

# Table des matières

|              |  |           |
|--------------|--|-----------|
| <b>I.</b>    | <b>INTRODUCTION.....</b>                             | <b>6</b>  |
| <b>II.</b>   | <b>PROBLÉMATIQUE .....</b>                           | <b>8</b>  |
| 1.           | Importance de l'objet.....                           | 8         |
| 2.           | Questions de départ .....                            | 8         |
| 3.           | Cadre théorique.....                                 | 9         |
| A.           | Orthographe et dictée .....                          | 9         |
| B.           | Métacognition et motivation .....                    | 12        |
| C.           | Métaréflexion et orthographe.....                    | 22        |
| D.           | Le transfert des apprentissages.....                 | 25        |
| 4.           | Questions de recherche.....                          | 29        |
| 5.           | Hypothèses .....                                     | 29        |
| <b>III.</b>  | <b>METHODOLOGIE .....</b>                            | <b>31</b> |
| <b>IV.</b>   | <b>ANALYSE ET RESULTATS.....</b>                     | <b>33</b> |
| 1.           | Première Phase : Etat des lieux .....                | 33        |
| A.           | L'enseignant titulaire.....                          | 33        |
| B.           | Les deux élèves : Roméo et Francis.....              | 36        |
| C.           | Mère de Roméo .....                                  | 41        |
| 2.           | Deuxième phase : phase-action.....                   | 43        |
| A.           | Le travail en soutien spécialisé ambulatoire.....    | 43        |
| B.           | Le travail de collaboration .....                    | 50        |
| 3.           | Troisième phase : quels changements observés ? ..... | 56        |
| A.           | Evolution grâce à la collaboration .....             | 56        |
| B.           | Entretiens bilans.....                               | 61        |
| <b>V.</b>    | <b>SYNTHESE ET DISCUSSION .....</b>                  | <b>66</b> |
| <b>VI.</b>   | <b>CONCLUSION.....</b>                               | <b>69</b> |
| <b>VII.</b>  | <b>PROLONGEMENTS.....</b>                            | <b>70</b> |
| <b>VIII.</b> | <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                           | <b>71</b> |
| <b>IX.</b>   | <b>ANNEXES .....</b>                                 | <b>74</b> |

## I. INTRODUCTION

---

Une chose est sûre : j'ai et j'aurai toujours d'excellents souvenirs de ma scolarité primaire en France, de ces anciennes tables en vieux bois disposant de l'emplacement des encriers, que notre génération n'a jamais utilisés. Mais par dessus tout, je me souviens de ce tableau noir sur le côté de la classe, sur lequel chaque semaine était écrite, avec la plus belle écriture, la dictée à préparer. J'aimais cet exercice, j'aimais le français, j'aimais l'orthographe, et aujourd'hui encore l'orthographe française me passionne.

Voici la raison pour laquelle je désire travailler sur l'orthographe, sur ce qui est pour moi merveilleux malgré sa difficulté.

Les actualités, notamment en France, n'ont de cesse de remettre en cause l'orthographe française et axent leurs informations sur la baisse du niveau orthographique. Les réformes de 1990 sont plus que jamais remises au goût du jour avec la suppression entre autres de certains accents circonflexes et de quelques lettres.

Dans les salles des maitres, les enseignants se plaignent de ces élèves de plus en plus faibles, et se trouvent démunis face à cette baisse de niveau. Très souvent on voit circuler des copies d'élèves recouvertes de stylo rouge, synonyme d'importantes difficultés.

Mon envie, à travers ce travail, est d'agir en faveur de ces élèves en difficulté, en trouvant un moyen pour qu'ils puissent progresser malgré tout et continuer à s'investir. Mon idée également est de réfléchir à la manière d'aider les enseignants qui se trouvent démunis face à de tels élèves en difficulté. L'enseignant spécialisé doit être un enseignant-ressource pour ses collègues, il me tient donc à cœur d'œuvrer pour les élèves ainsi que pour les enseignants avec qui je collabore. Je voudrais donc tenter d'être cette enseignante-ressource, capable de leur suggérer un dispositif novateur afin de travailler efficacement et différemment l'orthographe dans les classes.

Barth (2013a, p.197) résume le travail que je désire entreprendre: « La question n'est plus de savoir si les élèves sont intelligents, motivés, attentifs, bons élèves, si l'on a « couvert » le programme, si l'on a distribué les notes selon une courbe gaussienne. Les questions concernent plutôt la manière dont on peut utiliser les moyens qui existent pour outiller les élèves à mieux penser et mieux apprendre et à apprendre avec plus de plaisir, tout en leur donnant confiance dans leurs propres capacités».

Comment outiller les élèves, leur redonner le plaisir d'apprendre et la confiance en eux ? J'ai découvert en première année MAES l'activité « atelier de négociation graphique » durant le cours de langage et communication, et je l'ai mise en pratique dans ma classe de soutien de l'époque. Les résultats avaient été prometteurs concernant l'investissement des élèves. Mon envie aujourd'hui est donc de recommencer ce travail à plus grande échelle, sur du plus long terme et en profondeur. J'espère à travers ce dispositif pouvoir redonner espoir à mes élèves, confiance et envie de s'investir dans une activité qui est pénible pour eux : la dictée. Etre bon en orthographe n'est pas inné, le travail et la compréhension permettent des améliorations et je voudrais apporter cette preuve à deux élèves de 8H, en grande difficulté en orthographe, que j'ai choisis pour mon travail.

Mon travail reposera sur deux axes : la mise en place d'un dispositif pédagogique favorisant la métaréflexion et un travail de collaboration avec l'enseignant titulaire avec lequel nous apporterons des aménagements à l'activité « dictée ». Les objectifs principaux du travail seront le réinvestissement des élèves en orthographe par leur mise en activité ainsi que le transfert des apprentissages.

## II. PROBLÉMATIQUE

---

### 1. Importance de l'objet

L'orthographe est une discipline encore très souvent présente à l'école de nos jours. Les leçons qui lui sont attribuées sont moins existantes qu'il y a une quarantaine d'années, mais cette matière reste néanmoins primordiale pour les enseignants qui utilisent toujours, de différentes manières, la dictée comme mode d'apprentissage et d'évaluation. Nous le verrons plus tard, le niveau orthographique chez les élèves tend à baisser et dans nos classes, nous sommes très souvent confrontés à des élèves en difficulté, en panique face à des dictées qui pour eux n'ont souvent pas de sens. Ma recherche portera donc sur ce phénomène « orthographe » et je tenterai de trouver des méthodes pour faire de ce travail orthographique un tremplin pour des élèves en mal avec cette discipline.

### 2. Questions de départ

Lorsque j'ai choisi ce thème de recherche, je me suis posée de nombreuses questions :

Pourquoi autant d'élèves du primaire sont-ils en difficulté face à l'orthographe ?

Comment les enseignants du primaire enseignent-ils l'orthographe aux élèves ?

Quelle place les élèves accordent-ils à l'orthographe et à la dictée ?

Comment un élève fait-il pour apprendre et retenir l'orthographe des mots français ?

Un élève en échec scolaire ou en difficulté peut-il rester motivé face à toutes les difficultés de la langue française ?

De toutes ces interrogations émane une seule question de départ :

**Quel dispositif pédagogique peut-on proposer à des élèves en difficulté pour les remobiliser dans l'apprentissage de l'orthographe ?**

### 3. Cadre théorique

Suite à ces interrogations au sujet de l'orthographe française, je me suis plongée dans la lecture d'ouvrages afin d'apporter des réponses à celles-ci. De nombreux auteurs traitent de l'orthographe française et de ses difficultés, et j'ai pu extraire des éléments théoriques très intéressants pour ma recherche. Je vais donc en expliciter certains dans les points suivants.

#### A. Orthographe et dictée

L'orthographe française a vécu un certain nombre de remaniements et aujourd'hui, quelques problèmes persistent, nous allons voir ici lesquels et pourquoi.

##### a) L'orthographe

Selon Hubert Joly, « avant le français, la langue latine a été largement utilisée et diffusée, pour petit à petit laisser s'imposer la langue française avec toutes ses complexités»<sup>1</sup>. Cette langue française se veut très opaque : la façon dont on écrit la langue ne correspond que peu à la façon dont on la prononce, d'où cette complexité.

Entre les années 1650 et 1835, les français ont assisté à de nombreux changements orthographiques. En 1990 apparaît une réforme de l'orthographe qui autorise quelques petites simplifications dans l'écriture. L'Etat français encourage alors cette diffusion des Rectifications de 1990 et permet de réduire ainsi l'opacité de la langue française.

Cependant comme l'affirme Fayol et Jaffré dans leur ouvrage *Orthographier* (2008, p. 113), « l'histoire de la langue française et de son orthographe n'est pas un long fleuve tranquille »...

Aujourd'hui, la langue française semble faire partie des langues les plus difficiles au monde, notamment concernant son opacité, et ceux qui l'apprennent en font rapidement l'expérience.

« Comme elle est d'une complexité indiscutable, la maîtrise de l'orthographe se pare d'un grand prestige et le brillant orthographeur est fêté en France comme un sportif de

---

<sup>1</sup> [http://www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livre\\_id=213](http://www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livre_id=213) Hubert Joly. Comprendre l'orthographe du français.

haut niveau » (Manesse & Cogis, 2007, P.23). Cette citation met en lumière la place que l'orthographe a dans notre société actuelle et nous montre à quel point il est complexe de maîtriser parfaitement celle-ci. Nos élèves ne sont malheureusement pas épargnés par cette difficulté, d'autant plus que l'école offre une place tout aussi primordiale à l'orthographe française. « Une bonne orthographe incarne le respect du bien commun, à l'égal de la politesse, du bon goût ou d'autres qualités du vivre-ensemble ; si sa maîtrise est signe de distinction, son ignorance, patente dans les écrits les plus répandus, est un témoignage qui engage des jugements bien au-delà de l'orthographe à proprement parler : une personne qui a une mauvaise orthographe court le risque de n'être pas estimée fiable » (*Ibid.*, p.23). C'est dire si les enseignants doivent tout mettre en œuvre pour permettre à leurs élèves de comprendre et de progresser en orthographe, faute de quoi les jugements sociaux à leurs égards pourront être négatifs. Mais une personne dont les connaissances orthographiques sont moindres est-elle vraiment une personne ignorante, et non fiable ?

Il est vrai que des études ont démontré une baisse du niveau orthographique chez les élèves français depuis les années 80 (voir par exemple Manesse & Cogis, 2007). En effet, Chervel (2008) dénonce cette considérable baisse du niveau scolaire en orthographe, due principalement aux fautes de grammaire. On constate d'une manière générale un retard de deux années scolaires dans l'acquisition de l'orthographe. Il est intéressant de comprendre pourquoi une telle baisse est observée. L'orthographe occupe-t-elle la même place à l'école de nos jours qu'elle ne l'occupait il y a une vingtaine d'années ? La réponse est non, et de nombreux auteurs l'ont d'ailleurs déploré. « Pire encore, en 2005, on apprend moins d'orthographe entre le CM2 et la troisième que ce n'était le cas en 1986-1987 » (*Ibid.*, 2008, p.65). L'orthographe n'aurait alors plus la même priorité à l'école qu'avant, les horaires à disposition pour le travail de l'orthographe auraient sensiblement diminué au profit d'autres disciplines qui étaient absentes auparavant. La première réforme à mettre en place de nos jours serait-elle de redonner à l'enseignement de l'orthographe une place plus grande qu'elle ne l'a aujourd'hui, tel que le proposent Fayol et Jaffré (2013) ?

Les modalités actuelles d'apprentissage de l'orthographe sont variées, mais il y en a une qui est encore prédominante dans les écoles et qui fait à la fois office de lieu d'évaluation et d'apprentissage : la « dictée » ...

## b) La dictée

Les tous premiers exercices d'orthographe apparus en France ont été développés au début du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il s'agissait de la cacographie (Brissaud & Cogis, 2011), exercice qui consistait à corriger des erreurs d'orthographe introduites délibérément dans un texte. Cette méthode permettait aux élèves d'être en activité et les rendait curieux.

Suite à la cacographie, sont apparues les premières dictées qui se sont généralisées en France dans les années 1850. Celle-ci est devenue l'emblème de l'apprentissage de l'orthographe à l'école et elle y occupait une place prédominante.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, les certificats d'études au primaire comportent systématiquement une dictée. Jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, les élèves doivent réussir leur dictée pour espérer accéder à l'enseignement secondaire. Comme le stipulent Brissaud et Cogis (*op.cit.*, p115) : « on comprend mieux le *prestige légitime de la dictée* et sa place prépondérante à l'école primaire ».

Voici la dictée belle et bien ancrée dans les apprentissages scolaires, pour ne plus en sortir, au point que de nos jours encore, elle est omniprésente dans les classes et sous différentes formes. Elle a donc encore de beaux jours devant elle, même si elle a été et sera encore critiquée.

Brissaud et Cogis (2011) montrent leur mécontentement face au fait qu'on se borne à utiliser la dictée telle qu'il y a une centaine d'années. Selon eux, les époques changent, la dictée doit elle aussi évoluer : « toucher à la dictée reviendrait pour beaucoup (...) 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 » (p.121). Alors certes, elle paraît aujourd'hui intouchable dans les écoles, mais Brissaud et Cogis proposent d'en modifier son enseignement et sa forme à travers des pratiques novatrices.

La dictée est présente actuellement à l'école sous différents aspects et de nombreux enseignants se la sont appropriée pour tenter de l'adapter à leur public d'élèves. Face aux nombreuses difficultés qu'ont les élèves et face à la complexité de la langue française, il semble aujourd'hui nécessaire et indispensable d'utiliser la dictée à bon escient. Il ne s'agit donc pas de « jeter la dictée aux orties » selon les mots de Brissaud et Cogis (*Ibid.*, p.22), mais « s'en tenir à la dictée classique risque d'isoler l'orthographe

dans l'esprit des élèves ». Et il semblerait que ce ne soit pas l'objectif de l'école de relier l'orthographe à l'exercice « dictée ». Ce phénomène est d'autant plus juste que la dictée traditionnelle met en avant un système de notation trop stricte pour des élèves en difficulté, qui ne voient que leurs nombreuses erreurs, synonyme de démobilitation et d'image de soi négative.

Haas (2004) compare les méthodes traditionnelles pour travailler l'orthographe, aux méthodes novatrices. Les méthodes traditionnelles masquent trop souvent les capacités réelles des élèves car elles mettent en jeu presque uniquement des aptitudes de mémorisation. Elle prône donc une méthode centrée non seulement sur la mémoire des élèves mais aussi et surtout qui fait appel à leur intelligence à travers des réflexions. Les instructions officielles de 2002 en France stipulent d'ailleurs que « c'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité » (*Ibid.*, p.9). Le seul travail de mémoire ne suffit donc pas, il faut prendre en compte l'aspect compréhension de notre langue, afin de trouver une logique à celle-ci. Il faut le dire, l'orthographe française a une logique: on n'est pas juste « doué » en orthographe, ce n'est pas inné, mais on peut le travailler! Ces méthodes traditionnelles ne laisseraient donc pas percevoir le fonctionnement global de l'orthographe. Il est assez rare d'observer lors des dictées, un élève, en mal avec l'orthographe, réfléchir et transférer un apprentissage vu précédemment.

Il paraît donc nécessaire, au vu de ceci, de proposer une autre approche de l'orthographe, une vision moderne de la dictée, où chaque élève puisse en tirer des bénéfices. C'est ce que nous pourrions démontrer dans la suite de cette recherche, notamment grâce à l'utilisation d'ateliers orthographiques réflexifs, ayant pour but de favoriser la réflexion métacognitive chez les élèves. Je la présente dans le point suivant.

## **B. Métacognition et motivation**

### ***a) La métacognition***

De nombreux auteurs évoquent cette « stratégie d'apprentissage » qui permet à l'élève de réfléchir sur son propre fonctionnement, qui lui permet d'interroger ses pensées, ses

idées, et de formuler son raisonnement. L'idée est de redonner du sens aux savoirs en permettant à l'élève de réfléchir sur sa manière d'apprendre. Vianin (2009) offre une métaphore à la métacognition : c'est comme si l'élève se regarde pédaler, se regarde nager, et observe lui-même sa manière de faire, sa manière d'agir.

Britt-Marie Barth est une auteure qui a écrit de nombreux ouvrages en rapport avec la métacognition (voir par exemple 2004, 2013a, 2013b) et ses importantes recherches reposent sur l'utilisation de la métacognition dans le contexte scolaire. Elle incite alors les enseignants à utiliser ce concept dans leur enseignement.

Pour Barth (2013a, p. 81), la métacognition « consiste à faire un retour réflexif sur sa pensée et son contenu pour en prendre conscience. Elle a pour but d'élargir le champ de conscience des apprenants et donc leur capacité à réutiliser ce qu'ils savent dans des contextes différents ». La métacognition permet ainsi de devenir davantage conscient de ce que l'on sait, de comprendre comment l'on a appris, ce qui permet de mobiliser ses savoirs et de reproduire le processus dans un autre contexte, c'est à dire de transférer les connaissances d'une situation d'apprentissage à l'autre. Dans son ouvrage, Barth (2013b) insiste sur la prise de conscience par l'élève des méthodes de pensée qui lui permettent de réussir. Mais réussir signifie aussi et surtout pouvoir transférer volontairement son apprentissage à un usage ultérieur. Pour Anne-Marie Doly (2015)<sup>2</sup>, « être métacognitif c'est être à la fois celui qui fait et celui qui surveille ce qu'il fait afin de le faire de façon plus efficace et transférable et pour cela, de savoir ce que l'on fait et ce que l'on sait ». Une condition sine qua none pour que la métacognition ait lieu : la médiation de l'enseignant qui favorise cette prise de conscience de l'élève. Cette méthodologie de travail permet aux élèves d'être plus efficaces dans leurs apprentissages, de développer leur autonomie, et de prendre du plaisir à étudier, dans le sens où ils ont conscience de leurs capacités et potentiel.

Lors d'un cours Master en Enseignement Spécialisé, Mélanie Bosson, Docteur en éducation cognitive à l'université de Genève, a présenté deux aspects de la métacognition qui me paraissent essentiels<sup>3</sup> : les métaconnaissances et les processus métacognitifs.

