

Table des matières

Introduction	6
1. Problématique	7
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	7
1.1.1 Mesures d'aide et résultats des enquêtes PISA dans le canton de Fribourg.....	8
1.1.2 Difficultés en langage écrit.....	9
1.1.3 Lien avec la population concernée.....	11
1.2 Objet de recherche	12
1.2.1 Les processus d'apprentissage, la métacognition.....	12
1.2.2 La dictée : une activité complexe.....	14
1.2.3 « l'enfant et la peur d'apprendre ».....	15
1.2.4 Des pistes d'aide pour l'orthographe.....	16
1.2.4.1 Evolution de l'organisation de la grille horaire.....	16
1.2.4.2 Le système orthographique.....	17
1.2.4.3 Observer la langue de manière réfléchie du côté de l'élève.....	18
1.2.4.4 Un enseignant médiateur de la réflexion.....	19
1.2.5 Autres méthodes d'apprentissage de l'orthographe.....	20
1.2.5.1 Les orthographe approchées.....	21
1.2.5.2 La phrase donnée du jour.....	22
1.2.5.3 La phrase dictée du jour visant à clarifier ce qui est appris.....	23
1.2.5.4 Les ateliers de négociations graphiques.....	23
1.2.5.5 Similitudes et différences des méthodes.....	25
1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche	27
2. Méthodologie	29
2.1 Sujet et cadre de la recherche	29
2.1.1 Population et contexte.....	29
2.2 Argumentation de la démarche choisie	32
2.3 Choix de l'outil	33
2.3.1 Questionnaire d'orthographe.....	34
2.3.2 Outil de repérage orthographique (ROC).....	34
2.3.3 Les ateliers de négociation graphique.....	36
2.3.3.1 Méthode de transcription.....	38
3. Analyse et résultats	39
3.1 Analyse des ANG	39
3.1.1 Analyse qualitative des interventions lors des ANG.....	39
3.1.1.1 Des échanges qui suscitent la réflexion métalinguistique.....	40
3.1.1.2 Intérêt suscité par l'orthographe.....	44
3.1.1.3 Prise de conscience des difficultés et partage des ressources.....	45
3.1.1.4 Rôle de l'enseignante : analyse de pratique.....	47
3.1.1.5 Conclusion.....	51
3.2 Analyse quantitative des interventions lors des ANG	52
3.3 L'entretien de départ	54
3.3.1 Question 1.....	54
3.3.2 Question 2.....	55
3.3.3 Questions 3 à 9 et 10 à 11.....	55
3.3.3.1 Analyse individuelle des réponses.....	56
3.3.3.2 Analyse globale du groupe.....	60
3.4 Analyse des performances orthographiques	62
3.4.1 Pistes d'analyse.....	63
3.5 Synthèse des résultats	64
4. Conclusion	65
5. Bibliographie	67

Introduction

Mon parcours scolaire en tant qu'enfant n'a pas toujours été source de plaisir et de joie. L'entrée dans l'écrit ne me laisse pas un souvenir d'aisance et de facilité. Gauchère, je cornais les coins des cahiers et peinais à soigner mes travaux. Je confondais également le « b » et le « d » et peinais à mémoriser les mots en lecture globale. Les exigences de ma maîtresse de 1^{ère} primaire concernant le soin, l'écriture, l'orthographe me glaçaient sur ma chaise. Je redoutais la dictée hebdomadaire et la masse de corrections qui s'ensuivait généralement. Epaulée par ma maman et aussi certaines années par des enseignants compétents et bienveillants, j'ai pu dompter ma difficulté et devenir à mon tour enseignante primaire. Apprivoiser mes difficultés et en faire des forces m'a pris de nombreuses années.

Durant mon parcours en tant qu'enseignante ordinaire, j'ai toujours gardé une certaine forme d'empathie pour l'élève en difficulté. Mon envie de comprendre les blocages de l'apprentissage m'a poussée à entreprendre un master en enseignement spécialisé.

Mettre du sens sur les apprentissages et permettre l'émergence de compétences transférables représentent la source principale de motivation dans mon métier.

Mon travail de mémoire s'inscrit donc tout naturellement dans cette ligne. Au travers de la mise en place d'une intervention spécifique, je souhaite soutenir et faire évoluer l'apprentissage de l'orthographe chez mes élèves. Il s'agit également et surtout de leur permettre de retrouver un sentiment de compétence, un intérêt pour la réflexion orthographique et de mettre du sens sur le fonctionnement de la langue.

J'axerai mon travail sur l'activité hebdomadaire des ateliers de négociation graphique décrite par Haas (Haas, 2011), avec comme principaux objectifs le réinvestissement des élèves en orthographe, une estime de soi renforcée et un intérêt retrouvé. Remettre en route la réflexion et devenir acteur de ses apprentissages, se sentir suffisamment compétent sont les clés d'une évolution positive des connaissances. La population avec laquelle je souhaite travailler a la particularité commune de connaître un échec récurrent depuis de nombreuses années. Malgré leur scolarisation en classe de langage et les nombreuses heures de logopédie, les progrès sont lents et les problématiques demeurent. Mon intervention ne prétend pas combler les nombreuses lacunes et les difficultés présentes de façon « magique », elle vise plutôt à proposer une activité différente où l'élève, profondément impliqué dans la tâche, reprend goût à l'apprentissage de l'orthographe en mobilisant ses compétences et un esprit réflexif.

1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

L'entrée dans le 3^{ème} millénaire annonce l'avènement de nouvelles technologies, l'utilisation massive des réseaux sociaux, l'envoi de message et de mails, la création de blogs offrent la possibilité à tout un chacun - du dirigeant au camarade de la cour d'école - de prendre position, de commenter frénétiquement. Cette pratique s'étend rapidement dans les pays développés chez les jeunes comme chez les moins jeunes, révolutionnant le lien d'une société tout entière à l'écriture. Ecrire : pour être lu, pour donner son point de vue, pour réagir, seul ou en groupe, bravant la censure, en modifiant le genre et la forme permet au peuple de s'appropriier la langue écrite.

« Derrière cette explosion et la diversification des pratiques d'écriture hors école, après l'accès à la lecture, une deuxième révolution culturelle se profile, plus essentielle encore pour la démocratisation de la vie sociale : celle de l'écriture. Elle est porteuse de ruptures idéologiques, culturelles, politiques, majeures qui vont aller en s'amplifiant. »

(Bucheton, Alexandre & Jurado, 2014, p.6)

Si l'enjeu de la maîtrise de l'écriture est si primordial, elle reste cependant une tâche extrêmement complexe. L'école réfléchit et réorganise constamment sa structure, modifie les didactiques, édite de nouveaux manuels... Elle veille à permettre à chacun d'évoluer et de progresser dans le respect de ses besoins et de son rythme. Elle peut compter pour cela sur tout un panel d'enseignants ordinaires ou spécialisés soutenus par des spécialistes-thérapeutes dévoués et compétents. Malgré les meilleures intentions, école rime pour certains avec souffrance et angoisse. Quand l'échec scolaire se répète et que rien ne semble amener d'améliorations, il y a lieu de se questionner ! Quel avenir pour ces enfants, ces jeunes à qui l'école n'a pas pu donner les bases nécessaires à leur autonomie ?

Dans une Suisse en changement, à la pluriculturalité importante, les milieux socioculturels sont disparates et les prérequis inégaux. L'enfant en échec pose problème en classe ordinaire, il ralentit le groupe, déstabilise son enseignant, n'acquière pas suffisamment rapidement les notions enseignées, demande de l'attention, un programme adapté à sa zone proximale de développement... C'est alors qu'entrent en

jeu diverses mesures d'aide, enseignant de soutien itinérant, logopédiste, psychologue scolaire ou psychomotricien. Avec l'accord des parents et du réseau pédagogique, des bilans sont proposés et effectués afin de poser un diagnostic, de chiffrer un quotient intellectuel et de planifier un projet pédagogique permettant la progression de l'enfant. Si les visées politiques actuelles favorisent et recommandent l'intégration ou mieux l'inclusion, ce n'est pas le cas pour les élèves avec lesquels je travaille cette année. Une intelligence jugée normale et de sévères troubles dys : dyslexie, dysorthographe, dyspraxie ou dyscalculie justifient une orientation en classe de langage. Confronté à l'abîme du retard scolaire accumulé, faut-il modifier notre façon d'enseigner la langue pour remobiliser cette population ?

1.1.1 Mesures d'aide et résultats des enquêtes PISA dans le canton de Fribourg

Dans son document décrivant le concept de pédagogies spécialisées datant de mars 2015, le canton décrit et définit les différentes mesures d'aide mises en place dans le cadre de la scolarisation des élèves en difficulté. L'étendue de l'offre couvre les domaines préscolaires, les 11 années Harmos ainsi que la post-scolarité. Ces mesures d'aide sont financées par la direction de l'instruction publique durant la période de scolarité obligatoire.

Cette offre propose des Mesures d'Aide Ordinaire de pédagogie spécialisée (MAO) ou des Mesures d'Aide Renforcée de pédagogie spécialisée (MAR). Les MAO sont décidées par l'équipe pédagogique de l'école ordinaire, elles proposent le soutien d'un enseignant spécialisé itinérant rattaché à l'école ordinaire ou l'orientation en classe de soutien intégrée à l'école ordinaire. Lorsque celles-ci s'avèrent inadéquates ou insuffisantes, des MAR sont proposées. Les MAR se distinguent des MAO par leur durée, leur intensité, une plus grande spécialisation des intervenants. Dans le cadre des MAR, un soutien pédagogique intégratif spécialisé, l'accompagnement par un auxiliaire de vie ou une scolarisation en écoles spécialisées sont proposés. Les MAR concernent des élèves en situation de handicap et dont les besoins ont été évalués au travers d'une procédure d'évaluation standardisée (PES). Elles privilégient l'intégration, tout en tenant compte du fait que l'enseignement doit être profitable pour l'élève intégré en lien avec les incidences sur l'environnement direct de la classe. Lorsque l'intégration n'est pas ou plus profitable, des intégrations en écoles spécialisées sont proposées. Ces mesures d'aide sont proposées pour une durée limitée et font preuve d'évaluations régulières.

Des mesures pédaogo-thérapeutiques comprenant des soutiens en logopédie, psychologie et psychomotricité peuvent également être proposées dans le cadre de l'école ordinaire, ils sont assurés par les thérapeutes des services auxiliaires scolaires (SAS).

Le panel de mesures d'aide proposé par l'état de Fribourg semble complet et efficace, il vise l'intégration de tous et l'acquisition des savoirs fondamentaux par une majorité de la population. Les résultats des enquêtes Pisa tendent d'ailleurs à démontrer les bonnes compétences des élèves fribourgeois en lecture et en math surtout. D'ailleurs, le rapport d'analyse des résultats effectué par le département de l'instruction publique du canton l'a relevé. (« DICS : Actualités - communiqués de presse - Etat de Fribourg », s. d.)

Lors de l'enquête de 2009, qui m'intéresse particulièrement car elle a mis l'accent sur l'étude des performances en lecture, une population de 856 élèves de 9^{ème} année et de classes pré-gymnasiales, générales et d'exigence de base a passé les épreuves. La moyenne des résultats fribourgeois a été l'une des plus élevée parmi les moyennes des cantons suisses. Seuls 7% des élèves se trouvaient en dessous du seuil limite fixé par L'OCDE. Ce seuil, fixé à 407 points, permet d'accomplir une scolarité obligatoire sans périls majeurs et d'aborder la vie professionnelle. 36% des élèves ont obtenu la note 4 sur 6, signifiant d'excellentes compétences en lecture. Le communiqué de presse souligne aussi que l'écart entre les élèves issus de milieux socioéconomiques élevés et peu élevés ainsi qu'entre les natifs et les non-natifs a diminué. En comparaison avec les cantons suisses ainsi qu'avec les résultats internationaux, les compétences des élèves fribourgeois sont bonnes et les progrès notables. L'illettrisme n'a pour autant pas disparu et représente un des échecs de l'école actuelle comme en témoigne l'association Lire et Ecrire dans son retour des enquêtes de l'OCDE (« Recherches sur l'illettrisme Association Lire et écrire », s. d.).

1.1.2 Difficultés en langage écrit

Il importe tout d'abord de clarifier les notions d'illettrisme et d'analphabétisme souvent confondu. L'illettrisme fait référence à des personnes qui, malgré une scolarisation « normale », n'ont pas acquis une maîtrise suffisante en lecture, écriture et calcul leur permettant d'être autonomes dans les situations simples de la vie courante. L'analphabétisme correspond aux personnes jamais scolarisées qui n'ont de ce fait pas eu accès aux premiers apprentissages. Dans nos contrées, les analphabètes sont donc rares puisque l'école est aujourd'hui obligatoire pour tous.

L'association Lire et écrire donne un retour des enquêtes de l'OCDE. D'après les résultats de l'étude menée entre 1994 et 2000 sur la littératie des adultes, 13 à 19% des adultes suisses ont un niveau de compétence faible en lecture et en calcul, cela malgré le fait qu'ils aient pour la plupart suivi 8 ou 9 années d'école obligatoire. Les résultats de l'enquête Pisa de 2012 annoncent quant à eux que 14% des élèves de 15 ans ont un niveau trop faible en lecture pour pouvoir profiter d'une formation continue. Un pareil taux d'échecs alarme et questionne ! Qui sont ces jeunes qui malgré des années d'étude n'accèdent pas aux savoirs fondamentaux, qu'en est-il de leur avenir ?

Serge Boimare met en lumière la même problématique. Dans son ouvrage « Ces enfants empêchés de penser », il annonce 15% d'élèves ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux à la fin de l'école obligatoire et 25% d'élèves en difficulté. Cependant Boimare va plus loin, expliquant que pour un tiers de ces élèves, les mesures de soutien et d'accompagnement mises en place portent leurs fruits et permettent à l'enfant de progresser, de reprendre confiance en lui et ainsi de suivre le programme plus ou moins à vitesse « normale ». Pour les autres en revanche, il y a lieu de se questionner. Malgré les entraînements à répétition, les cours particuliers, les exercices en surnombre, les lacunes persistent voire s'accroissent. *« Avec des adolescents « empêchés de penser », il ne faut surtout plus continuer à parier sur un rattrapage scolaire sous forme d'entraînement supplémentaire. La pédagogie que je propose vise avant tout à les aider à remettre en marche les rouages de la pensée. Sur ce ressort repose l'espoir d'une réconciliation avec eux-mêmes et avec l'apprentissage »* (Boimare, 2008, p.50). Boimare propose un travail de fond en petit groupe de 5 ou 6 enfants, une pratique se rapprochant selon ses dires de la psychopédagogie. Par le biais de trois étapes de vingt minutes chacune qui s'imbriquent et se complètent, il a pour objectif de redonner suffisamment de confiance et de sécurité aux enfants afin de rétablir les rouages de la pensée. Dans un premier temps, l'accent est mis sur une lecture de l'adulte, un conte, un mythe ou une fable choisis afin de permettre à l'élève de mettre des mots et des images sur ses inquiétudes. Puis un temps d'échange sous forme de débat autour des émotions, des interrogations et des prises de positions générées par la lecture. Dans un troisième temps, la discussion se prolonge sous forme écrite. Les élèves rédigent de manière individuelle un texte de 10 à 15 lignes. Ce temps de solitude favorise une recherche intellectuelle et entraîne les compétences à créer des images mentales. Boimare défend sa méthode en arguant que

« la possibilité d'accéder au langage argumentaire signe une véritable révolution dans l'utilisation de la pensée » (Boimare, 2008, p.60). Le langage argumentaire permet un retour sur soi afin de défendre son opinion et de la faire valoir au sein d'un groupe. Dans la situation que je rencontre dans ma pratique quotidienne, la mise en place d'un tel projet est trop ambitieux. Cependant, remettre en route les rouages de la pensée comme levier d'apprentissage semble très pertinent pour les élèves dont je m'occupe. Reste à savoir comment et pour quel objectif.

1.1.3 Lien avec la population concernée

C'est ce constat, également entrevu à maintes reprises dans mes années de pratique, qui motive ma réflexion : l'intérêt pour les processus d'apprentissage. Comment l'élève apprend-il ? Le sujet est vaste et les domaines nombreux, c'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser particulièrement aux processus d'apprentissage liés à l'orthographe et plus généralement à la production écrite. Ma sensibilité à l'apprentissage du lire-écrire vient de mes années d'enseignement en 3/4H. Ayant été confrontée et familiarisée à cet apprentissage complexe, je suis à même d'en comprendre les difficultés et d'en saisir la complexité et les enjeux. Ma situation professionnelle évoluant, c'est l'apprentissage de l'écrit qui me questionne aujourd'hui. En effet, les élèves avec qui je travaille rencontrent d'importantes difficultés en production écrite, celles-ci provoquant une grande inhibition. Lors de ma présence en classe le vendredi, il est convenu avec ma collègue que j'enseigne l'orthographe. J'ai cependant rapidement senti qu'il serait judicieux de proposer une manière nouvelle d'aborder cette matière. Les méthodes d'apprentissage de l'orthographe sont nombreuses et diverses. Avant de me pencher sur celles-ci en détail, il me semble incontournable de m'intéresser aux processus d'apprentissage ainsi qu'à la métacognition.

1.2 Objet de recherche

1.2.1 Les processus d'apprentissage, la métacognition

Comme explicité précédemment, l'école ne parvient pas toujours à atteindre les objectifs qu'elle se fixe. Le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire peut témoigner de cet état de fait. Bien que la plupart des enseignants s'efforcent d'appuyer leurs pratiques sur des concepts pédagogiques adaptés et d'utiliser des outils didactiques adéquats, les difficultés d'apprentissage restent une réalité quotidienne de la classe. Réfléchissons sur la manière dont l'élève apprend au travers des activités proposées en classe. Quelles compétences l'élève doit-il mobiliser pour entrer dans une démarche d'apprentissage ?

