

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Le développement de compétences
métaorthographiques par la comparaison français-
espagnol en CE2 : l'exemple des nasales [ã] et [õ]*

Présenté par

LARA Anaïs

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Pérez, Manuel

Statut : PREC

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom :

Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Pérez Manuel	PREC
Gobbé-Mévellec Euriell	MCF

Soutenu le

22 / 03 / 2024



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées



Université
Fédérale
Toulouse
Midi-Pyrénées



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Anaïs LARA.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Le développement de compétences métaorthographiques par la comparaison français-espagnol en CE2 : l'exemple des voyelles nasales [ã] et [õ].

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://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 10/03/2024,

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Manuel Pérez qui m'a accompagnée durant la rédaction de ce mémoire de recherche en m'apportant de nombreux conseils et en me faisant des retours réguliers.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance envers la maîtresse qui a eu la gentillesse de m'accueillir dans sa classe, m'a laissé le temps de mettre en œuvre la séquence et de réaliser mon recueil de données. Ses conseils ne m'ont pas seulement aidée pour mener à bien ma séquence mais impacteront aussi ma pratique professionnelle future.

Pour finir, je souhaite remercier Manon Senac car ses données de recherche complètent et enrichissent mon travail.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Le développement de compétences métaorthographiques par la comparaison des langues.....	3
1.1. Les compétences métaorthographiques, l'orthographe et la comparaison des langues...	3
1.1.1 <i>Les compétences métalinguistiques</i>	3
1.1.1.1 Le métalangage.....	3
1.1.1.2 Les activités et les compétences métalinguistiques.....	3
1.1.1.3 Les activités métaorthographiques.....	6
1.1.1.4 Un moyen d'évaluer les compétences métaorthographiques : l'entretien métaorthographique.....	7
1.1.2. <i>L'orthographe lexicale et son enseignement-apprentissage</i>	8
1.1.2.1 La complexité de la maîtrise de l'orthographe du français.....	8
1.1.2.2 Qu'est-ce que l'orthographe lexicale ?.....	9
1.1.2.3 La place de l'orthographe lexicale dans les Programmes de cycle 2.....	10
1.1.2.4 Les enjeux de la maîtrise de l'orthographe lexicale par les élèves en cycle 2.....	11
1.1.3 <i>La comparaison des langues</i>	12
1.1.3.1 Qu'est-ce que la comparaison des langues ?.....	12
1.1.3.2 Les dispositifs internationaux mettant en œuvre la comparaison des langues.....	13
1.1.3.3 La place de la comparaison des langues dans les Programmes de cycle 2.....	14
1.2 La comparaison français-espagnol, une démarche pertinente pour l'orthographe des nasales [ã] et [õ] ?.....	15
1.2.1 <i>Les voyelles nasales [ã] et [õ] et la polyvalence graphique</i>	15
1.2.2 <i>Le français et l'espagnol : des langues proches... mais à la fois différentes</i>	16
1.2.3 <i>Une comparaison au bénéfice des compétences orthographiques et métaorthographiques ?</i>	17
2. L'expérimentation menée dans une classe de CE2.....	18
2.1 Le public ayant participé à l'investigation.....	18
2.2 Le protocole de recherche.....	20
2.3 La séquence mise en œuvre en classe.....	21
3. L'analyse des dictées et des entretiens métaorthographiques.....	22
3.1 L'analyse des données quantitatives et l'évolution des compétences orthographiques lexicales.....	22
3.1.1 <i>L'analyse des données quantitatives du groupe classe</i>	22
3.1.1.1 Une différence de complexité dans l'écriture des deux voyelles nasales confirmée lors de l'évaluation diagnostique.....	23
3.1.1.2 Évolution des compétences orthographiques des deux voyelles nasales.....	25
3.1.2 <i>L'analyse des données quantitatives des productions de six élèves</i>	27

3.1.2.1 Élève 6.....	27
3.1.2.2 Élève 7.....	29
3.1.2.3 Élève 10.....	30
3.1.2.4 Élève 12.....	31
3.1.2.5 Élève 17.....	33
3.1.2.6 Élève 19.....	34
3.2 L'analyse des données qualitatives et évolution des compétences métaorthographiques.....	37
3.2.1 Élève 6.....	37
3.2.2 Élève 7.....	39
3.2.3 Élève 10.....	41
3.2.4 Élève 12.....	42
3.2.5 Élève 17.....	45
3.2.5 Élève 19.....	47
4. Retour sur les hypothèses et limites de la recherche.....	49
Conclusion.....	53
Références.....	55
Table des annexes.....	59

Table des figures et des tableaux :

Graphique 1 : État des lieux des compétences orthographiques lexicales d'élèves de CE2 (évaluation diagnostique).....	23
Graphique 2 : Types d'erreurs commises lors de la transcription du son [ã].....	24
Graphique 3 : Types d'erreurs commises lors de la transcription du son [õ].....	24
Graphique 4 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] transcrits par le bon graphème sur le groupe classe.....	26
Graphique 5 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 6.....	27
Graphique 6 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 7.....	29
Graphique 7 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 10.....	30
Graphique 8 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 12.....	32

Graphique 9 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 17.....	33
Graphique 10 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 19.....	35
Tableau 1 : Évolution des compétences métaorthographiques avant la séquence (entretien métaorthographique 1) et après la séquence (entretien métaorthographique 2).....	48

« Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne. »

(Johann Wolfgang von Goethe, 1833).

Introduction

La maîtrise de l'orthographe est le gage de la réussite scolaire et sociale pour beaucoup d'individus. Qui plus est, dans le monde professionnel, les erreurs peuvent conduire les recruteurs à évaluer négativement les candidats et sont parfois motif de non-sélection.

L'habileté orthographique n'est cependant pas innée et de fait, l'orthographe doit être enseignée, notamment au cycle 2, aussi appelé cycle des apprentissages fondamentaux, qui regroupe le Cours Préparatoire (CP) et les Cours Élémentaires 1^{ère} et 2^{ème} années (CE1 et CE2). L'enseignement de l'orthographe est ainsi prescrit dans le Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020 avec pour attendu de fin de cycle « orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés. »

Néanmoins, ces dernières années, en réalisant différents stages en école élémentaire (du CP jusqu'en CM2 – Cours Moyen 2^{ème} année), j'ai pu appréhender la difficulté qu'éprouvent les élèves lors d'exercices orthographiques, la dictée en étant l'exemple par excellence. Chez certains enfants, cet exercice peut même être source de stress, car la langue française est complexe et comporte de nombreuses irrégularités. Un autre constat est que, bien souvent, les élèves sont en difficulté lorsqu'ils sont amenés à justifier la graphie des mots qu'ils écrivent, reflet de l'état du développement de compétences métaorthographiques.

Les observations faites en classe semblent être confirmées par une étude réalisée en 2001, issue de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance). Dans celle-ci, il est écrit que lors de dictées les résultats des élèves de fin de cycle 2 (c'est-à-dire de CE2) sont très hétérogènes : les performances pour écrire correctement de « petits mots » (*jamais, chez, etc.*) varient de 48,7 à 83,1 % en fonction du terme considéré.

Au vu de ces constats, il paraît pertinent de s'interroger sur de nouvelles pratiques permettant de développer les compétences orthographiques et métaorthographiques à l'école.

Pendant les stages évoqués plus tôt, deux autres éléments ont été constatés : les séances d'apprentissage de langues vivantes étrangères sont rares dans beaucoup de classes et cette discipline et celle du français sont toujours cloisonnées.

L'ensemble de ces éléments pose donc la question de la pertinence de la comparaison

des langues en vue de l'acquisition de la maîtrise de l'orthographe et de compétences métaorthographiques par les élèves. Plus précisément, ce mémoire de recherche se centrera sur un point orthographique particulier : la transcription des sons [ã] et [õ] en s'aidant de la comparaison des correspondances phono-graphémiques qui sont différentes en français et en espagnol. Concernant les compétences métaorthographiques, il s'agira de savoir si les élèves prennent conscience de la difficulté que suppose l'écriture de ces deux voyelles nasales (et donc s'ils augmentent leur vigilance) et s'ils citent la comparaison du français et espagnol comme levier dans des exercices orthographiques, après la séquence proposée.

Ce travail de recherche s'articule en plusieurs parties. Pour commencer, il s'agira de définir certains termes et les connaissances actuelles concernant le sujet étudié. Seront définies dans un premier temps les compétences métaorthographiques, l'orthographe et la comparaison des langues puis la pertinence que pourrait représenter la comparaison de l'espagnol et du français pour améliorer l'orthographe des deux voyelles nasales [ã] et [õ] et développer la posture métaorthographique associée. Cette première partie s'avèrera par la présentation de la problématique et des hypothèses de recherche. Dans un second temps, il s'agira de révéler le protocole de recueil de données mis en place dans une classe de CE2. Ensuite, l'analyse des données sera effectuée ce qui amènera à valider ou à invalider les hypothèses de recherche, tout en ayant un regard critique sur le dispositif mis en place. Ce travail se terminera par une conclusion qui reprendra tous les éléments abordés dans cette recherche ainsi que l'impact de cette investigation sur la pratique professionnelle à venir.

1. Le développement de compétences métaorthographiques par la comparaison des langues

1.1. Les compétences métaorthographiques, l'orthographe et la comparaison des langues

1.1.1 Les compétences métalinguistiques

1.1.1.1 Le métalangage

Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter et Reuter (2013, p. 123) définissent le métalangage comme un « répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple "mot", "verbe", "adjectif", "phrase" ». Gombert ajoute à cela l'idée que « ce vocable renvoie [...] à une langue dont l'*unique* fonction est de décrire une langue ; ainsi tout le vocabulaire de la métalangue ne doit trouver application que dans la langue » (1990, p. 11). Finalement, le métalangage est un langage spécifique qui sert à décrire une langue.

Il est en lien direct avec l'enseignement puisqu'il est mobilisé dans l'ensemble des disciplines à l'école (sciences, éducation physique et sportive...), même si le français et les langues étrangères sont celles qui y font le plus appel (Cohen-Azria et al., 2013).

Cependant, Dabène (1992) déplore que l'enseignement de ces deux disciplines soit cloisonné, alors que le développement de compétences métalinguistiques est leur objectif commun. Ce cloisonnement est d'autant plus discutable que, d'après la chercheuse, le croisement de ces deux disciplines pourrait être facilement mis en place à l'école primaire puisque l'enseignement du français et celui des langues étrangères sont généralement assurés par la même personne.

Le métalangage est mobilisé dans des activités appelées *métalinguistiques*.

1.1.1.2 Les activités et les compétences métalinguistiques

Cohen-Azria, et al. (2013, p. 123) définissent ces activités de la manière suivante :

Lorsqu'un locuteur utilise le langage non pour parler du monde (des autres, etc.), mais pour parler de la langue ou du langage (à l'écrit comme à l'oral), on dit qu'il exerce une activité métalinguistique (ou métalangagière), c'est-à-dire qu'il constitue la langue elle-même (ou le langage) en objet d'étude ou de discours. [...] Cette activité caractérise tous les usages de la langue ou du langage qui opèrent une réflexion sur les formes et les usages langagiers en mettant entre parenthèses le contenu référentiel des énoncés et leur visée communicationnelle, toutes les situations de langage où se construisent des notions linguistiques utiles pour l'analyse de la langue et du langage, voire pour celle des concepts scientifiques (les conduites de définition, par exemple).

Finalement, les activités métalinguistiques concernent une prise de recul sur la ou les langue(s).

Concernant l'enseignement, un autre constat a été établi, selon lequel ces activités sont peu proposées alors qu'il existe une certaine « difficulté [...] que rencontrent les élèves, de milieux populaires en particulier, pour considérer la langue comme un objet (et non comme ce qui permet de s'exprimer dans l'ignorance même de ce qui permet de le faire) » (Bautier, 2002, p. 11).

Les activités métalinguistiques mobilisent elle-mêmes des compétences métalinguistiques, qui sont, d'après Gombert (1990, p. 27), un

sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant ;

1. les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ;
2. les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production).

Dans cette définition, il est mentionné le fait que les activités métalinguistiques relèvent de la métacognition qui, selon Flavell (1976), cité par Gombert, (1990, p. 17) renvoie aux « connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage ». Le mot « cognitif » dans cette citation, se réfère à l'acte de construire des connaissances.

Gombert (1990, p. 17) reprend les propos de Flavell (1976) pour expliciter ce qu'est la métacognition. Elle

renvoie à toute connaissance qui prend pour objet ou qui régule tout aspect de toute tâche cognitive. [...] Contrairement à ce qui a été constaté à propos des définitions du terme "métalinguistique", le consensus est total pour affirmer que la métacognition englobe les connaissances introspectives sur les états cognitifs et leurs opérations, et les capacités de l'individu de contrôler et de planifier ses propres processus de pensée et ses produits.

L'expression « compétences métalinguistiques » fait apparaître le terme *compétence* auquel il faut apporter des éclairages. Le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015, p. 15) la désigne comme : « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite ».

Des confusions existent entre les termes *connaissances* et *compétences*, dont il est important de percevoir les nuances.

Une connaissance, appelée aussi parfois un savoir, est un énoncé à comprendre et mémoriser : une définition, une règle, une formule, voire l'énoncé d'un fait. [...] Une compétence est l'aptitude à accomplir des tâches ou répondre à des situations toujours un peu nouvelles et complexes (MEN, 2016).

En d'autres mots, la compétence va au-delà de la connaissance, puisque l'on peut apprendre quelque chose par coeur (une formule mathématique, une règle orthographique) mais ne pas être capable de mobiliser ce savoir.

Pour résumer, le métalangage est mobilisé lors d'activités métalinguistiques (qui font elles-mêmes partie de la métacognition) et pour réaliser ce genre d'activités, les compétences métalinguistiques sont sollicitées.

On différencie plusieurs catégories de compétences métalinguistiques, en lien avec les différentes activités qui peuvent concerner « tout aspect du langage » (Gombert, 1990, p. 27). À partir de ces différents aspects, six types d'activités métalinguistiques sont identifiées : les activités phonologiques, métasyntactiques, métasémantiques, métalexicales, métapragmatiques et pour finir les activités métatextuelles.

Premièrement, les *activités métaphonologiques* portent sur la phonologie (l'étude des sons d'une langue). Ces activités cherchent à développer « la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1990, p. 29). Les composants phonologiques, dans cette citation, sont les phonèmes ou les syllabes. Le phonème est :

la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens lorsqu'on substitue un phonème à un autre. Par exemple, /r/ et /ʃ/ sont deux phonèmes différents puisque la substitution de /ʃ/ à /r/ entraîne un changement de sens : rat/chat ([ra] / [ʃa]) (MEN, 2017).

