

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

### MEMOIRE DE RECHERCHE

#### MASTER MEEF 1<sup>er</sup> degré - Parcours M2B

##### Titre du mémoire

#### Ateliers de Réflexion Graphique au CM2

**Comment ce dispositif didactique favorise-t-il le développement de la réflexion métalinguistique des élèves en orthographe ?**

Présenté par : **Lucile DUCASSE**

##### Mémoire encadré par

Florence Mauroux	Claudine Garcia-Debanc
MCF Sciences du langage INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées - Laboratoire CLLE ERSS UT2J	Professeure des Universités, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J

##### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Garcia-Debanc Claudine	Professeure des Universités, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J
Mauroux Florence	MCF Sciences du langage INSPE Toulouse Occitanie- Pyrénées - Laboratoire CLLE ERSS UT2J

**Soutenu le : 17 / 06 /2021**



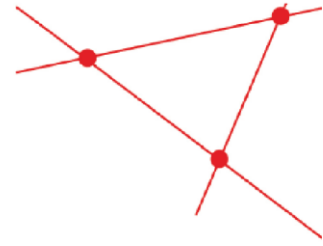
ENSEIGNER  
ÉDUQUER  
FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE  
[SAINT-AOÛNE • CROIX DE PIERRE • RANQUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



## Attestation de non-plagiat

Je soussignée **LUCILE DUCASSE**

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

**ATELIERS DE REFLEXION GRAPHIQUE AU CM2  
COMMENT CE DISPOSITIF DIDACTIQUE FAVORISE-T-IL LE  
DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXION METALINGUISTIQUE DES ELEVES EN  
ORTHOGRAPHE ?**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle* ).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J [http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil\\_entPers](http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers)*

Fait à : TOULOUSE

Le 11/01/2021

Signature de l'étudiante

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie mon encadrante Mme MAUROUX Florence pour m'avoir suivie tout au long de cette année, je tiens à la remercier pour tous les conseils et les remarques constructives qu'elle m'a apportés ainsi que pour sa rapidité dans tous les échanges que l'on a pu entretenir.

Je tiens également à remercier ma co-encadrante, Mme GARCIA-DEBANC Claudine concernant ses conseils pour la lecture d'articles scientifiques notamment mais aussi concernant la méthodologie de construction du mémoire.

Je remercie aussi Mme HANOT Corinne, Maitre d'Accueil Temporaire et enseignante en CM2, pour son implication ainsi que tous les élèves de la classe de CM2 de l'école Lucie Aubrac de Colomiers d'avoir coopéré.

Enfin, je remercie Adrien MOUNIC pour son aide notamment concernant le déroulement du protocole de recueil de données.

## SOMMAIRE

### TABLE DES ILLUSTRATIONS

### INTRODUCTION

1. CADRE THÉORIQUE .....	2
1.1. Les spécificités du système orthographique du français .....	2
<b>1.1.1. Un rapport en évolution</b> .....	2
<b>1.1.2. Le rapport à l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe</b> .....	3
1.2. Obstacles didactiques en orthographe grammaticale.....	4
<b>1.2.1. Le raisonnement grammatical des élèves pour justifier une graphie</b> .....	4
<b>1.2.2. L'accord sujet-verbe</b> .....	6
1.3. Place et importance des compétences métalinguistiques dans la construction des savoirs et compétences orthographiques .....	7
<b>1.3.1. Verbalisations métagraphiques et métalangage</b> .....	7
<b>1.3.2. Les entretiens métagraphiques</b> .....	8
1.4. Pratiques d'enseignement de l'orthographe .....	10
<b>1.4.1. Un type d'activité : la dictée</b> .....	10
<b>1.4.2. Les différents types de dictées</b> .....	11
<b>1.4.3. Les programmes</b> .....	12
1.4.3.1. La place de la dictée dans les programmes .....	12
1.4.3.2. La place de l'accord sujet-verbe dans les programmes.....	13
1.5. Les ateliers de réflexion graphique : principes, intérêts et déroulement .....	14
<b>1.5.1. Principes des ateliers de réflexion graphique</b> .....	14
<b>1.5.2. Intérêts de ces ateliers pour l'enseignant</b> .....	15
<b>1.5.3. Intérêts de ces ateliers pour l'élève</b> .....	16
<b>1.5.4. Le déroulement des Ateliers de Réflexion Graphique et le mode d'organisation et d'intervention de l'enseignant</b> .....	17
1.5.4.1. Déroulement.....	17
1.5.4.2. Les choix didactiques de l'enseignant .....	18
1.5.4.3. Les principes pédagogiques de l'enseignant.....	18
2. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES .....	19
2.1. Question de recherche .....	19
2.2. Hypothèses.....	19
3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	20
3.1. Contextualisation du terrain de récolte des données .....	20
<b>3.1.1. Les participants</b> .....	20
<b>3.1.2. La démarche didactique de l'enseignante</b> .....	21

<b>3.1.3. La notion étudiée, durant ces dictées, avec les élèves de CM2</b> .....	23
3.2. Le protocole de recueil de données .....	24
3.3. Analyse du matériau linguistique et anticipation des erreurs potentielles.....	26
<b>3.3.1. Dictée 0, prétest</b> .....	26
<b>3.3.2. Dictée 1</b> .....	27
<b>3.3.3. Dictée 2</b> .....	27
<b>3.3.4. Dictée 3</b> .....	28
3.4. Données collectées et analysées .....	28
3.5. Résultats : analyse des données recueillies.....	30
<b>3.5.1. La gestion des accords pour chaque dictée</b> .....	31
3.5.1.1. Dictée 1 .....	31
3.5.1.2. Dictée 2 .....	32
3.5.1.3. Dictée 3 .....	32
<b>3.5.2. Évolution du nombre d’erreurs entre le groupe A et le groupe B</b> .....	33
<b>3.5.3. Les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A</b> .....	37
3.5.3.1. Passage d’une procédure morphosémantique non pertinente à une procédure morphosémantique pertinente .....	37
3.5.3.2. Les commentaires d’autorégulation .....	40
3.5.3.3. L’automatisation .....	42
3.5.3.4. Passage d’une procédure syntagmatique à une procédure morphosyntaxique 43	
3.5.3.5. L’utilisation du métalangage.....	44
<b>3.5.4. Evolution du nombre d’erreurs au sein des sous-groupes du groupe expérimental</b> .....	46
3.5.4.1. Evolution du nombre d’erreurs entre les sous-groupes.....	46
3.5.4.2. Analyse des interactions .....	48
3.5.4.3. Le recours aux manipulations syntaxiques par certains élèves.....	52
<b>3.5.5. Ressenti des élèves face à cette activité</b> .....	55

CONCLUSION : APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE

ANNEXES

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : schéma du dispositif du recueil de données .....	24
Tableau 1 : tableau récapitulatif du niveau des élèves du groupe A.....	21
Tableau 2 : erreurs potentielles à la dictée 0.....	26
Tableau 3 : erreurs potentielles à la dictée 1.....	27
Tableau 4 : erreurs potentielles à la dictée 2.....	28
Tableau 5 : erreurs potentielles à la dictée 3.....	28
Tableau 6 : données collectées.....	29
Tableau 7 : gestion des accords pour la dictée 1.....	32
Tableau 8 : gestion des accords pour la dictée 2.....	32
Tableau 9 : gestion des accords pour la dictée 3.....	33
Tableau 10 : relevé de termes utilisés durant les séances observées .....	45
Graphique 1 : nombre d'erreurs du groupe A et B aux 4 dictées .....	34
Graphique 2 : nombre et type d'erreurs du groupe A et B à la dictée 2.....	35
Graphique 3 : évolution du nombre d'erreurs concernant les sous-groupes du groupe A .....	46
Graphique 4 : nombre d'erreurs des sous-groupes A en dictée 1 et 2.....	48
Production 1 : élève du groupe B - Dictée 2.....	35
Production 2 : élève du groupe B - Dictée 2.....	36
Production 3 : élève du groupe A - Dictée 2.....	36
Verbalisations 1 : Anaëlle et Ambre - Dictée 1 .....	38
Verbalisations 2 : Anaëlle et Ambre - Dictée 2 .....	39
Verbalisations 3 : Marie - Dictée 1 .....	40
Verbalisations 4 : Marie - Dictée 2 .....	41
Verbalisations 5 : Julie - Dictée 1 .....	41
Verbalisations 6 : Lucas - Dictée 1 .....	42
Verbalisations 7 : Lucas - Dictée 2.....	42
Verbalisations 8 : Adam - Évolution de procédures de la dictée 1 à la dictée 2.....	44
Verbalisations 9 : échanges élèves groupe A3 - Dictée 1 .....	49
Verbalisations 10 : échanges élèves groupe A3 - Dictée 2.....	50
Verbalisations 11 : prise de conscience d'Anaëlle et Clément sur leurs erreurs.....	52
Verbalisations 12 : utilisation du test scolaire .....	53
Verbalisations 13 : limite du test scolaire .....	53
Verbalisations 14 : utilisation des procédures morphosyntaxiques par Lucie.....	54
Verbalisations 15 : utilisation des procédures morphosyntaxiques par Adam .....	54
Verbalisations 16 : ressenti des élèves.....	56
Verbalisations 17 : ressenti des élèves.....	56

## INTRODUCTION

La langue française a un système orthographique opaque ce qui induit un apprentissage de l'orthographe complexe, long et difficile. Brissaud et Cogis (2011) le mettent en évidence dans leur introduction : « On a décrit l'orthographe, sans doute une des plus difficiles au monde [...] » (p. 5). En effet, l'orthographe de la langue française est difficile à acquérir notamment par le fait que les « *graphèmes sont polyfonctionnels et polyvalents* » c'est-à-dire qu'ils jouent un rôle à tous les niveaux d'organisation de l'orthographe (phonogrammique, morphogrammique, logogrammique) et qu'ils ont une valeur importante dans chacun de ses niveaux (Catach, 1990).

De plus, l'orthographe est une préoccupation majeure au sein de l'école. En effet, dans la note d'information n°28, la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP, 2016) relève les compétences des élèves de CM2 en matière orthographique à travers la réalisation d'une dictée. Elle énonce des chiffres qui peuvent sembler alarmants : « En fin d'école élémentaire, les compétences orthographiques mesurées dans le cadre d'une dictée diminuent globalement : en 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987. » (2016, p. 1).

Il est donc important de se questionner sur le raisonnement que l'élève peut mettre en place lors de l'écriture d'un ou plusieurs mots, de phrases ou de textes et sur le rôle que doit avoir l'enseignant pour amener l'élève vers une démarche réflexive sur le système orthographique et son fonctionnement. En effet, apprendre l'orthographe nécessite d'acquérir des connaissances dites *déclaratives* c'est-à-dire des savoirs théoriques tels que les règles d'accord par exemple, mais aussi des connaissances dites *procédurales* qui désignent la procédure mise en place pour mettre en œuvre la règle. Enfin, il existe des connaissances *conditionnelles* qui permettent à l'individu de savoir à quel moment utiliser la procédure. Comme le soulève le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : « Les connaissances conditionnelles renvoient essentiellement au moment et au contexte dans lesquels il est approprié d'utiliser telle démarche, telle action ou telle stratégie. Ce sont des connaissances responsables du transfert des apprentissages. » (2008, p. 20). De plus, Brissaud et Cogis (2011), énoncent un des principes pour enseigner l'orthographe : « différencier connaissance et mise en œuvre » (p. 10).

Je vais dans un premier temps m'appuyer sur différentes lectures d'articles scientifiques afin d'énoncer quelques éléments qui permettent de répondre au questionnement suivant : **Quel rapport entretiennent-les élèves avec l'apprentissage de l'orthographe ?** Et par conséquent, **quelles activités mettre en œuvre pour amener les élèves vers une posture réflexive vis-à-vis de l'orthographe ?** J'étudierai d'abord les spécificités du système orthographique du français en analysant la place de l'erreur au sein du système scolaire en général et plus particulièrement dans l'apprentissage de l'orthographe. Je ferai également un point sur les procédures et obstacles didactiques rencontrés par les élèves en orthographe grammaticale. Ensuite, je mettrai en évidence la place et l'importance des compétences métalinguistiques dans la construction des savoirs et compétences orthographiques. De plus, je soulignerai les pratiques d'enseignement de l'orthographe notamment la dictée en m'appuyant sur la mise en place de dispositifs tels que les ateliers de réflexion graphique en précisant leurs intérêts pour l'élève et l'enseignant. Dans un second temps, je définirai la question de recherche et les hypothèses associées pour ensuite établir une méthodologie de collecte et d'analyse des données. Enfin, je présenterai les résultats et les perspectives possibles en fonction des données recueillies.

## **1. CADRE THÉORIQUE**

### **1.1. Les spécificités du système orthographique du français**

#### ***1.1.1. Un rapport en évolution***

L'orthographe a une place fondamentale au sein de notre société, notamment dans le milieu professionnel lors de recherches d'emplois, dans la rédaction de lettres de motivation, mails ou rapports par exemple. Pour citer Le levier et Al (2018), cette exigence sociale « en termes de respect de la norme ne semble pas baisser et peut mettre en difficulté les scripteurs qui ne sont pas parvenus à dépasser certains problèmes structurants de l'orthographe française » (2018, p. 1).

L'orthographe a toujours été une préoccupation majeure de l'école, c'est pourquoi les élèves faisaient jusqu'à 4 dictées par jour pour préparer le certificat d'études. Néanmoins, l'article de recherche « L'orthographe, un enseignement en mutation » de Cogis (2003) met en évidence une évolution dite *positive*. Cet article permet de s'interroger sur l'évolution dans la démarche d'enseignement. En effet, l'enseignement de l'orthographe



ne ressemble plus au dispositif traditionnel qui s'organisait en leçons, exercices, dictées et corrections. En d'autres termes, il y a quelques années encore, l'élève n'était pas considéré acteur de ses apprentissages ce qui signifiait que l'élève était récepteur des informations que lui transmettait l'enseignant.

De plus, l'enseignement traditionnel ne prenait pas en compte les rythmes des élèves ainsi que les difficultés plausibles, l'erreur était sanctionnée. Sautot (2015) souligne même que la faute était considérée comme *sale* et Astolfi (2011) évoque le « syndrome de l'encre rouge » (p. 2).

*A contrario*, aujourd'hui, l'enseignement est explicite avec une prise en compte de l'élève comme étant une entité indispensable dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est en effet ce qui est préconisé dans les programmes en vigueur (Ministre de l'Éducation nationale, 2020), à la suite des résultats issus de la recherche. Des situations constructivistes et socioconstructivistes sont mises en œuvre afin de favoriser les verbalisations et de co-construire les connaissances et compétences des élèves en les faisant verbaliser sur leur production. L'erreur sera ainsi relevée dans l'objectif de faire progresser l'élève. Cependant, comme l'énonce Cogis (2001), les difficultés d'apprentissage des élèves sont peut-être prises en compte trop rapidement. C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

### ***1.1.2. Le rapport à l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe***

Tout d'abord, remettons en contexte la place de l'erreur au sein du système scolaire. Astolfi (1997) l'analyse de façon générale en la définissant comme source d'apprentissage. Dans son ouvrage, il montre qu'initialement, l'erreur est source d'angoisse et de stress pour l'élève et que pour l'enseignant l'erreur est due à de nombreux facteurs externes à son enseignement comme la mauvaise volonté de l'élève : « *c'est facile !* » (p. 3). La finalité du processus d'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui est d'accepter l'erreur comme positive (Ministre de l'Éducation nationale, 2020). C'est un bon indicateur pour l'enseignant, car l'erreur lui permet de réguler son enseignement grâce à la différenciation pédagogique par exemple et cela concerne toutes les disciplines y compris l'orthographe.

Cogis (2001) explique que le raisonnement de beaucoup d'enseignants est le suivant : « Les élèves font des fautes d'orthographe, or ils ne devraient pas en faire, donc ils sont

en difficulté d'apprentissage » (p. 49). Cette idée préconçue n'est fondée sur aucune recherche scientifique. Cogis (2001) va même jusqu'à se poser la question suivante : « la notion d'erreur, quand on ne sait pas et qu'on est en train d'apprendre, a-t-elle encore beaucoup de pertinence ? » (p. 59).

En s'appuyant sur Fayol et Largy (1992), Cogis (2001) trouve une des causes possibles de l'apparition de ces fautes : « *la surcharge mentale* » (p. 48). Comme le précisent plus tard Brissaud et Cogis (2011), les élèves ont une capacité limitée de leur mémoire à court terme : « Le jeune enfant ne dispose pas des ressources cognitives nécessaires à la conduite en parallèle de toutes ces tâches. » (p. 11). Ces erreurs peuvent parfois être des « *erreurs de gestion* » souvent présentes lors des procédures qui deviennent expertes où les élèves repoussent la révision orthographique en fin de production. En effet, un élève de CM2 peut mettre en place une méthodologie dans sa rédaction en révisant son texte qu'à la fin de sa transcription ce qui engendre un coût cognitif élevé de par l'ensemble des informations présentes dans le texte écrit. En effet, l'élève devra vérifier si le sens du texte est cohérent, mais aussi l'orthographe grammaticale des mots, soit : les accords au sein du groupe nominal, entre le sujet et le verbe et enfin il devra également vérifier l'orthographe lexicale des mots.

Ainsi, à la lecture de ces articles, nous comprenons que l'erreur est indispensable et fondamentale dans l'apprentissage de l'orthographe. Pour expliciter, nous pouvons souligner la nécessité d'établir un enseignement explicite sur le rôle des procédures, pour opérationnaliser les règles apprises afin de permettre à l'élève d'utiliser ses savoirs déclaratifs et procéduraux dans d'autres contextes. Nous allons à présent évoquer les obstacles didactiques rencontrés par les élèves en orthographe grammaticale.

## **1.2. Obstacles didactiques en orthographe grammaticale**

### ***1.2.1. Le raisonnement grammatical des élèves pour justifier une graphie***

Haas et Lorrot (1996) débutent leur article en soulignant que les élèves ont un savoir grammatical caractérisé comme « flou » ce qui fait obstacle à l'apprentissage de l'orthographe. Les chercheuses développent l'idée selon laquelle pour travailler l'orthographe, il faut que les élèves aient un bagage commun minimum. Pour ce faire, il est pertinent de réaliser des ateliers de réflexion graphique afin de percevoir la relation que font les élèves entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux.

Tallet (2003) converge vers cette même idée en se questionnant sur le jugement que l'on peut faire uniquement avec la production écrite de l'élève en main. En effet, nous ne sommes pas certains que l'élève, malgré qu'il ait écrit la bonne graphie, soit dans un raisonnement grammatical correct et approprié au contexte, ce qui justifie la pratique d'entretiens métagraphiques. Elle met également en exergue les difficultés que rencontrent les élèves dans l'accord sujet-verbe. En outre, les élèves peuvent se heurter à des obstacles didactiques d'ordre linguistique : présence d'un décalage entre la morphologie orale et la morphologie écrite, mais aussi d'ordre cognitif : comprendre la règle « le verbe s'accorde avec le sujet », prendre conscience des caractéristiques des verbes et des noms et identifier les classes grammaticales qui vont permettre à l'élève d'y associer la marque graphique.

De plus, Fisher et Nadeau (2014) présentent l'importance de l'utilisation des manipulations syntaxiques (ajout, remplacement, déplacement, suppression) lorsqu'elles sont intégrées à un enseignement explicite de la grammaire. Elles exposent trois étapes d'une manipulation syntaxique pour que l'appropriation de la notion soit efficace pour les élèves. D'une part, il faut nommer la manipulation syntaxique choisie avant de la faire réaliser et d'autre part, il est important de demander un jugement sur son résultat. On parle de jugement de grammaticalité. On rejoint ici les propos tenus par Haas (1999).

Néanmoins, Haas (1999) donne un conseil aux enseignants en leur expliquant de faire attention aux manipulations syntaxiques données aux élèves, car elles peuvent leur poser problème et les induire en erreur lors de leur réflexion. Elle en donne un exemple, à l'école on remplace « *ce* » qui est un pronom par « *cela* ». La difficulté relevée est la suivante : les élèves vont avoir du mal à effectuer le remplacement, car parfois la phrase devient grammaticalement incorrecte, mais reste toutefois acceptable comme : « Il s'agit de savoir ce/cela qu'il vous semble facile à écrire » (p. 136).

Tallet (2003) identifie les justifications que les élèves utilisent pour expliquer une graphie : des justifications sémantiques (connaissance du monde et sémantisme pluriel de certains mots), des justifications syntagmatiques (accorder le verbe avec le mot qui le précède), des justifications phonologiques ou encore des justifications morphosyntaxiques « qui relèvent d'une analyse formelle de la langue » (p. 35). Pour que l'élève soit en posture réflexive, il est important de générer un conflit cognitif. Pour ce

faire, il faut confronter l'élève à d'autres représentations que la sienne, pour qu'il se remette en question et évalue sa propre représentation pouvant être parfois erronée.

Thibeault (2019) reste dans la même lignée que Tallet (2003). Lors d'entretiens métagraphiques, il remarque que les élèves élaborent diverses procédures pour accorder le verbe au sujet :

- Analogie (en faisant référence à un autre mot déjà connu),
- Arguments morphosyntaxiques non pertinents (« j'ai mis –e parce que le sujet est au singulier », or ce n'est pas le cas)
- Arguments morphosyntaxiques pertinents (pronominalisation du sujet, utilisation du métalangage),
- Mémorisation (« je l'ai toujours vu comme ça »),
- Référence à la réalité non pertinente (« Tout le monde c'est plusieurs personnes ») ou pertinente (« J'ai mis –ent parce qu'il y a plusieurs personnes »),
- Référence à la chaîne parlée (« Je l'écris comme ça se prononce »)
- Référence au temps verbal.

Afin d'observer ces raisonnements grammaticaux provenant des élèves, il convient de définir et cibler la recherche sur une notion spécifique : l'accord sujet-verbe.

### ***1.2.2. L'accord sujet-verbe***

Concernant l'accord sujet-verbe, Tallet (2003) énonce les obstacles didactiques rencontrés par les élèves. Elle évoque la réalisation par les élèves d'une dictée contenant un sujet et un verbe non juxtaposés. Elle souligne que dans ce type de structure de phrases, la « chaîne d'accord est interrompue par un *rupteur distracteur* qui risque d'aiguiller le scripteur sur une autre chaîne d'accord » (p. 32).

De même, Brissaud et Cogis (2011) évoquent « les constructions déroutantes » (p. 223) en affirmant que de nombreux élèves « accordent le verbe avec un mot qui n'est pas le sujet, mais qu'ils prennent pour le donneur de marque, car il précède le verbe » (p. 223). Par exemple, les élèves peuvent accorder le dernier nom d'une coordination avec le verbe (Julie et Sophie se *promène*). De plus, ils peuvent également accorder le verbe avec le complément du nom (La mère des enfants *arrivent*) ou encore avec le pronom antéposé au verbe (il les *trouvent* grandes).

Par conséquent, nous pouvons en déduire que les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans l'identification du sujet dans une phrase ce qui fait obstacle au choix dans la terminaison des verbes.

Dans ce même ouvrage, Brissaud et Cogis (2011) mettent en évidence les « noms déconcertants » (p. 221) tels que *police*, *monde* ou encore *famille*. Ces noms sont au singulier, mais pour les élèves ces noms collectifs sont donneurs de la marque du pluriel au verbe. Thibeault (2019) rejoint cette idée en nommant les procédures d'élèves par la référence à la réalité non pertinente. Il en donne un exemple : « j'ai mis un S au verbe parce *tout le monde* c'est plusieurs personnes » (p. 24).

Ainsi, à travers le raisonnement de ces chercheurs, nous nous rendons compte que de nombreux facteurs sont à prendre en compte dans le choix du corpus pour amener les élèves vers une attitude réflexive. À présent, nous allons souligner l'importance des compétences métalinguistiques dans la construction des savoirs et compétences orthographiques.

### **1.3. Place et importance des compétences métalinguistiques dans la construction des savoirs et compétences orthographiques**

#### ***1.3.1. Verbalisations métagraphiques et métalangage***

Cogis et Ros (2003) définissent la verbalisation métagraphique comme un outil didactique au service de l'orthographe.

*« Les verbalisations métagraphiques sont ainsi au fondement de la description de l'acquisition de l'orthographe. Elles éclairent en même temps les fonctionnements de la langue (Karmiloff-Smith, 1992), les problèmes que son apprentissage pose aux élèves et les contrôles que ceux-ci exercent sur leur production. En bref, le langage renseigne sur le cheminement cognitif des élèves qui apprennent la langue écrite. »* (Cogis et Ros, 2003, p. 91)

En d'autres termes, les verbalisations métagraphiques permettent de développer la conscience métalinguistique. En effet, les élèves vont conscientiser leur activité cognitive lors de l'écriture, mais surtout à posteriori en mettant des mots sur les procédures mobilisées.

De plus, durant ces verbalisations, nous pouvons identifier l'utilisation du métalangage par les élèves. En effet, ces derniers vont utiliser le langage pour verbaliser une réflexion sur la langue. Pour appuyer ce propos, prenons l'exemple donné par Fisher

et Nadeau (2014). Souvent, le métalangage n'est pas utilisé, car les élèves ont naturellement recours à une analyse sémantique de la langue et sont donc centrés sur le sens, dans un premier temps au moins. C'est l'analyse réflexive sur la langue et son fonctionnement qui va les amener à une analyse syntaxique. C'est ce qui va permettre aux élèves de transférer leurs connaissances dans d'autres contextes.

De plus, ces chercheuses établissent un lien entre l'utilisation du métalangage et la progression des élèves dans les accords grammaticaux.

*« En somme, il ressort de cet examen du métalangage dans les classes de notre échantillon que le volume d'emploi du métalangage est plus élevé, en moyenne, dans les classes où les élèves ont davantage progressé dans les accords en dictée que dans les classes à plus faibles progrès. »*  
(Fisher et Nadeau, 2014, p. 182)

De surcroît, comme le souligne Mauroux (2018), l'objectif est d'amener l'élève à « glisser peu à peu des connaissances procédurales inconscientes vers des connaissances de plus en plus conscientes et verbalisables » (p. 98)

Le métalangage est donc nécessaire dans la généralisation des procédures. Il semble alors intéressant d'étudier un dispositif permettant cette verbalisation et l'utilisation du métalangage.

### ***1.3.2. Les entretiens métagraphiques***

L'entretien métagraphique a tout d'abord été un dispositif de recherche. Les entretiens étaient alors individuels et avaient double objectif :

- Un premier objectif à visée didactique pour l'élève : lui faire prendre conscience des procédures mises en œuvre.
- Un second objectif à visée informative : renseigner l'interviewer sur le raisonnement de l'élève.

Ces entretiens métagraphiques individuels ont été ensuite transposés en milieu scolaire par un dispositif didactique : les entretiens métagraphiques collectifs. Ces derniers ont alors pour objectif d'amener l'élève à justifier, argumenter et construire des savoirs métalinguistiques.

Dans leur recherche, Mauroux et Morin (2018) tentent de donner une méthodologie de conduite d'un entretien métagraphique en s'appuyant sur les propos de Vermersch

(1991) : « la prise d'information, la localisation et l'organisation temporelle élémentaire » (p. 66). Elles découpent ensuite l'entretien en quatre phases qui se mettent en place après la production réalisée par l'élève. La première phase est une relecture et une description de la production par l'élève. L'enseignant établira un contrat de communication avec l'élève pour lui expliquer le dispositif : « Il s'agit d'expliquer à l'élève le but de l'entretien individuel consécutif à la production de phrases » (Mauroux et Morin, 2018, p. 130), mais aussi de s'assurer de l'accord de l'élève sur le dispositif : « indispensable pour s'assurer l'adhésion de l'élève à cette démarche » (Mauroux et Morin, 2018, p. 130).