Pour donner un cadre théorique à ce questionnement, je vais m'appuyer sur les apports de la psychologie cognitive. Dans son livre « *Pour un enseignement stratégique* », Tardif décrit l'apprentissage comme « *un processus actif et constructif* » qui permet « *l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures* » ainsi que l'acquisition « *de stratégies cognitives et métacognitives* » (Tardif, 2004, p.34). Pour qu'il y ait apprentissage, les connaissances doivent être retenues, analysées, reformulées et intégrées pour ensuite être réutilisées ou réinvesties.

Ainsi, l'élève doit acquérir de nouvelles connaissances, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conceptuelles. La psychologie cognitive amène des éléments d'information intéressants. Effectivement, les recherches récentes montrent que les élèves les plus efficaces dans l'apprentissage utilisent des stratégies cognitives et métacognitives. Tardif conçoit la métacognition comme une composante distinctive entre les experts et les débutants. Il me paraît dès lors nécessaire de m'intéresser au concept de la métacognition.

La métacognition, littéralement « connaissance sur la connaissance » se définit comme la connaissance qu'une personne a de ses propres connaissances et du contrôle qu'elle exerce sur son système cognitif. Plus précisément, « *les stratégies métacognitives se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation des tâches.* » (Tardif, 2004, p.47) En d'autres termes, la métacognition est la représentation que les élèves ont de leurs propres connaissances et de la manière dont ils peuvent les utiliser. La métacognition prend ses sources entre autres dans les travaux de Piaget sur le développement cognitif

et ses mécanismes. Depuis, le concept de métacognition a bien évolué pour trouver actuellement une place centrale dans la formation des futurs enseignants.

Dans le cadre de la pédagogie, il est important de définir comment accompagner mes élèves dans une meilleure connaissance de leur propre fonctionnement et de leurs compétences. Pour ce faire, j'ai choisi de m'appuyer sur les fonctions métacognitives proposées par Martin, Doudin et Albanese (2001) :

Avant l'activité :

- La planification et la prévision
 - Survoler la tâche dans sa globalité.
 - Estimer le temps nécessaire.
 - Imaginer comment résoudre le problème, comment procéder.
 - Faire appel à des connaissances antérieures.
 - Estimer l'efficacité de telles ou telles activités ou stratégies cognitives.

Il s'agit d'inhiber l'impulsivité afin de favoriser une réflexivité.

Pendant l'activité :

- Le guidage du raisonnement
 - Vianin, dans son ouvrage traitant de l'aide stratégique à apporter aux élèves en difficulté, explique ce processus ainsi : *« l'élève devrait donc être capable, durant la réalisation de son activité, de vérifier si ce qu'il fait a du sens et de contrôler la progression de l'action vers le but visé. »* (Vianin, 2009, p.94)
- Contrôle des résultats obtenus
 - apprécier les résultats obtenus et les valoriser.

Après l'activité :

- Transfert et généralisation
 - transférer une stratégie de résolution à un autre problème ou contexte, généraliser l'utilisation d'une stratégie.

Les éléments de cette démarche, et l'analyse des fonctions métacognitives aident l'enfant à prendre

faire un retour et de verbaliser les stratégies métacognitives utilisées ainsi que leur efficacité. La verbalisation et la prise de conscience favorisent un meilleur maintien des stratégies. À travers ces différentes composantes métacognitives, l'enseignant prend alors un rôle de médiateur entre le savoir et les élèves.

Écrire est un acte complexe, nécessitant la mobilisation de nombreuses ressources et des processus métacognitifs efficaces. L'élève en difficulté d'apprentissage, dont les processus d'apprentissage sont déficients, se retrouve trop souvent en position de faiblesse face aux exigences du système orthographique de la langue française.

1.2.2 La dictée : une activité complexe

Comme discuté plus haut, écrire est un acte complexe nécessitant la mobilisation de nombreuses ressources. En effet, l'orthographe d'usage demande la mobilisation de la mémoire à long terme et la création d'un bagage de mots mémorisés. Mais encore, le respect des accords en genre et en nombre ainsi que la conjugaison et les règles de grammaire impliquent des fonctions cognitives efficaces. La dictée demande de bonnes compétences : mobilisation de la mémoire de travail, attention soutenue, création d'images mentales pour créer du sens, application et transfert de règles apprises...

Il est intéressant de revenir à la source de l'exercice de la dictée. Pour ce faire, j'ai lu avec intérêt le livre de Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011). On y apprend que la dictée prend son essor au XIX^{ème} siècle, à cette époque, on dicte tout : du latin, du français, des cours, des textes à traduire... Cependant, on dicte les mots lettre par lettre. C'est en 1837 que la dictée d'orthographe apparaît, pour devenir quotidienne en 1851. On dicte des textes littéraires et la dictée se répand rapidement et sert d'épreuve principale avec le problème de mathématiques afin de poursuivre la scolarité au-delà du primaire. Jusqu'en 1956, un concours de fin d'étude primaire, comprenant deux dictées, alimente « le prestige légitime de la dictée ». L'école primaire vise comme objectif principal l'acquisition de l'orthographe et toutes les activités en français convergent dans ce sens. Les critiques pour autant sont bien présentes. On y retrouve notamment un choix de textes d'auteur trop compliqués, une concentration des difficultés, un dressage orthographique s'accompagnant de punitions ou de coups provoquant une peur de la faute qui paralyse l'esprit et gêne les apprentissages. L'histoire a lié orthographe et école, alors que la dictée et l'orthographe deviennent des synonymes. « *On peut*

comprendre alors que toucher à la dictée reviendrait pour beaucoup, non sans mauvaise foi chez les plus informés, à vouloir signer l'arrêt de mort de l'orthographe, voire de la langue française. Il faut sortir de cette croyance absurde, de ce véritable enfermement de la pensée » (Brissaud & Cogis, 2011, p.121). On ne peut plus considérer une activité mise au point au XIX^{ème} siècle comme une nécessité pédagogique, alors que les enfants ne sont plus les mêmes, que les conditions sociales et les valeurs de la société ont évolué.

Pourtant, il est possible de développer une manière différente et moins stigmatisante de travailler l'orthographe. Il est important d'être conscient qu'écrire sans erreur ou presque ne s'acquiert pas sans difficulté. L'importance et la pression inhérente de la dictée hebdomadaire encore aujourd'hui provoquent, chez les élèves en grande difficulté que j'ai pu rencontrer, un réel sentiment d'impuissance. Quand le stylo rouge du maître s'emballe, ne laissant aucune place aux réussites, l'enfant s'effondre sur sa chaise sous le poids de son impuissance face à son gigantesque échec orthographique.

1.2.3 « l'enfant et la peur d'apprendre »

Les élèves avec lesquels je travaille sont en échec depuis leur entrée dans l'écrit. La dictée engendre de la peur et un fort sentiment d'incapacité. Une façon différente d'appréhender l'orthographe en dédramatisant l'erreur pourrait leur permettre de dépasser ces craintes et de renouer avec un sentiment de compétence. D'ailleurs Serge Boimare dans son ouvrage n'émet aucun doute :

« Je suis persuadé que les enfants intelligents qui n'arrivent pas à la maîtrise des savoirs fondamentaux voient se réveiller dans la situation d'apprentissage des craintes souvent anciennes et toujours en liaison avec leurs premières expériences éducatives. Ces craintes empêchent leur organisation intellectuelle et les poussent à l'évitement de penser pour se protéger » (Boimare, 2014, p.9).

Il pense que face à l'échec sévère d'un élève, les notions d'efforts, de motivations et de capacités ne suffisent pas à expliquer l'échec. Il s'agirait plutôt selon lui d'une menace, la situation d'apprentissage déstabilisant un équilibre personnel précaire mis en place souvent dès les premiers mois de la vie. Il avance que de ce fait, l'élève met en place une série de comportements afin de protéger son équilibre défaillant :

- « évitement de la rencontre avec les manques »

- « évitement de la soumission à la règle »
- « évitement de la confrontation avec l'incertitude » (Boimare, 2014, p.10)

Chacun est confronté à des inquiétudes normales lors de la rencontre avec un nouveau savoir. Cependant pour les élèves dont parle Boimare, cette inquiétude se transforme rapidement et de manière inéluctable en tourments identitaires bloquant ainsi tout processus d'apprentissage et bloquant toute forme de métacognition. Quel est l'impact d'un échec récurrent en orthographe et semblant incurable aux yeux de l'élève ? Le comprendre pour mieux l'appréhender et le gérer, est-ce une piste ?

Serge Boimare propose un scénario en 4 actes :

« 1) Une menace contre un équilibre personnel provoquée par les exigences de l'apprentissage qui entraînent 2) l'arrivée de sentiments excessifs où dominent des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et réactivent 3) des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires, voire même des dérèglements archaïques, qui à leur tour vont provoquer 4) des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver. » (Boimare, 2014, p.11)

Pour travailler l'orthographe de manière efficiente avec les élèves, il est important de tenir compte de cette éventuelle peur d'apprendre. L'entretien qui sera filmé me permettra de mettre en lumière certains ressentis des enfants face à l'apprentissage de l'orthographe.

1.2.4 Des pistes d'aide pour l'orthographe

Plusieurs facteurs viennent expliquer la difficulté rencontrée par les élèves lors de l'apprentissage de l'orthographe. En premier lieu, il faut considérer la diminution du temps alloué au français dans la grille horaire, mais encore la complexité du système orthographique de la langue française.

1.2.4.1 Evolution de l'organisation de la grille horaire

Les difficultés en orthographe ne sont pas chose nouvelle. Chaque génération porte sur elle la culpabilité d'une orthographe en perdition. Il n'est pas rare d'entendre l'allégation : de notre temps on savait écrire, de la part de personnes nostalgiques du temps passé. Maîtriser l'orthographe répond donc à un besoin social, comme une marque d'appartenance à une culture commune.

En observant l'évolution de la grille horaire dans le temps, on y décèle les priorités données par les politiques suivant les besoins de l'époque. Le mensuel valaisan « Résonance », dans son journal daté de février 2008, analyse l'évolution des grilles horaires du canton du Valais (Révaz, 2008). Les grilles horaires révèlent en fait beaucoup d'une époque. Ainsi les petits valaisans en 1929 avaient au degré moyen du primaire : 3 heures de religion, 8 heures et demie de langue maternelle et de « leçon de choses » (procédé pédagogique visant à permettre à l'élève de s'approprier des connaissances abstraites en se basant sur des objets ou expériences concrètes), 5 heures d'arithmétique et de géométrie et 3 heures de lecture ce pendant qu'histoire, géographie, dessin, lecture et gymnastique se partageaient les 8 heures restantes. Les filles, quant à elles n'avaient pas de gymnastique, moins d'heures de langue maternelle et de mathématiques, mais bénéficiaient de 6 heures d'ouvrages manuels.

Donc pour les garçons, on compte 11 heures et demie de français en 1929 en Valais. Aujourd'hui, le plan d'étude romand encourageant l'harmonisation entre les différents cantons articule les différentes branches par domaines, laissant plus d'espace aux savoirs transversaux. Les mathématiques et l'éducation physique voient leurs heures allouées augmenter, la déperdition des heures de français ne s'accompagne pas d'une baisse d'exigence. Aujourd'hui en Valais, les écoliers du primaire bénéficient de 9 unités de 50 minutes de français hebdomadaire sur 28 unités totales, soit 7.5 heures. Le canton de Fribourg alloue 7 à 8 unités hebdomadaires en 3 et 4H soit entre 5.8 et 6,6 heures et 6 à 7 unités en 7 et 8H soit 5 à 5,8 heures. Ainsi, le temps alloué au français a diminué de moitié tandis que les exigences demeurent sensiblement pareilles.

1.2.4.2 Le système orthographique

Apprendre l'orthographe ne se résume pas à acquérir une pléthore de règles, d'exceptions, de listes à mémoriser, rendant impossible toute vision d'ensemble du système orthographique. Pour écrire juste, il ne suffit pas de savoir, mais bien de comprendre le fonctionnement de la langue écrite. Les travaux de Nina Catach (Catach, 2003) proposent une terminologie des différentes fonctions des lettres en orthographe française. On parle de principe phonographique : les graphèmes sont appelés phonogrammes, transcrivant un son ; ou du principe sémiographique : on les appelle alors morphogrammes, ils transcrivent le sens. Nina Catach propose également un sous-système qu'elle nomme logographique, qui permet notamment de classer les

nombreux homophones présents en français. Comprendre et mettre du sens sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves de clarifier leur représentation. Ci-dessous un graphique tiré de l'ouvrage de Haas (Haas, 2011, p.11) et largement inspiré des travaux de Nina Catach afin de clarifier les terminologies et système.

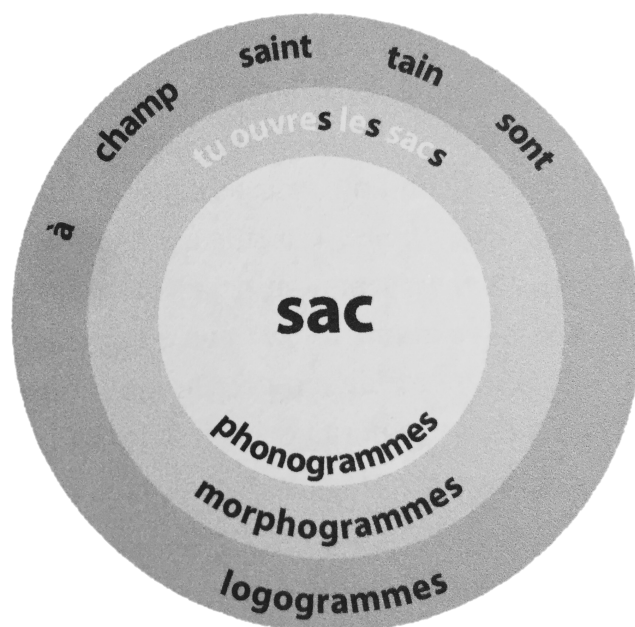


Figure 1

Ce graphique facilite une compréhension rapide du système grâce à la présence de mots en exemple. En observant ce schéma, on comprend la nécessité de travailler avec les élèves ces trois sous-systèmes. On visera à mettre l'accent autant sur le principe phonographique (le /s/ du mot « sac ») - les unités de l'écrit correspondent aux unités de l'oral - que sur le principe sémiographique où les unités de l'écrit apportent des informations lexicales et grammaticales (par exemple : les /s/ du pluriel).

1.2.4.3 Observer la langue de manière réfléchie du côté de l'élève

Développer chez l'apprenant une démarche réflexive qui lui permette de construire et de faire évoluer ses représentations de la langue. C'est cette didactique-là que défend Ghislaine Haas dans son ouvrage « l'orthographe au quotidien » (Haas, 2011). La démarche proposée par l'auteur tend à développer la métalinguistique¹ par exemple identifier le sujet ou le rôle des éléments de la phrase, mais également le métacognitif²

¹ Métalinguistique : relatif au métalangage (discours dont le langage est l'objet)

² métacognitif : capacité à prendre conscience de sa façon de réfléchir et de raisonner

en portant l'attention des élèves sur les stratégies utilisées, sur leur manière d'apprendre. On tendra donc à :

- « *Développer la conscience grammaticale, un élève capable de réflexion linguistique* » (Haas, 2011, p.14) En proposant des activités qui permettent à l'élève une réelle découverte de la langue et de son fonctionnement.
- « *Développer la capacité de raisonnement: un élève capable de mener un raisonnement linguistique* » (Haas, 2011, p.14). Tout élève a dans son bagage un nombre de connaissances et de compétences grammaticales. Il faut cependant qu'il soit capable de les mobiliser pour produire de l'écrit et qu'il puisse mener le raisonnement nécessaire.
- « *Déplacer l'attention du produit sur le processus: un élève capable de se demander: « Comment est-ce que je peux faire pour écrire cela ? »* » (Haas, 2011, p.15) On s'intéresse moins au produit final qu'au processus mis en place par l'élève afin de mener sa réflexion.

Dans le même courant, s'inscrivent les « entretiens métaorthographiques » proposés par Brissaud et Cogis (2011). Le terme métaorthographique utilisé par les auteurs fait référence à un retour réflexif sur les graphèmes utilisés. En effet, elles défendent que les erreurs des élèves sont rarement de simples erreurs d'étourderie, mais s'accompagnent d'une réflexion sur la langue et d'une compréhension du système orthographique à un moment donné. Ces entretiens permettent de révéler les conceptions orthographiques des élèves. Ainsi les auteures encouragent l'enseignant à s'intéresser au pourquoi des erreurs de leurs élèves : « *En essayant d'appréhender leurs raisonnements par un jeu de questions, de relances, de demandes de précisions et de reformulations, l'enseignant est à même de décider, compte tenu des savoirs provisoires des élèves, quelles activités seront les plus appropriées pour les faire progresser dans leur compréhension du système orthographique* » (Brissaud & Cogis, 2011, p.46).

1.2.4.4 Un enseignant médiateur de la réflexion

L'enseignant a trop souvent dans l'école actuelle la casquette de celui qui sait et qui partage son savoir. Empêcher les erreurs de s'installer, guider les élèves vers la connaissance, telle est la mission qu'il se donne. Bien qu'en général pétris de bonne volonté, le comportement et les attentes des enseignants génèrent une pression importante envers les élèves et leur production. Être capable de modifier le rôle

traditionnel de l'enseignant afin de permettre à l'enfant de construire ses propres connaissances semble indispensable. Si l'enseignant se positionne comme un soutien de l'apprentissage, reformule, oriente la réflexion, gère les interactions au sein du groupe, il laisse alors le champ libre à l'enfant pour apprendre de ses erreurs.

« On ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs.

Puisque l'erreur est inévitable, apprenons à travailler avec elle. »

(Brissaud & Cogis, 2011, p.50)

Le rôle de l'enseignant se modifie au sein des démarches décrites ci-dessous, il adopte une position de « *neutralité active* » (Brissaud & Cogis, 2011, p.63). Son attitude sereine et ouverte lui permet de donner le temps aux élèves de mener la réflexion, il est guide sans cependant induire les réponses attendues. Il relance la discussion, reformule, implique le groupe afin que celui-ci se positionne sur les questions et les désaccords, favorisant ainsi l'émergence d'hypothèses et leur confrontation. Il a à charge cependant les synthèses finales et la validation des réponses justes.