En français, il en existe 36. La syllabe, quant à elle, correspond à l'association de phonèmes (la syllabe [ma] peut être décomposée en [m] et [a]) ou bien à un seul phonème ([a]).

Deuxièmement, il existe aussi les *activités métasyntaxiques*, qui se focalisent sur la réflexion autour de la syntaxe (la relation qui existe entre les mots au sein d'une phrase, la grammaire). Ce type d'activités « renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (Gombert, 1990, p. 59).

Troisièmement on retrouve les *activités métasémantiques*, elles désignent

la capacité de reconnaître le système de ma langue comme un code conventionnel et arbitraire, et [...]

celle de manipuler les mots, ou les éléments signifiants de taille supérieure au mot, sans que les signifiés correspondants s'en trouvent automatiquement affectées (sic). (Gombert, 1990, p. 87)

Quatrièmement, les *activités métalexicales*, qui donne « la possibilité pour le sujet d'une part d'isoler le mot et de l'identifier comme un élément du lexique, de l'autre à faire des efforts pour tenter d'accéder intentionnellement au lexique interne » (Gombert, 1990, p. 87).

Le terme *lexique* est à définir car il est souvent confondu avec le *vocabulaire*, qui désigne « l'ensemble des mots maîtrisés par un individu (en réception ou en production), ou encore l'ensemble des mots d'un texte », alors que le *lexique* se réfère à « l'ensemble des unités lexicales d'une langue, ce qui dépasse la seule notion de "mots" » (Anctil et Tremblay, 2020, p. 2).

Les *activités métapragmatiques* représentent le cinquième type d'activités métalinguistiques. Elles renvoient à la « capacité de représenter, d'organiser et de réguler les emplois même du discours », selon Hickmann (1983) cité par Gombert (1990, p. 123).

Pour finir, Gombert (1990, p. 159) présente les *activités métatextuelles*, permettant « le contrôle délibéré, en compréhension comme en production, de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges ». Ces activités se manifestent par le contrôle de la cohérence (ne pas faire de contradictions au sein d'une production) et de la cohésion (articuler logiquement les parties d'un écrit) d'un texte, mais aussi de son organisation générale.

Les activités métalinguistiques pouvant se référer à « tout aspect du langage » (Gombert, 1990, p. 27) et compte tenu du fait que l'orthographe représente un de ces aspects, une autre activité métalinguistique peut être ajoutée aux six précédentes, les activités métaorthographiques.

1.1.1.3 Les activités métaorthographiques

Les activités de prise de recul sur la langue peuvent placer l'orthographe au cœur de l'étude, elles seront alors désignées comme *métaorthographiques*.

L'orthographe correspond à la

manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie, et les autres considérations entrant en ligne de compte.

L'orthographe est un *choix* entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. (Catach, 1980, p. 26).

Les activités métaorthographiques consistent finalement à prendre du recul sur l'orthographe des mots et les élèves doivent pour cela développer des compétences correspondantes. Il faut cependant trouver un dispositif permettant d'évaluer ces dernières.

1.1.1.4 Un moyen d'évaluer les compétences métaorthographiques : l'entretien métaorthographique

L'évaluation des compétences métaorthographiques n'est pas simple, puisqu'elle suppose de savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève au moment de l'acte d'écriture. Pour avoir accès aux procédures mentales de l'élève, l'entretien métagraphique peut être mis en place. D'après Jaffré (1995), cité par Mauroux et Morin (2018), les chercheurs, par le biais de ces entretiens, cherchent à encourager l'élève à « justifier ses choix d'écriture » (p. 123). L'entretien métaorthographique reprend ce dispositif, en étant spécifique à l'orthographe.

Les enjeux de la mise en œuvre de ce dispositif sont variés : ils permettent aux élèves de construire une posture réflexive sur la langue, mais aussi de contrôler l'activité d'écriture en contribuant à la reconnaissance de ce qui est correct dans une production écrite, d'après Downing et Fijalkow (1984), également cités par Mauroux et Morin (2018). Ces entretiens ont également deux objectifs principaux :

Il s'agit pour l'intervieweur 1) de mieux comprendre le cheminement de l'élève qui découvre et reconstruit le système écrit d'une langue et 2) d'amener l'apprenant à prendre conscience des procédures linguistiques qu'il a mobilisées pour écrire (Mauroux et Morin, 2018, p. 125).

Cette discussion avec l'élève, dans ce mémoire de recherche, permettra donc de connaître les stratégies mobilisées pour orthographier les mots demandés et de pouvoir apprécier leur niveau de compétence métaorthographique.

Malgré les bénéfices que ces entretiens apportent, ils ne sont que très peu souvent mis en place par les enseignants et cela pour diverses raisons. Premièrement, car ils craignent de ne pas arriver à « poser les bonnes questions » (Portelance et Ouellet, 2004, p. 90) et de ne pas savoir quoi répondre à l'élève dans l'objectif d'affiner sa réponse (Mauroux et Morin, 2018). De plus, ces échanges prennent beaucoup de temps puisqu'il faut « laisser à l'élève un temps de réflexion suffisant pour verbaliser les procédures linguistiques mobilisées » (Mauroux et

Morin, 2018, p. 127), ce qui peut s'avérer difficile pour l'enseignant qui devrait accorder ce temps nécessaire à tous les élèves de sa classe. Toujours d'après ces chercheuses, ce dispositif nécessite de « gérer l'hétérogénéité des capacités des enfants » et que l'intervieweur maîtrise « des connaissances et procédures linguistiques », ce qui n'est également pas aisé.

Il existe cependant quelques pistes pour réaliser des entretiens efficaces et représentatifs des compétences des élèves et ainsi amoindrir les difficultés potentielles des enseignants lors de leur mise en œuvre (Mauroux et Morin, 2018).

De manière générale, les questions posées à l'enfant doivent être neutres, c'est-à-dire qui n'induisent pas de réponse particulière. Pour cela, l'intervieweur doit interroger l'élève scripteur sur le « *quoi* » et le « *comment* » pour « favoriser la description de l'action et la décentration de la tâche » (Mauroux et Morin, p. 126) et doit éviter de commencer la question par « *pourquoi* » qui freine la réflexion de l'élève.

Mauroux et Morin (2018) donnent également des indications sur différents éléments spécifiques de l'entretien dont il convient de citer quelques exemples. Entre autres, pour commencer les échanges, il est nécessaire d'établir le contrat de communication avec l'élève. Ce contrat explicite l'objectif de cette discussion et permet d'« assurer l'adhésion de l'élève à cette démarche » (p. 130). L'enseignant ou l'intervieweur peut également amener l'enfant à décrire ses procédures en dirigeant ses questions sur « les étapes mises en œuvre », ce qui permet de relancer la discussion lors de blocages.

Les compétences métaorthographiques correspondent donc à une prise de recul sur l'orthographe et peuvent être évaluées grâce à des entretiens métaorthographiques. Ces compétences se basent inévitablement sur l'orthographe et il convient à présent de présenter la spécificité de l'orthographe du français ainsi que la place qu'elle occupe dans les Programmes.

1.1.2. L'orthographe lexicale et son enseignement-apprentissage

1.1.2.1 La complexité de la maîtrise de l'orthographe du français

L'orthographe du français est

l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser. Cette complexité a des causes multiples parmi lesquelles nous retiendrons les deux plus importantes : la *polyvalence graphique* et la présence de *lettres non prononcées*. La *polyvalence graphique* va de pair avec un déficit de *biunivocité*. Idéalement,

on pourrait en effet s'attendre à ce que, d'un strict point de vue phonographique, chaque graphème corresponde à un phonème, et réciproquement. Il en va rarement ainsi, pour ne pas dire jamais. Et si le degré de distorsion phonographique peut varier selon les orthographes, il est très important en français puisqu'on compte au moins 130 phonogrammes pour une trentaine de phonèmes. L'autre cause majeure de complexité découle de la présence de *lettres* dépourvues de fonction phonographique et qui, selon les approches, sont qualifiées de "lettres non prononcées" ou "lettres muettes" (Fayol et Jaffré, 2014, p. 23).

Le graphème est « la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Il est constitué par une ou plusieurs lettres : [o] = o, au, eau (trois graphèmes pour un phonème). Il est donc, distinct de la lettre comme le phonème l'est du son » (MEN, 2017).

Pour résumer, la *polyvalence graphique* désigne les nombreuses transcriptions d'un graphème qui peuvent exister, et les *lettres non-prononcées* des lettres d'un mot que l'on voit à l'écrit mais qui ne s'entendent pas lorsqu'il est lu à voix haute. Ces éléments expliquent en partie la complexité de l'orthographe du français puisque la *polyvalence graphique* peut générer de nombreuses possibilités graphiques qui sont déstabilisantes pour un scripteur. En effet il peut transcrire certains sons d'une multitude de façons et la seule manière de connaître l'orthographe du mot serait d'apprendre les lettres qui le composent. Concernant les *lettres non-prononcées*, ce phénomène suppose que le scripteur ne peut pas s'appuyer uniquement sur la phonologie pour écrire correctement un mot ce qui supposerait aussi une mémorisation des lettres.

1.1.2.2 Qu'est-ce que l'orthographe lexicale ?

Cette mémorisation est particulièrement nécessaire pour maîtriser l'*orthographe lexicale*. En effet, l'orthographe se divise en deux catégories : l'*orthographe lexicale*, qui correspond à « la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique » et l'*orthographe grammaticale*, qui se réfère à « des règles d'accord » (Duchesne et Piron, 2015, p. 99).

La maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale se construit de manières différentes :

l'orthographe lexicale [...] suppose la mémorisation des formes écrites des mots et peut prendre appui sur l'analyse morphologique (radical, préfixe, suffixe, ce qu'on nomme la morphologie dérivationnelle) pour identifier des similarités et des régularités entre les mots ; l'orthographe grammaticale [...] permet de savoir quels mots varient et comment, en fonction du contexte (ce qu'on nomme la morphologie flexionnelle) (MEN, 2021, p. 10).

Pour résumer, si l'*orthographe lexicale* nécessite un effort de mémorisation, l'*orthographe grammaticale* mobilise plutôt la réflexion pour appliquer les règles d'accord dans une phrase. Cependant, ces deux catégories sont difficilement dissociables, puisque « la grammaire construit du sens par la mise en relation des mots, elle facilite le développement de

l'orthographe, et réciproquement. S'en priver, c'est minimiser la construction du sens. » (MEN, 2012). Dans ce mémoire de recherche, seule la question de l'*orthographe lexicale* sera abordée.

L'enseignement de l'orthographe lexicale doit être entrepris car sa maîtrise n'est pas innée : les textes institutionnels le cadrent et guident les professeurs dans la progressivité de ces apprentissages.

1.1.2.3 La place de l'orthographe lexicale dans les Programmes de cycle 2

Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°31 du 30 juillet 2020 prescrit le début de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au cycle 2, dans la discipline du français.

L'orthographe lexicale se retrouve au sein de la compétence « comprendre le fonctionnement de la langue » et amène les enfants à « s'initier à l'orthographe lexicale », en développant un certain nombre de connaissances et de compétences qui y sont associées. Parmi elles, la mémorisation de l'orthographe du lexique couramment employé (le vocabulaire des activités scolaires/des domaines disciplinaires et celui de l'univers familier à l'élève : la maison, la famille, le jeu, la vie quotidienne et les sensations et sentiments), la mémorisation de mots invariables fréquents et la capacité de regrouper des mots par famille mais aussi par analogie morphologique (la morphologie d'un mot est définie comme l'étude de la formation des mots). La dernière compétence abordée par les Programmes concerne le fonctionnement de la langue mis en corrélation avec les langues vivantes, par la comparaison des fonctionnements linguistiques.

L'acquisition de l'orthographe fait également l'objet d'un apprentissage au cycle 3, d'après les Programmes, même si Brissaud, qui a travaillé sur les différentes manières d'enseigner l'orthographe, met en lumière le fait que les apprentissages orthographiques ne sont pas complètement construits à la fin de l'école élémentaire puisque la « durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans » (2011, p. 207). L'acquisition de l'orthographe n'est donc pas terminée à l'issue du CM2 et se poursuit au cours de la vie des individus, il n'est donc pas envisageable d'avoir pour objectif que tous les élèves maîtrisent parfaitement l'orthographe en fin d'école élémentaire.

1.1.2.4 Les enjeux de la maîtrise de l'orthographe lexicale par les élèves en cycle 2

Après avoir défini l'orthographe lexicale, abordé les difficultés qu'elle soulève dans notre langue et quelle place elle occupe dans les textes institutionnels français, il apparaît nécessaire de saisir en quoi la maîtrise de l'orthographe est importante (MEN, 2012).

Tout d'abord, l'orthographe permet d'écrire. Son automatisation contribue en effet à écrire un mot sans hésiter lors de productions écrites. De cette façon, la rédaction de l'élève ne sera pas freinée par des doutes orthographiques et il peut ainsi se concentrer sur le sens de ce qu'il est en train d'écrire.

Dans un second temps, maîtriser l'orthographe facilite la lecture dans la mesure où cela améliore la fluidité en augmentant la rapidité d'identification des mots mais aussi parce que cela contribue à rendre la compréhension d'un texte plus aisée. En effet, lorsque l'élève est confronté à des mots homophones non homographes (mots qui se prononcent oralement de la même façon mais qui ont des écritures différentes), connaître les différentes orthographes des mots homophones permet d'accéder au sens en discriminant les écritures, ce qui permet de comprendre plus facilement un texte.

Ensuite, l'apprentissage de l'orthographe joue un rôle dans l'acquisition du vocabulaire.

Le travail sur l'orthographe facilite le développement du vocabulaire et de son organisation, et réciproquement. Il permet l'enrichissement autonome du vocabulaire par la reconnaissance, dans les mots, de traces qui permettent de regrouper des mots, de fabriquer des mots nouveaux, d'approcher le sens des mots et de leur histoire (MEN, 2012).

Pour terminer, ces apprentissages orthographiques ont aussi un impact sur la maîtrise de la grammaire, puisque ces deux sous-domaines de la langue sont dépendants l'un de l'autre.