La seconde phase est un questionnement de l'élève par l'enseignant sur la trace écrite elle-même qui portera sur les différentes procédures linguistiques mobilisées par l'élève pour écrire un mot. Les différentes recherches présentées dans l'article de David et Morin (2008) montrent que les élèves ont une réflexion cognitive quand ils écrivent. Voici un exemple, relevé dans l'article, qui illustre cette idée. Une élève de 6 ans écrit : « *Jé bu du ckcl coKacola* ». Elle explique ensuite lors de l'entretien qu'elle a mis quatre lettres parce que ça fait quatre lettres dans [ko-ka-ko-la]. Ici, l'élève a mis en œuvre la stratégie dite syllabique. En effet, elle associe une lettre à une syllabe. Ensuite, si nous poursuivons l'entretien, cette élève écrit « *ka, comme au début de Karine* ». On voit ici que l'élève a utilisé le principe d'analogie.

L'élève va ensuite s'autoévaluer dans le but de générer un doute orthographique. Cette dernière phase ne sera pas mise en œuvre en l'état en milieu scolaire. En effet, dans les ateliers de réflexion graphique, les entretiens métagraphiques sont collectifs et pas individuels. Tout de même, ils sont de nature à induire l'autoévaluation de sa production et par conséquent à générer un doute orthographique. Toutefois, il y aura plutôt une comparaison faite entre les productions réalisées et le texte normé présenté entraînant des discussions entre élèves, qu'une évaluation à proprement parlé.

Cependant, des limites sont à relever. En effet, Vermersch (1994) met en exergue deux limites majeures. La première concerne l'action réalisée qui a une part importante d'implicite. En effet, il est difficile pour un individu de revenir sur sa production et de conscientiser ses procédures. La seconde est explicitée par Mauroux et Morin (2018) qui reprennent l'argument de Vermersch selon lequel l'élève peut, lors de l'explicitation de ses différentes graphies, reconstruire *a posteriori* la procédure effectuée : « Les

verbalisations peuvent ne pas refléter fidèlement celle effectivement déployée par l'élève pour écrire » (p. 136). Nous pouvons souligner une troisième limite, d'ordre langagier. En effet, l'élève peut être conscient de sa procédure et ne pas réussir à la verbaliser.

Ces remarques nous amènent à nous questionner sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe et plus particulièrement sur les activités favorisant le retour réflexif des élèves sur leurs productions orthographiques.

#### **1.4. Pratiques d'enseignement de l'orthographe**

##### ***1.4.1. Un type d'activité : la dictée***

La dictée a émergé au milieu du XIXe siècle au sein du système scolaire français pour évaluer les élèves sur leurs connaissances en orthographe « pour remplacer la cacographie » (Sautot, 2015, p. 27). Pour expliciter, la cacographie était un dispositif mis en place pour que l'élève identifie les erreurs glissées dans un corpus pour ensuite les corriger.

Sautot (2015) met en exergue la place de la dictée au sein de l'école en la définissant de « tradition francophone » (p. 25) et « d'invention de l'école » (p. 27). Il va même jusqu'à dire que c'est « une activité ancrée dans les représentations professionnelles de la didactique de l'orthographe » (p. 26).

En général, la dictée est vue dans une dimension évaluative et pas formative de l'élève sur son niveau d'orthographe. Lachaud-Beauchène (2006) met en évidence l'attention et la concentration des élèves lors de ces activités. En effet, l'élève va devoir faire plusieurs tâches simultanément : écouter le texte, comprendre globalement son sens, écrire rapidement au rythme de l'enseignant, percevoir les différents accords à effectuer et réviser son texte. Comme l'indique Sautot (2015), la dictée permet d'activer : « l'automatisation », mais aussi la mémorisation et la réflexion qui se déclenchent pendant et après la dictée notamment lors de dictées de type négociées.

Il est important de souligner que la dictée peut avoir différents rôles selon l'objectif visé. Dès lors, il serait intéressant de définir les différentes formes de dictées existantes.



#### ***1.4.2. Les différents types de dictées***

Les programmes scolaires ont évolué et la dictée n'a pas plus le même statut que dans le passé. Comme l'énonce Lachaud-Beauchène (2006), différents types de dictées existent : la *dictée à l'adulte* surtout présente en maternelle et en début de cycle 2, qui a pour but de faire prendre conscience aux élèves du passage de l'oral à l'écrit. Nous avons aussi la *dictée avec aide* caractérisée par une aide avant, pendant ou après et la dictée non préparée ou la *dictée sans aide*. Cette dernière a longtemps été omniprésente et elle faisait office d'évaluation et de notation. D'ailleurs, Sautot (2015) met en évidence que la dictée a longtemps été « un mode de transmission de l'information et des connaissances » (p. 26).

D'autres types de dictées trouvent leur place au sein de l'enseignement de l'orthographe comme la *dictée à choix multiples* où l'on propose un texte support à l'élève avec trois propositions, il doit choisir la bonne graphie. Cette forme de dictée est souvent donnée aux élèves atteints de troubles d'apprentissage comme la dyslexie-dysorthographe. Il y a ensuite la *dictée flash* qui permet à la suite de plusieurs dictées, rassemblant un même corpus de mots, de réaliser une dictée bilan reprenant toutes les règles abordées durant les entraînements. Cette dictée permet la mémorisation de ces règles. La *phrase donnée du jour*, quant à elle, va permettre de confronter les élèves à une phrase correctement orthographiée. Ils devront ainsi justifier et argumenter les graphies en utilisant leurs connaissances linguistiques. Dans cette situation, les élèves vont être dans une réflexion métalinguistique. L'*autodictée* consiste à réécrire un texte mémorisé par cœur. La *dictée frigo* est un texte dicté à l'élève. L'enseignant ramasse ensuite les productions et distribue la correction. Les élèves soulignent ensuite les mots où ils pensent avoir fait des erreurs. Une correction collective est faite puis l'enseignant récupère la correction et redistribue la production que les élèves corrigent. Là encore, les élèves sont dans un processus de résolution de problème ce qui favorise l'attitude réflexive.

Ainsi, les dictées définies sont toutes caractérisées comme innovantes. En effet, les formes de dictées sont différentes selon l'objectif à atteindre. En d'autres termes, la dictée peut avoir une dimension évaluative, mais aussi une dimension formative à visée d'apprentissage ou encore de situation problème. Selon le dispositif choisi, l'erreur aura

un statut positif pour permettre l'apprentissage. Ce qui ne sera pas le cas pour les *dictées de contrôle* par exemple.

Il semble donc pertinent de garder la dictée comme support didactique de l'orthographe tout en modifiant son utilisation afin de permettre à l'élève de progresser et de comprendre ses erreurs, non pas avec une simple correction où l'enseignant souligne le nombre de fautes, mais avec des discussions construites entre pairs et une confrontation des différentes procédures mises en place pour écrire les mots et phrases dictés.

Ainsi, nous pouvons nous questionner sur la place de la dictée dans les programmes de l'Éducation Nationale.

### **1.4.3. Les programmes**

#### **1.4.3.1. La place de la dictée dans les programmes**

L'orthographe a toujours été omniprésente dans les programmes et s'apparentait à la réalisation de dictées. La dictée est « l'exercice fétiche de l'école » (Brissaud et Cogis, 2011). En outre, cette dernière s'est multipliée et diversifiée. Pour expliciter ce propos, il semble intéressant de retracer l'histoire de la dictée dans les programmes de l'Éducation Nationale à partir de 1977, suite à la loi Haby.

Depuis 1977, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale s'étend sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. En effet, d'après la circulaire de 1977, il est indispensable d'insister sur l'observation des faits de langue d'une part et sur la formulation des règles de fonctionnement par l'élève, d'autre part. En outre, pour permettre à l'élève d'acquérir une orthographe grammaticale correcte, il est important que ce dernier prenne conscience de ces règles. Cela passe principalement par des exercices d'entraînement.

En 2005, la place de la dictée a été redéfinie. D'une part, elle permet l'évaluation des acquis des élèves autant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale : on l'appelle la *dictée de contrôle*. D'autre part, elle est reconsidérée dans les programmes, car il est notifié que la dictée peut être une situation d'apprentissage. On parle alors de *dictée pour apprendre*.

Aujourd'hui, dans les programmes en vigueur, nous pouvons noter la présence de la dictée dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale et lexicale notamment en cycle

3 : « Dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique ». La *dictée négociée* peut donc faire partie de ces formes différentes et consiste pour l'enseignant à dicter un texte et pour l'élève à justifier la graphie des mots dictés à travers des ateliers de réflexion graphique.

#### 1.4.3.2. La place de l'accord sujet-verbe dans les programmes

L'orthographe grammaticale a toujours eu une place importante au sein des programmes. Néanmoins, l'enseignement de celle-ci a beaucoup évolué. En effet, nous sommes passés d'une démarche déductive caractérisée par une multitude d'exercices d'application à une démarche inductive basée sur la construction de la règle par l'élève.

C'est en 2002 que les programmes soulignent l'apparition de l'Observation Réfléchie de la Langue. En effet, la langue est considérée comme un objet d'observation. Les élèves vont avoir une attitude réflexive sur la notion étudiée en manipulant la langue dans un objectif de relever et d'identifier des régularités.

Depuis de nombreuses années et encore aujourd'hui, l'accord du verbe avec son sujet se trouve dans les attendus de fin de cycle 3, que ces deux éléments soient inversés ou éloignés. Pour cela, l'élève doit mettre en œuvre un raisonnement orthographique pour marquer l'accord.

Dans les programmes de 2020, une rubrique « comprendre le fonctionnement de la langue » présente la compétence suivante : « Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe ». Ainsi, même si la terminologie est modifiée régulièrement, les programmes rédigés depuis plusieurs années s'accordent pour que les élèves de fin de cycle 3 maîtrisent l'accord sujet-verbe.

*In fine*, l'élève doit acquérir une autonomie dans la révision de texte. Toutefois, les programmes soulignent « qu'à ce stade de la scolarité, on valorise avant tout la construction d'une relation à la norme écrite, plus que le résultat obtenu qui peut tolérer une marge d'erreur, en rapport avec l'âge des élèves » (p. 17). En d'autres termes, l'objectif du cycle 3 n'est pas que les élèves écrivent sans erreur, mais plutôt qu'ils prennent conscience du système orthographique grâce à un regard bienveillant de l'enseignant et à des situations toujours plus motivantes et porteuses de sens.

De plus, les programmes mettent en évidence que « la collaboration entre pairs conduit à donner le plaisir de l'écriture et la curiosité à l'égard de la langue et de son fonctionnement » (p. 17).

De ce fait, il semble intéressant d'aborder les ateliers de réflexion graphique qui permettent cette collaboration entre pairs.

## **1.5. Les ateliers de réflexion graphique : principes, intérêts et déroulement**

### ***1.5.1. Principes des ateliers de réflexion graphique***

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la manière d'amener l'élève à construire une réflexion autour de l'orthographe. Haas (1999) s'appuie sur le concept de conscience métalinguistique définie par Gombert (1990) comme une : « activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur le langage. » (p. 127) pour constituer un dispositif permettant de la développer.

C'est en 1996 que les ateliers de  *négociation*  graphique ont fait leur apparition puis progressivement ces ateliers sont devenus les ateliers de  *réflexion*  graphique. Ros et Cogis (2003) utilisent ces ateliers comme « une résolution problème » (p. 94) permettant la « révision » (p. 92) ou « la découverte d'une nouvelle notion » (p. 95). Ainsi, elles rejoignent l'idée de Haas (1999) qui fait un lien étroit entre réussite scolaire et rapport au langage. En effet, dans leur conclusion, elles énoncent une  *réduction de l'échec scolaire*  (p. 97) grâce aux verbalisations qui permettent de donner du sens à l'apprentissage de l'orthographe et surtout qui requalifient l'activité intellectuelle de l'élève. De ce fait, verbaliser permet à l'élève de se décentrer de sa propre pensée en prenant en compte celle de l'autre d'une part, mais permet aussi de manipuler l'objet d'enseignement d'autre part. Les élèves deviennent donc acteurs de leurs apprentissages et comme le souligne Haas (1999), les élèves ayant le plus d'aisance dans les comportements métalinguistiques et utilisant le métalangage sont dans le groupe dit « fort ». Toutefois, elle se rend compte que les élèves du groupe « faible » ont également des capacités métalinguistiques, mais qu'il leur faut davantage de confiance en eux pour expliciter leur raisonnement.

Dans la banque de séquences didactiques sur Canope, la recherche menée par Cellier et Spiegel dans une école d'application « La Gazelle » en 2004, permet d'affirmer que la

dictée négociée « transforme la dictée traditionnelle, à visée évaluative, en tâche problème, à visée d'apprentissage ».

Ainsi, une méthodologie propre aux ateliers de réflexion graphique s'impose afin de mener à bien cette activité. Nous allons maintenant explorer les intérêts de ces ateliers pour l'enseignant (1.5.2) et pour l'élève (1.5.3) pour ensuite souligner le déroulement de ces ateliers ainsi que le mode d'organisation et d'intervention des enseignants (1.5.4).

### ***1.5.2. Intérêts de ces ateliers pour l'enseignant***

Haas (1999) met en évidence le fait que, pour les enseignants, ces ateliers sont des « sources d'informations essentielles sur les élèves » (p. 131). En effet, comme le relèvent Le levier et al (2018) les chercheurs peuvent « accéder aux performances des élèves en recueillant leurs écrits [...], mais ces performances ne sont que l'expression indirecte de compétences globales » (p. 3). Ces éléments permettent de souligner l'intérêt de l'entretien métagraphique dans l'explicitation des procédures. En effet, dans sa production, l'élève peut ne pas avoir d'erreurs orthographiques liées par exemple à l'accord sujet-verbe. Néanmoins, les procédures utilisées dans cet accord peuvent ne pas être correctes. Sur cette même lignée, David et Morin (2008) soulignent l'idée selon laquelle ces ateliers permettent d'accéder aux savoirs des élèves afin de comprendre leurs erreurs et les connaissances qu'ils possèdent déjà sur la langue, mais qui ne peuvent pas être explicitées seulement à travers une trace écrite.

Quant à Mauroux et Morin (2018), elles énoncent le fait que « la trace écrite est un support précieux pour questionner l'élève et le replacer dans le contexte de sa production » (p. 126). En d'autres termes, l'entretien s'appuie sur la trace écrite de l'élève dans un objectif de le faire verbaliser sur les procédures utilisées lors de l'écriture.

De plus, Cogis et Ros (2003) tentent de montrer l'importance des verbalisations métagraphiques dans l'acquisition de l'orthographe. Elles mettent en évidence les avantages de cette réflexion : « elle permet de renseigner sur le cheminement cognitif des élèves qui apprennent la langue écrite. » (p. 91).

Il semble alors pertinent de s'intéresser aux intérêts de ces ateliers pour les élèves.

### ***1.5.3. Intérêts de ces ateliers pour l'élève***

De nombreux articles exposent l'utilité de ces ateliers pour les élèves. Haas (1999) énonce trois objectifs visés par ces ateliers. Le premier objectif est de nature psychologique. En effet, ces ateliers permettent à l'élève de « *déculpabiliser* » vis-à-vis de ses erreurs. Les discussions entre pairs leur montrent qu'ils ne sont pas seuls à faire des erreurs. Dans son article, elle précise que : « L'orthographe perd son caractère rébarbatif et angoissant et devient source de découverte » (p. 130). En outre, la situation de résolution de problèmes orthographiques donne du sens à l'apprentissage de l'orthographe. Le second objectif concerne la mise à jour des représentations des élèves en formulant leur raisonnement qui jusque-là était gardé sous silence. Enfin, le dernier est un objectif d'apprentissage. En effet, les élèves, grâce à leur argumentation et au travail coopératif, vont pouvoir construire des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux.

Ces ateliers sont caractérisés par des groupes restreints, l'initiative et l'autonomie données aux élèves, le statut de l'erreur et les interactions indispensables qui en découlent entre les élèves d'un même groupe. En effet, Cogis et Ros (2003) évoquent le statut de l'erreur dans l'apprentissage de l'orthographe au sein des ateliers de réflexion graphique et dans l'avancée des connaissances des élèves. Les erreurs, mais surtout l'analyse des différentes propositions, dont certaines peuvent être justes ou erronées, permettent les échanges et une confrontation permanente entre ces propres conceptions et celles des autres. Elles soulignent également l'efficacité des verbalisations graphiques comme un outil permettant aux élèves « d'apprendre à réviser un texte et renforcer leur acquisition du code » (p. 93). Par conséquent, l'explicitation des procédures favorise la conscience métalinguistique afin que les élèves puissent ensuite chercher eux-mêmes, sans aide ou consigne préalable, l'origine de leurs erreurs.

David et Morin (2008) rejoignent les propos cités précédemment en développant le fait que les explications métagraphiques des jeunes scripteurs « permettent un contrôle cognitif [...] contrôle essentiel au développement d'une expertise orthographique » (p. 12) grâce à un travail réflexif et collaboratif.

Mauroux et Morin (2018) s'appuient dans leur cadre théorique sur Downing et Fijalkow (1984) : « Adopter une posture réflexive [...] permettrait à l'élève

progressivement de reconnaître ce qui est correct dans la production graphique » (p. 125). L'élève apprend ainsi à se décentrer de sa propre pensée.

*In fine*, comme le soulignent Le levier et Al (2018), ces pratiques d'écriture doivent être fréquentes et régulières pour que les élèves, progressivement, prennent l'habitude d'acquérir une conscience métalinguistique leur permettant ainsi de s'améliorer dans leur production écrite.

Il est donc intéressant de se demander comment cet outil adapté aux chercheurs peut être transposé en milieu scolaire en précisant sa mise en œuvre.

#### ***1.5.4. Le déroulement des Ateliers de Réflexion Graphique et le mode d'organisation et d'intervention de l'enseignant***

##### ***1.5.4.1. Déroulement***

Le déroulement et le fonctionnement de ces ateliers permettent de prendre en compte l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages. Cellier et Spiegel (2004) explicitent ce déroulement. Suite à une dictée individuelle, les élèves vont réfléchir par groupe à la manière dont ils ont orthographié les mots. C'est à ce moment-là que l'entretien métagraphique intervient. En effet, les élèves réfléchissent par groupe à une écriture normée en confrontant les différentes productions réalisées, en argumentant et en négociant la graphie qui sera ensuite choisie par l'ensemble du groupe. Ainsi, ils réinvestissent le métalangage appris en classe. Suite à cette réflexion en petits groupes, un retour collectif est mené afin de réaliser une mise en commun suivi d'une institutionnalisation. Pour ce faire, l'enseignant affiche les productions des différents groupes au tableau et les élèves en classe entière confrontent leurs idées. Lorsqu'une graphie est juste, les élèves effectuent la correction sur leur propre production. Quand cette mise en commun est terminée, les élèves retournent dans leur groupe initial afin d'analyser les erreurs faites et les difficultés rencontrées lors de la confrontation. Ce type de dictée doit être mis en place régulièrement au cours de l'année afin de mesurer une progression dans la réflexion métalinguistique des élèves.

Pour préciser le mode d'organisation et d'intervention de l'enseignant, nous pouvons tout d'abord souligner que celui-ci a un rôle fondamental à jouer en amont, pendant l'atelier et en aval. Pour ce faire, nous allons tout d'abord évoquer les choix didactiques

de l'enseignant (1.5.4.2) puis nous mettrons en évidence les principes pédagogiques de ces ateliers (1.5.4.3).

#### *1.5.4.2. Les choix didactiques de l'enseignant*

En amont de l'atelier, il est indispensable que l'enseignant choisisse un corpus de dictées progressif, approprié et adapté pour amener les élèves vers un questionnement. En effet, le matériau linguistique conditionne les verbalisations des élèves et l'usage du métalangage. Il sera alors important que l'enseignant cible une notion particulière à faire travailler aux élèves. Il devra également se demander si l'atelier a un objectif de réinvestissement d'une notion ou un objectif de recherche à travers une nouvelle notion.

#### *1.5.4.3. Les principes pédagogiques de l'enseignant*

La mise en place de ces ateliers nécessite une réflexion concernant la formation des groupes. Comme le souligne Haas (1999), ce seront souvent des groupes de « niveau », ce qui permet d'une part aux élèves de co-construire les savoirs métalinguistiques et d'autre part de faire des études comparatives entre les groupes. Par conséquent, cela favorisera l'analyse du raisonnement des élèves d'un même niveau et d'échanger sur les procédures utilisées.

Toutefois, si nous prenons appui sur la recherche menée par Cellier et Spiegel (2004), il se peut que les groupes soient hétérogènes où les élèves ayant un bon niveau aident les élèves qui ont moins de facilités : c'est ce qu'on appelle le tutorat. Tout de même, il ne faut pas que ce soit seulement les bons élèves qui réfléchissent à l'écriture normée. Si c'est le cas, alors l'enseignant devra modifier la constitution du groupe.

De plus, Fijalkow (1995) énonce l'objectif premier selon lequel l'enseignant ne doit pas « se réduire à une chasse aux fautes obsessionnelle, mais chercher à favoriser la construction de tous les savoirs, procéduraux autant que déclaratifs » (p. 96). Pendant les ateliers, l'enseignant a un rôle de « médiateur entre élèves et savoirs » (p. 96). Il reformule, répète, anticipe, observe, organise des traces au tableau concernant le raisonnement des élèves, mais ne donne en aucun cas une réponse sans explication et en imposant la norme aux élèves.



## 2. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

### 2.1. Question de recherche

La consultation et l'analyse de ces différents travaux de recherche nous conduisent à observer et analyser la manière dont les élèves tentent de justifier leurs graphies au travers d'ateliers de réflexion graphique suite à une dictée. Nous nous demandons alors **en quoi les ateliers de réflexion graphique permettent aux élèves de cycle 3 de comprendre leurs erreurs et d'améliorer leurs apprentissages concernant l'orthographe par rapport à une méthode dite traditionnelle.**

### 2.2. Hypothèses

L'objectif de ce recueil de données est de montrer l'efficacité de l'atelier de réflexion graphique sur les apprentissages des élèves en orthographe grammaticale et plus particulièrement du marquage de l'accord sujet-verbe dans certains contextes. On parle alors de recherche expérimentale, car nous analysons les performances des élèves de 2 groupes :

- Le groupe A qui constitue le groupe expérimental et qui est composé de 3 sous-groupes : le groupe A1, A2 et A3 de 4 élèves chacun soit 12 élèves au total.
- Le groupe B qui constitue le groupe témoin et qui est composé de 11 élèves.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous formulons 3 hypothèses :

Hypothèse 1 : le groupe A, qui a été soumis à deux temps de dictées négociées, a de meilleurs résultats que le groupe B qui a effectué deux dictées classiques et qui n'a pas été soumis à des temps de réflexion. Ce fait est caractérisé par un nombre d'erreurs de gestion de l'accord sujet-verbe inférieur pour le groupe A.

Hypothèse 2 : les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A vont évoluer au fil des dictées négociées réalisées. Par exemple, les élèves vont passer d'un raisonnement sémantique à un raisonnement syntaxique.

Hypothèse 3 : les écarts présents entre les sous-groupes du groupe expérimental (Groupe A) sont justifiés par l'utilisation de manipulations syntaxiques par certains élèves de ces groupes.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, une méthodologie de recherche appropriée, adaptée et pertinente doit être pensée afin de recueillir les données sur le terrain dans une classe.

### 3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

#### 3.1. Contextualisation du terrain de récolte des données

##### 3.1.1. Les participants

Étant une étudiante du parcours M2B, j'ai réalisé un stage en responsabilité au sein de l'école Lucie Aubrac à Colomiers dans une classe de CM2 de 26 élèves impliqués dans la recherche effectuée. De plus, l'enseignante, Maître d'Accueil Temporaire fait partie du protocole, car elle va me faire part de sa pratique. Elle enseigne maintenant depuis une quinzaine d'années dans ce niveau de classe.

Afin de vérifier les hypothèses émises, suite à la dictée prétest, le groupe-classe va être séparé en 2 groupes, A et B. Le groupe A bénéficiera de 2 dictées suivies d'ateliers de réflexion graphique et le groupe B de 2 dictées classiques sans atelier. Enfin, chaque groupe réalisera une dictée bilan.

L'enseignante de la classe sera en charge de la dictée prétest (dictée 0). Pour ma part, je serai en charge de toutes les autres dictées des 2 groupes. Pour ce faire, je réaliserai et mettrai en œuvre les dictées en prenant en compte la démarche didactique habituelle de l'enseignante pour le groupe témoin (groupe B) et je mettrai en œuvre les dictées pour le groupe expérimental (groupe A) en m'appuyant sur le dispositif de dictée négociée.

Afin d'établir un profil plus spécifique de la classe et des élèves, voici un tableau récapitulatif des élèves du groupe A (*Tableau 1*).

	Noms	Nombre d'erreurs à la dictée pré-test	Niveau des élèves sur la dictée prétest	Nombre d'erreurs sur les 3 dictées	Niveau des élèves sur les trois dictées
<b>Groupe A1</b>	Liam	2	Moyen	1	Performant
	Julie	1	Performante	4	Moyen
	Lucie	0	Performante	1	Performante
	Emma	1	Performante	2	Performante

<b>Groupe A2</b>	Lucas	1	Performant	0	Performant
	Ambre	1	Performante	1	Performante
	Marie	0	Performante	2	Performante
	Tom	2	Moyen	4	Moyen
<b>Groupe A3</b>	Clément	0	Performant	2	Performant
	Anaëlle	3	Faible	2	Performante
	Adam	2	Moyen	4	Moyen
	Margot	0	Performante	6	Faible

Légende pour dictée prétest :  $x/3$

Légende pour les 3 dictées :  $x/9$

$0 \leq x \leq 1$  erreur : performant

$0 \leq x \leq 3$  erreurs : performant

$x = 2$  erreurs : moyen

$3 < x < 6$  erreurs : moyen

$x = 3$  erreurs : faible

$x \geq 6$  : faible

**Tableau 1 : tableau récapitulatif du niveau des élèves du groupe A**

Dans ce tableau, nous visualisons le nombre d'erreurs fait par chaque élève lors de la dictée prétest sur les 3 verbes présents dans les phrases dictées qui sont les suivantes : *L'équipe de Sophie gagne tous les matchs. L'entraîneur des joueurs explique les règles du jeu et les encourage à chaque début de tournoi.* Ainsi, nous pouvons établir un profil pour chaque élève même si nous sommes conscients de l'arbitrarité de la situation du fait qu'il y a eu seulement 2 phrases dictées composées de 3 verbes à des élèves de CM2 à un instant T. C'est pour cela que nous mettons à côté le niveau de chaque élève sur les 3 dictées réalisées en fonction du nombre d'erreurs relevé sur les 9 verbes conjugués.

Nous allons à présent contextualiser la pratique enseignante et les apprentissages en jeu.

### **3.1.2. La démarche didactique de l'enseignante**

L'enseignante s'organise dans sa programmation de la manière suivante : en première, deuxième et troisième période, les élèves réalisent des dictées classiques, deux dictées par semaine. En quatrième et cinquième période, les élèves réalisent des dictées frigos. En complément de ces dictées, une fois par semaine, l'enseignante dicte une phrase du jour et une dictée bilan est faite en fin de semaine.

De plus, l'enseignante organise les apprentissages de la semaine sous forme de plans de travail. Les élèves ont donc une certaine autonomie dans la classe et savent réguler leur comportement pour travailler en binôme et en petits groupes.