1.2.5 Autres méthodes d'apprentissage de l'orthographe

Dans le cadre de ma recherche, je me suis intéressée aux différentes manières d'appréhender l'orthographe. Questionnant dans un premier temps mes connaissances pratiques, je constate que l'usage de la dictée est largement répandu, très souvent, des listes de mots ou de phrases à apprendre sont donnés en début de semaine et sont évaluées en fin de celle-ci. Peu convaincu de l'efficacité de ces pratiques, je souhaite proposer une méthode différente.

« Il ne s'agit pas de jeter la dictée aux orties. Mais s'en tenir à la dictée classique risque d'isoler l'orthographe dans l'esprit des élèves. Or ceux-ci doivent apprendre qu'elle est une dimension importante de la communication écrite. » (Brissaud & Cogis, 2011, p.22)

En effet, pour la plupart des élèves et même pour ceux qui suivent sans encombre un cursus « normal », le transfert des connaissances orthographiques ou grammaticales se fait souvent difficilement. En situation de dictée ou de production écrite, la mémoire de travail est fortement sollicitée. Les notions acquises en situation d'exercices ne le sont pas forcément lorsque l'enfant se trouve confronté à une masse plus importante de données à gérer. Un exercice axé par exemple sur les homophones demande le transfert d'une seule règle alors que la dictée fait appel à une multitude de règles à appliquer !

Encore faut-il être capable de mettre suffisamment de sens sur les mots pour déterminer quelles règles appliquer. L'orthographe française par sa complexité tend à renforcer cette difficulté et cette surcharge de la mémoire de travail. Corriger son texte, revenir sur son écrit et en contrôler l'orthographe est donc une nécessité pour quiconque souhaite écrire sans erreur. Ce retour nécessite cependant un apprentissage, la mise en place d'une systématique adéquate et efficace qui dépasse largement la consigne « relis ton texte ». Attentif à cette difficulté, l'enseignant peut favoriser une démarche permettant aux élèves de revenir sur leur production, d'y mettre du sens et d'élaborer des moyens d'autocorrection réfléchis et efficaces. Brissaud et Cogis pensent que *«on peut préserver le désir d'apprendre et développer celui de progresser en faisant de la découverte de l'orthographe un véritable jeu »* (Brissaud & Cogis, 2011, p.74).

Les travaux de Haas dans son ouvrage « l'orthographe au quotidien » (Haas, 2011) et également « les orthographe approchées » (Montésinos-Gelet & Morin, 2006) ont retenu mon attention. Ces ouvrages présentent d'ailleurs la similitude de permettre à l'enfant de mettre du sens sur ses apprentissages. Brissaud et Cogis défendent quant à elles le même type de méthode à travers la « phrase donnée du jour » et la « phrase dictée du jour ». Lors de cette activité, on demandera aux élèves de justifier l'orthographe des mots, que ce soit dans une phrase tirée de la production d'un tiers (pour la phrase donnée) ou de sa propre production (dans la phrase dictée). Le but étant de favoriser l'évolution de la réflexion de l'élève sur la langue par des procédures métalinguistiques et en ayant recours au métalangage³, mettant l'accent sur les relations entre les mots au sein de la phrase.

1.2.5.1 Les orthographe approchées

Cette démarche vise à soutenir l'appropriation de l'écrit, elle s'adresse aux enfants du préscolaire ainsi que du primaire (Montésinos-Gelet & Morin, 2006). Cette démarche se base sur quelques principes à la base de la méthode permettant à l'enfant de petit à petit affiner sa compréhension du système d'écriture. Ainsi en se servant de l'écriture, il maîtrisera celle-ci de mieux en mieux. La méthode vise en premier lieu à proposer à l'enfant une situation où il est amené à se servir de l'écriture. Ses premières productions permettront de mettre en lumière les représentations que l'enfant se fait de la langue écrite. Il sera important de valoriser les constructions de l'enfant, même celles pouvant

³ métalangage : ensemble des termes utilisés pour parler du langage et le décrire, terminologie grammaticale par exemple.

nous sembler très petites, par exemple le respect du système linéaire. L'enfant sera constamment incité à expliciter sa démarche afin d'encourager une réflexivité. Au travers d'un travail en collaboration avec ses pairs, l'enfant va également pouvoir s'appuyer sur les connaissances de ses camarades et bien entendu partager ses propres connaissances. Cette démarche s'appuie donc sur la mise en place d'une réflexion de la part de l'enfant et d'une collaboration au sein de la classe. Elle s'intéresse moins aux erreurs et plus aux stratégies utilisées. S'intéresser aux représentations des enfants, les encourager à exprimer leurs savoirs et ainsi partager leur point de vue dans un groupe favorisent le développement d'une estime de soi forte et saine. C'est bien de cette capacité d'argumenter, de prendre sa place au sein du groupe dont il est question, et en cela la méthode rejoint la vision de Boimare : ne plus avoir peur d'apprendre, mais mettre sa réflexion au profit du groupe.

Par exemple, si un enfant de 3H écrit « chapo » et que l'enseignant met l'accent sur l'erreur seulement, il ne tient pas compte du principe alphabétique et de la correspondance phonème/ graphème qui sont respectés et qui témoignent d'une bonne compréhension du système orthographique. Derrière l'utilisation de cette graphie, l'enfant montre une capacité à isoler les syllabes, les phonèmes qu'il entend dans le mot et à les transcrire. Malheureusement, c'est souvent le respect de la norme orthographique qui est attendu et évalué par l'enseignant.

1.2.5.2 La phrase donnée du jour

Pour cette activité, les auteures (Brissaud & Cogis, 2011, p.64) proposent à l'enseignant de sélectionner une phrase d'élève ou une phrase rencontrée dans un texte lu en classe. Une sorte de brainstorming des connaissances a alors lieu, les élèves énumèrent tout ce qu'ils savent en lien avec l'écriture des mots de la phrase proposée. Deux modalités sont cependant proposées, soit avec tout le groupe classe soit de manière individuelle. En plénum, l'enseignant note au tableau les réflexions et remarques des élèves, il guide la réflexion, apporte des compléments et relance si nécessaire. En individuel, l'élève recherche et note ses propres justifications sur un cahier de brouillon, un retour en individuel, par groupe ou en collectif est à définir par l'enseignant. Les notes prises lors de ces moments de réflexion permettent d'observer et d'analyser l'évolution de la réflexion chez l'élève. La position de l'enseignant durant cette activité se voudra bienveillante et ouverte. C'est lui qui choisit des phrases pertinentes et adaptées au niveau des élèves et aux apprentissages effectués dans le cadre de la classe. Le but

principal de l'activité étant le renforcement de ce qui a été traité en classe. L'accent est mis également sur la qualité de la justification au travers de la constitution d'un métalangage commun, les élèves utilisent un langage adapté par exemple : « on met un e parce que c'est féminin ». La grammaire et ses termes ne sont pas une branche à part, mais bien un des piliers essentiels d'une orthographe réfléchie et de plus en plus correcte. Les auteures signalent également que l'apprentissage de la justification est un processus complexe qui demande du temps et de la patience. Cette activité vise l'apprentissage du fonctionnement de l'orthographe. Il est cependant nécessaire de clarifier ce qui a été appris, pour cela, Brissaud et Cogis (2011) en proposent 3 activités : la dictée sans fautes, l'atelier de négociation graphique et la phrase dictée du jour. En lien avec ma recherche, il me semble important de prendre le temps de décrire l'activité dite de « la phrase dictée du jour » qui est un « produit dérivé » des ateliers de négociation graphique.

1.2.5.3 La phrase dictée du jour visant à clarifier ce qui est appris

Largement inspirée des ateliers de négociation graphique, cette activité se base sur une pédagogie de type socioconstructiviste. Elle a pour objectif de « faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, principalement grammaticaux. » (Brissaud & Cogis, 2011,p.64). Une phrase choisie par l'enseignant est dictée à l'ensemble de la classe. Chacun l'écrit alors sur un cahier et relit son travail de manière individuelle. La phrase d'un élève est recopiée au tableau par l'enseignant. Les mots dont la graphie diverge sont écrits en colonne afin de montrer les différences. Les élèves s'expriment ensuite afin d'éliminer ou de valider les graphies, une fois un consensus trouvé, les graphies jugées erronées sont effacées. Une mise en commun des choses retenues et des apprentissages réalisés ainsi que la copie de la phrase dans un cahier répertoire vient clore la séance. La position de l'enseignant est similaire que ce soit lors de cette activité ou de l'atelier de négociation graphique. Il accordera une attention moindre à l'orthographe lexicale à moins qu'une règle générale puisse être dégagée (s ou ss / g ou gu par exemple) et encouragera la recherche dans le dictionnaire, ceci afin de donner plus de place à la réflexion grammaticale.

1.2.5.4 Les ateliers de négociations graphiques

La méthode décrite par Ghislaine Haas dans son ouvrage « orthographe au quotidien » (Haas, 2011) propose et décrit quatre types d'activités :

- 1) les activités de systématisation : visant l'application de règles et de normes orthographiques de manière systématique en mettant l'accent sur un objectif précis (parfois révélés dans les ateliers décrits ci-dessous).
- 2) les ateliers de négociations graphiques (ANG)
- 3) le classement d'erreur : utile afin de permettre à l'élève de corriger ses propres productions, il est construit par l'élève à travers l'échange et la réflexion au sein d'un groupe.
- 4) les activités sur les systèmes d'écriture qui visent à découvrir, à comparer divers systèmes d'écriture par exemple l'écriture chinoise ou arabe.

➤ Les ateliers de négociation graphique

Ce dispositif didactique, comme expliqué plus haut, se retrouve dans diverses méthodes sous des appellations différentes bien que le contenu reste sensiblement le même. Dans mon travail, je me suis penchée sur le dispositif proposé par Haas et son équipe.

Les objectifs des ANG sont d'ordre cognitif et comportemental :

« Au niveau cognitif, il s'agit de favoriser la mise en place de démarches argumentatives concernant le fonctionnement de l'écrit. Au niveau comportemental, il s'agit de solliciter l'intérêt des enfants pour les aspects orthographiques de leurs productions. »

(Haas, 2011, p.19)

L'ANG permet une observation intéressante du niveau de réflexion métalinguistique des élèves. L'enfant est encouragé à développer des stratégies et des argumentations permettant la compréhension du fonctionnement de l'écrit. Son intérêt envers la norme orthographique s'en voit encouragé et développé. Appuyée par une participation aux ateliers de manière régulière, la confiance en soi et en ses capacités réflexives permet l'émergence de processus métacognitifs efficaces et conscients. Les ANG proposent un travail en groupe de 4 à 6 élèves le plus homogène possible, ceci afin de permettre à chacun de s'exprimer et de participer. Les phrases choisies pour le groupe pourront se trouver au plus proche de la zone proximale de développement de chacun et viser des apprentissages ciblés par l'enseignant.

1.2.5.5 Similitudes et différences des méthodes

On peut premièrement relever qu'il existe de nombreuses possibilités, autres que la dictée, d'apprendre l'orthographe. Une différence majeure entre les méthodes présentées ci-dessus réside dans la manière de mettre les enfants au travail. En effet, les orthographe approchées proposent de faire travailler les enfants en individuel ou en petit groupe de 2 à 3 dès la première production écrite alors que les ANG valorisent un travail en individuel de prime abord, avant de permettre un échange en groupe. « La phrase donnée du jour » quant à elle, permet les deux modalités : en individuel et en groupe, tandis que « la phrase dictée du jour » propose un travail avec tout le groupe classe. L'enseignant pourra dans le cadre des orthographe approchées se positionner comme un modélisateur, en explicitant les questions, les doutes qu'il a, ainsi que les stratégies qu'il utilise. A contrario, il restera en dehors de la réflexion dans le cadre des ateliers de négociations graphiques laissant l'émergence du questionnement à la charge du groupe. Brissaud et Cogis proposent quant à elles de travailler sur une production écrite donnée par l'enseignant en demandant à l'élève de justifier des graphies correctes dans l'activité de la « phrase donnée du jour ». Elles rejoignent par contre la démarche des ANG lors de l'activité de la « phrase dictée du jour ». Si Brissaud et Cogis proposent une pratique quotidienne, Ghislaine Haas quant à elle défend une pratique régulière, hebdomadaire par exemple. Une similitude en revanche réside dans le positionnement de l'enseignant lors du travail final en groupe : position de guide, cherchant à faire émerger les stratégies d'écriture et la verbalisation des démarches utilisées par l'enfant. Au travers de ces ateliers, l'enseignant en retrait donne la permission aux élèves de raisonner, d'argumenter, d'hésiter et de se tromper, ce positionnement différent met l'accent sur la réflexion métalinguistique plutôt que sur la recherche d'une orthographe correcte.

Les ANG proposés par Haas sont intéressants à plus d'un titre. L'erreur dédramatisée focalise l'enfant sur le processus et moins sur le produit, le raisonnement est valorisé. L'enfant entendu et écouté se déculpabilise et prend confiance en lui et en ses nombreuses capacités et connaissances. Il semble également judicieux de travailler sur leur propre production écrite et non sur une phrase donnée, permettant encore une fois de mettre l'accent sur les orthographe proposées par chacun. Face à mes élèves en échec depuis leurs toutes premières années de scolarité, ce dispositif fait sens en cela qu'ils se basent sur les productions des élèves et leur demandent une réflexion de leur

propre système orthographique, permettant de construire un argumentaire lié à leur difficulté ou problématique.

1.3 Questions de recherche et objectifs de recherche

Mon travail va donc s'intéresser aux processus en jeu dans l'apprentissage de l'orthographe. L'objectif est de remettre en route la réflexion orthographique et métalinguistique, de dédramatiser l'erreur, de valoriser le raisonnement ainsi que l'argumentation concernant le fonctionnement de l'écrit et de susciter l'intérêt des enfants pour les aspects orthographiques de leurs productions. Les objectifs visés concernent aussi bien des réflexions portant sur l'orthographe grammaticale que sur l'orthographe d'usage, étant donné que comme l'explique Haas dans son analyse du système orthographique (Haas, 2011, p.11), la langue française les imbrique étroitement.

Ces objectifs seront poursuivis par la mise en place d'ateliers de négociation graphique selon les propositions de Haas. Les ateliers débuteront par un travail individuel d'écriture sous dictée et de correction de sa propre production. Les diverses productions seront ensuite affichées au tableau et les graphies discutées au sein du groupe. L'enseignant, par des questions ouvertes, veillera à l'émergence des explications des enfants. Il n'indique ni n'induit les solutions, mais suit attentivement le raisonnement des élèves et les encourage à approfondir leur réflexion. Mon travail de diplôme s'intéressera également à étudier la bonne tenue de ce rôle d'enseignant en terme d'analyse de pratique.

En valorisant et en tentant de systématiser ce raisonnement orthographique ainsi qu'en dédramatisant l'erreur, je fais – en référence aux objectifs de ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe – les hypothèses suivantes :

- Les interventions des élèves concernant le fonctionnement de l'écrit devraient augmenter en qualité (argumentation, référence à des règles orthographiques, utilisation des termes grammaticaux) et en quantité (nombre d'interventions) au fur et à mesure des ANG.
- Certaines attitudes envers l'orthographe pourraient évoluer positivement : plus d'intérêt, plus de plaisir, moins de crispation, sentiment de compétence, enrichissement des représentations des fonctions de l'écrit, importance accordée à l'orthographe.
- Les performances orthographiques en individuel devraient s'améliorer.

Ces hypothèses seront vérifiées d'une part par l'analyse des échanges et des attitudes durant les ANG, qui seront filmés puis transcrits, ceci afin de permettre l'analyse des réflexions et argumentations des élèves de façon qualitative et quantitative. D'autre part, je questionnerai les élèves lors d'entretiens individuels sur certains de leurs sentiments ou attitudes vis-à-vis de l'orthographe, avant et après les ANG. Finalement, leurs performances orthographiques seront également mesurées à l'aide de la dictée tirée du ROC (« CogniSciences | Outils | Repérage Orthographique Collectif », s. d.). Avant les ateliers lors de deux pré-tests, échelonnés sur deux mois et après la mise en place des ANG par l'administration d'une dictée validée.

Ma question de recherche est donc la suivante :

La mise en place d'ateliers de négociation graphique permet-elle de faire évoluer les représentations de l'orthographe, les raisonnements et les performances orthographiques d'élèves scolarisés en classe de langage ?

Dans ma question de recherche, j'émetts l'hypothèse que le fait de travailler l'orthographe au sein d'ateliers de négociation graphique va favoriser l'émergence de processus cognitifs performants. En effet, en permettant à l'enfant de se questionner sur la langue, d'émettre des hypothèses, de discuter les différentes orthographe, tout en étant en confiance au sein d'un groupe de même niveau, je souhaite remettre en marche les rouages de la réflexion. Prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses sans stigmatiser l'erreur et les manques me semble primordial à la construction d'une estime de soi suffisante. Ma démarche vise cependant également à rendre visibles les compétences et les progrès éventuels des élèves, cela à l'aide d'analyse d'erreurs et de discussion autour des mots au sein du groupe.

2. Méthodologie

2.1 Sujet et cadre de la recherche

Si le sujet de l'orientation en classe spéciale me touche autant, c'est en premier lieu, car je me suis retrouvée à maintes reprises l'enseignante ordinaire qui, à court de solutions, proposait une orientation à des parents démunis devant les difficultés massives de leur enfant. Le hasard ou l'évolution de ma vie et de ce fait de mon parcours professionnel me permettent aujourd'hui de travailler en classe de langage, avec ces élèves atypiques. Au travers des différents thèmes abordés dans les premières pages de mon travail, il ressort l'importante difficulté qu'a l'école à intégrer tout un chacun. Ses élèves différents, trop souvent en échec, peinent à acquérir les savoirs fondamentaux. L'échec scolaire, s'il est massif et perdure dans le temps, laisse des traces indélébiles dans le vécu de ces futurs adultes. Comment retrouver l'estime de soi et le désir d'apprendre sans se sentir en danger ou incapable? Peut-on accompagner de manière adéquate ces enfants afin de remobiliser leur capacité réflexive et remettre en marche les rouages de l'apprentissage? Afin de répondre à cette question, j'ai choisi de mener ma recherche sur le travail de l'orthographe. C'est justement parce que l'orthographe est pour beaucoup ingrate, difficile d'accès et peu ludique que cette matière me semble adaptée à la réalisation de ma recherche.

