette forme de travail permet aux élèves de faire un réel travail d'analyse de la langue. Cela aide à écrire juste, à avoir des outils dans ce but-là et développer le raisonnement sur la langue.

La troisième classe avec laquelle nous avons travaillé est une classe de 8H dont quinze élèves ont participé à notre travail. L'enseignante titulaire n'a pas souhaité être présente lorsque nous avons mené notre recherche auprès de ses élèves. Elle ne souhaitait pas influencer notre travail ou interférer. C'est pourquoi elle n'avait pas connaissance de l'objet de notre présence dans la classe avant la fin de notre recherche. L'enseignante utilise principalement la dictée pour permettre aux élèves de réinvestir les notions vues en classe.

3.3 Les instruments de recherche

Nous avons utilisé différents instruments afin de mener à bien notre recherche. Notre choix s'est porté sur les entretiens de type semi-dirigé ainsi que sur un outil de récolte de données qui nous a été proposé par notre tuteur.

3.3.1 Les entretiens semi-dirigés

Nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès des quatre enseignantes pour avoir accès à leur pratique concernant les dictées. Ce type d'entretien est intéressant du fait qu'il nous permet de récolter des informations liées à l'expérience de l'individu et il est d'une grande richesse puisque l'interviewé peut formuler une explication plus poussée.

Nous avons mené nos entretiens en deux temps. Tout d'abord, nous sommes allées faire un premier entretien avec les enseignantes au mois d'octobre, avant de réaliser notre dictée-test dans leur classe. Notre but était de prendre connaissance des pratiques des enseignantes par rapport à la dictée et de nous informer sur leurs influences dans la gestion de l'erreur des élèves en orthographe. Pour ce faire, nous avons réparti nos questions en trois catégories. Premièrement nous voulions connaitre les conceptions des enseignantes par rapport à la dictée, ensuite, nous cherchions des informations sur la fréquence des dictées et, pour terminer, nous nous sommes intéressées à la pratique qu'en avaient les enseignantes. Nos sous-questions ont été posées en fonction des réponses des enseignantes et ne se ressemblent pas. Nous avons enregistré ces entretiens à l'aide d'un dictaphone et nous les avons retranscrits grâce à un logiciel prévu à cet effet[2].

Dans un deuxième temps, nous sommes retournées auprès des enseignantes après avoir fait la deuxième dictée dans leur classe. Nous avons commencé l'entretien en

[2] Logiciel Otranscribe.com.

présentant aux enseignantes les résultats. Cette fois-ci, notre entretien était axé sur l'explication que les maitresses avaient de l'évolution des justifications des élèves.

Nous avons classé les différents passages de nos entretiens dans un document selon les thématiques abordées (**annexe 8**). Nous avons transcrit les paroles des enseignantes en minuscule et les nôtres en majuscule afin de faciliter la compréhension du lecteur.

3.3.2 Outil de positionnement

Après avoir réalisé les premiers entretiens, nous avons pu nous lancer dans l'utilisation de l'outil de positionnement (**annexe 11**) auprès des élèves. Dans la suite de notre développement, nous allons décrire l'outil de positionnement et son déroulement, nous allons expliquer nos choix de dictées ainsi que la manière dont nous avons codé les justifications.

3.3.3 La Description

L'outil se divise en deux parties : la dictée et la feuille de justifications. La partie dictée comporte un certain nombre de phrases choisies par l'enseignant-e en fonction des notions qu'il/elle désire analyser. L'analyse portera ensuite non pas sur les phrases mais sur des mots bien précis - que nous appellerons *items* - sélectionnés par l'enseignante. Par la suite, il/ elle fera souligner ces *items* aux enfants, avant de leur donner la feuille de justifications.

3.4 Les choix de dictées

Dans le cadre de cette recherche, nous avons dû différencier l'outil en fonction du degré Harmos. Nous avons donc adapté la longueur de la dictée (53 mots en 5H, 66 mots en 7H-8H) et le nombre de mots à justifier (8 items 5H, 15 items en 7H-8H). Pour pouvoir appliquer l'outil de positionnement, nous avons dû créer nos propres dictées. Le Plan d'études romand nous a servi de repère et nous a permis de connaitre le présupposé niveau de compétences des élèves en orthographe.

Les élèves de 7H-8 H étaient confrontés à une dictée basée sur les formes verbales en /E/ et leurs graphies tandis que les 5H devaient faire face aux accords dans le groupe nominal. Dans le PER, le participe passé est prévu pour les années 7H-8H. Ces éléments nous semblaient pertinents car ils permettent d'évaluer les acquisitions précédentes des enfants (-é / -er / -ai-). A partir de la 5ème année Harmos, l'accord du

déterminant et de l'adjectif avec le nom apparait dans le programme. Il est intéressant de voir si les enfants font référence à la chaine d'accord.

- La dictée proposée aux 5H :

Alice et Luca sont très *contents* car ils fêtent leur anniversaire. Oui, vous avez deviné ! Ce sont d'*adorables* jumeaux. Ce soir, Alice porte sa jolie robe bleue et *dorée*. Luca préfère mettre une chemise rayée. Les *invités arrivent*. De beaux *cadeaux recouvrent* la table : des *petits,* des colorés, des grands, des lourds.

Les huit items consistent en :

- 4 adjectifs dont trois au pluriel (*contents, adorables, petits*) et un au féminin (*dorée*) ;
- 2 substantifs au pluriel (*invités, cadeaux*) ;
  2 verbes au présent, à la 3ème personne du pluriel (*arrivent, recouvrent*).

- La dictée proposée aux 7-8 H :

Ce jour-là, Rémi *devait arriver* au terrain de foot à 14h30. Le match *allait* bientôt *commencer.* Dans les vestiaires, le coach *essayait* de *motiver* les joueurs qui étaient *arrivés*. Les arbitres ont *sifflé* et le jeu a *débuté*. *Excitées*, les deux équipes couraient partout. Rémi *espérait* voir des spectateurs l'*encourager*. Rapidement, il a *marqué* le premier but. Tout le monde *criait* pour le *féliciter.*

Les quinze items proposés en 7H-8H :

- 5 verbes à l'infinitif (*arriver, commencer, motiver, encourager, féliciter) ;*
- 5 verbes à la 3ème personne du singulier de l'imparfait (*devait, allait, essayait, espérait, criait) ;*
- 5 participes passés *(arrivés, sifflé, débuté, excitées, marqué).*

3.5 Le déroulement de l'outil de positionnement

Nous avons commencé par introduire cet outil auprès des élèves en prenant soin de leur expliquer, dès le départ, que la dictée ne serait pas notée et ne ferait en aucun cas l'objet d'une évaluation. Etant limitées par le protocole de cet outil, nous avions trente minutes à disposition. Les quinze premières consacrées à faire la dictée et les quinze suivantes pour la feuille de justifications. Malgré notre temps limité, nous avons pris soin de dicter les phrases à une allure adaptée aux enfants. Nous avons lu le texte une première fois avant de commencer à le dicter. En fonction de chacun des degrés, nous avons fait souligner huit ou quinze mots que les enfants ont justifié sur une feuille

à part, pendant quinze minutes. Ensuite, nous avons laissé cinq minutes de relecture pour que les élèves puissent prendre le temps de réfléchir à ce qu'ils avaient rédigé et effectuer les modifications qu'ils estimaient nécessaires. Après un mois et demi, nous sommes retournées dans les mêmes classes pour réaliser une deuxième fois la même activité en suivant exactement le même déroulement. La dictée n'a pas été corrigée.

3.6 Le codage

Dans notre travail, nous avons effectué deux sortes de codage : un premier pour les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignantes et un deuxième pour catégoriser les justifications des élèves à travers l'outil de positionnement.

Une fois que l'outil de positionnement était concrétisé dans nos quatre classes-test et que nous avons pu enregistrer nos derniers entretiens, nous nous sommes concentrées sur le codage de ces entretiens pour relever les catégories d'informations nécessaires afin de chercher les éléments de réponse à nos hypothèses de départ. Comme nous l'avons découvert dans notre cours de recherche, nous avons utilisé un instrument qui s'appelle *Hyperresearch* pour ressortir cinq grandes catégories de notre premier entretien : l'opinion personnelle par rapport à la dictée, les pratiques connues, les pratiques personnelles de dictée, le but de la dictée et la gestion de l'erreur.

Pour le deuxième entretien nous avons établi quatre nouvelles catégories : connaissance de l'outil de positionnement, relation entre les justifications et les pratiques des enseignantes, hypothèses sur la progression et entrainement à la justification. L'utilisation du logiciel *Hyperresearch* nous a permis d'organiser nos données de manière rapide et efficace.

Quant aux justifications des élèves, nous avons choisi de les organiser grâce au logiciel *Excel* qui nous a permis de créer des graphiques représentatifs de l'évolution des justifications des élèves en fonction du temps (**annexe 2.1 à 4.3**). Pour cela, nous avons pris chaque dictée et reporté chaque mot justifié dans notre tableau *Excel*. Ce dernier se divise en quatre colonnes correspondant à quatre catégories de justifications. Ces dernières étant chacune suivies d'une colonne qui montre l'efficience des mots justifiés. Nous avons choisi le chiffre 1 pour signaler la présence d'une justification et/ou de son efficience et nous avons mis le chiffre 0 pour montrer l'absence de justification et/ou d'efficience.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Voici les quatre types de justifications relevées :

- Justification par constat, l'enfant fait un constat selon sa logique, sans explication clairement explicite. Exemple : « J'ai écrit ça car je pense que c'est comme ça ».
- Justification avec référence à la chaine d'accord, l'élève fait le lien entre le mot à justifier et ceux qui l'entourent. Exemple : « J'ai mis –t car c'est Remi qui espérait ».
- Justification par substitution, l'élève remplace le mot à justifier par un autre qui facilite la graphie correcte. Exemple : « Il essaye de motiver, –er car on peut dire vendre ».
- Justification sans référence au mot donneur, l'élève donne une justification qui n'est pas syntaxique mais sémantique, c'est-à-dire en référence au sens, sans référence à la chaine d'accord. Exemple : « Ils sont contents parce que c'est pluriel ». On ne sait pas ce qui est au pluriel.

4. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats que nous avons obtenus à travers l'outil de positionnement utilisé auprès des différentes classes. Les données sont organisées par classe et présentées sous forme de divers tableaux et graphiques.

Nous présenterons nos données en partant des résultats les plus généraux qui concernent chaque classe pour ensuite nous intéresser aux résultats par catégories de justifications utilisées par les élèves. Nous terminerons en analysant des cas d'élèves qui nous permettront d'interpréter et d'appuyer les tendances observées au niveau global de la classe.

Par la suite, nous analyserons et interprèterons nos données en faisant des liens avec notre partie théorique. Ceci nous aidera à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche et à apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche.

4.2 Présentation des résultats généraux

Nous avons généré un graphique pour chaque classe, ce qui nous permet de mettre en évidence le nombre de mots que les élèves ont justifié lors des première et deuxième dictées par rapport au nombre de mots justifiables. Nous entendons par *mots justifiés* les mots dont l'orthographe grammaticale était correcte. L'orthographe lexicale des mots n'a pas été prise en compte. Nous entendons par *mots justifiables* le nombre maximal de mots que les élèves pouvaient justifier. Pour trouver ces derniers, nous avons multiplié le nombre d'élèves par le nombre de mots présents dans chaque catégorie. Voici un exemple avec la classe de 8H: *Pour la catégorie*

*« mots avec finale en /E/ », cela revient à faire : **15** (mots avec le phonème /E/) x **14** (élèves) = **210 mots justifiables.***

4.2.1 Classe de 8H

a) Recueil de réussites

Ces deux graphiques montrent le nombre de justifications de chaque élève lors de la première dictée et de la deuxième. Nous pouvons dire que les enfants ont tous justifié l'intégralité des mots la deuxième fois.

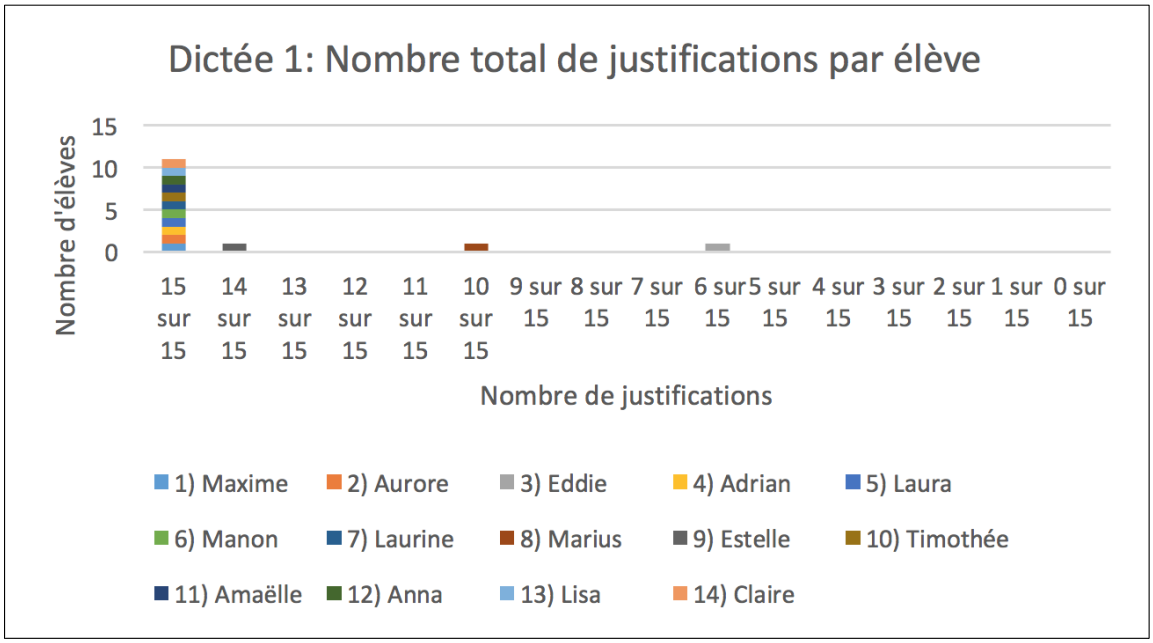

Figure 4 : Recueil de réussite dictée 1 classe de 8H

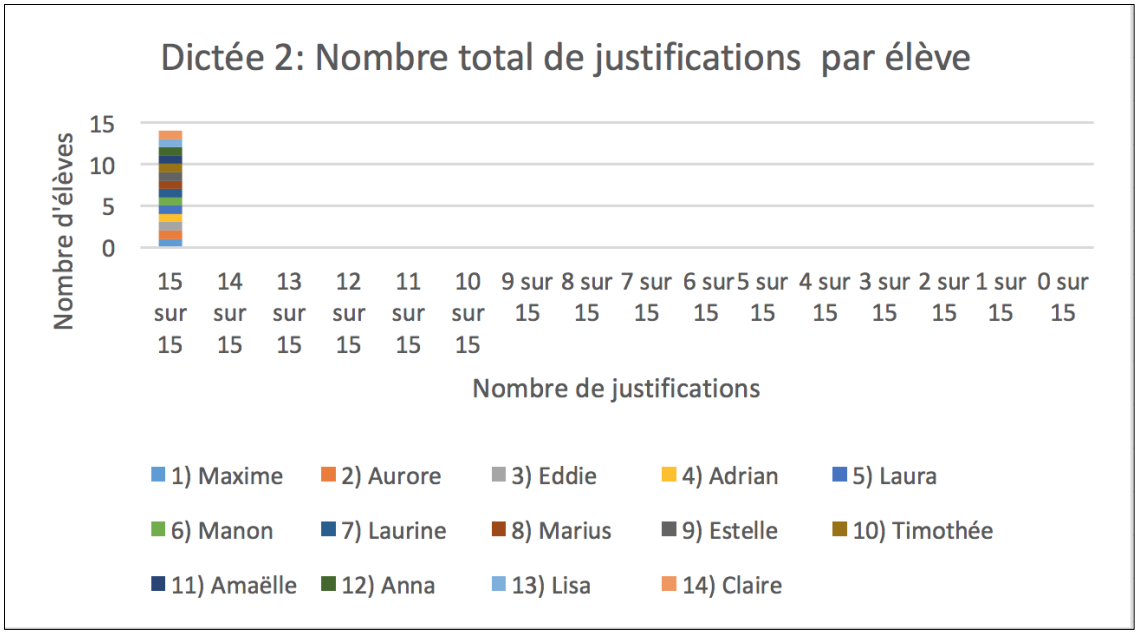

Figure 5: Recueil de réussite dictée 2 classe de 8H

Interprétation :

Il est probable que les élèves aient mieux compris l'exercice et ce que signifie « justifier » lors de la deuxième dictée. Nous pensons également que les enfants sont habitués à travailler et à réfléchir sur la graphie des mots qu'ils écrivent. En effet, l'enseignante titulaire nous fait part, lors de l'entretien, du fait qu'elle apporte beaucoup d'importance à l'orthographe et au travail lié à cette discipline dans sa classe.

Analyse :

Le tableau et le graphique suivants montrent de manière plus détaillée les réussites des élèves pour les deux dictées.

Tableau 1: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 8H

	Dictée 1			Dictée 2		
	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin
Mots justifiés	186	13	1	196	20	5
Mots justifiables	210	28	14	210	28	14

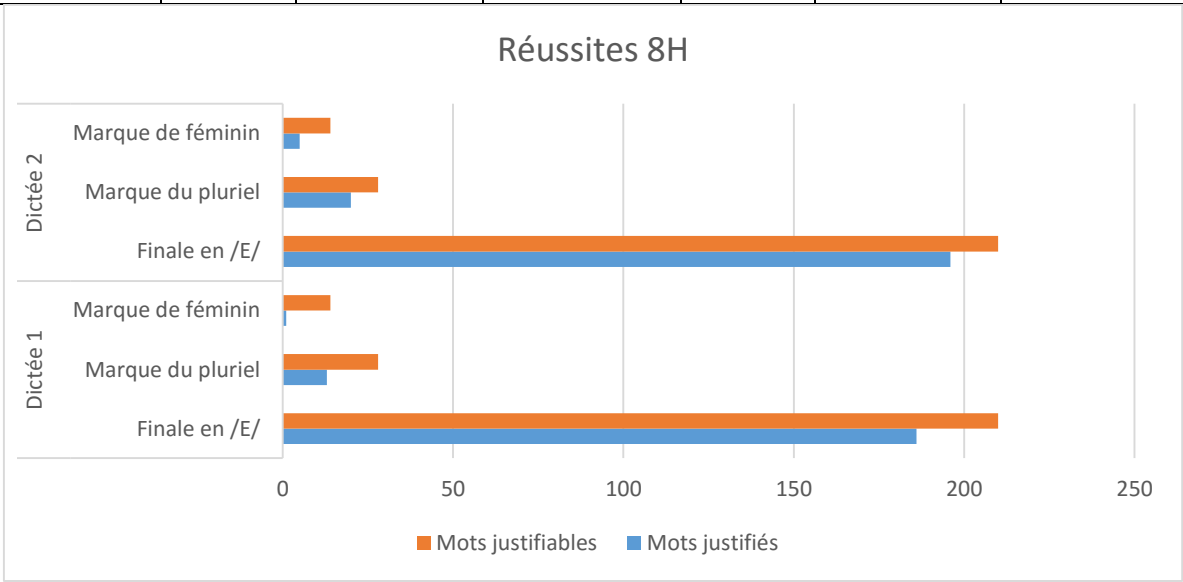

Figure 6: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 8H

Dans la classe de 8H, nous pouvons voir que le nombre de mots justifiés dans la catégorie « Finale en /E/ » baisse de trois mots en passant de 186 à 183. Nous observons également une légère augmentation des mots justifiés dans les catégories « marque du pluriel » qui augmente en passant de 13 à 19 mots, et « marque de

féminin » qui progresse de 1 à 5 mots. Nous verrons ensuite plus en détail quels élèves ont permis cette augmentation.

b) Résultats par catégories de justifications

Le graphique de la figure 7 permet d'observer l'évolution de l'efficience des justifications des élèves de la classe de 8H entre la première et la deuxième dictée.

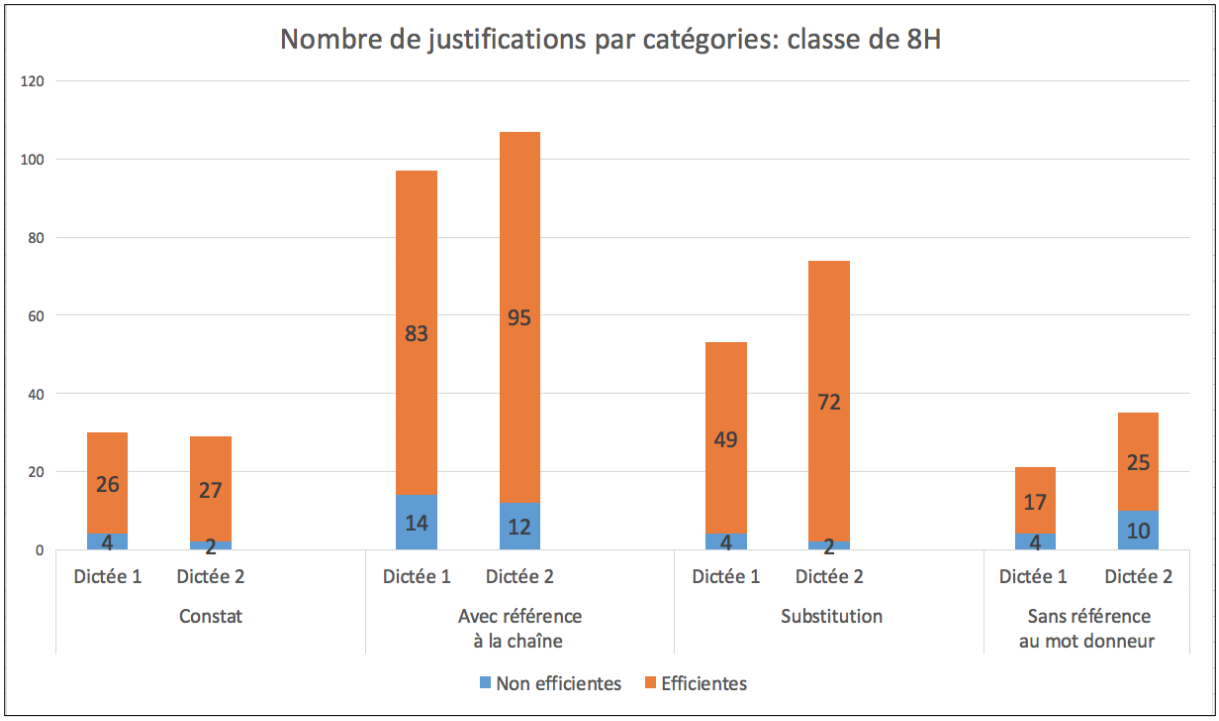

Figure 7: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 8H

Nous observons que globalement les élèves font des justifications plus efficientes lors de la deuxième dictée. La seule catégorie de justifications qui ne suit pas cette tendance est celle des justifications sans référence au mot donneur. On voit également que les justifications avec référence à la chaine d'accord, les justifications avec substitution, ainsi que les justifications sans référence au mot donneur augmentent entre les deux dictées. Le seul type de justification qui semble diminuer est celui des justifications par constat.

Analyse :

Afin de mieux analyser les résultats de cette classe nous avons créé un tableau récapitulatif composé de données tirées du graphique.

Tableau 2: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 8H

8H	1ère dictée	2ème dictée	Total
Justifications efficientes	175	219	394
Justifications non efficientes	26	26	52

Le tableau récapitulatif montre que la quantité de justifications efficientes est nettement supérieure (394) à celle de non efficientes (52) sur l'ensemble des deux dictées. Il permet aussi de mettre en évidence l'augmentation des justifications efficientes entre les deux dictées alors que les justifications non efficientes restent stables et peu fréquentes.

Interprétation :

Nous pensons que cette classe possède de bonnes bases en orthographe et que les enfants sont habitués à réfléchir sur l'orthographe des mots qu'ils écrivent. Nous allons mettre en évidence ces hypothèses en nous appuyant sur l'entretien réalisé avec l'enseignante titulaire et les résultats par catégories de justifications. Nous allons nous baser sur notre partie théorique pour analyser certains résultats de cette classe. Nous allons principalement nous intéresser aux justifications avec références à la chaine d'accord car ce sont ces dernières qui, comme nous l'avons expliqué dans notre apport théorique, indiquent dans quel cadre se situe l'élève.

La grande quantité de justifications avec référence à la chaine d'accord indique que les enfants ayant eu recours à ces dernières se situent vraisemblablement dans le cadre morphographique. Comme l'explique Geoffre (2013) dans la figure 3 *Modèle d'acquisition de l'orthographe*, les enfants de cette classe auraient donc la capacité d'identifier, de réfléchir et traiter les chaines d'accord. Cette classe est composée d'élèves âgés entre 11 et 12 ans, et si l'on se base sur le tableau récapitulatif des différents modèles psycholinguistiques d'acquisition de l'orthographe (**annexe 1**), il semblerait que les enfants de cet âge soient capables de passer à l'étape correcte, ce qui pourrait expliquer le nombre élevé de justifications efficientes. Même si le tableau 1 montre que les différents modèles situent l'âge de l'acquisition orthographique vers l'âge de 8 ans, ce seuil est plus élevé pour les enfants apprenant la langue française en raison de sa difficulté. En effet, rappelons que ce tableau s'applique à des enfants apprenant l'anglais.

Nous pensons également que la progression des justifications des enfants est étroitement liée aux outils didactiques utilisés par l'enseignante titulaire de la classe. Nous parlons ci-dessous d'éléments que nous avons extraits de l'entretien que nous avons mené avec elle pour connaitre le type d'exercices qu'elle utilise pour travailler l'orthographe avec ses élèves ainsi que la fréquence.

La dictée *collaboration* qui représente le type principal de dictée que fait l'enseignante demande aux élèves une certaine réflexion. En effet, les élèves doivent pouvoir argumenter leurs choix orthographiques puisqu'ils travaillent en groupe et doivent donc se mettre d'accord. Nous supposons donc que c'est notamment parce que les élèves sont confrontés à ce type d'exercices qu'ils éprouvent une certaine aisance lorsqu'il s'agit de justifier leurs choix orthographiques lors de notre recherche.