Voici, ci-après, le déroulement de chaque dictée réalisée au sein de la classe :

- Dictée phrase du jour : le jeudi, l'enseignante dicte une phrase. Tous les élèves écrivent sur une feuille sauf un qui lui, écrit la dictée sur le tableau retourné. À la fin de la dictée, les élèves relisent et l'élève retourne le tableau puis en découlent une discussion et des échanges entre élèves pour donner son point de vue sur la phrase écrite par le camarade au tableau, exprimer son désaccord sur l'écriture de certains mots et proposer des corrections.
  
- Dictée classique : nous ne sommes pas ici dans une dictée classique sommative, mais davantage dans une dictée classique à visée d'apprentissage. Le lundi, l'enseignante réalise une dictée en classe entière. Elle dicte deux, trois phrases. Elle relit une fois et les élèves se relisent silencieusement et individuellement. Elle relève les copies, annote les erreurs des élèves en les soulignant et en notant le nombre d'erreurs réalisées, rend la copie aux élèves pour qu'ils s'autocorrigent. De ce fait, le signalement des erreurs induit une réflexion sur celles-ci.  
Les élèves notent ensuite le nombre d'erreurs corrigées et l'enseignante donne une correction. Pour ce qui est de la seconde dictée classique, les élèves la font en autonomie. Elle constituera un atelier dans le plan de travail. Pour ce faire, les élèves seront par groupe et auront un dictaphone où ils entendront l'enseignante dicter le texte. S'ils le souhaitent, durant cet atelier, les élèves ont le droit de revenir en arrière, réécouter et discuter entre eux sur l'orthographe des mots. Nous sommes bien ici dans un dispositif de résolution de problème.
  
- Dictée bilan : le vendredi, l'enseignante dicte le texte, les élèves écrivent. Ensuite, elle fait une première relecture pour les élèves qui n'ont pas tous les mots et ceux qui en ont oubliés. L'enseignante a remarqué que l'étayage était nécessaire pour que les élèves se relisent par étape pour ne pas avoir trop d'informations à traiter en même temps. Pour ce faire, trois relectures, réalisées par un élève, vont suivre :

- La première est nécessaire pour que les élèves réfléchissent à l'accord du verbe avec le sujet. Pour cela, l'enseignante demande aux élèves qui en ont besoin de faire apparaître la chaîne d'accord en soulignant le verbe, en entourant le sujet et en matérialisant la relation entre ces deux éléments par une flèche.
- La deuxième relecture, quant à elle, sera faite pour que les élèves se concentrent sur l'accord dans le groupe nominal. Il sera alors demandé à l'élève de matérialiser par un rond plein le *donneur* d'accord soit le nom noyau ou le pronom qui donnent son genre et son nombre au *receveur* d'accord (déterminants ou adjectifs) matérialisé par un rond vide. Cet outil permet de représenter les liens morphosyntaxiques au sein d'une phrase. Ainsi, cela permet de proposer un raisonnement aux élèves qu'ils pourront transférer dans leurs futures productions écrites. Voici un exemple ci-après :

*Les grands arbres sont verdoyants.*



- Enfin, une dernière relecture sera faite pour orthographier correctement tous les mots de vocabulaire contenus dans la dictée.

Elle ramasse ensuite toutes les dictées et projette la correction au tableau. Elle demande combien d'erreurs les élèves pensent avoir fait et quelles sont ces erreurs, ce qui suscite l'activité réflexive de ces derniers.

Pour ce qui est du barème de correction, l'enseignante notifie sur la copie, le nombre d'erreurs de l'élève (elle ne compte pas les erreurs du même genre qui se répètent) et met une note sur 20. Suite à cette première notation, les élèves vont corriger leurs erreurs et l'enseignante rajoutera la moitié des points si la correction est juste. Par exemple : si un élève a 7 erreurs, la note "brute " serait 13/20. Si l'élève corrige correctement 6 erreurs : il regagne 3 points. Sa note sera alors de 16/20.

### ***3.1.3. La notion étudiée, durant ces dictées, avec les élèves de CM2***

Après discussion avec l'enseignante de CM2 et visualisation des copies d'élèves, nous avons perçu des erreurs de types grammaticales (homophonie) sur les mots tels que *tout/tous* par exemple. Néanmoins, le type d'erreurs le plus fréquent est l'accord du verbe avec le sujet, quels que soient le temps, le groupe et la personne à conjuguer.

Afin d'observer les types de procédures utilisés par les élèves, nous aborderons l'accord des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif avec le sujet quand ce dernier est éloigné et séparé du verbe par un complément du nom ou un pronom antéposé.

Pour ce faire, j'ai réalisé un protocole de recueil de données regroupant ces notions dans les corpus de dictées créés.

### 3.2. Le protocole de recueil de données

Ci-dessous un schéma représentant le protocole de recueil de données.

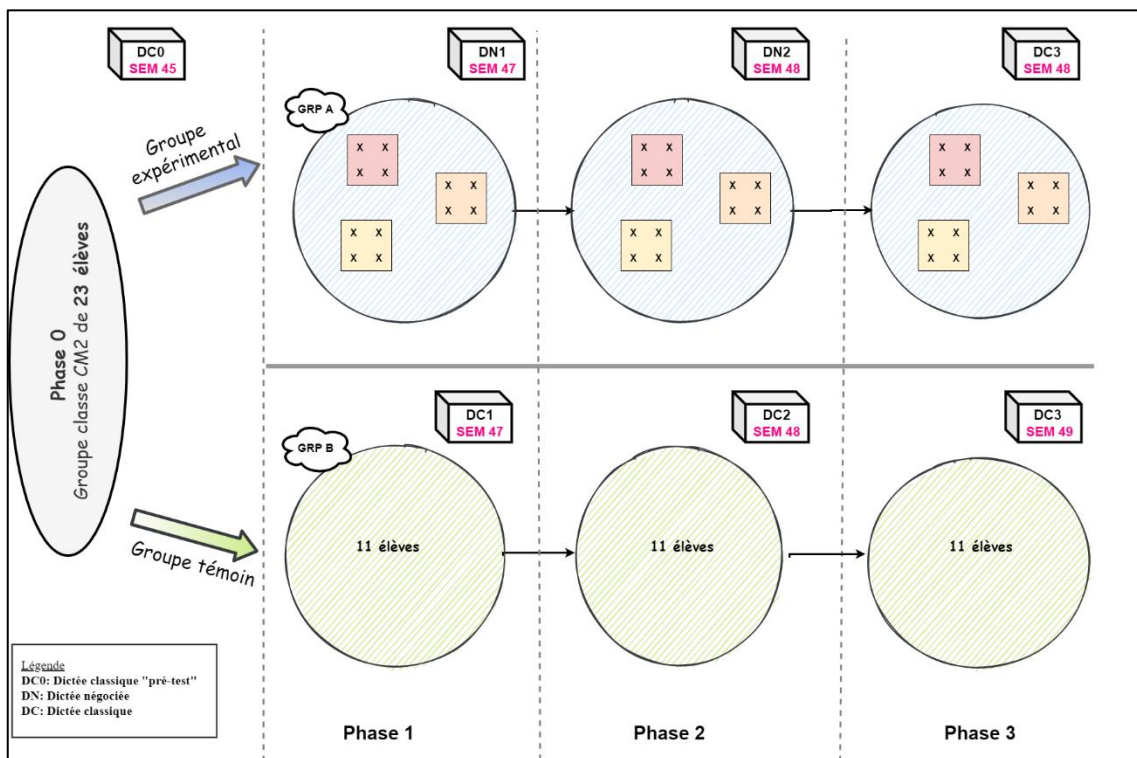


Figure 1 : schéma du dispositif du recueil de données

Comme le schéma l'indique, il y a tout d'abord une phase « pré-test », réalisée par l'enseignante en semaine 45 (Annexe 1). Cette dictée sert à analyser les erreurs des élèves afin d'établir deux groupes distincts : le groupe A et B. Ces groupes sont établis de manière hétérogène. Il est vrai, comme énoncé plus haut, que les groupes des ateliers de réflexion graphique sont souvent homogènes comme l'a précisé Haas (1999). Toutefois, l'hétérogénéité permettra de créer un climat positif dans le groupe en favorisant le tutorat : les élèves ayant plus de facilités pourront amener les autres élèves qui se sentent en difficulté vers un raisonnement juste et cohérent et vers une écriture normée, comme ont pu le souligner Cellier et Spiegel (2004). Il faudra cependant veiller à ne pas laisser les élèves avec un bon niveau monopoliser la parole pour ne pas engendrer un retrait de la

part des autres élèves, sans quoi l'atelier de réflexion graphique n'aurait plus aucun intérêt pédagogique.

Il y a ensuite une première phase qui se déroule en semaine 47 où le groupe A fait une dictée négociée (*Annexe 2*) et le groupe B, une dictée classique.

- La *dictée classique* se définit de la manière suivante : l'enseignante dicte le texte aux élèves, leur demande ensuite de se relire et de justifier l'accord du verbe avec le sujet en soulignant en rouge la terminaison du verbe et en entourant en bleu le sujet. L'enseignante récupère les copies pour notifier les erreurs en les soulignant en rouge et en indiquant le nombre d'erreurs fait par l'élève et met en place un atelier d'autocorrection le lendemain.
- La *dictée négociée* se déroule comme suit : je prendrai les 3 sous-groupes hétérogènes séparément et je déroulerai l'activité de la même manière pour les 3 groupes : je dicterai les deux phrases aux élèves, les élèves écriront, se reliront puis ils confronteront, échangeront et négocieront entre eux sur la terminaison des verbes. Pour faciliter la négociation et du fait que chaque atelier dure au maximum 20 min, les élèves disposeront d'une ardoise où ils inscriront la terminaison du verbe à conjuguer ainsi que le sujet auquel ils auront accordé le verbe. Cela permettra d'amorcer les échanges. Durant cette phase de réflexion graphique, je serai présente pour enregistrer, réguler les échanges et distribuer la parole si besoin.

Suite à cela, une deuxième phase en semaine 48 sera mise en œuvre et suivra le même cheminement que la phase précédente soit une dictée négociée pour le groupe A (*Annexe 3*) et une dictée classique pour le groupe B.

Enfin, une dernière phase en fin de semaine 48 consistera à réaliser une dictée classique pour les deux groupes (*Annexe 4*).

Durant ces dictées, je prendrai en compte dans la correction écrite toutes les erreurs, mais durant les ateliers de réflexion graphique nous focaliserons notre attention sur les erreurs relatives à l'accord sujet-verbe. Le corpus de dictées réalisé est en lien avec le domaine de l'éducation physique et sportive, car durant ce même stage, je mets en œuvre une séquence en basket ce qui permet de créer un fil conducteur entre les disciplines. J'ai donc choisi un lexique et un contexte relatifs à ce sport.

### 3.3. Analyse du matériau linguistique et anticipation des erreurs potentielles

#### 3.3.1. Dictée 0, prétest

La première dictée est composée de deux phrases : *L'équipe de Sophie gagne tous les matchs. L'entraîneur des joueurs explique les règles du jeu et les encourage à chaque début de tournoi.* La première phrase est constituée d'un nom dit « déconcertant » : le nom équipe. De plus, le groupe nominal de la seconde phrase est constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel. Elle comporte aussi un pronom antéposé au verbe. Nous pouvons faire des hypothèses sur les erreurs potentielles des élèves qui seront toutes de nature grammaticale dans la mesure où nous nous centrons sur l'accord sujet-verbe (Tableau 2).

<i>L'équipe de Sophie <b>gagne</b> tous les matchs.</i>			
VERBES	ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM	ACCORD AVEC LE SUJET	ACCORD AVEC LE COD
Gagne	Accord avec <i>Sophie</i> -e terminaison correcte, mais accord incorrect.	-e accord correct -es, car pluriel (surgénéralisation) -ent, car les élèves pensent que le mot <i>équipe</i> désigne plusieurs joueurs. Équipe fait partie des noms déconcertants.	-es ou -ent, car <i>tous les matchs</i> signifie qu'il y en a plusieurs.
<i>L'entraîneur des joueurs <b>explique</b> les règles du jeu et les <b>encourage</b> à chaque début de tournoi.</i>			
VERBES	ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM	ACCORD AVEC LE COD	ACCORD AVEC LE CC LIEU
Explique	-es ou -ent, car l'accord est fait avec <i>des joueurs</i> .  -e accord avec le complément du nom <i>du jeu</i> .	-es ou -ent, car accord avec <i>les règles du jeu</i> .	/
Encourage	/	-es ou -ent, car accord avec le pronom <i>les</i> qui reprend « <i>les joueurs</i> ».	-e, car c'est un <i>tournoi</i> .

Tableau 2 : erreurs potentielles à la dictée 0

Suite à cette récolte, les deux groupes A et B seront établis et nous pourrons passer à la deuxième collecte.



### 3.3.2. Dictée 1

Cette collecte sera effectuée la semaine 47. Le texte dicté est le suivant : *Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.* Dans la première phrase, le groupe nominal est constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel et dans la deuxième phrase, le groupe nominal est composé d'un noyau pluriel et d'un groupe prépositionnel avec un nom au singulier.

Voici les hypothèses sur les erreurs éventuelles que les élèves pourraient réaliser (Tableau 3).

<i>Le match entre les deux équipes débute.</i>		
Verbes	ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM	
Débute	-ent ou -es, car <i>les deux équipes</i> : pluriel.	
<i>Les arbitres du jeu sifflent parce que les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.</i>		
Verbes	ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM	ACCORD AVEC LE COD
Sifflent	-e, car accord avec <i>du jeu</i> .	/
Réalisent	-e, car accord avec <i>Sophie</i> ou <i>équipe</i> . -ent, car accord avec <i>équipe</i> .	-e, car accord avec <i>une faute</i> .

Tableau 3 : erreurs potentielles à la dictée 1

### 3.3.3. Dictée 2

Le texte dicté est le suivant : *Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer, mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.* Le groupe nominal de la première phrase est constitué d'un noyau pluriel et d'un groupe prépositionnel avec un nom singulier et la seconde phrase comporte un pronom antéposé au verbe. De plus, un nom déconcertant (*équipe*) sera glissé dans la dictée. Voici les hypothèses sur les erreurs éventuelles que les élèves pourraient réaliser (Tableau 4).

<i>Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer, mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon.</i>		
Verbes	ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM	ACCORD AVEC LE COD
tentent	-e accord avec <i>équipe</i> -ent accord avec <i>équipe</i>	/
intercepte	-e accord avec <i>Sophie</i> . -ent accord avec <i>équipe</i> .	-e accord avec <i>le ballon</i> .

<i>L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.</i>	
Verbes	<b>ACCORD AVEC LE PRONOM ANTÉPOSÉ – LE COD</b>
félicite	-es ou –ent, car accord avec <i>les</i> .

*Tableau 4 : erreurs potentielles à la dictée 2*

### 3.3.4. Dictée 3

La dernière récolte va permettre d'évaluer l'évolution et la progression des deux groupes A et B entre la dictée 0 et la dictée 3. Ce sera une dictée classique pour les deux groupes : *Les joueurs de l'équipe de Sophie dribblent correctement. Le match entre les deux équipes se termine par un tir. L'entraîneur des joueurs apporte la coupe aux gagnants.* Dans la première phrase, le groupe nominal est constitué d'un noyau pluriel et d'un groupe prépositionnel avec un nom singulier et dans la deuxième et dernière phrase, le groupe nominal est composé d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom au pluriel. Les élèves devront écrire la dictée et ensuite justifier à quels mots ou groupes de mots ils accordent le verbe « gagner », « expliquer » et « encourager » en représentant la chaîne d'accord (Tableau 5).

<i>Les joueurs de l'équipe de Sophie dribblent correctement.</i>	
<b>ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM</b>	<b>ACCORD AVEC LE COD</b>
-e accord avec équipe ou Sophie -ent accord avec équipe (nom déconcertant).	/
<i>Le match entre les deux équipes se termine par un tir.</i>	
<b>ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM</b>	
-es ou –ent, car accord avec <i>les deux équipes</i> .	
<i>L'entraîneur des joueurs apporte la coupe aux gagnants.</i>	
<b>ACCORD AVEC LE COMPLÉMENT DU NOM</b>	<b>ACCORD AVEC LE COD</b>
-ent ou –es : accord avec <i>les joueurs</i>	-e : accord avec la coupe -ent /-e : accord avec gagnants

*Tableau 5 : erreurs potentielles à la dictée 3*

### 3.4. Données collectées et analysées

Afin de pouvoir étudier les données élèves collectées, une autorisation concernant l'enregistrement, l'utilisation d'images et de travaux d'élèves a été complétée par les parents d'élèves (Annexe 5). Cela me permet d'enregistrer les réflexions des élèves pour ensuite retranscrire les raisonnements afin d'analyser les procédures ainsi utilisées.

Cependant, trois parents d'élèves parmi les 26 élèves de la classe n'ont pas donné leur accord pour cette recherche. Leurs données ne seront donc pas analysées.

De plus, afin de respecter l'anonymat des élèves, nous ne les appellerons pas par leur prénom d'origine, nous avons choisi d'autres prénoms pour les nommer.

Afin de vérifier notre hypothèse 1 : *le groupe A, qui a été soumis à deux temps de dictées négociées, a de meilleurs résultats que le groupe B qui a effectué deux dictées classiques et qui n'a pas été soumis à des temps de réflexion. Ce fait est caractérisé par un nombre d'erreurs de gestion de l'accord sujet-verbe inférieur pour le groupe A*, nous avons collecté toutes les dictées, soit 69 dictées, groupe A et B confondus. Ainsi, pour le groupe A, nous disposons de 3 dictées par élèves, soit 36 dictées. Pour le groupe B, nous disposons également de 3 dictées par élèves, soit 33 dictées.

Afin de vérifier nos hypothèses 2 et 3, qui sont respectivement : *Les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A vont évoluer au fil des dictées négociées réalisées. Par exemple, les élèves vont passer d'un raisonnement sémantique à un raisonnement syntaxique / Les écarts présents entre les sous-groupes du groupe expérimental (Groupe A) sont justifiés par l'utilisation de manipulations syntaxiques par certains élèves de ces groupes*, nous disposons également des enregistrements audios de 6 séances d'ateliers de réflexion graphique d'une durée de 20 minutes environ, entièrement retranscrits en annexe (soit 2 séances par groupe A1, A2 et A3).

	Nombre de dictées relevées	Ateliers de Réflexion Graphique
Groupe A	36 <i>12/sous-groupe</i>	6 <i>2/groupe</i>
Groupe B	33	/
Total	69	6

**Tableau 6 : données collectées**

Pour structurer la présentation des résultats, il est important d'explicitier la manière dont nous allons analyser les données en nous appuyant sur la typologie décrite dans la partie théorique de ce mémoire.

Tout d'abord, nous ferons une partie sur la gestion des accords sur les 3 dictées réalisées pour visualiser de manière générale les erreurs des élèves. Ensuite, pour répondre à la première hypothèse, il s'agira d'une analyse principalement quantitative en

nous référant et en supposant tout de même les arguments pouvant être avancés par les élèves pour accorder le verbe, ce qui permettra de mettre en évidence les raisons relatives aux erreurs effectuées.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, il est intéressant de s'appuyer sur la typologie décrite par Tallet (2003) et Thibeault (2019). Pour ce faire, nous allons mettre en évidence les procédures des élèves qui passent d'un raisonnement morphosémantique non pertinent à un raisonnement morphosémantique pertinent pour aller jusqu'au raisonnement morphosyntaxique. Puis, nous nous appuyerons sur Wattelet-Millet (2019, p. 98-99) pour aborder l'automatisation des procédures par les élèves. Ensuite, nous soulignerons le traitement de l'accord a posteriori (Mauroux et Morin, 2018) et enfin, nous illustrerons l'utilisation du métalangage lors des ateliers en nous référant aux chercheuses Fisher et Nadeau (2014).

Enfin, pour ce qui est de la dernière hypothèse, une partie de notre réponse sera quantitative pour analyser l'évolution du nombre d'erreurs au sein des sous-groupes A1, A2 et A3 puis la seconde partie sera qualitative avec une analyse des interactions entre élèves d'un même groupe ainsi que sur l'utilisation des manipulations syntaxiques pour accorder correctement le verbe.

Pour terminer l'analyse, nous préciserons le ressenti des élèves face à ces ateliers. Pour ce faire, nous établirons un lien entre la théorie formulée par de nombreux chercheurs et la concrétisation de ces ateliers de réflexion graphique pour les élèves.

### **3.5. Résultats : analyse des données recueillies**

Dans le cadre de cette contribution, l'analyse portera uniquement sur la façon dont les élèves gèrent/résolvent des problèmes d'accord sujet-verbe. Pour rappel, toutes les dictées se ressemblaient dans leur structure syntaxique et les problèmes orthographiques qui en découlent, à savoir : un sujet accompagné d'un complément du nom suivi d'un verbe. Ainsi, la dictée 3 est largement similaire à la dictée 0.

À présent, nous allons tenter de répondre aux 3 hypothèses émises précédemment en appui à la question de recherche que je rappelle ci-après : **en quoi les ateliers de réflexion graphique permettent aux élèves de cycle 3 de comprendre leurs erreurs**

## **et d'améliorer leurs apprentissages concernant l'orthographe par rapport à une méthode dite traditionnelle.**

Pour ce faire, il va être pertinent d'analyser dans un premier temps la gestion des accords pour chaque dictée. Dans un deuxième temps, nous quantifions le nombre d'erreurs du groupe A et du groupe B pour observer leur évolution au fil des dictées. Ensuite, nous explicitons les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A ainsi que l'importance des interactions entre élèves. Nous analyserons également les manipulations syntaxiques qu'ils utilisent. Enfin, nous ferons un point sur leur ressenti face aux ateliers réalisés.

### ***3.5.1. La gestion des accords pour chaque dictée***

Afin d'analyser de manière générale la gestion des accords pour chaque dictée, nous allons identifier les accords les mieux et moins bien résolus puis nous évaluerons l'effet de dispersion au fil de la dictée. Toute cette analyse confondra le groupe A et B sans distinction. Toutes les dictées étaient composées de 3 verbes du premier groupe.

Pour toutes les dictées réalisées, nous nous attendons à ce que de nombreux élèves accordent le verbe avec le complément du nom et pas le sujet. De plus, nous avons pensé que les élèves pourraient accorder le verbe avec le complément d'objet direct placé après.

#### *3.5.1.1. Dictée 1*

Pour rappel, la dictée 1 était la suivante : *Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.* Concernant cette dictée, les élèves des 2 groupes ont effectué 24 erreurs au total dont 8 élèves qui ont accordé le verbe « débiter » avec le complément du nom « les deux équipes », 6 élèves qui ont accordé le verbe « siffler » avec le complément du nom « jeu » et 1 élève qui l'a accordé avec le sujet correspondant, mais la terminaison est erronée : il a mis un « s » à la fin du verbe. Enfin, 9 élèves ont accordé le verbe « réaliser » avec le nom déconcertant « l'équipe de Sophie » (*Tableau 7*).

Erreurs des élèves des groupes A et B en dictée 1	
Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
- Accord du verbe débiter avec le complément du nom : <i>les deux équipes</i>	8

- Accord du verbe siffler avec le complément du nom : <i>jeu</i>	6
- Accord du verbe réaliser avec le complément du nom : <i>équipe de Sophie</i>	9
- Accord du verbe réalise avec le sujet <i>les arbitres</i> mais terminaison erronée	1
Nombre d'erreurs au total	<b>24</b>

*Tableau 7 : gestion des accords pour la dictée 1*

### 3.5.1.2. Dictée 2

Pour rappel, la dictée 2 était la suivante : *Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer, mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.* Dans cette dictée, nous n'allons pas analyser l'accord du verbe « féliciter », car le pronom antéposé n'a pas été repris dans la dictée suivante. Nous ne pouvons donc pas analyser l'évolution des élèves à ce propos. Durant cette dictée, les élèves ont fait 30 erreurs au total dont 13 erreurs relatives à l'accord du verbe avec le groupe prépositionnel constituant le groupe nominal. Pour être plus précis, 10 élèves ont fait une erreur dans l'accord du verbe « tenter » en l'accordant avec le complément du nom « équipe adverse » puis 3 élèves ont effectué une erreur dans l'accord du verbe « intercepter » en l'accordant avec le nom déconcertant « l'équipe de Sophie », ce qui est juste. Seulement, ces élèves considèrent *l'équipe de Sophie* au pluriel (Tableau 8).

Erreurs des élèves des groupes A et B en dictée 2	
Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
- Accord du verbe tenter avec le complément du nom <i>équipe adverse</i>	10
- Accord du verbe intercepter avec <i>l'équipe de Sophie</i> en considérant le sujet comme un pluriel	3
- Accord du verbe féliciter avec le pronom antéposé <i>les</i>	17
Nombre d'erreurs au total	<b>30</b>

*Tableau 8 : gestion des accords pour la dictée 2*

### 3.5.1.3. Dictée 3

Pour rappel, la dictée 3 était la suivante : *Les joueurs de l'équipe de Sophie dribblent correctement. Le match entre les deux équipes se termine par un tir. L'entraîneur des joueurs apporte la coupe aux gagnants.* Les élèves réalisent 13 erreurs au total dont 10 élèves qui ont fait l'erreur dans l'accord du verbe « dribbler » en l'accordant avec le complément du nom « l'équipe de Sophie », 1 élève dans l'accord du

verbe « se terminer » en l'accordant avec « les deux équipes » et 2 élèves pour le verbe « apporter » en l'accordant avec « les joueurs » (*Tableau 9*).

Erreurs des élèves des groupes A et B en dictée 3	
Types d'erreurs	Nombre d'erreurs
- Accord du verbe dribbler avec le complément du nom <i>l'équipe de Sophie</i>	10
- Accord du verbe se terminer avec le complément du nom <i>les deux équipes</i>	1
- Accord du verbe apporter avec le complément du nom <i>des joueurs</i>	2
Nombre d'erreurs au total	<b>13</b>

*Tableau 9 : gestion des accords pour la dictée 3*

Nous pouvons nous questionner sur l'effet de dispersion qui n'est pas très visible au sein de cette activité. En effet, les élèves réalisent approximativement le même nombre d'erreurs sur les 3 verbes constituant les dictées.

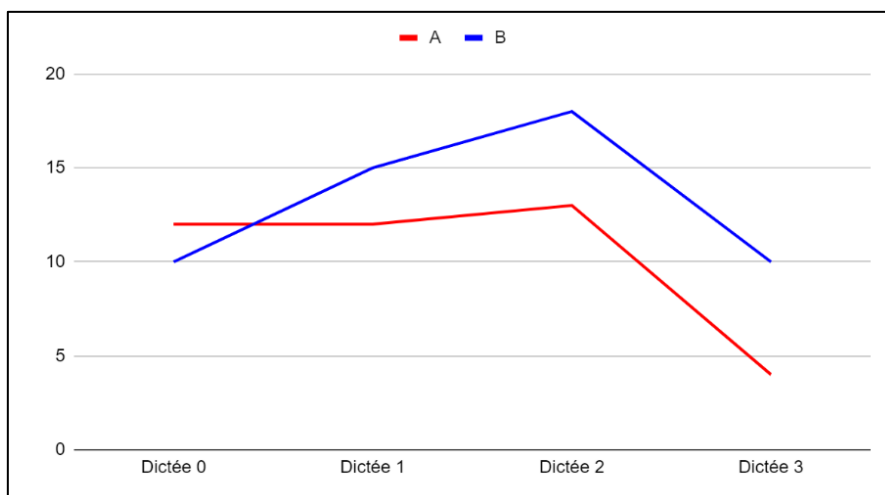
Ainsi, nous remarquons que les élèves effectuent souvent des procédures syntagmatiques en accordant le verbe avec l'élément le plus proche de ce dernier. De plus, nous constatons que les élèves font davantage d'erreurs quand le groupe nominal est composé d'un nom au pluriel et d'un groupe prépositionnel au singulier que l'inverse. Enfin, aucun élève n'a accordé le verbe avec le complément d'objet direct (COD).