2.1.1 Population et contexte

Je travaille cette année en classe de langage au sein de la fondation des classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère (CENSG). Cette institution comporte différents niveaux et différentes prises en charge. Certaines classes, comptant les enfants aux difficultés les plus importantes et au QI le plus faible, sont situées dans un bâtiment éloigné de l'école ordinaire.

Ma classe est une classe de langage, axée sur les difficultés langagières et logopédiques, et est intégrée dans une école ordinaire de la ville de Bulle. Le groupe classe avec lequel je travaille compte 9 enfants de 10 à 14 ans de niveau 7 et 8 hamos, ils sont scolarisés pour certains depuis la 3H en classe de langage et pour d'autres depuis 2 ans seulement. L'objectif des classes de langage vise la réinsertion en école ordinaire notamment au cycle d'orientation pour mes élèves, souvent en exigence de base avec un soutien logopédique, parfois en classe de soutien, mais rarement en section générale. Durant leur scolarisation en classe de langage, les élèves bénéficient suivant leurs besoins de

plusieurs heures de logopédie, mais également de psychomotricité ou de séance chez la psychologue scolaire. La population que je souhaite étudier dans le cadre de mon mémoire est composée de quatre élèves de 8H.

Franck ⁴

Franck est âgé de 14 ans. Il a été scolarisé dans le canton de Vaud avec un soutien logopédique jusqu'à ses 12 ans. Nous disposons de peu d'informations sur cette période. L'échange avec les parents est compliqué en raison de la barrière de la langue. Les parents de Franck se posent beaucoup de questions quant à l'avenir de leur enfant et de l'indépendance qu'il pourra acquérir. Ils sont satisfaits de l'orientation scolaire actuelle de leur fils. Franck a d'ailleurs verbalisé que dans son ancienne école c'était difficile pour lui parce qu'il voulait travailler comme les autres et qu'on lui disait que c'était trop difficile pour lui et qu'il devait dessiner. Aujourd'hui, il est suivi en logopédie, en psychomotricité et en psychologie. Il présente un trouble envahissant du développement non spécifié (TED-Nos) selon le diagnostic du CHUV. Le diagnostic logopédique est quant à lui le suivant : Dysphasie sur le versant expressif et réceptif, trouble sémantique-pragmatique associé, difficultés de compréhension en lecture et difficultés d'orthographe grammaticale.

Daniel

Daniel est âgé de 12 ans. Un premier bilan cognitif est effectué à l'âge de 6 ans par le psychologue scolaire, le test utilisé est le Wisc et le score obtenu est de 55 avec un profil homogène. A cette époque, Daniel ne parle pas au sein de la classe et se comporte en électron libre, il présente un important retard de langage et est difficilement compréhensible par son entourage. Suite à ces constats, il est scolarisé en classe d'enseignement spécialisé dès la fin de l'école infantine. Daniel progresse et montre une bonne appétence par rapport à l'apprentissage de la lecture, il est suivi de manière intense et régulière en logopédie et en psychomotricité. Ces importants progrès permettent une réorientation en classe de langage après un an. Aucun diagnostic spécifique n'est posé pour Daniel, ses difficultés sont disparates. Sa communication s'améliore et il se fait de mieux en mieux comprendre par ses pairs et les adultes. Durant sa scolarité, Daniel bénéficie pleinement de la classe à petit effectif. Il est aujourd'hui en 8H, il a encore de la peine à lire de manière fluide et à faire part de ses difficultés. Son estime de soi est encore fragile, mais il prend confiance en lui petit à petit.

⁴ Les prénoms des élèves sont fictifs.

Simon

Simon est aujourd'hui âgé de 13 ans, il a un parcours de vie très chahuté, les parents se séparent en 2006 alors qu'il n'a que trois ans, la garde est donnée au papa durant les premières années. La mère l'obtient cependant en 2010, il y a maltraitance du beau-père sur l'enfant pendant 9 mois avec complicité de la mère. La situation est dénoncée au SPJ qui redonne la garde au père. Simon est alors âgé de 7 ans. Il entre en 1^{ère} enfantine avec un retard de langage important et très peu d'acquis préscolaires. Il bénéficie en 1^{ère} et 2^{ème} primaire d'un appui scolaire ainsi que de 2 séances de logopédie par semaine. Il redouble sa 2^{ème} année, cette décision vise à garantir une stabilité affective au vu de son parcours familial compliqué. La lecture restant encore très difficile, la logopédiste qui le suit demande un bilan psychologique, le test est effectué en mars 2013. Il obtient des résultats au WISC bien dans la moyenne avec un QI total chiffré à 94, cependant le réseau propose une orientation en classe de langage car Simon progresse très peu et même régresse depuis le début de la deuxième année qu'il redouble. Son entrée dans l'écrit est très difficile. Suite à un stage en classe de langage, Simon sera admis pour la rentrée 2013/2014 en classe de logopédie à Bulle. Là, il retrouve petit à petit confiance en lui et progresse de manière régulière. Une importante dyslexie est diagnostiquée. Aujourd'hui, Simon bénéficie d'un suivi de deux séances de logopédie en individuel ainsi que de trois séances de soutien logopédique en classe. Il se rend chaque quinzaine chez la psychologue scolaire afin de pouvoir déposer ses soucis et améliorer son estime de lui.

Roméo

Roméo est âgé de 12 ans, il a redoublé sa première primaire suite à des difficultés d'apprentissage massives en lecture, un bilan logopédique est effectué en 2011 qui signale de graves troubles du langage écrit ainsi que d'importants troubles instrumentaux. La fusion syllabique reste très compliquée et il confond les lettres et les sons malgré le redoublement. Suite à ce bilan, un soutien de 2 séances hebdomadaires est organisé. En 2014, un bilan psychologique est effectué à la demande de la logopédiste. Roméo obtient des résultats dans la norme avec un QI total de 105, il a de bonnes compétences, mais est handicapé par ses difficultés logopédiques. Le réseau décide d'une orientation en classe de langage pour la rentrée 2014/2015. Le petit effectif et le suivi logopédique intensif permettent à Romain de dépasser ses difficultés. La lecture se met en place et il reprend confiance en lui. Il a dû plaisir à venir en classe et utilise des outils adaptés afin de palier à son importante dyslexie-dysorthographe.

2.2 Argumentation de la démarche choisie

Faisant face à une confusion relativement importante lorsqu'il s'est agi de nommer ma démarche, je me suis largement documenté. D'après Astolfi (1993), ma démarche peut être considérée comme une recherche-action. Comprenant comme objectif majeur : *« solutionner des problèmes concrets et transformer la réalité. Elle s'inscrit dans une dynamique du changement et met en œuvre une méthodologie spécifique qui se caractérise essentiellement par l'intervention. »* (p.7) Ce type de recherche s'appuie sur des innovations. Elle implique d'une part une analyse sociale ainsi qu'une analyse des besoins du contexte dans lequel se joue la recherche, ici, le constat d'un échec scolaire au sein de la classe et des difficultés à mobiliser et à transférer les règles apprises en orthographe, mais inclut également le projet de modifier ou d'influer sur le processus d'échec par la mise en place d'une action spécifique visant à remédier ou à agir de manière positive sur le problème. En finalité, l'effet des actions entreprises sera évalué au sein même de la pratique enseignante. On parle de recherche de faisabilité.

M'appuyant sur l'article de Loisel et Harvey (2007) traitant de la recherche en développement en éducation, j'ai pu cerner avec plus de précisions la direction que je souhaite donner à mon travail de mémoire. Ils soulignent avec justesse l'importance du processus de développement d'outils dans l'activité éducative. La recherche-développement va souvent de pair avec la recherche-action décrite plus haut. Ainsi comme défini dans cet article : *« la recherche-développement considère le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies, de méthodes ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative »* (p.3). Van der Maren (1995) parle lui de recherche axée sur le développement d'objets (matériel pédagogique, procédés, moyens). Cette démarche implique que le chercheur est à la fois impliqué dans la création d'activités de développement et dans l'analyse de ces activités. Il distingue 4 finalités principales à la recherche en éducation : les enjeux nomothétiques, politiques, ontogéniques et pragmatiques. C'est ce dernier enjeu que je souhaite approfondir, car il vise, à travers la recherche de solutions fonctionnelles, à résoudre des problèmes spécifiques, à fournir des pistes d'action spécifiques à certains contextes.

2.3 Choix de l'outil

Au travers de la démarche choisie, que l'on pourrait qualifier d'hypothético-déductive, je souhaite vérifier des hypothèses. Pour cela, je propose aux élèves un premier questionnaire-entretien visant à faire émerger leurs représentations par rapport à l'orthographe. Cette première prise de température me permet de tenir compte du ressenti émotionnel des élèves ainsi que de leur sentiment de compétences et de leur éventuelle peur de l'échec ou de l'erreur. Un entretien est également proposé à la fin de l'intervention afin de déterminer si ces représentations ont évolué suite aux activités proposées. Ces étapes me semblent cruciales, car elles permettent notamment à chacun de se situer individuellement face à la matière travaillée en classe.

Dans un deuxième temps, je souhaite évaluer mes élèves en orthographe. Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser le ROC (outil de Repérage Orthographique Collectif). Cet outil a été développé par l'université de Grenoble avec le soutien de Michel Fayol (« CogniSciences Outils Repérage Orthographique Collectif », s. d.) Il a pour but de dépister les élèves ayant un niveau faible en lecture et en orthographe. La démarche se compose de différentes épreuves. Dans le cadre de mon étude, j'utilise l'épreuve de dépistage d'erreur où il est demandé aux enfants de retrouver les erreurs dans un texte, puis celle de la dictée. Afin de rester ciblé sur l'objet de ma recherche, je n'évalue pas les compétences en lecture bien qu'elles soient proposées par la méthode. Chaque élève obtient ainsi un score de jugement orthographique, un score d'orthographe d'usage ainsi qu'un score d'orthographe d'accord. L'addition des trois scores selon l'équation proposée par la méthode donne un score global.

Suite aux résultats obtenus par la population évaluée, des ateliers de négociations graphiques sont mis en place. Ceux-ci visent à travailler les objectifs du programme inscrit dans le PER, mais également le fonctionnement de la langue de manière plus générale, ainsi qu'une dédramatisation de l'erreur et une évolution de la compréhension du système linguistique de la langue française.

Mon travail comporte donc trois principales récoltes de données :

- Entretiens filmés visant l'appréciation des représentations de l'orthographe des élèves et de leur implication affective basés sur un questionnaire de neuf questions en septembre et de onze questions fin février.
- Evaluation des compétences en orthographe à l'aide du ROC (1^{ère} fois en septembre, 2^{ème} fois mi-novembre, 3^{ème} fois fin février).

- Mise en place et analyse des ateliers de négociation graphique (de mi-novembre à mi-février).

2.3.1 Questionnaire d'orthographe

Le questionnaire concernant la représentation en orthographe proposé à mes élèves a été créé par mes soins. Sa passation se déroule de manière individuelle et filmée, la capture vidéo permet de revenir sur l'entretien et d'être ainsi plus libre lors du moment avec l'élève qui répond aux questions de manière orale. Ce questionnaire est proposé aux élèves une première fois en début d'année, c'est-à-dire en septembre puis une deuxième fois à la fin de la recherche. Ces deux passations échelonnées dans le temps me permettent de relever d'éventuelles modifications dans le ressenti et les représentations par rapport à l'orthographe. Le questionnaire est composé de deux questions ouvertes ainsi que de questions évaluées selon une échelle de Likert (sept questions avant l'intervention et neuf après celle-ci). Les questions ouvertes portent sur leurs représentations de l'orthographe et des fonctions de l'écrit. Ces aspects me semblent pertinents à évaluer, car une dédramatisation de l'orthographe pourrait entraîner un enrichissement de la compréhension des fonctions de l'écrit. L'échelle de Likert, du nom du psychologue américain qui l'a inventée, utilisée dans la deuxième partie du questionnaire permet de graduer l'appréciation d'une série d'items. Les valeurs choisies correspondent de 1, pas du tout d'accord à 6, tout à fait d'accord. J'ai fait le choix de donner 6 réponses à choix, ne permettant pas à mes sujets de choisir une valeur médiane. Les aspects évalués portent sur l'affectif (« J'ai envie d'écrire juste en faisant le moins d'erreurs possibles », « J'ai du plaisir à écrire les mots et les phrases correctement »), l'intérêt pour la branche (« Je trouve que l'orthographe c'est intéressant », « Je trouve que c'est important d'écrire juste ») ou encore le sentiment de compétence (« Lorsque j'écris, j'ai un peu peur de faire des erreurs », « Quand je ne sais pas comment écrire correctement, je sais quoi faire »). Le questionnaire soumis pour la deuxième fois compte deux questions de plus portant sur leur impression d'efficacité des ANG, ainsi que sur leur plaisir à pratiquer ces ateliers de manière hebdomadaire. Je reviendrai plus précisément sur le questionnaire dans la partie analyse de mon travail.

2.3.2 Outil de repérage orthographique (ROC)

Le ROC a été créé en collaboration avec les académies de Grenoble, Montpellier et Rennes desquelles les populations évaluées sont issues. Le traitement des données a été

effectué par le groupe Cogni-Sciences : laboratoire des Sciences de l'Education. Cet outil a été pré testé en juin 2004 auprès d'élèves de niveaux socio-culturels différents et des années de programme CM2, 6^e et 5^e de collège en France. La passation de l'outil a permis de déceler une forte corrélation entre les performances en orthographe et en lecture. Le décodeur précaire montre des difficultés en orthographe. L'épreuve du « jugement orthographique » dans laquelle les élèves doivent en premier lieu repérer puis corriger les erreurs à l'intérieur d'un texte donnera lieu à trois scores différents qui seront corrélés dans le but de déterminer un score global. Le 1^{er} score se base sur le nombre d'erreurs trouvées, le 2^{ème} sur le nombre d'erreurs correctement corrigées et le 3^{ème} sur le nombre d'erreurs ajoutés. On additionne les deux premiers scores et l'on soustrait le 3^{ème}. La deuxième épreuve « dictée de phrases » comporte un score d'orthographe d'usage et un score d'orthographe d'accord. Seuls dix mots et dix accords sont évalués, chaque mot orthographié juste apporte un point. Pour obtenir le score orthographique du ROC, on additionne le tiers du score du jugement orthographique, le score d'usage et le score d'accord. Le score total maximum est de 29.3 points. Pour des élèves de CM2 soit de 7^e hamos en Suisse, le score est très faible s'il est inférieur à 10.4 et faible s'il est compris entre 10.4 et 13.4.

Dans le cadre de ma recherche, la passation de la dictée se fera trois fois. Une première fois au début septembre, une deuxième fois mi-novembre ainsi qu'une dernière fois en fin de recherche soit vers mi-février.

En effet, une façon de s'assurer que les éventuels progrès suite aux ANG soient bien le fruit de ceux-ci (et non simplement ceux du temps qui s'est écoulé entre deux) est la comparaison entre un groupe expérimental et un groupe contrôle ne bénéficiant pas d'une intervention (ou pas de la même). Cependant, la population choisie étant très hétérogène et spécifique, il était difficile de trouver des sujets permettant de comparer une évolution entre les deux groupes. Ainsi, une autre façon de s'assurer que les progrès soient dus à l'intervention est de comparer le groupe d'élèves par rapport à lui-même, entre des laps de temps similaires, une fois sans intervention et ensuite avec (protocoles expérimentaux à cas unique, Petitpierre & Martini-Willemin, 2014). Il s'agit donc de montrer que les progrès post-ANG à la dictée ROC sont plus importants que ceux qui se sont produits entre les deux premiers pré-tests. Les deux mois qui se sont écoulés entre chaque passation du ROC ainsi que le fait que les dictées n'aient pas été corrigées avec les élèves permettent de réduire les éventuels effets d'apprentissage des items du ROC.

2.3.3 Les ateliers de négociation graphique

Les ANG sont proposés durant un peu plus de 2 mois tous les vendredis matin de 8h à 8h50. Durant ce temps, seul le groupe de 4 élèves de 8H est présent, car les 7H sont en cours d'anglais. Cette période de calme hebdomadaire permet à l'enseignante ainsi qu'aux élèves d'être pleinement concentrés sur la tâche. Les séances sont filmées intégralement, ceci me permettant de revoir calmement les leçons et d'observer avec précision mes interactions et attitudes ainsi que les attitudes, émotions et réflexions de mes élèves.

Brève description du déroulement d'une leçon type

1. Un texte de deux phrases est dicté aux élèves qui l'écrivent sur une feuille. Les phrases sont choisies plutôt courtes afin de ne pas créer de surcharge cognitive, avec un nombre de mots variant entre 14 et 18 mots.
2. Un temps de réflexion en individuel afin de corriger et de réfléchir dans le calme.
3. Chaque élève écrit sa phrase sur une longue bande de papier blanc. Pour les trois derniers ateliers, j'ai choisi de recopier moi-même les phrases des élèves au tableau noir, car les différentes écritures de chacun ne favorisent pas toujours une vision des graphies claires et optimales.
4. Les productions sont affichées ou recopiées l'une sous l'autre au tableau.
5. Les différentes graphies sont numérotées puis comparées
6. Une fois un consensus trouvé, les élèves présentent une phrase corrigée pour tout le groupe.
7. L'enseignant écrit la phrase avec l'orthographe juste pour terminer, ceci non pas pour mettre en lumière les éventuelles erreurs restantes, mais bien pour valider la réflexion et terminer avec les graphies correctes.