L'acquisition de l'orthographe paraît finalement majeure puisqu'elle représente de nombreux enjeux et pour cela la simple connaissance ne suffit pas (Cohen-Azria et al. 2013). Dans le cas de l'orthographe lexicale, certains élèves peuvent en effet connaître certaines règles orthographiques mais ne pas savoir quand s'en servir lors de productions (c'est en cela qu'il est important de souligner que la connaissance est insuffisante). Il est donc nécessaire de prendre du recul sur ces règles pour savoir quand les appliquer et c'est ce que permettent précisément les compétences métaorthographiques.

Ce mémoire de recherche s'intéresse à une autre pratique permettant aux élèves de développer des compétences orthographiques lexicales et métaorthographiques : la

comparaison des langues.

1.1.3 La comparaison des langues

1.1.3.1 Qu'est-ce que la comparaison des langues ?

De manière générale, faire appel à une ou des langue(s) étrangère(s) est possible dans des phénomènes « dont l'appréhension est difficile en français sans altérité » (Perregaux, 2004, p. 162). *Sans altérité* fait référence dans cette citation au fait de rester centré sur la langue française qui comporte des difficultés alors qu'une langue autre pourrait être un levier pour les résoudre. Mobiliser une langue étrangère dans de telles situations fait intervenir la posture métalinguistique.

En faisant appel à une ou des langue(s) étrangère(s), la comparaison des langues va nécessairement avoir lieu. L'objectif est d'amener les élèves à observer, comparer et discuter en s'appuyant sur une langue étrangère pour surmonter des difficultés en français. C'est ce que Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro (2003, p. 32) appellent *la pédagogie du détour*.

Le détour par d'autres langues constitue ainsi un mécanisme clé, qui permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent "voir" en français [...]. Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses [...] permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, moins "crispée", l'obstacle lorsqu'il apparaît dans l'apprentissage d'une langue.

La comparaison des langues, en pratique, consiste à relever les différences et les similitudes entre différentes langues. Elle est intimement liée à l'approche plurilingue. Le plurilinguisme se réfère à « l'utilisation de plusieurs langues, soit au sein d'un document, soit par une communauté, soit par un individu » (Azeroual, Barry, Boudier, Maligot, Popova, 2016, p. 255). Bourhis et Laroque (2021, p. 2) rattachent ce concept au monde dans lequel nous vivons aujourd'hui puisqu'il est « marqué par la porosité des frontières linguistiques et culturelles ». Armand, dans la même idée, déclare que le monolinguisme (ne parler qu'une seule langue) est aujourd'hui un mythe qui est loin de la réalité et que les enseignants « sont amenés à [...] tenir compte du bagage linguistique et culturel de leurs élèves » (2012, p. 49). Cet environnement plurilingue permet notamment d'offrir la possibilité de transférer certaines connaissances et aptitudes entre les langues et de développer des compétences métalinguistiques (Armand, 2012).

La comparaison des langues pouvant apporter des réponses face à des difficultés linguistiques, plusieurs projets ont émergé dans le monde et la placent au centre de leurs dispositifs.

1.1.3.2 Les dispositifs internationaux mettant en œuvre la comparaison des langues

Avant de présenter ces projets internationaux, il est nécessaire d'aborder l'*éveil aux langues* dont Hawkins est le fondateur. C'est une nouvelle approche de l'enseignement des langues dans les années 1980 qui est née en Grande-Bretagne : *awareness of language*, qui signifie « réflexion sur le langage ou prise de conscience méta-linguistique ». Elle tente de répondre à de nombreuses difficultés, en langue étrangère et en anglais, qu'éprouvent les élèves de ce pays. L'objectif est donc de servir de « matière-pont entre l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère » (Hawkins, 1992, p. 41).

Cette approche a inspiré de nombreux dispositifs dans plusieurs pays du monde.

Premièrement, le programme d'innovation et de recherche pédagogiques Evlang, dont l'acronyme signifie *Éveil aux langues à l'école primaire*, qui s'est déroulé de décembre 1997 jusqu'au mois de juin 2001 (Candelier, 2003). Il a été mené par une équipe d'une trentaine de chercheurs de nationalités diverses (autrichiens, espagnols, italiens, français et suisses) et a concerné des enseignants et des élèves de 160 classes expérimentales. Un des objectifs poursuivis par le programme Evlang est de développer des aptitudes métalinguistiques qui facilitent la maîtrise des langues (notamment la langue de l'école, qu'elle soit la langue maternelle de l'individu considéré ou non).

Deuxièmement, il convient de citer le projet québécois ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), pensé par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal au début des années 2000. Dans cette ville marquée par une grande diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, ce projet a pour objectif, à l'école, de reconnaître et légitimer les langues d'origine des élèves et développer des compétences métalinguistiques en observant les langues, en comparant leur fonctionnement, en remarquant des ressemblances et des différences (Armand, Maraillet, Beck, Lamarre, Messier et Paquin, 2004). De nombreuses ressources (des activités d'éveil aux langues, des vidéos, des ouvrages pédagogiques) sont mises à disposition des enseignants en contact avec un public plurilingue et pluriethnique.

Troisièmement il existe le dispositif suisse ÉOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École), impulsé par Balsiger, Béatrix Köhler, Panchout-Dubois et Perregaux. Il comporte plusieurs séquences didactiques regroupées en deux ouvrages datant de 2003. L'objectif est de percevoir le fonctionnement de la langue dans une démarche comparative, de didactique du détour. Pour cela, de nombreuses langues sont mobilisées. Ce dispositif, tout comme ÉLODIL, propose aux enseignants une grande variété de supports.

Quatrièmement, il existe l'ouvrage coordonné par Kervran *Les langues du monde au quotidien*, décliné dans les trois cycles du Premier Degré. Il est possible d'y retrouver plusieurs modules mobilisant « l'observation réfléchie des langues du monde » (2006, p. 5) tout en proposant plusieurs outils.

Pour finir, il existe le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*), mis en place par le CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes), dans le programme « valoriser les professionnels en langues ». Le CARAP, utilisé par les enseignants, fait prendre conscience de l'importance du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles (c'est-à-dire qui impliquent plusieurs langues et plusieurs cultures). Ces approches ont été nommées *approches plurielles*, dont Michel Candelier donnera une définition :

Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément (2008, p. 68).

Dans le CARAP figurent bel et bien la comparaison des langues et les opérations de transfert entre les langues.

Toutes ces ressources sont autant d'aides pour mettre en place des séquences de comparaison des langues en classe. Celles-ci devant respecter les textes institutionnels, il est désormais nécessaire de s'y référer.

1.1.3.3 La place de la comparaison des langues dans les Programmes de cycle 2

La comparaison des langues est indiquée dans les Programmes du cycle 2 à deux reprises. Premièrement au sein de la discipline du français : « l'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons de son fonctionnement linguistique avec celui du français » (MEN, 2020, p. 22), mais aussi dans la discipline des langues vivantes.

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse (MEN, 2020, p. 27).

Il est possible de constater que ces textes laissent les professeurs assez libres dans la mise en place de séquences de comparaison des langues.

À présent qu'ont été définis les principaux termes de ce mémoire de recherche, il est temps de présenter quel point du programme en orthographe a été travaillé par la comparaison des langues, et de déterminer quelle langue a été comparée avec celle de scolarisation (le français).

1.2 La comparaison français-espagnol, une démarche pertinente pour l'orthographe des nasales [ã] et [õ] ?

1.2.1 Les voyelles nasales [ã] et [õ] et la polyvalence graphique

Ce mémoire de recherche se centrera sur la question de la correspondance phonographémique (la transcription de sons) de deux voyelles nasales. Il en existe quatre dans la langue française et elles produisent les sons suivants : [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃] et [ã]. Ce travail de recherche se focalisera sur l'amélioration des performances orthographiques des phonèmes [ã] et [õ], rendus complexes par leur polyvalence graphique.

Précisément, la transcription de la première voyelle nasale peut se faire par quatre graphèmes principaux : <an>, <en>, <am> ou .

D'après Catach, la difficulté réside dans les « deux graphies concurrentes, *an* et *en*, qu'il n'est pas facile de départager » (1980, p. 115), puisque la présence du <n> ou du <m> découle d'une règle orthographique appelée « m, b, p », qui stipule que la lettre <n> devient un <m> si la lettre suivante est un <m>, un ou un <p>.

La seconde voyelle nasale, quant à elle, « ne présente qu'un graphème, ON, avec variante om devant *m, b, p* » (Catach, 1980, p. 123). Intégrer la voyelle nasale [õ] dans ce mémoire de recherche sera tout aussi intéressant dans la mesure où la discrimination des phonèmes [ã] et [õ] peut s'avérer complexe chez certains élèves.

La nasale [œ̃] n'a pas été retenue puisque le seul doute orthographique auquel seraient confrontés les élèves serait entre les graphèmes <un> ou bien <um> qui peut être levé en mobilisant la règle « m, b, p » (Catach, 1980, p. 123).

Concernant la quatrième et dernière nasale [ɛ̃], une multitude de graphèmes peuvent la transcrire : <in>, <im>, <ain>, <aim>, <ein>, <en>, <yn> et <ym> (Catach, 1980, p. 119). Il serait difficile de trouver une langue assez proche du français et qui répondrait à l'ensemble des ambiguïtés orthographiques de ce son, c'est pourquoi seules les nasales [ã] et [õ] ont été choisies dans ce mémoire de recherche.

Après avoir abordé la complexité de la correspondance phonographémique de ces deux voyelles nasales, il convient de trouver une langue qui pourrait lever ces difficultés.

1.2.2 Le français et l'espagnol : des langues proches... mais à la fois différentes

Vis-à-vis de cette difficulté orthographique, la comparaison du français avec l'espagnol pourrait s'avérer pertinente. En effet, ces deux langues sont ressemblantes car elles sont toutes deux des langues indo-européennes. Au sein de cette catégorie se trouvent plusieurs familles de langues : les langues celtiques, germaniques, baltiques, slaves, iraniennes, indiennes, l'albanais, le grec, l'arménien, mais aussi le latin, d'après Allières (2001, p. 3).

Le latin donne par la suite « naissance à ces grandes langues de civilisation que sont aujourd'hui le portugais, l'espagnol, le français, l'italien et le roumain » (Allières, 2001, p. 3). Ainsi, le français et l'espagnol, en tant que langues romanes (issues du latin) sont considérées comme des langues sœurs.

L'évolution de ces langues aboutit cependant à des différences, notamment avec l'apparition (ou non) des voyelles nasales.

L'action des *cons. nasales* s'est exercée sur les voyelles adjacentes en maintes régions romanes, mais pour les idiomes nationaux ou de culture seuls le frç. et le port. possèdent aujourd'hui des *voyelles* et, pour le second, des *diphthongues nasales*. Ailleurs, une nasalisation temporaire a simplement entraîné des *changements de timbre*. Schéma de ces actions : [...]

b. *Castillan* : aucune action d'importance. [...]

d. *Français* : création de quatre voyelles nasales à statut de phonèmes, liée à l'amuïssement des consonnes nasales responsables du phénomène (Allières, 2001, p. 27).

Dans cette citation, les consonnes nasales désignent le [m], le [n] et le [ɲ] et le *frç.* et le *port.*

se réfèrent respectivement au français et au portugais.

La langue espagnole standard ne comptant pas de voyelles nasales, les sons [ã], [õ], [ẽ] et [œ] n'existent pas. Cela se traduit par une transparence de la correspondance phonographémique en espagnol (un son est transcrit par un graphème) que l'on ne retrouve pas en français, dont l'orthographe est opaque puisque plusieurs combinaisons de lettres transcrivent un même son. En d'autres termes, si les graphèmes <an>, <am>, <en> et sont lus de la même façon en français, ce n'est pas le cas en espagnol et sont respectivement lus [an], [am], [en] et [em]. L'espagnol lève donc véritablement l'ambiguïté concernant le <a> ou le <e> pour transcrire le son [ã] en français puisque la voyelle du graphème s'entend à l'oral.

Cet élément pourrait rendre pertinente la mise en œuvre d'une séquence de comparaison français-espagnol pour améliorer les compétences orthographiques de la voyelle nasale [ã] puisque l'orthographe espagnole est transparente sur ce point-ci.

1.2.3 Une comparaison au bénéfice des compétences orthographiques et métaorthographiques ?

La comparaison français-espagnol permet-elle d'améliorer la performance orthographique sur les voyelles nasales [ã] et [õ] en français et de développer des compétences métaorthographiques ?

En d'autres termes, cette comparaison entre une langue à orthographe opaque (le français) et une autre à orthographe plus transparente (l'espagnol) pourrait-elle conduire les élèves à mieux orthographier les mots contenant les sons [ã] et [õ], caractérisés par leur polyvalence graphique ? Ce détour par l'espagnol serait-il à même de favoriser leur prise de recul à l'égard du français, de considérer l'espagnol comme une langue ressource pour orthographier correctement ces mots et de développer leur vigilance lors de l'écriture de ces mêmes mots ?

Ces questions de recherche donnent lieu à deux hypothèses. La première est que cette comparaison des langues française et espagnole permet effectivement aux élèves de développer la compétence orthographique des voyelles nasales [ã] et [õ] en français, en diminuant le nombre d'erreurs commises lors de l'écriture de ces

voyelles.

La seconde hypothèse s'axe plutôt sur les compétences métaorthographiques et les procédures que peuvent mettre en place les élèves pour orthographier correctement un mot contenant la voyelle nasale [ã]. Cette hypothèse consiste à penser qu'au départ, les élèves ne transfèrent pas leurs connaissances linguistiques entre différentes langues. Après la séquence proposée en classe, qui permet aux élèves de comprendre que l'espagnol peut lever l'ambiguïté concernant l'orthographe lexicale de certains mots, ils considèrent la comparaison du français et de l'espagnol comme pertinente et sont conscients que l'écriture de mots contenant la voyelle nasale [ã] n'est pas simple et que réaliser un détour par l'espagnol est efficace.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses, un protocole de recueil de recherche a été pensé et mis en œuvre en classe, à travers une séquence de comparaison des langues (Annexe 1). Il convient maintenant de dévoiler le protocole de recherche ainsi que la séquence conçue, mais avant ça, il est souhaitable de présenter la classe dans laquelle s'est déroulée l'expérimentation.

2. L'expérimentation menée dans une classe de CE2

2.1 Le public ayant participé à l'investigation

Le protocole de recherche a été mené dans une école périurbaine particulière, puisqu'elle adhère au projet européen EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère). Les établissements participant à ce projet enseignent l'une des disciplines de l'école élémentaire en langue étrangère.