L'enseignante explique également les attentes qu'elle a face à l'exercice de la dictée. Ses propos permettent de voir qu'elle souhaite stimuler la réflexion des enfants lorsqu'elle leur propose une dictée. Elle explique également comment elle gère les erreurs que font les élèves et que c'est à eux de corriger ces dernières **(annexe 5a l.67 à l.74)**

Nous pouvons donc dire que cette enseignante n'entraine pas directement ses élèves à la justification comme nous l'avons testé dans notre recherche, mais qu'elle leur demande une certaine réflexion qui leur permet alors d'avoir recours à des justifications efficientes. Afin de voir plus en détail comment les élèves ont progressé, nous avons choisi de nous intéresser à deux cas d'élèves de la classe.

c) Cas d'élèves

Nous avons généré deux graphiques qui permettent d'avoir un aperçu global de la classe et de voir quels enfants ont progressé entre les deux dictées. Nous pouvons voir que le graphique évolue vers la gauche ce qui signifie que la classe a globalement progressé et a justifié de manière plus efficiente lors de la deuxième dictée. Ces graphiques permettent de choisir quels cas d'élèves nous allons détailler. Nous pouvons voir que Timothée (flèches rouges) est passé de 12 à 15 justifications efficientes et que Marius (flèches vertes) a progressé en passant de 9 justifications efficientes à 14. Nous allons donc présenter, analyser et interpréter les justifications de ces deux enfants.

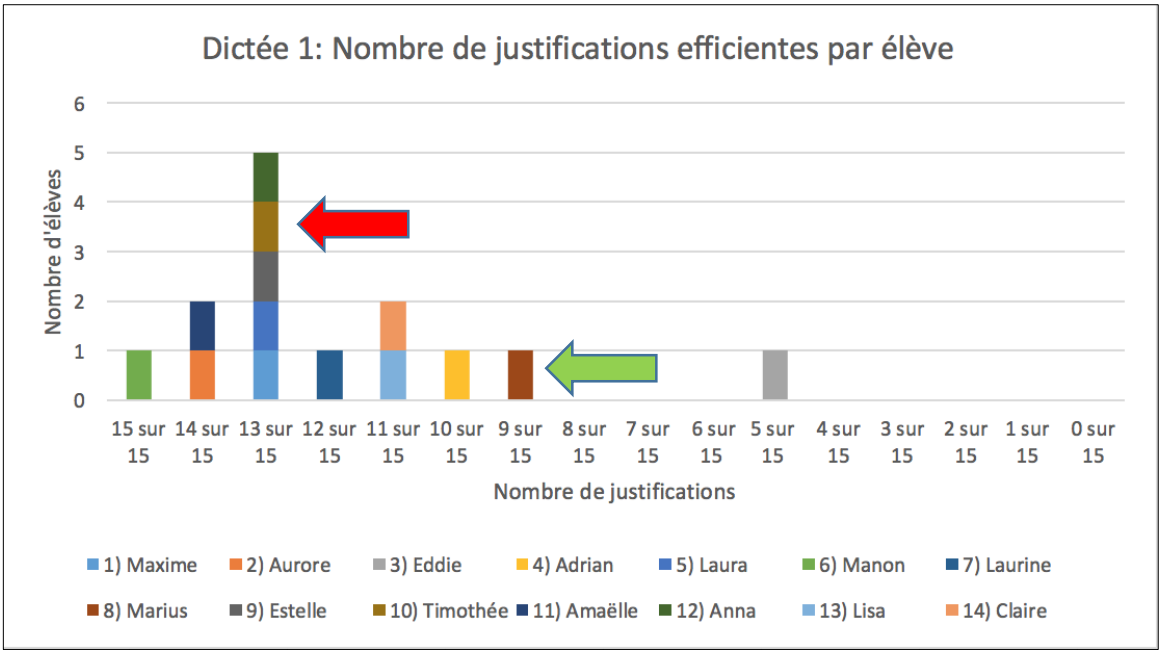

Figure 8: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 8H

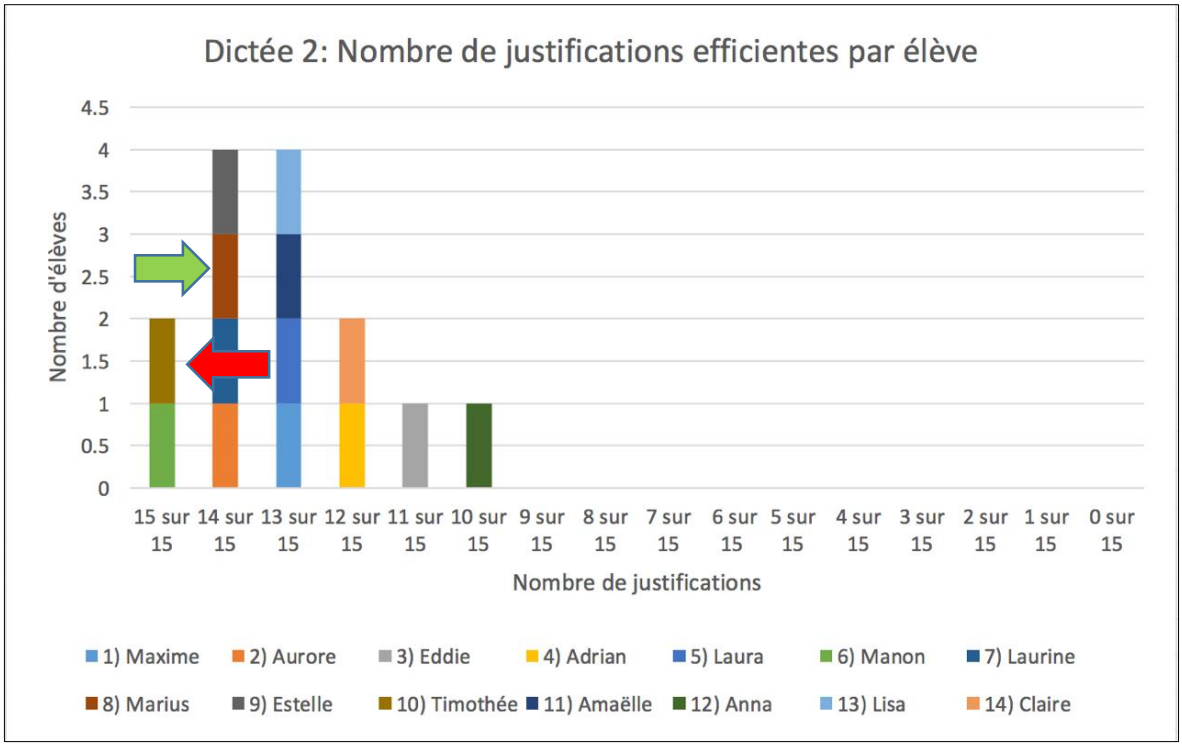

Figure 9: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 8H

Les tableaux suivants (3,4,5 et 6) présentent le nombre de justifications par constat (*J.C*), par référence à la chaine d'accord (*J.R*), par substitution (*J.S*) et sans référence au mot donneur (*J.S.R*). Les colonnes *Eff.* permettent de voir si la justification est efficiente ou non.

Tableau 3: Justifications de Timothée. Dictée 1, classe de 8H

Dictée 1		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Timothée	devait	1	1	0	0	0	0	0	0
	arriver	1	1	0	0	0	0	0	0
	allait	0	0	1	1	0	0	0	0
	commencer	1	1	0	0	0	0	0	0
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	0	0	0	0	1	1	0	0
	arrivés	0	0	1	1	0	0	0	0
	sifflé	0	0	1	1	0	0	0	0
	débuté	0	0	1	1	0	0	0	0
	Exités	0	0	1	0	0	0	0	0
	espérait	0	0	1	1	0	0	0	0
	encourager	1	1	0	0	0	0	0	0
	marqué	0	0	1	1	0	0	0	0
	criaient	0	0	1	0	0	0	0	0
	féliciter	1	1	0	0	0	0	0	0
	Total	**5**	**5**	**9**	**7**	**1**	**1**	**0**	**0**

Tableau 4: Justifications de Timothée. Dictée 2, classe de 8H

Dictée 2		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Timothée	devait	0	0	1	1	0	0	0	0
	arriver	1	1	0	0	0	0	0	0
	allait	0	0	1	1	0	0	0	0
	commencer	1	1	0	0	0	0	0	0
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	1	1	0	0	0	0	0	0
	arrivés	0	0	1	1	0	0	0	0
	sifflé	0	0	1	1	0	0	0	0
	débuté	0	0	1	1	0	0	0	0
	Excitées	0	0	1	1	0	0	0	0
	espérait	0	0	1	1	0	0	0	0
	encourager	0	0	0	0	0	0	1	1
	marqué	0	0	1	1	0	0	0	0
	criait	0	0	0	0	0	0	1	1
	féliciter	0	0	0	0	0	0	1	1
	Total	**3**	**3**	**9**	**9**	**0**	**0**	**3**	**3**

Dans le premier tableau nous pouvons observer que Timothée utilise trois types de justifications, les justifications avec référence à la chaine d'accord étant majoritaires.

Rapport-Gratuit.com

Lorsqu'il fait des constats ou des substitutions, ses justifications sont toutes efficientes. Parmi les 9 justifications avec référence à la chaine d'accord, 7 sont efficientes.

Le deuxième tableau montre que Timothée continue à utiliser majoritairement les justifications avec référence à la chaine d'accord et que ces dernières deviennent toutes efficientes.

Les graphiques « nombre de justifications efficientes par élèves » nous montrent que Timothée passe de 13 à 15 justifications et grâce aux tableaux 3 et 4, nous pouvons voir à quel niveau. Cette progression vient du fait qu'il a diminué les justifications par constats pour faire plus de justifications avec référence à la chaine d'accord.

Dans le cas de Marius, nous pouvons voir, tableau 5, qu'il utilise 6 fois la justification par constats, dont 5 fois de manière efficiente. Il justifie 4 fois en faisant référence à la chaine d'accord et ces dernières seront toutes efficientes. Il n'a pas recours aux deux autres types de justifications.

D'après les deux graphiques (Figure 8 et 9), les justifications de Marius gagnent en efficience et deviennent plus nombreuses. Nous allons nous intéresser aux types de justifications que Marius a utilisées lors de la deuxième dictée pour voir de manière plus détaillée comment il a progressé. Dans la deuxième dictée, Marius a utilisé moins de justifications par constat pour privilégier celles avec référence à la chaine d'accord. Il ne fait toujours pas de justifications par substitution, mais il effectue 4 justifications sans référence au mot donneur qui s'avèrent toutes efficientes.

Tableau 5: Justifications de Marius. Dictée 1, classe de 8H

Dictée 1		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Marius	devait	0	0	1	1	0	0	0	0
	arriver	1	1	0	0	0	0	0	0
	commencer	1	1	0	0	0	0	0	0
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	1	1	0	0	0	0	0	0
	arriver	1	0	0	0	0	0	0	0
	sifflé	0	0	1	1	0	0	0	0
	debuté	0	0	1	1	0	0	0	0
	encourager	1	1	0	0	0	0	0	0
	féliciter	1	1	0	0	0	0	0	0
	Total	**6**	**5**	**4**	**4**	**0**	**0**	**0**	**0**

Tableau 6: Justifications de Marius. Dictée 2, classe de 8H

Dictée 2		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Marius	devait	0	0	1	1	0	0	0	0
	allait	0	0	1	1	0	0	0	0
	commencer	0	0	0	0	0	0	1	1
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	0	0	0	0	0	0	1	1
	arrivés	0	0	1	1	0	0	0	0
	sifflé	0	0	1	1	0	0	0	0
	debuté	0	0	1	1	0	0	0	0
	Excité	0	0	1	0	0	0	0	0
	esperait	0	0	0	0	0	0	1	1
	encourager	0	0	0	0	0	0	1	1
	marqué	0	0	1	1	0	0	0	0
	criait	0	0	1	1	0	0	0	0
	féliciter	1	1	0	0	0	0	0	0
	Total	**1**	**1**	**9**	**8**	**0**	**0**	**4**	**4**

Le nombre de justifications efficientes augmente chez Marius. Cela s'explique d'une part parce qu'il a justifié plus de mots lors de la deuxième dictée, mais en raison de l'utilisation des justifications avec référence à la chaine d'accord.

Conclusion :

Ces deux cas d'élèves nous servent donc à illustrer la progression observée au niveau de la classe. Le graphique montre une évolution globale du nombre des justifications efficientes au sein de la classe, et l'étude des cas d'élèves montre que cette progression est en partie due à une augmentation de l'utilisation des justifications avec référence à la chaine d'accord. Nous pensons également que les élèves étaient plus à l'aise face à l'activité car ils connaissaient le déroulement de cette dernière.

4.2.2 Classe de 7H-8H

a) Recueil de réussites

Le premier graphique met en évidence que la majorité des élèves se situe à gauche du graphique. Sur 10 élèves, 7 sont capables de justifier le total des *items* lors de la première dictée. Après deux mois, lors du deuxième passage, nous voyons que 8

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

élèves justifient la totalité des *items.* Jérémie (en bleu clair) montre une faible évolution en faisant une justification de plus et Silas progresse en passant de 3 justifications à 15 justifications.

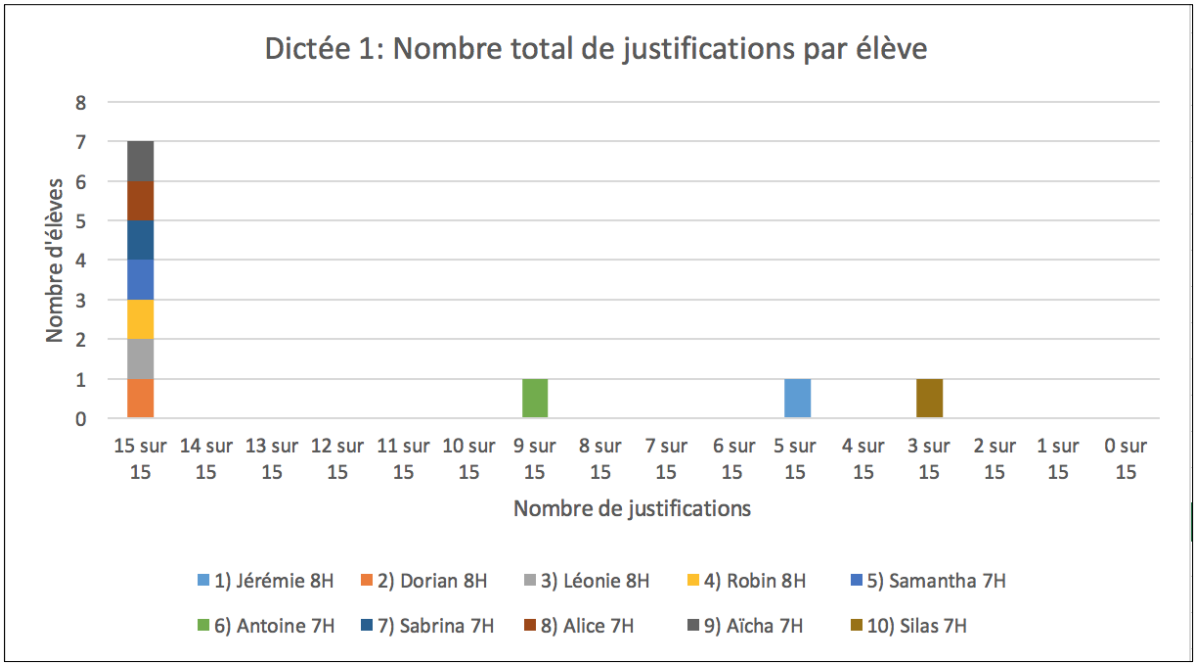

Figure 10: Recueil de réussites. Dictée 1, classe de 7H-8H

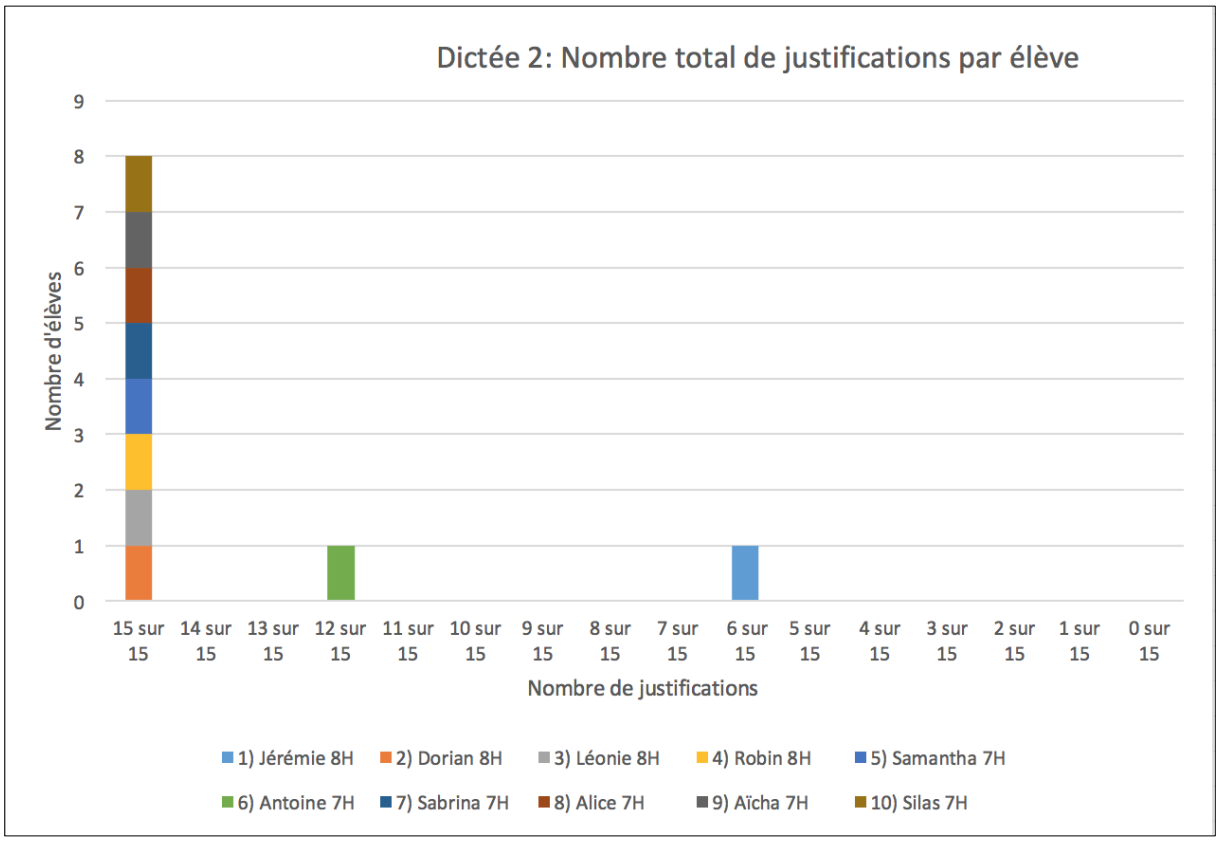

Figure 11: Recueil de réussites. Dictée 2, classe de 7H-8H

Interprétation :

Nous pensons que, dans cette classe, les élèves ont déjà de bonnes compétences en orthographe et qu'ils sont familiarisés à expliquer leur démarche lorsqu'ils écrivent une phrase. Pour vérifier cette hypothèse nous allons observer de plus près l'efficience des justifications faites par les élèves.

Analyse :

Le tableau et le graphique suivants montrent de manière plus détaillée l'évolution de l'efficience de l'orthographe grammaticale des élèves dans les deux dictées.

Tableau 7: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H

	Dictée 1			Dictée 2		
	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin
Mots justifiés	127	8	0	136	12	0
Mots justifiables	150	20	10	150	20	10

Nous constatons, lors de la deuxième dictée, que le nombre de mots justifiés dans la catégorie « Finale en /E/ » augmente de neuf mots en passant de 127 à 136. Nous observons également une augmentation de 4 mots pour la marque du pluriel. Quant à la marque de féminin concernant l'item *Excitées*, aucun élève n'a réussi à l'écrire correctement.

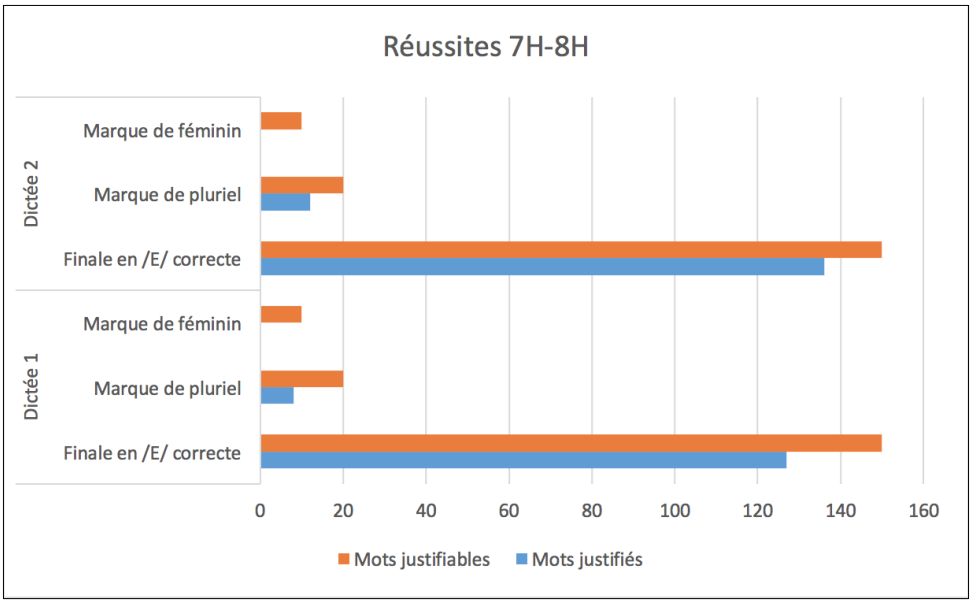

Figure 12: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H

b) Résultats par catégorie de justifications

Dans ce graphique, nous pouvons observer l'évolution des justifications des élèves de la classe de 7H-8H. Dans cette classe, la diminution des justifications par constat est très nette et passe de 37 lors de la première dictée à 11 lors de la deuxième. Les trois autres types de justifications augmentent tous, même si ce n'est que très léger pour celui avec référence à la chaine d'accord. De plus, lors de la deuxième dictée, les justifications avec référence à la chaine d'accord et sans référence au mot donneur deviennent totalement efficientes.

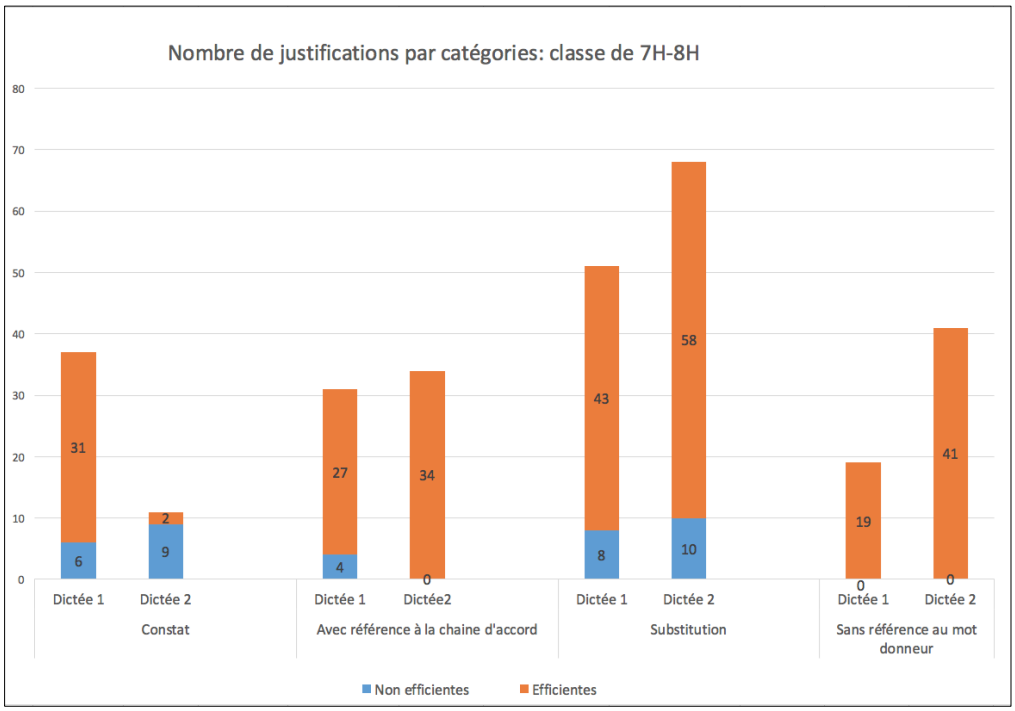

Figure 13: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H

Analyse:

Le tableau récapitulatif permet de constater que ces élèves produisent nettement plus de justifications efficientes que non efficientes. Nous pouvons aussi voir que, malgré une augmentation globale des justifications, le nombre de justifications non efficientes n'augmente quasiment pas.

Tableau 8: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 7H-8H

7H-8H	1ère dictée	2ème dictée	Total
Justifications efficientes	120	135	255
Justifications non efficientes	18	19	37

Interprétation:

Dans la classe de 7H-8H nous voyons que les justifications efficientes sont plus nombreuses que celles qui sont non efficientes. Pour expliquer cette situation, nous allons nous appuyer sur les propos de l'enseignante titulaire, selon laquelle il y a plusieurs hypothèses. Elle pense notamment que les résultats dépendent du contexte et que les enfants étaient plus familiers avec l'outil la deuxième fois **(annexe 6b, l.134 à l.143 & l.145 à l.150).** De plus, pour expliquer l'augmentation des justifications sans référence au mot donneur, l'enseignante précise que les élèves sont dans l'implicite et qu'ils ne voient pas l'utilité de réfléchir comme des enfants plus jeunes en début d'apprentissage **(annexe 6b, l.192 à l.197).**

D'ailleurs, cette explication va dans le sens de ce que Cogis (2005) avait déjà relevé, lorsque les élèves maitrisent assez bien les règles d'accord, ils n'ont plus besoin de passer par une chaine d'accord explicite pour pouvoir accéder à la graphie correcte. Comme nous l'avions cité dans notre chapitre *propositions didactiques,* les *balles d'accord* aident les élèves à matérialiser la chaine d'accord. Une fois que cette chaine d'accord s'automatise, les enfants n'éprouvent plus le besoin d'utiliser cet outil.