Lors de la phase 5, l'enseignant se pose en médiateur des discussions entre les élèves, il intervient un minimum. Il s'assure que chaque enfant occupe un temps de parole équitable et relance au besoin la réflexion. La validation et le choix d'une graphie au sein du groupe sont à la charge des élèves.

Assez rapidement, dès le 2^{ème} atelier, les élèves ont montré de l'intérêt pour les phrases dictées, ils ont spontanément demandé à travailler sur des phrases liées à leur intérêt personnel. Tenant compte de leur souhait et de leur idée, j'ai listé leurs centres d'intérêt et créé ainsi des phrases liées à leur affect. Alors que mes deux premières dictées étaient inspirées des propositions de l'ouvrage de Ghislaine Haas (Haas, 2011), les dictées

suivantes respectent les intérêts de mes élèves. C'est pourquoi nous travaillons autour de Noël, du hockey sur glace, des jeux vidéos et des véhicules de dépannage. Cette démarche a permis un meilleur investissement des enfants et renforcé leur motivation par rapport à la tâche.

Ci-dessous, un exemple de l'ANG 6 avant le travail et après le travail, afin de se rendre compte de la manière de travailler sur le tableau noir avec le groupe.

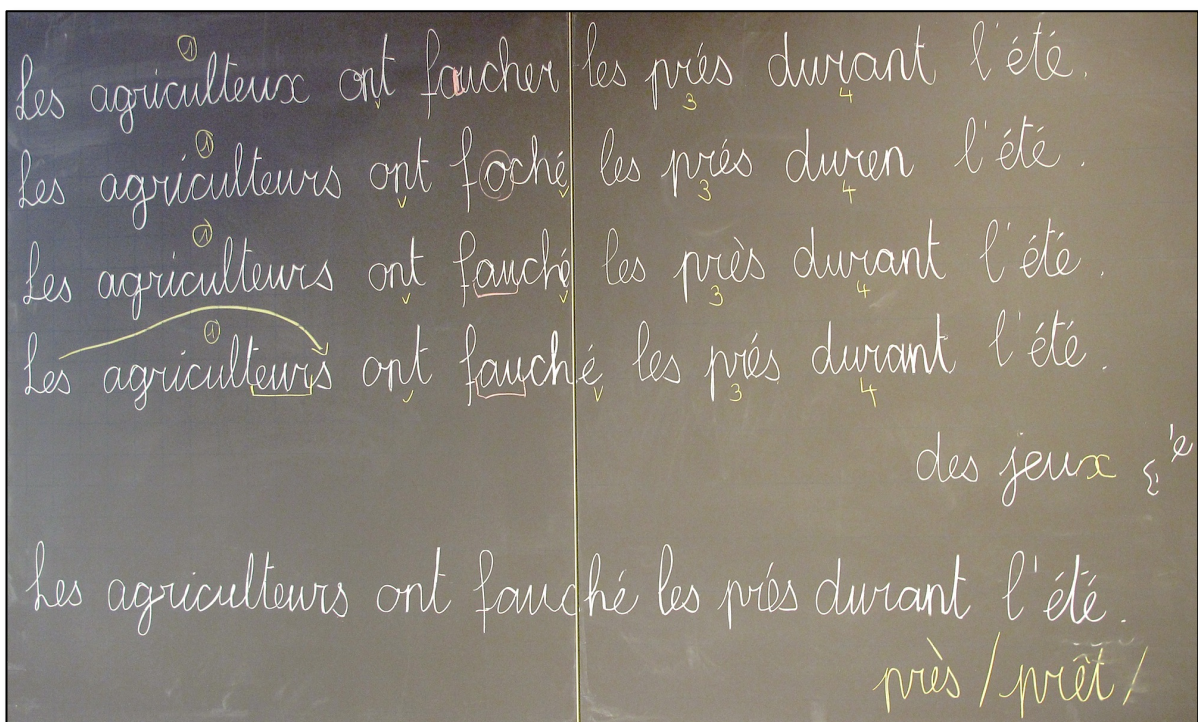
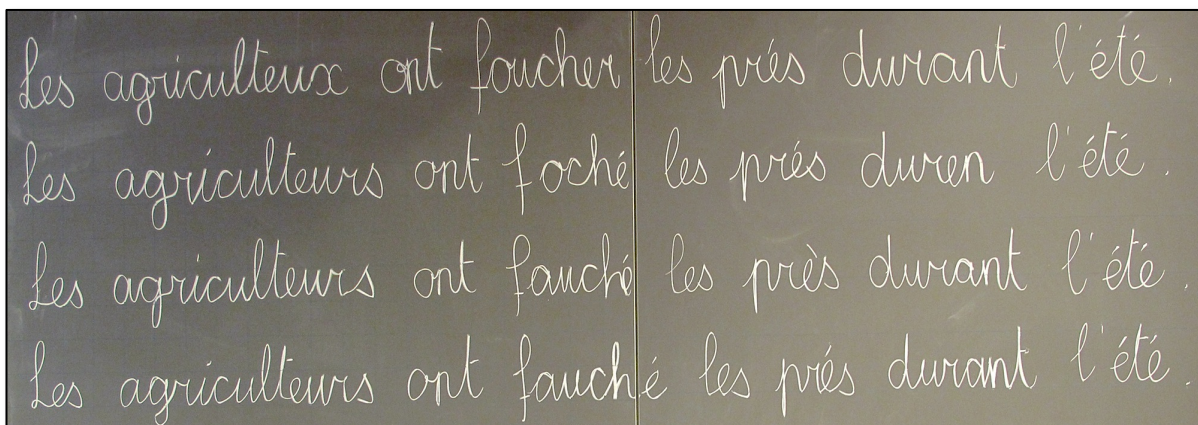


Figure 2

Les mots sont numérotés, au fur et à mesure de l'évolution de l'atelier. Suivant le déroulement de la discussion et les interactions, des éléments sont mis en lien ou accentués. Les relations d'accord au sein du groupe nominal sont marquées d'une flèche.

2.3.3.1 Méthode de transcription

Dans le cadre de ma recherche, j'ai filmé sept ateliers de négociation graphique, chaque séquence filmée dure entre 28 et 33 minutes. L'ANG dans son entier prend 50 minutes environ, mais il ne m'a pas semblé nécessaire de filmer la phase individuelle où chaque enfant écrit sa phrase sur son cahier. Ma transcription et mon analyse s'intéressent au contenu, il n'y a donc pas d'analyse des comportements non-verbaux des élèves ou de l'enseignante. Les transcriptions figurent dans leur entier dans les annexes au point 6, chacune des interventions est numérotée. L'émetteur est signalé par la première lettre de son prénom et par un « E » pour l'enseignante. Afin de faciliter la lecture des transcriptions, les passages épelés sont signalés ainsi : « é-p-e-l-e-r », et les sons sont transcrits à l'aide la police « alphabetic » et entre crochets : [u] (le son « ou » par exemple).

3. Analyse et résultats

Pour rappel, ce travail s'intéresse à l'évolution des réflexions métalinguistiques, des attitudes envers l'orthographe et des performances orthographiques d'élèves de classe de langage dans le cadre de la mise en place d'ANG. Afin de répondre aux questions de ma recherche, mon analyse s'organise autour de trois axes principaux : en premier lieu, les analyses qualitatives et quantitatives des interventions lors des ANG, ensuite les attitudes des élèves envers l'orthographe analysées à travers les entretiens et pour finir les performances orthographiques évaluées à l'aide de la dictée ROC.

3.1 Analyse des ANG

La démarche d'analyse des ANG s'est faite de manière évolutive à partir des vidéos transcrites. Dans un premier temps, je me suis intéressée, de façon qualitative, au contenu de mes transcriptions. Cette analyse se rapporte à l'attitude de chacun au sein du groupe, aux réflexions métalinguistiques ainsi qu'à l'intérêt suscité par l'orthographe et à l'évolution de ce rapport à la branche. Dans un deuxième temps et afin d'observer si les interventions des élèves augmentent en nombre entre le début et la fin des ANG, j'ai choisi de mettre en lumière les résultats des productions de manière quantitative. Pour cela, j'ai reporté dans un tableau Excel le nombre d'interventions de chacun du point de vue de l'orthographe d'usage, de l'accord du verbe, de l'accord du groupe nominal et des homophones. Les interventions de l'enseignante ont également été dénombrées afin d'être comparées à l'ensemble des interventions des élèves. Le but de cette dernière démarche est une piste d'analyse de ma pratique.

3.1.1 Analyse qualitative des interventions lors des ANG

Les analyses suivantes montrent globalement que dès les premières mises en place de ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe, les ANG se sont avérés plutôt fructueux. Comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011). « *en écoutant les élèves parler d'orthographe, de leurs raisons d'ajouter un graphème, d'en supprimer un autre, en les écoutant faire part de leurs doutes, de leurs perplexités devant certains paradoxes, on découvre qu'ils ont des savoirs insoupçonnés, une grande capacité à réfléchir sur leur langue et, bien souvent, une grande curiosité par rapport à la chose orthographique* » (p.45). Ces ateliers ont également favorisé les échanges entre les élèves et créés un climat d'entraide bienveillante.

3.1.1.1 Des échanges qui suscitent la réflexion métalinguistique

En travaillant l'orthographe à l'aide des ANG, on saisit la nuance entre connaître une règle, l'appliquer lors d'exercices ciblés et s'y référer de manière correcte en contexte. Plusieurs passages des ANG témoignent du fait que la confrontation des différentes productions écrites des élèves suscite des échanges et des réflexions intéressants au sein du groupe. A plusieurs reprises, les élèves procèdent spontanément ou sur incitation de l'enseignante à des justifications ou des argumentations concernant l'orthographe tant lexicale que grammaticale des productions écrites. On observe ainsi que « *les élèves apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système, certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les principales caractéristiques* » (Angoujard & Catach, 2007, p.6).

Au niveau de l'orthographe grammaticale, on observe que les élèves font assez souvent référence à des règles orthographiques et utilisent des termes grammaticaux concernant la nature et la fonction des mots, comme en témoigne l'extrait suivant qui a lieu lors du 2^{ème} ANG :

- 159 D : moi je sais j'ai oublié un truc, j'peux mettre ?
160 E : que tu vois maintenant ?
161 D : ouais
162 E : alors dis-nous ce que tu as oublié, ça va nous aider pour réfléchir.
163 D : le « e » à la fin de penchée
164 S : ah ouais elle est penchée
165 E : c'est laquelle ta phrase ? C'est celle-là ?
166 D : non celle-là (il montre)
167 E : tu veux ajouter un « e » ? Je le mets en vert
168 R : moi aussi je veux rajouter le « e »
169 E : pourquoi tu veux rajouter le « e »
170 R : parce que c'est elle
171 S : elle est passé composé
172 R : elle féminin
173 S : elle est penchée donc faut mettre le e
174 R : ouais avec « est » on accorde et avec « elle » alors... avec le verbe avoir on aurait pas accordé, il veut pas ses sujets !
175 S : c'est un méchant roi
176 R : ouais c'est vous qui nous avez dit

Un autre exemple issu de l'ANG 3 (I 108 à 115) illustre bien cette réflexion, le travail porte sur la terminaison du participe passé dans la phrase « la maison est illuminée », les remarques de Roméo et de Simon sont assez significatives.

- 109 R : *parce que moi je dis que c'est la maison alors je rajoute un « e » parce que c'est féminin*
- 112 S : *ouais, mais moi je me suis trompé, mais j'ai compris, euh : c'est du passé composé je dirais, donc la maison illuminée, « é-e »...*
- 113 R : *plus le verbe être on accorde*

Ce travail collaboratif autour de l'orthographe grammaticale permet également de faire évoluer l'efficacité de l'application des règles orthographiques, en approfondissant la compréhension du fonctionnement de la langue dans chaque contexte de production, parfois avec besoin de l'aide de l'enseignant. Par exemple, lors du 1^{er} ANG, il s'agit de réfléchir à « une robe brodée ».

- 262 E : *J'écris (brodé) Ok je laisse comme ça, je change quelque chose ?*
- 263 R : *non c'est bon*
- 264 D : *y a pas « e » ?*
- 265 E : *pourquoi y aurait « e » les autres ?*
- 266 R : *c'est une*
- 267 S : *mais non*
- 268 R : *la robe c'est une, c'est féminin*
- 269 S : *mais ça sert à rien...*
- 270 E : *pourquoi ça sert à rien ! Défendez votre opinion, Daniel pourquoi tu veux mettre un « e » ? Franck, pourquoi il veut mettre un « e » Daniel ?*
- 271 F : *parce que c'est féminin*
- 272 E : *parce que c'est féminin, est-ce qu'on doit mettre le « e » là ou pas ?*
- 273 S : *non !*
- 274 E : *Daniel, demande lui d'expliquer, tu dis qu'il faut mettre un « e », il dit non...*
- 275 D : *parce que une robe, c'est une et c'est un verbe...*
- 276 E : *brodé c'est quoi ?*
- 277 D : *c'est un verbe*
- 278 R : *non c'est faux*
- 279 S : *si c'est un verbe !*
- 280 R : *ah ouais, je brode, tu brodes, nous brodons...*
- 281 E : *ok ça peut être un verbe, mais là, il est utilisé comme un verbe conjugué ?*
- 282 D : *non*

Ainsi, Roméo évoque ici assez rapidement un terme grammatical adéquat, « c'est féminin ». Les autres ne sont cependant pas convaincus, et argumentent également en utilisant un terme grammatical approprié (un verbe) et un moyen approprié de le vérifier (je brode, tu brodes, nous brodons). On voit que la complexité ici présente (un participe passé utilisé comme adjectif) nécessitera l'aide de l'enseignante, mais cet extrait qui a lieu à la fin du premier ANG illustre quoi qu'il en soit qu'un processus est en route, que les élèves entrent dans la démarche. D'ailleurs, dans leur description de l'intérêt de la pratique des ANG, Cogis et Brissaud avancent ce constat intéressant : « *Le pari est que les élèves se persuadent mieux s'ils trouvent eux-mêmes les raisons ou les*

entendent formulées par leurs camarades : les représentations faisant obstacle à la progression sont ainsi ébranlées et remises en cause par l'interaction. » (Brissaud & Cogis, 2011, p.64). Nous sommes de toute évidence dans une démarche de type socioconstructiviste où l'interaction entre les élèves a une place centrale.

L'extrait suivant est issu de l'avant-dernier ANG (ANG 6). La graphie discutée concerne les homophones grammaticaux « son » et « sont » dans la phrase : « Toutes les classes sont allées skier ». De manière générale, il ressort de cette transcription, une fluidité entre les interventions des enfants ainsi qu'un intérêt pour la compréhension de la langue et une argumentation qui fait sens. Les élèves utilisent des termes grammaticaux adaptés en nommant les choses par leur nature ou leur fonction (déterminant, verbe, sujet...) et sont capables de gérer plusieurs informations à la fois (nature du mot, accord du verbe avec le sujet, pronominalisation du groupe nominal sujet).

- 32 E : ensuite « sont », c'est un homophone alors on a « s-o-n-t » et « s-o-n »
33 R : pourquoi y a pas de « t » en bas ?
34 S : ça c'est un déterminant
35 E : ça c'est un déterminant
36 S : ben oui... son chien, son chat, son vélo, sa moto... ah non
37 E : ouais, mais ça marche aussi, sa moto c'est au féminin, c'est un déterminant d'accord ? Pis ça alors c'est quoi ?
38 D : c'est pluriel
39 F : verbe
40 E : c'est bien ! Alors c'est pluriel, c'est un verbe, qu'est ce qu'on sait d'autres ?
41 R : ben rien
42 S : que le sujet c'est « les classes » et pis qu'on peut le remplacer par « ils » au pluriel
43 E : (je fais une flèche et souligne le sujet) Le sujet c'est « toutes les classes », ça c'est juste et on peut le remplacer par « ils » au pluriel il propose Simon.
44 S : non c'est elle, c'est une classe
45 E : est-ce que vous êtes ok avec ça ?
46 R : ouais, elles sont allées skier...
47 E : d'accord c'est quel verbe ?
48 F : être
49 E : bravo ! Est-ce que vous comprenez l'erreur ?

On peut d'ailleurs sentir une évolution de la réflexion métalinguistique en comparant un extrait du premier ANG avec un extrait de l'ANG 3 portant sur la référence à une même règle. L'échange portant sur la graphie de l'homophone grammatical « est » dans la phrase « elle **est** penchée ». Dans cet extrait, Roméo et Simon signalent comme logique le fait de mettre « e-s-t » à l'instar de « e-t ». L'enseignante leur demande de quel verbe il s'agit, mais la règle des homophones n'apparaît pas de manière spontanée, bien qu'elle

soit peut-être comprise. Quoi qu'il en soit la justification ne fait pas apparaître d'argumentation prouvant l'acquisition de la règle et je ne songe pas à le demander durant l'ANG.

144 R : est : « e-s-t »

145 S : là si quelqu'un il a écrit faux je comprends pas.

146 E : comment vous êtes sûrs qu'il est juste ? Roméo tu sais expliquer ?

147 R : ben c'est logique ! elle est, ben « e-s-t », on peut pas mettre « e-t »

148 E : c'est quel verbe ?

149 S : être

Puis dans l'échange durant l'ANG 3 « la maison **est** illuminée », Roméo qui a orthographié « et » questionne ses camarades, Daniel lui répond en proposant de remplacer l'homophone par « et puis », Roméo semble comprendre l'explication et propose de remplacer par « était ». L'échange entre les élèves se fait de manière autonome, et ils se mettent d'accord sur une graphie.

85 R : pourquoi tout le monde a mis « e-s-t » ?

86 D : moi je trouve c'est « e-s-t » parce que et puis

87 E : « e-s-t » ou « e-t » comment on réfléchit ? On peut dire et puis ?

88 S : non on peut pas

89 D : la maison et puis illuminée ça marche pas

90 R : était

91 D : c'est un verbe

92 R : la maison était ça marche, du coup c'est le premier

93 E : « était » c'est juste donc ce « e-s-t », c'est quoi alors ?

94 S : c'est le verbe

De toute évidence, des réflexions métalinguistiques se mettent en place chez tous. Elles sont cependant visibles particulièrement chez Simon et Roméo à ce stade-là du processus. Il y a d'ailleurs une correspondance entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative qui fait sens. En effet, Simon et Roméo sont les deux élèves qui participent le plus durant les ANG malgré le fait qu'ils soient les élèves du groupe les plus en difficulté en orthographe. Le dispositif porte ses fruits et on voit qu'il n'est pas forcément nécessaire d'être compétent pour y prendre une place significative et y participer.