À présent, nous allons pouvoir répondre à la première hypothèse émise.

### **3.5.2. Évolution du nombre d'erreurs entre le groupe A et le groupe B**

Dans cette partie, nous allons tenter de répondre à la première hypothèse : *le groupe A, qui a été soumis à deux temps de dictées négociées, a de meilleurs résultats que le groupe B qui a effectué deux dictées classiques et qui n'a pas été soumis à des temps de réflexion. Ce fait est caractérisé par un nombre d'erreurs de gestion de l'accord sujet-verbe inférieur pour le groupe A.*

Afin d'établir l'analyse quantitative, nous avons comptabilisé le nombre d'erreurs sur l'accord sujet-verbe par élève pour chaque dictée et nous les avons additionnées en prenant en compte l'appartenance de chaque élève au groupe A ou B. Voici ci-dessous un graphique permettant d'étudier l'évolution du nombre d'erreurs entre le groupe A et le groupe B en fonction des dictées réalisées durant ces deux semaines (*Graphique 1*).

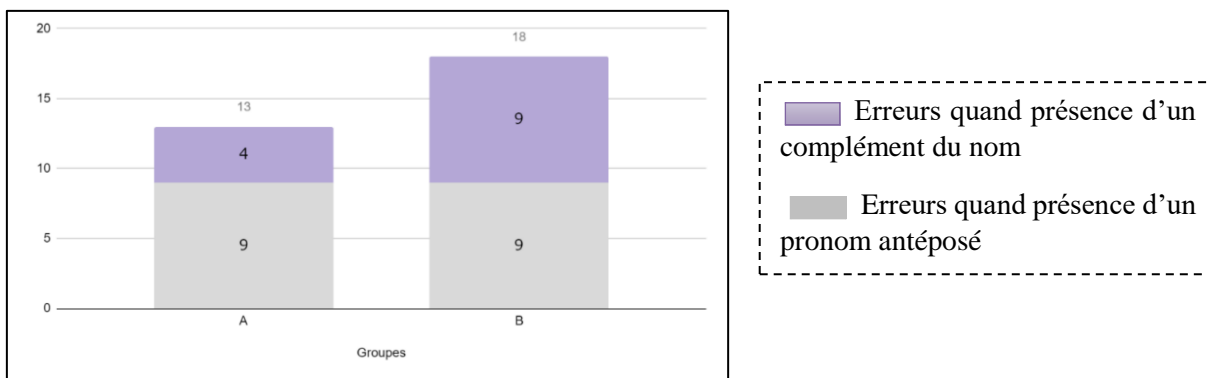


**Graphique 1 : nombre d'erreurs du groupe A et B aux 4 dictées**

Ce graphique est représentatif de l'impact positif des ateliers de réflexion graphique chez les élèves du groupe expérimental (groupe A). En effet, de la dictée 0 à la dictée 2, les erreurs du groupe A n'augmentent pas. Ces résultats peuvent s'expliquer par la présence d'apprentissages plus approfondis comme l'ont pointée Cogis et Ros (2003) grâce à un travail collaboratif et réflexif. A contrario, le groupe B voit ses erreurs augmenter très largement allant jusqu'à 19 erreurs en dictée 2.

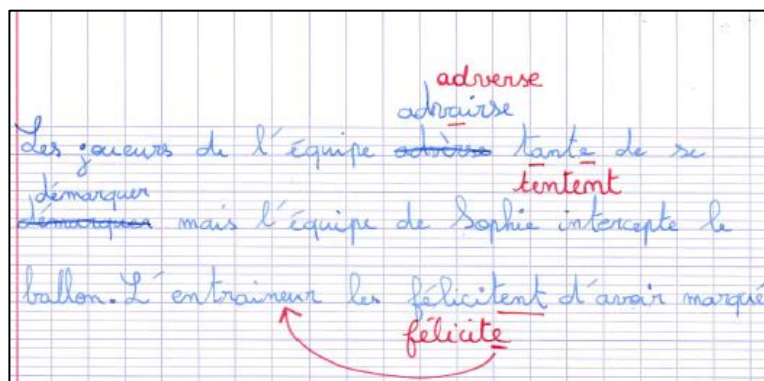
De plus, de la dictée 2 à la dictée 3, le nombre d'erreurs a largement diminué pour les deux groupes : le groupe A, passe à 4 erreurs et le groupe B à 10 erreurs (nombre d'erreurs identique à la dictée 0). Cette baisse est, en partie, due à l'absence du pronom antéposé au verbe de la dictée 3. En effet, la dictée 2 était composée de deux phrases dont une avec deux compléments du nom séparant le sujet et le verbe et une avec la présence d'un pronom antéposé au verbe. Cette dernière notion n'avait jamais été vue ou étudiée auparavant et il ne me semblait pas pertinent de la proposer en dictée bilan, car les élèves ne l'avaient vu qu'une seule fois. Ainsi, en dictée 2, si on ne prend pas en compte le nombre d'erreurs relatives à cette notion, le groupe B présente tout de même 9 erreurs relatives à l'accord sujet-verbe quand ces deux constituants de la phrase sont séparés par un complément du nom. Le groupe A, quant à lui, présente seulement 4 erreurs (*Graphique 2*).





**Graphique 2 : nombre et type d'erreurs du groupe A et B à la dictée 2**

Concernant les élèves du groupe B, les erreurs sont faites sur l'accord du verbe « tenter » dans la phrase « *Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer* ». Certains élèves ont accordé le verbe avec le complément du nom. De plus, nous pouvons également suggérer que la récurrence du mot « tante » est plus forte que celle du verbe « tenter ». C'est ce que met en évidence Thibeault (2019) lorsqu'il constate que les élèves mémorisent les mots les plus courants « Je l'ai toujours vu comme ça » et les réutilisent dans un contexte inapproprié. Il est donc possible que certains élèves n'aient pas repéré le verbe « tenter » au moment d'écrire. Cela n'influe pas forcément sur la terminaison, mais peut être source d'erreurs pour les élèves (*Production 1*).



**Production 1 : élève du groupe B - Dictée 2**

De plus, des erreurs sur l'accord du verbe « intercepter » sont mises en évidence, certains élèves ont mis en œuvre une procédure morphosémantique en faisant référence à la réalité non pertinente comme a pu le souligner Thibeault (2019). En outre, l'élève qui utilise cette procédure s'appuie uniquement sur le sens qu'il accorde au mot. Thibeault (2019) l'illustre avec cet exemple :

« J'ai mis un s au verbe parce que Tout le monde, c'est plusieurs personnes », « J'ai mis lis avec un s, parce que si tu lis un mot, tu mets pas un s, mais si tu lis plusieurs pages et livres et tout ça, ça prend un s » (Thibeault, 2019)

Nous pouvons supposer que pour les élèves, « l'équipe » comporte plusieurs joueurs donc le verbe a été conjugué au pluriel (*Production 2*).

Les joueurs de l'équipe adverse ~~tentent~~  
tentent de se démarquer mais  
l'équipe de Sophie interceptent le ballon.  
L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

**Production 2 : élève du groupe B - Dictée 2**

A contrario, le groupe A présente seulement 4 erreurs relatives au premier verbe de la phrase. En effet, les quatre élèves ont fait l'erreur à l'accord du verbe « tenter ». Ils l'ont accordé au complément du nom « équipe adverse ». On pourrait donc évoquer une procédure de type syntagmatique (Wattelet-Millet, 2019). Autrement dit, ces élèves ont accordé le verbe avec le groupe de mots qui le précède (*Production 3*).

Mardi 24 novembre.  
Dictée  
Les joueurs de l'équipe adverse tentent de  
se démarquer mais l'équipe de Sophie interceptent le ballon.  
L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

**Production 3 : élève du groupe A - Dictée 2**

Ainsi, nous pouvons suggérer que la réflexion graphique a eu un effet positif sur les apprentissages des élèves du groupe expérimental (groupe A) concernant l'accord sujet-verbe quand ces deux constituants sont séparés par un complément du nom. De plus,

ces élèves ont fait un transfert dans des situations individuelles de dictées telles que la dictée bilan effectuée (dictée 3). Ainsi, nous ne voyons pas de réelles évolutions dans les apprentissages pour les élèves du groupe témoin (Groupe B), élèves qui n'ont pas bénéficié d'ateliers de réflexion. Afin de vérifier cette interprétation, nous allons analyser la nature des verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A durant les temps d'ateliers de réflexion graphique.

### **3.5.3. *Les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A***

Dans cette partie, nous allons tenter de donner une réponse à la deuxième hypothèse émise : *les verbalisations métagraphiques des élèves du groupe A vont évoluer au fil des dictées négociées réalisées.*

Rappelons que les élèves du groupe A ont bénéficié de deux temps de négociation. Durant ces deux temps, nous voyons une progression dans les verbalisations métagraphiques des élèves.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps mettre en évidence le passage d'une procédure morphosémantique non pertinente à une procédure morphosémantique pertinente. Dans un deuxième temps, nous allons exposer les commentaires d'autorégulation. Ensuite, nous éclairerons la présence de l'automatisation chez certains élèves. Puis, nous illustrerons le passage d'une procédure quelconque à une procédure morphosyntaxique avant d'aborder l'utilisation du métalangage lors des ateliers.

Autrement dit, nous allons observer si les procédures relayées par les verbalisations des élèves évoluent notamment sous l'effet d'une mémorisation de ce qui a été dit lors des ateliers de réflexion graphique consécutifs à la dictée.

#### **3.5.3.1. Passage d'une procédure morphosémantique non pertinente à une procédure morphosémantique pertinente**

Prenons tout d'abord l'exemple de Ambre et Anaëlle (*Tableau 1*). Durant la première négociation, elles mettent en œuvre une procédure de type morphosémantique en faisant référence à la réalité non pertinente. Cette procédure rejoint celle établie par Thibeault (2019) dans sa recherche (*Verbalisations 1*).

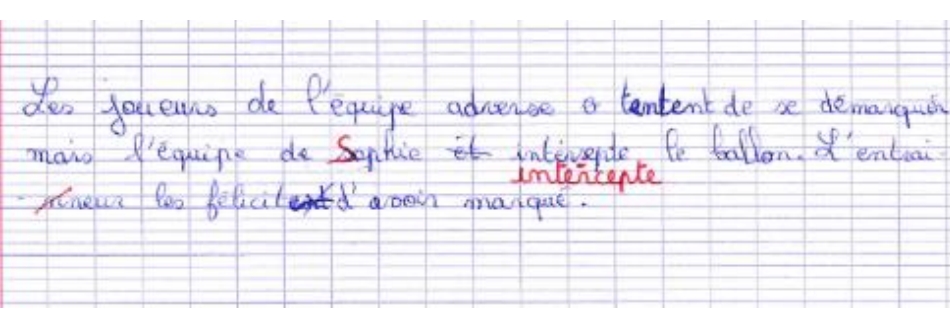
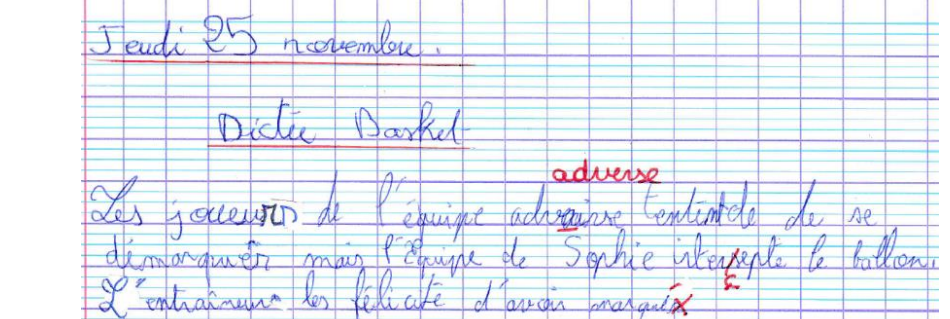
<p><b>Forme graphique produite</b></p>	
<p><b>ANG</b></p>	<p>84. Ambre : ben je sais que je me suis trompée parce que c'est l'équipe de Sophie et dans l'équipe de Sophie il y a plusieurs joueurs du coup ben forcément c'est -ent</p>
<p><b>Forme graphique produite</b></p>	
<p><b>ANG</b></p>	<p>71. CH. : on va passer au verbe réaliser  72. Clément : je viens de me rendre compte que c'est l'équipe  73. Adam : c'est elle  74. Anaëlle : <b>mais ils sont plusieurs dans l'équipe de Sophie</b>  75. Adam : hein c'est une équipe, mais vous avez fait sur équipe vous ? Moi j'ai fait sur Sophie  76. Clément : non, mais c'est l'équipe de Sophie c'est ses amis ben c'est l'équipe de Sophie qui réalise une faute  77. Adam : ah oui c'est l'équipe de Sophie  78. Clément : moi j'ai mis -ent, mais à mon avis c'est une seule équipe  79. CH. : relit la phrase  80. E : ah, mais c'est les adversaires  81. CH. : vous expliquez pourquoi  82. Adam : les adversaires c'est au pluriel donc ils  83. Clément : ça veut dire que c'est moi qui aie juste ?  84. CH. : expliquez-moi  85. Anaëlle : <b>ben en fait puisque c'est plusieurs adversaires parce que dans la phrase on dit, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute là on parle des adversaires l'équipe de Sophie ça donne des informations pour savoir contre quelle équipe et les adversaires comme c'est plusieurs adversaires réalise c'est -ent</b>  86. Adam : bien joué</p>

**Verbalisations 1 : Anaëlle et Ambre - Dictée 1**

Ainsi, à la fin de la discussion, nous remarquons que les élèves rebondissent suite à l'intervention d'Anaëlle. D'une part, les autres élèves du groupe se questionnent sur ce qu'il y a derrière le mot « équipe », comme le fait Clément (tour de parole 78), mais d'autre part ils se rendent compte que le sujet n'est pas « équipe », mais bien

« adversaires » (tour de parole 80, 82 et 85). Ce qui est intéressant à relever c'est qu'Anaëlle prend conscience de son erreur (tour de parole 85) et peut ainsi verbaliser un raisonnement corrigé.

Toutefois, nous observons chez ces élèves une évolution du raisonnement lors de la deuxième négociation qui témoigne d'une gestion de l'accord relayant un argument morphosémantique faisant appel à la réalité pertinente (*Verbalisations 2*).

<p><b>Forme graphique produite</b></p>	
<p><b>ANG</b></p>	<p>27. CH. : alors vous avez tous mis l'équipe de Sophie en sujet et intercepte avec un -e expliquez-moi pourquoi [...] 30. Ambre : moi j'ai mis un -e parce que c'est une équipe c'est pas plusieurs équipes</p>
<p><b>Forme graphique produite</b></p>	
<p><b>ANG</b></p>	<p>43. CH. : et pour toi la terminaison c'est quoi Anaëlle ? 44. Anaëlle : ça serait -e parce c'est une équipe et même si on rajoute l'équipe de Sophie c'est toujours -e parce que c'est une seule équipe de Sophie il n'y en a pas plusieurs 45. Clément : ah, mais oui comme c'est l'équipe qui intercepte c'est pas les joueurs qui interceptent 46. Anaëlle : et c'est pas les équipes qui interceptent</p>

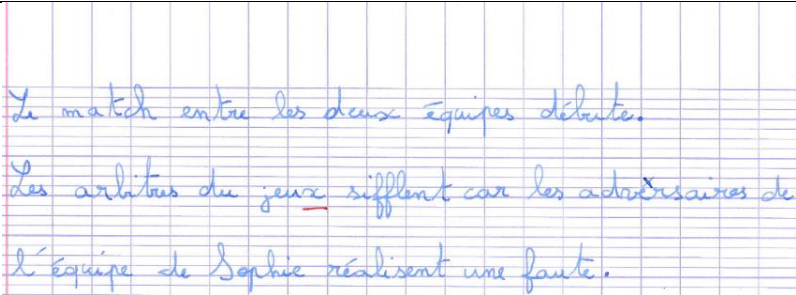
*Verbalisations 2 : Anaëlle et Ambre - Dictée 2*

Ainsi, au début de la recherche, ces élèves faisaient essentiellement appel à des procédures sémantiques de la réalité non pertinente. Ces procédures vont ensuite évoluer vers une combinaison d'arguments sémantiques pertinents pour justifier l'accord du verbe avec le sujet quand celui-ci est séparé de ce dernier par un complément du nom. Dès lors, nous pouvons rejoindre les propos de Wattelet-Millet (2019) lorsqu'elle constate une évolution des commentaires des élèves au fur et à mesure du dispositif allant d'une explication sémantique vers une explication combinant des arguments sémantiques et morphosyntaxiques.

### 3.5.3.2. Les commentaires d'autorégulation

Il s'agit en effet de commentaires formulés lors de l'atelier et qui sont suscités par la discussion entre élèves. Ces commentaires ont déjà été envisagés par Mauroux et Morin (2018) quand elles évoquent le fait que « les verbalisations peuvent ne pas refléter fidèlement celle effectivement déployée par l'élève pour écrire. » (p. 136).

En effet, si nous nous appuyons sur Marie, celle-ci se remet en question au moment de sa prise de parole lors de la négociation, alors qu'elle ne s'était pas questionnée au moment de la dictée et de la relecture (*Verbalisations 3*).

<p><b>Forme graphique produite</b></p>	
<p><b>ANG</b></p>	<p>12. CH. : très bien on va commencer par le verbe débiter [...]          17. Marie : e          18. CH. : avec quel mot vous avez accordé le verbe débiter ?          19. Marie : <u>ah je viens de me rendre compte d'un truc là</u>          20. CH. : c'est bon ? Marie dis-nous avec quel mot tu as accordé le verbe ?          21. Marie : ben je l'avais accordé avec le match, mais ah ben oui c'est avec le match non non parce que j'avais l'impression qu'il fallait l'accorder avec les deux équipes</p>

### *Verbalisations 3 : Marie - Dictée 1*

Elle refait le même raisonnement lors de la seconde dictée (*Verbalisations 4*).

<b>Forme graphique produite</b>	
<b>ANG</b>	11. Marie : tente je pense qu'il y a -ent parce que c'est les joueurs qui tentent 12. Tom : moi aussi j'ai mis -ent 13. Marie : mais j'ai pas marqué parce que au début je l'ai accordé avec l'équipe

**Verbalisations 4 : Marie - Dictée 2**

Ce type de réflexion permet d'affirmer l'idée selon laquelle la négociation permet aux élèves de prendre du recul sur leur propre production pour en faire une analyse sans qu'il soit nécessaire de leur pointer les erreurs au préalable.

De même, nous remarquons que les réponses données par Julie ne correspondent pas aux terminaisons écrites sur sa copie (*Verbalisations 5*). Nous pouvons supposer que cette élève n'a pas confiance en elle, et de par les réponses entendues en amont, elle va modifier ce qu'elle avait écrit au départ.

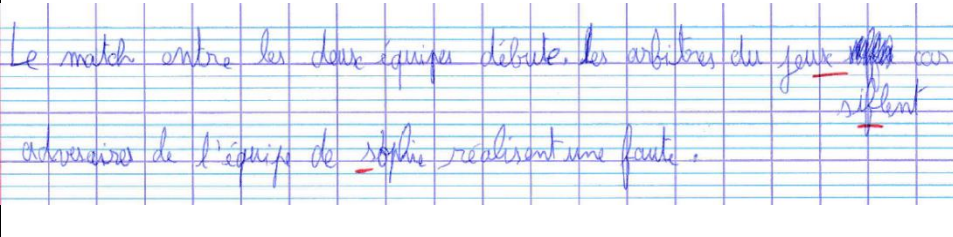
<b>Forme graphique produite</b>	
<b>ANG</b>	54. CH. : maintenant on va finir avec le verbe réaliser [...] 57. Julie : j'ai mis -ent parce que c'est l'équipe de Sophie c'est elles. [...] 60. CH. : alors pour toi Julie, le sujet de la phrase c'est quoi ? 61. Julie : c'est l'équipe de Sophie c'est ils ou elles

**Verbalisations 5 : Julie - Dictée 1**

Ainsi, cette élève met en œuvre une reconstruction à posteriori. Cela peut être une limite des ateliers de réflexion graphique. Toutefois, cela montre que l'élève adopte une posture réflexive sur sa production, ce qui peut déjà être le signe d'un progrès.

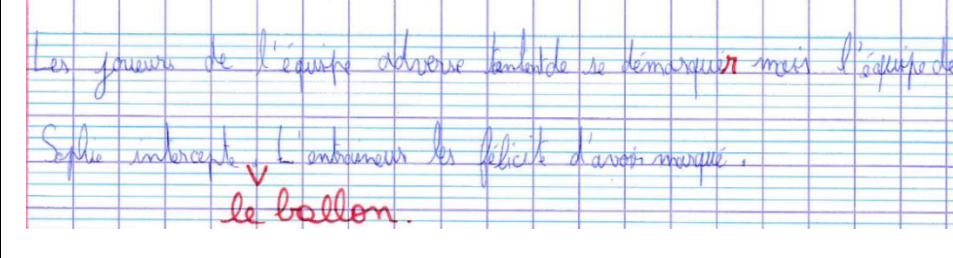
### 3.5.3.3. L'automatisation

Néanmoins, pour d'autres élèves, la verbalisation métagraphique s'arrête à l'évidence. Prenons l'exemple de Lucas, pour lui, l'accord du verbe avec le sujet va de soi (*Verbalisations 6*). Il me semble que sa procédure est encore trop intuitive pour être verbalisée.

<b>Forme graphique produite</b>	
<b>ANG</b>	<p>59. CH. : comment tu as fait pour trouver le sujet ?</p> <p>60. Lucas : moi ben je sais pas c'est comme Marie et Ambre je me suis pas posé la question</p> <p>91. Lucas : ben moi je savais que c'était les adversaires euh du coup voilà</p> <p>109. CH. : on va faire une conclusion comment vous avez fait pour trouver la terminaison du verbe ? Comment vous vous êtes débrouillés ?</p> <p>110. Lucas : tu apprends par cœur comment ça fonctionne un verbe et du coup tu n'as plus besoin de réfléchir lorsque tu en vois un</p> <p>111. CH. : mais là c'est pas ce qu'on a fait</p>

#### *Verbalisations 6 : Lucas - Dictée 1*

Toutefois, lors de la seconde dictée, la justification de Lucas est plus argumentée. (*Verbalisations 7*).

<b>Forme graphique produite</b>	
<b>ANG</b>	<p>27. CH. : alors vous avez tous mis l'équipe de Sophie en sujet et intercepte avec un -e expliquez pourquoi</p> <p>28. Marie : parce que c'est l'équipe de Sophie qui intercepte le ballon</p> <p>29. Lucas : qu'une seule équipe parce que sinon ça aurait été bizarre ça aurait été l'équipe de Sophie et l'équipe adverse qui interceptent le ballon et ça n'aurait plus de sens si on y réfléchit c'est pour ça qu'il y a un -e</p>

#### *Verbalisations 7 : Lucas - Dictée 2*



Il utilise une procédure clairement sémantique. Néanmoins, nous pouvons nous demander si cet élève a bien perçu la réalité non pertinente du nom déconcertant « l'équipe de Sophie » au vu de son propos.

Dès lors, les verbalisations métagraphiques sont très variées d'un élève à un autre, même si les procédures morphosémantiques prennent le dessus, d'autres procédures sont mises en œuvre et les élèves vont d'une procédure à une autre pour aller vers une procédure morphosyntaxique. C'est ce que nous allons développer dans la partie suivante.

#### 3.5.3.4. Passage d'une procédure syntagmatique à une procédure morphosyntaxique

Prenons l'exemple d'Adam qui utilise en dictée 1 une procédure syntagmatique, c'est-à-dire qu'il accorde le verbe avec l'élément le plus proche de celui-ci, pour aller en dictée 2 vers une procédure morphosyntaxique en pronominalisant le sujet (*Verbalisations 8*).

<b>Dictée</b>	<i>Les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.</i>
<b>Procédure</b>	<b>SYNTAGMATIQUE</b>
<b>ANG Dictée 1</b>	<p>72. Clément : je viens de me rendre compte que c'est l'équipe</p> <p>73. Adam : c'est elle</p> <p>74. Anaëlle : mais ils sont plusieurs dans l'équipe de Sophie</p> <p>75. Adam : <b>hein c'est une équipe, mais vous avez fait sur équipe vous ? Moi j'ai fait sur Sophie</b></p> <p>76. Clément : non, mais c'est l'équipe de Sophie c'est ses amis ben c'est l'équipe de Sophie qui réalise une faute</p> <p>77. Adam : ah oui c'est l'équipe de Sophie</p> <p>78. Clément : moi j'ai mis –ent, mais à mon avis c'est une seule équipe</p> <p><b>79. CH. : relit la phrase</b></p> <p>80. E : ah, mais c'est les adversaires</p> <p><b>81. CH. : vous expliquez pourquoi</b></p> <p>82. Adam : les adversaires c'est au pluriel donc ils</p> <p>83. Clément : ça veut dire que c'est moi qui aie juste ?</p> <p><b>84. CH. : expliquez-moi</b></p> <p>85. Anaëlle : ben en fait puisque c'est plusieurs adversaires parce que dans la phrase on dit, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute là on parle des adversaires l'équipe de Sophie ça donne des informations pour savoir contre quelle équipe et les adversaires comme c'est plusieurs adversaires réalise c'est –ent</p>
<b>Dictée</b>	<i>Les joueurs de l'équipe adverse essaient de se démarquer.</i>
<b>Procédure</b>	<b>MORPHOSYNTAXIQUE</b>
<b>ANG Dictée 2</b>	8. Margot : le sujet c'est les joueurs parce que c'est les joueurs qui tentent et tente je pense que là je me suis trompée j'ai mis -e

- |   |
|---|
| <p>9. Anaëlle : <i>ben non c'est les joueurs</i><br/> 10. Adam : <i>c'est les joueurs c'est « ils »</i><br/> 11. Margot : <i>ouai voilà pourquoi je me suis trompée</i></p> |
|---|

**Verbalisations 8 : Adam - Évolution de procédures de la dictée 1 à la dictée 2**

Ainsi, les procédures évoluent au fil des négociations et le passage de l'une à l'autre est un signe d'évolution, car la procédure morphosyntaxique nécessite davantage d'abstraction.

Néanmoins, l'erreur que fait Adam à la première dictée en nommant pour sujet « Sophie » au lieu de « les adversaires » *de l'équipe de Sophie*, il la refait lors de la deuxième dictée. On peut alors se demander si l'élève a réellement pris conscience de son erreur initiale.

À présent, il semble pertinent de mettre en évidence l'utilisation d'une terminologie grammaticale par les élèves.

**3.5.3.5. L'utilisation du métalangage**

Durant les ateliers de réflexion graphique, certains élèves vont utiliser le métalangage pour décrire leur raisonnement dans l'accord sujet-verbe en présence d'un complément du nom en nommant plus particulièrement les fonctions syntaxiques des mots de la phrase. Ils vont également mettre en évidence le pluriel et le singulier des noms.

Toutefois, dans certains groupes notamment le groupe A2 et A3, nous nous rendons compte que ce métalangage est particulièrement utilisé lors de l'apparition d'une nouvelle notion tel que le pronom antéposé au verbe en dictée 2. En effet, cette notion nécessite l'utilisation du métalangage pour la nommer dans un souci de communication et d'interactions avec les autres élèves.