Sur toutes les justifications, une catégorie attire notre attention : la justification par substitution. Lors des deux dictées, les élèves ont eu toujours plus recours à cette catégorie qu'à une autre, avec un taux d'efficience élevé. Comment l'interpréter ? L'extrait de l'entretien effectué **(annexe 6.b, l.167 à 186)** propose une première réponse : l'enseignante titulaire de la classe 7H-8H pense en effet que les élèves ont opté pour la justification par substitution pour expliquer leur démarche du fait que cela était plus rapide. Pourquoi les élèves cherchaient-ils à aller plus vite ? Tout simplement parce que le protocole de l'outil de positionnement fixait uniquement 15 minutes pour effectuer toutes les justifications. Compte tenu du temps que les enfants avaient à disposition et du nombre d'*items* qu'ils devaient justifier (15 *items*), il leur aurait semblé judicieux d'avoir recours à la substitution.

De notre côté, nous émettons l'hypothèse que la substitution est une opération linguistique simple et efficace dès lors qu'elle est comprise : pour savoir si on écrit *motiver* ou *motivé* il suffit d'appliquer la substitution en associant un verbe qui se termine par –er à l'infinitif à un autre verbe à l'infinitif ou au participe passé. La procédure de choix de la finale en /E/ est alors logique. Ici, les élèves semblent l'avoir

intégrée et l'utilisent d'autant plus que les *items* que nous avions choisis s'y prêtaient bien.

c) Cas d'élèves :

Quels élèves permettent cette progression d'efficience des justifications ? Pour répondre à cette question, nous allons maintenant regarder de plus près les cas d'élèves.

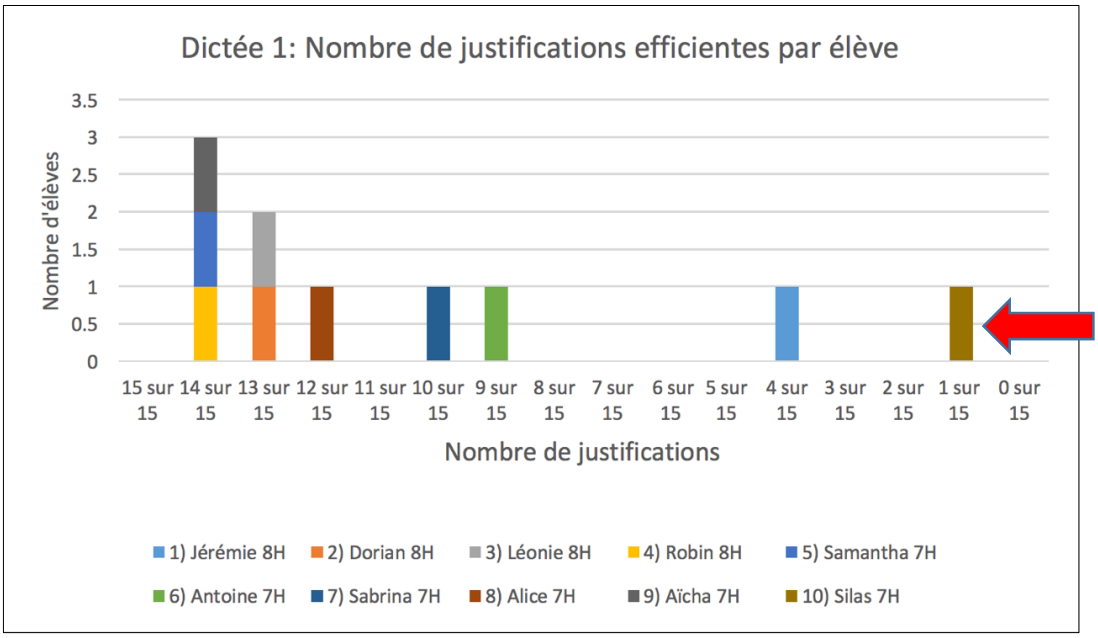

Figure 14: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 7H-8H

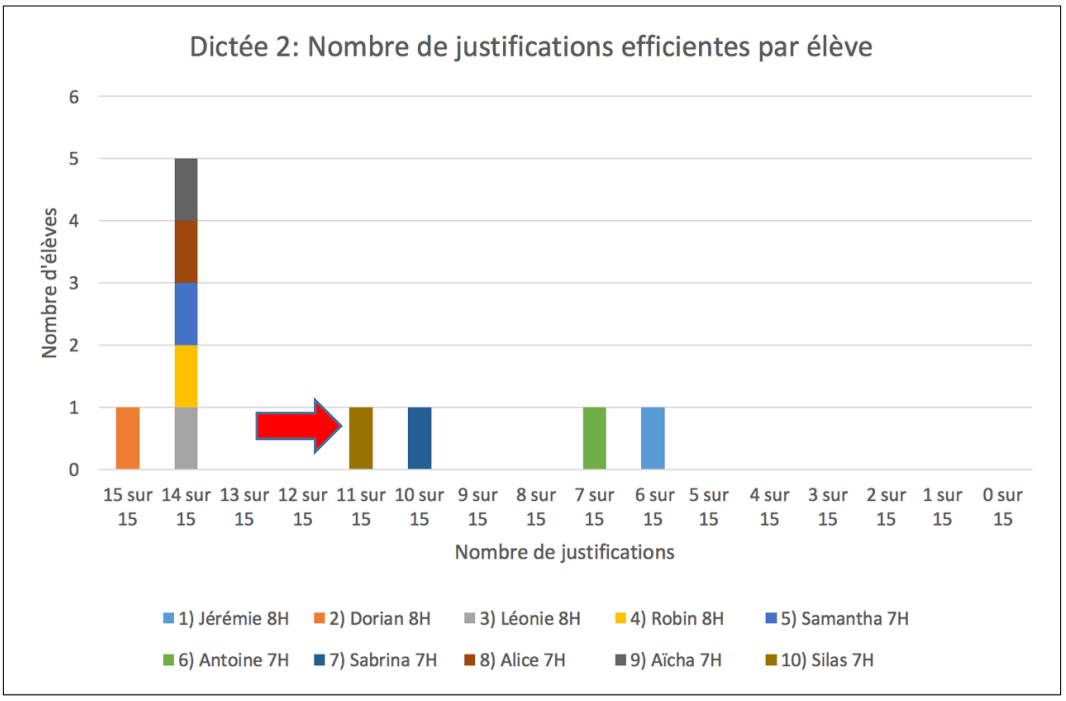

Figure 15: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 7H-8H

Les deux graphiques ci-dessus permettent d'obtenir un aperçu des justifications efficientes des élèves et de voir quels enfants ont augmenté la quantité de leurs justifications entre les deux dictées. Nous pouvons voir qu'une majorité d'élèves se situe à gauche du graphique, 7 élèves lors de la première dictée, et 8 élèves lors de la deuxième.

Ces graphiques nous permettent également de mettre en évidence que Silas (voir flèches rouges), qui avait augmenté le nombre de ses justifications de manière globale, passe de 1 justification efficiente à 11. Ainsi, il n'a pas seulement augmenté le nombre de ses justifications, mais aussi leur efficience. Maintenant, nous allons regarder de plus près quel type de justifications a été le plus utilisé par Silas.

Tableau 9: Justifications de Silas. Dictée 1, classe de 7H-8H

Dictée 1		**J.C**	**Eff.**	**J.R**	**Eff.**	**J.S**	**Eff.**	**J.S.R**	**Eff.**
Silas 7H	devait	0	0	0	0	1	1	0	0
	aller	1	0	0	0	0	0	0	0
	sifflait	1	0	0	0	0	0	0	0
	Total	**2**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**0**

Tableau 10: Justifications de Silas. Dictée 2, classe de 7H-8H

Dictée 2		**J.C**	**Eff.**	**J.R**	**Eff.**	**J.S**	**Eff.**	**J.S.R**	**Eff.**
Silas 7H	devait	0	0	0	0	1	1	0	0
	arriver	0	0	0	0	0	0	1	1
	aller	0	0	0	0	0	0	1	1
	comancer	0	0	0	0	0	0	1	1
	esséyer	1	0	0	0	0	0	0	0
	motiver	1	1	0	0	0	0	0	0
	ariver	1	1	0	0	0	0	0	0
	siflé	0	0	0	0	0	0	1	1
	debouter	1	0	0	0	0	0	0	0
	exiter	1	0	0	0	0	0	0	0
	espairait	0	0	0	0	1	1	0	0
	encourager	0	0	0	0	0	0	1	1
	marqué	0	0	0	0	1	1	0	0
	crier	1	0	0	0	0	0	0	0
	féliciter	0	0	0	0	0	0	1	1
	Total	**6**	**2**	**0**	**0**	**3**	**3**	**6**	**6**

Nous constatons que Silas justifie la graphie de ces *items* par constat, puis par substitution la première fois. Lors de la deuxième dictée, il augmente le nombre de ses

justifications par constat en passant à 6 justifications. De plus, cet élève utilise désormais 6 justifications sans référence au mot donneur qui sont toutes efficientes. Dans le graphique concernant l'efficience des justifications, nous avions vu que Silas avait remarquablement progressé. Cependant, soulignons aussi que Silas ne procède, à aucun moment, en faisant référence à la chaine d'accord.

Interprétation :

Silas aurait mieux compris le fonctionnement de l'activité lors de la deuxième fois, c'est pourquoi nous pensons qu'il a augmenté le nombre de ses justifications efficientes

Cependant, Léonie, qui n'a augmenté le nombre total de ses justifications que très faiblement, est celle qui, en réalité, a le plus recours à la justification avec référence à la chaine d'accord. Pour mieux illustrer ce fait, le tableau 13 regroupe les types de justifications et leur efficience.

Tableau 11: Justifications de Léonie. Dictée 1, classe de 7H-8H

Dictée 1		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Léonie 8H	devait	0	0	1	1	0	0	0	0
	arrivé	1	0	0	0	0	0	0	0
	allait	0	0	1	1	0	0	0	0
	commencé	1	0	0	0	0	0	0	0
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	1	1	0	0	0	0	0	0
	arrivés	0	0	1	1	0	0	0	0
	sifflé	0	0	0	0	0	0	1	1
	débuté	0	0	0	0	0	0	1	1
	exiter	1	1	0	0	0	0	0	0
	espèrait	0	0	1	1	0	0	0	0
	encourager	1	1	0	0	0	0	0	0
	marqué	0	0	0	0	0	0	1	1
	criait	0	0	1	1	0	0	0	0
	féliciter	1	1	0	0	0	0	0	0
	Total	6	4	6	6	0	0	3	3

Nous pouvons observer grâce au premier tableau que Léonie utilise les quatre types de justifications lors de sa première dictée. Elle utilise majoritairement les justifications par constat et les justifications par référence à la chaine d'accord. Lorsqu'elle émet des constats, ces derniers se révèlent efficients 4 fois sur 6. Lorsqu'elle fait référence

à la chaine d'accord, ses 6 justifications sont efficientes. Quand cette élève justifie par substitution, elle produit uniquement des justifications efficientes.

Tableau 12: Justifications de Léonie. Dictée 2, classe de 7H-8H

Dictée 2		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Léonie 8H	devait	0	0	1	1	1	1	0	0
	arriver	0	0	0	0	1	1	0	0
	allait	0	0	1	1	1	1	0	0
	commencer	0	0	0	0	1	1	0	0
	essayait	0	0	1	1	0	0	0	0
	motiver	0	0	0	0	1	1	0	0
	arrivés	0	0	1	1	0	0	0	0
	sifflé	0	0	1	1	0	0	0	0
	débuté	0	0	1	1	0	0	0	0
	exité	0	0	0	0	1	0	0	0
	espèrait	0	0	0	0	1	1	0	0
	encourager	0	0	0	0	1	1	0	0
	marqué	0	0	1	1	0	0	0	0
	criait	0	0	1	1	0	0	0	0
	féliciter	0	0	0	0	1	1	0	0
	Total	**0**	**0**	**8**	**8**	**9**	**8**	**0**	**0**

Léonie abandonne les justifications par constat pour augmenter les justifications en référence à la chaine d'accord et par substitution.

Interprétation :

Léonie est, d'après ses justifications, une élève qui arrive à faire des liens syntaxiques entre les mots. Elle a des connaissances grammaticales et elle sait se poser des questions quant à la chaine d'accord.

Conclusion :

Les résultats que nous avons récoltés et analysés pour cette classe montrent que les élèves sont tout à fait capables de justifier la graphie des mots qu'ils écrivent. Nous pouvons même affirmer que les élèves sont habitués à le faire et les résultats de cette classe présentent des similitudes avec celle de 8H.

Rapport-Gratuit.com

4.2.3 Classe de 5H

a) Recueil de réussites

Par réussites, nous entendons la différence de nombres d'*items* et donc le décalage de valeurs dans les graphiques. On observe dans le premier graphique que la majorité des enfants ont produit entre deux et trois justifications lors de la première dictée. Cette tendance augmente et se déplace pour se situer entre 3 et 5 justifications lors de la deuxième.

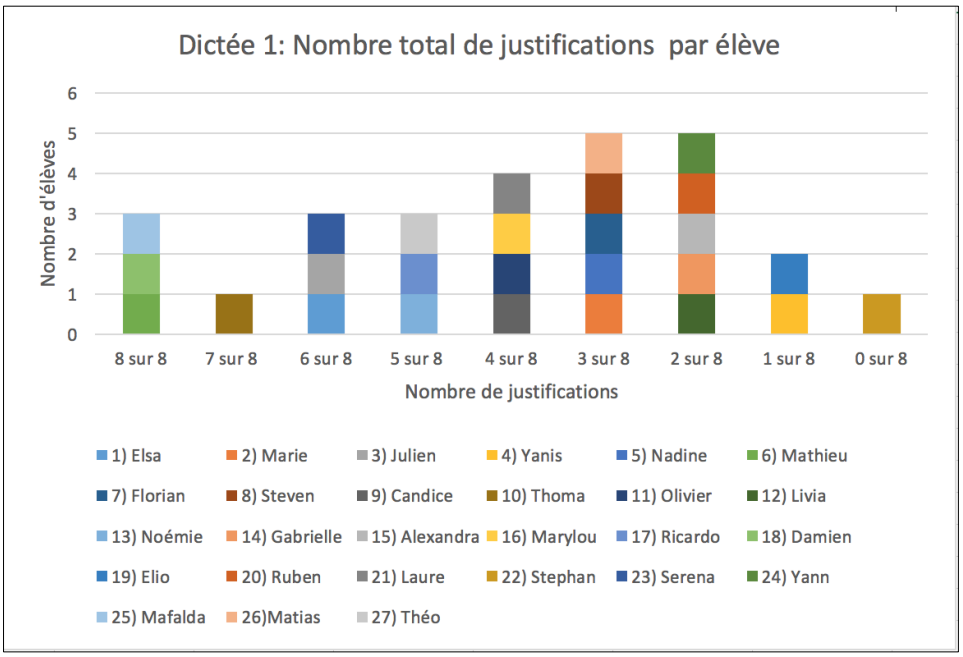

Figure 16: Recueil de réussites. Dictée 1, classe de 5H

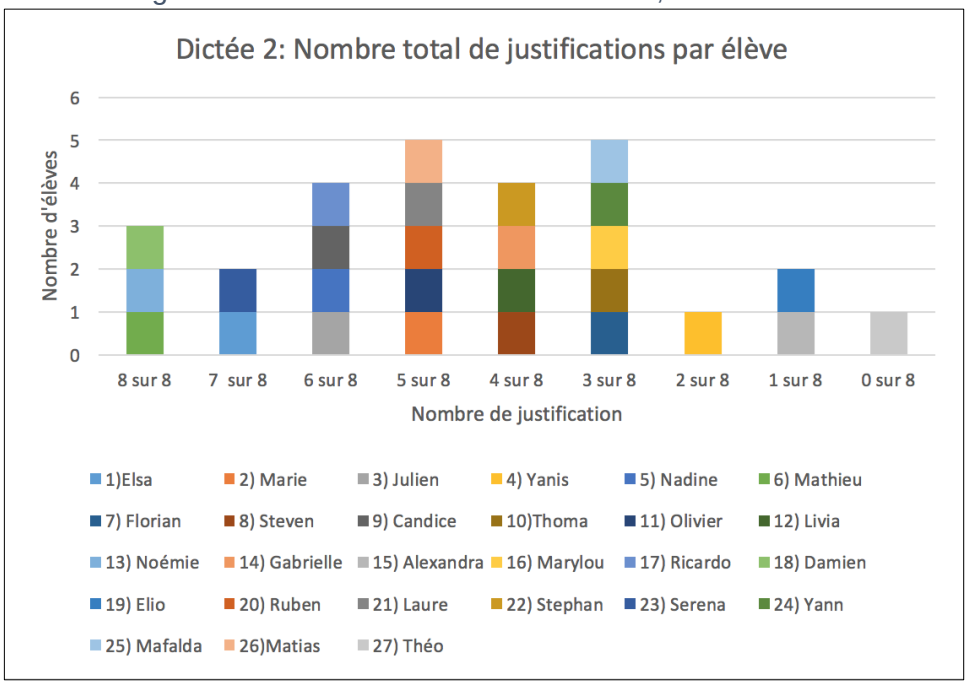

Figure 17: Recueil de réussites. Dictée 2, classe de 5H

Interprétation :

Il est probable que la consigne de *justifier* soit encore assez vague pour ces élèves, puisqu'il y a encore des enfants qui produisent entre 0 et 2 justifications. Ce nombre restreint pourrait également s'expliquer par leur vitesse d'écriture ; nous émettons l'hypothèse que les élèves écrivent lentement.

Analyse :

Le tableau et le graphique suivants montrent de manière plus détaillée les réussites des élèves pour les deux dictées.

Tableau 13: Nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 5H

	Dictée 1			Dictée 2		
	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin	Finale en /E/	Marque du pluriel	Marque de féminin
Mots justifiés	12	55	5	20	70	6
Mots justifiables	54	189	27	54	189	27

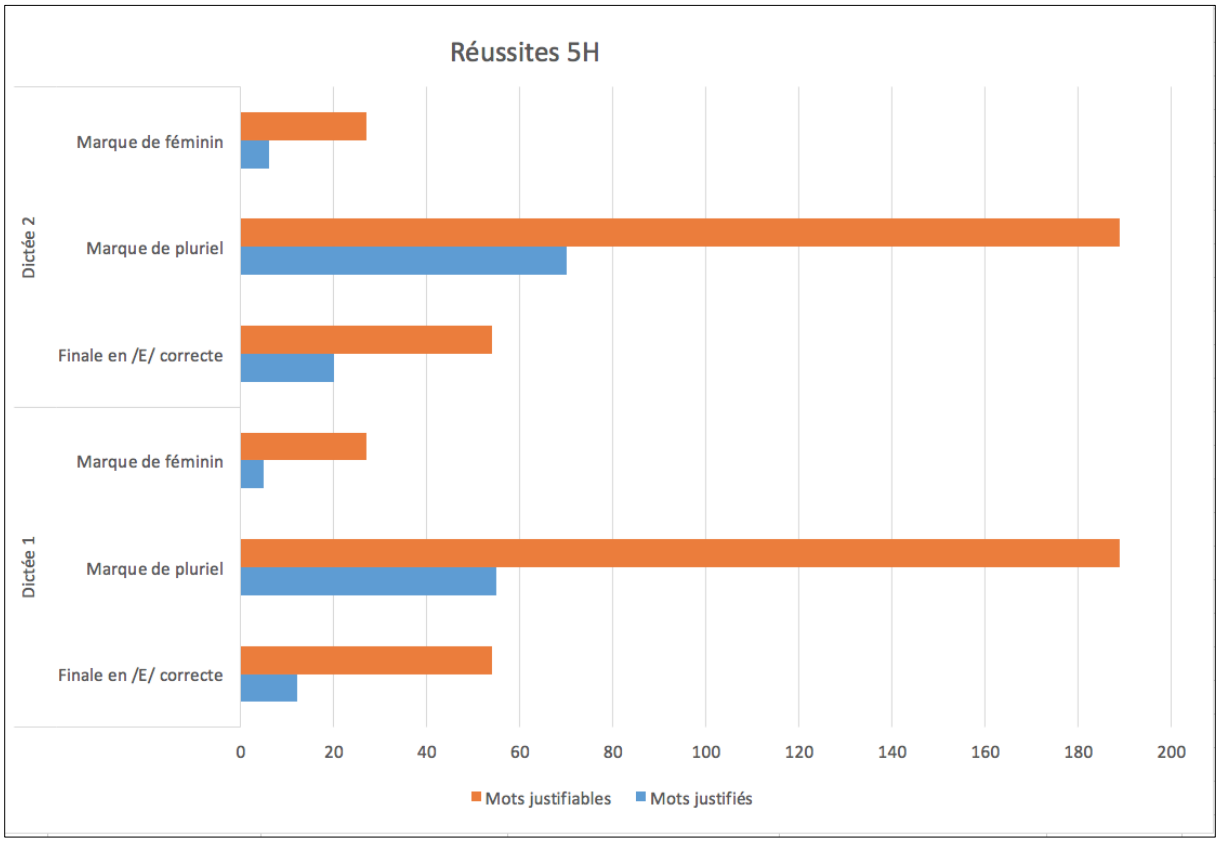

Figure 18: Graphique du nombre de mots justifiés / justifiables. Dictée 1 & 2, classe de 5H

Rapport gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Lors de la deuxième dictée, les élèves produisent plus de formes correctes pour la marque de pluriel en passant de 55 formes à 70 formes et pour la marque finale en /E/ correcte la classe évolue en passant de 12 *items* à 20.

a) Résultats par catégorie de justifications

Il nous semble important de rappeler que contrairement aux 7H-8H, la dictée des 5H contient 8 mots à justifier. Le graphique montre une baisse des justifications par constat, mais une augmentation de leur efficience. On observe également une nette augmentation des justifications avec référence à la chaine d'accord qui passent de 7 à 25 lors de la deuxième dictée. Les justifications par substitution passent de 0 à 4 et celles sans référence au mot donneur de 13 à 18. Ces deux progressions sont très légères.

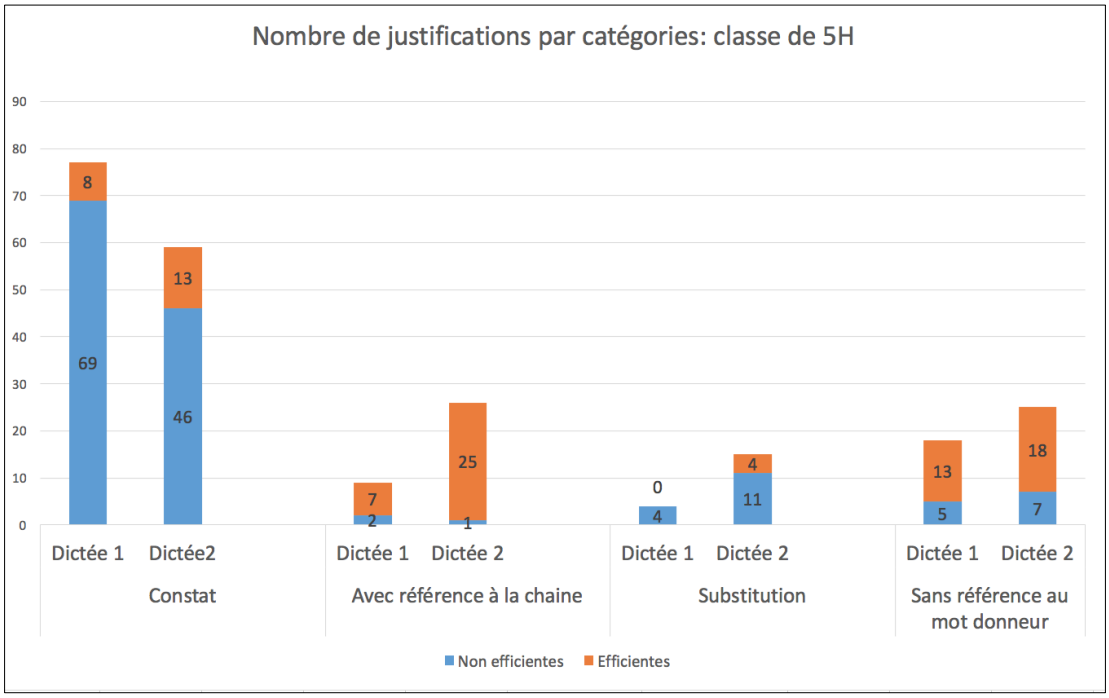

Figure 19: Graphique du nombre de justifications par catégorie. Dictée 1 & 2, classe de 5H

Analyse :

Nous allons à présent analyser le graphique ci-dessus à travers ce tableau récapitulatif que nous avons réalisé à partir des données récoltées. De plus, nous allons nous appuyer sur notre apport théorique, ainsi que sur les entretiens menés avec les deux enseignantes titulaires.

Pour cette classe, nous avons fait le choix d'analyser nos données différemment car le tableau récapitulatif nous indique une progression impressionnante du nombre de justifications efficientes entre les deux dictées.

Tableau 14: Nombre de justifications efficientes / non efficientes. Dictée 1 & 2, classe de 5H

5H	1ère dictée	2ème dictée	Total
Justifications efficientes	28	60	88
Justifications non efficientes	80	65	145

Il nous permet de voir que sur les deux dictées, les élèves ont produit plus de justifications non efficientes (145) que des justifications efficientes (88). Mais nous constatons néanmoins une évolution dans le nombre de justifications efficientes entre la première et la deuxième dictée, puisque la première fois, les élèves ont fait 28 justifications efficientes contre 60 la deuxième fois. Concernant les justifications non efficientes celles-ci ont diminué et sont passées de 80 à la première dictée à 65 lors de la deuxième. Ces résultats sont frappants, c'est pourquoi nous souhaitons nous y intéresser de plus près.