Au niveau de l'orthographe lexicale, on peut relever que les élèves partagent des moyens mnémotechniques en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe de certains mots.

Par exemple lors de l'ANG 1 pour le mot « château » :

114 R : ben c'est que les châteaux avant y avaient des toits comme ça (il fait le geste)

Puis de l'ANG 3 pour le mot « Noël » :

31 *R : juste Noël parce qu'il avait envie de mettre de la neige sur le mot, du coup voilà...*

Roméo fait preuve de stratégies de mémorisation pour l'orthographe des mots, il les partage avec le reste du groupe qui est preneur de ses explications, ce qui est positif autant pour les élèves du groupe que pour Roméo qui est valorisé par ses connaissances. Franck propose au groupe de procéder également par dérivation morphologique afin de déduire la présence de lettre muette comme par exemple dans l'ANG 6 (I 213 à 220), pour le mot « gant », « les élèves ont mis des gants chauds », ils font référence au verbe « ganter ».

3.1.1.2 Intérêt suscité par l'orthographe

Les analyses des interventions mettent également en évidence, globalement, un certain intérêt des élèves pour la réflexion orthographique. Cet intérêt se ressent dans l'ambiance qui se dégage des vidéos, mais également au travers de la fluidité des interactions entre les élèves, à leurs manières d'argumenter et d'interagir. Les élèves demanderont d'ailleurs à plusieurs reprises si nous allons continuer les ateliers du vendredi matin. Leurs remarques sont également parfois significatives d'une envie d'orthographier correctement et d'une prise de conscience de l'importance de l'orthographe, ce qui rappelle les propos de Brissaud et Cogis (2011) : « *cette façon de réfléchir à l'orthographe est plébiscitée par les élèves qui découvrent un autre rapport possible à l'écriture de leur langue* » (p.66).

Par exemple lors des ANG 3 et 4, ces remarques de Simon témoignent d'une certaine auto-analyse de son fonctionnement :

ANG 3

112 *S : ouais, mais moi je me suis trompé, mais j'ai compris, euh : c'est du passé composé je dirais, donc la maison illuminée, « é-e »...*

ANG 4

144 *S : moi au moins j'ai mis les accords cette fois !*

Ou lors de l'ANG 6

195 *S : heureusement que j'ai pas accordé*

Toujours Simon, lors de l'ANG 5, la réflexion porte sur la graphie du mot « très », il identifie sa difficulté, mais le « ça m'énerve » témoigne d'une envie, d'un intérêt à maîtriser cette problématique récurrente chez lui.

42 *S : j'entends juste, mais je sais jamais entre les deux ça m'énerve !*

Lors de l'ANG 7, Roméo exprime une incompréhension qui perdurait dans le temps en lien avec la finale des verbes « e-r ou é » qu'il semble maîtriser maintenant.

53 *R : ouais à quoi ça servait, ça je savais, mais je confondais tout le temps.*

Au moment de la conclusion de l'ANG 3, je les questionne afin de connaître leur avis sur le travail des ANG, leurs réponses témoignent d'un intérêt en tous les cas pour le dispositif et peut-être aussi pour l'orthographe.

228 *S : moi j'trouve ça sert vraiment quelque chose*

229 *E : quand j'ai fait les entretiens en début d'année pis que j'ai noté un peu ce que vous avez pensé, pis que j'ai revu les vidéos, je me suis dit ouh la la la la... y en a quand même pas beaucoup qui aiment l'orthographe... Mais quand on fait l'orthographe comme ça ça va ?*

230 *R : ouais c'est mieux*

231 *S : ouais c'est plus sympa que quand on fait tout seul*

232 *F/D : ouais vraiment plus sympa que la dictée*

233 *E : alors que ce soit plus sympa je peux entendre, que ce soit utile j'aimerais bien !*

234 *R : ouais, mais moi j'aime bien, j'préfère travailler comme ça que seul à notre place.*

Il est parfois difficile de trouver des exemples concrets de cet intérêt pour la réflexion orthographique. C'est pourtant quelque chose qui s'est ressenti très fort durant les ateliers. Parfois les échanges s'enchaînaient avec une vivacité et une rapidité qui démontrait bien ce plaisir à argumenter et à réfléchir au sein d'un groupe. Je suis donc tentée de penser qu'un des buts des ANG, celui de « faire naître l'autonomie par la réflexion » plutôt que de « privilégier l'automatisme » (Ducard, Honvault, & Jaffré, 1995, préface de Nina Catach) est en bonne voie d'acquisition.

3.1.1.3 Prise de conscience des difficultés et partage des ressources

Lors des ateliers, émergent également des comportements d'entre-aide entre les élèves, c'est un espace privilégié où il est possible d'exprimer ses doutes ou ses incompréhensions. Par exemple, Franck exprime son incompetence à utiliser « Eurêka » lors de l'ANG 2 (I 243 à 250), Simon lui propose spontanément son aide :

244 *F : moi je sais pas qu'est-ce que c'est eurêka*

247 *S : j' lui montre... (Simon se lève spontanément)*

Il est positif de remarquer que ce dispositif ne suscite pas de compétition, mais plutôt des comportements d'entre-aide entre les élèves.

Parfois ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe est également l'occasion d'exprimer des doutes, des sentiments d'incompétences, qui peuvent aussi apparaître comme des prises de conscience de certaines difficultés orthographiques spécifiques. Comme dans le cas de Simon lors de l'ANG 1:

162 *S : pour les [ε] moi je sais jamais*

163 *E : pour les [ε] tu sais jamais ? C'est dur t'as de la peine à entendre ?*

164 *S : ouais pour les [ε] j'sais jamais si c'est « a-i » ou « e » accent.*

Ou pour Roméo lors de l'ANG 7 :

37 *R : moi je sais jamais cette règle*

38 *E : mais est-ce que tu la comprends ?*

39 *R : oui, mais je confonds tout le temps, je sais pas lequel après*

Toutefois, ces difficultés sont exprimées de façon assez sereine et dans un climat de confiance, et c'est ainsi que l'erreur semble dédramatisée, comme en témoigne l'extrait suivant lors de l'ANG 3 (I 144 à 150)

150 *S : mais c'est pas grave, comme ça je sais mon erreur*

Mais aussi ces remarques de Roméo et de Daniel lors de l'ANG 7

109 *R : ben alors je me suis gouré*

123 *D : non non, je me suis un peu trompé je crois...*

Ou encore lors de l'ANG 5

159 *R : ah c'est bon c'est qu'une faute d'étourderie*

Ainsi, on observe que pour les quatre élèves concernés, ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe permet de toucher assez rapidement à plusieurs des objectifs, tels que remettre en route la réflexion orthographique, dédramatiser l'erreur, ainsi qu'un objectif que je n'attendais pas : susciter un échange de ressources entre les élèves. Et ce de façon croissante au fur et à mesure de l'avancée des séances.

Cependant, certains passages attestent également du fait que cette réflexion orthographique n'est pas non plus systématique et qu'une modification des habitudes

prend probablement du temps. Par exemple, Roméo propose une graphie aléatoire lors de l'ANG 2 :

121 R : *ok ben on met « e-r », j ai envie d'écrire plus de lettres alors on met « e-r »*

Puis à nouveau Roméo lors de l'ANG 5 où le groupe peine à trouver la graphie du verbe décidé :

132 S : *les deux chantent juste, mais il faut mettre lequel ?*

133 E : *on sait pas, comment on fait ?*

134 R : *on met les deux...*

Encore lors de l'ANG 5, Roméo propose à nouveau une graphie aléatoire en mettant un tiret à « jeux-vidéo », Simon intervient en faisant intervenir une graphie mémorisée :

228 E : *ah le tiret vous avez quand même envie ?*

229 R : *ouais ça fait un petit style*

230 S : *moi dans ma tête, j'ai jamais vu qu'y avait le tiret.*

Ou Daniel lors de l'ANG 7 qui propose 3 « r » au verbe nourrir :

182 E : *y a un « r » ou deux ?*

183 D : *on en met 3*

Il est également parfois difficile de distinguer ce qui relève de la compréhension d'un fonctionnement de la langue, de la rétention d'une règle ou de la capacité à argumenter. Il n'est pas si évident de savoir ce qu'ils ont compris, mais oublié... Parfois, ils ont compris, mais n'argumentent pas... c'est une question qui reste encore en suspens.

3.1.1.4 Rôle de l'enseignante : analyse de pratique

Les activités proposées par Haas (2011) dans son ouvrage « orthographe au quotidien » d'où sont tirés les ANG demandent pour la plupart à l'enseignant de modifier son rôle d'enseignant traditionnel. Il est attendu de l'enseignant qu'il prenne un rôle de médiateur plus que de dispensateur de savoir. Il confronte l'élève à des situations propres à favoriser une construction active de son savoir. Il est le garant du bon déroulement de l'atelier, veille à permettre à chacun de s'exprimer et pointe les éventuelles contradictions dans le raisonnement des élèves sans pour autant les guider ou induire les réponses attendues. Ainsi l'enseignant reformule, encourage le raisonnement, stimule et sollicite intellectuellement le groupe.

Haas définit le rôle de l'enseignant ainsi : « *Cette position de neutralité affective n'est pas facile à tenir pour un enseignant. Celui-ci veut d'habitude aider à l'accouchement rapide de la réponse, poser la question qui va aider à trouver la réponse, approuver celui qui a apporté un début de réponse correcte : toutes ces réactions doivent être bannies dans l'ANG* » (2011, p.21).

➤ Entre guidance et interventionnisme

D'une manière générale, je remarque que je suis un peu trop interventionniste. En effet, à plusieurs reprises, j'induis des réflexions de façon un peu trop évidente ou un peu trop rapidement. Par exemple dans cet extrait de l'ANG 4, mes interventions me dérangent, je guide la réflexion de façon trop appuyée et induit les réponses attendues.

48 *E : celui-ci ça va pas, celui-ci est-ce qu'il chante juste ?*

49 *D : oui*

50 *E : pourquoi y a un « s »*

51 *D : y en a plusieurs*

52 *R : y a plusieurs patineurs*

53 *E : les patineurs sont descendus donc descendu avec « s » parce que c'est l'auxiliaire...*

54 *S : parce que c'est plusieurs et le roi être, c'est le roi gentil*

55 *E : gentil, on accorde toujours avec le sujet donc le « s » il le faut...*

Mon questionnement est ici très directif. Ce n'est pourtant pas une volonté consciente de ma part. Les ateliers m'ont encouragée à laisser de la place aux élèves et à leur réflexion, j'adhère complètement à cette pédagogie centrée sur l'apprenant, mais j'ai des réflexes d'enseignant détenteur du savoir qu'il me faut encore travailler. On remarque que c'est moi qui énonce la règle (I 55) non pas, car les élèves ne sont pas capables de le faire, mais peut-être parce que je veux gagner du temps ou garder le contrôle de ce qui se dit. Il apparaît également que je prends conscience assez rapidement de cette tendance et que je tente de bien expliquer aux élèves ce qui est attendu d'eux et le rôle que je suis censée jouer. Comme par deux fois lors du premier ANG :

83 *E : elle était. Ensuite on a le 4^{ème} (je numérote). Alors pour celle-là, comme moi j'ai commencé un peu en vous guidant, je vais vous laisser un peu. Alors c'est « seule » hein. Vous avez vu où il y a les numéros 4 ? On a plusieurs solutions, alors qu'est-ce qu'on en pense ? Vous pouvez discuter entre vous pour vous mettre d'accord, vous me dites ce que je dois écrire.*

Puis à la fin de l'atelier lorsque je réalise en quelque sorte la synthèse.

317 *E : merci de votre participation, je trouve qu'il y a des choses intéressantes qui sont sorties, pis la prochaine fois, je vous laisserai plus discuter entre vous et moi je dis moins mon avis. Parce que c'est l'idée, si Daniel tu dis il faut un « e » à brodé, et que Simon il dit non il faut pas un « e »... Mais défends ton opinion. Tu dis si : « c'est une robe ». Simon il dit : « non, c'est un verbe »... Et comme ça, vous discutez et vous argumentez ! Et boum, tout seul vous trouvez la solution. C'est réfléchir sur comment elle fonctionne la langue. D'acc ? Comment ça marche. Pis être sûr de vous ! Hein ?*

Nous sommes en effet tous en train de nous approprier un nouveau dispositif d'apprentissage de l'orthographe.

A d'autres moments, mes interventions sont en congruence avec cette citation, lorsque je reformule, que j'encourage le positif ou que je dédramatise l'erreur, je suis plus dans le rôle de médiateur tel que l'enseignant est censé l'adopter dans ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe. C'est le cas à la fin de l'ANG 1 :

319 *E : pis c'est pas grave si c'est faux, l'idée c'est de réfléchir !*

Mais également lors de l'ANG 2 où les erreurs de Simon et de Daniel sont dédramatisées

28 *S : moi j'ai fait faux*

29 *E : mais c'est pas important, c'est de réfléchir qui est important, alors il est écrit comment, une fois sans le « e » et une fois avec le « e », quelle graphie on choisit ?*

126 *D : c'est moi qu'ai oublié*

127 *E : c'est toi qu'a oublié ? Pas grave... ça joue ? Est-ce qu'on est ok avec cette phrase ? Alors le premier mot ?*

« Ici l'erreur est considérée comme digne d'intérêt puisqu'elle n'est pas une faute mais un objet de discussion et par là même, la source d'une réflexion qui doit conduire à un progrès » (Haas, 2011, p.22).

Puis en conclusion à l'ANG 2, j'analyse rapidement les progrès des élèves, je valorise l'apprentissage de Simon qui proposait une application erronée de la règle de l'accent sur le « e » avant 2 consonnes. J'insiste cependant sur le fait que malgré les graphies erronées, la plupart « chantaient juste ». Ceci est important puisque lorsque la relation phonème/graphème est respectée, leur orthographe est lisible. En effet, avec des élèves présentant de telles difficultés, l'utilisation d'aide est indispensable, l'ordinateur et des programmes comme WordQ sont capables de palier aux problèmes de graphies, mais ne peuvent deviner un son indéchiffrable.

239 *E : donc c'est cool ce mot parce que l'on voit que Simon a compris son erreur, qui était basée sur une règle presque juste on voit qu'ici ok, c est peut-être pas la bonne façon d'écrire [ε] mais au moins ça chante [ε] donc si moi je veux vous lire, j'arrive à lire que vous avez écrit « fenêtre ».*

Dans l'extrait suivant, on entend que j'ai à cœur de rendre l'orthographe plus agréable pour eux. Nous sommes à la conclusion de l'ANG 3, une certaine habitude se met en place.

223 *E : vous avez l'impression que de faire ce travail ça vous aide ou ça sert à rien ?*

224 *S : ouais ça nous aide*

225 *R : ouais bien*

226 *E : Franck tu as l'impression que ça sert à quelque chose pour l'orthographe ?*

227 *F : oui*

228 *S : moi j'trouve ça sert vraiment quelque chose*

229 *E : quand j'ai fait les entretiens en début d'année pis que j'ai noté un peu ce que vous avez pensé, pis que j'ai revu les vidéos, je me suis dit ouh la la la... y en a quand même pas beaucoup qui aime l'orthographe... Mais quand on fait l'orthographe comme ça ça va ?*

230 *R : ouais c'est mieux*

231 *S : ouais c'est plus sympa que quand on fait tout seul*

232 *F/D : ouais vraiment plus sympa que la dictée*

233 *E : alors que ce soit plus sympa je peux entendre, que ce soit utile j'aimerais bien !*

234 *R : ouais, mais moi j'aime bien, j' préfère travailler comme ça que seul à notre place.*

235 *E : bon c'est sûr que là on réfléchit ensemble, bon je vous remercie pour votre participation !*

➤ Reformulation

Nous travaillons sur le mot « comme » présent au début de la phrase. Roméo est interpellé par la graphie utilisée par Simon qui a écrit « commes ». Simon est capable d'expliquer sa réflexion, mais pas certaine que le groupe ait suivi le raisonnement de Simon, je reformule. La reformulation permet aussi à Simon de valider ma compréhension, car je suis un peu étonnée. En effectuant les transcriptions, j'ai réalisé que je reformule souvent, c'est un des points forts du rôle de l'enseignant décrit par Haas. Un extrait significatif tiré de l'ANG 5 est présenté ci-dessous :

2 *R : Simon pourquoi t'as écrit comme ça ?*

3 *S : ben comme j'ai pensé au verbe être au présent, nous*

4 *E : ah t'as pensé à sommes*

5 *S : je me suis beurré*

- moments où une intervention plus appropriée semble plus adéquate

Toujours en termes d'analyse de pratique, j'aimerais souligner que la mobilisation d'un dispositif d'enseignement nécessite que l'enseignant fasse des adaptations par rapport à la façon standard de l'utiliser, ce d'autant plus en enseignement spécialisé. Or bien que les ANG se focalisent plus directement sur l'orthographe grammaticale et sur l'extraction de règles dans l'orthographe d'usage, j'ai choisi d'accorder également de l'importance aux correspondances graphèmes-phonèmes. En effet celles-ci sont non seulement toujours problématiques pour mes élèves, mais également importantes pour la recherche d'un mot dans les outils de références.

Un exemple intéressant se situe lors de l'ANG4 (I 110 à 128) concernant le verbe « applaudir ». Ci-dessous, les graphies proposées par les élèves :

Simon : ils aplodient

Franck : ils applaudissent

Daniel : ils applodissent

Roméo : ils appelodise

La relecture de chacune des graphies proposées a permis d'éliminer les graphies de Simon et de Roméo et ainsi de focaliser l'attention sur les graphies respectant la relation graphème-phonèmes.