---

<sup>2</sup> <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-transfert-des-apprentissages-a-l-ecole>

<sup>3</sup> Cours MAES deuxième année, 2015, HEP-BEJUNE, Bienne

### ***Les métaconnaissances***

La métacognition, ce sont les connaissances sur le fonctionnement cognitif, c'est à dire les métaconnaissances. On en distingue trois sortes : métaconnaissances sur soi (connaissances sur son propre fonctionnement cognitif, sur ses forces et faiblesses), sur la tâche (connaître les difficultés potentielles d'une tâche) et sur les stratégies (quelle stratégie j'applique pour quelle tâche).

La métacognition concerne ainsi la connaissance et le contrôle des stratégies pour acquérir des connaissances.

### ***Les processus métacognitifs***

Pour Vianin (2009, p. 59), les processus métacognitifs « sont des métaprocessus qui planifient et contrôlent l'action et permettent de choisir les bons outils au bon moment ». Ce sont des mécanismes de contrôle et de régulation du fonctionnement cognitif. Ils sont au nombre de trois : la planification (identification des objectifs, des difficultés de la tâche avant d'entrer dans la tâche), le contrôle continu (au fur et à mesure de l'avancement de la tâche) et l'évaluation finale (vérification de la justesse des réponses).

La métacognition paraît donc formidable dans un contexte scolaire dans le sens où elle permet aux élèves de se connaître, de reconnaître leurs difficultés, et de parer à cela en réfléchissant à des stratégies qui leur sont propres et surtout qui pourraient être efficaces pour eux. La métacognition permet aussi d'anticiper les difficultés d'une tâche, de rester investi dans une activité pourtant difficile grâce aux métaconnaissances ainsi qu'aux processus métacognitifs.

Il me semble primordial de souligner, comme le stipulent Brissaud et Cogis (2011), que « les élèves faibles ont du mal à faire ce retour réflexif sur leur façon d'apprendre, à la différence des élèves avancés » (p.31). A la lecture des ouvrages traitant de la métacognition, celle-ci paraît simple à utiliser en contexte scolaire, mais Brissaud et Cogis nous avertissent que cela dépend du public d'élèves avec qui l'on travaille. D'ailleurs, comme le relève Mélanie Bosson<sup>4</sup>, les élèves en difficulté semblent avoir une métacognition moins développée et semblent utiliser moins de stratégies.

---

<sup>4</sup> Notes de cours « métacognition et déficience mentale » - MAES 2014 - 2015.

Pourquoi ne pas s'investir, en tant qu'enseignante spécialisée, dans le développement de la métacognition chez les élèves en difficulté en orthographe, que nous rencontrons dans le cadre de l'enseignement de soutien ?

La métacognition paraît être une stratégie efficace pour les élèves, à condition bien entendu que ceux-ci fassent preuve d'implication et d'investissement dans la tâche.

### *b) L'implication et la motivation*

Comme je l'ai déjà évoqué en introduction, l'orthographe française est d'une grande complexité, les chercheurs ne s'en cachent pas. Dans un contexte scolaire où les enfants en mal avec l'orthographe ont baissé les bras, quels dispositifs avons-nous, en tant qu'enseignants spécialisés, pour redonner le goût à ces élèves d'affronter cette langue si complexe ?

Britt-Marie Barth (2013a) souligne ce fléau de démotivation scolaire : « j'étais frappée par l'attitude de nombreux enfants en difficulté scolaire, par leur découragement, leur manque de confiance en eux. Le plus souvent, on leur reprochait de ne pas être motivés... » (p.17).

Dans l'apprentissage, il s'agirait donc d'agir sur le désir et la motivation de l'élève. Pierre Vianin (2007b) souligne que « tout apprentissage dépend d'elle (la motivation). Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit, et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (p.21). Barth (2013a) prône l'idée que pour être investi et motivé, l'élève doit savoir où il va : quel est le sens de ce que l'on me demande, qu'est ce que ça va m'apporter, où je vais ? Elle évoque ainsi la notion de confiance en soi mais aussi et surtout en autrui directement en relation avec l'élève. Si ces questions sont évoquées et ont une réponse précise, l'élève se trouvera rassuré et sera incité à participer à la construction du savoir. Sans transparence de la part de l'enseignant ou du pédagogue, sans apport de sens et de confiance, la motivation et l'implication ne seront qu'utopie. « Cela leur assure une sécurité psychologique et une liberté intellectuelle qui favorise l'implication de tous » (Barth, 2013a, p.18).

Vianin (2007b) fait de la motivation une importance capitale dans l'apprentissage.

Apprendre, c'est accepter de prendre des risques, de se tromper, d'affronter les idées opposées, d'être incertain. L'élève doit donc avoir le sentiment d'être en sécurité pour apprendre.

On le sait, sans motivation, l'élève ne s'engage pas et ne s'implique pas. Et sans cela, l'élève n'entre pas dans les apprentissages. C'est un cercle vicieux qui place l'élève en situation d'échec scolaire et l'enseignant dans une situation de « sauveur » potentiel. Selon Barth (2013a), mais aussi de nombreux auteurs tels que Vianin ou encore Rogers, le rôle de l'enseignant est essentiel : « c'est son action qui va d'abord leur donner envie d'adhérer au projet et ensuite les aider à faire naître le sens » (p.34). Pour Barth, le plus dur pour l'enseignant « est de faire en sorte que les élèves s'engagent, s'impliquent dans les activités proposées, qu'ils aient véritablement l'intention d'apprendre » (ibid., p.75). Pour Aubert (cité par Vianin, (2007b)), « il semble bien que lorsqu'on s'intéresse à l'enfant et à son activité, celle-ci prend alors un sens important à ses yeux et il y investit toute son énergie psychique. L'enseignant est pour l'enfant un référent affectif extrêmement important. L'adulte qui noue avec l'enfant une relation authentique suscite donc nécessairement son engagement » (p.69).

L'attitude de l'enseignant paraît donc fondamentale pour susciter la motivation scolaire. Il est celui qui sollicite et qui incite à apprendre, il est celui qui implique et qui donne l'envie d'apprendre. Tout un travail. Barth (2013a) le résume ainsi : « quand les élèves savent clairement ce qu'on attend d'eux, quand la tâche leur est accessible et maîtrisable et qu'ils sont assurés d'une aide pour réussir, ils n'ont pas de réticence pour adhérer au projet : au contraire, ils se lancent » (p.78). L'enseignant devrait donc préparer l'élève, adapter son activité pour la rendre accessible à l'élève et mettre en place un étayage si besoin.

Au delà du rôle de l'enseignant, Barth (*Ibid.*) parle de l'impuissance conditionnée qui est parfois observable dans les classes. C'est l'état d'un enfant qui est convaincu de son impuissance à force de se voir constamment en échec. L'idée selon cette auteure sera alors d'établir des liens de confiance avec ces élèves en souffrance afin que chacun se sente rassuré. Toujours selon Barth (*Ibid.*), la motivation scolaire réapparaîtra lorsque l'élève se sentira assez soutenu et en confiance avec autrui. « L'établissement de la confiance – la confiance en autrui aussi bien que la confiance en ses propres capacités de réussir – suscite participation et motivation. Apprendre n'est pas un acte solitaire » (p.26).

Oui, apprendre n'est pas un acte solitaire. Cela se construit avec ses pairs et c'est bien cela que les socioconstructivistes ont mis en évidence dans les années 1970.

### *c) Le socioconstructivisme*

Le socioconstructivisme est apparu grâce en partie au psychologue genevois Jean Piaget, selon son idée que la construction du savoir passe par l'enfant lui-même, en lui laissant la possibilité de prendre des initiatives. Michel Develay (2008) souligne que l'idée de Jean Piaget est de rompre avec l'enseignement traditionnel, enseignement dispensé par le détenteur du savoir et transmis frontalement par celui-ci, afin de rétablir une équité entre les élèves qui présentent des capacités cognitives différentes. Ce système d'enseignement traditionnel semble inégalitaire et inefficace aux yeux de Jean Piaget qui dénonce l'aspect élitiste de ces méthodes d'enseignement, reléguant au second plan les élèves en difficulté scolaire. Il préconise plutôt les interactions sociales qui constituent une condition sine qua none pour la construction des connaissances dans le cadre de l'école. Par interactions sociales, nous entendons les échanges avec les pairs mais aussi les échanges avec les adultes.

Des principes fondamentaux sont aujourd'hui reconnus pour parler de socioconstructivisme. Marie-Françoise Legendre (2008) expose ces principes, fondements propres de la pédagogie socioconstructiviste : tenir compte des besoins et intérêts des élèves, prendre appui sur les connaissances antérieures des élèves, engager l'activité intellectuelle de l'élève, reconnaître et exploiter le rôle constructif de l'erreur, créer des environnements d'apprentissage riches et stimulants, rendre les savoirs vivants et dynamiques.

Une pédagogie socioconstructiviste repose sur ces principes fondamentaux décrits par Legendre. Cependant, cette auteure met en garde contre un constructivisme approximatif qui se contenterait de faire jouer, d'expérimenter, d'échanger, de mettre en activité les élèves sans savoir ni même demander en quoi cela pourrait les aider à construire des connaissances. Le but est bien d'acquérir de nouveaux savoirs grâce à ces principes, mais offrir un objectif et un sens à la mise en place de cette méthode est la

chose primordiale pour que la pédagogie socioconstructiviste atteigne ses objectifs d'apprentissage. Sans réel sens donné à une démarche, aucune pédagogie n'est efficace, quelle qu'elle soit.

#### *d) L'activité de l'élève*

Nous l'avons vu au travers des modèles d'apprentissage constructivistes et socioconstructivistes de Jean Piaget (poursuivis par Bruner et Vygotski), pour apprendre, l'enfant a besoin de construire lui même son savoir. Les auteurs prônent donc cette mise en activité de l'apprenant afin de le faire s'investir dans une démarche d'apprentissage.

Selon Jonnaert (2002, p.71), « le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet ». Les élèves doivent passer par des situations d'apprentissage, des expériences, ou des projets qui leur permettent de découvrir par eux-mêmes l'objet de leurs apprentissages, guidés en cela par l'enseignant. En permettant à l'élève d'être actif dans une situation d'apprentissage, on lui permet un réel investissement source d'appropriation de connaissances. Le sujet y voit du sens, y voit un but. Pour Perraudau (1998, p.8), « l'élève est considéré comme acteur premier de la construction de ses connaissances ». Pour Inhelder (citée par Perraudau, 1998), « une situation d'apprentissage est d'autant plus fructueuse que le sujet est actif (être actif cognitivement ne se réduit pas, bien entendu, à une manipulation quelconque ; il peut y avoir activité mentale sans manipulation, de même qu'il peut y avoir passivité en manipulant) » (p.18). Être actif, ce n'est donc pas juste manipuler, mais c'est aussi et surtout s'investir cognitivement dans la situation. L'enseignant doit donc faire des propositions pédagogiques mettant en activité l'enfant, en lui proposant des situations naturelles dans lesquelles il pourra expérimenter et utiliser ses connaissances acquises antérieurement pour construire quelque chose de nouveau. Les méthodes actives ne datent pas d'aujourd'hui : Freinet et les méthodes Montessori prônaient déjà l'activité des élèves pour l'appropriation des savoirs. L'enfant n'est alors plus un sujet passif, l'enseignant ou l'adulte le guide, l'accompagne dans une recherche et une réflexion active et réfléchie.

De quelles manières rendre l'élève actif dans ses apprentissages ?

Donner du sens à l'activité, à l'apprentissage permet à l'élève de s'investir pour un but précis. Ainsi, il se trouve en activité car la situation lui parle, elle est claire pour lui et surtout l'élève y apporte un sens. Trop souvent les élèves doivent « faire pour faire », sans savoir à quoi cela va les mener. Dans ces situations, on ne peut parler de réelle activité de l'élève.

Par mise en activité de l'élève, nous entendons l'activité de l'élève seul face à sa tâche, mais nous entendons de même les activités de travail par groupe. Pour entrer dans les apprentissages, les élèves doivent être investis et actifs. Les effets de l'interaction groupale sont désormais étudiés et connus, à travers les nombreuses recherches investiguées par des auteurs tels que Claude Dalzon ou encore Gilly, Fraisse et Roux.

Michel Perraud (1998) évoque la pédagogie de l'échange, démarche sollicitant l'élève dans sa participation avec ses pairs. Selon lui lorsque les enseignants ont la seule prise de parole, « une sorte de vide social dans la relation maître-élève » s'installe puisque de telles pratiques pédagogiques « n'offrent pas alors les conditions d'une communication et, par là même, privent l'élève d'interactions sociales d'ordre cognitif sur les contenus abordés », (p.79). Il prône l'efficacité de l'échange mutuel en ce qui concerne les apports cognitifs. Lorsque l'expression de chacun est acceptée et valorisée, lorsque les élèves échangent leurs idées et opinions, leurs raisonnements et stratégies, les apports cognitifs se retrouvent améliorés et enrichis, les élèves les plus avancés en tirant autant d'avantages que leurs camarades puisque « le conflit met en relation l'activité mentale de chacun des deux », (p.80). L'idée principale est que les échanges entre élèves permettent une prise de conscience d'autres points de vue que le sien (décentration) et que l'argumentation apportée par les acteurs puisse convaincre autrui et lui favoriser une prise de conscience. Toujours selon Perraud, il faudrait constamment à l'école créer un bain communicationnel provoquant la déstabilisation sociocognitive, car en classe, échanger est utilisé pour exprimer quelque chose à quelqu'un, « selon des codes que chacun partage parce que chacun les respecte », (p.78). Dans cette même idée, Brissaud et Cogis (2011) utilisent le terme de confrontation orale.

Nous l'avons vu grâce à la pédagogie socioconstructiviste, les interactions avec les pairs sont bénéfiques à l'appropriation des savoirs et au développement des connaissances. Ainsi, par l'interaction et les échanges, l'enfant doit s'engager et se positionner face à ses

idées et à celles des autres, il doit réfléchir sur ses connaissances. Nous nommerons cela le conflit sociocognitif.

#### *e) Le conflit sociocognitif*

Le terme conflit sociocognitif est aussi connu sous le nom de « dialogue cognitif » tel que le nomme Britt-Marie Barth.

D'après Curonici, Joliat et McCulloch (2006), le conflit sociocognitif est « une situation de déséquilibre cognitif dans laquelle un sujet remet en question ses outils cognitifs du moment et les réorganise en les confrontant à ceux des autres » (p.286).

Il a été démontré que les échanges de parole entre pairs permettaient à l'élève d'être en activité en lui permettant de réfléchir cognitivement, et en le mettant en situation de confrontation avec un de ses pairs. Ce phénomène permet à l'élève d'entrer en métaréflexion, de se poser les questions nécessaires pour élucider le problème qui lui est présenté. L'apprenant, par des échanges verbaux, exprimera son éventuel désaccord et verra son activité cognitive décuplée par l'investissement qu'il donne à cette situation. Le conflit sociocognitif constitue le mécanisme fondamental par lequel l'interaction sociale est source de développement cognitif. L'élève apprend par un questionnement réel et par la déstabilisation cognitive que crée une situation obstacle.

L'interaction sociale avec les pairs est positive puisqu'elle permet une verbalisation de l'élève. Cette verbalisation facilite, selon Perraudau (1998), « la construction, l'ajustement et la réorganisation de la pensée » (p.26). C'est un facilitateur d'élucidation dans le sens où verbaliser permet de réfléchir à la situation problématique.

Pour Doise et Mugny (1981, p. 91), « l'interaction sociale n'est constructive que si elle induit une confrontation entre les solutions divergentes des partenaires ».

Le conflit sociocognitif fait entrer en jeu deux outils conceptuels : la décentration et l'argumentation. Perraudau (op.cit. p. 31) définit la décentration comme « la prise de conscience progressive qu'il existe d'autres points de vue ». Le conflit sociocognitif conduit l'élève à verbaliser son point de vue et lui permet d'en découvrir d'autres, par le contre-argument de l'autre personne. C'est donc un mode privilégié de décentration qui repose sur un déséquilibre cognitif.

L'argumentation permet à l'élève d'expliciter ses pensées et de réfléchir aux connaissances déjà acquises, en les mettant en lien avec le nouvel apprentissage. La contre-argumentation proposée par la personne en désaccord génère alors un conflit sociocognitif.

Le conflit sociocognitif consiste donc à mettre l'enfant devant des contradictions afin d'obtenir une éventuelle révision de son jugement.

Le conflit sociocognitif peut intervenir lors d'échanges entre élèves, mais aussi lors d'échanges élève-enseignant. Les élèves amenés à effectuer un travail par groupe peuvent être confrontés à des désaccords et donc à des conflits sociocognitifs. Mais l'activité des élèves en elle-même ne suffit pas. Selon Britt-Marie Barth (2013), « c'est l'interaction qui permet aux apprenants de formuler et de préciser leur pensée et d'y revenir par un « retour réflexif » pour l'ajuster. Jérôme Bruner nous rappelle l'importance de ce retour métacognitif » (p.202).

Selon Develay (2008, p.11), « un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle: l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir ».

Selon Doise et Mugny (1981), il est possible pour un élève d'éviter le conflit sociocognitif et ceci peut constituer un obstacle conséquent à l'apparition de progrès cognitifs. La complaisance fait partie de ces obstacles : dans le cadre d'un échange, l'élève se trouve tout à coup d'accord avec son camarade, et il donne ainsi le même avis que celui-ci. Il réduit la « divergence interindividuelle des réponses ». Pour ces auteurs, il apparaît que les sujets qui cèdent à autrui ne progressent pas, l'idée est donc de limiter et de prévoir ces situations de complaisance, « en inscrivant l'enfant dans une procédure de conflit sociocognitif qui rend difficile une telle régulation de complaisance » (p177). La dynamique de complaisance apparaît très souvent dans une relation adulte-enfant, dans laquelle l'enfant a conscience que l'adulte sait mieux que lui. À l'école, cette situation est très souvent présente lors des interactions individuelles élève-enseignant.