Les justifications avec référence à la chaine d'accord font l'objet de notre analyse, car ces dernières représentent les justifications de plus haut niveau, puisqu'elles nécessitent une réflexion linguistique poussée. C'est donc en constatant l'augmentation de ce type de justification qui passe de 7 à 25 justifications efficientes que nous arrivons au constat suivant : les élèves de 5H sont eux aussi capables de justifier la graphie des mots qu'ils écrivent.

D'après le modèle de Geoffre (2013) que nous avons présenté dans notre apport théorique, les élèves, en augmentant le nombre de justifications avec références à la chaine d'accord, se situent dans un cadre morphographique. Cela signifie que les élèves sont capables de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des mots qu'ils écrivent.

Interprétation :

Notre graphique ci-dessus montre que les élèves n'utilisent que très peu les justifications avec référence à la chaine d'accord lors de la première dictée. Ceci nous laisse supposer qu'ils se situent encore majoritairement dans le cadre orthographique lors de la première dictée. On observe une augmentation de ce type de justification

après seulement un mois et demi d'écart, ce qui nous pousserait à croire que les enfants commencent petit à petit, de manière ponctuelle, à passer du cadre orthographique au cadre morphographique.

Cependant, il nous semble important d'émettre l'hypothèse suivante : les graphiques seuls ne permettent pas de donner un aperçu de l'évolution des justifications des élèves dans une classe. Une progression qui a pu paraitre importante à travers le graphique et le tableau récapitulatif n'est, en réalité, qu'une faible progression chez un grand nombre d'élèves. C'est pourquoi nous allons dans le point suivant nous pencher sur certains cas d'élèves pour vérifier notre hypothèse. Nous nous sommes limitées à deux cas comme pour les autres classes.

c) Cas d'élèves

La grande majorité de la classe, 21 élèves, se situent entre 0 et 1 justification efficiente lors de la première dictée. Cette tendance évolue lors de la deuxième dictée et nous avons vu que 15 élèves se situent entre 1 et 3 justifications.

Nous mettons en évidence deux élèves auxquels nous souhaitons nous intéresser plus particulièrement. Nous les avons choisis en fonction du type de justification dans lesquels ils ont progressé, c'est-à-dire les justifications avec référence à la chaine d'accord.

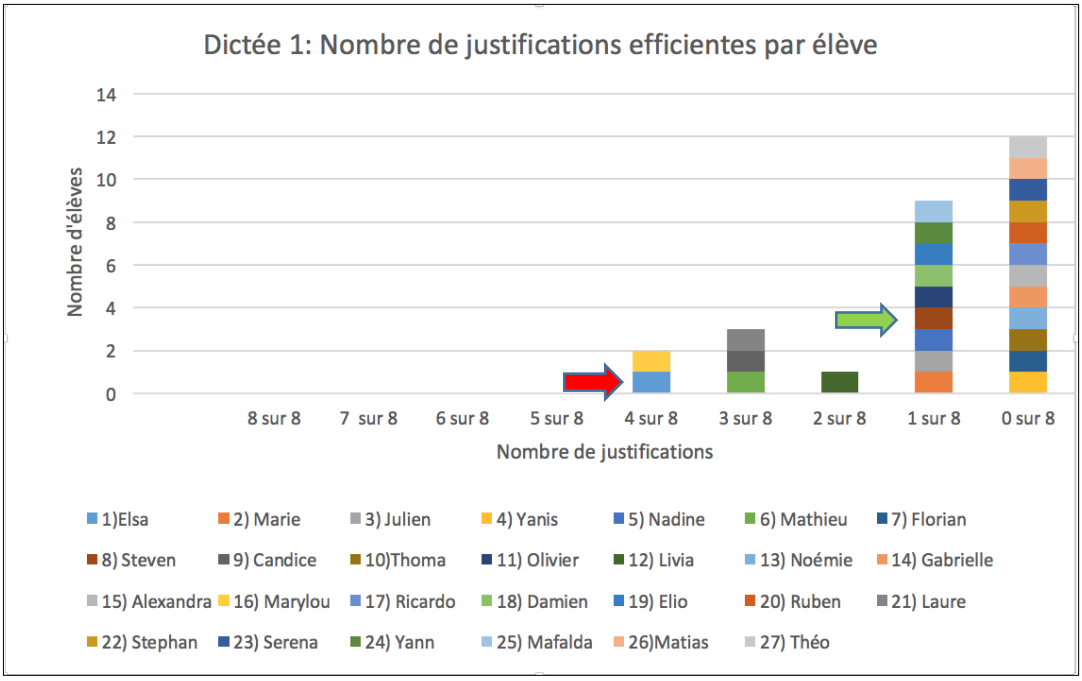

Figure 20: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 1, classe de 5H

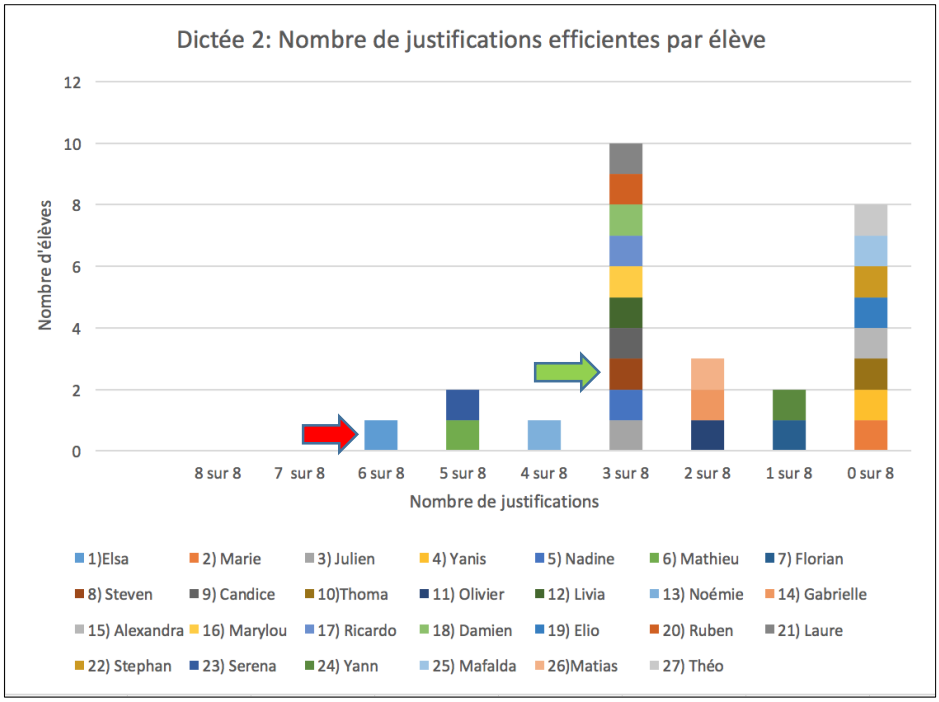

Figure 21: Nombre de justifications efficientes par élève. Dictée 2, classe de 5H

Nous pouvons voir qu'Elsa a progressé en passant de 4 à 6 justifications efficientes (flèches rouges) et Steven (flèches vertes) a également progressé pour arriver à 3 justifications lors de la deuxième dictée alors qu'il en avait 1 au départ.

Tableau 15: Justifications d'Elsa. Dictée 1, classe de 5H

Dictée 1		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Elsa	adorablent	0	0	1	0	0	0	0	0
	invités	0	0	1	1	0	0	0	0
	arivent	0	0	1	1	0	0	0	0
	cadeaux	0	0	0	0	0	0	1	1
	recouvrent	0	0	0	0	0	0	1	1
	petit	0	0	0	0	1	0	0	0
	Total	**0**	**0**	**3**	**2**	**1**	**0**	**2**	**2**

Tableau 16: Justifications d'Elsa. Dictée 2, classe de 5H

Dictée 2		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Elsa	adorables	0	0	1	1	0	0	0	0
	dorée	1	1	0	0	0	0	0	0
	inviters	0	0	1	1	0	0	0	0
	arivent	0	0	1	1	0	0	0	0
	cadeaux	0	0	1	1	0	0	0	0
	recouvrent	0	0	1	1	0	0	0	0
	petit	0	0	0	0	1	0	0	0
	Total	**1**	**1**	**5**	**5**	**1**	**0**	**0**	**0**

Ces tableaux permettent de voir qu'Elsa justifie plus de mots lors de la deuxième dictée en passant de 6 à 7 mots. De plus, elle augmente son nombre de justifications avec référence à la chaine d'accord en produisant 5 justifications efficientes contre 2 la première fois.

Tableau 17: Justifications de Steven. Dictée 1, classe de 5H

Dictée 1		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Steven	contant	1	0	0	0	0	0	0	0
	adorablent	0	0	0	0	0	0	1	0
	doré	1	1	0	0	0	0	0	0
	Total	**2**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**0**

Tableau 18: Justifications de Steven. Dictée 2, classe de 5H

Dictée 2		J.C	Eff.	J.R	Eff.	J.S	Eff.	J.S.R	Eff.
Steven	content	0	0	1	0	0	0	0	0
	arrivent	0	0	1	1	0	0	0	0
	cadeaux	0	0	1	1	0	0	0	0
	petits	0	0	1	1	0	0	0	0
	Total	**0**	**0**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**

Les tableaux montrent que Steven fait plus de justifications lors de la deuxième dictée et que ces dernières gagnent en efficience. Steven privilégie les justifications avec référence à la chaine d'accord lors de la deuxième dictée et ces dernières sont majoritairement efficientes (3 justifications sur 4).

Si l'on additionne les justifications avec référence à la chaine d'accord efficiente de ces deux élèves, on obtient 8 justifications. Nous pouvons donc dire que ces deux élèves contribuent à la progression visible sur la figure 9. Nous avons également mis évidence (**annexe 2.3c**) un certain nombre d'élèves présentant eux aussi une progression similaire à celle de Steven et Elsa.

Conclusion :

Les résultats exposés ci-dessus nous amènent à la conclusion suivante ;

Notre hypothèse n'est pas confirmée puisqu'onze élèves sont responsables de l'augmentation des justifications avec référence à la chaine. Ces derniers produisent en tout 26 justifications dont 25 sont efficientes.

Les graphiques représentant le nombre de justifications dans les dictées 1 et 2 et les cas d'élèves nous montrent que les progressions visibles au niveau des justifications avec référence à la chaine d'accord, dans cette classe, sont dues au fait que la classe comprend 11 élèves ayant chacun progressé.

La progression observée chez ces 11 élèves s'explique très probablement par un travail fait en classe. En effet, l'enseignante nous explique que pendant tout le mois de novembre, la classe a été assumée par un stagiaire qui a travaillé en français le singulier et le pluriel, donc la chaine d'accord dans le groupe nominal, ainsi que l'accord entre le sujet et le verbe. Ainsi, deux chaines liées à deux notions différentes ont été étudiées en classe entre les deux dictées. Nous savons que les élèves peuvent progresser de manière diffuse et cela prend du temps, c'est pourquoi nous ne sommes pas surprises que cela représente un peu moins de la moitié de la classe (qui est composée de 27 élèves au total).

L'entretien avec l'enseignante 5Ha (**annexe 7b, l.78 à 82 & l.147 à 152)** nous permet de relever l'utilisation des flèches lors la correction des erreurs dans la dictée. Cela nous pousse à faire une analogie avec les balles d'accord, outil didactique proposé par Cogis (2005) que nous avons évoqué dans notre partie théorique. Les balles d'accord aident les élèves à comprendre la construction des phrases et les liens qui unissent les mots entre eux. Ces deux outils plus ou moins de même type sont faciles à utiliser une fois que les élèves ont compris leur fonctionnement.

Les résultats montrent un progrès au niveau des justifications avec référence à la chaine d'accord pourtant, toujours selon l'une des enseignantes titulaires, les élèves ne se sont pas entrainés à justifier la graphie de leurs écrits (**annexe 7b, l.200 à l.211**). Cela voudrait dire qu'un tiers des élèves ont su réinvestir l'idée de *chaine d'accord,* tandis que les autres sont probablement en train de l'intégrer.

5. Réponses à nos questions de recherche

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats obtenus et nous avons exposé certains cas d'élèves. Nous pouvons affirmer que d'une classe à l'autre, les résultats changent et qu'à l'intérieur même d'une classe, d'une dictée à l'autre, les élèves modifient leurs stratégies.

Nous disposons à présent d'assez d'informations pour revenir sur nos questions et hypothèses de recherche et, de ce fait, nous pouvons les confirmer ou les infirmer.

Comme nous l'avons démontré au moyen des graphiques « Nombre de justifications par catégories », nous voyons que les élèves de 8H, 7H-8H et de 5H ont des stratégies pour justifier la graphie des mots. D'après nos résultats, nous pouvons dire qu'ils sont capables de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des mots qu'ils écrivent (question de recherche 1). Cependant, certains manquent de procédures pour avoir cette réflexion, mais nous pensons qu'ils sont en cours d'acquisition. Certains élèves entrent dans un questionnement pour trouver les parties de phrase qu'ils doivent accorder, donc ils font référence à la chaine d'accord. D'autres ont recours à la substitution ou encore justifient sans faire référence au mot donneur. De plus, les modèles de l'acquisition de l'orthographe, développés par Gentry, Frith et Seymour, nous permettent de comprendre pourquoi les élèves n'ont pas un seul type de justification, puisque ces derniers se trouvent en transition entre ces phases. Les erreurs relevées dans ces dictées sont la preuve de l'évolution de l'acquisition de l'orthographe chez des élèves qui se trouvent en plein apprentissage.

Quant à notre deuxième question de recherche, nous pouvons confirmer une partie de nos hypothèses. En effet, les justifications des élèves apportent des informations utiles à l'enseignant. Elles sont un indicateur des procédures en cours et elles permettent une connaissance complémentaire des compétences des élèves, notamment leur degré d'avancement dans la maitrise de la langue écrite. De ce fait, nous pensons que l'analyse des justifications permet à l'enseignant d'avoir un retour sur son enseignement. De plus, nous pensons qu'elle favorise une régulation dans la planification de l'enseignement et représente un outil intéressant, comme le souligne l'enseignante de 7H-8H dans notre deuxième entretien (**annexe 6b l.303 à l.319**) sans pour autant avoir pu confirmer cette idée. Effectivement, dans notre travail, nous n'avons pas pu récolter les informations nécessaires concernant ce sujet.

Pour pouvoir répondre aux questions posées dans le cadre de notre travail, nous avions défini un objectif de recherche : *récolter les justifications des élèves à travers une dictée adaptée à leur degré de scolarité en nous basant sur le Plan d'étude romand.* Nous avons fait le choix de récolter les justifications des élèves à travers deux dictées que nous avons menées à deux reprises dans trois classes. Cela nous a permis d'accumuler un bon nombre de justifications et donc d'atteindre notre objectif

de recherche. Le Plan d'études romand nous a servi de repère pour produire des dictées adaptées aux attentes que l'on peut avoir envers les enfants en fonction de leur degré scolaire. Nous pouvons donc dire que nous avons atteint notre objectif de recherche.

6. Limites de notre recherche

En effectuant cette recherche, nous avons constaté qu'elle avait des limites. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous nous sommes inspirées de l'outil créé par Thierry Geoffre pour créer notre instrument de recherche. Dans la version originale, cet outil nécessite la mise en place d'une séquence basée sur la phrase dictée du jour et la phrase donnée du jour. A partir de ces pratiques, l'outil sert à mesurer l'évolution des stratégies de justifications des graphies chez les élèves entre le pré-test (avant la séquence) et le post-test (après la séquence). Cependant, sur les trois classes-test, uniquement celle de 7H-8H exerçait la phrase dictée, toutes les deux semaines. C'est pourquoi les pratiques enseignantes ont grandement influencé cette recherche.

Une autre difficulté est survenue au niveau pratique du travail de recherche. Dans toutes les classes où nous avons mis en place l'outil de positionnement, les élèves ne connaissaient pas du tout ce type d'exercice ; ainsi, lors de la première passation, ils étaient en terrain inconnu. Bien que les classes de 7H-8H et 8H aient l'habitude de justifier leur écriture à l'oral, la manière dont nous avons réalisé notre travail les a surpris. La dictée a été très longue mais cela a été nécessaire pour pouvoir récolter le plus d'informations possible sur différents types de mots, que cela soit chez les 5H, 7H-8H ou 8H.

Par ce type d'instrument de récolte de données, nous avons accès aux conceptions des élèves uniquement à travers de leurs traces écrites. Ainsi, les feuilles de justifications que nous avons obtenues à la fin du travail ne nous permettent en aucun cas de nous approcher de l'état psychoaffectif des élèves. Nous ne savons pas à quel point le contexte de notre pratique a eu une influence sur les compétences des élèves. Comme le déclare une des enseignantes de 5H, certains élèves ont peut-être été gênés par cette nouveauté que nous avons apportée dans leur classe.

Nous avons eu deux interventions ponctuelles dans chacune des trois classes. De ce fait, nous n'avons pas réellement eu un contrôle sur les éléments enseignés entre temps.

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

Nous avons pu observer que les élèves utilisent progressivement, et sans qu'ils soient habitués à justifier à l'écrit, les justifications avec référence à la chaine d'accord. Les entretiens semi-directifs que nous avons menés avec les différentes enseignantes titulaires nous ont permis d'interpréter un certain nombre d'éléments observés à travers les justifications des élèves.

Nous arrivons donc à la conclusion que l'école devrait dans l'idéal apporter la réflexion chez l'élève lorsque ce dernier se trouve en situation d'écriture. Pour ce faire, l'école devrait proposer les outils didactiques existant, évoqués dans notre partie théorique sous l'onglet propositions didactiques actuelles, ou des outils similaires, car ces derniers, comme le montre notre recherche, constituent un support pour la réflexion de l'élève s'ils sont utilisés à bon escient et de manière régulière. Nous affirmons cela en nous basant sur les résultats des classes de 7H-8H et de 8H dans lesquelles les enseignantes pratiquent des exercices visant l'analyse des mots que les élèves produisent dans les phrases qu'ils rédigent.

Nous avons constaté que la justification des graphies des élèves est un outil didactique récent et qu'elle apporte des informations sur l'état de réflexion des élèves, utiles à l'enseignant.

Le domaine du français est omniprésent à l'école primaire et est au cœur des apprentissages. Lors de nos stages, nous avons pris conscience que beaucoup d'enfants ont des difficultés d'écriture, et ce peu importe la branche. C'est pourquoi, en tant que futures enseignantes, nous estimons que ce travail nous a apporté un certain nombre de connaissances et d'outils que nous pourrons réinvestir dans nos classes respectives.

Pour finir, cette recherche nous a principalement permis de comprendre l'acquisition de l'orthographe chez les élèves d'école primaire. Et grâce à ce travail, nous nous sentons aptes à emmener nos élèves vers la réflexion linguistique.

Bibliographie

Burri, J. (2015). Orthographe, arrêtez le massacre. *L'hebdo*. Récupéré le 30 décembre 2015, de http://www.hebdo.ch/hebdo/cadrages/detail/orthographe-arr%C3%AAtez-le-massacre.

Catach, N. (2005). *L'orthographe française. L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*. France : Armand Colin.

Charmeux, E. (2013). *Enseigner l'orthographe autrement : Sortir des idées reçues. Comprendre comment ça marche.* Lyon : Edition de la chronique sociale.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-Pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.

Cogis, D. & Manesse, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Cogis, D. & Brissaud, B. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycle 1. Langues*. Neuchâtel : CIIP.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, in K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*, Hillsdale, NJ: Lauwrence Erlbaum.

Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading teacher*, 36, 192-200.

Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques.* Thèse de doctorat soutenue le 13 novembre 2013 – Université Grenoble-Alpes.

Geoffre, T. (2015). *Production textuelle et fonctionnement langagier*. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Lepore-duc, S. & Sautot, J-P. (2010). *Expliquer la grammaire. Comprendre les concepts de la langue*. Grenoble : Scérén.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Schneuwly, B. (2000). Les outils d'enseignement. Un essai didactique. *Repères,* 22, 19-23.

Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-ward reading: theoritical speculation, in E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-ward reading: behavioral and biologica/ perspectives,* 1-24, New-York: Lawrence Erlbaum Associates.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Modèles psycholinguistiques de l'acquisition de l'orthographe……..……II

Annexe 5a : Entretien n°1 enseignante 8H…….….III

Annexe 5b : Entretien n°2 enseignante 8H…….……VI

Annexe 6a : Entretien n°1 enseignante 7H-8H……XIV

Annexe 6b : Entretien n°2 enseignante 7H-8H……XXI

Annexe 7a : Entretien n°1 enseignante 5Ha……XXXII

Annexe 7b : Entretien n°2 enseignante 5Ha……..…XXXVII

Annexe 7c : Entretien n°1 enseignante 5Hb……...XLV

Annexe 10 : Protocole d'entretien n°1-2……LII

Annexe 11 : Outil de positionnement……LIV

Annexe 12 : Protocole de l'outil de positionnement……..LVII

CD

Annexe 2.1 : Codage de justifications par catégorie, 8H……CD

Annexe 2.2 : Codage de justifications par catégorie, 7H-8H……CD

Annexe 2.3 : Codage de justifications par catégorie, 5H……CD

Annexe 3.1 : Recueil de réussites, 8H……...CD

Annexe 3.2 : Recueil de réussites, 7H-8H……CD

Annexe 3.3 : Recueil de réussites, 5H……...CD

Annexe 4.1 : Justifications totales et efficientes, 8H……...……CD

Annexe 4.2 : Justifications totales et efficientes, 7H-8H……..CD

Annexe 4.3 : Justifications totales et efficientes, 5H……CD

Annexe 8 : Analyse des entretiens.....CD

Annexe 9 : Tri par catégories 5H ……CD

Annexe 13 : Dictées 5H, 7H-8H, 8H……...CD

Annexe 1 : Modèles psycholinguistiques de l'acquisition de l'orthographe

Modèle de Gentry (1982)	Modèle de Henderson (1985)	Modèle de Ehri (1986)	Modèle de Frith (1985)	Modèle de Seymour (2008)	Niveau scolaire approximatif	Age approximatif
Etape précommunicative	Ecriture prélettrée		Stade logographique			
Etape semi-phonétique	Ecriture par le nom des lettres	Etape semi-phonétique	Etape alphabétique	Développement conjoint des procédures alphabétiques et logographiques	CP (3H)	5-6
Etape phonétique	Ecriture des patrons intramots	Etape phonétique				6-7
Etape transitionnelle	Etape de jonction syllabique	Etape morphémique	Etape orthographique		CE1 (4H)	6-7
Etape correcte	Principes dérivationnels				CE1CE2	7-8
				Cadre orthographique Cadre morphographique		+ 8 ans

Annexe 5a : Entretien n°1 enseignante 8H

. Retranscription : entretien n°1 enseignante 8H

I : INTERVIEWEUSE E : Enseignante

I: PAR RAPPORT A LA DICTEE, QUELLE FORME DE DICTEE EST-CE QUE TU CONNAIS ET LAQUELLE TU PRATIQUES DANS TA CLASSE?

E:Alors la dictée avec des mots de vocabulaire, et puis après tu l'insère dans des phrases où les élèves préparent les mots de vocabulaire, puis après, tu fais des phrases autour de ces mots. La dictée collaboration où tu peux reprendre aussi ces, ces textes avec ces mots qu'ils ont appris, pis tu les fais collaborer entre eux pour euuh résoudre le… la problématique. Euh... les textes préparés où tu prépares un texte et pis tu le redictes tel quel mh... les .... euh... dictées à trous, où t'as des bouts manquants et pis tu dictes les mots et puis l'élève complète les trous. Euummm, la dictée où les élèves, un dicte à l'un, euh, un texte l'autre dicte à l'autre. Euh... Voilà

I: CE QUE TOI TU FAIS LE PLUS AVEC EUX, C'EST QUOI?

E: Alors moi la dictée collabo... dictée préparée... dictée eeeuh... mot à savoir avec phrases autour.

I: OK, ET PUIS T'EN PENSES QUOI TOI DE MANIERE GENERALE DE CES DICTEES? EUHM C'EST UN SUJET ASSEZ POLEMIQUE, J'SAIS PAS Y EN A QUI AIME PAS DU TOUT...

E: Moi j'aime bien parce que euh, si tu arrives à l'utiliser intelligemment et pis que y ... derrière y a un travail, euh, sur, euh, les phrases, sur euh la nature des mots, la fonction, euh, l'écriture elle-même, l'orthographe d'usage aussi, euh, c'est un réel travail aussi avec l'enseignant euh... c'est sympa j'trouve pour l'écriture de l'élève parce que c'est clair que avec les méthodes de français actuelles, y a de plus en plus d'écriture, d'expression écrite donc le but, c'est quand même qu'ils écrivent, euh le plus spontanément possible et avec le moins d'erreurs s'ils peuvent.

I: OUI C'EST JUSTE, DONC TOI C'EST VRAIMENT JUSTE S'IL Y A UN TRAVAIL DERRIERE, C'EST PAS JUSTE LES CHOSES QU'ILS DOIVENT APPRENDRE PAR CŒUR.

E: Nan, moi, c'est un outil pour écrire mieux. Et je pense qu'il est bien utile. Enfin je me rappelle quand j'étais plus jeune, les dictées pour moi, ça a forgé mon orthographe d'usage euh, à chaque fois que on avait un texte on réfléchissait sur quel accord mettre, quel accord du verbe, euh, je sais pas, ça donnait vraiment forme à l'orthographe de l'élève. Moi en tout cas.

I: ET DONC TOI QUAND TU FAIS CES DICTEES AVEC TES ELEVES C'EST QUOI TES ATTENTES?

E: Euh.... Moi j'aimerais déjà qu'ils paniquent pas quand on dit le mot dictée.