3.1.1.5 Conclusion

Il ressort de cette analyse qualitative bon nombre d'éléments positifs, de progrès et de prises de conscience. Il n'a pas été facile de trier parmi la masse de données recueillies au fil des sept ateliers afin de donner une image la plus fiable possible des résultats du dispositif. Je tiens cependant à pondérer mon analyse. En effet, travailler l'orthographe est une activité compliquée et parfois décourageante pour mes élèves et cela, peu importe le dispositif. Bien qu'ils aient souvent montré de la bonne volonté, parfois les réflexions n'entraînaient pas les résultats attendus ou les difficultés provoquaient un investissement moindre et une lassitude. La pratique des ANG est certes une activité enrichissante et porteuse de sens elle n'en est pas pour autant « miraculeuse » et ne peut prétendre effacer des années d'échecs orthographiques en sept séances.

3.2 Analyse quantitative des interventions lors des ANG

En m'appuyant sur les transcriptions, et afin d'analyser si la quantité des interventions par participant évolue au fur et à mesure des 7 ANG, les interventions de chacun ont été comptabilisées. Celles-ci ont été classées en différentes catégories : interventions d'orthographe d'usage, sur l'accord du groupe nominal, sur l'accord du verbe et sur les homophones. J'avais pensé également quantifier les interventions concernant la ponctuation, mais je les ai finalement retirées, car elles étaient très rares. Cette classification permet d'identifier et de comparer les interventions de chacun. Elle donne des informations sur la participation des élèves en lien avec la problématique travaillée ou le sujet abordé. Les résultats détaillés figurent dans les annexes au point 4, les productions écrites de chaque élève ainsi que le nombre d'interventions y sont décrits de manière précise. Ci-dessous figure le tableau représentant le récapitulatif des interventions.

Tableau récapitulatif des interventions

	ANG 1	ANG 2	ANG 3	ANG 4	ANG 5	ANG 6	ANG 7	Total	Pourcentage
Simon	62	55	47	34	40	43	54	335	32%
Franck	14	19	19	7	30	20	16	125	12%
Daniel	34	39	24	26	33	32	37	225	22%
Roméo	56	49	46	42	51	54	52	350	34%
Total élèves	166	162	136	109	154	149	159	1035	100%
Enseignante	132	102	91	87	103	94	105	714	

Tableau 1

En observant les résultats des données recueillies dans mon tableau, on remarque que Roméo intervient le plus souvent, suivi de près par Simon, puis Daniel et Franck, plus discrets. La fréquence avec laquelle chaque élève intervient est par ailleurs relativement stable entre le 1^{er} et le dernier ANG. Rappelons toutefois que le dispositif n'a été étudié que sur sept séances et qu'une modification des habitudes des uns et des autres nécessiterait probablement plus de temps.

Je remarque également que ces données confirment ce que j'ai déjà soulevé dans la partie concernant le rôle de l'enseignante, à savoir que mes interventions sont trop nombreuses. En effet, les interventions de l'enseignante représentent 41% des 1749 interventions totales. En relisant la transcription de mes séquences filmées lors des ateliers, on remarque que les échanges entre les élèves deviennent de plus en plus

spontanés et fluides, qu'un enchaînement et une discussion argumentée naissent entre les élèves. Lors des deux premières séances, l'enseignante intervient presque entre chaque prise de parole des élèves. Ayant commencé la transcription des ateliers durant les vacances de Noël, alors que 4 ateliers avaient été filmés, j'ai pris conscience de mon fonctionnement et de mes interactions et ainsi corrigé ma pratique de manière positive. Cette modification de comportement n'apparaît cependant pas clairement dans les chiffres. J'explique ce fait par une tendance à reformuler relativement souvent les propos des élèves, sans toutefois enrichir leur discours, mais permettant ainsi à un autre élève d'intervenir. Toujours étant, tel que soulevé dans mon analyse de pratique en amont, il me reste encore un effort à fournir de ce côté-là.

Ces analyses quantitatives sont intéressantes pour adapter la poursuite du dispositif. Il en ressort que je pourrai, en plus de veiller à ne pas prendre trop de place, mieux m'assurer de la répartition de la prise de parole entre les élèves, en sollicitant Franck ou Daniel un peu plus souvent, par exemple simplement en les interpellant par leur prénom, ou en leur demandant ce qu'ils pensent. En effet, l'un des objectifs de l'ANG est que « *chacun ait la possibilité de s'exprimer sur ses choix.* » (Haas, 2011, p.22)

On peut encore tirer certaines conclusions de ces chiffres. L'ANG 4 est l'atelier où le nombre de mots correctement orthographiés a été le plus élevé soit 12 mots sur 18 (66%) ce qui explique le faible taux de participation totale des élèves. En effet, la discussion n'a porté que sur 6 mots orthographiés de manière divergente entre les élèves, il est à souligner également que le sujet de cet atelier portait sur le hockey qui se trouve être la passion de Daniel. On remarque que proportionnellement et en comparaison avec les autres élèves, il intervient plus lors de cet atelier. De même pour Franck, dont les jeux vidéos représentent l'un de ses intérêts intenses, on observe un réel pic de participation lors de l'ANG 5 qui portait sur ce thème.

3.3 L'entretien de départ

En valorisant le raisonnement orthographique, le travail collaboratif et l'argumentation, en tentant de susciter l'intérêt pour la réflexion métalinguistique et en dédramatisant l'erreur, je m'attendais à ce que certaines attitudes des élèves envers l'orthographe se modifient quelque peu. Ceci a été testé à travers les entretiens-questionnaires élaborés à cet effet. Les résultats ci-dessous, d'abord pour les deux premières questions ouvertes puis pour les questions avec échelle de Likert, sont présentés pour chaque enfant individuellement car les résultats sont très différents pour chacun d'entre eux. Globalement, il ne ressort pas de ces attitudes déclarées de changement évident entre le premier et le deuxième entretien.

3.3.1 Question 1

Tu peux m'expliquer ce que c'est l'orthographe ? As-tu une définition ?

Prénom	Réponse 1ère passation	Réponse 2 ^{ème} passation
Simon	C'est un peu que si on doit accorder les verbes, les adjectifs, les noms parce que sinon si on accorde pas... ça ferait bizarre on pourrait dire.	C'est du français.
Daniel	Il faut écrire.	J'sais pas... c'est du français... après j'sais pas trop.
Roméo	J'sais pas... c'est assez compliqué, y a les verbes et tout ça, mais après... E : c'est quoi tout ça ? Ben ce qui est en lien avec les verbes et la conjugaison tout ça...	L'orthographe c'est écrire les mots pour si on doit mettre un accord ou pas.
Franck	Minuscule... E : d'accord et t'as une autre idée ? Ensuite une majuscule et ensuite un point.	Ah c'est les accords, les noms et c'est tout.

Tableau 2

On ne peut pas réellement dire que la pratique des ANG leur ait permis de mieux définir l'orthographe. Ce n'était pas un objectif prioritaire de la démarche, mais j'avais posé le postulat que le travail de l'orthographe sous cette forme ferait peut-être évoluer cette définition, ce qui n'est pas le cas. J'observe toutefois sur les vidéos que les élèves sont plus à l'aise face à la caméra et au questionnement.

3.3.2 Question 2

Peux-tu me dire à quoi ça sert d'écrire ?

Prénom	Réponse 1 ^{ère} passation	Réponse 2 ^{ème} passation
Simon	De un : à écrire pour des lettres. Par exemple pour notre travail, si on est par exemple secrétaire ben faudra bien écrire, donc écrire ça sert quand même.	Si quelqu'un est malade dans un autre pays, écrire des histoires, écrire permet de mieux lire.
Daniel	Pour bien écrire, pour corriger...	Pour faire des fiches et pour apprendre à travailler, ouais pour le travail.
Roméo	Ben pour le travail après, pour plein de trucs, pour plein de choses E : lesquelles ? Ben pour notre travail, pour l'école, pour trouver une place d'apprentissage, écrire des cartes à sa grand-maman dès qu'on est au travail ou dès qu'on est en vacances.	Pour plein de trucs, ben dans la vie, au travail, si tu dois écrire des lettres à ta maman et pis t'es pas en Suisse, des cartes postales... Si tu sais pas écrire, t'as quasiment rien.
Franck	(long silence embarrassé)	Écrire... (il répète plusieurs fois) E : oui écrire des textes, à quoi ça sert dans la vie ? Ah oui , d'abord il faut mettre une majuscule, le texte qu'on peut mettre les accords et pour finir il faut mettre un point.

Tableau 3

Les fonctions de l'écrit demanderaient probablement qu'on leur consacre un peu de temps afin de les faire évoluer, bien que les réponses à cette question soient déjà riches et intéressantes. Simon montre une bonne conscience de l'utilité de l'écrit, il ajoute un élément intéressant lors du deuxième entretien en liant écriture et lecture. Daniel quant à lui crée un lien avec le domaine professionnel tandis que Roméo réalise que sans écrire on a « quasiment » rien. Franck nous montre clairement qu'il est peu au clair avec les fonctions de l'écrit. Il sait qu'il doit respecter une norme et des règles pour écrire juste, mais ne fait pas de liens avec une utilité pratique. Une action axée sur l'interaction entre les différents domaines du français (conjugaison, grammaire et orthographe) pourrait éventuellement être entreprise dans le but de développer des compétences rédactionnelles et d'ainsi mieux mettre en évidence l'une des fonctions de la production écrite.

3.3.3 Questions 3 à 9 et 10 à 11

Ci-dessous, les graphiques et les commentaires des enfants. Les graphiques de chacun mettent en évidence une évolution assez hétérogène des représentations.

Les questions 10 et 11 ont été ajoutées lors du deuxième entretien, elles portent sur leur sentiment d'efficacité de la démarche ainsi que sur leur plaisir à pratiquer les ateliers.

Elles sont formulées ainsi : *La pratique régulière des ateliers m'a permis de faire des progrès ; J'ai eu du plaisir à réaliser les ateliers le vendredi matin.*

3.3.3.1 Analyse individuelle des réponses

Simon

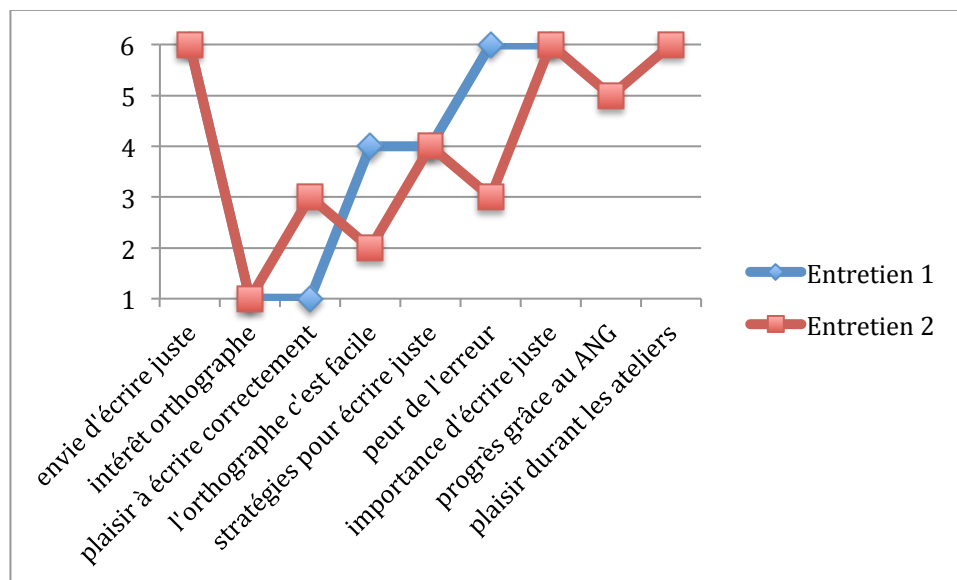


Figure 3

Simon a toujours envie d'écrire juste en faisant le moins d'erreurs possible, cependant il ne montre pas d'intérêts pour la branche et ceux-ci n'ont pas évolué depuis le premier entretien. Il a par contre plus de plaisir à écrire les mots et les phrases correctement (sa note évolue de 1 à 3), ce qui est un peu contradictoire avec ses premières réponses. Au premier entretien, son sentiment par rapport à la facilité de l'orthographe est bon, il l'évalue à 4, mais sa note baisse à 2 lors du deuxième entretien. Une piste d'explication réside peut-être dans la prise de conscience de ses difficultés récurrentes lors des ateliers. Il a d'ailleurs souvent verbalisé un sentiment d'impuissance caractérisé par exemple par : « ah pour les accents je sais jamais lequel il faut mettre... c'est depuis longtemps, j'y arrive jamais ». Par rapport à l'utilisation d'outils, aux stratégies utilisées, sa note n'évolue pas, il sait quel outil utiliser par contre j'ai pu observer qu'il ne les utilise pas ou peu, et seulement quand il est encouragé par l'adulte. Pour la question concernant la peur de l'orthographe, il a moins peur de faire des erreurs, son évaluation passe de 6 à 3, signe qu'il semble avoir dédramatisé un peu cet objet d'apprentissage. Pour les deux dernières questions ajoutées lors de l'entretien 2, les notes sont élevées, il affirme trouver les ateliers utiles et efficaces, il dit que ça l'aide bien et qu'il a du plaisir lors de l'activité.

Daniel

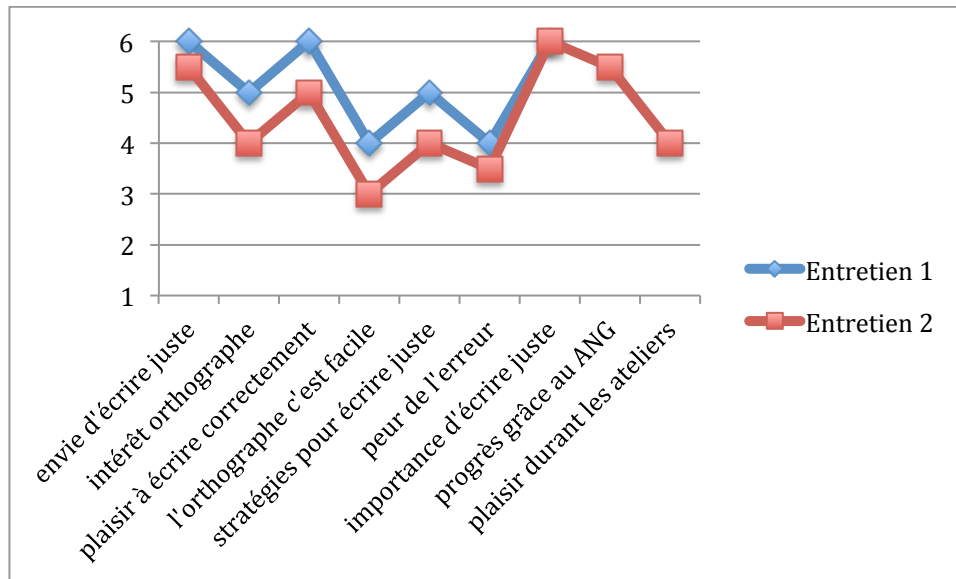


Figure 4

Le graphique de Daniel est intéressant en cela qu'il reste assez fidèle dans ses réponses à celles du premier entretien tout en revoyant tous ses jugements à la baisse d'environ 1 point pour chaque question. Je pense que dans son cas, Daniel, de par son caractère plutôt renfermé et son faible sentiment de compétence, a été poussé à se dépasser lors de ses activités. Lors du deuxième entretien, il peine à se positionner clairement et propose à plusieurs reprises des réponses entre-deux (5.5 ou 3.5). Concernant les questions 10 et 11, il trouve l'activité utile et la note d'un 5.5. Lorsque je lui demande s'il a eu du plaisir, il me répond oui puis donne finalement un 4. Je pense que l'interaction avec le groupe, la prise de position et l'affirmation de soi et de ses connaissances restent compliquées pour Daniel.

Roméo

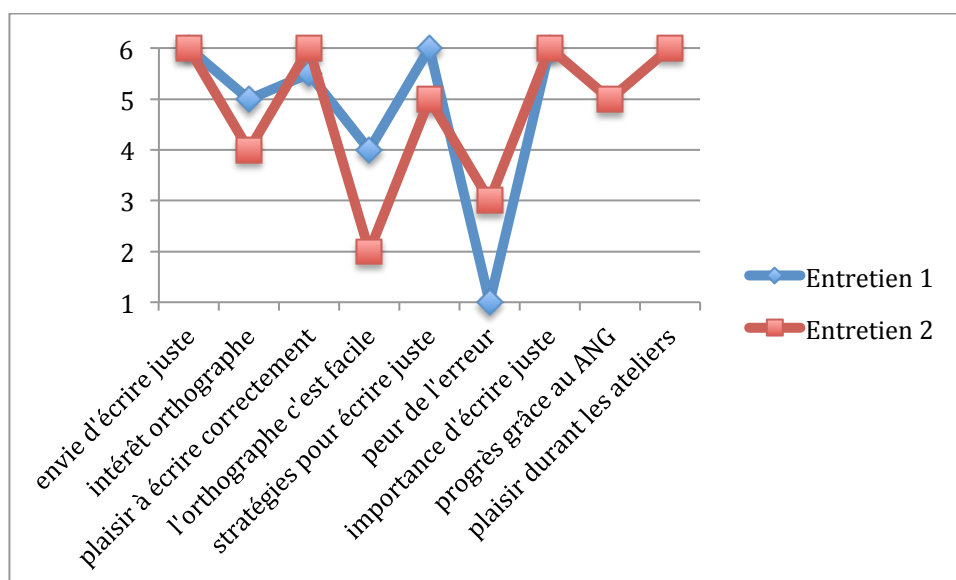


Figure 5

Roméo trouve l'orthographe moins intéressante, sa notation baisse d'un point, il a à contrario plus de plaisir à écrire correctement bien qu'il trouve l'orthographe plus difficile et que sa note baisse de 2 points. Il a par contre moins peur de faire des erreurs en écrivant et modifie sa note de 3 à 1. Concernant les questions 10 et 11, il trouve que les ateliers l'ont bien aidé, ce qui se remarque par une évolution importante de confiance au fil des ateliers. L'activité lui plait, il souhaite continuer à la pratiquer et propose un 6.