C'est plus précisément une classe de CE2 de cette école qui a participé à l'expérimentation. Elle est constituée de vingt-six élèves ayant des niveaux hétérogènes et des biographies langagières variées (Annexe 2). Clerc Conan définit les biographies langagières comme

la forme d'un récit de vie, avec pour fil conducteur *mon* histoire et *ma* relation avec les langues : moi et les langues de ma famille, de mon environnement social ; moi et la première langue de scolarisation ; moi et l'apprentissage des langues à l'école » (2018, p. 82).

À ce propos, en parallèle de ce mémoire, un autre travail de recherche a été mené par Manon

Senac dans cette classe. Elle s'est intéressée aux biographies langagières de ces élèves et il paraît pertinent de s'appuyer sur les données qu'elle a récoltées (Annexe 2). En effet, elles permettent de mesurer l'ampleur de la richesse langagière en s'appuyant sur l'activité de la *fleur des langues*. Pour cela, chaque élève a construit sa fleur en fonction des langues présentes dans son quotidien ou avec lesquelles il a un lien affectif (envie d'apprendre, curiosité, etc.) et chaque couleur de pétale a une signification différente. Dans son mémoire, elle s'est particulièrement intéressée aux langues qu'ils parlent et comprennent et celles qu'ils comprennent mais qu'ils ne parlent pas. C'est avec ces données qu'elle a construit le tableau présent en Annexe 2. Finalement, cette activité met en évidence que sur ces vingt-six élèves, onze d'entre eux sont anglophones, neuf parlent l'arabe, deux élèves sont hispanophones, une élève parle le roumain et une autre élève maîtrise plusieurs langues qui se parlent en Inde (le gujurati, l'hindi, le marathi, le punjabi). C'est dans ce contexte multilingue que l'expérimentation s'est déroulée.

Concernant le dispositif EMILE cité précédemment, dans cette classe, les arts plastiques sont enseignés en anglais pour huit élèves participants (car en effet, tous n'y sont pas inclus puisqu'il faut avoir des notions solides dans la langue étrangère).

Les élèves de cette classe de CE2 constituent la population étudiée de ce mémoire de recherche, aboutissant à une collecte de données. Certaines d'entre elles seront analysées de manière globale, en se focalisant sur les résultats du groupe classe (données quantitatives), d'autres en se centrant seulement sur les productions de quelques élèves, six exactement (données qualitatives par le biais d'entretiens métaorthographiques). Les profils ont été choisis de telle sorte que les biographies langagières soient le plus variées possible, pour pouvoir potentiellement observer une différence d'effet de cette séquence de comparaison français-espagnol sur les compétences orthographiques et métaorthographiques en fonction de la biographie langagière de l'enfant.

Il convient maintenant de présenter succinctement les élèves sélectionnés selon leur biographie langagière. Tout d'abord, les élèves 6 et 12 ont un profil similaire, puisqu'ils parlent le français et l'arabe couramment. Ensuite, il y a un élève anglophone et francophone (l'élève 10) et une élève qui parle couramment le français, l'anglais et l'espagnol (l'élève 17). L'élève 19, qui parle le roumain et le français, a également été choisie. Elle est accompagnée par une AESH (Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap). Pour finir, un élève

uniquement francophone fait partie de cette cohorte : l'élève 7.

Maintenant que le contexte est posé, il est temps de présenter le protocole de recherche et la séquence mise en œuvre dans cette classe.

2.2 Le protocole de recherche

Pour pouvoir apprécier l'effet qu'a la comparaison français-espagnol à la fois sur l'amélioration de l'orthographe des voyelles nasales [ã] et [õ] et sur le développement de compétences métaorthographiques, il est pertinent de collecter des données à deux moments clefs : en début et en fin de séquence (Annexe 1). De cette façon, il est possible de comparer les informations du premier recueil avec celles du deuxième recueil pour pouvoir mesurer l'impact qu'a ce travail de comparaison du français et de l'espagnol sur les performances en orthographe des deux nasales et sur les compétences métaorthographiques.

Lors des deux recueils sont récoltées deux types de données : quantitatives et qualitatives.

Les premières sont obtenues en quantifiant le nombre d'erreurs commises sur les voyelles nasales lors de dictées. Les mots proposés au cours des exercices orthographiques sont de complexité similaire, afin de ne pas biaiser les résultats. Il s'agit en effet de termes de la vie courante des élèves, comme le prescrivent les Programmes de cycle 2 (Annexe 3). Il est important de noter que certains mots peuvent être retrouvés dans les deux dictées, tels que *banque*, *septembre*, *activement* et *ambulance* pour le son [ã] et *avion*, *répondre*, *compliquer* et *pompier* pour le son [õ]. Le fait de retrouver certains termes dans les deux dictées peut permettre de révéler un impact de la séquence de comparaison des langues, en s'assurant qu'une augmentation des performances ne serait pas exclusivement due à des mots plus simples à écrire pour les élèves.

Les enregistrements des entretiens métaorthographiques des six élèves sélectionnés et leurs transcriptions constituent pour leur part les données qualitatives de cette recherche (Annexe 6).

Le premier recueil, en séance 1, s'apparente à une « évaluation diagnostique » car elle permet d'accéder aux connaissances et compétences préalables des élèves avant la séquence.

Pour cela, une dictée de mots contenant les sons [ã] ou [õ] a été proposée à tous les élèves (Annexe 3).

Cet exercice donne lieu à une quantification des erreurs commises à partir des copies d'élèves (Annexe 5) et seules celles portant sur les graphèmes transcrivant les sons [ã] et [õ] sont comptabilisées. Cela permet d'estimer le niveau de compétences en orthographe lexicale sur les deux voyelles nasales du groupe classe. La dictée permet également de catégoriser les différents types d'erreurs commises sur les nasales. Les copies des six élèves aux biographies langagières variées seront analysées individuellement, pour potentiellement observer une différence d'effet de la comparaison du français et de l'espagnol sur l'évolution des compétences orthographiques.

Les entretiens métaorthographiques ultérieurs à cette dictée donnent accès à des données qualitatives. En effet, les six élèves sélectionnés y ont participé individuellement. Dans ces discussions, des questions leur ont été posées pour les amener à expliciter les procédures mobilisées pour écrire les mots qui leur ont été proposés lors de la dictée. Pour en garder une trace, un enregistrement pour chaque enfant a été réalisé, ainsi qu'une transcription en *verbatim* (Annexe 6). Une fois ces *verbatim* écrits, plusieurs critères sont dégagés pour apprécier le niveau des compétences métaorthographiques : la prise de conscience de la difficulté que représente l'orthographe des deux voyelles nasales étudiées (par le biais de doutes orthographiques pouvant donner lieu à une vigilance de même nature) mais aussi la considération de la comparaison du français et de l'espagnol comme levier face à des difficultés orthographiques.

Le deuxième recueil de données (séance 5) reprend rigoureusement le premier : une deuxième dictée a été réalisée en fin de séquence (Annexe 3), ce qui permet d'obtenir le nombre et les catégories d'erreurs commises pendant cet exercice par le groupe classe mais aussi spécifiquement par les six élèves choisis. Un entretien a également eu lieu après cette dictée, avec les mêmes élèves que lors du premier recueil en amont de la séquence.

2.3 La séquence mise en œuvre en classe

Pour développer les compétences orthographiques et métaorthographiques chez les élèves, une séquence constituée de quatre séances a été pensée. Le tableau ci-dessous récapitule l'articulation des séances et leurs objectifs respectifs (la séquence détaillée figure en

Annexe 1).

Séances	Nom de la séance	Objectifs d'apprentissage	Comment ? <i>Les modalités</i>
Séance 1	« État des lieux des connaissances des élèves. »	Faire prendre conscience aux élèves que les sons [ã] et [õ] peuvent s'écrire de plusieurs façons (<i>polyvalence graphique</i>). Percevoir que la difficulté lorsqu'il faut écrire le son [ã] est de savoir s'il faut écrire un <e> ou un <a> avant le <n> ou le <m>.	Dictée n°1 en classe entière. Entretiens métaorthographiques individuels (6 élèves).
Séance 2 Séance 2'	« Découverte du corpus de mots en français et en espagnol. »	Percevoir que le français et l'espagnol sont des langues proches. Prendre conscience que la façon de prononcer des mots qui ont pourtant la même écriture n'est pas la même en français et en espagnol.	Tri d'étiquettes par îlot, à partir d'un corpus de mots contenant les sons [ã] et [õ] (Annexe 4).
Séance 3	« Lien graphie-phonie dans deux langues : français et espagnol. »	Prendre conscience que les lettres qui composent les sons [ã] et [õ] en français s'entendent lorsque ce mot est traduit et lu en espagnol puisque ces sons n'existent pas en espagnol. Certains sons n'existent pas dans toutes les langues.	Étiquettes de mots : les élèves doivent lever la bonne étiquette du mot en espagnol lorsque les élèves hispanophones le disent. Même chose pour les mots en français. En classe entière. Comparaison des alphabets phonétiques : en français, en espagnol et en anglais, en classe entière.
Séance 4	« Évaluation sommative ou évaluation de fin de séquence ».	Mesurer les effets de la séquence de comparaison des langues.	Dictée n°2 en classe entière. Entretiens métaorthographiques individuels (6 élèves, les mêmes que pendant la séance 1).

3. L'analyse des dictées et des entretiens métaorthographiques

3.1 L'analyse des données quantitatives et l'évolution des compétences orthographiques lexicales

Les évaluations diagnostique (en amont de la séquence) et sommative (en fin d'apprentissage), par le biais de la dictée, révèlent l'évolution des compétences orthographiques lexicales des deux voyelles nasales chez ces élèves de CE2 (Annexe 5).

3.1.1 L'analyse des données quantitatives du groupe classe

Avant de se focaliser sur les résultats de quelques individus, il paraît pertinent de

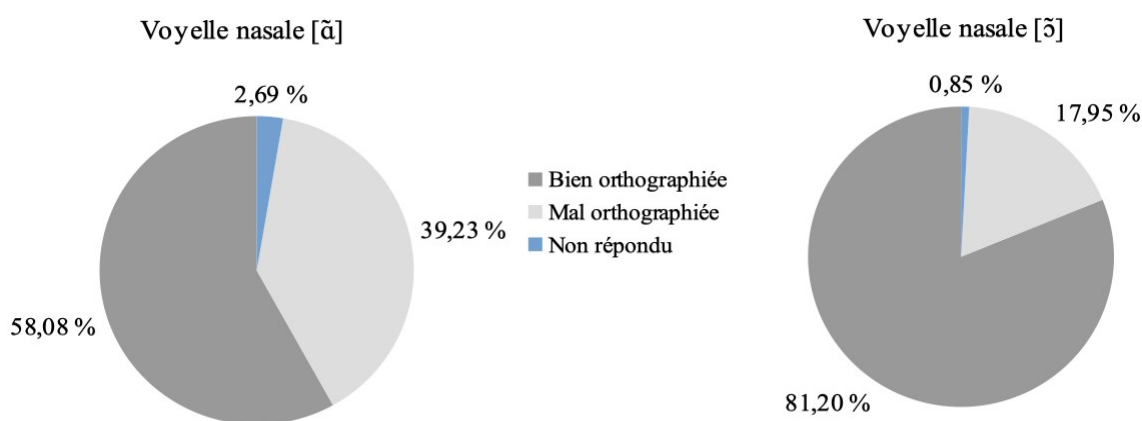
considérer l'évolution des compétences orthographiques du groupe classe.

3.1.1.1 Une différence de complexité dans l'écriture des deux voyelles nasales confirmée lors de l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique met en évidence une différence de complexité orthographique des deux voyelles nasales. Les élèves de cette classe éprouvent en effet davantage de difficultés à orthographier le son [ã] en choisissant le graphème qui convient. Ce constat peut s'expliquer par le nombre de graphèmes permettant d'écrire ces deux sons. Précisément, pour transcrire le son [ã], les élèves ont le choix entre quatre graphèmes (<an>, <en>, <am> et), tandis que pour le son [õ], l'hésitation se fera uniquement entre deux combinaisons de lettres (<on> et <om>).

Le graphique ci-joint illustre ce propos : il indique que lors de la première dictée, dans 81,20 % des productions le son [õ] est orthographié avec le bon graphème, alors que pour le phonème [ã], ce pourcentage est plus faible, 58,08 %. Il y a donc une différence de réussite de 23,12 % dans l'écriture de ces deux voyelles nasales, ce qui est considérable.

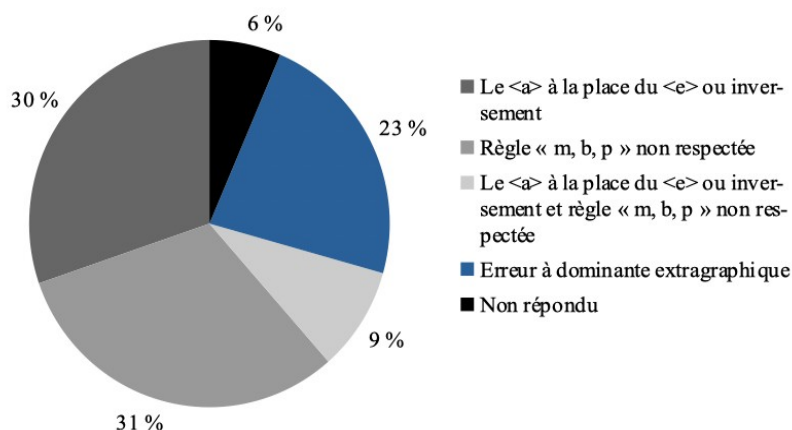
Graphique 1 : État des lieux des compétences orthographiques lexicales d'élèves de CE2 (évaluation diagnostique)



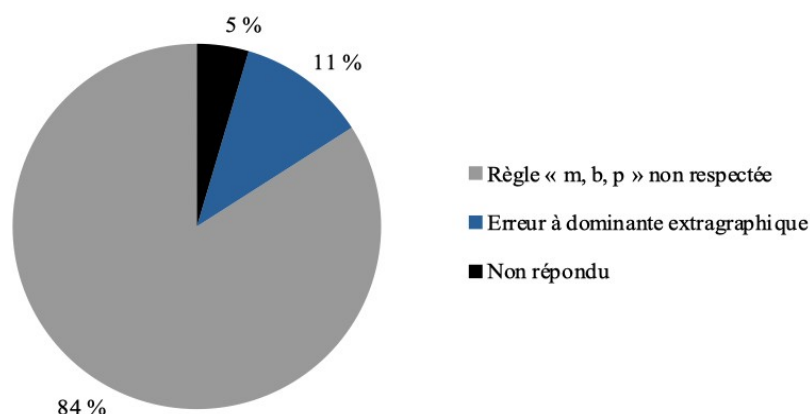
De plus, concernant les doutes existant pour les transcriptions du son [õ], ils peuvent aisément être résolus en se souvenant de la règle « m, b, p » (le <n> devient <m> lorsque celui-ci se trouve devant un <m>, un ou un <p>). Cette règle s'applique également pour le son [ã], mais il n'existe en revanche pas de règle orthographique pour savoir s'il faut écrire un <a> ou un <e>, ce qui constitue la principale difficulté orthographique de ce son.