I: ÇA C'EST BIEN**.**

E: Nan, mais le but, c'est vraiment, euh, qu'ils se rendent compte que c'est un outil pour mieux écrire et puis en général, je mets pas de notes à part à celle que je fais

dans l'évaluation, mais souvent c'est des dictées préparées où ils travaillent le texte, puis on regarde ensemble quel est le verbe, le sujet, les… la fonction des mots, les accords, on rend bien attentif aux différentes règles parce que maintenant, ils sont en 8H, ils ont tout vu et c'est vraiment le final où on fait ces dictées et on se dit « Tiens j'ai appris ça, tiens j'ai déjà vu ça, tiens ça je sais », le but c'est qu'ils puissent justement en écrivant se dire « Bah, tiens tout ça, je connais et maintenant je peux l'écrire ».

I: MH QU'ILS METTENT UN SENS EN FAIT.

E: Oui, puis ça, c'est vraiment le sens. Ok y a un texte, ok c'est une dictée, bon mais après au final ça leur montre quand même que… ils ont quelque chose derrière.

I: ET AU COURS DE TA CARRIERE ET DE TES ANNEES D'ENSEIGNEMENT, T'AS CHANGE UN PEU TES METHODES PAR RAPPORT A LA DICTEE?

E: Euh, non, j'ai toujours eu des dictées, euh, dans mes classes, aussi bien chez les 5H, 6H, 7H, 8H même chez les 4H que j'avais. C'est vrai qu'en 4H, c'est plus ardu parce qu'ils ont pas le bagage. Maintenant c'est vraiment bonnard, là quand ils sont maintenant au stade où ils en sont, euh y a des élèves qui justement n'aimaient pas écrire et qui se retrouvent avec des dictées bien travaillées, bien réussies et ils se rendent compte pour eux. C'est bonnard, ils en sont pas tous là, mais y a une partie des élèves qui se rendent compte que c'est sympa quoi. Et puis ils aiment bien.

I: OK, A QUELLE FREQUENCE T'EN FAIS?

E: Une fois toutes les deux semaines en moyenne.

I: PENDANT TOUTE L'ANNEE?

E: Euh.... non... là j'essaye de maintenir, mais en général en fin d'année, y a tellement de projets, tellement de choses que une par mois. Y en a une qui est mise de temps en temps.

I: D'ACCORD DONC, C'EST QUAND MEME QUELQUE CHOSE D'ASSEZ FREQUENT?

E: Chez moi, oui.

I: ET PUIS PAR LA SUITE UNE FOIS QUE T'AS FAIT CES DICTEES, TU FAIS QUOI AVEC? TU LES CORRIGES? TU LES GARDES POUR TOI?

E: Non, ils les corrigent toujours. Ils réécrivent soit le mot, soit la phrase. Là il faudrait, enfin je pourrais développer un système de correction beaucoup plus euh... comment dire ça... euh... spécifique. Mais comme on travaille déjà avant, euh, ce qui se passe dans le texte, c'est vrai que après, ils doivent reconnaître, trouver et puis corriger.

I: DONC, ILS FONT EUX-MEMES, C'EST PAS TOI QUI CORRIGES?

E: Non, non, non, ils doivent trouver, non...

I: ET PUIS, DONC TOI TU NE FAIS PAS DE NOTE ENSUITE?

E: Non, non, il y a une, la dictée d'évaluation, mais en général, c'est, euh c'est ouais... c'est bien dirigé donc euh...

Annexe 5a : Entretien n°1 enseignante 8H

I: A TON AVIS, POURQUOI EST-CE QUE LES ELEVES FONT DES ERREURS EN FAIT DANS LEURS DICTEES?

E: Bah, justement, ça vient des règles qu'ils ont vu, euh, de manière découpée, et puis au moment où on revient où on fait la synthèse de tout ça elles sont plus dans les tiroirs, et puis ils les cherchent pas, ou ils les voient pas. Et puis moi, ce que j'aimerais bien c'est qu'ils puissent justement se dire « Tiens chaque mot que j'écris, chaque accord que je fais, tout ça c'est quelque part. On l'a vu en 6 ans. On doit pouvoir retrouver. ».

I: D'ACCORD. ALORS MERCI, TU AS BIEN REPONDU A MES QUESTIONS.

Annexe 5b : Entretien n°2 enseignante 8H

Retranscription : entretien n°2 enseignante 8H

E= enseignant I= INTERVIEWEUSE

I : SALUT

E : Salut

I : ALORS COMME DIT, CE DEUXIEME ENTRETIEN, C'EST POUR TE PRESENTER LES RESULTATS DE TES ELEVES, DANS UN PREMIER TEMPS, T'EXPLIQUER CE QU'ILS ONT FAIT, CE QU'ILS ONT JUSTIFIE, POUR QUE TU AIES UN PEU UNE IDEE DE CE QUE JE FAIS AVEC TES ELEVES PARCE QUE, AU FINAL, T'ETAIS PAS LA. ALORS EN FAIT TES ELEVES AVAIENT UNE DICTEE DANS LAQUELLE ILS ONT DU JUSTIFIER DES MOTS. ET PARMI CES MOTS, Y EN A QUI ONT ETE JUSTIFIES ET D'AUTRES PAS, ENFIN VOILA. ET ON A RESSORTI DE CE QU'ILS ONT JUSTIFIE 4 TYPES DE JUSTIFICATION. TES ELEVES ONT FAIT DES JUSTIFICATIONS PAR CONSTAT, DONC ÇA VEUT DIRE QUE L'ENFANT IL DIT « J'AI ECRIT ÇA COMME ÇA PARCE QUE JE LE SAIS, C'EST COMME ÇA ». IL NE VA PAS PLUS LOIN. ENSUITE Y A DES JUSTIFICATIONS AVEC REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD, DONC LA L'ENFANT FAIT VRAIMENT REFERENCE A CE QU'IL Y A AUTOUR DU MOT, IL EXPLIQUE "J'AI MIS UN -S A LES ENFANTS PARCE QUE Y A LES DEVANT" PAR EXEMPLE. ILS ONT AUSSI FAIT DES JUSTIFICATIONS AVEC SUBSTITUTION, OU ILS REMPLACENT UN VERBE PAR EXEMPLE PAR MORDRE OU PAR VENDRE. ET LA DERNIERE CATEGORIE QU'ON A RESSORTIE, C'ETAIT QU'ILS JUSTIFIAIENT SANS FAIRE REFERENCE AUX MOTS DONNEURS. DONC ÇA VEUT DIRE QU'ILS DISENT, "LES ENFANTS AVEC -S PARCE QUE C'EST AU PLURIEL". MAIS ILS NE DISENT PAS DANS QUEL CONTEXTE C'EST AU PLURIEL, ILS NE DISENT PAS "PARCE QU'ON A VU QU'IL Y A LES DEVANT". ÇA C'EST UN PEU LES QUATRE CHOSES QUI SONT RESSORTIES LA, SUR CE GRAPHIQUE, TU VOIS QU'IL A DEUX, CHAQUE FOIS DEUX COLONNES. ÇA C'EST LA PREMIERE DICTEE, ÇA C'EST LA DEUXIEME DICTEE. ET PUIS ÇA C'EST LES 4 TYPES DE JUSTIFICATIONS. DONC A LA PREMIERE DICTEE, ILS ONT FAIT 26 CONSTATS QUI ETAIENT EFFICIENTS ET 4 QUI N'ETAIENT PAS EFFICIENTS. DEUXIEME

FOIS, 27 ET PUIS 2. DONC ÇA C'EST RESTE ASSEZ STABLE DANS TA CLASSE. PAR CONTRE ON VOIT QU'ILS ONT FAIT PAS MAL DE REFERENCES A LA CHAINE D'ACCORD COMPARE A LA PREMIERE FOIS. Y EN A A PEU PRES UNE DIZAINE DE PLUS. DONC LA AUSSI ON VOIT UNE EVOLUTION ET PUIS ELLES DEVIENNENT PLUS EFFICIENTES AUSSI. APRES ON VOIT QU'IL Y A AUSSI EU PLUS DE SUBSTITUTIONS QUI ETAIENT AUSSI PLUS EFFICIENTES. ET ON A AUSSI UNE AUGMENTATION DE JUSTIFICATIONS SANS REFERENCES AUX MOTS DONNEURS MAIS LA ON VOIT QUE VU QU'ILS FONT PAS VRAIMENT REFERENCE Y A ENCORE QUELQUES ERREURS QUI RESSORTENT.
EST-CE QUE TU AS DES QUESTIONS PAR RAPPORT A CE GRAPHIQUE?

E: Non…

I: C'EST CLAIR POUR TOI, TU VOIS UN PEU ... OK. ALORS LA DEUXIEME PARTIE DE CET ENTRETIEN, C'EST QUE, SUITE A CES DEUX DICTEES QUE MOI J'AI FAITES DANS TA CLASSE, EST-CE QUE TOI ENTRE CES DEUX DICTEES TU AS FAIT DES EXERCICES EN PARTICULIER AVEC EUX EN FRANÇAIS PAR EXEMPLE ?

E: euh ouais on a… non mais ça j'ai fait après en fait non ben on travaille régulièrement ça quand ils font des choses dans l'île au mot, si y a des fautes de ce type là on retravaille spécifiquement ça mais sinon j'ai pas retravaillé spécifiquement les chaînes d'accord ou ça c'est des choses qui… bah là on a fait une dictée mais après que tu sois venu, une grosse dictée où y avait beaucoup de ... euh de... d'accords, de verbes, c'était un peu tout mais là on voyait qu'ils maîtrisaient bien.

I: EST-CE QUE TOI AVANT QUE JE TE PARLE DE ÇA TU AVAIS CONNAISSANCE DES OUTILS DE CE TYPE-LA QUI SONT LA POUR ANALYSER LES JUSTIFICATIONS DES ELEVES ?

E: Non, moi je fais l'analyse pour moi, si je demande une justification ils viennent au bureau, y a une erreur, où ils justifient mais j'ai pas d'outil spécifique.

I: OK TU FAIS ÇA COMME ÇA…

Rapport-Gratuit.com

E: Voilà, oui, bah, en fonction du type d'erreur quoi, ça vient assez naturellement.

I: ET PUIS DU COUP, COMMENT EST-CE QUE TU EXPLIQUES TOI QUE LES ENFANTS ILS AIENT PLUS UTILISE PAR EXEMPLE LA DEUXIEME FOIS LES REFERENCES A LA CHAINE D'ACCORD ? EST-CE QUE TU AS UNE HYPOTHESE POUR ÇA?

E: euh... y avait combien d'écart entre la première et la deuxième fois?

I: JE PENSE UN BON MOIS D'ECART ENTRE LES DEUX.

E: Alors c'est peut-être qu'ils se sont rendu compte que, enfin c'est quand même des erreurs type, est-ce qu'ils se sont rendu compte au bout de la deuxième fois que la première fois ils avaient peut être fait faux, la deuxième fois ils ont essayé de corriger. C'est des réflexes qu'ils ont ça, des chaînes d'accords euh les ... quand même les explications par rapport à ça c'est des choses qu'ils font depuis la première et quelque part si on resoumet le même texte je pense ça devient des automatismes où ils cherchent comment trouver les erreurs.

I: D'ACCORD, ET POUR LA SUBSTITUTION?

E: Euh... non alors là, on n’a pas spécifiquement travaillé ça, c'est étonnant que…

I : OUI ÇA A PAS MAL ENFIN OUAIS IL Y A PRESQUE 20 JUSTIFICATIONS DE PLUS AU FINAL.

E: Non parce qu'on a pas ... c'est bien la règle des -er -é ?
I: EXACT.

E: Non alors ça on n’a pas autrement drillé, disons, ça c'est non alors mh...

I: D'ACCORD, MAIS AVEC LA CHAINE D'ACCORD ÇA VOUS AVEZ TRAVAILLE TOUT LE LONG ?

E: Oui mais c'est automatique, je veux dire si on leur resoumet un texte, ils vont rechercher ça parce que c'est des règles de relecture qu'on aurait même là-bas en haut par exemple (elle montre le tableau noir). Mais pas cette substitution...

I: D'ACCORD, ET DONC ÇA C'EST UNE CHOSE QUE TOI TU FAIS MAIS C'EST PAS PARCE QUE NOUS ON EST VENUES DANS TA CLASSE ET QU'ON A FAIT UNE DICTEE AVEC EUX QUE TOI TU AS SPECIALEMENT PLUS TRAVAILLE AVEC EUX?

E: Ah non, non, parce que je ne connaissais pas le contenu de la dictée, ni même ce que tu avais fait sur cette dictée, donc j'aurais pas pu intervenir sur quoi que ce soit puis eux ne m'ont rien rendu par rapport à ça, ils ne m'ont rien dit.

I: ILS T'ONT PAS RACONTE?

E: Non absolument pas. Moi je voulais pas, tu vois ça c'est un travail que t'as fait avec eux je voulais pas euh... insister, orienter, donc nous, entre les deux fois, on a rien fait et même après on a pas du tout parler de ça …

I: D'ACCORD. ET PUIS QU'EST-CE QUE TU PENSES DE L'UTILISATION D'UN OUTIL COMME ÇA DANS UNE CLASSE? EST-CE QUE ÇA TE DONNERAIT ENVIE DE TESTER ÇA, DE FAIRE QUELQUE CHOSE DE METHODIQUE PAR EXEMPLE SUR LE LONG TERME ?

E: euh... dans la correction par exemple?

I: OUI OU MEME DANS... RECOLTER LES DONNEES COMME ÇA ET PUIS VOIR UNE PROGRESSION DES ELEVES AU FINAL.

E: Ouais, oui oui ça peut être intéressant.

I: D'ACCORD, ET PUIS POURQUOI TU PENSES CELA ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

E: C'est clair que t'analyses la progression dans certains types d'erreurs comment ils analysent eux et comment ils progressent dans cette analyse donc c'est clair que ça te donne une évolution par rapport à leur qualité d'analyse de texte, euh, dans l'écriture. Notamment pour l'expression aussi...

I : D'ACCORD, ET PUIS SI TU AS ENVIE, J'AI ENCORE QUELQUES CAS D'ELEVES PRECIS OU ON A VRAIMENT VU UNE AUGMENTATION, TYPIQUEMENT CHEZ EDDY DANS LA PREMIERE DICTEE, TU PEUX VOIR QU'IL A JUSTIFIE 2...4...6 MOTS, SUR LES 15. PUIS LA DEUXIEME FOIS ILS LES A TOUS JUSTIFIES PUIS TU VOIS QUE AU FINAL EUH... LA C'EST UN PETIT TABLEAU QUI RECAPITULE UN PEU CES DEUX DICTEES, LA PREMIERE FOIS IL A FAIT 5 JUSTIFICATIONS QUI ETAIENT EFFICIENTES PUIS UNE QUI MARCHAIT PAS. PUIS LA DEUXIEME, 11 PUIS 4. ET DONC POUR CET ELEVE-LA T'ARRIVERAIS A DIRE POURQUOI TOUT D'UN COUP IL A... C'EST PASSE DE 5 A 11... ?

E: Absolument pas... alors lui c'est un mystère, déjà Eddy en soit...non mais c'est le cas typiquement, bah, dans la dictée... la grosse dictée de révision qu'on a faite euh... la semaine passée, il s'est complètement planté...3,5i. Mais rien... il m'a dit quand je l'ai pris pour euh... les notes, il m'a dit "ça je suis nul, je suis nul" et y avait les... on cherchait... donc y avait déjà des mots préparés, ensuite j'ai mis ces mots dans une dictée, ensuite donc y avait très peu d'autres mots, c'était des mots vraiment vus. Euh les temps vus, tous vus en conjugaison. Euh… y avait les CP, CV, CVD,CVI, donc vraiment la base de la base. Et bien…HS.

I: D'ACCORD...OK... MAIS C'EST ETONNANT PARCE QUE LA, DU COUP, ÇA RESSORT...ENFIN ON VOIT QU'IL EST CAPABLE.

E: Eh bah, voilà alors à moins qu'ils en aient parlé entre eux… parce qu'ils devaient justifier 15 mots?

I: OUI.

E: Bah écoute, alors non, je sais pas....Je n'ai pas parlé de ça avec eux, ni entre les travaux, ni avant, ni après, ni pas un mot...

I: OK, DONC C'EST INTERESSANT DE VOIR QU'AU FINAL...

E: Parce que déjà je savais que tu venais sur deux travaux, donc je voulais pas influencer en disant "Vous avez fait quoi? Vous auriez pu? Qu'est ce que vous avez fait?". C'était pas le but et puis, après, ça reste un travail qu'ils ont fait avec toi, euh... où ils ont mené du début à la fin moi j'étais pas là donc je pouvais pas intervenir la dessus.

I: D'ACCORD... DONC ÇA C'ETAIT POUR EDDY... APRES Y AVAIT EUH... ADRIAN. EUHM.... LUI LES DEUX FOIS IL A JUSTIFIE TOUS LES MOTS. IL ETAIT TRES PERSEVERANT. ET PUIS ON VOIT AUSSI UNE LEGERE PROGRESSION ENTRE LES DEUX FOIS... LA PREMIERE FOIS IL EN A FAIT 10 DE JUSTE ET 5 NON EFFICIENTES ET ENSUITE 12 ET 3. DONC LA PAREIL... POUR ADRIAN TU AS UNE EXPLICATION?

E: Euh... non bah le fait qu'il veuille justifier tous les mots, ça reste dans son optique de travail, si on veut bien. Euh bon après la progression, elle est légère, hein, chez lui donc c'est pas...comment dire flagrant. Il est quand même de langue étrangère polonaise donc euh... ça me paraît constant pour lui.

I: D'ACCORD. ENSUITE EUH LAURA, C'ETAIT TRES STABLE COMME TU PEUX VOIR, 13 ET 2, 13 ET 2.

E: Ouais bah ça fait aussi partis de son développement.

I: CA NE TE SURPREND PAS?

E: Pas du tout.

I: TRES BIEN. ET PUIS ENSUITE MANON QUI AVAIT FAIT 15 ET 15.

E: Ouais bah ça c'est Manon...! Ca ne me surprend pas... Marc tu l'as là?

I: EUH MARC N'ETAIT PAS LA LA DEUXIEME FOIS DU COUP J'AI PAS PU LE METTRE... MALHEUREUSEMENT.

E: Et la première?

I: J'AI PAS... PARCE QUE POUR FAIRE UNE ESPECE DE PROGRESSION AU FINAL IL FAUT LES DEUX DICTEES DONC EUH..

E: Puis Xavier?

I: XAVIER PAREIL... IL ETAIT PAS LA...

E: Dommage.

I: AMAËLLE ON VOIT AUSSI UNE LEGERE PROGRESSION...AH NON AMAËLLE A UNE LEGERE BAISSE...

E: Ouais mais ...

I: CA RESTE QUAND MEME CONSTANT

E: C'est une question de concentration chez elle.

I: VOILA ET PUIS LE DERNIER C'ETAIT TIMOTHEE, QUI A ...LA PREMIERE FOIS IL A FAIT 13 JUSTIFICATIONS EFFICIENTES, 2 NON EFFICIENTES ET LA DEUXIEME FOIS TOUT JUSTE.

E: C'est bien le fonctionnement des élèves ça!

I: ÇA LES REFLETE BIEN CE QUE TOI TU OBSERVES TOUS LES JOURS?

E: Assez, ouais, ouais. Et puis, Eddy, c'est vraiment la grande question que je me pose et c'est la même chose dans les autres branches. Il peut très bien réussir comme on a eu l'éval de maths sur les applications qui est archi compliquée, il a loupé les

révisions, il était pas là, malade. Il a fait un bon résultat étonnamment. Et euh ouais... c'est un peu un mystère, il est comme ça...

I: ALORS MERCI C'EST TOUT POUR CET ENTRETIEN.

E: Bah voilà, merci à vous, bonne chance!

Annexe 6a : Entretien n°1 enseignante 7H-8H

Retranscription : entretien 1 enseignante 7-8H, 8 octobre 2015

E: enseignante I: INTERVIEWEUSE

I: DONC TOUT D'ABORD, JE VOUS REMERCIE D'AVOIR ACCEPTÉ D'AVOIR CET ENTRETIEN AVEC MOI.

E: Mais je t'en prie.

I: MERCI, DONC LE SUJET GÉNÉRAL DE NOTRE ENTRETIEN C'EST LA DICTÉE, JE VAIS VOUS POSER DES QUESTIONS POUR CONNAÎTRE UN PEU VOS CONCEPTIONS PAR RAPPORT À LA DICTÉE. J'AIMERAI COMMENCER PAR LA PREMIÈRE QUESTION. QUE PENSEZ-VOUS DE LA DICTÉE ?

E: (Rires) A quel point de vue ?

I: A QUEL POINT DE VUE… C'EST VRAIMENT TRÈS OUVERT. MAINTENANT SI ON VOUS DIT DICTÉE, À QUOI ÇA VOUS FAIT PENSER ?

E: A un outil qui a été très utilisé dans l'enseignement depuis une centaine d'années et qui a été, je pense, le plus souvent mal utilisé, un outil qui a été utilisé pour ce qu'il… pour des raisons qui ne sont pas les bonnes.

I: EST-CE QUE VOUS POUVEZ M'EN DIRE PLUS ?

E: Oui, pour moi, la dictée, ça n'apprend pas à écrire juste. Et puis, du côté des parents et je pense aussi de beaucoup d'enseignants, la dictée, c'est un outil qui apprend à écrire juste. Pour moi pas, c'est même pas un outil d'évaluation non plus, c'est un exercice qu'on devrait abandonner vite fait bien fait à bon sens (rires) !

I: (RIRES) ALORS, DONC MAINTENANT QUE JE SAIS UN PEU CE QUE VOUS PENSEZ DE LA DICTÉE, QUELLES FORMES DE DICTÉES CONNAISSEZ-VOUS ? ET PUIS LESQUELLES PRATIQUEZ-VOUS, SURTOUT ?

E: Je connais la dictée traditionnelle où je, tu lis un texte à une classe, puis ensuite, tu dictes par petits morceaux, l'autodictée où les élèves apprennent par cœur un texte et puis qu'ils le retranscrivent si possible sans fautes, ça je pratique plus. Ni l'un ni l'autre depuis un paquet d'années. Euh, qu'est-ce qu'il y a comme variante… Il reste une

variante que je pratique, c'est la phrase dictée où en fait c'est… je dicte une phrase si possible en lien avec les activités qu'on est en train de travailler en orthographe, grammaire ou conjugaison. Une phrase à la fois que chaque enfant écrit dans son cahier, ensuite ils posent leurs instruments d'écriture et un seul d'entre eux va noter sa phrase au tableau blanc comme il l'a écrite dans son cahier, les autres observent. Puis ensuite, chaque enfant qui a une autre orthographe que ce qu'il y a au tableau va ajouter ses graphies au tableau. Puis, on se retrouve donc après avec une seule phrase au tableau, et puis plein de variantes différentes pour chacun des mots. Puis là commence le vrai travail intéressant, pour moi. Donc le travail d'analyse sur les différentes graphies, et puis la réflexion qu'il faut conduire pour s'en sortir avec tout ça.

I: DONC JE VAIS REBONDIR PAR RAPPORT À CE QUE VOUS AVEZ DIT. LA RÉFLEXION DONC VOUS, EN FAIT, QUAND VOUS FAITES UNE DICTÉE AVEC VOS ÉLÈVES QUELLES SONT VOS ATTENTES ?

E: Moi je fais, alors en tout honnêteté, je fais des dictées parce que je sais que si j'arrête de faire des dictées, je me ramasse des remarques de parents. Donc, je fais des dictées pour avoir la paix. Mon attente, c'est ça. Ça n'a rien de pédagogique (rires) et donc, là, avec la phrase dictée j'arrive à le vendre aux parents, ils acceptent parce que ben y a dictée dans phrase dictée, donc ça passe, et puis j'arrive à faire que ça soit cohérent avec ce que je veux faire en pédagogie, donc un réel travail d'analyse de la langue, parce que c'est comme ça qu'on apprend à écrire juste, c'est pas en faisant des dictées. (téléphone sonne), excuse-moi.

I: PAS DE PROBLÈME.

[Un coup de fil survient et nous interrompons l'entretien pour le reprendre 2 minutes après].

I: DONC..

E: J'ai perdu le fil, moi, du coup là.

I: JE VAIS PEUT-ÊTRE RÉPÉTER LA QUESTION. C'ÉTAIT JUSTEMENT QUELLES ÉTAIENT VOS ATTENTES LORSQUE VOUS PRATIQUIEZ LA DICTÉE AVEC VOS ÉLÈVES.

E: Ah ouais, ouais.

I: DONC VOUS M'AVIEZ PARLÉ DES PARENTS…

E: D'abord la paix ! (rires)

I: VOILÀ.

E: Et puis que, quand même, de faire, quand même, quelque chose qui a un peu de sens pédagogique, donc de faire un travail de réflexion sur la langue, le fonctionnement de la langue.

I: LE FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE. OUAIS, EUHHM… EN FAIT AVEZ-VOUS MODIFIÉ VOS PRATIQUES CONCERNANT LA DICTÉE DURANT VOTRE CARRIÈRE **?**

E: Oh oui, oui oui oui oui ! Alors moi, j'ai commencé à faire la dictée traditionnelle, hein, y a trente ans, donc moi j'ai commencé à enseigner en '83. J'ai commencé à enseigner, à faire des dictées comme on faisait quoi. Des textes que je dictais qu'on corrigeait, que je corrigeais, que les élèves corrigeaient. Et puis pendant des années, j'ai fait ça, tout en constatant qu'ils n'apprenaient pas mieux à écrire pourtant on faisait quand même. Et puis après, eh ben, au moment où on s'est un peu mis en projet, et puis qu'on a partagé nos réflexions dans le bâtiment avec des collègues sur le problème de faire écrire juste, de faire que les élèves écrivent juste, on s'est dit que visiblement ça marchait pas avec la dictée et qu'il fallait qu'on trouve d'autres pistes. Donc là, on s'est mis à lire des tas de sources pédagogiques, de recherches. Ça fait je sais pas une petite dizaine d'années où on a vraiment eu d'autres moyens, le constat de dire que ça marche pas est une chose, mais après comment faire autrement c'est encore un autre problème (rires). Pendant très longtemps, on n'avait pas trop l'idée de comment faire autrement. Donc, oui, j'ai changé mes pratiques au cours des années pour trouver un autre moyen d'enseigner l'orthographe, quoi.