La question que nous pouvons-nous poser à présent est la suivante : peut-on susciter des conflits sociocognitifs en orthographe à l'école ?

### C. Métaréflexion et orthographe

Ghislaine Haas, Danielle Lorrot et leur équipe (1996) mènent depuis plusieurs années une réflexion sur un enseignement de l'orthographe qui passe par le développement chez l'élève de capacités réflexives sur la langue écrite. L'équipe de l'IUFM de Bourgogne tente d'évaluer l'efficacité de ce dispositif didactique qui permet ainsi de travailler l'orthographe sous une toute nouvelle approche, centrée sur la métaréflexion. Pour ces chercheurs, la dictée n'est pas un dispositif efficace pour travailler et comprendre l'orthographe ; ils ont donc œuvré sur une toute nouvelle approche plus contemporaine mettant en scène la métaréflexion.

#### a) *L'atelier de négociation graphique*

Ce dispositif didactique centré sur l'apprentissage de l'orthographe peut être retrouvé dans les ouvrages sous différentes appellations, mais le contenu est en majeure partie identique : Brissaud et Cogis (2011) avec le terme « phrase du jour » ; Ghislaine Haas et son « Atelier de Négociation Graphique ou ANG » ; Morag L. Donaldson (cité par Brissaud et Cogis (2011) et « Entretiens méta-graphiques » ; « ateliers d'écriture » pour Jean-Pierre Jaffré (2008), etc. L'atelier de négociation graphique que je vais expliciter ci-après est le dispositif mis au point par l'équipe de Haas, étudié dans le sillage des travaux d'Émilia Ferreiro. Dès à présent, j'utiliserai le terme d'ANG.

Selon Haas et Lorrot, dans les ateliers de négociation graphiques, « la maîtrise du fonctionnement de la langue s'installe dans une démarche personnelle de l'enfant, engagée par un processus de raisonnement, souvent lent et difficile tant l'objet auquel il s'applique est complexe. » (1996, p.167). Ces ateliers offrent la preuve aux enseignants que les élèves ont les capacités pour s'engager dans un raisonnement métalinguistique, chose que les enseignants ont de la difficulté à percevoir. Il est intéressant de voir de même à quel point les élèves y prennent un réel plaisir.

«En écoutant les élèves parler d'orthographe, de leur raison 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» (Brissaud & Cogis, 2011, p 45).

Je développerai dans la partie pratique de ce travail le déroulement de ces ANG. Argumentation, échange, dialogue, justification, sont les maîtres mots de ces activités métagraphiques et permettent aux élèves de réfléchir sur leurs propres connaissances et surtout d'apprendre de leurs camarades. Tous les élèves sont concernés par l'activité, qu'ils soient doués ou non en orthographe : chacun a à apprendre de l'autre.

Pour Brissaud et Cogis (2011, p.63), les ateliers de négociation graphique sont « des modalités d'aide qui favorisent la réflexion et le raisonnement et qui n'oublient pas la prise de parole des élèves les moins avancés ».

Haas souligne la permission de raisonner, d'argumenter, même de manière hésitante (actions que trop d'élèves s'interdisent de faire dans un contexte ordinaire).

Willemin (2009), précise que « les objectifs des ateliers de négociation graphique sont de dédramatiser la réalisation d'erreurs, de déculpabiliser les enfants et de les aider à prendre conscience de leur raisonnement orthographique, à le construire, ceci afin de leur permettre de transférer leurs acquis orthographiques dans le cadre de leurs pratiques d'écriture » (p.8).

Selon Haas (1996), l'élève s'investit dans une tâche orthographique grâce à l'interaction entre les savoirs linguistiques et la réflexion de l'élève. Cet investissement est source de compétences qui donnent à ce dispositif toute son efficacité.

Plusieurs intérêts de cette activité ont été recensés par Brissaud et Cogis (2011) ainsi que par Haas (2002):

- la dédramatisation de l'orthographe
- la focalisation sur le processus et non sur le produit (on se concentre sur la manière de réfléchir et non sur le résultat (erreurs))
- la valorisation du raisonnement
- la déculpabilisation

### Du côté des élèves :

- Ils se sentent entendus, écoutés grâce à la possibilité de formuler leur raisonnement.
- Après quelques séances, le nombre de ceux qui osent s'exprimer s'accroît. Ils apprennent à exprimer un désaccord avec les arguments des autres.
- Cette façon de réfléchir à l'orthographe est plébiscitée par les élèves qui découvrent un autre rapport possible à l'écriture de leur langue.
- Les élèves font de l'orthographe avec plaisir et en redemandent.

### Du côté des enseignants :

- Ils découvrent les raisonnements qui sous-tendent les choix graphiques de leurs élèves. « On a ainsi compris que les erreurs sont loin d'être toujours des erreurs d'étourderie. Elles sont bien plutôt le reflet de leur manière de s'expliquer les phénomènes à un moment donné » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 45).
- Son rôle est modifié : on lui demande, selon les termes de Haas (2004, p.19), une « position de neutralité active » c'est à dire qu'il a pour fonction de « faciliter l'expression de leurs réflexions argumentatives » tout en étant en retrait par rapport à ses élèves. Il soutient, oriente reformule, sans jamais apporter de réponses ni d'indices. Le rôle d'étayage est très important.

Ces ateliers de négociation graphique présentent donc un but bien précis : travailler l'orthographe en exploitant la réflexion des élèves et le dialogue, sources de compréhension de la langue française. Pour une fois, comme le souligne Haas (*Ibid.*, p.21), « 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 ». Nicolle et collaborateurs (1995) vont en ce sens en concluant que « l'ANG est un moment privilégié car chacun a la possibilité de s'exprimer sur ses choix, sans redouter la note qui sanctionnera l'erreur. Il est un laboratoire où l'on observe, où l'on fait des hypothèses, où l'on est dans une attitude de recherche et de réflexion, sans complexe, ni crainte de se tromper » (p.51). C'est tout à fait ce que l'école recherche pour ses élèves.

Ces ateliers de négociation graphique sont alors un bon moyen pour mettre en activité la métacognition des élèves. Cette métacognition permet-elle à nos élèves de transférer leurs connaissances et leurs stratégies dans d'autres contextes ?

## **D. Le transfert des apprentissages**

### ***a) Définition du transfert***

*Ce qui caractérise un apprentissage, c'est de devenir capable de réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un « entraînement » préalable à l'école ou au cours de la formation. Transférer, c'est étymologiquement se transporter d'une situation à une autre, d'un problème à un autre. Faute de cette mobilité de la pensée, l'apprentissage ne permettrait qu'une répétition à l'identique, et la formation ne serait du coup qu'un simple dressage mécanique.*

Jean-Pierre Astolfi (2002, p. 9)

Barth (2004, p.19) s'interroge sur la manière de s'approprier un savoir complexe et abstrait car elle souligne bien que la « notion de transfert est centrale » et qu'il est primordiale qu'il y ait des choses à transférer. Elle poursuit son idée ainsi (2013b, p.171) : « il s'agit, par l'acte pédagogique, d'assurer un apprentissage qui donne lieu à un transfert. C'est le transfert qui est la notion centrale, transfert des connaissances certes mais, surtout, transfert des opérations intellectuelles pour rendre possible, ultérieurement, une acquisition autonome des connaissances ». Vianin (2009) démontre la place de l'école dans ce transfert en ayant conscience que l'enjeu est de taille pour celle-ci. Comment les enseignants peuvent-ils favoriser le transfert ?

Le nerf de la guerre est donc bel et bien le transfert des apprentissages. Sans celui-ci, toutes les pédagogies sont inutiles, même la plus efficace. Si l'élève ne parvient pas à transférer son apprentissage dans d'autres disciplines ou à d'autres moments et situations, le pédagogue a échoué.

## *b) Transfert et Métacognition*

Pour Barth (2013a et b) comme pour Anne-Marie Doly (2015), la métacognition permet le transfert des apprentissages, dans le sens où c'est en faisant réfléchir les élèves sur leur propre activité qu'ils pourront réinvestir leurs stratégies dans d'autres domaines et d'autres situations. Barth a mis en place des travaux mettant en scène la métacognition afin de construire des connaissances et elle a relevé que grâce à ce travail de métaréflexion, un transfert de ces connaissances a pu avoir lieu et des connaissances sont réutilisables.

Doly (2015) précise quatre conditions pour un bon transfert :

- *Le sujet a besoin de connaissances métacognitives préalables sur le domaine concerné.*
- *Il doit pouvoir les activer au moment voulu.*
- *Ce travail de réélaboration doit être effectué par le sujet lui-même et non par le tuteur.*
- Le comportement métacognitif n'est pas spontané chez les élèves, d'où le rôle majeur de la médiation de l'enseignant (notion de tutelle de Bruner).

Le transfert des apprentissages constitue donc un objectif primordial pour chaque pédagogue, et les travaux mettant en scène la métacognition sont une bonne opportunité pour favoriser un transfert adéquat et efficace. Soulignons aussi, tel que l'a fait Doly (2015) dans ses recherches, que ce travail de métacognition est propice à un bon transfert parce que cette manière de travailler réflexive développe de la motivation chez des élèves et donc une implication non négligeable dans l'efficacité d'un transfert des apprentissages.

Pour Barth (*Ibid.*) et Vianin (2009), les individus ont longtemps cru que le transfert des connaissances se faisait de manière automatique, quelque soit la manière dont les connaissances ont été apprises et enseignées. Or, Barth souligne que si le savoir n'a pas été réfléchi et compris dès le départ, si l'apprenant n'a pas été actif cognitivement lors de la transmission du savoir, s'il s'est contenté uniquement de le mémoriser, alors le savoir sera difficilement généralisable et donc transférable à d'autres situations. D'où

alors la nécessité d'une activité cognitive du sujet lors de tout apprentissage, qu'il soit scolaire ou non

Nous l'avons vu précédemment, pour un bon transfert, l'enseignant, le pédagogue occupe une place prédominante dans la transmission du savoir.

### *c) Le rôle de l'enseignant : la médiation*

Dans chacun des concepts que nous avons évoqués plus haut, que ce soit le modèle socioconstructiviste, les ateliers de négociation graphique, le transfert des apprentissages, la métacognition, le rôle de l'enseignant est évoqué et chacun des concepts le placent dans un rôle bien précis : celui de médiateur. En effet, on ne demande pas au pédagogue de dispenser le savoir de manière frontale comme le préconise les pédagogies traditionnelles, mais au contraire, l'enseignant y trouve un rôle de guide, de médiateur et d'accompagnateur dans le savoir. On lui demande d'intervenir le moins possible auprès des apprenants, en étant toutefois des plus disponibles.

Michel Perraudau (1998) souligne que depuis 1989, l'élève devient acteur de la construction de son savoir. Ainsi le rôle de l'enseignant et la fonction de l'élève changent : « ils se situent dans une perspective interactive. L'enseignant n'est plus seulement celui qui fait face aux élèves. Il n'agit pas davantage à leur place. En revanche, il organise et facilite. Il accompagne et analyse. Il se démarque des pratiques d'accumulation des connaissances, de stratification des savoirs, où l'élève joue un rôle prioritairement passif. », (p13). Perraudau (Ibid.) accorde une place nouvelle à l'enseignant : « guide », « médiateur », « fabricant de lien »...

Barth (2013a) continue en ce sens et insiste sur ce rôle de médiateur de l'enseignant et de l'adulte d'une manière générale. Pour elle, cette médiation est le lien entre les apprenants et ce qu'ils ont à apprendre. L'élève construit son savoir, encadré et accompagné par l'enseignant et en coopération avec les autres apprenants. Perraudau (op. cit.) met en avant les bienfaits de l'échange et de la verbalisation, tout en ayant l'enseignant comme médiateur. Mais qu'est-ce qu'un bon enseignant médiateur ?

Britt-Marie Barth (2013a, p.28) a son idée: « plutôt que d'exposer le savoir pour qu'il soit mémorisé, il s'agit de le rendre accessible aux élèves, et de les outiller, en les accompagnant, pour qu'ils sachent se l'approprier. Le rôle de l'enseignant est ici de

mettre son savoir au service des élèves pour créer un environnement, une culture qui leur offrent ce dont ils ont besoin pour apprendre... le rapport à l'autorité a changé ; bien que l'enseignant demeure celui qui maîtrise le savoir de la discipline, son autorité réside plus dans sa façon d'accompagner les élèves pour qu'ils construisent le leur ».

Pour cette auteure,

- L'enseignant est à l'écoute, prêt à chaque instant à trouver le moment opportun, pour faire passer le message.
- Il écoute les élèves pour comprendre ce qu'ils comprennent
- Il accompagne leur réflexion par le questionnement
- Il leur offre des cadres conceptuels de référence pour interpréter leurs expériences.
- Il cède une part de sa place traditionnelle afin de laisser les élèves prendre leur place
- Respect et confiance sont les nouveaux maîtres mots.

Le rôle de l'enseignant est primordial, c'est lui qui permettra une réelle implication des apprenants dans un projet. Il favorisera le dialogue entre élèves, source de développement et d'appropriation du savoir. « C'est grâce à l'action de l'enseignant que les élèves peuvent construire leur regard, en leur laissant la place pour participer, pour prendre des initiatives, pour mettre en commun des idées diverses, pour poser des questions, pour demander des clarifications : l'apprentissage est coopératif » (Barth, 2013a, p.65). Cette théorie de médiation est appelée « processus de tutelle » par Bruner (1983). C'est la manière de venir en aide à une personne qui est moins spécialiste que soi. Ce processus apparaît lorsque la réponse à une tâche est connue par l'un mais pas par l'autre.

Le modèle socioconstructiviste utilisé pour les activités métaréflexives permet bel et bien à l'enseignant d'intervenir en mettant en place des obstacles et des interactions qui favoriseront l'apprentissage des élèves. L'enseignant est donc fortement sollicité.

## 4. Questions de recherche

Ma recherche repose sur ces nombreuses théories qui vont m'aiguiller tout au long de mon travail. La métaréflexion de l'élève me paraît être la source la plus essentielle pour remédier aux difficultés scolaires générales de nos élèves, et à travers ce mémoire, je vais exploiter cette métaréflexion dans le contexte exclusif de l'orthographe. Ma question de recherche est alors la suivante :

**Est-ce que la métaréflexion et la parole donnée aux élèves permettent à l'élève de s'impliquer davantage en orthographe ?**

Par ailleurs, je tiens au travers de ce mémoire à asseoir mon rôle d'enseignante spécialisée dans l'établissement dans lequel je travaille et soutenir ainsi le transfert des apprentissages. Pour cela, un des points qui me tient à cœur est la question de la collaboration avec l'enseignant ordinaire. De ce fait, je me pose une deuxième question :

**Est-ce que faire un travail en collaboration avec l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé et l'élève en difficulté permet à l'élève de transférer ses apprentissages en orthographe ?**

## 5. Hypothèses

Je peux d'ores et déjà formuler des hypothèses :

- L'atelier de négociation graphique (ANG) est un dispositif qui donne la parole aux élèves et du temps de réflexion sur l'orthographe. Je fais ainsi l'hypothèse que ce dispositif peut permettre aux élèves de réinvestir le domaine de l'orthographe.
- Le transfert des apprentissages est une préoccupation majeure pour tout enseignant. Nous avons vu dans la partie théorique que des dispositifs qui font entrer en jeu la métacognition favorisent le transfert des apprentissages. Je fais pour ma part l'hypothèse que la collaboration enseignant spécialisé-enseignant ordinaire - élève favorise aussi ce transfert.

Je vais tenter de répondre à ces hypothèses grâce à la mise en place d'ateliers de négociation graphique lors de mes leçons de soutien, et aussi par la collaboration avec l'enseignant titulaire de la classe.

### III. Méthodologie

---

Afin de tenter de répondre à mes questions concernant l'orthographe et l'implication des élèves en difficulté dans cette discipline souvent qualifiée de complexe, je vais mettre en place une recherche qualitative centrée sur des ateliers orthographiques.

Je travaille en soutien pédagogique spécialisé dans une école primaire du canton du Jura et mon travail de recherche a été effectué grâce à la participation de deux élèves de 8H qui présentent d'importantes difficultés orthographiques et une baisse de motivation significative. Leur enseignant titulaire de classe me les a adressés en soutien pour ces raisons et comme mon mémoire porte sur l'orthographe, ces deux élèves ont été choisis pour mon travail de recherche. Je travaille avec ces deux élèves à raison de deux leçons par semaine, le jeudi matin. Le nombre d'élèves pour ce travail de recherche a été volontairement restreint à deux personnes. J'ai préféré attacher de l'importance à la qualité de mon intervention plutôt qu'à la quantité. Voici les deux élèves choisis :

- Roméo<sup>5</sup> est un élève de 11 ans, en difficulté en orthographe, selon lui à cause de sa dyslexie. Notons que sa sœur et son père sont eux aussi atteints par ce même trouble. Il est suivi depuis le début de sa scolarité par une logopédiste.
- Francis est âgé de 11 ans. Il est en 8H et a de la peine en orthographe et en grammaire. Aucun diagnostic spécifique n'a été posé, Francis poursuit sa scolarité comme il le peut. Il a lui aussi bénéficié de logopédie durant une année mais à cause des transports et des contraintes, ses parents ont préféré stopper la thérapie.

Ces deux élèves appartiennent à la même classe et ils sont très proches et complices. Dès le départ, j'ai su que ces deux élèves pourraient bénéficier des réflexions de mon travail de mémoire, dans le sens où leur enseignant m'a dit : « je ne sais plus comment faire, ils ne s'en sortent pas en dictée et ils sont résignés. Est-ce que tu peux m'aider ?<sup>6</sup> ».

Mon recueil de données s'effectuera grâce à l'utilisation d'entretiens semi-directifs effectués auprès des élèves et de l'enseignant et retranscrits intégralement, d'enregistrements vidéos des leçons de soutien ambulatoire ainsi que d'un journal de bord qui ne me quittera pas, me permettant de noter chacune des observations et

---

<sup>5</sup> Pour une question d'anonymat, les prénoms des élèves ainsi que celui de l'enseignant ont été modifiés.