Ce propos est en adéquation avec la représentation graphique suivante, qui répertorie les catégories d'erreurs que commettent les élèves lorsqu'ils doivent choisir le bon graphème pour transcrire les sons [ã] et [õ].

Graphique 2 : Types d'erreurs commises lors de la transcription du son [ã]



Graphique 3 : Types d'erreurs commises lors de la transcription du son [õ]



Ces erreurs peuvent tout d'abord conduire à un mot homonyme (la relation graphie/phonie est respectée mais ce n'est juste pas la bonne orthographe) par exemple **henbulense* (élève 1) et **vempire* (élève 8). Au sein de ce groupe d'erreurs il est possible de réaliser des sous-catégories. L'erreur peut porter sur le non-respect de la règle « m, b, p » (les deux voyelles nasales), ou bien écrire un <e> à la place d'un <a> ou inversement (la voyelle nasale [ã]).

L'erreur peut être aussi à dominante extragraphique (il y a des erreurs à l'écrit car à l'oral il

existe des confusions de sons) et générer un paronyme, un mot qui est presque homonyme avec celui qui est demandé (*désert/dessert*). Ici, il s'agit de confusions entre les deux nasales [ã] et [õ]. Cette observation serait liée, d'après l'enseignante de cette classe, au public arabophone pour qui la confusion du son [ã] et [õ] est fréquente. À ce propos, ce graphique indique qu'il y a plus d'erreurs de ce genre dans les mots contenant la voyelle nasale [ã] (23 %) que la voyelle nasale [õ] (11 %).

Le graphique 2, qui répertorie les erreurs commises lors de la transcription du son [ã], révèle qu'en plus de la difficulté à appliquer la règle « m, b, p » qui représente 31 % des mots, plane le doute entre le <e> ou le <a>. En plus de ces deux obstacles, il faut rajouter un mélange des deux difficultés énoncées précédemment, qui s'élève à 9 % (la non-maîtrise de la règle « m, b, p » et le doute concernant le choix entre le <e> ou le <a>). Il est donc aisé d'imaginer toutes les possibilités auxquelles sont confrontées les élèves, qui augmentent la probabilité de se tromper et de mal orthographier ce son.

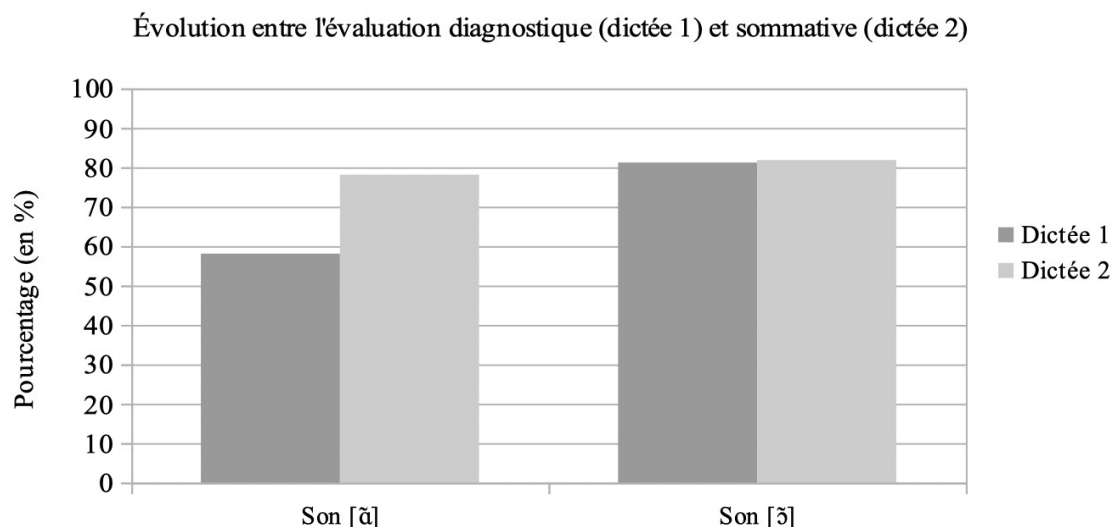
En étudiant le graphique 3 (qui concerne le son [õ]), il est possible de se rendre compte que les erreurs orthographiques portent principalement sur la non-maîtrise de la règle « m, b, p », à hauteur de 84 % (**ponpier*, élève 2 et **onbre*, élève 16).

Un autre élément remarquable est le pourcentage d'erreurs extragraphiques qui s'élève à 23% concernant le son [ã]. En d'autres termes, près d'une erreur sur quatre aboutit à une lecture faussée du mot en se référant strictement à ce qui est écrit. C'est le cas par exemple pour les mots **vonpir* pour *vampire* (élève 5 dictée 1), **répandre* au lieu de *répondre* (élève 11 dictées 1 et 2) et **ombulance* pour *ambulance* (élève 16 dictée 2) (Annexe 5).

3.1.1.2 Évolution des compétences orthographiques des deux voyelles nasales

Ces évaluations diagnostique et sommative sont également témoins d'une évolution de compétences orthographiques différente en fonction de la voyelle nasale considérée, comme on peut le voir dans le graphique 4.

Graphique 4 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ɔ̃] transcrits par le bon graphème sur le groupe classe



En effet, concernant la voyelle nasale [ã], les élèves ont augmenté le pourcentage de graphèmes corrects de façon significative, puisque ce nombre est passé de 58,08 % sur tout le groupe classe en début de séquence à 78,13 % pendant l'évaluation sommative, soit une hausse de 20,05 %. Le pourcentage d'erreurs sur les graphèmes du son [ɔ̃] est quant à lui resté sensiblement le même (81,20 % en début de séquence et 81,82 % à la fin).

Une cause probable de cette différence d'évolution est la différence de difficulté pré-existante pour écrire le son [ɔ̃] par rapport au son [ã] comme énoncé précédemment. Le graphème pour transcrire le son [ɔ̃] étant au départ plus souvent correct, il y avait moins d'apprentissages à construire et d'erreurs à corriger.

La pertinence de la comparaison du français avec l'espagnol n'ayant été abordée que pour la nasale [ã], il est possible de penser que la séquence a pu lever certains doutes orthographiques en s'appuyant sur l'espagnol. Néanmoins, au vu du nombre faible d'élèves hispanophones dans cette classe (deux élèves précisément) et qui ont peut-être mobilisé leurs connaissances linguistiques en espagnol pour orthographier les nasales en français, cette évolution ne peut entièrement reposer sur ces deux élèves hispanistes. Il est donc envisageable d'imaginer que si les autres élèves n'ont pas pu utiliser des connaissances en espagnol pour orthographier les mots de la dictée, ils ont peut-être en revanche pris conscience de la vigilance nécessaire lorsqu'ils doivent écrire des mots contenant cette voyelle nasale.

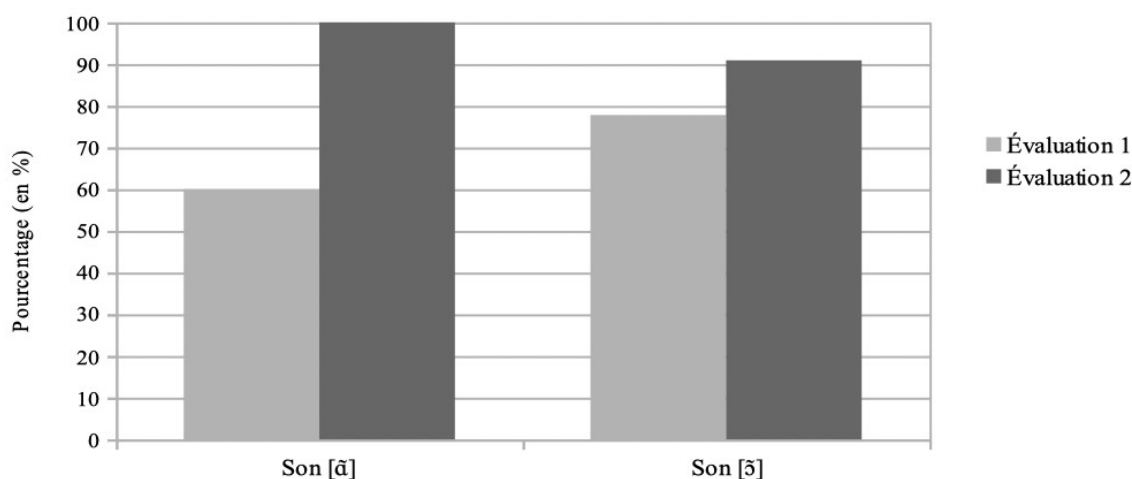
3.1.2 L'analyse des données quantitatives des productions de six élèves

Maintenant qu'ont été étudiées les données quantitatives du groupe classe, vont être analysées quelques copies d'élèves dont les profils ont été présentés plus tôt : les élèves 6, 7, 10, 12, 17 et 19.

3.1.2.1 Élève 6

Concernant l'élève 6, francophone et arabophone (Annexe 2), la séquence de comparaison des langues proposée semble avoir été bénéfique, comme il est possible de le lire dans le graphique 5.

Graphique 5 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ɔ̃] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 6



Le pourcentage de graphèmes corrects pour transcrire le phonème [ã] n'était que de 60 % avant la séquence (six graphèmes corrects sur dix) et ce nombre a évolué pour atteindre 100 % après avoir assisté à cette séquence (douze graphèmes sans erreur sur douze). Cette élève rencontrait donc quelques difficultés en amont du travail de comparaison des langues et ses résultats sont meilleurs lors de la deuxième dictée.

En regardant plus précisément les mots sur la copie de cette élève, on remarque que les quatre termes présents dans les deux dictées ont été correctement orthographiés lors de l'évaluation diagnostique mais aussi sommative. Il n'est donc pas possible de conclure avec certitude quant à l'efficacité de la séquence de comparaison du français et de l'espagnol puisque les quatre graphèmes sont justes dès le départ. L'augmentation du pourcentage de nasales dont l'orthographe est normée porte donc sur les autres mots de la dictée. Il est possible

d'interpréter cet élément de deux façons : soit la séquence n'a pas eu d'effet sur les performances orthographiques de cette élève (et donc la hausse du pourcentage serait due à des mots plus simples dans la deuxième dictée), soit elle a développé des compétences orthographiques, si l'on considère que les mots dans les dictées étaient de complexité équivalente du point de vue de cette élève. Il est donc difficile de conclure quant à l'impact de la séquence sur les capacités orthographiques de l'élève 6 sur cette première voyelle nasale.

Les erreurs orthographiques lors de la première dictée sont de deux types : le non-respect de la règle « m, b, p », pour les noms **vanpire*, **égseuple*, ou bien **enbulansse*. Dans ce dernier mot, on constate aussi que l'élève a écrit un <e> à la place du <a>. Cette erreur portant sur la voyelle <e> ou <a> de ce graphème se trouve aussi dans **documant*, avec cette fois-ci un <a> au lieu du <e>. Ces erreurs n'apparaissent cependant plus dans la deuxième dictée.

À propos du son [ɔ̃], la progression est plus faible mais existe tout de même : le pourcentage de graphèmes corrects était de 77,78 % (sept graphèmes corrects sur neuf) et est passé à 90,91 % (dix graphèmes conformes sur onze) après la séquence.

Sur les quatre mots que l'on retrouve dans les deux dictées, *répondre*, *avion*, *pompier* et *compliquer*, cette élève avait orthographié correctement les trois premiers mots, et après la séquence, l'écriture des quatre mots était correcte. L'évolution du pourcentage est donc liée à un progrès puisqu'un mot a été corrigé entre les deux dictées. La séquence proposée a par conséquent eu des effets positifs sur les compétences orthographiques de cette élève. Les rappels réguliers de la règle orthographique « m, b, p » lors de la séquence sont sûrement à l'origine de cette amélioration.

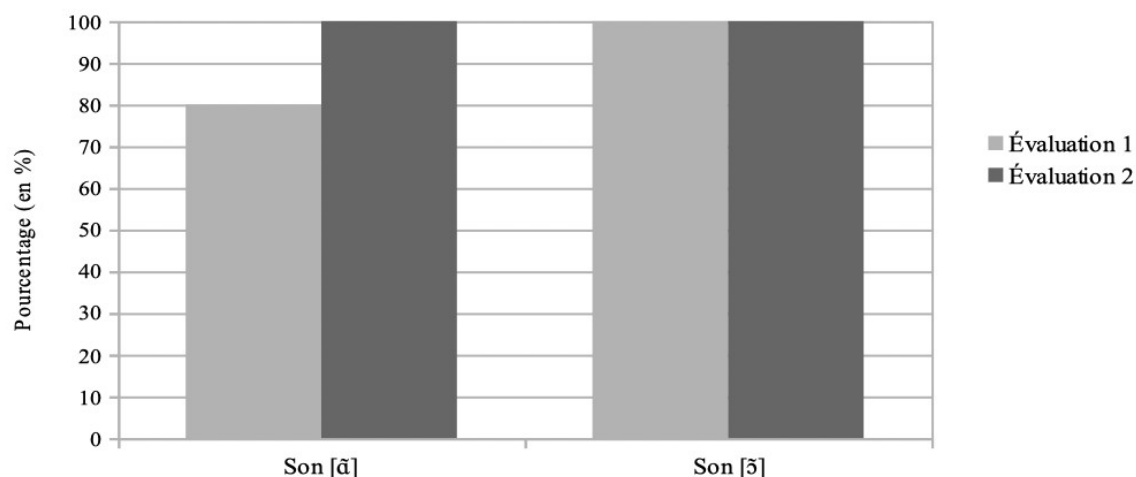
Les erreurs que l'on retrouve sur cette voyelle nasale dans les deux dictées concernent toutes le non-respect de la règle « m, b, p » : **onbre*, **compliquer* (dictée 1) et **sonbre* (dictée 2).