	<b>Groupe A1</b>	<b>Groupe A2</b>	<b>Groupe A3</b>
<b>Dictée 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet</li> <li>- Complément circonstanciel</li> <li>- Terminaison</li> <li>- Conjugué</li> <li>- Verbe au présent</li> <li>- Pluriel</li> <li>- Phrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accordé</li> <li>- Adjectif, mais pour le verbe</li> <li>- Complément du sujet</li> <li>- Groupe du nom/complément du nom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pluriel</li> <li>- Verbe du premier groupe</li> <li>- Complément circonstanciel</li> <li>- Conjugue</li> </ul>

<b>Dictée 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet</li> <li>- Verbe</li> <li>- Complément du nom</li> <li>- Singulier</li> <li>- Pluriel</li> <li>- COD</li> <li>- enlever / rajouter</li> <li>- remplacer</li> <li>- pronom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accordé</li> <li>- Verbe</li> <li>- Phrase</li> <li>- Pronom</li> <li>- Complément du verbe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupe du nom/complément du nom</li> <li>- Sujet/groupe sujet</li> <li>- Complément circonstanciel</li> <li>- Verbe</li> <li>- Déterminant</li> <li>- COD</li> </ul>
-----------------	---	---	---

*Tableau 10 : relevé de termes utilisés durant les séances observées*

De plus, nous constatons que tous les groupes utilisent le mot « *plusieurs* » pour expliquer le raisonnement qu'ils ont adopté lors de l'accord sujet-verbe. Néanmoins, cette utilisation reste dans un processus d'analyse purement sémantique.

Après l'analyse des retranscriptions d'élèves, nous nous rendons compte que le groupe qui utilise le plus le métalangage est le groupe A1. Effectivement, si on se réfère au graphique 3 sur l'évolution du nombre d'erreurs concernant les sous-groupes du groupe A (p. 47), nous pouvons mettre en évidence le fait que ce groupe n'augmente pas son nombre d'erreurs au-delà de 4 erreurs, contrairement aux autres sous-groupes.

Cependant, ce métalangage reste très léger, car les élèves utilisent essentiellement des procédures morphosémantiques et l'utilisation du métalangage et d'une terminologie spécifique dans ce type de raisonnement ne sont pas nécessaires. C'est donc à l'enseignante de mettre en place ce langage pour amener les élèves à généraliser les procédures à d'autres phrases (Fisher et Nadeau, 2014). Pour ce faire, Mauroux (2018) s'appuie notamment sur Gomilla (2011) pour souligner l'idée selon laquelle c'est à l'enseignant de penser les dispositifs didactiques à mettre en place pour « aider les élèves à développer des compétences métalinguistiques, intégrant l'utilisation d'une métalangue appropriée, afin d'éviter le recours à un métalangage plus ou moins métaphorique et source de confusion » (p. 104).

Nous allons à présent nous interroger sur l'écart visible concernant l'évolution du nombre d'erreurs entre les groupes A1, A2 et A3.

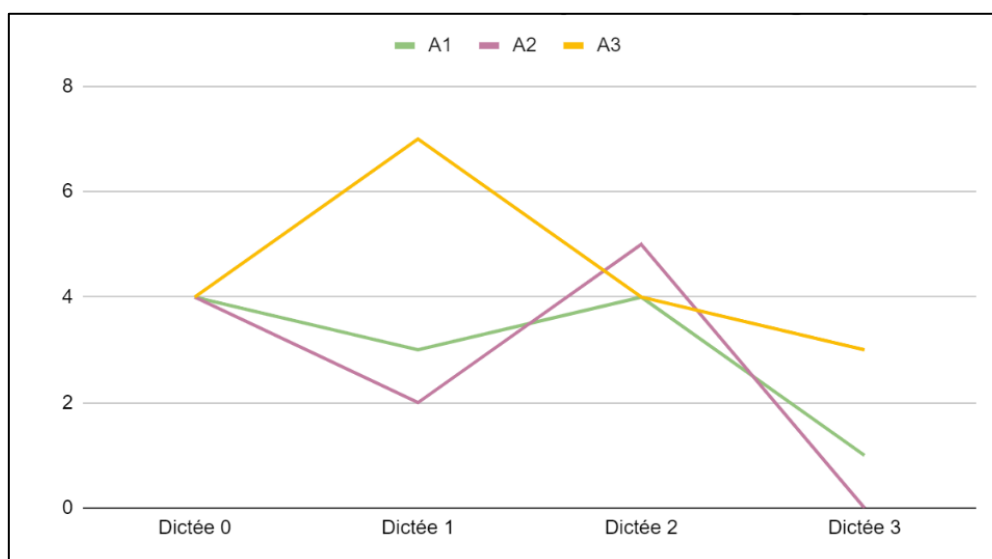
### 3.5.4. Évolution du nombre d'erreurs au sein des sous-groupes du groupe expérimental

Dans cette partie, nous analyserons les écarts présents entre les sous-groupes du groupe expérimental (groupe A). Pour rappel, le groupe A était divisé en 3 sous-groupes A1, A2 et A3 de 4 élèves chacun. D'après l'hypothèse émise en amont de la recherche, *ces écarts sont justifiés par l'utilisation de manipulations syntaxiques par certains élèves de ces groupes.*

#### 3.5.4.1. Évolution du nombre d'erreurs entre les sous-groupes

Pour ce faire, voici ci-dessous un graphique permettant de comptabiliser les erreurs des groupes A1, A2 et A3. Ce graphique permet d'observer que les groupes A1, A2 et A3 avaient le même nombre d'erreurs en dictée 0. Ils partaient donc sur une même base selon les critères pris en compte pour répartir les élèves tels que le nombre d'erreurs de chaque élève, la mixité, l'hétérogénéité et le nombre d'élèves dans chaque sous-groupe.

Néanmoins, nous nous rendons compte qu'il est difficile de constituer des groupes homogènes entre eux à partir d'une seule dictée. En effet, les 3 sous-groupes sont hétérogènes entre eux et n'évoluent pas de la même manière sur un temps donné (*Graphique 3*).



**Graphique 3 : évolution du nombre d'erreurs concernant les sous-groupes du groupe A**

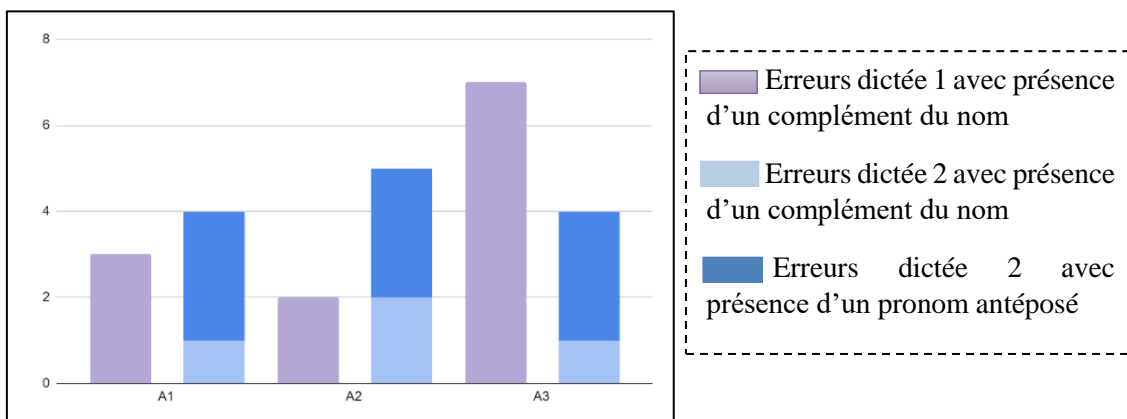
Nous pouvons constater que le groupe A3 présente plus d'erreurs que les deux autres groupes : en dictée 1, le groupe A3 passe à 7 erreurs alors que le groupe A1 et A2 diminuent leurs erreurs et passent respectivement à 3 et 2 erreurs.

Concernant le groupe A1 et A2, nous remarquons une diminution des erreurs de la dictée 0 à la dictée 1, ce qui peut être notamment expliqué par le dispositif mis en place : les dictées négociées se déroulaient dans un petit atelier annexe à la classe ce qui permettait une plus grande concentration des élèves du fait de l'absence de bruits parasites. De plus, lors des retranscriptions et à l'analyse des échanges, nous nous rendons compte que les élèves n'accordent pas le verbe avec le sujet, mais avec le complément du nom.

De plus, de la dictée 1 à la dictée 2, nous observons une légère augmentation des erreurs pour le groupe A1 et A2, ce qui peut être expliqué par la présence d'un pronom antéposé au verbe en dictée 2. En faisant abstraction de cette donnée, nous remarquons tout de même une évolution positive sur l'accord sujet-verbe avec la présence d'un complément du nom entre ces deux éléments (*Graphique 4*). Le groupe A3 fait une nette progression entre ces deux dictées, il passe de 7 erreurs en dictée 1 à une erreur en dictée 2.

Pour rappel, la dictée 1 était composée de deux phrases. Dans la première phrase, le groupe nominal est constitué d'un noyau singulier et d'un groupe prépositionnel avec un nom pluriel (*Le match entre les deux équipes débute.*) et dans la deuxième phrase, le groupe nominal est composé d'un noyau pluriel et d'un groupe prépositionnel avec un nom au singulier (*Les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute*).

Tandis que dans la dictée 2, le groupe nominal de la première phrase est constitué d'un noyau pluriel et d'un groupe prépositionnel avec un nom singulier puis dans une seconde partie de la phrase, il y a la présence d'un nom déconcertant (*Les joueurs de l'équipe adverse essaient de se démarquer, mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon.*). La seconde phrase, quant à elle, comporte un pronom antéposé au verbe (*L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.*).



Graphique 4 : nombre d'erreurs des sous-groupes A en dictée 1 et 2

Ce raisonnement nous amène donc à étudier l'écart que nous observons entre les 3 sous-groupes qui peut s'expliquer par la qualité des interactions entre les élèves de ces groupes.

#### 3.5.4.2. Analyse des interactions

##### ○ La nature des échanges

Comme évoqué précédemment, une diminution apparente pour le groupe A3 est observée entre la dictée 1 et la dictée 2, le groupe repasse à 4 erreurs, ce qui induit un apprentissage entre ces deux temps. Cette forte diminution peut être expliquée par le fait que le groupe A3 est celui qui a le plus participé, le plus argumenté, négocié et échangé pendant ces temps de réflexion métagraphique. Comme le précise Haas (1999), cette réflexion et cette argumentation vont permettre de construire des savoirs. Les échanges étaient riches, pertinents et les élèves ne faisaient pas ou rarement appel à l'adulte (*Verbalisations 9*).

Dictée 1	<i>Le match entre les deux équipes débute.</i>
ANG	<p><b>16. CH :</b> <i>Chacun va prendre la parole. Vas-y Clément si tu veux commencer</i></p> <p>17. Clément : <i>ben moi au début j'avais mis comme Adam, -e à débute, mais en fait c'est les deux équipes qui débutent le match du coup c'est au pluriel</i></p> <p>18. Anaëlle : <i>moi après ça m'a fait penser à : qui est-ce qui débute</i></p> <p>19. Margot : <i>ben les deux équipes</i></p> <p>20. Anaëlle : <i>moi je dirai le match</i></p> <p>21. Adam : <i>moi j'ai fait qui est-ce qui débute c'est le match moi j'ai écrit ça</i></p> <p>22. Clément : <i>qu'est-ce qui débute ? oui c'est les équipes</i></p> <p><b>23. CH. :</b> <i>donc pour vous le sujet c'est les deux équipes ?</i></p> <p>24. E : <i>oui</i></p> <p>25. Anaëlle : <i>mais je ne sais pas trop</i></p> <p>26. Clément : <i>mais non, mais c'est qui qui débute ?</i></p>

27. Anaëlle : attends
28. Clément : ah, mais non c'est le match c'est le match
29. Adam : c'est quoi qui débute c'est le match.
30. Anaëlle : donc il n'y a pas –ent vu que c'est un match
<b>31. CH. : bon moi je veux que vous me donniez la terminaison et le sujet de la phrase</b>
32. Anaëlle : c'est –e et c'est le match
33. Adam : le match c'est il
34. Clément : c'est il débute donc c'est avec un t
35. Anaëlle : débute c'est e
36. Adam : hein ?
37. Clément : moi, c'est ce que j'avais mis, mais débute c'est il ah, mais c'est pas début c'est débute.
<b>38. CH. : et débute appartient à quel groupe ?</b>
39. E : premier groupe
<b>40. CH. : et les terminaisons quand on le conjugue</b>
41. Clément : ah ben oui beh c'est e
42. Adam : ah oui ah oui

**Verbalisations 9 : échanges élèves groupe A3 - Dictée 1**

Au début de l'échange, nous remarquons que les élèves ne sont pas d'accord entre eux. Anaëlle et Adam pensent que c'est le match, mais n'osent pas contredire leurs camarades. *A contrario*, Clément et Margot pensent que le sujet est : « les équipes ». Quand, la chercheuse se rend compte que les élèves commencent à tourner en rond, elle relance les élèves sur le sujet. Et c'est à ce moment-là, qu'Anaëlle ose formuler son incertitude face à la réponse donnée par ses camarades. Et c'est ensuite Clément qui prend en compte l'hésitation d'Anaëlle pour rebondir. En effet, celui-ci revient sur son idée initiale et donne une réponse juste. Ainsi, les élèves ont trouvé une réponse appropriée au contexte sans avoir fait appel directement à l'adulte pour trouver la solution. Toutefois, l'adulte joue un rôle essentiel en recentrant le propos. Prenons ensuite un autre exemple lors de la dictée 2 cette fois-ci (*Verbalisations 10*).

Dictée 2	<i>Les joueurs de l'équipe adverse essaient de se démarquer, mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon.</i>
ANG	<p><b>24. CH. : vous faites pareil Margot elle commence et elle explique et après vous vous mettez d'accord</b></p> <p>25. Margot : ben le sujet c'est l'équipe de Sophie parce que C'EST l'équipe de Sophie QUI intercepte et intercepte c'est –ent parce que c'est l'équipe de Sophie il y a plusieurs joueurs dans l'équipe</p> <p>26. Clément : oui, mais c'est une équipe</p> <p>27. Anaëlle : oui c'est une seule équipe</p> <p>28. Clément : c'est ce que j'hésitais, mais bon c'est l'équipe de Sophie qui intercepte donc c'est une seule équipe, mais en même temps c'est ils interceptent</p> <p>29. Margot : parce qu'il y a plusieurs joueurs dans l'équipe donc c'est ils</p> <p>30. Adam : alors on se met d'accord</p>

	<p>31. Anaëlle : je ne sais pas si c'est l'équipe ou l'équipe de Sophie parce que l'équipe de Sophie c'est le groupe sujet et t'as demandé que le sujet pas le groupe sujet</p> <p>32. Adam : ben le sujet c'est Sophie</p> <p>33. Clément : ben c'est l'équipe du coup c'est une seule équipe, mais c'est pour ça moi aussi je galère</p> <p>34. Adam : est-ce que c'est Sophie ou c'est l'équipe ?</p> <p>35. Clément : mais non, mais c'est l'équipe de Sophie c'est pas que Sophie</p> <p>36. Anaëlle : ça peut être aussi l'équipe</p> <p>37. Clément : c'est l'équipe de Sophie ou ils</p> <p>38. Anaëlle, Adam : qui est-ce qui intercepte ? L'équipe de Sophie</p> <p>39. Anaëlle : mais c'est quand même l'équipe</p> <p>40. Clément : oui, mais on parle pour la terminaison nous</p> <p>41. Anaëlle : oui, mais moi je parle pour le sujet pas pour la terminaison</p> <p>42. Clément : oui, mais pour le sujet on est bien d'accord c'est l'équipe</p> <p><b>43. CH. : et pour toi la terminaison c'est quoi Anaëlle ?</b></p> <p>44. Anaëlle : ça serait –e parce c'est une équipe et même si on rajoute l'équipe de Sophie c'est toujours –e parce que c'est une seule équipe de Sophie il n'y en a pas plusieurs</p> <p>45. Clément : ahh, mais oui comme c'est l'équipe qui intercepte c'est pas les joueurs qui interceptent</p> <p>46. Anaëlle : et c'est pas les équipes qui interceptent</p> <p>47. Clément : et c'est pas non plus les joueurs qui intercepte du coup c'est pas –ent</p>
--	---

#### *Verbalisations 10 : échanges élèves groupe A3 - Dictée 2*

Au cours de l'échange, nous pouvons observer qu'en plus de 20 tours de paroles, la chercheuse n'intervient qu'une seule fois. De plus, c'est grâce à la discussion entre pairs que les élèves arrivent à trouver la réponse concernant l'accord du verbe « intercepter » avec le sujet « l'équipe de Sophie ». Toutefois, même si les élèves argumentent, interagissent et parviennent à se convaincre, le raisonnement mis en œuvre se maintient au niveau d'analyse sémantique. De plus, même si les élèves font appel à des manipulations syntaxiques (tour de parole 37), ils ne les nomment pas et ne mobilisent que très peu le métalangage. Il peut alors être intéressant de se questionner sur les savoirs déclaratifs et procéduraux construits à travers ces échanges.

De plus, lors de cette négociation, nous pouvons relever un blocage d'Anaëlle à partir du tour de parole 31, dû à une subtilité entre le sujet et le groupe sujet. En effet, le terme employé par la chercheuse est pris en compte par l'élève et par conséquent celle-ci visualise moins la finalité de l'activité (accorder le verbe avec le sujet correspondant) que la justesse des réponses données pendant l'échange.



Ensuite, certains élèves me semblaient perdus lors de leur prise de parole durant les négociations, mais en réalité ce n'était pas le cas, car en corrigeant la dictée bilan (dictée 3), ces mêmes élèves n'ont fait aucune erreur. Ils étaient très attentifs lors de ces échanges : en effet, participer c'est aussi écouter. En d'autres termes, les interactions entre pairs sont nécessaires dans l'élaboration du raisonnement métalinguistique (Brossard, 2004).

*« Ainsi l'élément central, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. » (P. & L., 1997, p. 355)*

Nous pouvons également remarquer sur le graphique 3, que les erreurs diminuent dans tous les groupes lors de la dictée 3 ce qui conduit d'autant plus à confirmer l'une des hypothèses établies en amont sur l'efficacité des ateliers de réflexion graphique. En outre, les discussions entre élèves se révèlent efficaces, car les élèves prennent conscience des erreurs réalisées et des procédures mises en œuvre pour accorder le verbe avec son sujet.

Ainsi, les verbalisations permettent de déboucher à une réelle analyse de l'erreur. En effet, si nous pratiquons seulement la dictée traditionnelle, les élèves ne bénéficient pas d'un retour constructif sur leur production directement après la réalisation de la dictée, mais devront attendre la correction de celle-ci pour visualiser leurs erreurs. De plus, ils ne pourront pas non plus visualiser leur propre raisonnement et le cheminement effectué par les camarades pour accorder correctement le verbe.

#### ○ Prise de conscience de l'erreur par l'élève

La conséquence possible des entretiens métagraphiques peut relever de la prise de conscience de l'erreur par l'élève. En effet, lors de la dictée 1, Clément et Anaëlle avaient accordé le verbe « réaliser » avec le complément du nom « l'équipe de Sophie » et pas avec le sujet « les adversaires ». Ils avaient donc effectué une procédure syntagmatique (Tallet, 2003). Au cours de la négociation, les deux élèves se rendent compte que le sujet n'est pas l'équipe de Sophie, mais bien les adversaires. Toutefois, même si Anaëlle comprend qu'elle s'est trompée malgré une terminaison correcte du verbe, Clément reste sur son idée selon laquelle il a juste même s'il n'a pas accordé le verbe avec le bon élément de la phrase, car la terminaison du verbe est aussi *-ent*. Les deux élèves se rendent finalement compte que lors d'une dictée classique cette erreur n'aurait pas été visible par

l'enseignante. Ils auraient donc eu juste sans se rendre compte de leur erreur et leur raisonnement serait donc inchangé. Ainsi, c'est bien à cela que les ateliers de réflexion graphique ont un intérêt (*Verbalisations 11*).

Dictée 1	<i>Les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.</i>
ANG	<p>93. Clément : <i>ah ben oui j'ai juste en fait c'est pas l'équipe de Sophie c'est les adversaires</i></p> <p>94. Anaëlle : <i>mais même on a eu faux</i></p> <p>95. Clément : <i>bah pourquoi t'as mis quoi toi ?</i></p> <p>96. Anaëlle : <i>ben moi au début j'avais mis l'équipe</i></p> <p>97. Clément : <i>mais moi j'ai mis l'équipe de Sophie réalise avec –ent tu avais mis –ent toi aussi ? Tu as mis quoi ?</i></p> <p>98. Anaëlle : <i>j'avais mis –ent le verbe c'est bon, mais</i></p> <p>99. Clément : <i>ben tu as juste alors puisque c'est les adversaires</i></p> <p>100. Anaëlle : <i>oui, mais j'ai mis –ent pour les équipes dans ma tête je savais pas que c'était les adversaires</i></p> <p>101. Clément : <i>ben moi comme j'ai marqué que ce qui était à côté de réalise</i></p> <p>102. Anaëlle : <i>oui, mais c'est les adversaires si elle nous avait pas demandé de mettre le sujet là peut-être qu'on aurait eu juste</i></p> <p>103. CH. : <i>si je vous avais fait seulement la dictée que j'aurais corrigé j'aurai mis juste, mais je ne connais pas votre raisonnement</i></p> <p>104. Clément : <i>oui notre avis</i></p> <p>105. CH. : <i>et voilà du coup là tu as mis –ent parce que tu pensais qu'équipe il y avait plusieurs joueurs dans une équipe</i></p> <p>106. Anaëlle : <i>donc c'est faux</i></p> <p>107. CH. : <i>mais du coup si j'avais juste eu la dictée oui ça aurait été juste, mais en fin de compte dans ton raisonnement c'est faux parce que le sujet de la phrase c'est quoi ?</i></p> <p>108. E : <i>les adversaires</i></p>

***Verbalisations 11 : prise de conscience d'Anaëlle et Clément sur leurs erreurs***

L'écart que nous pouvons observer entre les 3 sous-groupes peut aussi provenir de l'utilisation des manipulations syntaxiques par certains élèves comme le suggèrent Fisher et Nadeau (2014).

***3.5.4.3. Le recours aux manipulations syntaxiques par certains élèves***

Tout d'abord, de nombreux élèves utilisent le test scolaire pour identifier un sujet et l'accorder au verbe. La manipulation syntaxique associée à ce test correspond à l'encadrement. Ce test « *Qui est-ce qui fait l'action ?* » provient de la grammaire traditionnelle du XIX<sup>ème</sup> siècle et s'appuie principalement sur le sens. Voici quelques exemples ci-dessous (*Verbalisations 12*).

<b>Dictée 1</b>	<p><u>Groupe A1</u> 48. Julie : je me suis dit qui siffle eh ben c'est les arbitres 64. Liam : euh, parce que c'est qui qui réalise une faute c'est les adversaires</p> <p><u>Groupe A2</u> 37. Tom : moi j'ai fait qu'est ce qui débute ben le match 98. Lucas : qui c'est qui fait l'action les adversaires</p> <p><u>Groupe A3</u> 21. Adam : moi j'ai fait qui est-ce qui débute c'est le match moi j'ai écrit ça 22. Clément : qu'est-ce qui débute ? oui c'est les équipes CH. : donc pour vous le sujet c'est les deux équipes ? 26. Clément : mais non, mais c'est qui qui débute ? 28. Clément : ahh, mais non c'est le match c'est le match</p>
-----------------	---

**Verbalisations 12 : utilisation du test scolaire**

Ce test est omniprésent dans tous les groupes. Néanmoins, nous remarquons ses limites dans certains cas. En effet, dans le groupe A3, les élèves ont réfléchi sur le sujet de la phrase « *Le match entre les deux équipes débute.* », ils se sont rendu compte que ce test n'était pas suffisant. Un des élèves a proposé de remplacer le sujet, le match par un pronom : « *le match c'est il* ». Il a donc utilisé une opération syntaxique pour opérer la pronominalisation (*Verbalisations 13*).

<b>Dictée 1 – Groupe A3</b>	<p>18. Anaëlle : moi après ça m'a fait penser à : qui est-ce qui débute 19. Margot : ben les deux équipes 20. Anaëlle : moi je dirai le match 21. Adam : moi j'ai fait qui est-ce qui débute c'est le match moi j'ai écrit ça 22. Clément : qu'est-ce qui débute ? oui c'est les équipes M : donc pour vous le sujet c'est les deux équipes ? 24. E : oui 25. Anaëlle : mais je ne sais pas trop 26. Clément : mais non, mais c'est qui qui débute ? 27. Anaëlle : attends 28. Clément : ahh, mais non c'est le match c'est le match 29. Adam : c'est quoi qui débute c'est le match. 30. Anaëlle : donc il n'y a pas –ent vu que c'est un match 31. M : bon moi je veux que vous me donniez la terminaison et le sujet de la phrase 32. Anaëlle : c'est –e et c'est le match 33. Adam : <b>le match c'est il</b></p>
-----------------------------	---

**Verbalisations 13 : limite du test scolaire**

Les élèves qui pratiquent davantage la linguistique moderne en réalisant des manipulations syntaxiques afin de supprimer, remplacer ou déplacer permettent à tout le groupe de mieux observer le fonctionnement de la langue en la manipulant.

C'est le cas notamment des élèves du groupe A1. En effet, Lucie utilise uniquement des procédures morphosyntaxiques (suppression et substitution) dans les deux ateliers de réflexion graphique réalisés. Elle utilise ces procédures pour expliquer aux autres son raisonnement et répondre à leurs erreurs ce qui fait avancer la discussion (*Verbalisations 14*).

<i>Dictée 1 - Groupe A1</i>	<p>23. Lucie : <i>entre les deux équipes c'est un complément circonstanciel enfin c'est pas un complément circonstanciel c'est une précision on peut l'enlever</i></p> <p>32. Lucie : <i>le match on peut le remplacer par il et la terminaison d'un verbe conjugué avec le sujet il y a -e à la fin</i></p> <p>66. Lucie : <i>moi j'ai regardé ce qu'on peut enlever dans la phrase parce qu'on peut dire les arbitres du jeu sifflent, car les adversaires réalisent une faute</i></p>
-----------------------------	--

***Verbalisations 14 : utilisation des procédures morphosyntaxiques par Lucie***

De même, Adam dans le groupe A3 utilise la manipulation syntaxique de remplacement (pronominalisation). Cette procédure permet aux autres membres du groupe d'éclairer leurs incompréhensions (*Verbalisations 15*).

<i>Dictée 1 - Groupe A3</i>	<p>88. CH. : <i>est-ce qu'Adam tu peux réexpliquer à Margot qui n'a pas compris</i></p> <p>89. Adam : <i>en gros tu vois les adversaires c'est avec quoi on conjugue réalise donc c'est ils</i></p> <p>90. Margot : <i>ouai</i></p> <p>91. Adam : <i>tu es bien d'accord ? Du coup quand tu conjugues ils réalisent ça fait -ent</i></p>
<i>Dictée 2 - Groupe A3</i>	<p>10. Adam : <i>c'est les joueurs c'est « ils »</i></p>

***Verbalisations 15 : utilisation des procédures morphosyntaxiques par Adam***

Cependant, suite à l'analyse de ces échanges, nous constatons ici qu'Adam fait une démonstration sans expliquer la manipulation et sans la nommer explicitement. Ici, les élèves n'ont pas nécessairement conscience de ces manipulations, mais les utilisent tout de même à bon escient. Toutefois, cette non prise de conscience ne permet pas à tous les élèves du groupe de progresser. Il serait alors pertinent que l'enseignant amène l'élève vers cette prise de conscience comme le suggèrent Fisher et Nadeau (2014) en soulignant que l'utilisation de ces manipulations syntaxiques est importante à condition de les intégrer à un enseignement explicite et, en passant par les 3 phases suivantes : nommer la manipulation syntaxique choisie, la réaliser et demander un jugement sur son résultat.