I: D'ACCORD. DONC TOUJOURS DANS LE BUT DE… D'AMENER CETTE RÉFLEXION ?

E: D'enseigner l'orthographe en fait. Pour moi, si on… mon rôle au niveau, en ce qui concerne, la dictée non mais l'orthographe, oui, je dois faire en sorte que mes élèves

soient capables d'écrire sans fautes. Enfin pas tout de suite, enfin à la fin du primaire (rires), ça c'est la ligne de mire, à la fin de la scolarité obligatoire, hein, qu'ils soient capables d'écrire sans faute, donc moi, je dois aller le plus près possible de cet objectif-là donc…

I:D'ACCORD.

E: Donc voilà, c'est ça.

I:PARFAIT, ALORS LA QUESTION SUIVANTE : À QUELLE FRÉQUENCE PRATIQUEZ-VOUS LA DICTÉE AVEC VOS ÉLÈVES ?

E: Alors la phrase dictée, donc, parce que dictée, je fais plus au sens traditionnel, ah… la phrase dictée c'est tous les quinze jours, et puis j'alterne avec une autre pratique qu'on a introduite aussi où les élèves font, tous les quinze jours donc c'est en alternance une fois l'un une fois l'autre une fois la phrase dictée et l'autre, c'est rédiger des phrases avec les mots à savoir. Chaque semaine, ils doivent apprendre par cœur, les miens ils ont neuf mots à savoir, et ils doivent faire des phrases en introduisant ces mots-à-savoir et puis, ben, là aussi y a un travail orthographique qui se fait forcément à partir de ça, donc ça alterne.

I : DONC VOTRE OBJECTIF C'EST… EUH… C'EST QUOI AU FOND ?

E: De…

I:DE FAIRE ÇA UNE SEMAINE SUR DEUX ?

E: Ces deux activités qui traitent du même objectif, donc apprendre à écrire juste et puis avoir des outils pour écrire juste et puis développer le raisonnement sur la langue, et puis en faisant deux activités un peu différentes pour pas faire que la phrase dictée ou que des phrases de mots à savoir. Dans la phrase dictée c'est moi qui les dicte donc eux n'inventent, ils écrivent ce que je dis, alors que dans les phrases de mots à savoir, c'est vraiment, alors ils ont sept… neuf mots, mais c'est eux qui les mettent dans des phrases, donc pour moi, c'est deux éléments qui sont intéressants dans la manière d'apprendre à écrire juste. J'écris juste quand on me demande quelque chose, dans ma vie d'adulte ça peut arriver que je doive écrive sous dictée.

I: OUI.

Rapport-Gratuit.com

E: Que j'écrive sous dictée c'est assez rare, hein, de plus en plus rare. Il y a des professions qui reposent encore un peu là-dessus, mais la situation, je trouve la plus fréquente dans le monde d'adulte, c'est que j'écrive ma propre production personnelle peut-être avec des mots avec des thèmes qu'on m'a imposés. Alors, c'est pour ça qu'on fait les deux, en fait, les deux accès, aspects.

I: OUI, DONC UNE FOIS QUE VOUS AVEZ FAIT VOTRE DICTÉE AVEC VOS ÉLÈVES, QUE FAITES-VOUS DE CES DICTÉES ? ON VA SE RÉPÉTER UN PEU PARCE QUE VOUS AVEZ DIT QUE VOUS FAISIEZ JUSTEMENT LA PHRASE DICTÉE.

E: Voilà, quand je fais la phrase dictée comme on la corrige au fur et à mesure à partir du moment où on a réfléchi ensemble, hein, au tableau blanc, on analyse toutes les erreurs et puis on, on a … on a. On les analyse avec, on s'est inspiré de l'île aux mots en fait. Quelles sont les erreurs qui relèvent des erreurs de son, les erreurs d'accord, les erreurs de conjugaison ? Et puis les erreurs qui relèvent plus du lexique du dictionnaire. Et puis, ben, on travaille ça et puis au terme de l'exercice dans le cahier de l'élève c'est tout juste là, ils terminent par corriger ces erreurs. Donc, on en fait rien quoi, c'est la, c'est la… c'est l'exercice en lui-même qui apprend à réfléchir et puis à utiliser les outils. Et puis, pour les phrases de mots à savoir alors, c'est un peu différent, ça leur prend à peu près trente minutes pour rédiger des phrases avec leurs mots, parce qu'on exige cent mots au minimum en 7-8H. Donc, ça leur prend en gros trente minute pour faire ce travail, donc quand ils ont fini, ils me remettent leur cahier ou leur feuille parce que, ah oui, je… on combine ça aussi avec les MITIC. Les phrases des mots à savoir, ils les font une semaine, enfin une fois à l'ordinateur et une fois dans le cahier comme ça, ça fait encore quelque chose où on apprend les MITIC dans un contexte précis, donc quand ils ont écrit dans le cahier ou qu'ils ont imprimé leur feuille, ils me la remettent, je souligne les erreurs et puis la leçon d'après, ils vont faire aussi un travail de correction sur cette feuille-là.

I: D'ACCORD, JUSTE PAR RAPPORT À ÇA, EST-CE QUE VOUS VOYEZ UNE DISTINCTION ENTRE, LORSQU'ILS TRAVAILLENT SUR LES ORDINATEURS ET LORSQU'ILS ÉCRIVENT EUX-MÊMES SUR LEUR CAHIER ?

E: Oui, parce que c'est un outil différent, donc les stratégies pour écrire juste ne sont pas les mêmes, donc à l'ordinateur, ils vont apprendre à utiliser le correcteur orthographique, ils vont apprendre à s'en méfier aussi, parce qu'il fonctionne pas toujours comme on veut, parce qu'ils sont pas parfaits. Ils vont apprendre à soigner la mise en page ce qui est plus compliqué à faire que quand on écrit de manière manuelle, parce que une fois que c'est écrit, c'est écrit, alors qu'à l'ordinateur on peut retoucher, on peut voilà. Donc oui c'est différent. Ça, c'est complémentaire.

I : DONC LÀ EN FAIT, CONCRÈTEMENT QUE FAITES-VOUS DES ERREURS DES ENFANTS ?

E: Alors, quand c'est au tableau noir avec la phrase dictée, ben, on les utilise pour apprendre, heureusement qu'il y a des erreurs sinon l'exercice s'arrête.

I: DONC VOILÀ… (RIRES)

E: Ben, voilà, ben oui (rires), s'il se trouve que y a un élève qui… enfin si, si on écrit la phrase et que personne n'a d'erreur à rajouter, c'est qu'on est à côté de la plaque, c'est que c'était trop facile, la phrase était mal choisie ou y a un problème. Donc l'erreur sert à apprendre, et puis dans leurs phrases de mots à savoir aussi, les erreurs servent à réviser, à apprendre ou à… ouais, c'est ça. A remettre dans le contexte… des choses comme ça.

I: ET PUIS DONC POUR TERMINER (RIRES) MA DERNIÈRE QUESTION ÇA SERAIT, À VOTRE AVIS, POURQUOI LES ÉLÈVES FONT-ILS DES ERREURS DANS LES DICTÉES ?

E: Parce qu'ils savent pas.

I: ILS SAVENT PAS… ?

E: Ben ils savent pas écrire (rires). Ah, mais, puis moi, c'est pas qu'ils fassent des erreurs dans les dictées, c'est la question qui est pertinente, c'est pourquoi ils écrivent avec des erreurs ? Que ce soit dans les dictées ou dans leur production personnelle, peu importe donc la réponse à la question pourquoi ils écrivent avec des erreurs c'est qu'ils ont pas appris à écrire juste, ils ont pas encore tous les outils pour écrire juste. A leur âge là, moi, je les ai à onze douze ans, ils font des fautes parce que ils peuvent

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

pas faire autrement que de faire des fautes. Ils ont pas assez de savoir (rires) pour pouvoir faire tout juste. Et ils sont pas capables de… de gérer en même temps tous les savoirs qu'il faut mobiliser pour écrire juste, donc voilà pourquoi ils font des fautes. (Rires) donc il faut du temps.

I: IL FAUT DU TEMPS (RIRES).

E:(Rires)

I: EST-CE QUE VOUS AIMERIEZ RAJOUTER QUELQUE CHOSE PAR RAPPORT À TOUT CE QU'ON A DISCUTÉ OU BIEN QUELQUE CHOSE QUI VOUS VIENT MAINTENANT. QUE VOUS… ?

E: Non. Pour moi, la dictée, c'est vraiment pas un élément de réflexion pertinent si on veut se pencher sur la problématique de l'orthographe à l'école primaire ou à l'école obligatoire je dirai. C'est se tromper de cible. Si on attaque par la dictée, on se trompe de cible, on n'arrivera jamais à améliorer l'orthographe des enfants en passant par-là quoi.

I: JE VOUS REMERCIE VRAIMENT D'AVOIR PRIS CE TEMPS POUR MOI ET PUIS… À BIENTÔT (RIRES).

E: Ben de rien. Merci (rires).

Annexe 6b : Entretien n°2 enseignante 7H-8H

Retranscription : entretien n°2 Enseignante 7H-8H

VOILA DONC. TOUT D'ABORD MERCI ENCORE DE NOUS ACCEPTER POUR CETTE ENTRETIEN. LA PREMIERE CHOSE QUE JE VAIS FAIRE, JE VAIS VOUS PRESENTER LES RESULTATS DES DICTEES, QU'ON A FAITES, DONC LA PREMIERE FOIS ET LA DEUXIEME FOIS AU MOIS DE DECEMBRE. ET PUIS EN FAIT AVANT DE VOUS EXPLIQUER CE QUE C'EST J'AIMERAIS JUSTE PRECISER QUE J'AIMERAIS LES JUSTIFICATIONS DES ELEVES. EN FAIT ÇA NOUS A PERMIS DE FAIRE QUATRE CATEGORIES DE JUSTIFICATION, DONC JUSTIFICATION PAR CONSTAT. IL S'AGIT PAR EXEMPLE QUAND L'ENFANT VOIT QU' « ILS ARRIVENT » ET QU'IL ECRIT LE MOT ARRIVE AVEC –ENT, ET PUIS IL DIT PARCE QUE C'EST COMME ÇA PARCE QUE JE LE SAIS BIEN. IL DIT PARCE QUE C'EST UN VERBE SANS PRECISER PLUS. LA ÇA SERAIT PLUTOT PAR CONSTAT. ENSUITE IL Y A LA JUSTIFICATION AVEC REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD. DONC, C'EST QUAND L'ENFANT IL FAIT, IL PREND JUSTEMENT LE MOT A JUSTIFIER AVEC LES AUTRES MOTS QUI L'ENTOURENT. ENSUITE, IL Y A LA JUSTIFICATION PAR SUBSTITUTION, DONC L'ENFANT IL VA REMPLACER LE MOT QU'IL DEVAIT JUSTIFIER, PAR EXEMPLE DIRE LE COACH DEVAIT MOTIVER DONC « LES MOTIVER » C'EST COMME VENDRE DU COUP –ER. ÇA SERAIT PLUTOT LA SUBSTITUTION. ET PUIS, POUR FINIR SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR, ÇA VEUT DIRE QUE L'ENFANT, IL DIT PAR EXEMPLE C'EST AU PLURIEL. MAIS IL DIT PAS CE QUI EST AU PLURIEL EN FAIT (JE SAIS PAS SI VOUS ARRIVEZ A VOIR MAIS JE VAIS METTRE UN PEU PLUS GRAND). DONC EN FAIT, C'EST QUE ILS ONT PROGRESSE, C'EST DONC, ON VOIT CLAIREMENT QU'ILS ARRIVENT A JUSTIFIER PLUS DE MOTS LA DEUXIEME FOIS

E : O.K.

I : DONC CE QUI SE PASSE ICI C'EST QUE AU TOTAL… DONC LA PREMIERE BARRE EN FAIT, C'EST LA PREMIERE DICTEE. A CHAQUE FOIS ON A LA PREMIERE DICTEE COMME ÇA ET A COTE, ON A LE RESULTAT DE LA DEUXIEME DICTEE.

E : Hum hum.

I : À LA PREMIERE DICTEE ILS FAISAIENT PLUS DE JUSTIFICATIONS PAR CONSTAT, DONC EN TOUT IL Y EN AVAIT 37 ET PUIS 31 EFFICIENTES. ÇA VEUT DIRE QUE 31 DE CES JUSTIFICATIONS LEUR PERMETTENT D'AVOIR LA GRAPHIE CORRECTE.

E : Ok

I : DONC ON VA PARLER DE JUSTIFICATIONS EFFICIENTES, CE QUI EST EN BLEU, LA, C'EST CELLES QUI SONT NON-EFFICIENTES. DONC LA DEUXIEME FOIS LE NOMBRE DE JUSTIFICATIONS PAR CONSTAT, ÇA DIMINUE. ON EN A 11 ET PUIS 2 EFFICIENTES. APRES LA JUSTIFICATION AVEC REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD, ÇA RESTE PLUS OU MOINS STABLE. IL Y A UNE PETITE AUGMENTATION QUAND MEME, MAIS ÇA DEVIENT PLUS EFFICIENTE, DONC C'EST TOTALEMENT EFFICIENTE, C'EST TRES BIEN. ET PUIS CE QUI INTERESSANT CHEZ VOUS C'EST QUE POUR LA SUBSTITUTION, LA JUSTIFICATION PAR SUBSTITUTION PASSE DE 51 JUSTIFICATIONS A 68.

E : Hum hum.

I : IL Y A CLAIREMENT UNE AUGMENTATION ET PUIS PAREIL POUR SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR, ÇA A CLAIREMENT DOUBLE EN FAIT. DONC ÇA C'ETAIT UN PEU LES RESULTATS DE CE QU'ON A EUS. EST-CE QUE VOUS AVEZ DES QUESTIONS PART RAPPORT A ÇA?

E : Non.

I: SINON, J'AI ENCORE DES CAS D’ELEVES ASSEZ PRECIS QUI REPRENNENT JUSTEMENT AU FAIT SES EVOLUTIONS. LA SI ON REGARDE CHEZ JEREMIE LA PREMIERE FOIS IL FAISAIT PAS DE JUSTIFICATION AVEC REFERENCE A LA

CHAINE D'ACCORD ET PUIS TOUT D’UN COUP, LA DEUXIEME FOIS, IL EN FAIT CINQ ET PUIS LES CINQ SONT EFFICIENTES.
E : Hum hum.

I : DONC IL COMMENCE A AVOIR ACCES A CELA. ENSUITE, CHEZ DORIAN, C’EST AUSSI TRES INTERESSANT PARCE QU’AU DEPART, IL FAISAIT DES JUSTIFICATIONS PAR CONSTAT ET PUIS TOUT D'UN COUP IL EN FAIT PLUS DU TOUT, VRAIMENT. ET PUIS IL VA PLUTOT PRIVILEGIER LA SUBSTITUTION ET PUIS JUSTIFICATION REFERENCE AU MOT DONNEUR.

CHEZ SABRINA, C'ETAIT PLUTOT LA SUBSTITUTION QUI DOMINAIT ET D’UN COUP, ELLE VA DIMINUER CA POUR AUGMENTER LA JUSTIFICATION SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR. ET PUIS LA MEME CHOSE CHEZ LEONIE OU ELLE EN FAISAIT JUSTE UNE, TOUT D'UN COUP, ÇA VA PASSER A 9 PUIS IL N'Y AURA PLUS DE JUSTIFICATIONS SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR.

CHEZ ROBIN, C'EST AUSSI LA JUSTIFICATION AVEC REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD QUI VA CHANGER, DONC IL EN A AU DEPART, IL EN AVAIT PAS DU TOUT ET PUIS, TOUT D'UN COUP, IL EN A 6, C'EST TRES BIEN ET PUIS IL VA AUSSI AUGMENTER LE NOMBRE DE JUSTIFICATIONS PAR SUBSTITUTION DONC DE UNE JUSTIFICATION IL VA PASSER A NEUF QUI SONT EFFICIENTES LES 9.

CHEZ SAMANTHA, LA JUSTIFICATION PAR CONSTAT VA DISPARAITRE LA DEUXIEME FOIS. DONC LA PREMIERE FOIS, ELLE EN A 11. LA DEUXIEME FOIS, ELLE EN A PLUS DU TOUT ET PUIS ÇA VA AUGMENTER POUR LA SUBSTITUTION, ET PUIS POUR LE SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR.

DONC ÇA, C'EST UN PEU LE TOUT DE CE QUI RESSORT DE VOTRE CLASSE. DONC SI JAMAIS ON PEUT TOUJOURS REVENIR LA-DESSUS SI VOUS AVEZ DES QUESTIONS.

E: hum hum.

I : DONC SI VOUS N'AVEZ PAS DE QUESTION, JE VAIS PASSER A MES QUESTIONS.

E: Moi j'ai pas de question de compréhension, ça veut dire j'ai compris les données que tu m'as présentées.

I: D’ACCORD.

E: Et puis, par contre moi j'ai aussi moi une série de questions qui peuvent expliquer pourquoi cela s’est passé comme ça.

I : TRES TRES BIEN.

E: J'ai compris les données que tu m'as présentées.

I: D ’ACCORD. JE VAIS COMMENCER PAR LA PREMIERE QUESTION DEJA. AVIEZ-VOUS CONNAISSANCE AVANT CET ENTRETIEN DE CE GENRE D'OUTILS D'ANALYSE DES JUSTIFICATIONS ? PARCE QUE LA, CE QU'ON A FAIT, ON A FAIT UNE DICTEE ET PUIS ON S'EN EST SERVI POUR ANALYSER LES JUSTIFICATIONS DONC ON N’A PAS FAIT DE CORRECTION EN GROS.

E: Alors je dirais, comment dire, oui, j'en avais partiellement parce que on a une manière de travailler l'orthographe qui est basée sur l'analyse des erreurs donc on apprend à nos élèves à écrire juste en vérifiant certaines typologies d'erreur. Donc il y a un lien fort avec le travail que tu as fait, donc les chaînes d'accord par exemple c'est typique. On leur enseigne à identifier les chaînes d'accord, à trouver quel mot m’aide à voir quels mots vont ensemble, tu vois les mots signaux tout ça. Les substitutions aussi, c'est typique, une activité qu'on fait pour savoir comment écrire juste. Donc je ne suis pas surprise par cette manière que vous avez d'analyser les écrits des enfants, C'est en lien avec la manière et la pratique qu’on a quelque part.

I: D’ACCORD. DONC COMME J'AI PRECISE, DONC VOUS COMMENT VOUS EXPLIQUEZ CETTE PROGRESSION ?

E: J'ai plein d'hypothèses et puis je ne peux pas dire laquelle est la bonne, je manque d'éléments, par contre, je pense qu'il y a eu une chose c'est le contexte dans lequel s'est passé l'exercice, ça c'est valable pour toutes les activités qu'on fait en classe. Si tu changes un peu le contexte dans lequel tu donnes une activité elle peut très bien se passer, ou se passer d'une certaine manière et si tu refais la même activité dans un autre contexte, ça peut ne pas marcher, moi, je pense qu'il y a une partie explication là-dedans. Je me souviens que la manière de faire la dictée, c'est pas comme je fais, donc la première fois, ça a dû les surprendre j’expliquerai comme ça. La première fois, ils ont réagi ils ont fonctionné avec quelqu'un qui ne fait pas comme la maîtresse et puis ils ont mis en œuvre des stratégies pour s'adapter à ça en fait.

I: OUI

E: Puis la deuxième fois, ils connaissaient mieux et ils ont eu moins de surprise, ils se sont, je me rappelle comment c'était, et puis du coup, ça a une influence sur les résultats, je pense du travail. Après, aussi peut-être la clarté des attentes. Ils ont peut-être mieux compris ce que vous attendiez d’eux aussi. En ayant fait l'exercice une fois, ils ont dit « ah ouais on sait ce qu'elles veulent, donc, maintenant en sachant ce qu'elles veulent, je vais m'efforcer de correspondre à leurs attentes » quelque part. Mais je pense pas que l'explication tienne au travail qu'on a fait en classe entre deux des activités ou des objectifs que j'aurais travaillés en classe entre les deux interventions, parce que, bien sûr, qu'on a fait de l'orthographe, c'est clair mais ça ne suffit pas à expliquer de tels écarts à mon sens. Je pense que c'est pas cette hypothèse-là que je chercherai à valider en premier pour quelques élèves peut-être, mais par exemple, tu me parlais de Jérémie, lui, je suis sûre que c'est pas le travail en orthographe qu'on a fait entre les deux interventions qui lui ont permis de construire des savoirs qu'il aurait pu mobiliser. Parce qu'il a de bonnes compétences, donc, lui c'est pas ça et puis Dorian, la même chose, c'est pas non plus une histoire de je savais pas avant je sais maintenant, donc je fais mieux, c'est pas ça.

I : D'ACCORD.

E: Donc voilà un peu, c'est à ça que j'ai pensé en cherchant des explications à ces différences.

I : OUI DONC SI MAINTENANT JE REGARDE LA JUSTIFICATION PAR SUBSTITUTION ET PUIS SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR, DONC COMMENT VOUS VOUS EXPLIQUEZ QU'ILS AIENT UTILISE PLUS DE JUSTIFICATIONS PAR SUBSTITUTION ET PUIS SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR? EST-CE QUE VOUS ARRIVERIEZ A TROUVER UNE EXPLICATION POUR ÇA, PARCE QUE ON VOIT CLAIREMENT QU'IL Y A UNE AUGMENTATION.

E: C'était les mêmes textes les deux fois ?

I: OUI C'ETAIT LES MEMES TEXTES

E: J'ai plusieurs hypothèses : une question d'efficacité, ça va plus vite d'écrire avec une substitution que d'écrire comment j'ai réfléchi, si je dis j'ai mis euh euh parce que je peux dire mordre, ça va plus vite que de dire j'ai mis -er parce que c'est un infinitif et je sais que c'est un infinitif parce que je peux la... Peut-être ça, ça peut être un critère, ils ont visé à expliquer vite le pourquoi du comment, on substitue, c'est plus rapide. Une prise de conscience peut-être, ça peut être autre chose entre les deux c'est-à-dire, ils ont peut-être mieux compris le sens du texte, et puis ils ont pris conscience que c'était plus simple de réfléchir par substitution qu'autrement. Le mot donneur c'est quoi tu m'as dis?

I: LE MOT DONNEUR, C'EST QUAND PAR EXEMPLE ILS DISENT "ILS ARRIVENT" POUR JUSTIFIER ARRIVENT, ILS DISENT C'EST AU PLURIEL MAIS ILS NE PRECISENT PAS QUEL EST LE MOT QUI LEUR PERMET…

E: Oui, pour moi, là aussi, ils réfléchissent comme un adulte ou quelque part, ça veut dire qu'ils ont plus besoin de vous expliquer que c'est "il " c'est une évidence, comme 2 plus 2 ça fait 4, je vais pas t'expliquer pourquoi 2 plus 2 ça fait 4. Moi je pense que pour beaucoup d'élèves, c'est ça, ils expliquent, ils sont dans l'implicite quelque part dans l'implicite orthographique, parce qu'ils ont complètement construit la compétence et qu'ils voient pas l'utilité de réfléchir comme des petits si tu veux.

I: HUM HUM, C'EST VRAI.

E : Moi je pense que c'est ça. Et puis c'est juste ce que tu me dis, c'est des stratégies efficientes-là.

I : HUM HUM EXACTEMENT SUR LES 41 IL Y A TOUT QUI EST JUSTE.

E: J'explique ça comme ça, c'est que ils ont visé de nouveau à expliquer très rapidement le pourquoi et puis de dire que c'est pluriel, mais ils en sont à un stade où ça suffit à leur yeux comme justificatif, ils n'ont pas besoin d'aller chercher la marque du pluriel, c'est à nous maintenant de comprendre comment ils ont réfléchi quelque part.

I: OUI.

E: Par contre, si là il avait eu plein d'erreurs mon hypothèse ne tenait plus. Parce que ça veut dire qu'ils feraient des trucs chez pluriel et puis c'est tout, c'est un truc tandis que si ça marche et puis ils disent que c'est pluriel et que c'est juste, ça veut dire qu'ils ont fait le travail dans leur tête mais qui ne voient pas l'utilité de le dire par écrit quand on leur demande d'explication.

I: D'ACCORD, DONC MAINTENANT, MA TROISIEME QUESTION, ÇA SERAIT EST-CE QUE VOUS VOUS AVEZ ENTRAINE VOS ELEVES A JUSTIFIER LA GRAPHIE DE LEUR S'ECRIT ?

Rapport-Gratuit.com

E: Oui tout le temps. Depuis qu'ils commencent à écrire, dans l'entrée en 4H l'entrée, ça fait partie de nos projets d'établissement depuis un paquet d'années dès qu'ils entrent dans l'écrit, on met ça en œuvre. Expliquer pourquoi ça s'écrit comme ça et pas autrement. Et puis, les outils on les construit au fur et à mesure qu'ils grandissent, on les adapte, on les complexifie, mais c'est vraiment... Finalement c'est plus ça qu'on attend d'eux, on attend pas tellement d'eux qu'ils écrivent juste, mais on attend surtout qu'ils soient capables d'expliquer pourquoi c'était pas comme ça et pourquoi c'est comme ça donc plus la justification que la justesse.

I: ET VOUS LE FAITES DE QUELLE MANIERE EN FAIT ? VOUS LE FAITES COMMENT CE TRAVAIL?