Il n'est finalement pas concevable d'établir un lien de cause à effet certain entre la séquence de comparaison français-espagnol et l'augmentation du pourcentage de graphèmes normés de la nasale [ɔ̃] de cette élève arabophone et francophone, même si les pourcentages bruts semblent indiquer que c'est le cas. De plus, l'augmentation des performances de la voyelle nasale [ɔ̃] est modeste et n'est pas due à la comparaison du français et de l'espagnol puisqu'elle n'est pas pertinente pour ce phonème-ci.

3.1.2.2 Élève 7

Concernant l'élève 7, francophone (Annexe 2), il est possible de noter une amélioration des compétences orthographiques dans le graphique 7.

Graphique 6 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ɔ̃] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 7



En se référant aux mots comportant le son [ã] écrits par cet élève, avant le travail de comparaison français-espagnol, le pourcentage de graphèmes convenablement choisis était de 80 % (huit graphèmes corrects sur dix), ce qui est un résultat plus que satisfaisant. Cependant, les progrès sont tout de même notables pour atteindre le score maximal, c'est-à-dire 100 % de transcriptions correctes en fin de séquence.

Concernant les termes présents dans les deux dictées, *banque*, *septembre*, *activement* et *ambulance*, il est possible de s'apercevoir qu'en début de séquence, cet élève avait seulement commis une erreur dans l'écriture du premier son [ã] du mot *ambulance*, mais qu'il a corrigé cette erreur lors de l'évaluation sommative. Cet élément révèle des progrès orthographiques suite à la séquence proposée.

Les erreurs portant sur la voyelle nasale relèvent du non-respect de la règle « m, b, p » dans **ambulance* et d'un <e> à la place d'un <a> (**vempire*).

Relativement aux mots contenant le son [ɔ̃], lors de l'évaluation diagnostique, l'élève 7 s'est avéré particulièrement performant puisqu'il a correctement transcrit tous les phonèmes. Après la séquence de comparaison du français et de l'espagnol, la maîtrise de la règle orthographique « m, b, p » s'est confirmée car une nouvelle fois toutes les écritures sont normées. Il n'apparaît donc aucun effet de la séquence mise en œuvre sur les aptitudes

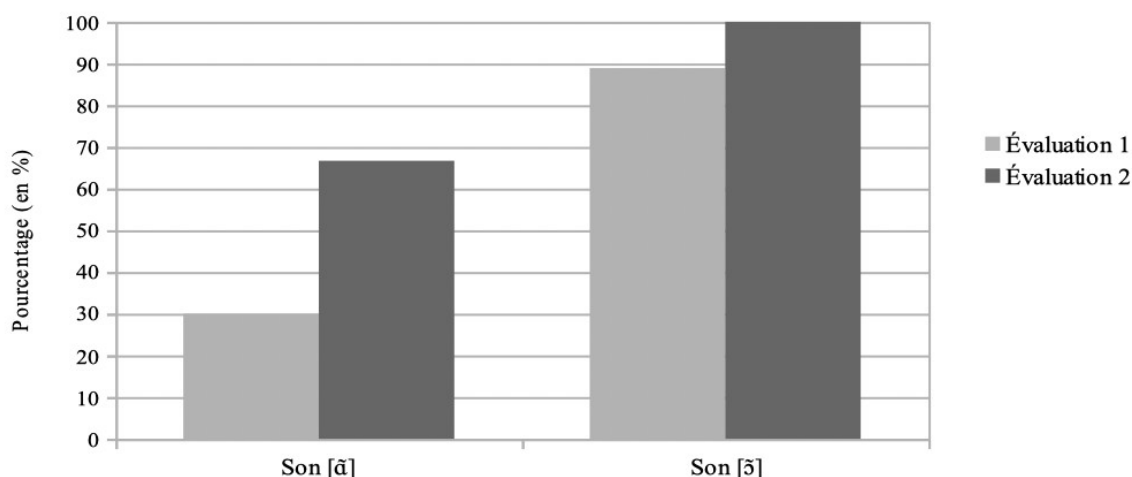
orthographiques de cette voyelle nasale chez cet élève puisque dès le départ l'orthographe était conforme.

La séquence de comparaison français-espagnol s'avère donc pertinente pour développer des compétences orthographiques chez cet élève francophone sur la voyelle nasale [ã] mais on ne peut pas se prononcer sur la deuxième nasale étudiée puisqu'il n'avait pas d'apprentissages à construire sur ce phonème.

3.1.2.3 Élève 10

Pour l'élève 10, élève francophone et anglophone (Annexe 2), la séquence de comparaison français-espagnol semble aussi avoir été bénéfique.

Graphique 7 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ɔ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 10



En se référant au graphique 7, il est possible de lire que le son [ã] a été transcrit correctement dans 66,67 % des cas à l'issue de la séquence de comparaison français-espagnol (huit graphèmes conformes sur douze), contre 30 % avant la séquence (trois graphèmes corrects sur 10). L'élève 10 rencontrait donc de grandes difficultés en orthographe sur cette voyelle nasale qui ont été réduites après la séquence.

Les sons [ã] des mots présents dans les deux dictées ont été transcrits de la même façon lors de l'évaluation diagnostique et sommative : les mots *banque*, *activement* ont été correctement écrits et il y a des erreurs sur *ambulance* (**anbulansse* au cours de l'évaluation diagnostique et **anbulanse* lors de l'évaluation sommative) et *activement* (**activemant* et **actimant*

relativement lors de la première et la deuxième dictée). L'évolution des résultats porte donc sur les autres mots de la dictée et donc deux interprétations sont possibles : soit l'élève a rencontré plus de fois les mots de la deuxième dictée par rapport à la première ce qui lui a permis de fixer l'orthographe de ces mots, soit la séquence lui a permis de développer des compétences orthographiques.

Les erreurs commises lors de la première dictée portent sur la voyelle du graphème dans les mots **vant*, **doquman*, **activemant*, **aigsanple* et sur le non-respect de la règle « m, b, p » dans les noms **quanpagne*, **vanpir*, **aigsanple* et **anbulansse*. Dans la seconde dictée, on retrouve globalement les mêmes types d'erreurs : **actimant*, **silanse*, **tampérature* (la voyelle du graphème est incorrecte) et **anbulanse* (le <n> au lieu du <m>). Les erreurs qui ont été corrigées sont celles concernant le choix du <n> ou du <m> dans le graphème.

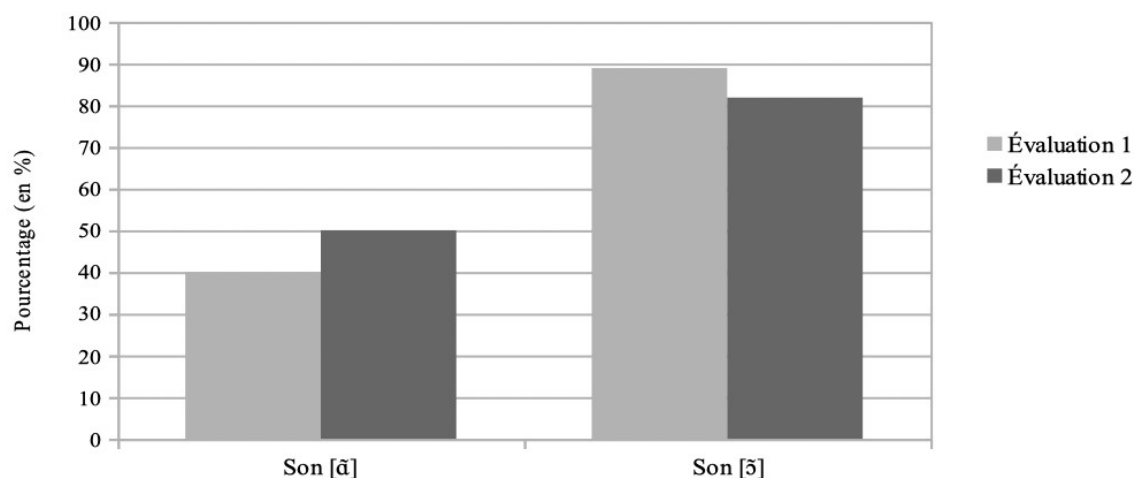
Ce sont des résultats similaires pour le son [ɔ̃] : le choix du bon graphème est passé de 88,89 % (huit graphèmes corrects sur neuf) à 100 % (onze graphèmes juste sur les onze). Pour cette voyelle nasale aussi, les sons [ɔ̃] des mots identiques au sein des deux dictées ont été transcrits de la même façon : les mots *avion*, *répondre*, *pompier* et *compliquer* ont été bien écrits avant et après la séquence. L'amélioration des performances de cet élève se fait donc également sur les autres mots de la dictée. Ici aussi, elle est peut-être due à des mots plus simples à écrire (il les aurait peut-être plus rencontrés que les mots de la première dictée) ou à des compétences orthographiques construites durant la séquence d'enseignement-apprentissage. La seule erreur qu'a produite cet élève concerne la substitution du <m> par un <n> (**onbre*) dans la première évaluation.

Les effets de cette séquence sur les performances orthographiques de cet élève anglophone et francophone semblent là-encore difficiles à estimer. Si les pourcentages bruts semblent indiquer une amélioration des performances orthographiques, en étudiant précisément les traces de cet élève, on ne peut pas exclure qu'elle ne soit pas due à des mots plus simples dans la deuxième dictée, et ceci concerne les deux voyelles nasales.

3.1.2.4 Élève 12

Pour l'élève 12, francophone et arabophone (Annexe 2), la séquence de comparaison des langues a eu à première vue l'effet espéré sur la voyelle nasale [ɑ̃] mais pas [ɔ̃].

Graphique 8 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ɔ̃] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 12



En effet, comme le montre le graphique 8, cet élève a légèrement progressé pour orthographier correctement des mots contenant le son [ã], en passant de 40 % de graphèmes convenablement choisis avant la séquence (quatre sur dix) à 50 % en fin de travail (six sur douze).

En regardant plus particulièrement les mots proposés lors des deux dictées, il est possible de constater que l'élève 12 a réussi à transcrire correctement le son [ã] dans le mot *septembre* lors de la seconde évaluation alors que ce n'était pas le cas lors de la première dictée. Mais, en parallèle, l'adverbe *activement* que cet élève avait initialement bien écrit lors de la première dictée a été mal orthographié lors du deuxième exercice (**activeman*). Pour les autres mots que l'on retrouvait dans les deux dictées (*banque* et *ambulance*), les transcriptions de ce son sont identiques : le graphème pour le mot *banque* est correct ainsi que le deuxième son [ã] du mot *ambulance* mais pas le premier (**anbulans*). L'amélioration du pourcentage de graphèmes corrects s'est donc produite sur les autres mots de la dictée qui sont normés dans l'évaluation sommative. Une fois de plus, la hausse du pourcentage pourrait autant être due à de nouvelles aptitudes orthographiques qu'à une différence de complexité entre les mots des deux dictées.

Les erreurs sont diverses dans la production de l'évaluation diagnostique : le <a> à la place du <e> (**vant*, **documan*, **example*), la règle « m, b, p » (**vanpire*, **anbulans*) et la confusion des phonèmes [ã] et [ɔ̃] (**septombre*). Lors de l'évaluation sommative, les deux premières erreurs sont aussi présentes : **activeman*, **lenpe*, **tanpérature*, **anfen* (erreurs sur la voyelle

du graphème) et **anbulans*, **lenpe*, **tanpératur* (règle « m, b, p »). Il n'y a désormais plus de confusion entre les deux phonèmes après la séquence proposée.

Néanmoins, pour le son [ʃ], les résultats ont faiblement diminué puisque l'élève a transcrit correctement ce son dans 88,89 % des mots en début de séquence (huit graphèmes normés sur neuf) et 81,82 % en fin de travail (neuf sur onze).

Concernant les termes qui ont été proposés dans les deux dictées les résultats sont strictement identiques : les orthographe sont normées pour *avion*, *répondre* et *pompier* et il y a une erreur sur le verbe *compliquer*. La variation du pourcentage est donc liée à l'écriture des autres mots de la dictée et comme pour ses camarades, il est donc difficile de mettre en évidence un effet certain de la séquence sur les compétences orthographiques de l'élève 12.

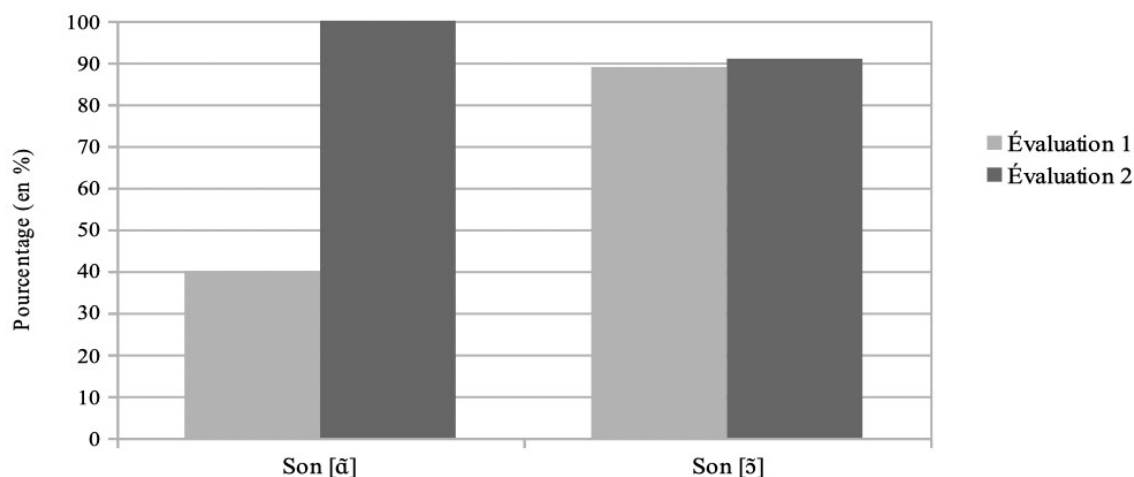
Dans les deux dictées, il s'agit d'erreurs portant sur le <n> au lieu du <m> : **conpliqué* (évaluation 1), **conpliquer* et **tronpette* (évaluation 2).