Concernant les élèves du groupe A2, aucune manipulation syntaxique n'a été mise en œuvre. Les élèves de ce groupe se sont uniquement centrés sur des procédures

morphosémantiques. C'est ce qui pourrait expliquer le fait qu'ils stagnent entre la dictée 1 et la dictée 2. Tout de même, en dictée bilan, aucun élève de ce groupe n'a fait d'erreurs. Nous pouvons alors nous questionner sur la validité de cette hypothèse. En effet, il aurait été intéressant de creuser davantage sur les procédures utilisées par les élèves lors de la dictée bilan en entretien métagraphique individuel notamment en faisant verbaliser les élèves sur la façon dont ils ont trouvé le sujet. De même, afin d'amener les élèves vers l'explicitation des manipulations syntaxiques, il semble aussi pertinent d'introduire une proposition alternative venant d'un élève fictif par exemple en informant les élèves sur ce qu'a proposé un autre groupe et leur demander ce qu'ils en pensent. Par exemple, il semblerait intéressant dans ce contexte de proposer la suppression pour résoudre un grand nombre de problèmes liés à l'expansion du groupe nominal.

Ainsi, sur une durée aussi restreinte, l'utilisation de manipulations syntaxiques n'est pas un critère exclusif dans la diminution des erreurs relatives à l'accord sujet-verbe. Toutefois, il s'agit bien de savoirs procéduraux qui permettent à l'élève de transférer ses connaissances dans des situations individuelles.

Nous pouvons maintenant accorder un point sur le ressenti des élèves face à cette activité de réflexion graphique avant de conclure.

### **3.5.5. Ressenti des élèves face à cette activité**

Nous savons que l'apprentissage à l'école est multidimensionnel. Autrement dit, divers facteurs vont permettre aux élèves d'apprendre. Durant cette recherche, les facteurs mis en jeu étaient ceux de l'interaction et de la négociation au sein d'un groupe d'élèves.

En effet, les élèves ont répondu, en fin d'atelier, à la question suivante : « Qu'avez-vous pensé de cette activité ? ». Ils ont tout d'abord souligné la nécessité de travailler en petits groupes. Ils trouvent important de se faire expliquer une notion, qu'ils n'ont pas nécessairement comprise, par un autre élève (*Verbalisations 16*).

<b>Bilan séance</b>	80. CH. : très bien, tu as compris Julie. Alors qu'est-ce que vous avez pensé de cette activité ??
	81. Liam : bien
<i>Groupe A1</i>	82. CH. : oui, mais pourquoi ?
	83. Julie : parce qu'on était en petits groupes et du coup on pouvait se mettre d'accord sur le verbe et les sujets
	84. CH. : si on avait fait seulement une dictée classique vous faites la dictée je la ramasse et vous faites l'autocorrection quand je vous la rends
	85. Liam : je préfère faire comme ça
	86. CH. : et pourquoi ?

	<p>87. Julie : parce que des personnes peuvent nous aider si on a un problème</p> <p>88. Liam : parce qu'on discute tous ensemble et moi souvent je comprends mieux quand c'est euh une personne de mon âge qui me le dit que des fois, mais parents ou même des fois la maitresse parce que souvent les personnes de mon âge ils ont appris les mêmes mots et des fois les adultes ils disent des mots bizarres</p> <p>89. Lucie : oui des mots difficiles</p>
--	---

*Verbalisations 16 : ressenti des élèves*

Les élèves ont également pointé du doigt la limite que peut avoir une dictée classique par rapport à une dictée négociée. En effet, les élèves se rendent compte que lors de la dictée classique, ils ne réfléchissent pas à tout ce cheminement fait lors de la négociation, ils ne prennent pas le temps et le retour effectué par l'enseignante n'est pas toujours adapté (*Verbalisations 17*).

<b>Bilan séance</b>	<p>82. Marie : c'est mieux de faire l'atelier parce que tu te rends compte de tes erreurs</p> <p>83. Lucas : et tu apprends plus</p>
<b>Groupe A2</b>	<p>84. Ambre : oui parce que même si quand maitresse elle nous corrige du coup après on sait où sont nos erreurs, mais du coup là ça nous permet plus pour la prochaine fois de pas se tromper</p> <p>85. Marie : parce qu'elle nous met où sont les erreurs, mais elle nous met pas ce que c'est, mais c'est mieux comme ça parce que tu apprends où sont tes erreurs alors que maitresse met où elles sont</p>

*Verbalisations 17 : ressenti des élèves*

Ainsi, nous pouvons établir un lien entre ce que les élèves explicitent dans leurs propos et ce que disent les chercheur.e.s. En effet, au tour de parole 82, Marie souligne l'intérêt de l'activité quand elle dit : « Tu te rends compte de tes erreurs ». Ici, Marie met en évidence les propos énoncés par Mauroux et Morin (2018) sur la reconnaissance de ce qui est correct ou non dans la production graphique. De plus, au tour de parole 84 « ça nous permet plus pour la prochaine fois de pas se tromper » et au tour de parole 85 « Tu apprends où sont tes erreurs », Ambre et Marie rejoignent Haas (1999) quand celle-ci énonce les objectifs de ces ateliers et plus particulièrement celui de la mise à jour des représentations des élèves.

Dès lors, ces retours me confortent dans le choix de mettre les élèves au centre des apprentissages, de favoriser leur autonomie et surtout de mettre en valeur leur manière de penser ainsi que les choix qu'ils effectuent en les mettant régulièrement dans une posture réflexive au sein de petits groupes. Cela permet de développer les échanges et d'amener les élèves vers une réflexion collaborative ce qui va faciliter en partie la

mémorisation, la prise de conscience et la mise en œuvre des procédures à mettre en place pour accorder le verbe avec son sujet.

### **CONCLUSION : APPORTS, LIMITES ET PERSPECTIVES**

Ce mémoire avait pour ambition de mesurer l'impact des ateliers de réflexion graphique sur l'amélioration en orthographe chez les élèves de cycle 3. Malgré la mise en place d'un protocole de courte durée, nous pouvons tout de même apprécier l'effet positif de la dictée négociée chez les élèves.

En effet, cette recherche fait ressortir plusieurs éléments essentiels expliquant l'intérêt de mettre en place des ateliers de réflexion graphique suite à une dictée. À travers les retranscriptions, nous pouvons relever l'importance pour les élèves de verbaliser les procédures mises en œuvre. En outre, cela va leur permettre de prendre conscience du cheminement établi pour accorder le verbe à son sujet. Autrement dit, ces élèves pourront faire un transfert lors de dictées individuelles.

Néanmoins, même si les échanges analysés sont riches dans leur contenu et permettent à l'ensemble du groupe d'avancer et de trouver un accord juste, la plupart des élèves se maintiennent au niveau d'analyse sémantique et ne dépassent pas ce niveau pour aller vers une analyse syntaxique ou alors, le glissement d'un niveau à l'autre reste très partiel. En effet, les élèves faisant appel à l'analyse morphosyntaxique ne nomment pas les manipulations effectuées et ne mobilisent que très peu le métalangage. Nous pouvons alors nous questionner sur la manière de faire évoluer la réflexion des élèves pour les faire passer d'une procédure purement sémantique à une procédure syntaxique (Chartrand, 2016).

« Ce travail systématique, gradué, lent et patient de dévoilement de règles de la syntaxe grâce aux manipulations est la condition d'une éventuelle capacité des élèves à résoudre les problèmes de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe afin de produire des textes qui soient plus conformes aux règles et normes de la langue. » (Chartrand, 2016)

De plus, nous ne pouvons pas expliquer l'écart établi entre les sous-groupes du groupe expérimental. Nous pouvons seulement confirmer le fait que les élèves progressent tous à une allure différente, ce qui a un impact sur l'avancée de chaque groupe. Malgré cela, grâce aux hypothèses émises, nous pouvons confirmer que les ateliers de réflexion graphique sont plus efficaces que la dictée classique.

Cette récolte de données présente cependant quelques limites. En effet, la dictée négociée réalisée ne s'est pas faite dans de réelles conditions de classe. En outre, je prenais en main un groupe de 4 élèves pendant que les autres élèves étaient en autonomie dans les autres ateliers et l'autre moitié de la classe en atelier dirigé avec l'enseignante. Si j'ai pris cette décision, c'était pour être face aux échanges des élèves et pour les réguler, car ces derniers n'avaient jamais participé à des ateliers de réflexion graphique. J'étais davantage en posture de chercheuse qu'en posture d'enseignante. En effet, mon objectif était d'observer la réflexion des élèves pour les analyser afin de valider ou infirmer les hypothèses émises alors que pour un enseignant, l'objectif serait de faire progresser l'élève dans ses apprentissages en fonction de l'observation de leur réflexion en adoptant des gestes professionnels adaptés à la situation.

De plus, la collecte s'est faite sur un temps court de deux semaines ce qui rend l'étude et les résultats retenus moins pertinents. Il serait intéressant de prolonger cette recherche au sein de plusieurs classes de cycle 3 sur un temps plus long ou au moins à intervalles réguliers, sur une année par exemple (étude longitudinale) en gardant l'idée de recherche expérimentale avec un groupe témoin et un groupe expérimental au sein d'une même classe. En effet, ces conditions garantissent une comparaison efficace de par la certitude que les élèves ont été soumis aux mêmes apprentissages, en dehors de la condition testée.

Suite à mon intervention, l'enseignante de CM2 souhaiterait amener les élèves vers ce type de réflexion métalinguistique. Comme je suis intervenue en expliquant les règles, le contenu, l'objectif de ces ateliers à la moitié de la classe, il est maintenant plus facile d'instaurer cette dictée négociée en mettant les élèves en autonomie ce qui favorisera une réflexion sur la notion étudiée de la part de tous les élèves de la classe dans un même temps donné. De plus, les notions que les élèves étudieront durant les dictées négociées seront variées. En effet, comme le développent Haas et Lorrot (1996) « L'ANG, dans la mesure où, sauf exception, les élèves choisissent eux-mêmes les problèmes à débattre, permet effectivement de voir quelles sont, dans la diversité des questions susceptibles d'être retenues, celles qui sont remarquées par les enfants et soumises par eux à la discussion. » (p. 169). C'est donc à l'enseignant de bien choisir son corpus de dictées et les notions qu'il veut y insérer pour amener les élèves vers ces questionnements afin qu'ils réinvestissent ensuite ce matériau linguistique dans des situations



individuelles. De plus, l'enseignant se questionnera sur la progressivité du matériau linguistique ainsi que sur les problèmes orthographiques abordés. En effet, comme énoncé dans le corps du mémoire, le matériau linguistique conditionne l'usage du métalangage. Comme le soulignent Ros et Cogis (2003), il est également intéressant de mettre en œuvre ce type d'activité lors de la découverte d'une nouvelle notion. C'est ce que nous avons commencé à faire en insérant le pronom antéposé au verbe. Il serait alors pertinent de poursuivre cette réflexion en proposant aux élèves un corpus avec la présence du pronom antéposé à chaque dictée ce qui inciterait les élèves à manipuler le métalangage.

En réalisant les dictées lors des deux semaines de stage, je me suis rendu compte qu'il aurait été approprié de donner une liste de mots aux élèves afin qu'ils puissent les apprendre. En effet, cela aurait permis certains déblocages comme pour écrire : adversaires, démarquer, dribbler ou encore entraîneur. Les élèves se seraient donc uniquement focalisés sur les terminaisons des verbes à accorder lors des ateliers.

À présent, il serait intéressant de s'interroger sur la posture que doit avoir l'enseignant vis-à-vis des élèves lors des ateliers de réflexion graphique. Nous pouvons alors nous questionner autant sur le rôle que doit tenir le professeur des écoles lors de la mise en place de tels ateliers en amont, pendant, et en aval comme nous avons commencé à l'aborder dans la partie théorique en nous appuyant sur Fijalkow (1995) qui souligne que l'enseignant est le : « médiateur entre élèves et savoirs », que sur l'intérêt des verbalisations pour l'enseignant comme le relève Mauroux et Morin (2018) : « il s'agit de mieux comprendre le cheminement de l'élève qui découvre et reconstruit un système écrit » (p. 125).

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Pratiques et enjeux pédagogiques. 10<sup>e</sup> édition (2011). Repéré à : [https://books.google.fr/books/about/L\\_erreur\\_un\\_outil\\_pour\\_enseigner.html?id=Jk4m6aoE-J8C&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books/about/L_erreur_un_outil_pour_enseigner.html?id=Jk4m6aoE-J8C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Banque de séquences didactique. (2004). La dictée négociée. Canope. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=729>
- BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Paris : Hatier, 2011.
- BRISSAUD, C., LE LEVIER, H. et HUARD, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques*, 177-178. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/4464#quotation>
- COGIS, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, vol.vi (1), 47-61. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-1-page-47.htm?contenu=article>
- COGIS, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, n°141, 118-122. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-118.htm>
- COGIS, D. et ROS, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9. L'orthographe, une construction cognitive et sociale. 89-98. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_9\\_1\\_988](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988)
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'EDUCATION. (2008). Stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire. 18-20. Montréal : Chenelière, 2008.
- DAVID, J. et MORIN, M-F. (2008). Écritures approchées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis scripteurs aux pratiques d'apprentissage. *Repères*. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/1516>
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Note d'information n°28. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire\\_658075.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf)
- FISHER, C. et NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères* 49. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/742>

- HAAS, G. et LORROT, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°14. La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ? pp. 161-181. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1996\\_num\\_14\\_1\\_2200](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2200)
- HAAS, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20. Recherches-actions et didactique du français. pp. 127-142. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_20\\_1\\_2315](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315)
- LACHAUD-BEAUCHENE, M-H. (2006). *Dans quelles mesures la dictée négociée permet-elle aux élèves de faire de l'ORL*. (Directeur de mémoire : SANDON J-M, IUFM de Bourgogne).
- MAUROUX, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture. *Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture*, n°20. pp. 96-106. Repéré à [https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/8-mauroux\\_1526561821133-pdf](https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/8-mauroux_1526561821133-pdf)
- MAUROUX, F. et MORIN, M-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?, *Repères*, n°57. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/280021498>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2020). *Programme de cycle 3*. (Bulletin Officiel, n° 31, 30.07.2020). Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)
- SAUTOT, J-P. (2015). La dictée, un exercice ?. *La Lettre de l'AIRDF*, n°57. 25-33. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2015\\_num\\_57\\_1\\_2034](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2034)
- TALLET, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°28. « L'observation réfléchie de la langue » à l'école, pp. 27-46. Repéré à [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2003\\_num\\_28\\_1\\_2420](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2420)
- THIBEAULT, J. (2019). « Prendre en compte le raisonnement grammatical », n°21. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/333649161\\_Dcrire\\_le\\_raisonnement\\_grammatical\\_pour\\_guider\\_l'enseignement\\_de\\_l'accord\\_du\\_verbe\\_le\\_cas\\_de\\_deux\\_eleves\\_de\\_5e\\_annee\\_scolarisees\\_au\\_Canada\\_en\\_contexte\\_francophone\\_minoritaire](https://www.researchgate.net/publication/333649161_Dcrire_le_raisonnement_grammatical_pour_guider_l'enseignement_de_l'accord_du_verbe_le_cas_de_deux_eleves_de_5e_annee_scolarisees_au_Canada_en_contexte_francophone_minoritaire)
- WATTELET-MILLET, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée », *Repères*. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/2311>

## SOMMAIRE DES ANNEXES

*Concernant le nombre de dictées insérées en annexe, il a été choisi d'insérer 2 dictées par sous-groupes afin de balayer toutes les erreurs visibles.*

Annexe 1 : dictée 0.....	1
Annexe 2 : dictée 1 et retranscription des ateliers de réflexion graphique du groupe A .....	2
Annexe 3 : dictée 2 et retranscription des ateliers de réflexion graphique du groupe A .....	10
Annexe 4 : dictée 3 bilan du groupe A.....	19
Annexe 5 : demande d'autorisation parentale pour l'utilisation de travaux d'élèves et d'enregistrements .....	21

Annexe 1 : dictée 0

Mardi 3 Novembre

Dictée 010

L'équipe de Sophie gagnent tous les matches.  
L'entraîneuse des joueuses explique les règles du jeu et les encourage à chaque début de tournois.

Mardi 3 novembre /

Dictée

L'équipe de Sophie gagne tout les <sup>matchs</sup> points.  
<sup>gagnent</sup> L'entraîneur ~~expl~~ des joueurs expliquent les règles du ~~match~~ jeu et il les encourage à chaque début de tournois.

Mardi 3 Novembre 2020/

Dictée 0

L'équipe de Sophie gagne tout les matches. L'entraîneur des joueurs explique les règles du jeu et les encouragent à chaque début de tournois.

Annexe 2 : dictée 1 et retranscription des ateliers de réflexion  
graphique du groupe A

Groupe A1

Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.

Le matche entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.

Groupe A2

Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute. adversaires

Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute. adversaires

Groupe A3

Dictée basket 1/3  
Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.

Jeudi 19 novembre

Dictée - 1/3 - basket

Le match entre les deux équipes débute.  
Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.

## Retranscription des ateliers de réflexion graphique de la dictée 1

**GROUPE A1 : LUCIE, EMMA, LIAM, JULIE, E : TOUS LES ÉLÈVES, CH. : CHERCHEURE**

**1. CH. : bon alors la dernière fois vous avez réalisé une dictée avec Corinne sur le basket**

**On va en refaire une aujourd'hui mais cette fois-ci nous allons faire une dictée négociée**

**Est-ce que vous savez ce que c'est ?**

2. Liam : non

**3. CH. : alors vous allez faire la dictée je vous dicte deux phrases vous allez relire la dictée et après vous allez vous mettre d'accord sur la terminaison des verbes**

4. Liam : donc on écrit chacun sa dictée et après on réfléchit tous ensemble ?

**5. CH. : voilà vous allez faire chacun la dictée vous ne regardez pas ce qu'a écrit le voisin parce que le but c'est que vous réfléchissiez tout seul**

**Et après on mettra en commun et vous allez donner tout ce que vous avez fait d'accord ?**

6. E : Oui

**7. CH. : si je vais trop vite dans la dictée vous me dites et je ralentirai allez c'est parti !**

*M dicte les deux phrases aux élèves : le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.*

**8. CH. : alors je vais la relire et ensuite vous vous relisez et vous vérifiez l'accord entre le sujet et le verbe**

*M relit la dictée.*

++ (élèves relisent leur dictée)

**9. CH. : Maintenant que nous avons fini la dictée nous allons réfléchir à la terminaison des verbes**

**Qui peut me donner les trois verbes dans les phrases ?**

10. Liam : débute siffle et réalise

**11. CH. : très bien**

**Alors du coup on va commencer par le premier verbe débute**

**Julie qu'est-ce que tu as mis comme terminaison à débute ?**

12. Julie : euh moi j'ai mis « er »

13. Liam : juste e

14. Lucie : moi e

15. Emma : ais

**16. CH. : alors maintenant vous allez prendre votre ardoise et je vous demande d'écrire avec quel mot vous avez accordé le verbe débute**

**Vous l'écrivez sur votre ardoise et après vous expliquez pourquoi ?**

/// (Temps de réflexion)

17. CH. : alors Julie tu l'as accordé avec quoi le verbe débute ?

18. Julie : avec équipe

**19. CH. : d'accord et les autres?**

20. Lucie, Liam, Emma : le match

**21. CH. : maintenant vous allez vous mettre tous d'accord sur le sujet vous allez discuter entre vous et vous allez essayer de vous mettre d'accord sur le sujet du verbe dans la phrase**

**Il y a eu plusieurs réponses : l'équipe et le match, vous allez donc essayer de vous mettre d'accord en expliquant comment vous trouvez le sujet pourquoi etc**

22. Liam : moi j'ai trouvé le sujet parce que c'est le match débute et débute, euh ça se dit avec le match mais après

23. Lucie : entre les deux équipes c'est un complément circonstanciel enfin c'est pas un complément circonstanciel c'est une précision on peut l'enlever

**24. CH. (relance) : et vous les filles**

25. Emma : moi j'ai fait pareil qu'Lucie

**26. CH. : d'accord et toi Julie ? Pourquoi tu l'as accordé avec équipe ? Juste explique-nous c'est pas grave si ce n'est pas juste**

/// (Réflexion de Julie)

**27. CH. : comment tu as fait pour accorder le verbe débute avec équipe ?**

28. Julie : je ne sais pas

**29. CH. : d'accord et Emma tu m'as dit que tu avais mis débutais et que tu l'avais accordé avec le match**

30. Emma : oui parce que j'ai cru comprendre que c'était débutais et non débute

**31. CH. : ah tu avais mal entendu O.K. maintenant vous allez vous mettre d'accord sur la terminaison du verbe**

32. Lucie : le match on peut le remplacer par il et la terminaison d'un verbe conjugué avec le sujet il il y a -e à la fin

**33. CH. : très bien et débute c'est un verbe de quel groupe ?**

34. E : du premier groupe

**35. CH. : très bien et toi Julie tu as fait comment toi ?**

36. Julie : euh, pour débute j'ai fait c'est le match et ensuite er

37. Lucie : en fait j'ai remplacé débiter par mordre on ne peut pas dire le match entre les deux équipes mordre du coup je sais que c'est conjugué

**38. CH. : du coup, qu'est-ce que vous avez fait ? Vous avez remplacé le sujet par un pronom il**

**Vous avez remplacé le verbe par un autre verbe d'un autre groupe mordre**

**Donc ce n'est pas possible que ce soit un verbe à l'infinitif**

**Tu comprends Julie ? Bon on va faire la même chose mais avec le verbe siffler**

**Alors Julie tu as mis quoi comme terminaison au verbe siffler ?**

39. Julie : moi j'ai mis -e à la fin

**40. CH. : Lucie ?**

41. Lucie : -ent

42. Liam : j'ai écrit -e mais avant je pensais que c'était -ent parce qu'il y a plusieurs arbitres

**43. CH. : et toi Emma ?**

44. Emma : -ent

**45. CH. : alors donc quel est le sujet d'après vous vous allez vous mettre d'accord sur le sujet du verbe siffler je vais d'abord demander à Julie**

46. Julie : le sujet de siffler c'est les arbitres

**47. CH. : comment tu as fait pour le trouver ?**

48. Julie : je me suis dit qui siffle eh ben c'est les arbitres

**49. CH. : vous êtes tous d'accord ?**

50. E : oui

**51. CH. : maintenant mettez-vous d'accord sur la terminaison du verbe siffler**

52. Julie : ah oui comme c'est les arbitres il y a -ent

53. Liam : parce que les arbitres c'est du pluriel c'est euh il avec un s à la fin et donc siffle ça fini par -ent comme c'est au présent

**54. CH. : donc là vous avez réalisé la même chose vous avez remplacé les arbitres par ils et comme vous avez identifié le sujet vous pouvez accordé le verbe**

**Maintenant on va finir avec le verbe réaliser donc Emma tu as mis quoi comme terminaison ?**

55. Emma : J'ai mis -ent

**56. CH. : et toi Julie ?**

57. Julie : j'ai mis -ent parce que c'est l'équipe de Sophie c'est elles

58. Liam : -ent

59. Lucie : -ent aussi

**60. CH. : alors pour toi Julie le sujet de la phrase c'est quoi ?**

61. Julie : c'est l'équipe de Sophie c'est ils ou elles

62. Liam : ben l'équipe de Sophie c'est une équipe on n'a pas dit chaque personne sinon ça serait au pluriel là c'est une équipe entière donc ça serait il/elle mais là le sujet c'est les adversaires de l'équipe de Sophie

**63. CH. : et comment tu as fait pour le trouver du coup ?**

64. Liam : euh, parce que c'est qui qui réalise une faute c'est les adversaires j'ai fait comme Julie avait fait au verbe d'avant

**65. CH. : oui vas-y Lucie**

66. Lucie : moi j'ai regardé ce qu'on peut enlever dans la phrase parce qu'on peut dire les arbitres du jeu sifflent car les adversaires réalisent une faute

**67. CH. : voilà c'est très bien tu as supprimé la précision de la phrase parce que pour vous de l'équipe de Sophie c'est quoi ? C'est une précision mais quel est la fonction ?**

++

**68. CH. : c'est un complément du nom et en effet on peut l'enlever tu comprends Julie ? Alors on va juste conclure**

*M récapitule, correction sur une affiche des terminaisons des verbes.*

**69. CH. : alors débute quelle est la terminaison ?**

70. Julie : -e car c'est le match le sujet

**71. CH. : ensuite Emma le verbe suivant**

72. Emma : c'est -ent car les arbitres c'est au pluriel

**73. CH. : très bien et enfin Lucie**

74. Lucie : -ent car c'est les adversaires

**75. CH. : très bien on conclut comment vous avez trouvé la dictée ?**

76. Julie : en fait c'était avec le sujet

**77. CH. : voilà on a analysé l'accord du verbe avec le sujet**

78. Quelles sont les étapes ?

79. Lucie : regardez le sujet le verbe

80. Liam : moi je pensais le temps aussi

**81. CH. : oui mais là les verbes ils étaient tous conjugués au présent donc d'abord on identifie le sujet comme l'a dit Julie comment on va faire pour identifier on peut se demander qui fait l'action et on peut remplacer le sujet par un pronom et enfin on analyse le sujet s'il est au singulier ou au pluriel comme a dit Liam et pour terminer on accorde le verbe avec le sujet et en faisant ces étapes vous n'aurez plus de fautes**



**GROUPE A2 : LUCAS, AMBRE, MARIE, TOM, E : TOUS LES ÉLÈVES,  
CH. : CHERCHEURE**

**1. CH. : la dernière fois vous avez fait une dictée avec Corinne sur le basket Aujourd'hui on va en faire un autre vous allez faire la dictée mais aujourd'hui on va faire une dictée négociée est-ce que vous savez ce que c'est ?**

2. E : euh non

**3. CH. : O.K. je vais vous faire la dictée vous allez la relire et ensuite vous allez tous ensemble réfléchir aux accords du verbe avec le sujet aux terminaisons d'accord ?**

4. E : O.K.

**5. CH. : allez c'est parti si je vais trop vite vous me le dites et je ralentirai c'est bon ?**

*M dicte les deux phrases. Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.*

**6. CH. : alors je vais la relire vous avez terminé ou il vous manque des mots ?**

*M relit la dictée.*

**7. CH. : c'est bon Tom ? Tu as tous les mots ou tu as besoin que je répète ?**

8. Tom : non non c'est bon j'ai tous les mots

**9. CH. : bon alors relisez votre dictée et réfléchissez sur l'accord du verbe avec le sujet**

// (Relecture des élèves)

**10. CH. : c'est bon ? Alors maintenant nous allons réfléchir tous ensemble sur la terminaison des verbes qui peut me dire les verbes présents dans la dictée ? Oui Lucas ?**

11. Lucas : ya débute siffle et réalise

**12. CH. : très bien on va commencer par le verbe débute donc je vais demander à chacun d'entre vous Lucas qu'est-ce que tu as mis ?**

13. Lucas : euh -e

**14. CH. : Ambre ?**

15. Ambre : pareil que Lucas

16. Tom : un -e

17. Marie : -e

**18. CH. : alors maintenant vous allez écrire sur votre ardoise sans regarder sur votre voisin avec quel mot vous avez accordé le verbe débute ?**

/// (Les élèves notent sur leur ardoise)

19. Marie : ah je viens de me rendre compte d'un truc là

**20. CH. : c'est bon ? Marie dis-nous avec quel mot tu as accordé le verbe**

21. Marie : ben je l'avais accordé avec le match mais ah ben oui c'est avec le match non non parce que j'avais l'impression qu'il fallait l'accorder avec les deux équipes