<sup>6</sup> Discours tiré de mon journal de bord.

chaque commentaire intéressants. Le protocole de recherche a été établi sur six mois, d'octobre 2015 à mars 2016.

Mon travail repose sur trois phases :

- une première phase de recueil des informations : état des lieux
- une deuxième phase de mise en place des ateliers de négociation graphique en soutien et une collaboration active avec l'enseignant ordinaire.
- une dernière phase de recueil des informations : quels changements sont intervenus dans l'attitude des élèves face à l'orthographe et notamment lors de la dictée en classe ?

A travers ce travail, je cherche donc à connaître, d'une part, l'importance et l'impact de la collaboration entre enseignants dans un processus d'aide aux élèves en difficulté, et d'autre part l'impact d'un dispositif pédagogique basé sur le travail de l'orthographe. Je serai très bientôt diplômée « enseignante spécialisée » et cette recherche, si ce que j'ai mis en place pour mes élèves fonctionne, me sera utile pour le restant de ma vie professionnelle d'enseignante. La métacognition m'a été présentée lors de ma formation MAES et je n'ai encore pas pu la mettre en pratique jusqu'ici. J'espère ainsi en découvrir ses avantages et ses effets.

Ce mémoire se veut donc auto-formatif afin de me permettre de réutiliser ces résultats pour ma pratique auprès d'élèves en difficulté mais aussi auprès de collègues démunis face à ce public d'élèves. Mon rôle d'enseignant ressource peut être mis en avant dans ce travail grâce à une collaboration fructueuse.

## IV. Analyse et résultats

---

Les trois phases que je viens de citer vont être décrites et détaillées afin d'être analysées.

### 1. Première Phase : Etat des lieux

Cette phase s'est déroulée sur deux semaines. Il s'agissait de recueillir le maximum d'informations auprès de l'enseignant titulaire mais aussi, et surtout, auprès des élèves directement concernés. J'ai également eu un contact avec la maman d'un des deux élèves<sup>7</sup>, Roméo, afin d'obtenir également son point de vue.

#### A. L'enseignant titulaire

Afin de comprendre la problématique des deux élèves qui m'étaient adressés en soutien pédagogique ambulatoire, j'ai trouvé primordial d'effectuer un entretien individuel avec l'enseignant, que je nommerai Marc. Cette discussion avec Marc a été réalisée au début de l'année scolaire 2015-2016, alors qu'il venait de me demander de l'aide pour deux élèves de sa classe (8H). L'entretien a duré une quarantaine de minutes dans la salle de classe de mon collègue. Comme j'ai décidé de travailler mon mémoire avec ces deux enfants en difficulté en orthographe, j'ai voulu m'intéresser à la vision de l'enseignant, tant sur les deux élèves concernés que sur l'orthographe.

En analysant le contenu de l'entretien<sup>8</sup>, j'ai pu identifier trois éléments qui me semblent importants :

- le ressenti de l'enseignant sur son propre travail
- le ressenti de l'enseignant sur les élèves en difficulté
- la demande d'aide de l'enseignant à l'enseignant spécialisé

#### a) *Le ressenti de l'enseignant sur son propre travail*

---

<sup>7</sup> Les parents de Francis n'ont pas souhaité s'entretenir avec moi, apparemment par manque de temps.

<sup>8</sup> Annexe 1

A plusieurs reprises, mon collègue a évoqué son rôle d'enseignant et a précisé ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas dans ce métier. « Pour moi dans mon objectif d'enseignant c'est de recevoir des élèves qui ont plaisir de dire à la fin de l'année j'ai vécu une bonne année» (M3)<sup>9</sup>.

Marc prend conscience que son rôle d'enseignant n'est pas de démoraliser les élèves en leur demandant des tâches hors de leur portée. Il sait que les dictées sont difficiles pour ces deux élèves concernés et leur en faire faire est devenu une contrainte et un crève-cœur pour lui aussi. Il ne se sent pas à l'aise avec cela, avec cette pratique et avec ces notes qui sont des échecs pour les élèves mais aussi et surtout pour lui-même. Il précise que l'année scolaire passée (il avait déjà la même classe) avait été difficile pour lui concernant les notes et les activités de dictées. Aujourd'hui, il veut réagir et agir pour que ce contexte difficile n'ait pas à nouveau lieu : « moi je continue pas dans ce sens là parce que c'est pas mon rôle d'enseignant de matraquer des élèves avec des 1 en orthographe» (M11). Pour ma part, je trouve cette citation belle à entendre. C'est un enseignant prêt à remettre en question son enseignement pour le bien de ses élèves, mais aussi on peut le voir pour lui-même, pour se sentir en adéquation avec ce qu'il pense et ressent. Ce discours reviendra plusieurs moments dans l'entretien, et nous ressentirons assez fortement le malaise de Marc en conséquence des difficultés et des échecs de ses élèves (M2, M9, M10, M11, M12). J'ai aussi apprécié d'entendre que l'orthographe ne fait pas tout, que les élèves faibles en orthographe ont d'autres capacités dans d'autres domaines et que la place qu'il accorde à celle-ci est mesurée (M15 à M18, et M31).

Je retiens que cet enseignant vit mal la situation de ses élèves en difficulté dans sa classe, mais il est aussi et surtout mal à l'aise avec ce qu'il demande à ses élèves. Nous relevons ici un point important de notre travail : l'élève et l'enseignant sont tous les deux en souffrance. Lorsque Marc m'a dit (M19) « parce que ça me faisait aussi à moi une boule parce que voilà, on va refaire une dictée...Je suis obligé pour ceux qui vont utiliser la dictée, le français, mais pour ces deux ça va être la cata... », je me suis rendue compte de l'importance de mon intervention en tant qu'enseignante spécialisée.

---

<sup>9</sup> Les extraits de transcriptions sont annotés en fonction du tour de parole, les transcriptions intégrales se trouvent en annexe.

### *b) Le ressenti de l'enseignant sur les élèves en difficulté*

Lors de cet entretien avec mon collègue d'enseignement ordinaire, il n'a pas seulement parlé de ses propres difficultés. Il a beaucoup évoqué les deux élèves que je vais suivre en soutien, et à plusieurs reprises il s'est mis à leur place, il sait ce qu'ils peuvent ressentir face aux dictées, face à l'orthographe qui leur est plus que pénible. Par exemple, il a dit quelque chose qui me semble fort lorsqu'il évoque le travail d'orthographe de cette année (M6) : « ils auront un poids, ils auront une boule. En plus j'imagine bien dans ce contexte là, dès le moment où la boule vient tous les quinze jours, il y a la motivation qui devient vite nulle ». Dans cet extrait, l'enseignant connaît tellement bien ses élèves qu'il arrive à se mettre à leur place. Il fait vite le lien avec la motivation qui petit à petit, avec les années d'école et d'échec, se raréfie. Il sait très bien l'impact d'une difficulté récurrente sur l'investissement, sur l'implication, c'est pourquoi il veut réagir pour éviter une dérive. D'ailleurs j'ai relevé son discours (M7) qui m'interpelle (il se met à la place des élèves) : « la dictée moi ça m'énerve, j'ai plus envie de faire des dictées, j'ai plus envie d'écrire parce que de toute façon je ramasse des 1 ! ». Difficulté et démotivation sont mises en évidence ici mais aussi à plusieurs reprises durant l'entretien (par exemple M6 à M7, M14, M19, M24 à M25). L'enseignant fait preuve d'empathie pour ses élèves, il connaît leur démotivation et il la comprend. La prise en compte de cet état de fait le pousse à agir en faveur de ces enfants.

### *c) La demande d'aide de l'enseignant régulier à l'enseignant spécialisé*

Comme je l'ai dit précédemment, l'enseignant ordinaire est lui-même en difficulté dans sa classe, selon deux points : il n'est pas à son aise avec son enseignement qui met clairement certains élèves devant un échec programmé en orthographe, et il n'est pas à l'aise de savoir ses élèves accablés par l'orthographe, par les dictées et souffrant de cette situation. Très explicitement durant cet entretien, j'ai senti son besoin d'être aidé et épaulé : « Ma demande c'est : au secours, j'ai des élèves qui prennent régulièrement des 1 en orthographe (...) de leur éviter d'avoir tous les 15 jours une sanction qui tombe, qui les met dans une situation émotionnelle qui n'est pas admissible » (M3).

A plusieurs moments de l'entretien je me rends compte que mon collègue est en demande d'aide par rapport à moi (M2, M11 et M32). Mais sa demande est double : pour

les élèves en difficulté afin qu'ils apprennent différemment pour espérer progresser en dictée et leur redonner l'envie de s'investir dans cette tâche, mais aussi pour lui, pour l'aider à affronter ce malaise qu'il ressent lorsqu'il doit mettre en place l'activité « dictée » (M19). Durant cet entretien, je ressens l'envie d'une collaboration de la part de mon collègue, je sens qu'il me demande de l'aide et par là-même qu'il me donne sa confiance. Avant cet entretien, entre deux leçons, voyant son désarroi au vue des notes de dictée de Roméo et Francis, je lui avais rapidement évoqué une piste qu'il pouvait mettre en place pour eux, à savoir un aménagement concernant le barème de notation (je l'expliquerai plus tard dans ce travail). Marc en a reparlé durant cet entretien et il m'a paru plutôt soulagé de cette approche: « moi ce que j'ai trouvé bien dans ton discours par rapport non pas à la pratique de la dictée mais à ton discours, ce que j'ai entendu qui m'a aussi un peu rassuré c'est ... que (...) » (M32). La collaboration est depuis ce moment là mise en place puisque je me mets à disposition des élèves et de l'enseignant pour espérer un travail efficace de chacune des parties.

Résignation, manque d'implication, démotivation sont les points qui ressortent clairement de cet entretien. Nous n'avons pas évoqué avec l'enseignant les raisons, selon lui, d'un « échec orthographique » pour ces deux élèves, l'important était de relever son point de vue sur Roméo et Francis, et de le soutenir dans son enseignement en proposant mon aide axée sur une autre démarche de travail en orthographe.

Après l'entretien avec l'enseignant, j'ai proposé le même exercice à mes deux élèves.

## **B. Les deux élèves : Roméo et Francis**

J'ai réalisé un entretien de 45 minutes, filmé, avec les deux élèves en même temps, lors de notre deuxième rencontre en soutien ambulatoire. J'ai pu réaliser un résumé de leurs réponses à mes questions, leurs ressentis et leurs conceptions. D'ores et déjà je remarque que mes deux élèves ont de nombreux aprioris sur l'orthographe, leur vision de l'orthographe est particulière. Cet entretien<sup>10</sup> ouvert a été découpé en 4 parties que je vais décrire ci-dessous. Je dois avertir que lors de la première leçon de soutien, nous

---

<sup>10</sup> Annexe 2

avons déjà évoqué quelques unes de ces questions et j'avais pris des notes, mais cette séance n'avait pas été enregistrée.

Question 1 : Comment c'est l'orthographe pour vous ?

A croire qu'ils s'étaient concertés avant, la réponse a été unanime : « c'est très difficile ! » (A5<sup>11</sup>), « c'est dur » (A22).

Roméo a précisé que la dictée est son point faible et sans elle, sa moyenne de français serait plus élevée et tout à fait correcte, aux environs de 5 selon lui (A17). Sa conception de l'orthographe est particulière : si nous n'écrivons pas de façon correcte les mots, les personnes n'arrivent pas à lire et à comprendre. De plus, il relève la difficulté à apprendre et le caractère « long à apprendre » (R28). Cependant pour Roméo, apprendre l'orthographe, c'est savoir par cœur certains mots.

Pour Francis, l'orthographe c'est difficile car « c'est pas logique comme ça s'écrit » (A5).

Suite à ces réponses que je qualifierais de plutôt « négatives », je les ai interrogés sur leurs faiblesses et leurs forces en orthographe. Le constat est plutôt morose également, beaucoup de faiblesses ont été citées (les accords, la conjugaison, les sons...) et aucune force n'a été évoquée, pas même murmurée (F11 et R40). Le plus alarmant est que je les ai sentis très sincères et convaincus de ce qu'ils me disaient.

Pour connaître leurs émotions à l'évocation du mot « dictée », je leur ai proposé de réaliser une dictée immédiatement. Le visage de Roméo s'est légèrement crispé, et il m'a dit: « Moi je le ferais mais y'aurait pleins de fautes ! Et si j'ai un 2 ce serait un miracle ! » (R36). Francis, lui, avec un sourire que j'ai trouvé taquin et une décontraction évidente, était prêt à la faire. Le sentiment qui m'a envahi à ce moment était très spécial : c'est comme s'il me disait « de toute façon j'ai l'habitude, je m'en fiche ». La dictée n'a pas été réalisée, j'ai juste voulu relever leurs attitudes face à une probable dictée surprise. Je remarque à travers ce passage le manque évident de confiance en soi de ces deux élèves, pour qui le mot « dictée » semble rimer avec échec immédiat. Ils ne sont pas rassurés quant à cette discipline et paraissent résignés d'avance. Lors de cet entretien, j'ai senti cette importante résignation que l'enseignant titulaire a lui aussi évoquée dans notre

---

<sup>11</sup> L'initiale A renvoie ici aux propos que j'avais relevés lors de notre première rencontre, les initiales R et F qui apparaissent plus loin font référence aux entretiens enregistrés et correspondent aux prénoms de mes deux élèves.

échange. Cette première question met clairement en évidence la difficulté de l'orthographe pour les deux élèves.

Question 2 : Depuis quand êtes-vous en difficulté en orthographe ?

La 4<sup>ème</sup> année Harnos a été le départ d'une difficulté orthographique. Pour Roméo, la chute a eu lieu lorsqu'il ne fallait plus apprendre par cœur les mots mais lorsqu'on lui demandait de réfléchir aux accords, aux temps des verbes dans des phrases (R46). Pour Francis, l'explication est moins évidente et il ne comprend pas le pourquoi de cette difficulté subite en dictée. Il se souvient qu'il ne comprenait pas bien les dictées et les exercices mais ne peut pas expliquer cela<sup>12</sup>. On remarque donc que tant que l'on demande aux élèves d'apprendre des mots presque par cœur, ça se passe relativement bien, mais quand la réflexion entre en jeu pour savoir quelle orthographe utiliser, alors les difficultés apparaissent.

Pour Roméo surtout, la « chute » a été progressive d'année en année, jusqu'à atteindre la note de 1 en dictée en 7H.

Suite à l'analyse de cette question, mon idée est de les convaincre qu'ils sont capables de réfléchir et d'apprendre, que l'orthographe n'est pas une série de mots à apprendre par cœur mais bien une réflexion à mettre en place. Certes, ils semblent comprendre qu'ils ont beaucoup de retard en orthographe, puisque les années précédentes ont été difficiles, mais mon envie est qu'ils se donnent la peine d'y arriver, car ça vaut la peine de s'investir. Malgré ce retard accumulé, ils ont le temps d'apprendre l'orthographe.

Question 3 : Et maintenant, pensez-vous pouvoir progresser en orthographe ? En avez-vous envie ? Vous sentez-vous capable de progresser ?

Les deux élèves Roméo et Francis ont très peu confiance en leurs capacités. Ils ont été tellement habitués à obtenir des 1 en dictée que pour eux il relève de l'exploit d'obtenir plus. Cette question met en évidence la démotivation de ces deux jeunes garçons. Lorsque je leur demande s'ils pensent pouvoir progresser en orthographe, leur réponse

---

<sup>12</sup> Pour Francis, je rapporte ici mes notes du cahier journal : ce passage n'a pas été filmé suite à une erreur d'enregistrement.

est un oui très timide. Cependant ils ont conscience de leur manque d'investissement pour cette discipline : « si je bosse beaucoup beaucoup, ouais » (R66), mais on relève qu'ils ont bien conscience de ne pas assez travailler et s'investir (R69, F83, F84). Nous avons prolongé la discussion pour savoir comment, selon eux, ils pouvaient faire pour obtenir de meilleures notes en dictée. Ils ont compris qu'avoir une bonne méthode leur serait bénéfique et ils se rendent très bien compte que pour le moment, la leur n'est pas efficace, à savoir apprendre par cœur les mots sans apporter une réflexion adéquate. Ce manque de méthode revient souvent durant l'entretien, comme par exemple R86, R90, de R69 à F75.

Lorsque je leur demande s'ils se sentent capable de progresser, les deux se mettent à sourire et Roméo me répond : « ouais un petit peu... » (R62). Rien de bien convainquant ! Une question me vient alors à l'esprit. Je les interroge s'ils seraient prêts à travailler pour atteindre une note qui leur conviendrait. Le problème est bien là : Francis pense que pour y arriver il faudra travailler des heures durant (F83 et F84), ce qui forcément le décourage d'avance ! Roméo reconnaît l'inutilité de travailler longtemps (R85). Lorsque l'on sait que ces deux élèves obtiennent très régulièrement des 1 en dictée, nous comprenons pourquoi leurs exigences ne sont pas très élevées. Obtenir 3,5 n'est pas une note suffisante dans le cadre de l'école mais selon eux ce serait un exploit donc ils s'en contenteraient volontiers. Cette note leur paraît au jour d'aujourd'hui compliquée à atteindre. Ce qui me plaît dans leurs réponses, c'est qu'ils ont la tête sur les épaules : ils ne se fixent pas un objectif démesuré qui pourrait être « avoir 5 ». Au contraire, ils ont conscience de leurs difficultés et je trouve leurs réponses intéressantes. L'objectif ne me paraît pas insurmontable.

Question 4 : Je peux vous aider à progresser mais vous devez me faire confiance et vous faire confiance. Me suivez-vous ?