E: Des tas d'activités sur la semaine et sur le mois. Alors c'est où ces petites activités comme les phrases de mots à savoir comme l'exercice de la dictée pour qu'ils explique tout, alors c'est le fruit d'une réflexion sur à peu près 10 ans sur la nécessité de donner de bons outils orthographique à nos élèves, le constat que l'orthographe baisse, quand on a pris ça au moins depuis maintenant une dizaine d'années et puis on a vraiment construit quelque chose là autour pour essayer de leur donner de bonnes compétences orthographiques. On a réfléchi un peu dans tous les sens pour écrire juste, bah, il faut avoir un stock de mots de vocabulaire en mémoire dans sa tête, des mots qu'on appelle les mots outils qu'il faut connaître, et puis aussi un stock de vocabulaire de base du langage de tous les jours qui doivent être mobilisable sans devoir prendre le dictionnaire chaque fois, sinon ça joue plus donc, on va faire un travail sur des listes de mot à savoir on a adapté on a diminué la quantité de mots à apprendre, on a mis en place des petits jeux pour les inciter à apprendre ces mots des jeux au sein de la classe, des jeux entre les classes ont fait des joutes orthographiques, défi ce qui entraîne ces mots, enfin plein de choses-là autour après donc pour écrire juste, il faut pas seulement disposé d'un stock de mots il faut aussi quand on écrit un texte, savoir gérer le texte, les phrases, donc là aussi, on a mis en place plein d'activités là-dessus, donc je parlais des phrases de mots à savoir dans chaque semaine, ils doivent inventer des phrases dans lesquelles ils disent les mots à savoir de la semaine chez moi, ils ont neuf mots-à-savoir apprendre chaque semaine

donc ils doivent les connaître par cœur les neuf ils doivent les dire par cœur et il écrit juste par cœur. Et puis, ils doivent inventer des phrases dans lesquelles ils glissent ces mots et on a fixé aussi un nombre de mots minimum que doit contenir le texte parce que 9 mots, ça peut faire un texte très peu de lignes suivant comment, donc c'est minimum cent mot en 7- 8 H dans le texte dans lequel ils mettent ces mots, ces neuf mots-là et puis, quand ils corrigent ce travail c'est là de nouveau toute cette réflexion sur « ah j'ai écrit ça comme ça pourquoi ça joue pas comment j'ai dû l'écrire », et puis justifier, il y a tout le travail de justification. L'autre activité, c'est plus collective, c'est chaque élève qui travaille sur son texte puisqu'ils ont chacun des phrases différentes chez les 7- 8H. Par contre, en 5H c'est un peu trop difficile de faire le travail de correction tout seul, parce que ils ont pas encore cette compétence. Simplement, c'est trop pour eux, donc, là on les fait travailler par groupes homogènes. Ils sont deux trois ils réfléchissent ensemble au texte qu'ils produisent. Au moment de la production, ils sont déjà ensemble et au moment de la correction aussi, donc avec plus de cerveau ça fonctionne mieux. Et puis l'autre exercice, les phrases dictées, donc là, c'est moi qui dis des phrases ou des parties de phrases et puis chaque enfant écrit dans son cahier, et ensuite, il y a un élève qui vient au tableau blanc qui écrit la phrase comme il a écrit dans son cahier et les autres regardent, et puis chaque enfant qui a eu une autre graphie vient l'ajouter au tableau blanc. Donc on se retrouve avec une phrase et puis un certain nombre de graphies qui varie et c'est là qu'on fait le travail et justification en collective cette fois. Alors il y a quatre graphies. Quelles sont celles qui sont correctes? Pourquoi, comment? Comment on fait pour savoir? Quels outils il faut prendre pour qu'on puisse être sûr que c'est juste? Comment je fais quand je sais pas, enfin tout ce travail là-autour ?

I: D'ACCORD.

E: Et puis à chaque fois après, dans les autres branches aussi, quand on fait des maths et puis qu'ils écrivent des phrases-réponses moi je passe derrière de nouveau pour leur éveiller leur sens orthographique. C'est pas parce qu'on fait des maths qu'on écrit tout faux quand on fait de l'histoire, de la géographie, des sciences, pareil. Bon là, je vais pas aussi loin parce que c'est clair pour certains enfants si je voulais qu'ils

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

écrivent tout le temps tout juste, on fait plus d'histoire, plus de géo, plus de sciences, plus de maths il y aurait beaucoup trop de choses à corriger, mais je cible des choses vraiment très importantes en 7-8 H les majuscules au début de phrase les points. Enfin des choses de base comme ça, ça je lâche pas et puis le reste j'adapte en fonction de ce qu'on fait quoi.

I: D'ACCORD. DONC MOI C'ETAIT UN PEU TOUT CE QUE J'AVAIS COMME QUESTIONS A VOUS POSER. EST-CE QUE VOUS AVEZ D'AUTRES CHOSES A RAJOUTER, QUELQUE CHOSE QUI VOUS VIENT A L'ESPRIT MAINTENANT OU BIEN UNE QUESTION PAR RAPPORT A CE QU'ON A FAIT?

E: Non.

I: C’ETAIT JUSTE POUR …

E: Je crois que c'est un intéressant travail de recherche, je trouve. Pour essayer de comprendre comment finalement au bout du compte, comment mieux enseigner l'orthographe. Pour moi la question est encore, j'ai pas réglé toujours ça. On est toujours en interrogation là autour. Comment mieux enseigner l'orthographe à des élèves de 21e siècle qui sont en concurrence avec les SMS avec le chat et puis on doit faire avec de toute façon. Et pour certains qui lisent moins que les élèves d'autrefois, mais c'est pas le cas ici, parce qu'on sait qu'ici ils lisent encore beaucoup donc voilà. La question que je trouve intéressante de votre recherche dans cette perspective là quoi.. Comme jeunes enseignantes de se demander mais comment on va faire parce que tous les constats, il y a de nombreux constats maintenant encore au Téléjournal hier soir où il disait que le niveau orthographique ne cesse de baisser, ah oui c'est bien joli, mais comment on fait nous comme enseignant pour maintenant contrecarrer ça ? Voilà.

I: EXACTEMENT

E : Je trouve ça intéressant pour avoir d'esquisse de réponses.

I: D'ACCORD. JE VOUS REMERCIE POUR CETTE ENTRETIEN, ENCORE UNE FOIS. PARCE QUE VOS REPONSES SONT TRES PRECIEUSES POUR NOUS. ÇA NOUS AIDE A COMPRENDRE UNE CERTAINE MANIERE DE FONCTIONNER QUE LES ELEVES ILS ONT. DONC MERCI.

E: De rien

Annexe 7a : Entretien n°1 enseignante 5Ha

Retranscription entretien n°1 Enseignante 5Ha

Tout d'abord, je te remercie d'avoir accepté de faire cet entretien avec moi le thème général c'est la dictée, donc le but, c'est de voir un peu les représentations toi t'as de la dictée et puis les aspects qui découlent justement de la dictée. Je commence avec la première question donc

I: QUE PENSES-TU DE LA DICTEE, D'UNE MANIERE GENERALE?

E: C'est une étape importante dans l'apprentissage des enfants. Ça permet de mettre en place les notions qu'on a étudiées indépendamment dans chaque cours qu'ils puissent l'appliquer dans quelque chose de plus générale.

I: EST-CE QUE TU PEUX M'EN DIRE PLUS?

E: Par exemple, si on étudie le présent des verbes en –er, et puis que je le mets dans la dictée, il prend tout son sens au niveau du contexte il est dans un contexte, et puis après, c'est à eux de faire le transfert entre ce qu'ils ont appris dans la leçon du présent des verbes en -er de l'adapter dans une dictée où il y a un texte.

I: D'ACCORD. ALORS, LA DEUXIEME QUESTION : QUELLE FORME DE DICTEE CONNAIS-TU ET LESQUELLES PRATIQUES-TU?

E: Alors, principalement dans notre classe on fait la dictée basée sur les mots à savoir. Ils apprennent des mots à savoir sur deux semaines et puis on fait une dictée toutes les deux semaines donc c'est les, ils connaissent les mots, et puis nous on met ces mots dans une phrase, et puis on dicte les phrases. Ensuite, parfois je fais les dictées visuelles, c'est-àdire que je prends une dictée vraiment, complètement inconnue avec des mots qu'ils ont pas travaillés, que je mets un peu dans la classe dans les vestiaires dans le bâtiment, et puis, ils peuvent aller lire, et puis recopier à leur place. J'ai eu fait, mais pas depuis un petit moment, les dictées à trous, c'est-à-dire qu'ils ont un texte, puis il manque certains mots où ils peuvent faire et puis des fois, je fais aussi les dictées avec dictionnaire, où

c'est aussi des mots qu'ils connaissent pas, qu'ils n'ont pas appris, et puis après ils ont dix minutes avec le dictionnaire pour travailler pour corriger leur dictée.

I: D'ACCORD, DONC LORSQUE TU FAIS UNE DICTEE, QUELLES SONT TES ATTENTES?

E: Envers mes élèves?

I: EXACTEMENT. TU FAIS UNE DICTEE AVEC TES ELEVES...

E: Alors, la première attente, enfin, c'est l'apprentissage des mots à savoir, quand même. Pour qu'ils puissent enrichir leur vocabulaire, ils en ont douze mots toutes les deux semaines. Ma première attente, c'est que ces douze mots ils soient écrits juste. Pour eux, c'est un bagage aussi pour plus tard si toutes les deux semaines ils apprennent douze mots au final, ils arrivent à écrire de plus en plus de mots. Donc ma première attente c'est vraiment ces mots à savoir comment ils les ont mémorisés s'ils arrivent à les écrire juste dans un contexte. Et puis, une deuxième attente c'est quand même ben justement, tous les aspects structuration qu'on a travaillés en classe. D'observer si vraiment le transfert il était fait mais souvent, c'est un peu démoralisant le deuxième aspect. (rires)

I: D'ACCORD, ALORS UNE QUESTION UN PEU PLUS Axee SUR TES PRATIQUES, DONC EST-CE QU'AU COURS DE TA CARRIERE, TU AS MODIFIE TES PRATIQUES CONCERNANT LA DICTEE?

E: Oui, au tout début de mon enseignement, je travaillais que mots à savoir que je mettais dans une dictée j'incluais pas la structuration que j'étudiais pendant la période. Donc ça après, je me suis vite rendue compte que c'était utile pour moi de mettre quelque chose qui avait un lien avec ce qu'on faisait en classe, donc ça, j'ai adapté j'ai aussi adapté le nombre de mots à savoir à apprendre, parce que j'en donnais trop, donc au niveau du nombre au niveau des aspects structuration, c'est à peu près tout ce que j'ai adapté.

I: D'ACCORD. DONC EN FAIT, QUAND T'AS DIT QUE T'AS DIMINUE LE NOMBRE ESTCE QUE T'ARRIVERAIS A ME DONNER UN CHIFFRE, ENFIN ?

E: Alors, je pense que en fait plus ou moins j'en avais de douze à quinze par semaine et puis j'ai carrément partagé en deux. La première semaine, on les travaille avec une fiche de devoirs et puis, la deuxième semaine seulement, ils les apprennent, ils les répètent, tandis qu'avant je faisais peut-être chaque semaine des nouveaux.

I: A QUELLE FREQUENCE PRATIQUES-TU LA DICTEE AVEC TES ELEVES ET PUIS POURQUOI?

E: Alors, toutes les deux semaines, pour permettre d'avoir du temps pour travailler les mots en classe avec les élèves. D'abord on pointe les mots au panneau des sons, pour qu'ils puissent les réécrire, donc, ils viennent vers le panneau des sons. Ils les mettent en tête, ils écrivent dans un premier temps il y a l'enregistrement du mot. Après, il y a, le devoir avec la fiche, après nous on travaille dans quelques petites phrases en classe de temps en temps, et ensuite il y a le travail à la maison où ils répètent leurs mots sur tout une semaine.

I: D'ACCORD ET PUIS LORSQUE TU FAIS TES DICTEES, T'AS UNE DICTEE, TU LA FAIS AVEC TES ELEVES ET PUIS, PAR APRES, QUE FAIS-TU DE CES DICTEES? DONC UNE FOIS QU'ILS T'ONT RENDU LA FEUILLE?

E: Voilà, après je les corrige. Alors on a plusieurs choses, déroulement, c'est qu'on corrige d'abord toutes les erreurs dans la dictée, et puis, ensuite on sépare les dictées, les erreurs qui sont dans les mots à savoir, des erreurs qui ne sont pas dans les mots à savoir. Ça permet aussi aux enfant qui ont de la peine en orthographe, mais qui ont appris leurs mots d'être quand même valorisés au niveau des mots purement, des mots à savoir. Et puis après, on sélectionne dans le nombre d'erreurs, on sélectionne des erreurs symboliques et puis après, on fait corriger seulement ces erreurs symboliques-là et puis, pas les quinze erreurs, mais on sélectionne les erreurs qu'ont du sens pour nous et dans l'apprentissage de l'enfant aussi.

I: DONC CES ERREURS QUI SONT CHOISIES, EST-CE QUE C'EST PAR RAPPORT A DES CATEGORIES OU BIEN? VOUS LES CHOISISSEZ COMMENT?

E: Oui, alors en principe, s'il y a une erreur d'accord dans la dictée, alors ça peut être une erreur symbolique un mot à savoir écrit faut parce que encore une fois, on aimerait bien qu'ils l'écrivent juste, donc on va peut-être le relever, un verbe qui est mal conjugué, alors on fera reconjuguer le verbe. Ou un mot qu'on utilise souvent par exemple dans la préposition dans qu'on sait que dans les prochaines dictées, on va sûrement l'utiliser, ben que l'enfant ait une vision un peu plus approfondie sur ce genre de mots.

I: D'ACCORD DONC SI JE REFORMULE VOUS UTILISEZ, JE DIS VOUS PARCE QUE VOUS ETES A DEUX, CES ERREURS ÇA DEVIENT QUOI AU FOND? DONC LES ERREURS DES ENFANTS...

E: C'est un outil pour eux plus tard quoi, s'ils conjuguent une fois le verbe, c'est pour les rendre attentifs que, tiens avec nous, on met –ons, alors on espère très fortement que dans une prochaine dictée si on conjuguait un verbe avec nous que l'élève il fasse le transfert "ah mais oui dans une dictée j'avais eu ça comme erreur" et puis qu'il fasse le transfert, c'est pour l'encourager à faire le transfert.

I: D'ACCORD. DONC UNE DERNIERE QUESTION, POUR TERMINER ÇA SERAIT A TON AVIS, POURQUOI PENSES-TU QUE CES ENFANTS, CES ELEVES FONT DES ERREURS DANS LES DICTEES?

E: Je pense que essentiellement, c'est des erreurs de transfert justement, que souvent la fiche du pluriel des noms, ils arrivent à mettre « s », ils arrivent à mettre « x », et puis quand on met les mots dans un autre contexte, qu'on n'est pas en train de faire une fiche sur le pluriel des noms, il y a beaucoup de choses à penser quand on fait une dictée, donc je pense que c'est ça, c'est de faire les bons transferts de ce qu'on a appris au moment de la dictée, penser à toutes ces petites choses, qu'on a apprises je pense que ça, c'est la difficulté, et puis une autre, je pense les erreurs qui reviennent c'est des erreurs d'étourderie, il y en a quand même pas mal au niveau d'oublie de majuscule, d'oubli d'une lettre. Une fenêtre, ils écriront un fenêtre je pense qu'il y a aussi pas mal d'étourderie dans la relecture de la dictée.

I: DONC JE REVIENS JUSTE A LA QUESTION D'AVANT PARCE QUE JE VEUX JUSTE

ETRE SURE, QUAND ILS FONT DES ERREURS ET PUIS QU'ILS CORRIGENT, ILS REPRENNENT CES ERREURS SYMBOLIQUES ET PUIS ILS FONT QUOI AVEC ÇA DEJA?

E: Alors ça dépend aussi, par exemple c'est une faute d'accord, on fera recopier un bout de la phrase, et puis mettre une flèche " les bateau*". Ils ont oublié de mettre « x » ils mettent le « x », puis ils font partir une flèche du x jusqu'à "les" pour se faire la réflexion de l'accord. Si c'est une erreur dans la conjugaison d'un verbe, on fera conjuguer le verbe avec tous les pronoms pour qu'ils se rendent compte où ils se sont trompés. Si c'est une erreur comme "dans" par exemple l'orthographe d'usage, ils écrivent trois fois les mots pour essayer de s'imprimer dans la tête. C'est à peu près tout.

I: D'ACCORD. MERCI. EST-CE QUE T'AIMERAIS RAJOUTER QUELQUE CHOSE PAR RAPPORT A CE QU'ON A DISCUTE. QUELQUE CHOSE QUI TE VIENT COMME ÇA A L'ESPRIT?

E: Non rien de spécial.

I: D'ACCORD. MERCI BEAUCOUP VRAIMENT D'AVOIR CONSACRE TON TEMPS POUR CET ENTRETIEN.

E: Merci à toi.

Annexe 7b : Entretien n°2 enseignante 5Ha

Retranscription : entretien n°2 enseignante 5Ha

I: JE VAIS COMMENCER PAR TE MONTRER LES RESULTATS. DONC ON A PU FAIRE UN GRAPHIQUE, AVEC LES RESULTATS DE TOUT LE MONDE. ÇA FAIT A PEU PRES ÇA. DONC J'EXPLIQUE JUSTE ON A RELEVE 4 CATEGORIES. EN FAIT DE JUSTIFICATION. DONC JUSTIFICATION PAR CONSTAT, ÇA VEUT DIRE QUE LES ELEVES, PAR EXEMPLE, JUSTIFIAIENT LE MOT EN DISANT POUR LA PHRASE ILS ARRIVENT ILS DISAIENT J'AI ECRIT ARRIVENT AVEC -ENT PARCE QUE JE LE SAIS OU BIEN PARCE QUE JE L'AI VU S'ECRIRE COMME ÇA. DONC EN FAIT, IL A UNE LOGIQUE MAIS ILS N'ARRIVENT PAS A EXPLIQUER CLAIREMENT. LE DEUXIEME TYPE C'EST AVEC REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD, DONC C'EST QUAND L'ENFANT IL PREND EN COMPTE LE MOT A JUSTIFIER AVEC LES AUTRES MOTS QUI L'ENTOURENT, TOUJOURS POUR "LES INVITES ARRIVENT" IL DIT EH BEN IL Y A LE DETERMINANT "LES" DEVANT QUI ME DIT QUE JE DOIS METTRE AU PLURIEL. ET PUIS APRES PAR SUBSTITUTION C'EST QUAND L'ENFANT IL VA REMPLACER LE MOT A JUSTIFIER PAR UN AUTRE PAR EXEMPLE LE COACH ESSAYAIT DE MOTIVER -ER IL DIT C'EST COMME VENDRE, DONC JE SAIS QUE C'EST -ER. ET PUIS SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR C'EST QUE L'ENFANT IL NE FAIT PAS DU TOUT REFERENCE A LA CHAINE D'ACCORD DONC IL DIT PAR EXEMPLE LES INVITES ARRIVENT IL A ECRIT -ENT MAIS IL DIT JUSTE QUE C'EST AU PLURIEL IL PRECISE PAS CE QUI EST AU PLURIEL, IL DIT PAS QUE C'EST LES INVITES. EN TOUT C'EST LES 4 TYPES ET PUIS A CHAQUE FOIS EN BLEU C'EST LES JUSTIFICATIONS QUI SONT NON-EFFICIENTES DONC QUI NE PERMETTENT PAS UNE GRAPHIE CORRECTE ET PUIS CE QUI EST EN ROUGE C'EST CE QUI PERMET UNE GRAPHIE CORRECTE.

E: Ca veut dire qu'ils ont écrit le mot juste?

I: EXACTEMENT, CE QUI EST TRES INTERESSANT DANS CETTE CLASSE, SI ON REGARDE AVEC REFERENCE A LA CHAINE APRES LA DEUXIEME DICTEE, ILS PASSENT DE 9 JUSTIFICATIONS A 26. DONC ÇA A PRESQUE TRIPLE. DONC

Rapport-Gratuit.com

ÇA, C'ETAIT TRES INTERESSANT POUR NOUS, DONC EN GROS, ÇA C'EST UN PEU LES RESULTATS QU'ON A AVAIT EUs POUR CETTE CLASSE. EST-CE QUE T'AS DES QUESTIONS PAR RAPPORT A ÇA?

E: Les mots qui étaient soulignés sont en tout pour ce graphique-là? Ou c'est pour chaque mot vous avez fait ?

I: EN FAIT, A CHAQUE FOIS, ON A PRIS UNIQUEMENT LES MOTS QUE EUX ILS AVAIENT JUSTIFIES.

E: Ah seulement les mots qu'ils ont justifiés?

I: EXACTEMENT.

E: D'accord.

I: DONC POUR LES AUTRES, ON N'A PAS TENU EN COMPTE, PARCE QUE SINON ÇA DEVENAIT UN PEU TROP LARGE. DONC ON S'EST SIMPLEMENT CONCENTRE SUR LES MOTS JUSTIFIES QUI ETAIENT EFFICIENTS OU PAS.

E: Par exemple ce que tu disais avec -er là, il faut motiver toute façon c'est pas dans la chaine d'accord (enseignante voulait dire substitution).

I: NON, NON APRES ÇA VA AVEC LES TYPES MAIS C'ETAIT POUR DONNER UN EXEMPLE. MAIS DANS CETTE CLASSE, C'ETAIT PLUS PAR EXEMPLE ILS DISAIENT "PARCE QUE C'EST AU FEMININ, ON PEUT DIRE AU FEMININ" POUR LES ADJECTIFS. PAR EXEMPLE PETITS ON PEUT DIRE PETITE. C'EST VRAI QUE L'AUTRE EXEMPLE C'ETAIT POUR LES 7H-8H, C'ETAIT POUR LES PLUS GRANDS. DONC ÇA, C'EST UN PEU TOUT CE QUI RESSORT. DONC ÇA C'EST LA PREMIERE PARTIE PRESENTATION DES RESULTATS. SI TU N'AS PAS DE QUESTIONS, JE VAIS DIRECTEMENT PASSER A MES TROIS PETITES QUESTIONS.

E: Oui oui.

I: POUR SAVOIR JUSTEMENT UN PEU CE QUI S'EST PASSE PAR RAPPORT A TA PRATIQUE DANS LA CLASSE. ALORS, AVAIS-TU CONNAISSANCE AVANT CET ENTRETIEN DE CE GENRE D'OUTIL D'ANALYSE DE JUSTIFICATIONS ? PARCE QUE CE QUE NOUS ON A FAIT, C'ETAIT UNE DICTEE ET PAR APRES JUSTEMENT, IL Y AVAIT CERTAINS MOTS A JUSTIFIER, MAIS ON LES A UTILISES POUR ANALYSER DONC C'ETAIT PAS, ON N'A PAS FAIT DE CORRECTIONS, ON N'A PAS VRAIMENT TRAVAILLE ÇA COMME ON LE FERAIT DANS UNE CLASSE. EST-CE QUE T'AVAIS CONNAISSANCE D'UN OUTIL COMME ÇA?

E: Non, comme je disais comme nous on corrige nos dictées, après on sélectionne les erreurs principales et puis après, on en a aussi, c'est les items que t'as ici ben la chaine d'accord, on a aussi ben les erreurs d’accord où ils doivent remettre la flèche pour expliquer les règles et tout ça, on fait dans la correction de dictée, oui. Mais pas quand ils terminent la dictée quand ils ont les résultats et puis ils corrigent la dictée.

I: PEUT-ETRE UN TRUC QUE J'AI OUBLIE DE TE MONTRER. IL Y A CERTAIN CAS D'ELEVES QUI MONTRENT JUSTEMENT LA PROGRESSION JE T'AVAIS MONTRE TYPIQUEMENT CHEZ NOEMIE AU DEPART IL N'Y A PAS DE JUSTIFICATION EFFICIENTE ET PUIS TOUT D'UN COUP IL Y EN A 8. DONC, IL Y A QUAND-MEME UNE EVOLUTION PAR RAPPORT A ÇA. PAREIL AVEC SERENA DONC AU DEPART, IL Y A AUCUN MOT QUI EST JUSTIFIE DE MANIERE EFFICIENTE ET PUIS TOUT D'UN COUP ÇA MONTE.

E: La deuxième, dictée c'était la même?

I: OUI, C'ETAIT LA MEME, J'AI OUBLIE DE PRECISER DONC LES DEUX FOIS C'ETAIT EXACTEMENT LA MEME DICTEE DE LA MEME MANIERE.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

E: D'accord.

I: OK. DONC T'UTILISAIS PLUTOT LES FLECHES DANS LA DICTEE POUR QU'ILS JUSTIFIENT?

E: Oui voilà ouais retrouver les chaines d'accord ou l'accord sujet-verbe ou ouais...

I: DONC DU COUP EN FAIT, COMMENT EXPLIQUES-TU CETTE PROGRESSION DES RESULTATS?

E: Alors moi je reviens sur mon idée qu'on avait déjà parlée, c'est que la première fois les élèves ils étaient dans un contexte inconnu ou l'activité était proposée très rapidement sans beaucoup d'explication. Du coup, les enfants ils étaient déstabilisés ils étaient pas en condition de travail optimale. Et puis, je pense la deuxième fois après la première fois, on en a parlé, certains ils étaient très inquiets parce que la dictée était difficile « j'ai fait sûrement plein d'erreurs » enfin très inquiets. Du coup, on en a beaucoup parlé avec eux de leur ressenti, de pourquoi tu étais venue exactement, le but de ton travail de diplôme etc. qui était pas clair pour eux. Et puis je pense qu'on les a rassurés, on leur a dit que ça comptait pas pour les évaluations pour 5H. C'était un peu ça et puis on a aussi expliqué ce que vous attendiez des élèves. Du coup, je pense que la deuxième fois ils sont partis de quelque chose qu'ils connaissaient, que nous, on les a bien écouté, leur ressenti, on les avait soulagés sur certains points. Et puis je pense qu'ils sont partis dans l'activité déjà plus sereins et puis avec une confiance en eux plus grande. Là c'est marrant parce que tu parlais de Noémie, c'est une élève qui est très vite déstabilisée et puis quand elle est déstabilisée elle perd complètement ses moyens. Et puis c'est marrant que t'aies relevé, c'est que la deuxième fois on voit que les résultats sont là, c'est que je pense que c'est une élève qui avait besoin d'être en confiance pour faire une telle tâche et puis on voit là qu'elle était tout à fait en confiance. Certaines erreurs reviennent hein mais elle était totalement en confiance parce qu'elle savait ce qu'on attendait d'elle et puis on voit que les résultats sont là quoi. Je pense que c'est pas mal dans le contexte extérieur aux élèves parce qu'entre les deux fois ils savent toujours pas ce que c'est un adjectif

maintenant. Enfin on est en train de lancer le thème maintenant hein. Reconnaître un adjectif parce que là jusqu'au début de l'année, on avait déterminant, on avait nom et puis le verbe et puis là on est en train de commencer la maintenant les adjectifs, mais l'accord des adjectifs on est encore pas donc au niveau thème, objectif on n'a rien appris de différent entre la première et la deuxième fois.