**22. CH. : et pour toi les deux équipes c'est quoi dans la phrase ?**

23. Marie : euh c'est un groupe nominal

**24. CH. : oui c'est la nature et la fonction ?**

25. Marie : c'est-à-dire

**26. CH. : vous avez vu les classes grammaticales et les fonctions COD complément du nom complément circonstanciel**

27. Marie : ah euh

**28. CH. : tu ne sais pas ?**

29. Marie : non

**30. CH. : bon c'est pas grave Tom, tu as accordé avec quel(s) mot(s) le verbe débute ? Qu'est-ce que tu as écrit sur ton ardoise ?**

31. Tom : euh j'ai mis le match moi

32. Ambre : moi aussi le match

33. Lucas : le match

**34. CH. : O.K. vous êtes tous d'accord sur le sujet ?**

35. E : oui

**36. CH. : comment vous avez fait pour le trouver ? Oui Tom**

37. Tom : moi j'ai fait qu'est ce qui débute ben le match

**38. CH. : vous avez tous fait de cette manière-là pour trouver le sujet ?**

39. E : oui

**40. CH. : très bien et donc la terminaison du verbe débute ?**

41. E : -e

**42. CH. : bien vous allez faire pareil avec le verbe siffler**

43. Lucas : O.K. c'est simple

**44. CH. : je vais interroger Ambre d'abord**

45. Ambre : j'ai mis à la fin -ent

46. Tom : euh moi en fait je me suis trompé j'ai mis -es.

47. Marie : -ent

48. Lucas : -ent

**49. CH. : pourquoi Tom tu avais mis -es ?**

50. Tom : non mais en fait je me suis trompé je voulais mettre -ent je ne sais pas pourquoi j'ai mis -es

**51. CH. : vous allez écrire sur votre ardoise le sujet de la phrase Tom c'est quoi le sujet pour toi ?**

52. Tom : les arbitres

**53. CH. : est-ce que quelqu'un a trouvé un autre sujet ?**

54. E : non

**55. CH. : comment tu as fait pour trouver le sujet ?**

56. Tom : pareil que tout à l'heure

**57. CH. : et vous ?**

58. Marie : en fait moi j'ai un peu l'habitude du coup ben je me suis pas posée la question

59. Ambre : moi j'ai fait pareil

60. Lucas : moi ben je sais pas c'est comme Marie et Ambre je me suis pas posé la question

**61. CH. : voilà c'est inné pour vous et du jeu c'est quoi ?**

62. Marie : mh c'est une très bonne question

63. Tom : ah je m'en rappelle plus comment ça s'appelle

64. Lucas : oui c'est pas un adjectif mais

65. Marie : c'est un adjectif mais pour le verbe non pour le sujet

**66. CH. : quelle est la fonction ?**

67. Lucas : complément du sujet mais ça existe pas

**68. CH. : oui le sujet c'est quoi ?**

69. Ambre : un groupe nominal ?

**70. CH. : et c'est composé de quoi un groupe nominal ?**

71. Lucas : d'adjectifs

72. Marie : d'un nom et d'un déterminant

**73. CH. : et donc du jeu ça complète quoi ?**

74. Tom : les arbitres

75. Ambre : donc c'est un complément du nom

**76. CH. : voilà vous avez compris ?**

77. E : oui

**78. CH. : enfin on va faire le verbe réaliser quelle est la terminaison ?**

79. Marie : -ent

80. Ambre : moi j'ai mis -e

81. Tom : -e

82. Lucas : -ent

**83. CH. : alors pourquoi tu as mis -e Ambre ?**

84. Ambre : ben je sais que je me suis trompée parce que c'est l'équipe de Sophie et dans l'équipe de Sophie il y a plusieurs joueurs du coup ben forcément c'est -ent

85. Marie : moi j'ai mis -ent parce que je savais que le sujet c'est les adversaires

**86. CH. : et toi Tom ?**

87. Tom : c'est la même chose que Ambre

**88. CH. : pour toi c'est l'équipe de Sophie le sujet ?**

89. Tom : oui

**90. CH. : d'accord et toi Lucas ?**

91. Lucas : ben moi je savais que c'était les adversaires euh du coup voilà

**92. CH. : d'accord du coup Tom comment tu as fait pour trouver le sujet ?**

93. Tom : parce que dans l'équipe de Sophie ils sont plusieurs

94. Marie : ben les adversaires aussi

95. Ambre : moi j'ai compris c'est les adversaires

**96. CH. : pourquoi ça serait les adversaires du coup Ambre ?**

97. Ambre : parce que c'est les adversaires qui réalisent une faute

98. Lucas : qui c'est qui fait l'action les adversaires

**99. CH. : et donc de l'équipe de Sophie c'est quoi pour vous ?**

100. E : euh

**101. CH. : pareil que tout à l'heure**

102. Ambre : c'est un groupe du nom un complément de nom

103. Tom : qui complète les adversaires

**104. CH. : très bien vous allez maintenant vous mettre d'accord sur la terminaison du verbe réaliser vous allez parler entre vous et vous allez vous dire est-ce que c'est -ent, -e, -es et pourquoi ?**

105. Lucas : c'est -ent cherchez pas

106. Marie : je pense que c'est -ent parce que c'est les adversaires qui réalisent et ça ne peut pas être l'équipe de Sophie car c'est au singulier

**107. CH. : pourquoi l'équipe de Sophie c'est au singulier ?**

108. Lucas : parce que c'est une seule équipe

**109. CH. : voilà même si dans une équipe il y a plusieurs joueurs il n'y a pas écrit les équipes il y a écrit l'équipe donc c'est une équipe on va faire une conclusion comment vous avez fait pour trouver la terminaison du verbe ? Comment vous vous êtes débrouillés ?**

110. Lucas : tu apprends par cœur comment ça fonctionne un verbe et du coup tu n'as plus besoin de réfléchir lorsque tu en vois un

**111. CH. : mais là c'est pas ce qu'on a fait**

112. Tom : non tu relis la phrase tu relis le sujet et tu l'accordes au verbe

**113. CH. : oui c'est ça on a identifié le sujet une fois qu'on l'a identifié on regarde s'il est au singulier ou au pluriel et ensuite on l'accorde pour identifier le sujet vous avez fait avec la question qui est-ce qui fait l'action ? Qui est-ce qui débute ? Qui est-ce qui réalise et qui est-ce qui siffle ? Est-ce que vous connaissez d'autres manières de trouver le sujet ? Comment peut-on faire ?**

114. E : mh euh

115. Marie : on peut supprimer certains mots comme entre les deux équipes par exemple le match débute

**116. CH. : donc déjà entre les deux équipes ça ne peut pas être le sujet parce qu'on peut le supprimer or le sujet**

117. Ambre : on peut pas le supprimer

**118. CH. : dans l'autre groupe on m'a proposé de remplacer le sujet par autre chose**

119. E : ah oui

120. Ambre : par un pronom

**121. CH. : voilà on peut remplacer le sujet par un pronom et c'est plus facile après pour trouver la terminaison**

**Je vous donne une astuce pour trouver le sujet vous pouvez utiliser c'est...qui Donc c'est le match entre les deux équipes qui débute. Vous voyez que le sujet il est entre c'est et qui d'accord ?**

**Donc si on utilise cet encadrement pour les arbitres du jeu sifflent vas-y Tom essaie**

122. Tom : c'est qui qui

123. Ambre : c'est qui ah oui c'est dur

124. Marie : non c'est les arbitres du jeu qui sifflent

125. Voilà c'est bien Marie et donc le sujet de la phrase c'est

126. E : les arbitres du jeu

127. Lucas : ça veut dire qu'on peut le faire un peu avec tout

On peut faire avec c'est les adversaires de l'équipe de Sophie qui réalisent une faute

**128. CH. : Après c'est vrai que ça peut être compliqué parce que c'est les adversaires de l'équipe de Sophie qui réalisent une faute il y a les adversaires de l'équipe de Sophie dans l'encadrement donc ça ne vous aide pas forcément à trouver le sujet surtout si vous pensez que c'est l'équipe de Sophie Retenez surtout qui-est ce qui fait l'action ? ou remplacer le sujet par un pronom**

**Je vais récupérer vos dictées je vais les corriger et je vous les rendrai demain vous mettez vos noms**

**GROUPE A3 : CLEMENT, ANAELLE, ADAM, MARGOT, E : TOUS LES ÉLÈVES, CH. : CHERCHEURE**

**1. CH. : aujourd'hui nous allons faire une dictée négociée est ce que vous savez ce que c'est ?**

2. E : non

3. Adam : ah si négociée c'est euh communiquer entre nous ?

**4. CH. : oui c'est exactement ça en fait je vais vous dicter deux phrases et ensuite je vais vous demander de noter sur votre ardoise sans que vous regardiez sur votre voisin la terminaison des verbes et le sujet de chaque verbe**

**je vous rappellerai tout ça après d'abord on va faire la dictée vous marquez votre nom en haut à gauche**

5. Clément: on met "dictée basket"?

**6. CH. : oui si je vais trop vite vous me dites et je ralentis allez je commence**

*M dicte la dictée. Le match entre les deux équipes débute. Les arbitres du jeu sifflent car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute.*

7. Margot : on met deux en chiffre ?

**8. CH. : je ne réponds pas à cette question**

9. Clément : X

**10. CH. : tu veux que je répète ?**

11. Clément : non je réfléchis

**12. CH. : vous vous relisez et vous faites attention à l'accord des verbes avec le sujet c'est bon ?**

13. E : oui

**14. CH. : alors maintenant qui peut me donner les 3 verbes des 2 phrases ? Oui Adam ?**

15. Adam : euh débute siffle et réalise

**16. CH. : vous allez écrire sur l'ardoise la terminaison du verbe débute et vous noterez à côté le sujet du verbe débute montrez vos réponses vous n'effacez pas et vous allez expliquer comment vous avez fait pour trouver cette terminaison et ce sujet vous vous expliquez entre vous, vous vous mettez d'accord. Chacun va prendre la parole. Vas-y Clément si tu veux commencer**

17. Clément : ben moi au début j'avais mis comme Adam, -e à débute mais en fait c'est les deux équipes qui débute le match du coup c'est au pluriel

18. Anaëlle : moi après ça m'a fait penser à : qui est-ce qui débute

19. Margot : ben les deux équipes

20. Anaëlle : moi je dirai le match

21. Adam : moi j'ai fait qui est-ce qui débute c'est le match moi j'ai écrit ça

22. Clément : qu'est-ce qui débute ? oui c'est les équipes

**23. CH. : donc pour vous le sujet c'est les deux équipes ?**

24. E : oui

25. Anaëlle : mais je ne sais pas trop

26. Clément : mais non mais c'est qui qui débute ?

27. Anaëlle : attends

28. Clément : ahh mais non c'est le match c'est le match

29. Adam : c'est quoi qui débute c'est le match.

30. Anaëlle : donc il n'y a pas –ent vu que c'est un match

**31. CH. : bon moi je veux que vous me donniez la terminaison et le sujet de la phrase**

32. Anaëlle : c'est –e et c'est le match

33. Adam : le match c'est il

34. Clément : c'est il débute donc c'est avec un t

35. Anaëlle : débute c'est e

36. Adam : hein ?

37. Clément : moi, c'est ce que j'avais mis mais débute c'est il ah mais c'est pas début c'est débute.

**38. CH. : et débiter appartient à quel groupe ?**

39. E : premier groupe

**40. CH. : et les terminaisons quand on le conjugue**

41. Clément : ah ben oui beh c'est e

42. Adam : ah oui ah oui

43. Margot : er c'est troisième groupe il me semble

44. Anaëlle : non c'est premier groupe er

45. Margot : ah oui j'ai rien dit

**46. CH. : bon on récapitule**

47. Adam : débiter c'est e parce que c'est un verbe du premier groupe et quand tu arrives à il c'est –e.

**48. CH. : très bien maintenant on passe à siffler vous faites pareil que toute à l'heure avec votre ardoise la terminaison et le sujet**

// Les élèves écrivent sur leur ardoise.

**49. CH. : alors vous allez vous mettre d'accord en fonction de ce que vous avez écrit sur vos ardoises**

50. Clément : moi j'ai mis les arbitres du jeu et du coup c'est les arbitres

51. Anaëlle : ben il y a plusieurs arbitres donc c'est –ent à siffler

52. Adam : oui c'est ce que j'ai mis et à siffler il y a deux f

**53. CH. : et toi Margot ? Comment tu as fait ? Qu'est-ce que tu as fait quand tu as écrit siffle avec un e**

54. Margot : X

**55. CH. : donc le sujet de la phrase c'est quoi ?**

56. Anaëlle : c'est les arbitres

57. Adam : les arbitres

58. Clément : moi j'ai mis les arbitres du jeu comme sujet

**59. CH. : regardez Clément a mis les arbitres du jeu comme sujet**

60. Anaëlle : non ça c'est le groupe nominal

61. Adam : du jeu c'est un complément circonstanciel ?

**62. CH. : non c'est un complément du nom de quel nom ?**

63. E : les arbitres

**64. CH. : voilà il n'a pas tort il a raison les arbitres du jeu c'est le sujet en entier mais le sujet noyau...**

65. Adam : c'est les arbitres

**66. CH. : par quoi vous pouvez remplacer les arbitres ?**

67. E : ils

**69. CH. : on va passer au verbe réaliser vous faites la même chose vous écrivez la terminaison du verbe et le sujet**

// Les élèves écrivent sur leur ardoise.

70. E : je pense que j'ai faux.

**71. CH. : alors**

72. Clément : je viens de me rendre compte que c'est l'équipe

73. Adam : c'est elle

74. Anaëlle : mais ils sont plusieurs dans l'équipe de Sophie

75. Adam : hein c'est une équipe mais vous avez fait sur équipe vous ? Moi j'ai fait sur Sophie

76. Clément : non mais c'est l'équipe de Sophie c'est ses amis ben c'est l'équipe de Sophie qui réalise une faute

77. Adam : ah oui c'est l'équipe de Sophie

78. Clément : moi j'ai mis –ent mais à mon avis c'est une seule équipe

**79. CH. : relit la phrase**

80. E : ah mais c'est les adversaires

**81. CH. : vous expliquez pourquoi**

82. Adam : les adversaires c'est au pluriel donc ils

83. Clément : ça veut dire que c'est moi qui aie juste ?

**84. CH. : expliquez-moi**

85. Anaëlle : ben en fait puisque c'est plusieurs adversaires parce que dans la phrase on dit car les adversaires de l'équipe de Sophie réalisent une faute là on parle des adversaires l'équipe de Sophie ça donne des informations pour savoir contre quelle équipe et les adversaires comme c'est plusieurs adversaires réalise c'est –ent

86. Margot : attend quoi ? Elle m'a perdu là

87. Adam : bien joué

**88. CH. : est-ce qu'Adam tu peux réexpliquer à Margot qui n'a pas compris**

89. Adam : en gros tu vois les adversaires c'est avec quoi on conjugue mh réalise donc c'est ils

90. Margot : ouai

91. Adam : tu es bien d'accord ? Du coup quand tu conjugues ils réalisent ça fait –ent

92. Margot : ahhh

93. Clément : ah ben oui j'ai juste en fait c'est pas l'équipe de Sophie c'est les adversaires

94. Anaëlle : mais même on a eu faux

95. Clément : bah pourquoi t'as mis quoi toi ?

96. Anaëlle : ben moi au début j'avais mis l'équipe

97. Clément : mais moi j'ai mis l'équipe de Sophie réalise avec –ent tu avais mis –ent toi aussi ? Tu as mis quoi ?

98. Anaëlle : j'avais mis –ent le verbe c'est bon mais

99. Clément : ben tu as juste alors puisque c'est les adversaires

100. Anaëlle : oui mais j'ai mis –ent pour les équipes dans ma tête je savais pas que c'était les adversaires

101. Clément : ben moi comme j'ai marqué que ce qui était à côté de réalise

102. Anaëlle : oui mais c'est les adversaires si elle nous avait pas demandé de mettre le sujet là peut-être qu'on aurait eu juste

**103. CH. : si je vous avais fait seulement la dictée que j'aurais corrigé j'aurais mis juste mais je ne connais pas votre raisonnement**

104. Clément : oui notre avis

**105. CH. : et voilà du coup là tu as mis –ent parce que tu pensais qu'équipe il y avait plusieurs joueurs dans une équipe**

106. Anaëlle : donc c'est faux

**107. CH. : mais du coup si j'avais juste eu la dictée oui ça aurait été juste mais en fin de compte dans ton raisonnement c'est faux parce que le sujet de la phrase c'est quoi ?**

108. E : les adversaires

**109. CH. : là l'objectif c'est de vous montrer quoi ? Est-ce que le sujet est toujours à côté du verbe ?**

110. E : non.

111. Clément : ça on l'avait fait en CMI le sujet il peut être après aussi

**112. CH. : oui mais là pas quoi il est séparé le sujet du verbe**

113. Clément : il est séparé par un autre sujet au final il y a l'équipe de Sophie qui sépare

**114. CH. : et c'est quoi l'équipe de Sophie ?**

115. Adam, Anaëlle : un nom

**116. CH. : oui et sa fonction**

117. E : complément circonstanciel

118. Clément : mais non c'est pas un truc de temps

119. Adam : non c'est pas ça, c'est pas ça

**120. CH. : ça complète quoi dans la phrase ?**

121. Anaëlle : ça rajoute ben un adjectif

**122. CH. : c'est un complément du nom et ça complète le nom adversaire ça donne une précision**

**Enlevez le l'équipe de Sophie ça donne quoi ?**

123. E : car les adversaires réalisent une faute

124. Adam : c'est un complément circonstanciel alors

125. Anaëlle : non on ne peut pas le bouger de place.

**126. CH. : non on peut juste l'enlever bon qu'est-ce qu'on a appris ?**

127. Clément : faut bien relire

128. Adam : il faut voir le sujet

129. Clément : il faut qu'on voie si le sujet il est collé au verbe ou si il est pas collé au verbe

**130. CH. : comment on identifie le sujet ? Comment on sait que c'est le sujet ?**

131. Margot : qui est-ce qui

**132. CH. : voilà on peut se poser la question qui est ce qui et ensuite vous m'avez dit autre chose pour le match**

133. Clément : il on peut le transformer

**134. CH. : oui on peut le remplacer par un pronom donc on identifie les verbes de la phrase ensuite les sujets on regarde quoi sur le sujet ?**

135. Anaëlle : le genre et le nombre

136. Clément : et après on fait la terminaison

**137. CH. : et après on cherche la terminaison du verbe**

138. Clément : là j'ai appris des choses

**139. CH. : ah je suis contente d'entendre ça Clément**

Annexe 3 : dictée 2 et retranscription des ateliers de réflexion graphique du groupe A

Groupe A1

Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

Groupe A2

Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

Groupe A3

Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

Bonne participation à l'atelier dictée !

26/11/2020

Les joueurs tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.

## Retranscription des ateliers de réflexion graphique de la dictée 2

### **GROUPE A1 : LUCIE, EMMA, LIAM, JULIE, E : TOUS LES ÉLÈVES, CH. : CHERCHEURE**

**1. CH. : la semaine dernière on a fait une dictée sur le basket aujourd'hui on va en faire une autre avant la dictée bilan de vendredi. On va faire la même chose que la semaine dernière. Je vais vous dicter deux phrases et après on réfléchira ensemble sur l'accord du sujet avec les verbes vous me dites quand vous êtes prêts c'est bon ?**

*CH. dicte. Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.*

**2. CH. : je vais relire et vous allez faire attention à l'accord du sujet avec le verbe**

*CH. relit la dictée.*

3. Liam : tu peux répéter une dernière fois s'il te plaît ?

**4. CH. : vous vous relisez et ensuite vous vous mettez d'accord**

*// relecture par les élèves.*

**5. CH. : qui peut me donner les verbes des deux phrases ? Oui Emma ?**

6. Emma : tente intercepte félicite

**7. CH. : oui très bien alors je vais vous demander de prendre votre ardoise nous allons commencer par le verbe tenter vous allez noter la terminaison que vous avez mise et le sujet avec lequel vous avez accordé le verbe**

*// les élèves écrivent sur leur ardoise.*

**8. CH. : c'est bon Liam ?**

9. Liam : euh non

**10. CH. : alors maintenant vous pouvez retourner votre ardoise on va regarder**

**11. CH. : Liam tu as mis quoi ?**

12. Liam : tentent avec –ent et le sujet les joueurs de l'équipe adverse

**13. CH. : Lucie et Emma vous avez mis pareil et toi Julie ?**

14. Julie : moi j'ai mis –e avec l'équipe adverse

**15. CH. : maintenant je vais vous laisser et vous allez vous mettre d'accord sur la terminaison et le sujet. Julie tu commences à expliquer et après vous allez essayer d'échanger entre vous**

17. Julie : ben moi j'avais mis –e parce que j'avais mis les joueurs et après j'ai fait de l'équipe adverse

18. Liam : moi j'ai cherché le sujet et j'ai trouvé les joueurs de l'équipe adverse et qu'est-ce qu'ils font ils tentent de se démarquer et le verbe c'est tente du verbe tenter

19. Emma : j'ai fait comme Liam

**20. CH. : et toi Lucie ?**

21. Lucie : automatiquement

22. Liam : comme un robot

**23. CH. : très bien du coup le sujet vous dites tous que c'est les joueurs de l'équipe adverse on est d'accord ?**

24. Lucie : il y en a plusieurs des joueurs

**25. CH. : oui et de l'équipe adverse pour vous c'est quoi ?**

26. Lucie : le groupe nominal

**27. CH. : oui et sa fonction**

28. Emma : complément du nom

**29. CH. : très bien c'est le complément du nom et de quel nom ?**

30. Emma : joueurs

**31. CH. : très bien essayez de réduire la phrase au maximum jusqu'à démarquer essayez de la réduire d'enlever ce qui permet de préciser quelque chose**

**32. Julie qu'est-ce que tu peux enlever ?**

33. Julie : tente

**34. CH. : tu peux enlever le verbe ? Expliquez-vous**

35. Julie : non parce que sinon oui il n'y aura plus de verbe c'est de l'équipe adverse ? Les joueurs tentent de se démarquer

**36. CH. : voilà tu comprends ? Ensuite on va passer au second verbe intercepter vous allez faire pareil, trouver la terminaison et le sujet**

*// élève écrivent sur leur ardoise.*

**37. CH. : Julie ?**

38. Julie : - ent parce que c'est l'équipe adverse

39. Liam : moi je pense que le sujet c'est l'équipe de Sophie parce que l'équipe de Sophie elle fait quoi ? Elle intercepte c'est l'équipe de Sophie qui intercepte et pas l'équipe adverse et intercepte j'ai mis –e et pas –ent parce que c'est l'équipe de Sophie c'est une équipe c'est pas tous les joueurs de l'équipe de Sophie c'est l'équipe elle-même

**40. CH. : et Lucie ?**

41. Lucie : j'ai mis –e parce que c'est l'équipe de Sophie et c'est pas les c'est au singulier

**42. CH. : et Emma ?**

43. Emma : moi j'ai mis –e parce que c'est l'équipe de Sophie et que c'est au singulier

**44. CH. : tu as compris Julie ?**

45. Julie : oui

46. Lucie : parce que c'est l'équipe et le sujet est au singulier du coup tu peux le remplacer par il et non pas ils avec un s

47. Julie : oui en fait moi je suis restée sur la même phrase

**48. CH. : c'est pas grave maintenant on passe au dernier verbe féliciter**

**La phrase est : l'entraîneur les félicite d'avoir marqué vous mettez sur votre ardoise la terminaison du verbe félicite et le sujet**

// les élèves écrivent sur leur ardoise.

**49. CH. : Liam met ce que tu as marqué**

50. Liam : oui mais je suis pas sûr

**51. CH. : c'est pas grave on discute après mais ce que toi tu pensais quand tu as écrit.** Alors, Julie ?

52. Julie : moi j'ai mis –ent parce que c'est il les félicite

**53. CH. : vous parlez entre vous je ne suis plus là**

54. Liam : moi le sujet je suis pas sûr que c'est euh l'entraîneur les félicite le « les » il est important là on ne peut pas dire l'entraîneur félicite euh je suis pas sûr si le sujet c'est entraîneur ou les

55. Lucie : c'est entraîneur

56. Liam : si le sujet c'est entraîneur c'est –e mais si c'est les c'est –ent

57. Emma : moi je pense que le sujet de félicite c'est entraîneur parce que les c'est le complément c'est le COD de euh... les ça reprend ça veut dire les joueurs de l'équipe de Sophie

**58. CH. : Lucie tu peux arrêter de dessiner sur l'ardoise à toi**

59. Lucie : je pense que c'est l'entraîneur parce que les on peut l'enlever c'est l'entraîneur félicite les joueurs de l'équipe de Sophie

**60. CH. : est-ce qu'Liam tu as compris ? Pour toi les c'est quoi ?**

61. Liam : oui euh

**62. CH. : essaie de réduire la phrase est-ce que ça fonctionne là ?**

63. Liam : l'entraîneur félicite d'avoir marqué le les il est obligé d'y être

64. Lucie : est-ce que tu peux dire l'entraîneur il félicite d'avoir marqué ?

65. Liam : non

66. Lucie : si les c'est un sujet tu peux le remplacer par un pronom normalement

67. Liam : on peut dire l'entraîneur félicite l'équipe de Sophie d'avoir marqué là on enlève les mais on rajoute un truc on rajoute l'équipe de Sophie

**68. CH. : donc tu as enlevé les et tu as rajouté l'équipe de Sophie**

69. Liam et Lucie : parce que les c'est l'équipe de Sophie

**70. CH. : oui c'est ça « les » c'est bien ce qu'à dit Emma « les » c'est un COD complément d'objet direct**

71. Julie : on peut dire l'entraîneur félicite qui ?

**72. CH. : oui donc le sujet c'est l'entraîneur et les c'est un COD**

**Avec cet atelier qu'est-ce que vous remarquez par rapport au sujet et au verbe**

73. Emma : euh que le COD peut être entre le verbe et le sujet ce qui nous aide pas beaucoup

**74. CH. : oui c'est ça le sujet n'est pas toujours collé au verbe O.K. parce que le sujet dans la première phrase le sujet entier c'est les joueurs de l'équipe adverse mais le groupe nominal noyau c'est quoi ?**

75. Lucie : les joueurs

**76. CH. : oui c'est bien les joueurs quand vous voulez chercher le sujet et le verbe de la phrase**

77. Julie : on peut réduire la phrase mais les qu'on a remplacé par l'équipe de Sophie

**78. CH. : aidez-là**

79. Emma : et ben le « les » qu'on a remplacé c'est les joueurs de l'équipe de Sophie parce que là c'est un « l' » et là c'est un « les », alors c'est au pluriel alors que là c'est au singulier

**80. CH. : très bien, tu as compris Julie. Alors qu'est-ce que vous avez pensé de cette activité ??**

81. Liam : bien

**82. CH. : oui mais pourquoi ?**

83. Julie : parce qu'on était en petits groupes et du coup on pouvait se mettre d'accord sur le verbe et les sujets

**84. CH. : d'accord et si on avait fait seulement une dictée classique vous faites la dictée je la ramasse et vous faites l'autocorrection quand je vous la rends**

85. Liam : je préfère faire comme ça

**86. CH. : et pourquoi ?**

87. Julie : parce que des personnes peuvent nous aider si on a un problème

88. Liam : parce qu'on discute tous ensemble et moi souvent je comprends mieux quand c'est euh une personne de mon âge qui me le dit que des fois mais parents ou



même des fois la maitresse parce que souvent les personnes de mon âge ils ont appris les mêmes mots et des fois les adultes ils disent des mots bizarres

89. Lucie : oui des mots difficiles

**90. CH. : et oui bon très bien donc là je vais récupérer vos dictées je vais les corriger et je vous les rendrai jeudi ou vendredi je vous rends vos dictées de la semaine dernière je vous ai fait une correction en dessous par rapport à l'échange qu'on a eu la dernière fois j'ai souligné le groupe nominal noyau le sujet Julie qu'est-ce que tu peux enlever dans le match entre les deux équipes débute ?**

91. Julie : on garde le verbe et le sujet donc on enlève entre les deux équipes

**92. CH. : c'est très bien vendredi on fera une dictée bilan en classe entière pour voir tout ce que vous avez appris tout au long des dictées négociées**

### **GROUPE A2 : LUCAS, AMBRE, MARIE, TOM, E : TOUS LES ÉLÈVES,** **CH : CHERCHEURE**

**1. CH. : allez c'est parti**

*CH. dicte la dictée. Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.*

**2. CH. : je relis alors vous allez relire rapidement en faisant attention à l'accord du sujet et du verbe et ensuite vous allez vous mettre d'accord bon alors qui peut me donner les verbes des phrases**

3. Tom : démarquer

**4. CH. : des verbes conjugués**

5. Tom : félicite intercepte et

**6. CH. : oui Lucas**

7. Lucas : tente

**8. CH. : on va commencer par le verbe tente vous allez écrire sur votre ardoise la terminaison du verbe tenter et le sujet avec lequel vous avez accordé le verbe**

9. Marie : ah mince

// les élèves écrivent sur leur ardoise.