Je leur explique le travail que j'ai pensé faire avec eux lors des deux leçons de soutien hebdomadaires. Ils semblent intéressés et curieux car je leur propose de s'améliorer en dictée d'ici au mois de mai. Des sourires sceptiques se lisent sur leurs visages, mais ils semblent partants pour cette aventure. Après tout qu'ont-ils à perdre ? Ce qui les intéresse et les motive, c'est l'idée d'une nouvelle méthode que je leur apporte. Durant

cet entretien je leur ai expliqué que l'orthographe ce n'est pas juste apprendre par cœur des mots mais c'est aussi, et surtout, réfléchir au mot, en observant sa place dans la phrase, en étudiant le contexte. Francis et Roméo, suite à mes explications, se sont montrés enthousiastes puisque je les ai rassurés quant au fait que nous ne travaillerons pas quatre heures de temps (F88 à F95). Ces élèves ont déjà compris le sens que je veux donner à mes ateliers de soutien ! Je leur ai précisé que l'orthographe se travaille et se réfléchit, et qu'on ne nait pas fort en orthographe, mais on le devient. Ils ont alors toutes leurs chances aussi !

La confiance sera à la base de notre travail. Elle doit être présente entre les élèves et moi afin qu'ils se sentent capable de progresser à travers notre projet commun ; elle doit être présente entre les deux élèves pour éviter tout risque de moqueries et de retenue ayant pour cause la peur de dire des bêtises ; et une confiance entre les élèves et l'enseignant titulaire de classe qui est impliqué dans ce projet en étant ouvert à des aménagements scolaires. Pour ma part je leur demande qu'ils me fassent confiance pour ce projet. Je leur précise que pour arriver à un objectif commun, je m'investirai pour eux, mais de même il faut que eux s'investissent dans leur travail du jeudi matin. Par mon discours je leur montre qu'ils seront capables d'obtenir une meilleure moyenne en dictée d'ici au mois de mai. Ils sourient en se demandant si je plaisante ou non. Mais ils remarquent rapidement mon attitude très sérieuse. Ainsi Roméo m'accorde sa confiance, Francis a l'air plus sceptique mais il me dit lui aussi qu'il a confiance en notre travail.

Suite à ces entretiens avec les deux élèves ainsi qu'avec l'enseignant de la classe, je décide de contacter les parents des enfants concernés par mes ateliers de négociation graphique. Mon but est d'échanger avec eux pour repérer, si eux également, remarquent cette démotivation et cette baisse d'investissement face à l'orthographe. Les parents de Francis n'ont malheureusement pas souhaité répondre à ma demande d'entretien, faute de temps à me consacrer. Cependant je ne prends pas cela contre moi personnellement puisque ce sont des parents extrêmement distants du système scolaire d'une manière générale. Je me repose donc sur le discours de la maman de Roméo.

### C. Mère de Roméo

J'ai eu rapidement un entretien téléphonique<sup>13</sup> avec elle afin d'échanger sur la situation de son fils. Cet échange m'a permis de comprendre comment fonctionnait Roméo à la maison.

Pour cette maman, son fils ne travaille pas assez, elle se plaint qu'il ait baissé les bras. Elle souligne que son mari ainsi que sa fille sont dyslexiques, Roméo l'est aussi et le diagnostic a été posé depuis un long moment. La sœur de Roméo, malgré sa dyslexie, s'en sort excellemment bien à l'école et pour la maman c'est le fruit d'un long travail, d'une motivation continue de sa fille. D'où les attentes plutôt élevées de la maman envers son fils, qui pense que s'il travaille plus, il s'en sortira lui aussi. Elle m'a dit par téléphone quelque chose comme : « Roméo c'est pas pareil, il ne veut pas bosser car pour lui c'est inutile ». Roméo semble lâcher prise. Lorsqu'il rentre à la maison, il fait ses devoirs de maths correctement et avec envie, par contre, d'après la mère, quand c'est du travail où il faut apprendre les listes de mots en français ou en allemand, alors là c'est très problématique : il ne veut pas faire, il rechigne, car c'est trop difficile pour lui.

On voit bien dans les paroles de la maman que les matières littéraires sont complexes pour Roméo puisqu'on lui demande d'apprendre par cœur des listes de mots, chose qu'apparemment il ne maîtrise pas. Il s'en dégoûte au point de ne plus vouloir les faire. Les mathématiques sont pour lui une bouffée d'oxygène dans le sens où on ne lui demande pas de mémoriser, mais d'appliquer une méthode apprise et comprise en classe.

A travers cet état des lieux fait au travers d'entretiens avec les élèves, l'enseignant titulaire et une des deux mamans, nous observons l'aspect démotivationnel de la dictée pour ces deux élèves. Roméo et Francis ont lâché prise pour cette discipline, ils s'en sont détachés au point que leurs notes très faibles ne les affectent apparemment plus. Ils en plaisantent ouvertement devant moi et devant leur enseignant. Mais au fond sont-ils à ce point détachés comme ils le laissent penser ? Je n'en suis vraiment pas sûre. Les élèves arrivent à se forger des carapaces tenaces. Mon objectif est de faire en sorte que cette carapace se brise d'ici le mois de mai. Cet objectif dépasse le cadre du temps imparti

---

<sup>13</sup> L'entretien étant téléphonique, j'ai pris des notes et je ne peux donc pas retranscrire tel quel cet entretien.

dans ce mémoire, je ferai donc un point avec eux pour les données relatives à ce travail au mois de mars. Comme évoqué dans la partie problématique de ce mémoire, Barth (2013a) souligne le phénomène de *l'impuissance conditionnée* : « c'est l'état d'un enfant qui, petit à petit, par la force de choses, a acquis la conviction de son impuissance » (p.26). Je vois en Roméo et Francis cet état d'impuissance conditionnée, cette démotivation face à l'orthographe qui ne leur apporte qu'une image négative d'eux-mêmes, et ceci depuis de nombreuses années.

Toujours est-il qu'ils s'engagent avec moi dans ce projet, axé sur la métaréflexion en orthographe. Je les sens motivés et surtout curieux de ce que l'apport d'une nouvelle méthode réflexive peut donner dans quelques mois. Je rappelle qu'ils sont assez pessimistes quant à la possibilité de s'améliorer et de progresser en orthographe. Grâce à l'utilisation de la métaréflexion lors de ce projet, j'espère être heureuse de leur prouver que l'implication dont ils auront fait preuve leur aura permis de retrouver confiance en leurs capacités, capacités qu'actuellement ils réfutent.



Figure 1 : évolution personnelle

J'aime beaucoup cette figure dénichée sur internet qui me permet de situer mes deux élèves. Hier, Francis et Roméo se situaient en bas de l'escalier, ils étaient les bonhommes rouges de ce dessin. Durant notre entretien, ils ont, me semble-t-il, gravi une ou deux marches. A la fin de notre discussion, après leur avoir présenté le projet pour l'année

<sup>14</sup> [http://perso.ovh.net/~karatebe/memo/image/EVOLUTION\\_PERSONNELLE.jpg](http://perso.ovh.net/~karatebe/memo/image/EVOLUTION_PERSONNELLE.jpg)

scolaire en orthographe, ils sont le personnage jaune. Alors, comme ce sont des élèves compétiteurs, je me lance le défi d'arriver à ce que le jaune vire au vert d'ici le mois de mars, afin qu'ils trouvent du plaisir à apprendre l'orthographe et que cette impuissance conditionnée de Barth ne soit plus applicable pour Francis et Roméo.

## 2. Deuxième phase : phase-action

La phase action se partage en deux parties : le travail en soutien ambulatoire et le travail de collaboration avec l'enseignant de la classe.

### A. Le travail en soutien spécialisé ambulatoire

Les séquences effectuées en soutien ambulatoire sont inspirées des Ateliers de Négociation Graphique de Ghislaine Haas. Voici ci-dessous l'explication de ce dispositif ainsi que les points importants qui en ressortent.

#### **Le dispositif Atelier de Négociation Graphique (ANG)**

Durant cinq mois, à raison de deux périodes hebdomadaires le jeudi matin, j'ai mis en place un atelier de négociation graphique tel que le présente Haas (2004) dans ses ouvrages.

Les séances ont été filmées intégralement afin que je puisse revenir dessus pour les analyser, et pour me permettre de visionner les attitudes, les émotions des élèves, choses que je ne vois pas immédiatement lors des séances. Je suis allée chercher dans ces moments les incidents critiques, c'est-à-dire les moments clés pour moi durant lesquels quelque chose d'intéressant se produit.

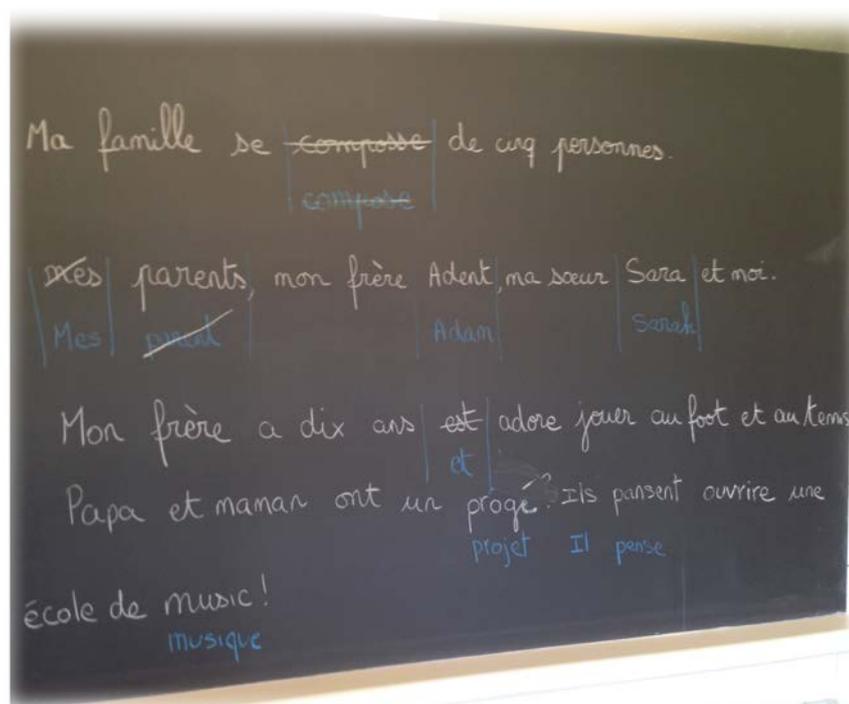
Dans un premier temps, je vais décrire le déroulement d'une leçon type, en m'appuyant sur la première séance donnée.

Dans un second temps, je vais résumer les moments clés de cette dizaine de séances en proposant des sous-thèmes qui décrivent les points forts de ces ANG.

- Déroulement d'une leçon d'ANG :

Nous l'avons vu dans notre partie théorie, les ateliers de négociation graphique sont un dispositif qui favorise la mise en place de l'argumentation chez les élèves, et qui sollicite l'intérêt des enfants (Haas, 2004). Le principe est le suivant : un texte ou quelques phrases sont dictés à mes deux élèves, ceux-ci l'écrivent sur leur feuille de la meilleure manière qui soit. Un temps de réflexion leur est laissé pour corriger, réfléchir davantage. Ensuite je demande à un élève de venir écrire sa phrase au tableau noir, tel qu'il l'a rédigée sur sa feuille. Le second enfant inscrit au tableau les mots dont la graphie n'est pas identique à celle de son camarade. L'atelier est lancé, il s'agit maintenant pour l'enseignant de se taire autant que possible, et pour les élèves d'argumenter leurs choix, de convaincre l'autre, d'expliciter la règle sur laquelle ils s'appuient ; en bref d'être d'accord sur une graphie qu'ils jugent tous les deux correcte. Une fois la graphie validée par les deux élèves, ils font de même pour un autre mot écrit différemment. Ici sont privilégiés le raisonnement, l'argumentation, la réflexion cognitive, le dialogue, l'écoute de l'autre et les remises en question.

Voici un exemple de notre première séance<sup>15</sup> :



**Figure 2** : photo ANG

<sup>15</sup> En annexe 7 se trouvent toutes les séances d'ANG.

Pour cette première séance, les élèves font preuve de timidité. Moi qui voulais m'effacer pour les laisser réfléchir et échanger, j'ai dû les accompagner dans leur réflexion afin de leur montrer ce que j'attendais d'eux dans ce travail : de la justification, des interrogations,... Je suis donc énormément intervenue car la timidité a pris le dessus et aucun ne s'engageait. Ce qui fait que nous n'avons eu que peu d'échanges justificatifs. Roméo a le plus participé, Francis presque pas, il se contentait d'acquiescer ce que disait son camarade. Nous l'avons évoqué dans la partie théorique de ce mémoire, Doise et Mugny (1981) relève ce phénomène et l'intitule la complaisance : selon eux, « les sujets qui cèdent à autrui ne progressent pas. On peut contrecarrer cet effet en inscrivant l'enfant dans une procédure de conflit sociocognitif qui rend difficile une telle régulation de complaisance » (p. 178). Je m'attacherai donc par la suite à privilégier des moments de conflit sociocognitif afin que Francis puisse progresser davantage en orthographe.

Je remarque aussi durant cette séance que Francis, pour se justifier, n'utilise pas de réflexion mais sa mémoire. Il dit qu'il a déjà vu écrit comme cela, et qu'il a l'habitude d'écrire comme ça donc il ne remet pas en question l'orthographe du mot. Il ne parvient donc pas à se justifier puisqu'il se réfère à sa mémoire et à ses habitudes. Mon objectif est alors clairement de lui faire accepter que pour bien orthographier, la plupart des mots en tout cas, il peut convoquer son raisonnement et non pas uniquement la mémoire. L'écriture de chaque mot doit être justifiée autant que possible et il doit remettre en question ce qu'il pense déjà connaître. Pour cela je compte sur Roméo pour déstabiliser les connaissances et certitudes de Francis. D'où le conflit sociocognitif que je souhaite voir présent dans les ateliers de négociation graphique.

Pour cette première séance, j'ai dû beaucoup les guider et leur poser des questions pour arriver à les faire réfléchir. Les prochaines séances tâcheront d'être plus empruntées de réflexion et de métacognition.

Cette séquence, nous l'avons répliquée une dizaine de fois et chaque semaine nous avons commencé le même rituel.

➤ Que retirons-nous de ces séquences d'ANG ?

Par les notes consignées dans mon journal de bord, ainsi que par les vidéos des séances, qui ont toutes été filmées, je vais relever les différents domaines qui me paraissent mis

en jeux dans les ANG et essentiels pour la progression des apprentissages chez mes élèves :

❖ La métacognition

Haas (2004) disait que la mise en place d'ateliers de négociation graphique permettait à ses utilisateurs de faire appel à la métacognition. Celle-ci permet de se poser des questions, de s'interroger, de faire des retours réflexifs sur ses propres connaissances, parfois enfouies. Elle permet de réfléchir à comment je procède pour réaliser une activité.

En effet, lors de ces séances d'ANG, mes élèves, Roméo et Francis, ont utilisé des moments métareflexifs pour définir quelle graphie était appropriée, pour se souvenir de ce qu'ils savaient déjà et le réappliquer dans un autre contexte. Très régulièrement je les ai vus réfléchir, lever les yeux au plafond, fermer les yeux, se poser des questions, s'interpeller, se souvenir de ce qu'on avait vu les séances d'avant pour justifier des choix, pour argumenter... Il me semble qu'ils ont relevé l'importance de se poser des questions pour être efficace et productif.

Voici un exemple d'un travail métaréflexif, que nous avons pu relever à plusieurs reprises durant ces cinq mois :

La phrase était « Ils pensent ouvrir une école de musique ». Francis pense qu'il pourrait y avoir « e-n-t » à la fin vu que « c'est papa et maman qui ouvrent, ils sont deux. » Il propose donc :

*F<sup>16</sup> : o-u-v-r-i-r-e-n-t*

*R : non je pense que ça s'écrit comme ça moi (ouvrir). C'est pas un verbe conjugué.*

*F : c'est pas conjugué ? ... Ouais mais ils sont quand même deux !*

*R : ils sont deux, ouais ... mais c'est « pensent » qui est au pluriel, pas « ouvrir »*

*F : ... oui c'est à l'infinitif parce que le présent c'est « ouvre » pas « ouvrir ». Donc c'est à l'infinitif. Donc y'a pas e-n-t !*

*R : ouais. Et en plus c'est deux verbes qui se suivent donc on a vu que quand c'est comme ça, le deuxième ben tu l'accordes pas !*

*F : ah ouais ... Bon ben alors c'est o-u-v-r-i-r !*

---

<sup>16</sup> Retranscription d'un extrait de vidéo, tournée le 5 novembre 2015

Il est intéressant de remarquer la différence de réflexion dont ils font preuve lorsqu'ils écrivent les phrases sur leur feuille de travail, lors de la dictée, et la réflexion faite à l'oral lors de la recherche de graphie et la justification. Très clairement, et cela à plusieurs reprises, j'ai noté une production très rapide lors de l'écriture : ils prennent très peu de temps pour se poser les bonnes questions, pour se remémorer leurs connaissances, leurs leçons de français en classe, ... Alors que lors d'échanges oraux, on les voit réfléchir, fermer les yeux, s'interroger sur le sujet de la phrase, sur le temps de conjugaison utilisé, ... ils écoutent le camarade et se trouvent face à une autre idée que la leur. Ils doivent donc faire appel davantage à leur mémoire et la concentration se multiplie afin de répondre le mieux possible à la problématique. Des conflits sociocognitifs se sont régulièrement installés les mettant dans des situations parfois désagréables. Mais à chaque fois ils ont réussi à se justifier et à argumenter pour finir par proposer des graphies qui tiennent la route.

Le travail métacognitif a bien été présent lors de ces séances, ils ont vu et compris son importance pour espérer progresser en orthographe.

#### ❖ L'implication

Est-ce que les ANG ont permis une meilleure implication des élèves en orthographe ? Ma réponse est clairement oui et à plusieurs reprises dans mon carnet de bord je l'ai spécifié. Dans la majeure partie des séances, Roméo et Francis se sont très bien impliqués dans le travail orthographique que je leur proposais. Je dirais que Roméo surtout a mis du cœur à l'ouvrage, il s'est investi dans ses réflexions, il a participé activement à chacune des ANG en verbalisant et en justifiant ses choix de graphie. A plusieurs moments, il a réutilisé ses connaissances déjà existantes pour en faire part à Francis, plus en retrait. J'ai d'ailleurs relevé une fois dans mon carnet de bord : « Aujourd'hui, Roméo a très bien participé et a utilisé ses connaissances antérieures pour écrire ses phrases justes. Francis semble un peu plus perdu et ne participe guère, il est beaucoup moins sûr que son copain. La réflexion est beaucoup plus difficile pour lui, il est tellement peu sûr de lui ! »

J'ai apprécié leurs sourires en arrivant en leçons de soutien et leurs rires en quittant la salle. Ils ont joué le jeu, ils ont participé, ils ont échangé leurs connaissances. Il me semble donc qu'un tel dispositif intéresse les élèves en difficulté et les implique, puisqu'il constitue une nouveauté dans la manière d'apprendre et d'enseigner.