Franck

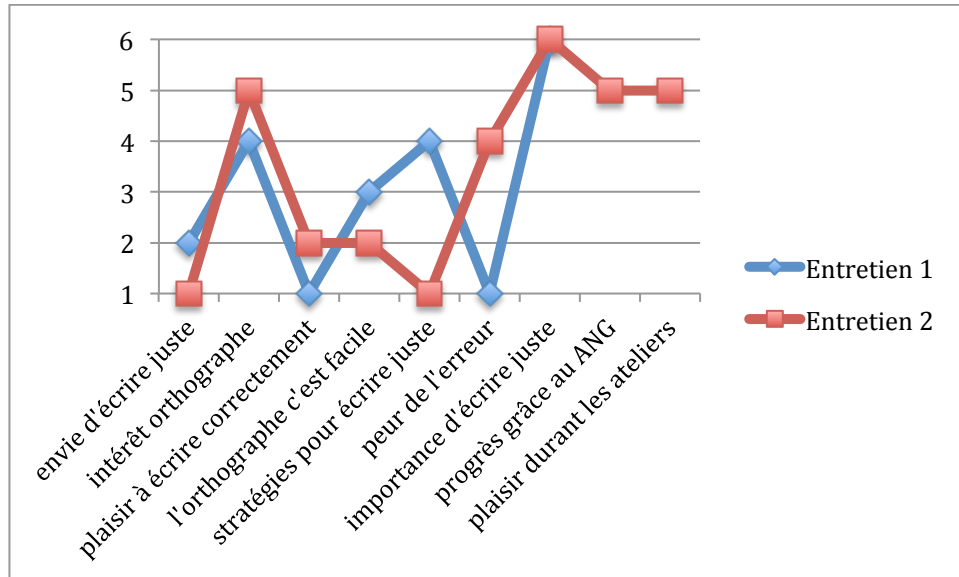


Figure 6

Franck a des difficultés à donner son avis et à se positionner. Son estime de lui est très faible et il peine à affirmer une opinion. Il dit n'avoir pas du tout envie d'écrire juste alors qu'il est d'une nature très consciencieuse. Il trouve cependant l'orthographe légèrement plus intéressante et passe de 4 à 5. Pour la question concernant son plaisir à écrire correctement, la note baisse de 2 à 1 ainsi que pour son sentiment de facilité à écrire juste qui passe de 3 à 2. La question 7 qui concerne l'utilisation des outils baisse également nettement de 4 à 1. Il est également capable d'identifier lors du deuxième entretien sa peur de faire des erreurs en situation d'écriture. Il reste cependant d'accord avec l'importance d'écrire juste à laquelle il met 2 fois la note 6. Il propose 2 fois 5 aux dernières questions, il a trouvé les ateliers utiles et efficaces et affirme y avoir pris du plaisir.

3.3.3.2 Analyse globale du groupe

Les réponses des élèves ont évolué entre les deux entretiens. Il est possible que le simple fait de remettre en question leurs représentations mette en route un processus de réflexion individuelle. Le travail hebdomadaire des ANG influe également sur leur manière de réagir face à leurs erreurs ou leur incompréhension. Il est cependant difficile de tirer des conclusions généralisées de ces résultats, dans les paragraphes suivants, je vais tenter de dégager une analyse plus globale.

➤ Plaisir et orthographe

Tandis que Simon et Roméo notent très positivement (6) leur envie d'écrire juste, les notes de Daniel et de Franck baissent légèrement à cette question, je ne pense pas que cette légère baisse soit significative. Concernant l'intérêt pour l'orthographe, il est resté identique et faible (1), dans le cas de Simon, il a légèrement baissé chez Roméo et Daniel et légèrement augmenté chez Franck. J'avais imaginé provoquer une hausse de l'intérêt pour la branche à l'aide des ateliers, ce n'est visiblement pas le cas. Un constat positif réside cependant dans l'évaluation à la hausse de leur plaisir à écrire correctement, mis à part Daniel dont la note passe de 4 à 3. Il est intéressant de noter que tous les élèves jugent l'orthographe moins facile lors du deuxième entretien. Serait-ce lié à une prise de conscience de leurs difficultés ou à une meilleure compréhension de la question et des enjeux qui y sont liés ? Simon et Daniel ont moins peur de l'erreur tandis que Franck et Roméo la craignent plus. Encore une fois, il est difficile d'extraire des généralités de ces résultats. L'importance d'écrire juste, quant à elle, obtient l'unanimité avec la note 6 lors des deux entretiens. Concernant leur sentiment de progression et leur plaisir à travailler l'orthographe de cette manière, les réponses données par mes élèves m'ont extrêmement satisfaite. Il se dégage des réponses aux dernières questions un réel sentiment de progression de la part de tous. Ils souhaitent également continuer à travailler l'orthographe sous cette forme.

➤ Outils utilisés

Lors du premier entretien, chaque enfant interrogé a été capable de nommer et de décrire les outils à sa disposition afin d'écrire juste (question 7). Ils ont tous affirmé utiliser leur classeur outil, le dictionnaire ou eurêka en cas de besoin. Dans la pratique quotidienne de la classe cependant, il est très rare de les voir sortir ce type d'outils de leur propre initiative. Le classeur outil consiste en un recueil de règles de grammaire, orthographe et conjugaison placé dans leur bureau. C'est un outil individuel, enrichi selon les besoins par l'enseignant titulaire ou la logopédiste. Il semble utile et bien pensé, mais reste peu exploité. Le dictionnaire est à disposition sur une étagère de la classe, pour mes élèves, la recherche y est extrêmement laborieuse : organisation par ordre alphabétique, difficulté à orthographier les sons et nombre important de pages et de mots rendent son utilisation lente et compliquée. Le dictionnaire reste bien souvent sur l'étagère à prendre la poussière. Concernant Eurêka ou plus précisément le grand Eurêka (Demeyère, 2016, description de l'outil en annexe au point 5) qui est un outil que je découvre cette année dans ma classe, il a une meilleure cote de popularité. Les élèves ont le réflexe de l'utiliser et ont de bonnes compétences de recherche avec cet outil rapide et efficace ! Eurêka a régulièrement été mis à contribution durant les ateliers lorsqu'une graphie ne trouvait pas de cohésion au sein du groupe.

3.4 Analyse des performances orthographiques

La mise en place de ce dispositif ANG visait également à améliorer les performances orthographiques des élèves lorsqu'ils sont seuls face à la tâche. Le tableau ci-dessous répertorie les trois sous-scores orthographiques, à savoir le score du jugement orthographique (J), le score d'orthographe d'usage (U) ainsi que le score d'orthographe d'accord (A). Le tableau récapitulatif des épreuves ROC (tableau 4) ainsi que l'histogramme (figure 7) mettent en évidence l'évolution du score total entre les trois passations pour chaque élève.

Tableau récapitulatif des épreuves ROC

	Épreuve 1				Épreuve 2				Épreuve 3			
	J	U	A	Total	J	U	A	Total	J	U	A	Total
Simon	0.6	3	4	7.6	1	3	4	8	2	4	6	12
Franck	6	8	5	19	4.6	8	7	19.6	6.6	10	6	22.6
Daniel	2.6	4	4	10.6	2.6	6	5	13.6	3.3	9	3	15.3
Roméo	2.3	3	2	7.3	0.6	2	2	4.6	1.6	5	4	10.6
<i>Score max</i>	9.3	10.0	10.0	29.3	9.3	10.0	10.0	29.3	9.3	10.0	10.0	29.3

Tableau 4

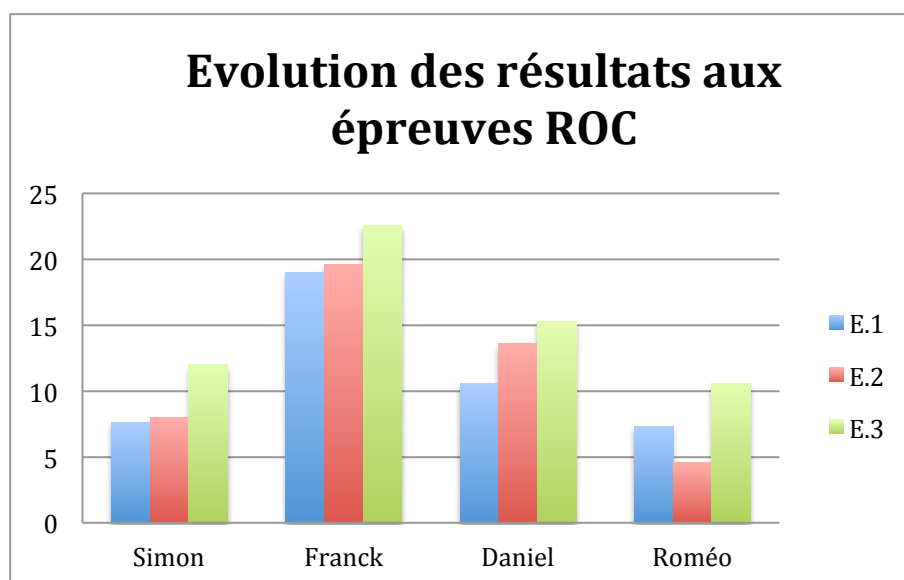


Figure 7

3.4.1 Pistes d'analyse

Pour rappel, à défaut d'une comparaison avec un groupe contrôle qui n'aurait pas bénéficié des ANG, deux tests ont été réalisés avant l'intervention, dans le but d'identifier si les progrès réalisés après les ANG sont supérieurs à ceux que le temps écoulé entre deux aurait permis. Par ailleurs, le temps écoulé entre les dictées 1, 2 et 3 est de plus de deux mois, ce qui rend peu probable que les effets observés soient dus à une mémorisation d'un test à l'autre. Les scores et graphiques ci-dessus mettent en lumière une évolution plus importante après les ANG qu'entre les deux premiers pré-tests en ce qui concerne les scores moyens du groupe. En effet, alors que le score moyen du groupe passe de 11.13 à 11.45 entre la première et la deuxième passation, soit une augmentation de 3%, il passe de 11.45 à 15.13 points entre la deuxième et la troisième passation, ce qui correspond à une augmentation de 32%. En annexe au point 3 figurent les résultats et les orthographe proposés par mes élèves aux trois dictées évaluées ainsi que lors de l'épreuve de jugement orthographique. Les annexes présentent aussi des tableaux récapitulatifs des scores obtenus aux dictées dans les différents domaines. Ci-dessous, un tableau représentant les scores attendus à l'épreuve pour des élèves de 7^{ème} et 8^{ème} harmos. Les élèves évalués au sein de ma recherche sont tous en 8^{ème} harmos, cependant en tenant compte de leur parcours scolaire, et à seule fin de comparaison, je me suis plus attachée à un niveau 7^{ème} harmos.

Niveaux	Très faible	Faible	Moyenne
CM2 / 7H	< 10.4	10.4 < 13.4	16.2
6 ^{ème} / 8H	< 13.4	13.4 < 16.1	18.4

Tableau 5

Roméo

Roméo obtient un score extrêmement faible lors des 2 premières passations, avec même une nette progression vers le bas à la deuxième passation (4.6). Même si ses performances restent basses par rapport aux résultats attendus à son âge, sa progression après les ANG est assez nette avec un score total de 10,6.

Daniel

Les résultats de cet élève progressent de manière assez régulière et vers le haut. Il rejoint d'ailleurs presque la moyenne avec un score total de 15,3 en dernière passation. Cependant l'évolution de ses progrès n'est pas plus évidente après les ANG qu'entre les deux pré-tests.

Simon

Comme Roméo, Simon a de grandes difficultés en orthographe. Ses résultats très faibles le démontrent d'ailleurs. Sa progression est cependant très bonne et plus importante suite aux ANG qu'entre les deux pré-tests. Son score total est de 12.

Franck

Alors que comme vu précédemment, il s'agit de l'élève qui s'exprime le moins durant les ateliers, on voit bien ici qu'il est l'élève avec les meilleures compétences en orthographe. Bien entendu, il est nécessaire de tenir compte de son profil psychologique particulier. Il montre des résultats dans la moyenne et cela même en considérant un niveau 8^{ème} harmos. Une progression plus importante après les ANG qu'entre les deux pré-tests suggère qu'il a lui aussi bénéficié de cette intervention.

Globalement, le score total évolue de manière positive à l'issue de la recherche, et ce de façon assez similaire pour les différents sous-scores en orthographe, c'est pourquoi je n'entrerai pas dans une analyse plus spécifique de chacun des sous-scores. On pourrait imaginer qu'en continuant la pratique des ateliers de manière régulière, les résultats du ROC continueraient leur progression. La pratique des ateliers semble donc bien améliorer les performances orthographiques des élèves, peut-être en leur permettant de créer des liens et de réaliser les transferts avec les règles apprises.

3.5 Synthèse des résultats

De manière générale, si les questionnaires n'ont pas mis en évidence de changements évidents au niveau des attitudes et représentations des élèves par rapport à l'orthographe, et si les réflexions orthographiques des élèves ne sont pas toujours parfaitement pertinentes, on peut toutefois relever que plusieurs objectifs des ANG sont en bonne voie d'acquisition. En effet, les analyses qualitatives ont dévoilé qu'une réflexion métalinguistique se développait, que les échanges entre les élèves gagnaient en fluidité et en pertinence et que l'utilisation de termes grammaticaux adaptés tendait à se généraliser. Une meilleure compréhension des règles ainsi qu'un meilleur transfert de celles-ci est également à soulever. Ces constats semblent par ailleurs se transférer dans des situations de réflexions orthographiques individuelles telles que la dictée.

4. Conclusion

Ce travail de mémoire a été bénéfique pour moi comme pour mes élèves. Tout d'abord, il m'a permis de mettre en pratique une façon de travailler l'orthographe autre que la dictée ou les exercices traditionnels, ce qui me tenait à cœur. Ce travail a également permis une remise en question de mes pratiques enseignantes et une meilleure mobilisation orthographique de la part de mes élèves. A leur demande, nous continuons la pratique des ateliers du vendredi matin. Ils sont dans un réel processus de progression. Afin de conserver la motivation et de varier les séances, je réalise également d'autres activités proposées par Cogis et Brissaud (2011) dans leur ouvrage ; par exemple, la dictée zéro faute où les élèves se questionnent et font part de leurs réflexions phrase après phrase, mais aussi des activités de classement d'erreurs proposé par Haas (2011). Les élèves de 7H, également présents dans ma classe le reste de la journée, encouragés par les commentaires de leur camarade de 8H ont émis le souhait de pouvoir également profiter des ateliers, ce qui démontre bien l'intérêt de la démarche. J'organise donc ma matinée afin de faire profiter toute la classe des ateliers et la dynamique du groupe n'en est que plus positive.

Il est essentiel de souligner qu'un échange empli de confiance et de bienveillance entre les élèves au sein du groupe d'une part et avec leur enseignant d'autre part permet une saine évolution de la relation à l'orthographe. Les élèves en confiance remettent en question les apprentissages antérieurs et les font évoluer, tandis que l'enseignant se fait une image claire des concepts encore à travailler et des notions à clarifier.

A ma question de recherche qui était la suivante :

La mise en place d'ateliers de négociation graphique permet-elle de faire évoluer les représentations de l'orthographe, les raisonnements et les performances orthographiques d'élèves scolarisés en classe de langage ?

Je pense pouvoir répondre par l'affirmative et avoir atteint une partie des objectifs. Il y a une évolution incontestable en 7 séances seulement, évolution qui ne demande qu'à être poursuivie tout en questionnant continuellement la démarche afin de l'enrichir et de poser un regard le plus objectif possible sur son efficacité et son sens.

Cette étude et ses résultats me convainquent du bien fondé de remettre en route la réflexion des élèves. Evoluant dans une école ordinaire en tant qu'enseignante spécialisée et considérant mon rôle d'enseignante ressource, je défends auprès de mes collègues la richesse de la pratique des ateliers de négociation graphique à la place de la dictée traditionnelle.

Ce travail de recherche s'inscrit donc avec force dans mon parcours professionnel. Non seulement j'ai l'impression de pouvoir vraiment venir en aide aux élèves en difficulté en orthographe, mais de plus j'ai pu poser un regard critique sur mon interaction avec ceux-ci et sur ma pratique professionnelle.

5. Bibliographie

- Astolfi, J.-P (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 5-18.
- Angoujard, A. & Catach, N. (2007). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.
- Bucheton, D., Alexandre, D. & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Catach, N. (2003). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Demeyère, J. (2016). *Eurêka! : Mon dictionnaire orthographique pour écrire tout seul*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris: Nathan pédagogie.
- Haas, G. (2011). *Orthographe au quotidien cycle 3*. Dijon: SCEREN-CRDP de Bourgogne.
- Martin, D., P.-A. Doudin et O. Albaneses (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. Dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaire* (p.3-29). Berne: Peter Lang.
- Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal: Chenelière éducation.
- Petitpierre, G. & Martini-Willemin, B.-M. (2014). *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle*. Berne : Peter Lang.
- Revaz, N. (2008). La grille horaire, en évolution constante. *Résonnance (février)*, 4-5.
- Tardif, J. (2004). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Ed. Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Bruxelles: De Boeck.

Sites internet

CogniSciences | Outils | Repérage Orthographique Collectif. (s. d.). Consulté 28 octobre 2016, à l'adresse <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif>

DICS : Actualités - communiqués de presse - Etat de Fribourg. (s. d.). Consulté 27 octobre 2016, à l'adresse http://www.fr.ch/dics/fr/pub/actualites.cfm?fuseaction_pre=Detail&NewsID=39526

Recherches sur l'illettrisme | Association Lire et écrire. (s. d.). Consulté 14 octobre 2015, à l'adresse <http://www.lire-et-ecrire.ch/ressources-et-outils/recherches-sur-lillettrisme>