**10. CH. : alors vous retournez votre ardoise alors explique nous Marie et ensuite vous parlerez entre vous et vous vous mettrez d'accord**

11. Marie : tente je pense qu'il y a –ent parce que c'est les joueurs qui tentent

12. Tom : moi aussi j'ai mis –ent

13. Marie : mais j'ai pas marqué parce que au début je l'ai accordé avec l'équipe

14. Tom : ah moi non j'ai mis les joueurs

15. Ambre : moi aussi j'ai mis les joueurs parce que c'est qui qui tente de se démarquer c'est les joueurs

**16. CH. : et toi Lucas ?**

17. Lucas : moi à la base j'avais pas remarqué parce que je ne savais trop c'était quoi le verbe dans cette phrase mais après quand je me suis relu j'ai mis tentent avec –ent

**18. CH. : d'accord et comment vous avez fait pour trouver le sujet ? Ambre m'a dit qui est-ce qui fait l'action ?**

19. Marie : on aurait pu mettre c'est qui aussi

20. Lucas : moi en fait j'ai vu qu'il y avait les joueurs je me suis forcément dit qu'il y avait un –ent quelque part

21. Tom : moi j'ai fait qui est-ce qui tentent de se démarquer ben c'est les joueurs

**22. CH. : vous avez tous mis les joueurs donc c'est juste parce que c'est le groupe nominal noyau mais il y a quelque chose qui complète le sujet**

23. Ambre : de l'équipe adverse

**24. CH. : bien et c'est quoi de l'équipe adverse on l'a vu la semaine dernière**

25. Marie, Lucas, Camille : complément du nom les joueurs

**26. CH. : très bien on va passer maintenant au deuxième verbe intercepte vous mettez pareil sur votre ardoise la terminaison et le sujet**

// les élèves écrivent sur leur ardoise.

**27. CH. : alors vous avez tous mis l'équipe de Sophie en sujet et intercepte avec un –e expliquez-moi pourquoi**

28. Marie : parce que c'est l'équipe de Sophie qui intercepte le ballon

29. Lucas : qu'une seule équipe parce que sinon ça aurait été bizarre ça aurait été l'équipe de Sophie et l'équipe adverse qui interceptent le ballon et ça n'aurait plus de sens si on y réfléchit c'est pour ça qu'il y a un –e

30. Ambre : moi aussi j'ai mis un –e parce que c'est une équipe c'est pas plusieurs équipes

**31. CH. : très bien et toi Tom ?**

32. Tom : moi j'ai mis un –e j'ai fait pareil que pour le premier verbe

**33. CH. : très bien on va étudier le dernier verbe féliciter vous allez me donner le sujet et la terminaison**

**34. CH. : C'est bon ? Vous pouvez retourner votre ardoise**

35. Tom : j'ai mis –ent mais c'est faux

36. Marie : ben c'est –ent, c'est « les » le sujet sinon euh c'est l'entraîneur qui les félicite du coup je pense que c'est « les » le sujet je suis pas sûre

37. Tom : moi j'ai mis que c'est l'entraîneur et c'est qui qui les félicite c'est l'entraîneur j'ai mis –ent mais c'est faux

**38. CH. : pourquoi c'est faux ?**

39. Tom : parce qu'il y a qu'un entraîneur qui félicite il y en a pas deux

**40. CH. : pourquoi tu as mis –ent alors ?**

41. Tom : je sais pas

42. Lucas : ben en fait puisqu'après l'entraîneur ya « les » c'était assez facile de tomber dans le piège mais si on y réfléchit un petit peu ben l'entraîneur c'est l'entraîneur qui les félicite c'est pas eux même qui se félicitent parce que comme j'ai dit tout à l'heure ça n'aurait aucun sens dans ce cas

43. Ambre : oui parce qu'en fait on fait qui est-ce qui est-ce qui les félicite d'avoir marqué c'est l'entraîneur

**44. CH. : tu comprends Marie ? Donc c'est quoi les du coup dans la phrase ? Vas-y Ambre**

45. Ambre : c'est un pronom

**46. CH. : c'est un pronom ça c'est sa nature sa classe grammaticale et sa fonction ?**

47. Ambre : euh je sais pas

48. Lucas : c'est un complément de quelque chose un complément du verbe

**49. CH. : oui c'est un complément du verbe c'est un COD un complément d'objet direct et qu'est-ce que vous remarquez d'habitude le COD il est placé où ?**

50. Tom : en milieu de phrase

51. Ambre : après

**52. CH. : Et là il est placé**

53. E : avant le verbe

**54. CH. : comment on peut le remplacer « les » on enlève les et on remplace par autre chose**

55. Marie : l'entraîneur félicite les joueurs de l'équipe de Sophie d'avoir marqué

**56. CH. : le COD est placé où dans ta phrase ?**

57. Marie : après le verbe

**58. CH. : donc qu'est-ce que vous pouvez remarquer par rapport au sujet et au verbe ?**

59. Lucas : ben quelque chose peut-être qu'on savait déjà avant quand le sujet est au pluriel le verbe est au pluriel ?

**60. CH. : le sujet il n'est pas tout le temps collé au verbe**

61. E : ah oui

**62. CH. : là elle a mis les et elle a mis –ent parce qu'elle s'est dit « les » ça doit être le sujet et du coup je mets –ent parce qu'ils sont collés donc maintenant il faudra bien réfléchir et se poser la question**

63. Ambre : Qui est-ce qui ?

**64. CH. : oui ou alors on peut aussi faire autre chose que vous m'avez dite la dernière fois**

65. Lucas : C'EST l'équipe de Sophie QUI intercepte le ballon

66. Marie : on peut changer la personne

**67. CH. : on ne change pas la personne on peut remplacer les joueurs par quoi**

68. Ambre et Marie : par un pronom

**69. CH. : oui par un pronom**

70. Lucas : on peut le passer au négatif ?

71. Marie : non parce que ça ça trouve le verbe

72. Lucas : ah oui

**73. CH. : oui ça permet de trouver le verbe NE...PAS qu'avez-vous pensé de l'activité ?**

74. Tom : trop bien

**75. CH. : pourquoi ?**

76. Tom : parce qu'on a appris des trucs

**77. CH. : d'accord vous avez appris quoi comme chose ?**

78. Ambre : que le sujet n'est pas toujours collé au verbe

**79. CH. : très bien**

80. Lucas : que des fois les verbes et les sujets sont difficiles à trouver mais que si on y réfléchit un petit peu plus c'est plus facile

**81. CH. : voilà à la relecture il faut vraiment bien regarder où se trouve le sujet et où est le verbe**

**Donc si je vous avais fait une dictée toute simple je prends la dictée et je vous la corrige et je vous la rends est-ce que c'est mieux cet atelier ou c'est mieux de faire une dictée et vous la rendre pour faire l'autocorrection qu'est-ce que vous en pensez ?**

82. Marie : c'est mieux de faire l'atelier parce que tu te rends compte de tes erreurs

83. Lucas : et tu apprends plus

84. Ambre : oui parce que même si quand maitresse elle nous corrige du coup après on sait où sont nos erreurs mais du coup là ça nous permet plus pour la prochaine fois de pas se tromper

85. Marie : parce qu'elle nous met où sont les erreurs mais elle nous met pas ce que c'est mais c'est mieux comme ça parce que tu apprends où sont tes erreurs alors que maitresses met où elles sont

**86. CH. : et oui du coup avec les ateliers vous apprenez comment vous avez fait pour faire le cheminement pour trouver la terminaison alors vendredi on va faire une dictée bilan ça sera la dernière dictée pour voir ce que vous avez appris durant les dictées négociées**

### **GROUPE A3 : CLEMENT, ANAELLE, ADAM, MARGOT, E : TOUS LES ÉLÈVES, CH. : CHERCHEURE**

**1. CH. : donc je vais vous dicter deux phrases et après on va faire comme la dernière fois c'était vraiment bien vous noterez sur votre ardoise le sujet et la terminaison du premier verbe vous discutez entre vous et vous me donnez une réponse**

2. Clément : comme la dernière fois ?

**3. CH. : oui comme la dernière fois c'est bon ?**

*CH. dicte la dictée. Les joueurs de l'équipe adverse tentent de se démarquer mais l'équipe de Sophie intercepte le ballon. L'entraîneur les félicite d'avoir marqué.*

**4. CH. : je vais demander à Adam de relire et après vous vous relierez**

*Adam lit la dictée.*

**5. CH. : c'est bon vous pouvez vous relire et vous regardez bien l'accord du verbe avec le sujet et après on va commencer avec le verbe tenter alors vous allez me dire combien il y a de verbes ? Et quels sont-ils ?**

6. Anaëlle : tente intercepte et félicite

**7. CH. : vous allez mettre sur votre ardoise la terminaison et le sujet de tente sans regarder sur le voisin maintenant vous vous mettez d'accord vous discutez entre vous Margot tu commences**

8. Margot : le sujet c'est les joueurs parce que c'est les joueurs qui tentent et tente je pense que là je me suis trompée j'ai mis -e

9. Anaëlle : ben non c'est les joueurs

10. Adam : c'est les joueurs c'est « ils »

11. Margot : ouai voilà pourquoi je me suis trompée

12. Clément : moi je sais même pas si j'ai juste moi j'ai mis les joueurs de l'équipe adverse parce que c'est eux qui tentent de se démarquer

13. Anaëlle : oui il y a plusieurs joueurs

**14. CH. : c'est ça vous avez tous mis à part Clément que le sujet c'est les joueurs mais Clément il a raison le sujet entier c'est les joueurs de l'équipe adverse mais le groupe noyau sujet c'est les joueurs donc c'est juste aussi c'est quoi de l'équipe adverse on l'a vu la semaine dernière**

15. Anaëlle : c'est un groupe de nom complément du nom

**16. CH. : oui de quel nom ?**

17. Adam : les joueurs

**18. CH. : oui donc j'attends une réponse pour tente**

19. Anaëlle : tentent –ent

20. Adam : T-A-N-T-E-N-T

**21. CH. : je veux que la terminaison mais oui c'est ça après tente c'est T-E-N-T**

22. Clément : moi j'hésitais parce qu'après t'as tente –ent et après t'as la tante la tatie c'est pour ça moi j'ai hésité

**23. CH. : du coup on va passer au deuxième verbe intercepte**

*// les élèves écrivent sur leurs ardoises.*

**24. CH. : vous faites pareil Margot elle commence et elle explique et après vous vous mettez d'accord**

25. Margot : ben le sujet c'est l'équipe de Sophie parce que C'EST l'équipe de Sophie QUI intercepte et intercepte c'est –ent parce que c'est l'équipe de Sophie il y a plusieurs joueurs dans l'équipe

26. Clément : oui mais c'est une équipe

27. Anaëlle : oui c'est une seule équipe

28. Clément : c'est ce que j'hésitais mais bon c'est l'équipe de Sophie qui intercepte donc c'est une seule équipe mais en même temps c'est ils interceptent

29. Margot : parce qu'il y a plusieurs joueurs dans l'équipe donc c'est ils

30. Adam : alors on se met d'accord

31. Anaëlle : je ne sais pas si c'est l'équipe ou l'équipe de Sophie parce que l'équipe de Sophie c'est le groupe sujet et t'as demandé que le sujet pas le groupe sujet

32. Adam : ben le sujet c'est Sophie

33. Clément : ben c'est l'équipe du coup c'est une seule équipe mais c'est pour ça moi aussi je galère

34. Adam : est-ce que c'est Sophie ou c'est l'équipe ?

35. Clément : mais non mais c'est l'équipe de Sophie c'est pas que Sophie  
 36. Anaëlle : ça peut être aussi l'équipe  
 37. Clément : c'est l'équipe de Sophie ou ils  
 38. Anaëlle, Adam : qui est-ce qui intercepte ? L'équipe de Sophie  
 39. Anaëlle : mais c'est quand même l'équipe  
 40. Clément : oui mais on parle pour la terminaison nous  
 41. Anaëlle : oui mais moi je parle pour le sujet pas pour la terminaison  
 42. Clément : oui mais pour le sujet on est bien d'accord c'est l'équipe  
**43. CH. : et pour toi la terminaison c'est quoi Anaëlle ?**  
 44. Anaëlle : ça serait –e parce c'est une équipe et même si on rajoute l'équipe de Sophie c'est toujours –e parce que c'est une seule équipe de Sophie il n'y en a pas plusieurs  
 45. Clément : ah mais oui comme c'est l'équipe qui intercepte c'est pas les joueurs qui interceptent  
 46. Anaëlle : et c'est pas les équipes qui interceptent  
 47. Clément : et c'est pas non plus les joueurs qui intercepte du coup c'est pas –ent  
 48. Adam : mais qui a mis –ent ?  
 49. Clément : moi mais en fait on a tous hésité  
**50. CH. : voilà vous avez tous hésité donc j'attends une réponse**  
 51. Adam : et ben c'est –e  
**52. CH. : et pourquoi ?**  
 53. Adam : et ben parce que c'est l'équipe l'équipe c'est le sujet c'est elle l'équipe qui est-ce qui intercepte ? C'est l'équipe de Sophie mais le sujet c'est l'équipe  
 54. Anaëlle : mais sinon ça peut-être qui est-ce qui intercepte ? L'équipe  
 55. Clément : non parce qu'il faut bien préciser quelle est l'équipe  
**56. CH. : si on récapitule vous me dites que l'équipe de Sophie c'est le sujet et qu'intercepte ça finit par un –e parce que vous l'accordez avec l'équipe de Sophie**  
 57. E : oui  
**58. CH. : Anaëlle elle hésite c'est comme tout à l'heure Anaëlle de Sophie c'est quoi ?**  
 59. Anaëlle : ben c'est le  
**60. CH. : il a quoi comme fonction ?**  
 61. Anaëlle : il possède un nom propre  
**62. CH. : c'est comme tout à l'heure il y a une préposition devant et il y a un nom**

63. Adam : un groupe de nom ?  
 64. Anaëlle : un complément du nom  
**65. CH. : voilà un complément du nom il complète quel nom ?**  
 66. Clément, Adam : l'équipe  
 67. Clément : en fait on se prend la tête depuis tout à l'heure mais c'est une seule équipe qui intercepte  
**68. CH. : oui mais là je répons à Anaëlle du coup l'équipe c'est le groupe sujet c'est le noyau**  
 69. Anaëlle : oui mais toi tu as demandé le noyau ?  
**70. CH. : j'ai demandé le sujet mais tu as juste aussi Anaëlle l'équipe de Sophie c'est le sujet donc vous avez raison les garçons mais l'équipe je le compte juste aussi parce que ça veut dire que tu as accordé avec l'équipe**  
**Essayer maintenant de réduire la phrase essayer d'enlever tout ce qu'on peut enlever dans la phrase**  
 71. Anaëlle : l'équipe intercepte le ballon  
 72. Adam : ah  
 73. Anaëlle : et voilà c'est un complément circonstanciel euh  
**74. CH. : non c'est un complément du nom**  
 75. Anaëlle : ah oui  
**76. CH. : on peut l'enlever ça précise quelque chose**  
 77. Adam : complément circonstanciel  
 78. Clément : du nom elle vient de le dire elle vient de le dire 2 fois  
 79. Adam : ah oui complément du nom  
**80. CH. : complément circonstanciel on peut le déplacer est-ce que là tu peux déplacer de Sophie dans la phrase ?**  
 81. Adam : non on peut pas  
**82. CH. : on va finir avec la dernière phrase le dernier verbe Margot c'est quoi le dernier verbe ?**  
 83. Margot : ben félicite  
**84. CH. : vous faites pareil vous écrivez le sujet de félicite et la terminaison**  
 85. Clément : je sais que j'ai faux  
**86. CH. : c'est pas grave Clément tu notes ce que tu as écrit et après on en discute**  
 87. Anaëlle : l'entraîneur LES félicite  
 88. Clément : donc c'est –ent j'ai mis un s  
 89. Adam : moi aussi j'ai mis un s

90. Anaëlle : chut chut tout le monde se tait  
 91. Clément : en fait c'est il les félicite  
**92. CH. : alors qu'est-ce qu'on remarque ?**  
 93. Anaëlle : alors euh comme c'est les euh les félicite ils sont plusieurs donc c'est –ent  
 94. Clément : moi j'avais mis un s mais au final non  
 95. Anaëlle : et l'entraîneur c'est un entraîneur ya pas de s et qui est-ce qui félicite c'est l'entraîneur et félicite c'est pas es  
**96. CH. : aller expliquez-vous**  
 97. Adam : pourquoi t'as mis s toi ?  
 98. Margot : ben  
 99. Anaëlle : si c'était tu tu aurais mis s  
**100. CH. : Margot ?**  
 101. Margot : ben.  
**102. CH. : tu as mis quoi comme sujet ?**  
 103. Margot : l'entraîneur et pas les entraîneurs du coup j'ai pas totalement réfléchi à ça  
 104. Adam : oui mais c'est LES félicite  
 105. Clément : mais moi comme j'ai vu les ben en fait moi je me suis dit c'est s mais au final  
 106. Anaëlle : non mais entraîneur ça prend pas de s félicite c'est un verbe  
 107. Clément : mais je sais  
 108. Anaëlle : les verbes ça ne prend pas de s fin si mais  
 109. Margot : avec tu  
 110. Anaëlle : avec tu voilà  
 111. Adam : mais non mais attends en fait non vu que l'entraîneur c'est il, mais c'est les félicite  
 112. Anaëlle : il félicite  
 113. Clément : mais ils sont pas plusieurs à féliciter il est tout seul à les féliciter  
 114. Anaëlle : mais il félicite plusieurs personnes  
 115. Clément : mais oui mais quand il les félicite il est tout seul à féliciter  
 116. Margot : par exemple il y a un entraîneur qui félicite toute l'équipe  
 117. Clément : il est tout seul à féliciter du coup c'est pas –ent  
 118. Margot : ya pas tous les entraîneurs qui félicitent l'équipe  
 119. Adam : tu dois accorder l'entraîneur pas les entraîneurs  
 120. Clément : en fait il les félicite

121. Anaëlle : l'entraîneur les félicite d'avoir marqué ils sont plusieurs à être félicité  
 122. Adam : oui mais avec quoi on conjugue  
 123. Anaëlle : il fallait pas mettre le « les » (*Rire*) comme ça ça ferait l'entraîneur félicite d'avoir marqué  
**124. CH. : écoutez Anaëlle elle a réduit la phrase**  
 125. Anaëlle : l'entraîneur félicite d'avoir marqué  
**126. CH. : L'entraîneur les félicite, il a raison Clément**  
 127. Clément : et oui parce qu'en fait c'est le verbe félicite qui se conjugue avec l'entraîneur  
 128. Adam : et oui c'est pas les entraîneurs ils sont pas plusieurs  
**129. CH. : alors essayez de remplacer « les » par quelque chose ça signifie quoi « les » ?**  
 130. Clément : c'est les joueurs  
 131. Adam : c'est qui qui félicite alors on fait comme tout à l'heure qui est-ce qui félicite ? L'entraîneur  
 132. Anaëlle : c'est « les » c'est les joueurs  
 133. Adam : non non non non regarde qui félicite ? c'est l'entraîneur c'est pas les joueurs  
 134. Anaëlle : ah oui  
 135. Clément : en fait c'est félicite qui se conjugue avec l'entraîneur c'est l'entraîneur qui LES félicite il félicite qui les joueurs  
**136. CH. : donc « les » c'est quoi comme fonction ?**  
 137. Clément : c'est les joueurs  
 138. Adam : c'est un déterminant  
**139. CH. : alors là non justement c'est pas un déterminant**  
 140. Clément : non c'est comme quand tu dis il lui faut  
**141. CH. : vous ne l'avez peut-être pas encore vus les ça reprend les joueurs comme l'a dit Clément si on dit l'entraîneur félicite les joueurs les joueurs c'est quoi dans la phrase quelle fonction ?**  
 142. Adam : il félicite qui ? Les joueurs c'est un COD  
**143. CH. : oui c'est un COD donc « les » c'est un COD et sa nature c'est un pronom cette fois-ci c'est pas un déterminant**  
 144. Clément : et oui c'est comme il lui faut des bonbons  
**145. CH. : voilà et là c'est pas un déterminant c'est un pronom parce que devant « les » est-ce qu'il y a un nom ?**  
 146. E : non

**147. CH. : et un déterminant il y a toujours un nom devant le déterminant Anaëlle ?**

148. Anaëlle : l'entraîneur LES félicite oui c'est -ent

149. Adam, Clément : mais non

150. Adam : t'as toujours pas compris avec tout ce qu'on a dit

**151. CH. : Adam réexplique**

152. Adam : qui est-ce qui félicite c'est l'entraîneur donc il donc il félicite donc ça prend un e

153. Anaëlle : ah voilà si on avait eu les entraîneurs les félicitent là on aurait eu félicite -ent

**154. CH. : alors Anaëlle quel est le sujet ?**

155. Anaëlle : l'entraîneur

**156. CH. : et la terminaison du verbe ?**

157. Anaëlle : e

**158. CH. : oui c'est un peu compliqué parce que c'est la première fois que vous le voyez dans cet atelier qu'est-ce que vous avez appris ?**

159. Clément : en fait ce que je viens de comprendre c'est qu'au final les félicite c'est pour les joueurs mais c'est pas les joueurs qui se conjuguent avec félicite c'est plutôt l'entraîneur

160. Anaëlle : parce que nous en fait c'est plutôt les qui nous a posé problème parce qu'en fait c'est un pronom

161. Clément : en fait c'est ce fichu « les » qui nous a mis en difficulté

**162. CH. : et c'était fait exprès**

163. Adam : pour nous piéger

**164. CH. : non c'est pas des pièges c'est pour réfléchir**

165. Adam : ah ben c'est dur de réfléchir

**166. CH. : du coup qu'est-ce que vous avez appris ?**

167. Clément : ben ce que je viens d'apprendre c'est pas parce que c'est forcément les félicite que c'est

168. Margot : que c'est forcément un s

169. Anaëlle : il faut toujours se poser la question qui est-ce qui

170. Clément : ahh ben oui il faut se poser la question qui est-ce qui les félicite pour savoir avec quoi on conjugue le verbe

**171. CH. : et oui on l'a vu la dernière fois ou on peut aussi**

172. Margot : remplacer l'entraîneur par un pronom pour savoir la terminaison

**173. CH. : du coup est-ce que le sujet est toujours à côté du verbe ?**

174. Clément : non et ça on l'avait vu aussi la dernière fois

**175. CH. : voilà et aujourd'hui on l'a revu donc demain on fera une dictée bilan je voulais vous demander qu'est-ce que vous aimez dans cet atelier ?**

176. Clément : ben d'être à 4

177. Adam : comment on réfléchit

178. Clément : non parce qu'on apprend des choses je trouve qu'on est 4 donc ya pas beaucoup de bruit

179. Anaëlle : ya pas ce brouhaha on peut beaucoup mieux se poser des questions

180. Margot : en classe on arrive moins à réfléchir parce qu'il y a trop de bruits

181. Clément : parce que du coup on peut apprendre des trucs en plus avant que maitresse nous les apprenne

181. Adam : on peut plus se poser des questions en petits groupes

**182. CH. : si je vous avais fait seulement une dictée normale une dictée où vous écrivez je vous la reprends et vous vous autocorrigez est-ce que vous aurez appris autant de choses ?**

183. Anaëlle : parce que comme la dernière fois on a zoomé sur ça donc voilà

184. Clément : parce qu'on fin je sais pas comment l'expliquer parce qu'on prend pas plus le temps de se poser les questions si c'est ça ou ça

**185. CH. : et du coup qu'est ce qui est important quand on fait une dictée demain on va faire la dictée bilan sur le basket toujours sur l'accord sujet-verbe qu'est-ce que vous allez faire ?**

186. Anaëlle : on va se relire

**187. CH. : se relire et se relire correctement en regardant le sujet et le verbe en vous posant la question qui est-ce qui pour trouver le sujet très bien je vais vous rendre les dictées de la semaine dernière**

## Annexe 4 : dictée 3 bilan du groupe A

### Groupe A1

Vendredi 27 novembre / ~~le~~

Dictée bilan

Les joueurs de l'équipe de Sophie driblent ~~correctement~~.

Le match entre les deux équipes se termine par un ~~tir~~.

L'entraîneur des joueurs apporte la coupe au gagnant.

Vendredi 28 novembre /

Dictée (avec Lucile) "Dictée bilan"

Les joueurs de l'équipe de Sophie driblent  
correctement. Le match entre les deux  
équipes se termine par un tir.

L'entraîneur des joueurs apporte la coupe  
aux gagnants gagnants.

### Groupe A2

Vendredi 27 novembre / Freitag, den 27 November

Dictée bilan Lucile


Les joueurs de l'équipe de Sophie driblent ~~correctement~~.

Le match entre les deux équipes se termine par un  
tir. L'entraîneur des joueurs apporte la coupe aux  
gagnants.

- Les joueurs de l'équipe de Sophie drillent correctement.  
 - Le match entre les deux équipes se termine par un tir. L'entraîneur des joueurs apporte la coupe au gagnant.

**Groupe A3**

Dictée bilan

(6E) Les joueurs de l'équipe de Sophie drillent correctement. Le match entre les deux équipes se termine par un tir.  
 L'entraîneur des joueurs apporte la coupe au gagnant. 

Vendredi 27 novembre

Dictée bilan - basket

(2E) TB  
 Les joueurs de l'équipe de Sophie drillent correctement. Le match entre les deux équipes se termine par un tir. L'entraîneur des joueurs apporte la coupe au gagnant.



Annexe 5 : demande d'autorisation parentale pour l'utilisation de travaux d'élèves et d'enregistrements



**Demande d'autorisation parentale pour l'utilisation d'images,  
d'enregistrements, de travaux d'élèves**

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_, représentant légal de l'enfant  
\_\_\_\_\_ scolarisé(e) dans l'école \_\_\_\_\_  
située à \_\_\_\_\_ **autorise / n'autorise pas** (*barrer la mention inutile*)  
l'utilisation par l'enseignant \_\_\_\_\_ de :

- photographies
- enregistrements audio
- enregistrements vidéo
- travaux, créations

de mon enfant dans le cadre d'un travail de recherche universitaire.

Nous attirons votre attention sur le fait que l'usage de ces données est sans aucun but lucratif et qu'en application de la loi informatique et libertés et des règles de protection des mineurs, ces travaux de recherche ne communiqueront aucune information susceptible d'identifier directement ou indirectement les enfants ou leur famille.

A \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_

Signature (précédée de la mention "Bon pour accord")