### ❖ La confiance

Petit à petit, au fur et à mesure des séances d'ANG, les élèves se sont ouverts. Les débuts ont été très timides : ils se savaient en échec en orthographe, ils n'osaient donc pas se lancer dans les justifications et les graphies. Après deux-trois séances, les langues se sont déliées, une participation active a eu lieu, la peur d'être jugée s'est envolée pour laisser place à plus de certitude et de conviction. Ce n'était pas un moment de jugement. Au fur et à mesure, ils se sont rendus compte qu'ils ne disaient pas que des bêtises concernant l'orthographe, et qu'ils partageaient des connaissances et des compétences<sup>17</sup>. Finalement ils n'étaient pas ignorants: «*grâce à Roméo, je sais maintenant que l'adjectif s'accorde avec le nom !<sup>18</sup>* ». À partir de ce moment là (je dirais au milieu de notre travail), j'ai eu le sentiment que la confiance en soi s'était développée, ils ont osé s'exprimer librement sans la peur de se tromper. Une réelle confiance en eux est apparue grâce au dispositif ANG.

### ❖ Le rapport à l'orthographe

Comme la confiance en leurs capacités s'est développée, leur rapport à l'orthographe a évolué également: alors qu'auparavant l'orthographe était leur bête noire et était marquée par des notes de dictée de l'ordre de 1, ils se sont rendus compte qu'on pouvait l'apprendre différemment et la comprendre. Même si certains mots restent inexplicables et peut-être hors de leur portée, la majeure partie des autres mots se réfléchit, se discute et se justifie. Francis m'avait dit une fois : «*ça m'énerve parce que c'est une faute bête ! Si j'avais mieux réfléchi j'aurais pu faire juste parce que c'était trop faç (= facile) !* ». Comme je le disais précédemment, on ne nait pas fort en orthographe, on le devient grâce à du travail, de la réflexion et un cadre pédagogique adapté. C'est ce que les ateliers d'ANG tentent de mettre en avant et Roméo et Francis semblent l'avoir découvert eux aussi. Une certaine fierté se laissait entrevoir lorsque leurs graphies étaient validées par l'enseignante.

---

<sup>17</sup> annexe 11

<sup>18</sup> discours de Francis extrait de la vidéo du 3 décembre 2015

### ❖ Le conflit sociocognitif

Grâce à ces séances d'ANG, nous avons souvent eu à faire à des conflits sociocognitifs très fructueux, durant lesquels les élèves défendaient leur position bec et ongle, pour finir par devoir accepter que le camarade avait raison (cf. annexe 5). Ceci a été possible grâce à l'utilisation des justifications et des argumentations, qui ont parfois pris du temps, mais qui ont porté leurs fruits ! Un élève tellement sûr de lui voit ses certitudes remises en question. Il s'interroge alors de nouveau, essaye de contrer les arguments de l'autre, pour se rendre finalement compte que sa croyance n'était pas exacte. À plusieurs reprises nous avons assisté à ceci, et ces conflits ont permis à mes deux élèves de croire davantage en leurs capacités. La condition était de se justifier et de convaincre l'autre. Parfois je suis intervenue pour pimenter encore la discussion et les mettre dans des situations de doute encore plus importantes. Malgré des sourires souvent sceptiques, ils ont réussi à contrer mes arguments...

### ❖ La médiation de l'enseignant

Lors des ANG, j'ai tenté de suivre au mieux les théories de Barth et de Perraudau que nous avons évoquées en partie théorie. Je rappelle que ce dernier met en exergue les bienfaits d'une verbalisation à travers le dialogue avec la présence de l'enseignant médiateur. Je décris ci-dessous mon expérience de médiatrice durant ces ANG en m'appuyant sur les six points de Barth exposés dans la théorie.

Lors des deux premières séances, comme les élèves faisaient preuve de timidité, j'ai dû poser beaucoup de questions, intervenir massivement auprès d'eux pour leur permettre de rentrer dans cette métaréflexion. Je pense qu'il est tout à fait normal de passer par cette étape d'enseignant omniprésent, les élèves ne connaissant pas concrètement mes attentes. Les leçons suivantes, petit à petit, j'ai eu l'occasion de me faire plus discrète auprès d'eux, jusqu'à ne quasiment plus intervenir. Grâce à cela, je me suis concentrée sur leurs commentaires, leurs justifications, ce qui m'a permis de me rendre compte de leurs conceptions parfois erronées. A certains moments, Roméo et Francis n'allaient pas au bout de leur réflexion, je suis donc intervenue par un questionnement pour leur faire préciser leurs idées. Les élèves ont vraiment joué le jeu, ils ont pris leur rôle à cœur, ce qui m'a permis de prendre le mien sérieusement : celui de médiatrice. Ils animaient la séance tous les deux, les échanges étaient intéressants et riches, j'étais en retrait et cela me plaisait.

Ce rôle de médiatrice n'a pas été simple au début puisque j'ai senti qu'ils avaient besoin de moi. Mais je pense que la confiance que je leur ai accordée petit à petit a été ressentie positivement par les élèves, ainsi que ma bienveillance, source de sécurité.

Tel que je l'indiquais dans ma partie théorique, Brissaud et Cogis, ainsi que Haas, relevaient des intérêts aux ANG. Ceux-ci ont été également remarqués durant mes séances, notamment la dédramatisation de l'orthographe, la déculpabilisation et la focalisation sur le processus et non sur le produit. Mes élèves ont fait de l'orthographe avec plaisir. Je pense réellement que ces séances d'ANG apportent des compétences aux élèves, mais qu'en plus de cela elles amplifient leur confiance en soi : confiance en ses connaissances et en son pouvoir de persuasion. Pour ces deux raisons là, les élèves ont envie de s'investir davantage dans cet apprentissage de l'orthographe.

## **B. Le travail de collaboration**

### *a) Observation des dictées en classe*

Afin d'obtenir davantage d'informations sur leur quotidien en classe, avant d'introduire le dispositif ANG, j'ai décidé de venir observer le déroulement d'une matinée clôturée par l'activité « dictée ». J'ai regroupé mes observations durant ce moment dictée d'une quarantaine de minutes :

- Roméo était assez décontracté, aucun stress apparent. Il suit le déroulement de la dictée en écrivant chacun des mots mais de manière phonétique, tel qu'il les entend. Il ne réfléchit pas encore à comment bien orthographier puisque je remarque qu'il essaye juste de suivre le rythme de passation de la dictée, sans oublier de mots. Son écriture est ainsi très rapide. Je remarque qu'il relit calmement et qu'il prend son temps. Il n'a pas l'air d'avoir de difficultés de

vitesse, elle a l'air de convenir à son rythme. Il relit chacun des mots en tentant de les corriger. Il dispose de 15 minutes pour corriger, il en utilise 10 avant de rendre sa copie (les autres camarades rendant déjà leur dictée). Au niveau du résultat, j'apprends plus tard qu'il a écrit correctement 93 mots sur 113.

- Francis semble lui aussi détendu et souriant. Tout comme Roméo, il écrit comme il entend le mot, sans réfléchir en même temps qu'il écrit. Ce phénomène est plus flagrant que chez Roméo puisque Francis est dépassé par le débit de la dictée. Il n'arrive pas à finir d'écrire la totalité de la phrase, il lui manque des mots, il laisse des blancs. Je dirais que son écriture est instinctive, sans réflexion approfondie. La dictée va trop vite pour lui, il laisse des espaces. Pour certaines phrases, il a lâché car trop en retard. Mais il ne dit rien à l'enseignant. Malgré cela, toujours pas de signe de stress sur le visage, par contre sa main droite se crispe puisqu'il doit se concentrer sur la rapidité de son écriture. La relecture n'est pas efficace : Il a oublié des mots durant la dictée mais même lorsque l'enseignant relit les phrases, il n'a pas le temps d'écouter et d'écrire le mot. Il sélectionne certains mots pour les corriger et certains sont survolés par son crayon. Il dispose de 15 minutes lui aussi pour cette phase relecture, et voyant ses camarades rapporter leur dictée, il en fait de même au bout de 8 minutes. Il a écrit correctement 89 mots sur 113.
- Aucun des deux élèves n'utilisent de cahier de référence pour ces dictées, l'enseignant ne leur ayant jamais proposé. Ils n'ont droit à aucune aide extérieure. De plus, l'enseignant ne répète qu'une seule fois les phrases durant la phase de relecture et les élèves ne demandent pas à faire relire une phrase durant la passation de la dictée.

Cette troisième dictée de l'année, que j'ai observée en classe, est assez conséquente au niveau de la quantité<sup>19</sup>. L'enseignant me rappelle que l'année prochaine elles seront encore plus complexes, il veut donc les préparer...

---

<sup>19</sup> annexes 8 et 9 : dictées n°3 du 5 novembre 2015.

Néanmoins il a bien conscience que pour certains élèves c'est problématique. Le principe de la dictée dans cette classe est le suivant : ils étudient en classe un texte dont ils comprennent le sens, le vocabulaire,... L'enseignant définit ensuite un passage du texte que les élèves doivent apprendre à la maison car les mots de la dictée seront empruntés à ce passage. Bien sûr, il s'agit d'apprendre l'orthographe lexicale des mots uniquement, l'enseignant proposant de nouvelles phrases à partir de ces mots. La réflexion est donc de mise lors de la dictée afin d'accorder convenablement les verbes, adjectifs, noms, etc.

Lors de ma présence en classe pour observer la passation de la dictée, ainsi que les attitudes des deux élèves que je suis en soutien, j'ai immédiatement, dès la première phrase, repéré un problème. Contrairement à la majorité des autres élèves de la classe, Francis et Roméo écrivent leur dictée telle qu'ils l'entendent : l'écriture phonétique prime pour laisser place lors de la relecture à de la réflexion. A ce moment là, ils n'utilisent donc pas les connaissances acquises lors de la préparation de la dictée à la maison, ni les connaissances acquises en classe ultérieurement. Leur idée est d'écrire rapidement les mots pour être assuré d'avoir tous les mots. Parfois d'ailleurs, ils m'avouent ne pas pouvoir se relire ni se souvenir du mot qu'ils doivent écrire.

De plus, la rapidité de dictée de l'enseignant est problématique pour mes deux élèves. On le voit surtout chez Francis pour cette dictée précise. Il ne suit pas, ne parvient pas à écrire tous les mots même si il les écrit phonétiquement, il est en retard et chaque phrase comporte des blancs, des espaces, en espérant qu'il puisse les combler lors de la relecture de l'enseignant. Mais ce n'est pas toujours le cas.

Mon verdict me paraît flagrant : le besoin d'aménager cette dictée en classe se fait clairement ressentir. Tous les ingrédients ne sont pas présents pour assurer une réussite de mes élèves en orthographe : la vitesse et la quantité sont à revoir en priorité, afin de leur permettre de réfléchir en même temps qu'ils écrivent. La charge de travail serait alors réduite lors de la phase relecture, qui me semble primordiale. Je comprends aussi à ce moment pourquoi une telle démotivation est présente chez mes deux élèves, qui considèrent cette dictée comme un moment plutôt désagréable.

### *b) Mise en place d'un nouveau système d'évaluation pour les dictées*

Suite à ces différents entretiens cités plus haut et l'observation du déroulement de la dictée en classe, j'ai proposé des aménagements à l'enseignant titulaire afin de faire de la dictée un moment plus plaisant pour les élèves en difficulté mais aussi pour lui-même.

Ainsi, j'ai remarqué que lorsque les élèves font une dictée, ils sont confrontés systématiquement au nombre d'erreurs qu'ils ont faites, et c'est ce nombre d'erreurs qui détermine la note finale. Or pour Roméo et Francis, leur note est quasi toujours identique : elle tourne autour des 1. Il me semble que lorsqu'un individu est confronté à un résultat négatif, son estime de soi est plutôt négative aussi. Ceci est d'autant plus vrai lorsque la dynamique négative se répète. Ainsi l'élève n'aura plus cette motivation si primordiale pour espérer progresser et s'épanouir dans un domaine. Il s'agissait donc d'un cercle vicieux : plus l'élève obtient des notes basses, moins il est motivé pour rebondir face à cette note, et à nouveau il obtient des résultats négatifs puisqu'il se sait « nul » et incapable dans cette discipline.

Guilloux (2009) préconise une évaluation différente pour les enfants en difficulté, notamment dyslexiques, afin d'éviter un désintéressement et une mise en retrait. Selon elle, « sans aménagement pédagogique – à moins d'une compensation efficace de l'enfant -, l'effet domino semble inéluctable et l'échec aura des répercussions sur les plans psychoaffectif et social » (p.8).

L'idée ainsi, face à ce genre de situation, est d'instaurer un nouveau dynamisme : plutôt que de comptabiliser les erreurs entraînant une note basse et déprimante, nous noterons la dictée en pourcentage de mots justes. Ainsi l'élève n'obtient plus une note en-dessous de 3-4, source de démotivation, mais au contraire son engouement et sa motivation sont retrouvés grâce à la possibilité d'améliorer un pourcentage positif.

Cet aménagement est donc proposé à l'enseignant et accepté immédiatement. Suite à la dictée, les deux élèves en question s'exclament : « j'ai fait combien de fautes ? ». Cette question est récurrente chez les élèves en difficulté. Ils ne s'occupent pas des mots justes mais sont obnubilés par leurs erreurs qu'ils savent d'ores et déjà nombreuses. J'ai été frappé par cette question que m'a rapporté l'enseignant puisqu'on voit que malgré leur lâcher-prise en orthographe et leur démotivation, ces deux élèves portent malgré tout un intérêt à la dictée en parlant d'elle. Je me rends compte à ce moment là que Roméo et Francis sont finalement pas si désengagés que cela, en tout cas j'ai à ce moment là une petite lueur d'espoir.

Lorsque je vois ces deux élèves, après qu'ils aient reçu leur note en pourcentage de mots justes, je leur souligne qu'ils ont le droit de s'intéresser à l'orthographe même s'ils sont en difficulté et surtout qu'ils méritent de s'y intéresser. Clairement, cette première dictée d'un nouveau genre leur a redonné le sourire et un peu de motivation. La maman de Roméo me confiera qu'il lui a dit : « la prochaine fois je vais essayer d'avoir 90% ». Pour les deux élèves, leur objectif est clair désormais : faire mieux que la fois précédente.

Pour moi, c'est un premier succès : leur redonner l'envie de se dépasser en croyant en leurs capacités. Par la mise en place de ce barème spécifique, l'enseignant, la maman de Roméo et moi-même avons remarqué le début d'une implication en orthographe. Notre idée est donc de poursuivre cette notation toute cette année scolaire en espérant préserver leur motivation et implication.

Comme je l'ai évoqué dans la partie méthodologique, le travail mis en place pour ces élèves est également basé sur une collaboration entre l'enseignant et moi-même mais aussi entre nous et les élèves. Ainsi, par ce nouveau mode de notation de dictée, nous entrons dans un processus de confiance mutuelle, où chaque protagoniste, qu'il soit enseignant, élève ou parent, établit un contrat d'intersubjectivité tel que le définirait Barth (2013 a, p.228) : « il vise à créer la confiance nécessaire pour s'engager dans le processus enseigner / apprendre (...) l'important est de faire adhérer tous les partenaires à des attentes mutuelles explicites qui sollicitent la participation à un projet commun, en créant un espace relationnel sollicitant la réflexion ».

Sans confiance de la part des élèves, l'enseignant ne travaille pas efficacement pour eux et sans confiance de la part des enseignants, l'élève ne peut s'investir pleinement et être dans l'efficacité.

### *c) Dictées en soutien : pour quelles raisons ?*

Suite à la décision d'aménager les dictées et la notation des élèves en difficulté en orthographe, au vu des dictées en classe et d'entente avec les élèves et l'enseignant, nous avons décidé de faire passer les dictées à Francis et Roméo durant les leçons de soutien, le jeudi matin.

L'objectif pour moi est le suivant : profiter d'un petit groupe pour prendre le temps de dicter les phrases, afin de donner aux élèves toutes les chances de réussite en leur permettant la métaréflexion nécessaire pour comprendre l'orthographe, tel que nous le faisons par moment lors des ANG.

Pendant les ANG, nous avons vu que Roméo et Francis utilisent la métaréflexion pour corriger leurs erreurs, pour orthographier correctement des phrases, ... Pour cela ils ont besoin de temps de réflexion, besoin de réutiliser leurs acquis et leurs connaissances. Et cela fonctionne pour les ANG. Je m'appuie donc sur cette expérience positive pour le transférer à l'activité « dictée ». L'idée était de faire un lien entre les ANG et la dictée. Pour cela, j'ai emprunté un passage du livre « 35 kilos d'espoir » (cf. annexe 10) que nous avons analysé ensemble : il s'agit d'un enfant entendant la voix de son grand-père, l'aidant à corriger des erreurs d'orthographe. Cette métaphore doit être utilisée par mes deux élèves : se poser des questions, repérer les verbes, les sujets, et se relire autant de fois que possible. Roméo et Francis ont pu s'identifier à ce personnage qui leur donne une stratégie pour l'orthographe. Je leur ai donc proposé d'utiliser cet extrait pour les aider lors des dictées. Ils ont été d'accord et m'ont avoué par la suite avoir utilisé cette stratégie.

En classe, actuellement, l'enseignant n'est pas prêt à ralentir le débit, répéter autant de fois que possible les phrases, etc. Les autres élèves de la classe n'en ont pas besoin et doivent eux se préparer le mieux possible aux dictées de l'enseignement secondaire.