Au vu de ces résultats, il est impossible de conclure quant aux effets du travail de comparaison des langues sur les compétences orthographiques lexicales de l'élève 12. Néanmoins, cette séquence lui a permis de diminuer la confusion entre les sons [ã] et [ʃ] (puisque'on ne retrouve plus ces erreurs dans la deuxième dictée) qui est une difficulté que rencontrent souvent des personnes arabophones.

3.1.2.5 Élève 17

L'évolution la plus flagrante est celle de l'élève 17 (Annexe 2), élève hispanophone, anglophone et francophone.

Graphique 9 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [ʃ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 17



De fait, cette élève était en difficulté orthographique pour écrire le son [ã], le pourcentage de transcriptions normées n'étant que de 40 % avant la séquence. Ce nombre a plus que doublé, atteignant le score le plus élevé, c'est-à-dire 100 % d'orthographe correcte de la voyelle nasale considérée après les séances de comparaison du français et de l'espagnol.

Ce progrès n'est pas uniquement lié à des mots plus simples à écrire dans la deuxième dictée puisqu'il est possible de constater que les graphèmes incorrects en évaluation diagnostique (**benk* et **embulense*) ont été corrigés lors de la deuxième évaluation. Cette séquence a par conséquent eu des effets positifs sur la capacité de cette élève à écrire de manière correcte des mots comportant le son [ã].

Durant le premier exercice, les erreurs concernent la voyelle des graphèmes (**benk*, **vempir*, **example*, **embulense*), erreurs que l'on ne retrouve plus dans la deuxième dictée.

Concernant le son [ɔ̃], les résultats sont sensiblement identiques par rapport à ceux du début de séquence : le pourcentage de sons [ɔ̃] correctement orthographiés est passé de 88,89 % (huit graphèmes normés sur neuf) à 90,91 % (dix sur onze).

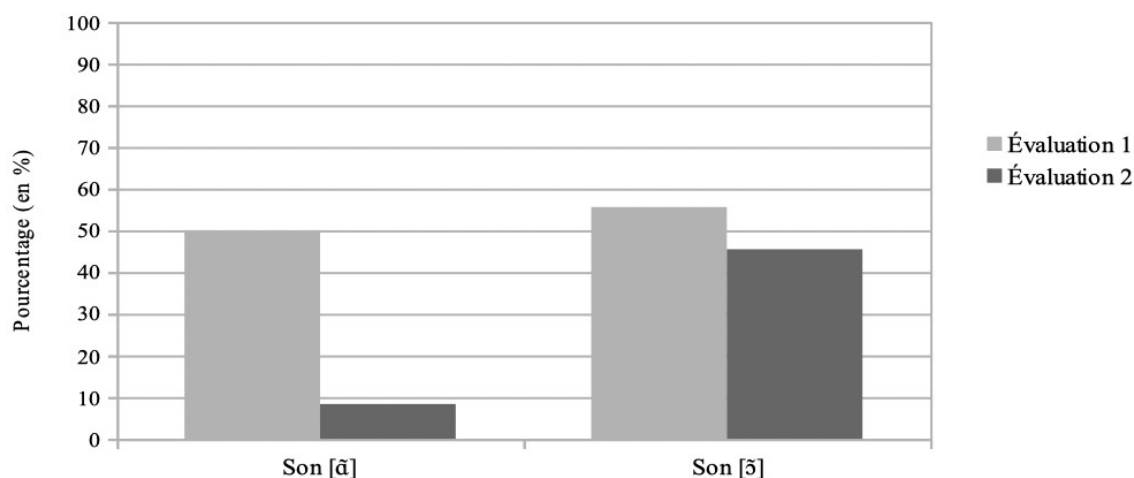
Sur les quatre mots identiques entre les deux dictées, cette élève en avait écrit correctement trois et finalement, après la séquence, elle les a tous correctement orthographiés (elle a corrigé l'écriture du mot *pompier* qui était au départ écrit **ponpier*). L'élève a néanmoins commis une erreur dans le mot **sonbre* (non-respect de la règle « m, b, p »).

Cette élève a finalement construit des aptitudes orthographiques après avoir assisté aux séances d'apprentissage concernant la voyelle nasale [ã]. Au sujet de la deuxième nasale, le constat est plus mitigé. L'étude de la différence de la correspondance phono-graphémique entre le français et l'espagnol n'est pertinente que pour la voyelle nasale [ã] et ce résultat était donc attendu.

3.1.2.6 Élève 19

Les résultats de l'élève 19, roumanophone (Annexe 2), sont pour le moins surprenants, à différents niveaux.

Graphique 10 : Évolution du pourcentage de sons [ã] et [õ] correctement transcrits, avant et après la séquence de comparaison français-espagnol - Élève 19



Concernant le son [ã], le pourcentage de graphèmes corrects était de 50 % en amont de la séquence (cinq voyelles nasales correctes sur dix) et donc au départ, cette élève éprouve quelques difficultés orthographiques (graphique 10). De plus, ses difficultés dans l'acte graphique sont telles que lors de la première dictée, elle n'a écrit que six mots sur les neuf souhaités (*banque, campagne, vent, vampire, document* et *septembre* et n'apparaissent donc pas *activement, exemple* et *ambulance*). Ceci pourrait révéler un coût cognitif dans l'acte d'écriture très important, même si les termes sont presque tous orthographiquement corrects. Ce pourcentage diminuera drastiquement à 8,33 % (un graphème correct sur douze) lors de l'évaluation sommative. Durant celle-ci, une attention particulière a été portée pour que cette élève ait le temps d'écrire tous les mots. Néanmoins, seulement un son [ã] a été transcrit correctement (pour le nom *éléphant*).

Concernant les mots identiques aux deux dictées, lors de la première évaluation, les graphèmes choisis du son [ã] étaient corrects pour les termes *banque* et *septembre* (*activement* et *ambulance* n'ayant pas été écrits). Lors de la deuxième évaluation, aucun des quatre mots n'est bien orthographié : **bonce* (banque), **cletonbre* (septembre), **onlunece* (ambulance), **ativemon* (activement). Il est intéressant de souligner que systématiquement des erreurs de types graphie-phonie ont été faites, avec une confusion entre les phonèmes [ã] et [õ]. Cette difficulté semble donc ne pas concerner uniquement les élèves arabophones.

Les erreurs sur cette voyelle nasale sont différentes en fonction des évaluations : pendant l'évaluation diagnostique, il n'y a qu'une erreur de non-application de la règle « m, b, p », tandis que lors de l'évaluation de fin de séquence il s'agit exclusivement d'erreur de type

phonie-graphie : *ativemon (activement), *bonce (banque), *cletonbre (septembre), *onlunece (ambulance), *sinonse (silence), *éléfon (éléphant), *nonpe (lampe), *tonpérature (température), *onfon (enfant) et *contine (cantine).

Au sujet des mots comportant le son [ɔ̃], le constat est moins frappant mais la tendance reste la même, puisque le pourcentage de graphèmes corrects est passé de 55,56 % (cinq écritures correctes sur neuf) en amont de la séquence d'apprentissage à 45,45% à la suite du travail de comparaison du français et de l'espagnol (cinq graphèmes justes sur onze).

À propos des termes présents dans les deux dictées, il est possible de constater que la voyelle nasale a été écrite correctement dans les deux évaluations pour le verbe *répondre*. Dans *avion* et *pompier*, l'élève avait commis une erreur en les écrivant respectivement *avenes et *popin (ce sont des erreurs de type phonie/graphie) mais lors de la deuxième dictée elle a corrigé l'orthographe de *avion* mais pas de *pompier* (*ponpiner, non-application de la règle « m, b, p »). La nasale du verbe *compliquer* ne sera écrite correctement ni dans la première ni dans la deuxième dictée, avec des erreurs différentes : *conpîte (évaluation 1, non-respect de la règle « m, b, p ») et *copnice (problème de correspondance phonographémique). Cependant, ces progrès sont minces et les erreurs dans les autres mots font que finalement le pourcentage est plus bas en fin de séquence.

Cette séquence n'a donc pas permis à cette élève de développer des compétences orthographiques lexicales sur les deux voyelles nasales étudiées et elle a même eu l'effet inverse de celui souhaité.

Cette première analyse illustre bien les difficultés d'interprétations de données quantitatives : si d'un premier regard il semble que cette séquence ait développé des compétences orthographiques sur la voyelle nasale [ɔ̃] chez ces élèves (du groupe classe ou bien de quelques élèves), en étudiant d'un peu plus près les traces des six élèves il est possible de se rendre compte qu'il est difficile en réalité de conclure. En effet, il est seulement possible d'affirmer avec certitude que l'élève 17 (hispanophone, anglophone et francophone) a véritablement progressé. Les connaissances dans la langue avec laquelle le français a été comparé ont joué en sa faveur. Cet élément démontre bien que ces savoirs préalables font que la séquence est d'autant plus efficace. Concernant les autres élèves, il existe plusieurs cas de figure. Un parmi eux était déjà très performant avant la séquence proposée (l'élève 7) et donc

il est impossible de mesurer les effets de cette séquence, une autre élève, au contraire, rencontre de telles difficultés dans l'acte graphique et dans la discrimination des sons qu'il est compliqué pour elle de construire les compétences visées par cette séquence et pour les trois autres, il n'est pas exclu que les mots de la deuxième dictée ne soient pas plus simples à écrire, si l'on prête attention aux quatre mots de la dictée qui sont présents dans les deux évaluations et dont on ne note pas d'évolution positive.

À propos de la deuxième voyelle nasale, que ce soit par l'étude des résultats globaux ou des traces de quelques élèves, cette séquence ne semble pas développer de compétences orthographiques sur cette nasale. Ce point ne semble pas surprenant puisque la différence de correspondance phono-graphémique entre le français et l'espagnol n'est pertinente que pour la nasale [ã].

Cette première analyse nous renseigne sur l'évolution des compétences orthographiques mais qu'en est-il des compétences métaorthographiques ? Pour avoir plus d'explications quant aux procédures de ces six élèves, il convient à présent d'étudier les entretiens métaorthographiques de début et de fin de séquence.

3.2 L'analyse des données qualitatives et évolution des compétences métaorthographiques

3.2.1 Élève 6

Lors du premier entretien, l'élève 6, francophone et arabophone (Annexe 2), a mis en œuvre plusieurs stratégies pour écrire les mots de la dictée (Annexe 6).

Premièrement, elle s'appuie sur ceux qu'elle a vus ou écrits à plusieurs reprises. C'est le cas pour *campagne*, *avion*, *septembre* et *chanson* (la transcription du son [ã] est correcte) mais aussi pour le nom *vampire* (qui, cette fois-ci, n'a pas été bien orthographié : **vanpire*). Cette méthode ne garantit donc pas de réussir dans toutes les situations.

Cette élève, en guise de seconde procédure, a construit des moyens mnémotechniques pour orthographier correctement les nasales [ã] et [õ] pour les mots *ambulance* et *ombre*, qu'elle a respectivement écrits **enbulansse* et **onbre*. En effet, elle justifie la graphie du premier terme de la manière suivante « beh ça m'a du coup ça m'a fait penser à hôpital et je sais que dans hôpital + il y a la lettre <a> et dans ambulance + c'est + ça m'a fait penser à beh que il y avait la lettre + que c'était avec un <a> ». Concernant le second mot, *ombre*, elle affirme que « non

au début en fait pour ambre j'avais pensé par exemple à ma cousine qui s'appelle ambre du coup ça m'a fait penser à <am> mais après je me suis dit que c'était ambre c'était pas pareil que la lettre <a> ». Il est néanmoins difficile d'interpréter de telles justifications. Cette stratégie ne paraît pas pertinente puisqu'il y a des erreurs dans ces deux mots.

Certains éléments intéressants ont émergé au cours de ces échanges. Premièrement, l'élève a révélé avoir douté sur l'orthographe des voyelles nasales dans les mots *document* et *activement*. En effet, elle affirme avoir hésité entre le <ant> et le <ent> et avoue d'ailleurs « je sais pas quoi mettre ». Finalement, l'élève a écrit le son correctement dans un mot sur les deux (**documant*). Ceci démontre une connaissance de la *polyvalence graphique* du son [ã] en amont de la séquence de comparaison des langues proposée. Elle a aussi fait preuve d'une certaine confusion entre les sons [ã] et [õ]. Ce fait ne semble pas surprenant : cette élève est arabophone et cette confusion phonémique est assez courante chez ce public-ci. Pour en revenir à l'élève et ses compétences métaorthographiques, un point à soulever est qu'elle mobilise du métalangage précis : elle emploie les mots « lettre » et « mot » pendant ses explications. Elle sait également que certaines graphies comportent des lettres muettes et cela génère chez elle des doutes orthographiques, comme il est possible de le constater pour le mot *activement*.

Durant le deuxième entretien, cette élève affirme avoir mis en œuvre plusieurs méthodes pour orthographier correctement les voyelles nasales.

Premièrement, elle semble utiliser des moyens mnémotechniques. En effet, pour *ambulance*, tout comme lors du premier entretien, elle explique que cela lui fait penser à *l'hôpital* et que dans ce mot il y a la lettre <a> donc dans *ambulance*, on transcrit les sons [ã] avec la lettre <a>. Néanmoins, si pendant la première dictée elle avait commis une erreur sur le premier son [ã] en l'écrivant , cette fois-ci, elle a transcrit les deux sons [ã] de ce terme de manière correcte. Cette première stratégie a également été mobilisée pour écrire *cantine*. D'après elle, comme il s'agit d'un nom féminin, le son [ã] s'écrit avec un <a>.

En guise de seconde procédure, cette élève dit s'appuyer sur l'intuition pour écrire le nom *silence* : « ça me fait penser à <en> ». Lorsque la question « et pourquoi ça serait pas <an> ? comment on pourrait vérifier si c'est + comment on écrit le son [ã] ? », l'élève répond qu'elle pourrait vérifier dans ses fiches de leçon. Malgré ses doutes, elle orthographie correctement ce mot.

Une troisième stratégie utilisée par cette élève a été de s'appuyer sur sa mémoire. Cela a été le cas pour les noms *température* et *enfant*. Cette stratégie semble porter ses fruits puisque l'orthographe est normée.