I: DONC ÇA REPOND EN FAIT A MA QUESTION D'APRES PRESQUE. JE REPETE QUAND MEME LA QUESTION DONC MOI CE QUE JE VOUDRAIS SAVOIR, C'EST COMMENT TU EXPLIQUES JUSTEMENT QU'ILS ONT PLUS RECOURS A LA JUSTIFICATION AVEC REFERENCE A LA CHAINE. PARCE QUE ÇA PROGRESSE D'UNE MANIERE ASSEZ EVIDENTE.

E: Ouais, parce que je pense parce qu'on l'a travaillée nous en classe, et puis dans les corrections de dictée et puis on en parle beaucoup plus, enfin en début d'année le temps qu'on se mette en route peut-être moins. Là vous étiez venues...?

I: EN OCTOBRE LA PREMIERE FOIS.

E: Donc si on en veut bien il y a encore un gros mois d'école mois de septembre, plus le début de mois d'octobre, je pense que c'était peut-être pas évident pour eux que avec cette histoire de flèche. Peut-être que ça en l'espace d'un mois, il y a eu deux-trois déclics et c'est ce qu'ils ont pensé et souvent quand on leur demande de justifier mais pourquoi t'as écrit ce mot là ? Ben ils se réfèrent à des choses qu'ils connaissent notamment les flèches. Je pense que c'était plus entraîné depuis le début de l'année.

I: DONC C'EST QUELQUE CHOSE QUE T'AVAIS DEJA COMMENCE CETTE HISTOIRE DE FLECHE AVEC EUX, MAIS QUE ÇA A...

E: Ca prend du temps.

I: OK. D'AUTRES CHOSES POUR ÇA?

E: Non.

I: ET PUIS SI ON REGARDE SANS REFERENCE AU MOT DONNEUR, ÇA MONTE JUSTE UN PETIT PEU MAIS ON VOIT QUE ÇA DEVIENT PLUS EFFICIENTE. EST-CE QUE POUR ÇA T'AURAIS UNE HYPOTHESE?

E: Alors ça c'est typiquement les élèves c'est "ah on pose la question de je dois justifier ce mot, pourquoi j'ai écrit comme ça? J'essais peut être un truc ah ouais est-ce que c'est au féminin masculin? Est-ce que c'est au singulier, pluriel?". Là, je pense qu'ils vont par déduction à mon avis, c'est dire "ah tiens on me demande de justifier ce mot qu'est-ce que je pourrai dire c'est un nom, c'est un verbe? Si c'est un verbe eh ben c'est au pluriel on met -ent. Ah c'est un nom c'est au féminin". Donc je pense plutôt que là c'est par déduction. Dans sans référence au mot donneur, on pose la question alors je dis. Tandis que là (en montrant la partie du graphique qui correspond aux résultats avec référence à la chaine), c'est s'il y a une réflexion avec la chaine, c'est vraiment la réflexion de l'enfant qui va chercher plus loin le mot auquel se rapporte l'autre mot.

I: D'ACCORD, LA QUESTION SUIVANTE... OUI?

E: Et puis il y avait juste là constat qui donc là ça a...

I: ÇA A DIMINUE.

E: Ça fait plaisir parce que c'est plus, il y a quand même une raison, puis ça ça fait quand même plaisir de voir autant

I: ET PUIS C'EST PLUS EFFICIENTE EN FAIT.

E: Voilà exactement. Et puis aussi quand même que là, il y en avait beaucoup plus qui disaient " ben parce que j'ai écrit comme ça, dans ma tête c'est comme ça" et puis

que là ils évoluent en disant "ben non les mots ils s'écrivent parce que je connais certaines choses" ça c'est assez intéressant aussi.

I: OUI. SI ON REGARDE LE TOUT ON A PLUTOT CHOISI AVEC REFERENCE A LA CHAINE MAIS SI ON REGARDE L'ENSEMBLE IL Y A VRAIMENT UNE JOLIE PROGRESSION.

E: Oui.

I: LA QUESTION SUIVANTE ÇA SERAIT DE JUSTEMENT SAVOIR SI TU AS ENTRAINE TES ELEVES A JUSTIFIER LES MOTS.

E: Non.

I: NON?

E: Entre les deux fois?

I: OUI.

E: Non.

I: ALORS JUSTEMENT COMMENT TU EXPLIQUES CETTE PROGRESSION ALORS ?

E: Je me répète mais je pense le contexte.

I: TOUJOURS LE CONTEXTE.

E: Ils se sont sentis plus à l'aise, du coup ils avaient plus de capacités à s'exprimer et à expliquer les choses. Je pense qu'ils se sont sentis bloqués peut-être la première fois, peur, jugés entre guillemets "mais mes réponses elles vont aller où? Et puis si je réponds faux?" Alors que la deuxième fois, ils étaient plus sereins et puis je pense, c'est ce qui explique l'évolution. C'est que ils étaient eux-mêmes entre guillemets je

pense qu'on aurait eu les mêmes résultats à peu de chose près les deux fois si la première fois le contexte était différent calmé, expliquer les choses. Donc, ils se sont sentis vraiment à l'aise la deuxième fois. Je pense la deuxième fois c'est la fois la plus représentative de ma classe, de mes élèves.

I: D'ACCORD. EST-CE QUE TU VOUDRAIS RAJOUTER QUELQUE CHOSE D'AUTRE?

E: Non, c'est bon.

I: JE PENSE QUE J'AI FAIT LE TOUR DE MES QUESTIONS. VOILA, MERCI ENCORE D'AVOIR PRIS DU TEMPS POUR CE DEUXIEME ENTRETIEN QUI EST QUAND MEME IMPORTANT POUR INTERPRETER JUSTEMENT CES RESULTATS. MAINTENANT QU'ON A LES RESULTATS IL FAUT QUAND MEME ALLER VOIR CE QUI SE PASSE SUR LE TERRAIN POUR EXPLIQUER CETTE EVOLUTION.

E: Bien sûr ouais.
I: MERCI.

Retranscription : entretien n°1 enseignante 5Hb

E= enseignant I= INTERVIEWEUSE

I: ALORS, JE TE REMERCIE D'AVOIR ACCEPTE DE FAIRE CET ENTRETIEN TOUT D'ABORD. JE PENSE QUE C'EST TRES IMPORTANT D'AVOIR JUSTEMENT CES INFORMATIONS DE LA PART DES PRATICIENS, PRATICIENNES, PARCE QUE VOUS ETES DES FEMMES.

E: (rires).

I: EUHM, DONC, IL S'AGIT D'UN ENTRETIEN POUR MON TRAVAIL DE DIPLOME, ET PUIS JE VAIS TE POSER DES QUESTIONS, ET PUIS LE THEME GENERAL, C'EST LA DICTEE.

E: D'accord.

I: DONC ÇA, C'EST VRAIMENT LE GROS THEME QUOI. J'AIMERAIS COMMENCER PAR UNE PREMIERE QUESTION, EUHM, QUELLES FORMES DE DICTEE CONNAIS-TU ET LESQUELLES PRATIQUES-TU?

DONC TU PEUX PRENDRE LE TEMPS DE REFLECHIR.

E: Alors, ce que je connais... y a euh... la dictée en ...on va commencer par la dictée traditionnelle hein. Après, on peut différencier peut-être avec la dictée préparée, soit euh, des mots. Soit des phrases où le texte est... enfin les enfants connaissent le texte avant. Euhm... dictée en mouvement, dictée marchée où y a des phrases à aller recopier à sa place, enfin mémorisé. Euh...

I: DONC DES DICTEES MARCHEES C'EST ... TES ELEVES, ILS SE DEPLACENT

E: Oui voilà. Euh qu'est-ce que je connais encore... (long silence). C'est tout (rire).

I: SI JAMAIS ON PEUT TOUJOURS Y REVENIR.

E: Ouais y a rien qui me revient maintenant. Et puis, euhm, ce que je fais, bah, ça sera la même chose que Enseignante 5Ha, vu que c'est le même système (rire). Mais, euh, c'est une dictée avec des mots qui sont préparés euh... première semaine les élèves découvrent 12 mots, et puis, euh... donc on travaille avec le tableau des sons pour faire découvrir les mots, donc ça s’apparenterait à du quand même de la mémorisation

en mouvement vu qu'ils doivent retrouver le mot qu'on pointe, puis venir l'écrire à leur place. Donc c'est déjà une première partie de mémorisation au moment de la découverte. Après, ils ont une fiche de mots à savoir à faire à la maison, des exercices d'application pour les devoirs, et la semaine suivante euh... Ils doivent les travailler à la maison... c'est des, euh j'ai oublié de dire que c'était des mots qui étaient tirés des textes de l'île au mot qu'on est en train d'étudier, donc, euh c'est des mots qu'on utilise aussi en classe durant les différentes séquences de français. Et puis, euh, à la fin de la 2ème semaine, une dictée avec ces mots.

I: D'ACCORD.

E: Et puis je fais aussi maintenant une le mercredi… non le mardi, quand on revient de la gym on a un petit moment juste un petit moment avant la récrée, alors je prends une phrase dictée avec ces mots, et puis j'essaie de prendre une phrase qui ressemble passablement à une phrase qui sera dans la dictée pour les aider à voir...

I: DONC TOUJOURS AVEC LES MEMES MOTS A SAVOIR?

E: Oui, ouais, voilà. Pour un entraînement, là ils écrivent dans leurs cahiers de brouillon, c'est vraiment un exercice un peu informel mais, pour les préparer au mieux à la dictée, et puis y a un élève qui l'écrit au tableau, puis après on fait une analyse de la phrase.

I: DONC TOUJOURS PAR RAPPORT A CES MOTS APPRIS.

E: Oui.

I: ET PUIS QUE PENSES-TU DE LA DICTEE? D'UNE MANIERE GENERALE?

E: Mh... Alors ça dépend tout comme elle est pratiquée. Euh... La dictée c'est plus un moyen de contrôle, et d’évaluation que d'un moyen d'apprentissage, à mon avis. C'est bien pour voir quels apprentissages ont été faits, ben, en l'occurrence chez nous, voir l'apprentissage des mots à savoir en texte. Mais euh... après je ne suis pas convaincue de euh... enfin je suis convaincue du moyen de contrôle, mais je ne suis pas convaincue du tout du moyen d'apprentissage. Donc le but pour nous, c'est qu'ils apprennent les mots, alors ça on le vérifie par la dictée mais après, c'est pas par une dictée ou par des corrections de dictées qui sont souvent rébarbatives que beaucoup

d'apprentissages peuvent être faits ou alors il faut vraiment reprendre une notion particulière, mais quand il y a tout qui est mélangé. Un élève qui a des difficultés, qui a 15 erreurs sur ses 3 lignes de dictée, euhm... c'est pas là qu'il apprend, il apprend pas quelque chose par la dictée.

I: D'ACCORD. DONC EN FAIT, TU VIENS, EN PARTIE DE REPONDRE A LA QUESTION SUIVANTE.

E: Désolée (rire).

I: PAS GRAVE, PARCE QUE JUSTEMENT, COMME ÇA TU PEUX PEUT-ETRE UN PEU APPROFONDIR QUELLES SONT TES ATTENTES QUAND TU FAIS UNE DICTEE EN CLASSE? DONC AVEC TES ELEVES TU PRATIQUES LA DICTEE, PUIS QUELLES SONT TES ATTENTES ?

E: Ouais, bah, mes attentes, c'est l'apprentissage de l'orthographe des mots à savoir, puis après, bah, aussi on va choisir des phrases en lien avec des notions qu'on est en train d'étudier ou qu'on a étudié, euh... on travaille l'accord du sujet-verbe, après, bah, quand je fais la dictée, je fais une partie d'analyse où ils doivent repérer le verbe, le sujet, faire des flèches etc. Le but c'est pas euh "débrouillez-vous et puis je verrai bien ce que vous avez fait", je trouve qu'en les accompagnant un peu dans l'analyse, on arrive à créer des automatisme gentiment, bah, d'accords du sujet verbe de conjugaison, d'accords dans les groupes nominaux.

I: OUI.

E: Donc, c'est les accompagner, je trouve que le travail d'accompagnement d'analyse de la dictée est important.

I: DONC LA, TU AS UNE CLASSE DE 5H, EUH, ET PUIS VOUS ETES EN TRAIN DE TRAVAILLER QUELLE NOTION EN ORTHOGRAPHE LA? ENFIN JE NE SAIS PAS SI VOUS AVEZ ENCORE COMMENCE?

E: Ouais, c'est du début, bah, on commence les pluriels, j'ai commencé le masculin et féminin des noms, des notions comme ça, puis, par exemple, dans la dernière dictée, euh on a beaucoup travaillé au niveau des classes grammaticales sur repérer le verbe, le nom, alors je leur ai demandé à la fin de chaque phrase, de repérer le verbe, de

Rapport-Gratuit.com

faire une flèche avec le sujet puis, euh, vérifier l'accord. Là, ça me permet, moi, d'avoir plus un regard sur les apprentissages, sur quelles sont les connaissances de l'élève, euh, avec ça parce que par exemple, j'ai des élèves qui ont fait les flèches correctement, mais y avait pas l'accord.

I: DONC SI JE COMPRENDS BIEN, C'EST PAR EXEMPLE SI TU PENSES A L'ACCORD SUJET VERBE, ILS FONT LES FLECHES ...

E: Oui, mais y a pas forcément l'accord qui a été fait. Par exemple, les souris mangent, et, bah, euh, ils font la flèche entre les souris, puis mangent, mais y aura pas forcement le -ent. Ou bien, y aura un élève qui met un -s à mange. Alors ça me donne l'indication, oui il a vu le pluriel, mais y a un problème au niveau de la conjugaison, je trouve que c'est plus des indications comme ça qui sont utiles dans une dictée.

I: D'ACCORD, ET PUIS EUH EST-CE QUE ... ÇA FAIT COMBIEN D'ANNEES QUE TU ENSEIGNES?

E: C'est ma 8 ème année.

I: EST-CE QUE AU COURS DE TA CARRIERE, TU AS CHANGE TES PRATIQUES CONCERNANT LA DICTEE, CE QUE TU M’AS CITE DES DICTEES PAR EXEMPLE, EST-CE QUE TU AS TOUJOURS FAIS UNE DICTEE TRADITIONNELLE OU BIEN...?

E: J'ai peu changé, euhm... j'ai toujours gardé ce rythme d’une fois toutes les 2 semaines. Parce que je trouve ça prend trop... une fois par semaine, ça prend trop de temps par rapport à l'importance de la dictée. Ça dès le départ, j'avais fait comme ça, au niveau de la découverte des mots à savoir j'ai introduit par après, pas au tout début mais assez rapidement, les panneaux des sons et puis, euh, j’ai changé par contre les mots à savoir en lien avec l'introduction des moyens de l'île aux mots. On a changé nos mots et puis, euh, les fiches du coup. Mais la base est restée la même.

I: D'ACCORD, LA AUSSI ENCORE UNE FOIS TU M'AS REPONDU EN PARTIE A LA QUESTION SUIVANTE, DONC J'ALLAIS TE DEMANDER JUSTEMENT A QUELLE FREQUENCE TU PRATIQUES LA DICTEE ET PUIS POUR QUEL

OBJECTIFS, QUEL EST LE BUT DERRIERE, MAIS DONC TU VIENS DE ME DIRE QUE TU FAISAIS TOUTES LES DEUX SEMAINES PARCE QUE ÇA PREND DU TEMPS POUR QU'ILS ASSIMILENT TOUT ÇA ?

E: Oui, du temps et puis... y a aussi le côté émotionnel derrière la dictée. Je trouve donner trop d'importance aussi envers les parents, certains élèves ont la pression pour la dictée et puis, c'est pas du tout ça le but recherché, donc, euh, deux semaines ça permet de se laisser de respirer parce que si on fait toutes les semaines et bah y a la dictée, une leçon 25-30min de français c'est pour faire la dictée et puis la semaine d'après, il faut la corriger, retrouver des mots etc. On fait que ça, et puis ce n’est pas ça l'enseignement du français.

I: DONC A PART ÇA, EST-CE QUE TU AURAIS QUELQUE CHOSE D'AUTRE A RAJOUTER PAR RAPPORT A CETTE FREQUENCE, NON?

E: Non...

I: PUIS UNE FOIS QUE TU FAIS TA DICTEE AVEC TES ELEVES, ET PUIS QU'ILS TE RENDENT LES FEUILLES. QUE FAIS-TU DE CES DICTEES?

E: Je les corrige en soulignant les erreurs, puis après au niveau addition, comptage, on différencie les erreurs dans les mots à savoir et puis le total d'erreurs parce que des élèves arrivent très bien... des élèves qui ont bien appris leurs mots à savoir, qu'ils aient quand même une gratification, euhm, bah, à cause si y a 5 erreurs dans la dictée mais 1 erreur dans les mots à savoir je trouve que c'est intéressant pour l'élève de le savoir, et puis pour les parents et nous aussi. Et puis, euh, après on sélectionne les erreurs à corriger, on passe au stabilo 2-3 erreurs enfin ça dépend, on différencie en fonction de l'élève, euh, les erreurs qu'on veut qu'il corrige en mettant un petit code de correction avec par exemple un « a » pour quand c'est une erreur d'accord, et puis ils doivent recopier la partie de la phrase où y a l'accord et faire la flèche pour expliquer un accord ou si c'est un mot à savoir, on les fait réécrire 3 fois… des choses comme ça.

I: PUIS, EN FAIT, QUAND VOUS SELECTIONNEZ LES ERREURS, EST-CE QUE C'EST PAR ELEVE OU EST-CE QUE C'EST LES ERREURS QUE TU SELECTIONNEs POUR LE RESTE DE LA CLASSE TOUT LE MONDE ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

E: Je fais par élève.

I: DONC CHAQUE ELEVE AURA SA CORRECTION DIFFERENTE ?

E: Ouais...

I: ET PUIS DANS CE CAS-LA, EN FAIT, L'ERREUR QUI EST FAITE PAR L'ELEVE, ÇA DEVIENT QUOI? POUR TOI?

E: Bah, justement, le fait de pas avoir la quantité et d'en sélectionner quelques-unes, je pense que je peux essayer de viser une remédiation... d'essayer de viser qu'ils comprennent si on revient au fait que si y a trop, y a le découragement et y a plus aucun apprentissage qui se fait. En sélectionnant, bah, je vais viser un objectif, puis dire ah bah ça c'est pas, je vois dans ce texte cette notion elle est vraiment pas acquise chez cet élève, donc ça me permet de reprendre et puis comme ça quand il vient aussi chez moi, je peux lui donner une petite explication, ça fait une remédiation.

I: ET PUIS, UNE DERNIERE QUESTION, ÇA SERAIT, EUH, A TON AVIS POURQUOI LES ELEVES, ILS FONT DES ERREURS DANS LA DICTEE ?

E: Transfert...! Bon bah, on est à l'école pour apprendre, donc on a le droit de faire des erreurs déjà, et puis, euh, les erreurs sont aussi intéressantes pour l'enseignant de ... bah ça donne les indications de qu'est-ce qui est pas acquis et après, bah, y a le gros problème du transfert qui est le gros problème du français en particulier, euh... bah, oui euh... faire une fiche d'application, c'est une chose mais une dictée, c'est quand même un haut niveau taxonomique y a vraiment beaucoup de choses à mettre en pratique et à analyser, et c'est ça qui est difficile.

I: DONC L'ANALYSE...

E: Ouais.

I: L'ANALYSE DE LA PHRASE, ET PUIS CE QUE, JUSTE POUR ME RAPPELER TU M'AS DIT, ILS TRAVAILLENT L'ACCORD SUJET VERBE, LES NOMS PLURIELS TOUT ÇA, DONC ÇA SERAIT ÇA QU’ILS N’ARRIVENT PAS A METTRE EN ŒUVRE?

E: Oui voilà, oui c'est ça.

I: D'ACCORD, EST-CE QUE TU AIMERAIS DIRE QUELQUE CHOSE DE PLUS? PAR RAPPORT AUX ERREURS ?

E: Euh... Non, je ne crois pas.

I: D'ACCORD, ALORS JE TE REMERCIE D'AVOIR FAIT CET ENTRETIEN AVEC MOI.

E: Mais, de rien, avec plaisir.

Annexe 10 : Protocole d'entretien n°1-2

Protocole d'entretien n°1

Quel est le rapport de l'enseignant à la dictée ? Quelles en sont les influences sur la gestion de l'erreur de la part des enfants ?

Objectifs	Questions d'entretien
Quels sont les conceptions des enseignantes par rapport à la dictée ?	Que pensez-vous de la dictée ? (Pouvez-vous m'en dire plus ? En quel sens… ?) Quelles formes de dictée connaissez-vous ? Lesquelles pratiquez-vous ? (Pouvez-vous m'en dire plus ? En quel sens… ?) Quelles sont vos attentes lorsque vous faites une dictée avec vos élèves ? Avez-vous modifié vos pratiques concernant la dictée au cours de votre carrière ?
Les enfants sont-ils familiers à la dictée avec cette enseignante ?	A quelle fréquence pratiquez-vous la dictée avec vos élèves ? Pourquoi ? Quel(s) objectif(s) ?
Connaître l'utilisation que font les enseignantes de ces dictées. Outil d'évaluation, diagnostique, consolidation…	Que faites-vous de ces dictées par la suite ? Des erreurs des enfants ? Comment corrigez-vous ces dictées ? A votre avis pourquoi les élèves font-ils des erreurs en dictée ?

Annexe 10 : Protocole d'entretien n°1-2

Protocole d'entretien n°2

Première étape : Présentation des résultats

Nous présentons les résultats aux enseignantes en leur expliquant les graphiques.

Nous expliquons les différentes catégories de justification :

- justification par constat, l'élève fait un constat selon sa logique, sans explication clairement explicite. Exemple : je pense que c'est comme ça
- justification avec référence à la chaine d'accord, l'élève fait le lien entre le mot à justifier et ceux qui l'entourent
- justification par substitution, l'élève remplace le mot à justifier par un autre qui facilite la graphie correcte. Exemple : il essaye de motiver, er car on peut dire vendre
- justification sans référence aux mots donneurs, l'élève donne une justification qui n'est pas exhaustive, c'est-à-dire sans référence à la chaine d'accord. Exemple : ils sont contents : parce que c'est pluriel. On ne sait pas ce qui est au pluriel

Deuxième étape : Questions et interprétation

Suite à la première dictée faite en octobre avez-vous fait bouger votre pratique en dictée ?

Objectifs	Questions d'entretien
Connaitre quel est le niveau de connaissance des enseignantes concernant l'outil	- Avais-tu connaissance, avant cet entretien, de ce genre d'outil d'analyse des justifications ?
Quelle est la relation entre les justifications et les pratiques des enseignantes Expliquer l'évolution des justifications dans un si court laps de temps	- Comment expliques-tu la progression des résultats ? - Comment expliques-tu que les enfants aient plus utilisé les justifications en faisant référence **à la chaine d'accord** ?
Prendre connaissance d'un éventuel changement dans la pratique	- As-tu entrainé tes élèves à justifier la graphie des mots ? Si oui comment, si non, comment expliques-tu la progression des élèves ?

Annexe 11 : Outil de positionnement

Prénom : …..... Classe : …….

Orthographe – Test du ……

1 – Dictée :

….....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

….....

.....

….....

.....

….....

.....

.....

.....

.....

Annexe 11 : Outil de positionnement

Explique tes choix d'orthographe sur les mots :

d_____ :……

……..……...

a_____ :……

……..……...

a_____ :……

……..……..

c_____ :……

……..……..

e_____ :……

……..……...

m_____ :……

……..……

a_____ :……

……..……...

s_____ :……

……..……...

d_____ :……

……..……...

E_____ :……

……..……...

es_____ :……

……

Annexe 11 : Outil de positionnement

en_____ :……

……..……...

m_____ :……

……..……...

cr_____ :…….

……..……...

f_____ :……

……..……...

Annexe 12 : Protocole de l'outil de positionnement

Protocole de l'outil de positionnement

Objet : recueillir les dictées et les justifications des élèves.

Principe : faire écrire la dictée individuellement puis demander à chaque élève de justifier par écrit ses choix orthographiques sur les mots soulignés de la dictée.

Passation :

- Lecture du texte
- Dictée (voix et vitesse habituelles de l'enseignant de la classe)
- 5 minutes de relecture (sans indications particulières sur les points à contrôler)
- Souligner les items par degré
- Justifications des items :

Relire le texte en demandant aux élèves de souligner les 8 mots qui seront ensuite à justifier (5H) : **contents, adorables, dorée, invités, arrivent, cadeaux, recouvrent, petits**.

Relire le texte en demandant aux élèves de souligner les 15 mots qui seront ensuite à justifier (7H-8H) :

devait, arriver, allait, ***commencer, essayait***, ***motiver***, ***arrivés***, ***sifflé***, ***débuté***, ***excitées***, ***espérait***, l'***encourager***, ***marqué***, ***criait***, ***féliciter.***

Ne pas insister ou signaler les liens aux autres mots des phrases, juste signaler ceux qui sont à souligner. Les élèves reportent ensuite, sur la deuxième feuille, à partir des lettres initiales, les items tels qu'ils les ont écrits dans leur dictée.

► Donner la consigne « expliquez pourquoi vous avez écrit les mots comme ça à la fin». Laisser 15 minutes pour écrire les justifications. Si certains élèves modifient alors l'orthographe en détectant une erreur, ce n'est pas un problème puisque l'objectif est de recueillir la justification. En revanche, ils ne modifient que sur la feuille de justification (pour garder une trace, dans la dictée, du choix initial).

Rapport-Gratuit.com