La dictée en soutien est donc la meilleure solution pour mettre mes élèves en confiance et leur donner l'envie de progresser. Durant la passation de la dictée en soutien, je prends le temps de dicter les phrases, de les répéter autant que nécessaire, et je leur laisse tout le temps qu'ils souhaitent pour la relecture. Il est à noter que nous réduisons la quantité de phrases par rapport à la dictée réelle. La quantité est réduite pour privilégier la qualité. De plus nous avons travaillé ensemble sur la phase relecture : pour cela nous avons mis en place l'idée de la main de relecture où chaque doigt représente une thématique importante pour la relecture (cf. annexe 12).

Cette solution de dictée en soutien plait à l'enseignant titulaire dans le sens où les élèves sont pris en charge dans le but de les aider en orthographe, tel qu'il le souhaitait au début de notre travail ; et cette solution convient aussi aux élèves puisqu'ils se sentent plus en « sécurité », plus aidés et plus à leur place lors du groupe de soutien.

Leurs résultats en pourcentage de mots justes se sont améliorés parce qu'on leur a laissé le temps de réfléchir, sans le stress du groupe classe<sup>20</sup>.

Cette expérience a été positive pour tous. Mais le travail ne s'arrête pas là : l'objectif est de réintégrer le groupe classe pour les dictées. Nous tentons donc, durant les leçons de soutien, de préparer au mieux cette réintégration. Nous verrons plus loin dans ce travail cette partie « retour de la dictée en classe » en précisant la manière et les résultats obtenus.

Une multitude de changements a été instaurée et des effets ont pu être observés.

### **3. Troisième phase : quels changements observés ?**

Le travail en soutien prend fin. Des changements positifs ont pu être remarqués grâce aux aménagements réalisés durant ces six mois.

#### **A. Evolution grâce à la collaboration**

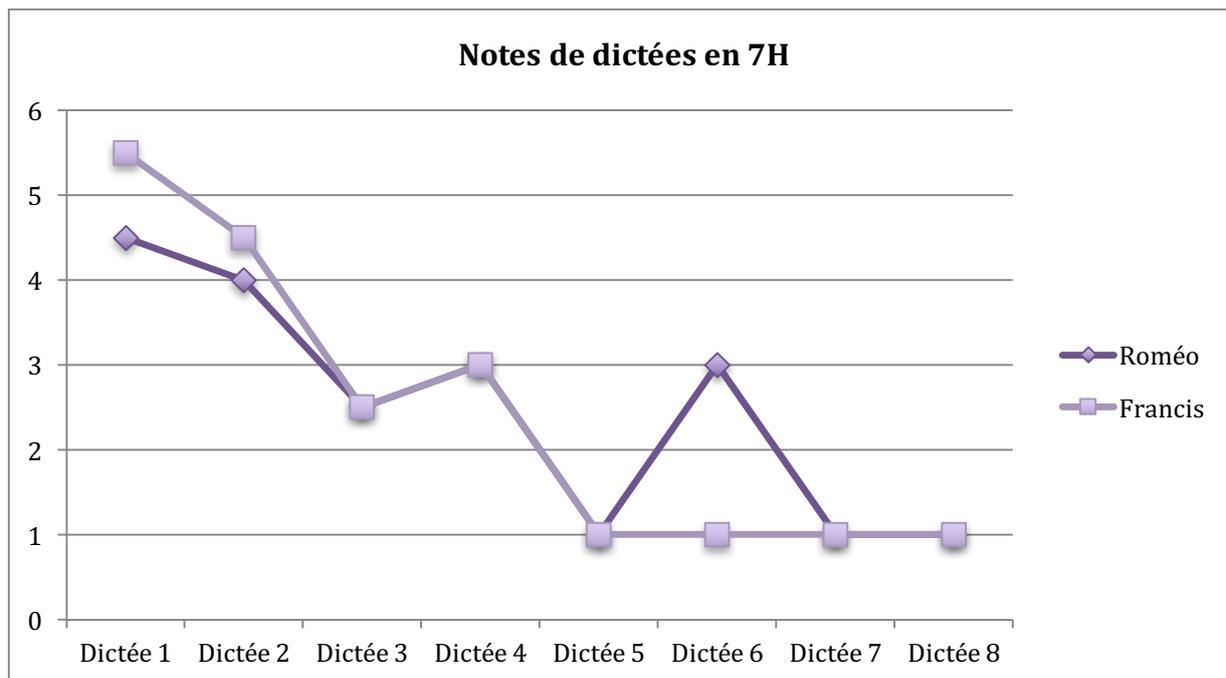
La collaboration mise en place avec l'enseignant titulaire reposait sur l'aménagement de la dictée : les notes sont supprimées au profit d'une notation centrée sur un pourcentage de mots justes ; la dictée est désormais effectuée en soutien pendant une courte période, pour ensuite retourner la faire en classe.

##### **❖ Pourcentage de mots justes**

Voici ci-dessous le graphique des notes de dictées obtenues l'année scolaire passée, lorsque Francis et Roméo étaient en 7H.

---

<sup>20</sup> Annexes 8 et 9, dictées n° 4, 5 et 6.



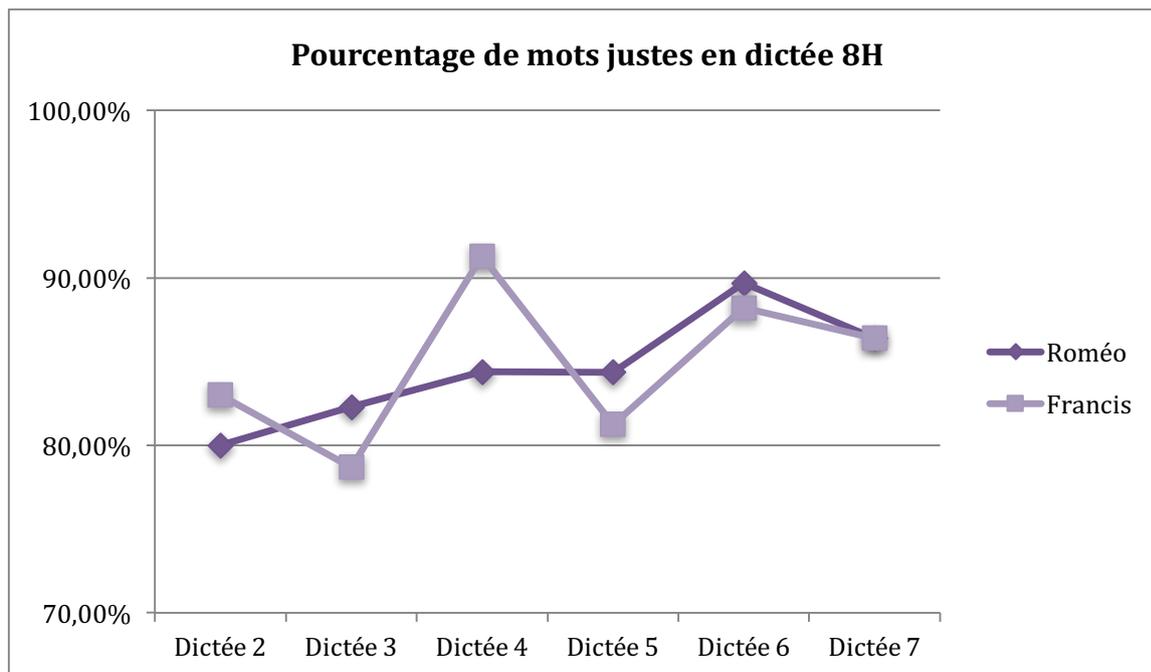
**Figure 3** : Évolution des dictées en 7H

Il est facile de remarquer leurs difficultés en orthographe, leur moyenne de dictées étant autour des 2,5 / 6.

À leur première dictée de l'année en 8H (sans aménagements), Roméo avait obtenu 2,5 et Francis 4.

Ensuite nous avons débuté les aménagements : ANG et pourcentage de mots justes. La dictée était effectuée en classe. Francis a obtenu 83% (dictée 2) puis 78,7% (dictée 3) alors que Roméo touchait 80% (dictée 2) et 82,3% (dictée 3).

Ensuite l'idée a été d'utiliser le soutien pour effectuer les dictées. Les résultats ont été très positifs. Le graphique ci-dessous exprime cette satisfaction :



**Figure 4 :** Évolution des dictées en 8H

À la vue de ces deux graphiques, nous remarquons tout d'abord à quel point la dictée posait problème à ces deux élèves l'année scolaire passée. Les notes sont faibles et la moyenne est plutôt décourageante : 2,5 pour Roméo et 2,43 pour Francis. Je comprends pourquoi l'enseignant de classe a désiré du soutien en orthographe pour eux et je prends conscience des raisons de leur désinvestissement pour l'orthographe.

Suite à la mise en place des aménagements (valorisation par le pourcentage de mots justes, dictées plus courtes et plus simples, contexte de passation de la dictée), nous pouvons constater des améliorations sensibles de leurs résultats. Roméo augmente son pourcentage de mots justes de dictées en dictées, et Francis est plus irrégulier mais ses résultats sont encourageants. Certes les dictées ont été raccourcies et simplifiées au début mais le fait est que ces deux élèves s'investissent et réfléchissent davantage pour gommer des erreurs qu'ils auraient faites par le passé.

Relever les succès et non les erreurs encourage l'élève. Il se sent plus fort, il est valorisé et son estime de soi se trouve positive. Dans le tableau ci-dessous, j'ai recalculé leurs notes de l'année scolaire passée. Plutôt que d'obtenir une note négative, voici ce qu'ils auraient obtenu si le pourcentage de mots justes avait été appliqué :

**Tableau 1** : Comparaison notes / pourcentage<sup>21</sup>

| Roméo |                                   | Francis |                                   |
|-------|-----------------------------------|---------|-----------------------------------|
| Note  | Equivalence<br>Pourcentage justes | Note    | Equivalence<br>Pourcentage justes |
| 4,5   | 83 %                              | 5,5     | 90 %                              |
| 4     | 83 %                              | 4,5     | 86 %                              |
| 2,5   | 80 %                              | 2,5     | 78 %                              |
| 3     | 79 %                              | 3       | 80 %                              |
| 1     | 67 %                              | 1       | 77 %                              |
| 3     | 86 %                              | 1       | 83 %                              |
| 1     | 80 %                              | 1       | 69 %                              |
| 1     | 75 %                              | 1       | 70 %                              |
| 2,5   | 89 %                              | 4       | 93 %                              |

Les élèves ressentent-ils les mêmes émotions lors de la restitution de leurs copies ? Roméo reçoit 1 à sa dictée et se trouve très mauvais. En réalité il a quand même réussi 75 mots sur 94 ce qui lui fait 80 % de mots justes dans toute sa dictée. Se sentirait-il tout à coup moins incompetent ?

Ce système de notation pourrait donc être source de motivation et de meilleure estime de soi, favorisant une implication plus forte à l'école d'une manière générale.

#### ❖ Retour de la dictée en classe

Le retour en classe n'a pas été, de premier abord, bien envisagé par les deux élèves. Ils ne voulaient tout simplement pas y retourner, la manière dont nous procédions en soutien leur convenant davantage.

Pour les rassurer, je leur ai demandé d'établir une affiche transcrivant ce dont ils auraient besoin pour réintégrer la classe durant les dictées (cf. annexe 13): plus de temps pour réfléchir durant la dictée, débit de l'enseignant plus adéquat, possibilité de faire répéter les phrases et utilisation de la main de relecture. Nous avons proposé ceci à

<sup>21</sup> En jaune, les résultats qui me paraissent importants à souligner : note de 1 mais 83% de mots justes...

l'enseignant, qui a accepté immédiatement, excepté le fait de passer trop de temps sur une phrase puisque cela poserait problème pour les autres élèves de la classe. J'entends son désaccord et propose que Roméo et Francis n'écrivent qu'une phrase sur deux, ce qui leur laisse le temps de réfléchir efficacement à leur phrase sans perturber le reste de la classe. Ainsi leur dictée est raccourcie de moitié mais les difficultés sont les mêmes que leurs camarades de 8H. De plus, je leur ai rappelé de transférer leurs stratégies réflexives utilisées lors des ANG pour les dictées (se poser des questions).

Une seule dictée de ce style a été faite, je relève donc mes observations lors de ce moment de classe effectué début mars. Je précise que la leçon d'avant a été faite en soutien, j'ai eu l'occasion de parler de cette dictée que nous allions faire en classe. Ils n'étaient pas franchement ravis, préféraient rester la faire en soutien mais ont bien compris qu'il fallait gentiment réintégrer la classe pour cette activité. Ce qui leur fait peur est la rapidité de l'enseignant ainsi que le temps imparti pour réfléchir. Je les rassure en leur promettant que je serai à côté d'eux si besoin.

Roméo est beaucoup plus à l'aise que Francis, c'était déjà le cas au début d'année lorsque j'étais venu observer. Ecrire une phrase sur deux est une bonne chose. Néanmoins Francis a tellement peur de rater le début de la phrase suivante qu'il passe trop peu de temps à réfléchir sur la première phrase. Il n'est pas à l'aise et n'est donc pas efficace au niveau de la réflexion, alors qu'en soutien il maîtrisait cela. Le côté positif s'est donc observé lors du temps de relecture : tous les deux ont beaucoup corrigé, réfléchi, et ont utilisé tout le temps à disposition. De plus, ils se sont spontanément aidés de la main de relecture<sup>22</sup> que nous avons mise en place lors des leçons de soutien, ce qui leur a été utile pour cette dictée.

La dictée en classe est donc possible et l'expérience est plutôt positive (ils ont obtenu tous les deux un pourcentage de 86,4%). Il faut encore retravailler quelques points, notamment l'utilisation du temps à disposition entre les deux phrases.

À présent, de nouveaux entretiens auprès des principaux acteurs permettront d'évaluer ce dispositif mis en place depuis six mois.

---

<sup>22</sup> Annexe 12

## B. Entretiens bilans

### a) Marc, enseignant titulaire

Ce bilan a été réalisé et filmé dans la salle de classe de Marc durant une quarantaine de minutes. Il est présenté dans son intégralité en annexe 3. Je vais développer trois thèmes importants de cet entretien :

#### ❖ Aménagement des dictées

Le travail mis en place avec Marc et les deux élèves a été déclaré très positif par l'enseignant. À plusieurs reprises durant l'entretien, il a montré sa grande satisfaction comme par exemple M1 « et le fait d'avoir aménager pour moi je pense que c'était très positif, c'était une très bonne expérience » (voir également M2, M11, M12, M13, M14, M18 et M28).

Dès le début de notre travail, Marc a toujours été très preneur des aménagements proposés. Il avait demandé mon appui pour aider au mieux ses élèves et lui-même. Suite à cet entretien, je me rends compte que j'ai répondu à sa demande en permettant aux élèves de retrouver l'envie de s'améliorer et de s'investir grâce non plus à des notes négatives mais à des renforcements positifs : relever le positif grâce à un pourcentage de mots justes. Selon lui, notre intervention au niveau de la notation de la dictée a porté ses fruits. D'ailleurs, il insiste à deux reprises pour que ce travail ne s'achève pas le jour de l'entretien mais bien à la fin de l'année scolaire (M13 et M42). Ce qui me ravit, c'est qu'il m'encourage à recommencer ce travail pour d'autres enfants à l'avenir puisque pour lui cela a été un vrai succès (A12 et M12).

#### ❖ Implication des élèves et bénéfices des ANG

J'ai demandé durant cet entretien s'il avait remarqué un changement des élèves au niveau de leur implication. Il souligne que Roméo et Francis ont été plus demandeurs des résultats obtenus lors des dictées (M18). Aujourd'hui, à chaque dictée, ils s'intéressent à leur pourcentage et contrôlent celui de leur ancienne dictée afin de les comparer : ont-ils augmenté ou diminué ? L'enseignant remarque ce phénomène avec plaisir, et pour cela il les sent plus investis. Néanmoins, il n'oublie pas de préciser que de toute façon (M30) « si tu disais à Francis ou Roméo « c'était la dernière dictée de l'année » ils nous sauteraient au cou les deux » ! Marc reste donc bien conscient que

malgré le retour de leur investissement, la dictée n'est pas leur tasse de thé et cela posera toujours problème.

Le transfert entre soutien et classe semble se produire puisque les élèves sont amenés à réfléchir à leur orthographe à certains moments de leurs activités en classe, et Marc leur en demande un peu plus sur les exigences orthographiques (M36 et M38), les élèves s'en sortent plutôt bien. Il me semble donc que le dispositif ANG est réinvesti et porte quelques fruits. Marc ne peut cependant pas en dire plus sur les changements des élèves. Il pense que la confiance en soi est améliorée tout de même (M29). Les élèves eux-mêmes sont plus à même de répondre à ce genre de questions, nous le verrons plus loin.

### ❖ **Collaboration entre enseignants**

Lors de cet entretien, l'enseignant a évoqué la collaboration comme moteur essentiel de l'enseignement. Pour lui, « un enseignant tout seul ne peut plus travailler et ne peut plus être efficace » (M31). Il a donc souligné cette importance de collaborer pour ce projet et remarque que sans cela, les élèves en seraient restés au même point. Marc évoque de même son rôle d'enseignant-ressource au sein de l'école (M33) ainsi que son rôle de « médiateur » entre élèves et enseignant lorsqu'il fait référence à la discussion que j'avais eue avec lui concernant le ressenti des élèves en classe face à une dictée difficile pour eux (M34). Dialogue, collaboration et décision d'aménagements nous permettent de conclure que tout a été très bénéfique pour les élèves comme pour nous !

En résumé, l'enseignant est ravi de ce dispositif mis en place depuis six mois. Il a porté ses fruits et a permis à ses élèves de retrouver un peu de plaisir à faire de l'orthographe, à s'investir pour obtenir des résultats leur apportant davantage de confiance. Preuve en est, il a pensé m'envoyer davantage d'élèves en difficulté en orthographe, voyant que cela fonctionnait (M44) !

Et du côté des élèves, qu'en est-il ?

### *b) Les deux élèves, Roméo et Francis*

L'entretien a été réalisé dans la salle de soutien, les deux élèves en même temps, comme lors du premier entretien de début d'année (cf. annexe 4). J'ai souhaité les réunir ensemble car ils s'entendent très bien et sont beaucoup plus libérés et s'extériorisent

plus lorsqu'ils sont côte à côte. Cette discussion a été filmée durant 40 minutes. Plusieurs points ont été extraits :

#### ❖ **L'atelier de négociation graphique ANG**

Il est intéressant d'entendre que Roméo a considéré cette activité ANG comme « des jeux » (R8). Je me dis alors que cela ne devait pas être trop ennuyant pour eux et qu'ils ont plutôt apprécié ces moments le jeudi matin. Francis a relevé un côté positif à cette activité puisqu'il a apprécié que les réponses ne soient pas données toutes crues par l'enseignant mais qu'au contraire il fallait réfléchir avec le camarade pour trouver les bonnes graphies. Nous reprenons donc ici les théories de Jonnaert (2002) et Perraudeau (1998). Francis a ajouté (F19) : « ouais c'est bien parce que quand on nous dit toutes les réponses, ben on n'apprend rien si on nous dit toutes les réponses ! ». Cette remarque est importante à ce stade là pour moi : la réflexion au cœur de l'apprentissage, la médiation de l'enseignant plutôt que la transmission du savoir. Ils pensent de plus avoir acquis des connaissances orthographiques grâce à ces ANG, choses que l'enseignant et moi-même avons observées durant certaines leçons.

#### ❖ **Conséquences de l'aménagement concernant la notation de la dictée**

« *Heureusement* » : voici ce que m'a répondu Roméo lorsque je leur ai demandé leur ressenti sur la mise en place du nouveau barème de notation (R61).

Clairement, ce dispositif de notation leur a été positif sur plusieurs points :

- *La motivation et l'implication*

Roméo et Francis ont avoué être plus motivés à répéter leur dictée grâce à ce dispositif (F73, R74). L'année passée lorsqu'ils obtenaient des 1, ils ne voyaient plus le sens au travail, à la répétition, la note était toujours la même. Aujourd'hui, ils observent leurs résultats en progression, des résultats positifs, qui les poussent à travailler plus et mieux. Roméo a dit : « j'ai travaillé plus consciencieusement » (R81). Pour eux cet aménagement a été encourageant (F68), moins décevant (R68). Ils reconnaissent que grâce à cela, ils se sont impliqués davantage en dictée.

- *La confiance*

Je relève ici un commentaire de Roméo (R69) : « si tu regardes le pourcentage en fait tu te dis que c'est tout le temps bien ! T'as beau avoir fait 7 fautes ! Donc tu te sens beaucoup moins nul ! »

Ces deux élèves ont donc retrouvé la confiance en eux ainsi que l'envie de progresser et de se dépasser, grâce à l'aménagement de la notation de la dictée et à la modalité de passation. La dictée en classe a été aménagée et les résultats sont positifs.

- ❖ **Dictée en classe**

Le retour de la dictée en classe a été une bonne expérience pour eux. Le fait de pouvoir écrire une phrase sur deux a été un atout pour réussir celle-ci. Ils soulignent néanmoins la difficulté à rester concentrés sur leur phrase alors que l'enseignant dicte la suivante aux autres (F45, R45, F51). La rapidité de dictée de l'enseignant ne leur a pas posé de problèmes, ils ont eu le temps d'écrire chacun des mots, sans oublier. L'outil qui leur a été efficace est la main de relecture (cf. annexe 12) et Francis souligne que pour une phrase il l'a oubliée et cela lui a coûté 2-3 fautes (F57). Ils arrivent alors à utiliser une aide qui leur semble efficace (A59). Cette dictée en classe est une réussite (je rappelle qu'ils ont obtenu tous les deux 86,4%) et ils sont tellement satisfaits de ceci qu'ils proposent de faire toutes les phrases la prochaine fois, comme leurs camarades (F54 et R40). Je dois les canaliser en leur rappelant que ce qui leur pose problème actuellement n'est plus la difficulté des mots de la dictée mais la rapidité de passation et le temps à disposition pour réfléchir...(A42). Je n'exclue cependant pas cette proposition qui émane d'eux-mêmes et dont je suis ravie.

- ❖ **Transfert des apprentissages**

Un transfert a bien lieu, surtout chez Roméo. Il affirme réutiliser les connaissances acquises en soutien lors des ANG dans le contexte classe (de A26 à R32) : « Je fais la même chose dans ma tête ! Bon y'a des mots je sais pas mais d'autres oui ! » (R28).

Roméo souligne que grâce à notre travail, il arrive à corriger davantage de fautes lors des dictées. Francis transfère apparemment beaucoup moins.

Plusieurs points sont donc évoqués dans cet entretien. Les élèves semblent être plus impliqués dans la préparation de leur travail, de leur dictée puisque la motivation a pris une place importante dans leur travail scolaire. Relever le positif grâce à une notation positive leur a redonné confiance en eux et en leurs capacités. Ce que j'en retire, c'est que les notes négatives ont un impact négatif sur l'investissement : l'année passée ils obtenaient des 1 en dictée, ils avaient baissé les bras puisque travailler ne servait à rien, les résultats étaient toujours les mêmes. Aujourd'hui, avoir des résultats qui montrent un progrès incite à continuer et se dépasser. Un sentiment de dépassement de soi se fait donc ressentir fortement. Si je reprends la figure « évolution personnelle » présentée plus haut dans ce travail, je pense pouvoir assurer, à la fin de cet entretien, qu'ils ont atteint en six mois le statut de « oui je l'ai fait !!! », et qu'ils en sont très fiers...



Figure 1 : Évolution personnelle

## V. Synthèse et discussion

---

Mon travail a été axé sur deux actions : la partie « travail en soutien » avec la mise en place d'un dispositif appelé « Atelier de Négociation Graphique », et la partie « collaboration » avec l'enseignant titulaire et les élèves.

Nous avons pu relever que le travail sur l'orthographe, grâce aux ANG de Haas, a permis à mes deux élèves de mettre en place des stratégies pour remédier à leurs difficultés, en leur offrant la possibilité de réfléchir efficacement à l'orthographe et de transférer en classe leurs connaissances parfois bien enfouies. Non seulement ils ont réappris des règles orthographiques, mais grâce à un travail métaréflexif, ils ont retrouvé la confiance en soi que les anciennes notes de dictée avaient bannies. À travers ces séquences d'ANG, les élèves ont pu s'exprimer, se tromper, se remémorer et surtout, chose que je visais dès le départ, s'impliquer : l'implication si primordiale à mes yeux pour tenter de les faire sortir de leurs fausses croyances d'élèves « nuls ».

Ensuite la partie collaboration avec l'enseignant et les deux élèves a porté ses fruits grâce à la mise en place d'aménagements pour la dictée : un nouveau barème, de nouveaux objectifs de réussite et surtout une valorisation positive grâce au pourcentage de mots justes. Les élèves encouragés et positifs ont su relancer la motivation qu'ils avaient perdue, ont réussi à se dépasser pour prouver qu'ils avaient des compétences orthographiques.

Voilà donc ce qu'il se passe si nous cumulons un dispositif pédagogique intéressant et remotivant avec une collaboration avec un enseignant ordinaire. Selon moi, l'un ne va pas sans l'autre. L'atelier de négociation graphique permet à l'élève de comprendre l'orthographe différemment, à se connaître, et à s'améliorer dans ce domaine grâce à la métacognition explicitée par Barth (2013). Mais sans l'aménagement mis en place pour la dictée, grâce à la collaboration, Roméo et Francis ne se seraient sûrement pas autant investis. C'est peut-être même le fait d'avoir aménagé en premier lieu la dictée, par l'idée de positiver les résultats, que les élèves ont eu l'envie de comprendre l'orthographe et de réfléchir en profondeur lors des ANG. Une chose est sûre, les résultats que nous avons obtenus sont dus au dispositif et à la collaboration, en simultané. Je pense être objective lorsque j'avance qu'ils ont appris de nouvelles choses, qu'ils ont dépoussiéré des anciennes connaissances et qu'ils les ont enfin comprises pour les transférer. La collaboration a donc eu un impact positif sur le transfert des apprentissages puisque

grâce aux aménagements, les élèves sont passés d'un travail de soutien à une mise en pratique en classe.

Un travail centré sur la métaréflexion permet à l'élève d'être en activité et d'apprendre par lui-même (Barth, 2013a). Rappelons que Francis avait reconnu que ces ANG permettaient de réfléchir et donc d'apprendre plus vite grâce à leur mise en activité cognitive, à contrario des réponses souvent données « toutes crues » par l'enseignant. La mise en activité privilégiée par les ANG semble donc être un point essentiel à retenir de ce travail. Mon rôle de médiatrice leur a permis d'être actif et participatif, ils sont acteurs de leurs apprentissages et peuvent désormais transférer des connaissances qu'ils ont assimilées par eux-mêmes.

Bien sûr un tel dispositif a fonctionné aussi parce que tous les partenaires étaient investis : enseignants, élèves et parents. Et les résultats positifs ont été visibles dès le début de l'année, ce qui a provoqué une vague d'engouement. J'ai conscience que sans le soutien d'un seul des partenaires, les résultats n'auraient pas été les mêmes. La collaboration et la confiance ont donc été très fortes entre tous et sans celles-ci, aucun travail n'est possible ou en tout cas efficace. Notons que Francis a semblé moins investi dans ce travail. Peut-on pour autant faire un lien avec des parents distants de l'école, peu impliqués dans le système scolaire de leur fils ?

Grâce à ce travail, je suis convaincue du bienfait de l'utilisation de cette métaréflexion pour l'orthographe, mais aussi pour d'autres disciplines. Encourager les élèves à réfléchir, à se connaître, à utiliser des stratégies qui leur parlent, me semble être une clé pour un enseignement actif. Il n'a pas été toujours facile pour Roméo et Francis d'entrer dans ce jeu métaréflexif, et pour moi poser les bonnes questions n'a pas toujours été simple. Malgré cela, il me semble que ces deux élèves ont pu s'épanouir et trouver des solutions pour progresser et s'investir dans les activités que je leur ai proposées. Cette métaréflexion a été très utilisée grâce aux ANG, activités favorisant la réflexion orale. Or, à l'école, l'orthographe est principalement travaillée à l'écrit : ne pourrait-on pas, en classe, alors envisager une autre manière de travailler l'orthographe, qui soit centrée sur un travail oral plutôt qu'écrit ?

Chacun se rend compte de l'impact positif que la collaboration entre enseignants apporte dans une école. Mais on a beau en être convaincu, la mise en place n'est pas toujours si simple. Pour ma part, nous avons réussi à nous entendre et à apporter des

solutions qui convenaient à tous les deux. Mais il a parfois fallu que je justifie des choix, que je réussisse à convaincre un enseignant non spécialisé. Ce n'est pas chose facile, surtout lorsque l'on débute l'enseignement et que l'on doit être crédible face à un enseignant très expérimenté...! La formation MAES a été un vrai coup de pouce, pour la reconnaissance de cette crédibilité et pour mon assurance.

## VI. Conclusion

---

Ce travail de recherche a donc été une révélation pour moi : non seulement je suis venue en aide à des élèves en souffrance en orthographe, mais j'ai pu relever le défi de l'enseignant-ressource. Venir en aide aux élèves grâce à la métaréflexion a été une nouveauté, mais cela a fonctionné. Un nouveau dispositif pédagogique que je peux utiliser et moduler, voilà des pistes pour mon travail d'enseignante spécialisée.

Je reprends maintenant mes deux questions de recherche :

- « *Est-ce que la métaréflexion et la parole donnée aux élèves permettent à l'élève de s'impliquer davantage en orthographe ?* »
- « *Est-ce que faire un travail en collaboration avec l'enseignant régulier permet à l'élève de transférer ses apprentissages ?* »

À la fin de mon travail, je peux répondre positivement à ces deux questions.

Néanmoins je souhaite ajouter une précision : c'est l'union de la métaréflexion et de la collaboration enseignants régulier – spécialisé qui permet une réussite et une implication encore plus optimales !

J'apprécie cette nouvelle manière de travailler qui s'offre à moi : consacrer du temps de réflexion aux élèves leur permettant d'être en activité, d'ancrer les connaissances et de les transférer ; et le travail de groupe bénéfique grâce aux échanges et aux dialogues constructifs.

Ce qui me réjouit à la fin de ce mémoire, c'est l'atteinte de mes objectifs :

- ✓ Tout d'abord, je voulais que ce mémoire se révèle auto-formatif : pouvoir réutiliser celui-ci pour ma pratique future était une priorité. Pour mes prochains élèves en difficulté en orthographe je pourrai réutiliser ce dispositif, avec l'expérience en plus.
- ✓ En second lieu, je voulais que ce travail puisse aider mes élèves en difficulté en orthographe, je devais leur venir en aide et les soutenir en apportant une autre vision de cette discipline que personnellement j'apprécie.
- ✓ Enfin, je voulais accepter ce rôle d'enseignant-ressource auprès de mon collègue qui s'est approché de moi, m'a demandé de l'aide et m'a accordé sa confiance.

Sans prétention aucune, je pense avoir relevé mes défis et j'en suis fière, moi qui étais très empreinte au doute au début de ce travail de recherche.

Ma passion pour l'orthographe est bien intacte mais être confrontée, grâce à mon travail d'enseignante spécialisée, à des élèves en grande difficulté en orthographe, m'a permis de m'interroger à de nombreuses reprises et de remettre en cause certains dispositifs scolaires censés aider tous les élèves. Grâce à ce travail, je me rends compte que l'école ne rend pas les élèves tous égaux et équitables. Je prends conscience du rôle encore plus primordial de l'enseignant spécialisé au sein d'une école ordinaire : permettre à tous les enfants de suivre une scolarité la plus épanouissante possible, en étant à leur écoute, en leur proposant des aménagements adéquats à leurs difficultés, en les soutenant par la positivité. Ne négligeons pas notre rôle aussi vis-à-vis des collègues enseignants ordinaires : nous sommes une lueur d'espoir, un soutien, une épaule pour eux ! Le rôle d'enseignant-ressource prend alors tout son sens pour moi, future enseignante spécialisée.

## **VII. Prolongements**

---

Faire profiter les autres de mon expérience, surtout lorsqu'elle est positive, est quelque chose qui m'a toujours tenu à cœur. Ainsi mon travail ne s'arrête pas à ce mémoire et je pense avoir une place privilégiée d'enseignante spécialisée pour permettre aux collègues de découvrir ce dispositif axé sur la métaréflexion, et leur permettre d'évaluer par eux-mêmes les bienfaits chez tous leurs élèves, en difficulté ou non. De même, utiliser l'orthographe à travers un travail oral plutôt que écrit retient toute mon attention et mérite selon moi d'être discuté...

## VIII. Bibliographie

---

- Acker, V., Inzirillo, C. & Lefebvre, B. (2000). *Ados, comment les motiver*. Marabout.
- Astolfi, J-P. (2002). Actualité du transfert. *Cahiers pédagogiques*, 408, 9-10.
- Astolfi, J-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barth, B-M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Barth, B-M. (2013a). *Elève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Barth, B-M. (2013b). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Paris : Hatier.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz
- Catach, N. (2003). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école*. Paris : Retz.
- Chervel, A. & Manesse, D. (1989). *La dictée. Les français et l'orthographe*. Paris : Calmann Lévy.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Develay, M. (2008). Pédagogie socioconstructiviste, idéologie, scientificité et auto-analyse. *Enjeux pédagogiques*, 10, 11-12.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Fayol, M. & Jaffré, J-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.

Grossmann, F. & Manesse, D. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école. *Repères*, 28, p. 3-196.

Guilloux, R. (2009). *L'effet Domino « Dys »*. Montréal : Chenelière Education.

Haas, G. & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.

Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. In *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, (pp. 59-71). Dijon, Scérén.

Haas, G. (2004). *Orthographe au quotidien, cycle 3*. Dijon : Au quotidien collection.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Legendre, M.F. (2008). Les pédagogies socioconstructivistes : de quoi s'agit-il et où en est-on ? *Enjeux pédagogiques*, 10, 17-18.

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

Nicolle, A., Persyn, C., Tapin, M-C. & Tapin, P. (1995). Les ateliers de négociation graphique. *Enjeux, revue didactique du français*, 34, 37-51.

Perraudon, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.

Perrenoud, P. (2008). Constructivisme : confusion et mauvaise foi. *Enjeux pédagogiques*, 10, 13-14.

Perret-Clermont, A-N. & Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.

Perrin, D. (2008). Vous avez dit socioconstructivisme ? *Enjeux pédagogiques*, 10, 29-30.

Pothier, B. (1997). *Les « fautes » d'orthographe à l'école*. Paris : Retz.

Pothier, B. & Pothier, P. (2005). *Les erreurs d'orthographe à l'école. Diagnostic et remédiation*. Paris : Retz.

Pothier, B. & Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris : Retz.

Pothier, B. & Pothier, P. (2015). *PÉFOS : Pour une Évaluation Formative en Orthographe Syntaxique*. Paris : Retz.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.

Vianin, P. (2007a). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Paris : De Boeck.

Vianin, P. (2007b). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* 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.

Willemin, S. (2009). Orthographe. Présentation. *Langage & Pratiques*, 43, 2-9.

#### **Cours MAES :**

- Willemin, S. (2013). Cours MAES de langage et communication : Troubles du langage écrit. HEP Bienne.
- Bosson, M. (2015). Cours MAES de Déficience Intellectuelle : Métacognition et déficience mentale. HEP Bienne.

#### **Sites internet :**

- Doly, A-M. (2015, 14 octobre). Métacognition et transfert des apprentissages à l'école (page web) Accès : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-transfert-des-apprentissages-a-l-ecole>
- Joly, H. (2015, 20 décembre). Comprendre l'orthographe du français (page web) Accès : [http://www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livre\\_id=213](http://www.cilf.fr/f/index.php?sp=liv&livre_id=213)
- [http://perso.ovh.net/~karatebe/memo/image/EVOLUTION\\_PERSONNELLE.jpg](http://perso.ovh.net/~karatebe/memo/image/EVOLUTION_PERSONNELLE.jpg) , consulté le 5 janvier 2016.

## **IX. Annexes**

---