Concernant la dernière méthode, elle se base sur la correspondance phonographémique. En effet, pour *sombre*, l'élève avait au départ écrit **sonbre*, mais en répétant le mot, elle souhaite changer son écriture par <sombre> « parce que dans le mot sombre on entend le son [ɔ̃m] ». Pour en revenir à l'orthographe, cette stratégie (de discriminer les graphèmes <om> et <on> lorsqu'ils sont dits oralement) n'est pas juste mais permet à l'élève d'orthographier correctement le mot souhaité. Cependant, la règle « m, b, p » n'a pas été énoncée ce qui est étonnant puisque la majorité des graphies faisant appel à cette règle sont correctes (hormis *sombre*). À propos de *compagnon*, elle explique que « dans au début + de compagnon + compagnon et beh ça m'a fait penser à campagne au début ». Cet élément confirme la confusion des sons [ã] et [ɔ̃] et explique l'erreur orthographique dans ce mot : **campagnon*.

Au sujet des compétences métaorthographiques, ces échanges mettent en valeur le fait que l'élève a connaissance de la *polyvalence graphique* des deux sons étudiés, tout comme lors de la première discussion. Cette élève arabophone utilise différentes procédures, qui sont plus ou moins efficaces, et arrive à les expliquer. Cependant, elle ne mentionne pas la comparaison du français avec l'espagnol comme levier pour réussir à orthographier la nasale [ã].

La séquence proposée ne semble donc pas efficace pour développer des compétences métaorthographiques chez cette élève arabophone : la vigilance concernant l'orthographe des nasales était déjà présente lors de la première discussion et la comparaison du français et de l'espagnol n'a pas été mentionnée durant les deux entretiens métaorthographiques.

3.2.2 Élève 7

L'élève 7, francophone (Annexe 2), utilise deux stratégies pour orthographier correctement les voyelles nasales lors du premier entretien métaorthographique (Annexe 6). Pour commencer, il dit s'appuyer sur la règle « m, b, p » fréquemment. C'est grâce à cette règle qu'il a écrit de manière correcte la nasale dans les mots *ombre*, *compliquer* et *poupon*. Il a également orthographié les mots contenant les sons [ã] *campagne*, *vampire*, et *ambulance*

grâce à cette première stratégie, mais en la complétant par sa mémoire pour savoir s'il faut écrire un <a> ou un <e>. Cependant, il n'a réussi à écrire correctement que le mot *campagne*. En effet, il a écrit le nom *vampire* **vempire* et le mot *ambulance* **anbulance*. Pour finir, il fait appel à sa mémoire pour orthographier le mot *document*, ce qu'il a d'ailleurs réussi.

Cet élève a conscience que la transcription à l'écrit du son [ɔ̃] découle d'une certaine logique en appliquant la règle « m, b, p » comme il est possible de le remarquer ici :

M : d'accord + comment tu l'as écrit ce mot ?

E7 : beh le <m> c'est avec le

M : mmh

E7 : et euh le <o> beh c'est parce que c'est la seule façon d'écrire

M : d'écrire quoi ?

E7 : ba on peut pas remplacer dans ombre le le son [ɔ̃] le <o> il peut pas y avoir d'autres façons

De manière générale, cet élève utilise des stratégies efficaces puisqu'il orthographie correctement une majorité des mots de la dictée.

Au cours du second entretien, cet élève se réfère toujours à la règle « m, b, p » pour orthographier les voyelles nasales des mots de la dictée pour les mots *répondre* et *compagnon* (qu'il écrit correctement).

Comme pour la première discussion, il mobilise cette stratégie en l'associant à sa mémoire pour orthographier de façon normée les mots *activement*, *septembre* et *ambulance*. Il dit aussi se rappeler de recherches dans le dictionnaire. Grâce à cela, il sait que le nom *enfant* commence par un <e> : « parce que un <e> je sais que par exemple dans le dictionnaire ça m'est déjà arrivé de le + de le voir et on l'a fait dans la catégorie <e> ». Concernant le deuxième son [ɑ̃] de ce mot, l'élève affirme avoir retenu qu'il n'y avait pas deux <e> dans le mot ce qui lui permet de réussir à l'orthographier en se basant sur ses souvenirs. Pour terminer, à propos du nom *cantine*, il raisonne grâce à la phonologie : « euh le <a> parce que si c'était un <e> ça ferait [sɑ̃tin] ».

Après cette séquence, l'élève 7 explique aussi pouvoir vérifier l'écriture des mots en s'appuyant sur l'espagnol et sa justification est intéressante : « parce que l'espagnol vu qu'il y a vu que ça existe pas le son [ɑ̃] c'est un <e> c'est un c'est on on entend plus le son [e] et si c'est un <a> on entend plus le son [a] ».

Ce travail de comparaison des langues a donc eu l'effet escompté puisque cet élève a désormais conscience que mobiliser une langue étrangère dans des exercices orthographiques

en français peut s'avérer pertinent. Néanmoins, il n'a, au cours de ces échanges, pas exprimé de doutes orthographiques particuliers. Étant au départ très performant et ayant une mémoire efficace sur la quasi-totalité des mots de la dictée, il est difficile de pouvoir affirmer si cet élève est sujet à des doutes orthographiques ou non. Si tel est le cas, il parvient à les surmonter grâce aux stratégies qu'il met en œuvre.

Cette séquence a donc permis à cet élève francophone de considérer une nouvelle stratégie pour orthographier correctement la nasale [ã] : comparer le français et l'espagnol. Il est cependant impossible de se positionner sur l'état de vigilance orthographique de cet élève.

3.2.3 Élève 10

L'élève 10, anglophone et francophone (Annexe 2), lors du premier entretien, explique mobiliser deux procédures pour orthographier les voyelles nasales [ã] et [õ] (Annexe 6).

Premièrement, il affirme avoir automatisé l'orthographe de certains mots. C'est le cas pour les mots *banque*, *vent* et *marron*. Il s'appuie également sur la règle « m, b, p » même s'il ne la cite pas explicitement, pour écrire le nom *ombre* (il l'avait écrit **onbre*). Cet élève a conscience de la polyvalence graphique du son [ã] : il a clairement exprimé des doutes lorsqu'il a dû transcrire le son [ã] dans *banque*, et a plusieurs fois hésité entre le <e> et le <a> pour les mots *vent* et *ambulance*. Cela témoigne d'une certaine vigilance orthographique sur ce phonème.

En guise de seconde stratégie, l'élève 10 explique que son père lui a expliqué qu'en termes de fréquence, le graphème <en> apparaîtrait plus souvent que le graphème <an> et pourtant il a dit un peu plus tard avoir écrit <an> plus souvent, ce qui est surprenant et contradictoire au regard de ce que lui a dit son père.

Concernant les compétences métaorthographiques, il est possible de constater que les stratégies mobilisées ne sont pas nombreuses et pauvres relativement aux explications qui en sont données.

Durant le deuxième entretien métagraphique, l'élève 10 mentionne trois stratégies pour orthographier les nasales. Il affirme en effet mémoriser l'orthographe de certains mots, c'est le cas de *activement*, ou bien d'en avoir vus à plusieurs reprises (pour *enfant* ou bien *compagnon*), et pour finir d'utiliser la règle « m, b, p » pour *température*.

Les paroles ci-jointes méritent d'être relevées.

M : d'accord + tous ces mots ils étaient faciles à écrire pour toi ou tu as dû réfléchir ?

E10 : euh + le plus facile pour moi c'était ballon

M : d'accord + mais les mots avec le son [ã] ?

E10 : euh ++ non c'était pas spécialement dur

M : pourquoi ?

E10 : beh parce que ++ j'ai ++ j'ai ++ j'ai ++ euh + je sais pas comment l'expliquer

M : tu trouves que c'est facile ?

E10 : beh oui + puisque c'était les premiers sons qu'on avait appris

M : d'accord + et tu trouves ça facile d'écrire ces sons ?

E10 : oui +++ enfin on sait pas trop si c'est <en> ou <an> + ou <am>

M : d'accord + et donc c'est facile ou pas + de savoir + est-ce que ++

E10 : non c'est pas facile puisque c'est comme un peu du hasard

M : d'accord et est-ce qu'il y a quelque chose qui peut t'aider + est-ce que c'est tout le temps au hasard ?

E10 : non

Dans cette partie, on constate que cet élève semble prendre conscience de la difficulté que représente l'orthographe de la voyelle nasale [ã]. Il n'aborde cependant pas la possibilité d'utiliser la comparaison du français avec l'espagnol pour lever ces doutes orthographiques.

De manière générale, le constat est que cette séquence de comparaison des langues a permis de faire prendre conscience à cet enfant qu'écrire ces termes est plutôt difficile lorsqu'il est amené à réfléchir sur ce sujet. Cependant, cet élève ne mentionne pas de nouvelle stratégie pour orthographier les mots contenant les voyelles nasales plus facilement.

Les effets de cette séquence semblent donc limités chez cet élève anglophone et francophone : si elle lui a permis de prendre conscience de la difficulté d'orthographier la nasale [ã], il n'indique pas la comparaison du français avec l'espagnol pour l'aider à écrire.

3.2.4 Élève 12

Lors du premier entretien, il est possible de constater que l'élève 12, arabophone et francophone (Annexe 2), utilise deux stratégies pour transcrire les deux sons travaillés (Annexe 6).

Premièrement, il connaît par cœur l'écriture du mot (qu'il a déjà vu), c'est le cas pour les noms *vent*, *document*, *septembre*, *melon*, *pompier*. Sur l'ensemble de ces termes, seule la voyelle nasale des noms *pompier* et *melon* est écrite convenablement. Cette stratégie ne semble par

conséquent pas la plus efficace orthographiquement parlant.

La deuxième stratégie, quant à elle, est phonologique : il justifie d'ailleurs souvent ses écritures en disant qu'il entend les sons mais aussi qu'il a souvent vu les mots à l'écrit, comme c'est le cas pour *exemple*, tout en avouant avoir écrit le graphème au hasard, même s'il s'agit de la graphie correcte. Le fait que l'élève 12 s'appuie sur les phonèmes témoigne d'une chose : il n'a pas conscience de la *polyvalence graphique* de ces deux nasales. Ce qui explique que lorsque cet élève justifie l'orthographe des mots en disant qu'il se fie aux sons qu'il entend, l'orthographe peut ne pas être correcte, c'est le cas pour les noms *vent* (*vant) ou bien *document* (*documan). De plus, il n'a pas conscience de la règle orthographique « m, b, p », et lorsqu'il lui est demandé pourquoi il a écrit le son [ɔ̃] <om> dans le mot *pompier*, le jeune garçon répond « comme ça parce que je l'ai déjà vu plein de fois écrit ». Suite à cette réponse, la question « pourquoi un <m> ? » lui a été posée, qui aurait dû faire émerger la notion de règle « m, b, p » et à laquelle l'élève répond « parce que +++ je sais pas ça s'écrit comme ça j'ai vu des gens écrire comme ça alors j'ai écrit comme ça ». Il semblerait donc qu'il s'appuie sur ses seules *connaissances* déclaratives, mais qu'il ne soit pas assez à l'aise pour remarquer des régularités orthographiques et les appliquer, comme c'est le cas dans cette règle.

Lors du deuxième entretien, l'élève 12 dit s'appuyer sur quatre procédures pour écrire les sons [ɑ̃] et [ɔ̃] de la dictée.

Premièrement, en se focalisant sur les sons qu'il entend dans le mot. C'est le cas pour *ambulance*. Il convient de noter que sur les deux sons [ɑ̃] que comporte ce nom, un seul sera correctement transcrit, ce qui prouve la non-pertinence de cette stratégie (*anbulans). De plus, la perception des sons lui fait défaut, puisqu'il affirme pouvoir discriminer les graphèmes <an> et <en>, toujours pour ce même mot. Après avoir discuté à propos de cela, l'élève se rend finalement compte qu'il commet une erreur. Il dit également être capable de savoir s'il faut écrire le graphème <om> ou <on> en entendant le mot oralement, lorsqu'il lui est demandé d'expliquer comment il a écrit les mots *saumon* et *sombre*, qui comportent la même voyelle nasale mais avec deux graphèmes différents. Il arrive aussi qu'il confonde les sons [ɑ̃] et [ɔ̃] lors de la discussion. Tous ces éléments sont autant de freins qui l'empêchent de réussir à orthographier sans erreurs les termes de la dictée.

En guise de deuxième stratégie, cet élève s'aide des mots qu'il a vus plusieurs fois : c'est le cas de *pompier*, *compagnon* et *sombre*, pour lesquels la voyelle nasale est orthographiée avec le

bon graphème et en cela, il est possible de penser que cette procédure est efficace.

Un mélange des deux méthodes précédentes est également souligné : il s'agit à la fois des mots qu'il a déjà rencontrés et pour lesquels il s'aide des sons. C'est grâce à cela qu'il a écrit *activement* et *température*. Cependant, on remarque que l'orthographe des voyelles nasales n'est pas correcte (**activeman* et **tanpératur*).

La troisième procédure consiste à écrire au hasard mais grâce aux sons qu'il entend. Le son [ɔ̃] de *trompette* ne sera cependant pas transcrit par le bon graphème : **tronpette*. Ceci prouve qu'en écrivant au hasard la probabilité de se tromper est considérable.

Pour finir, la séquence a fait émerger chez cet élève une nouvelle technique : celle consistant à s'appuyer sur l'espagnol pour orthographier correctement un mot en français. L'élève y fait effectivement référence à deux reprises lors de l'entretien pour s'assurer de l'orthographe de la nasale [ɔ̃].

Si les stratégies phonographémiques semblent être peu efficaces pour écrire les mots de la dictée, qu'en est-il de ses compétences métalinguistiques ? L'élève 12 a désormais conscience de la polyvalence graphique du son [ɔ̃] comme il est possible de le constater dans ce passage :

E12 : pour entendre les sons + j'ai entendu le son [ɔ̃] + ça me disait <an> + alors j'ai mis <an>

M : et est-ce que ça pourrait être d'autres lettres ?

E12 : oui + <en> + par exemple +++

Le métalangage n'étant pas maîtrisé par cet élève, il n'arrive pas à expliquer précisément en quoi la comparaison du français et de l'espagnol est utile pour orthographier correctement les voyelles nasales étudiées.

E12 : parce que c'est pas pareil + que + l'alphabet française.

M : qu'est-ce qui n'est pas pareil en es +++ en espagnol et en français ?

E12 : des mots + des moments ça change + ah que le [ɛ̃] + par exemple le [ɛ̃] on peut dire <en> et <an> on peut dire +++ ça je me rappelle plus mais <an> c'est pas pareil que <en> et +++ et +++

Néanmoins, la prise de conscience qu'une langue étrangère peut être un outil pour écrire un mot en français a eu lieu grâce à la séquence mise en place.

De manière globale, on peut donc affirmer que la séquence permet bel et bien à cet élève arabophone et francophone de considérer la comparaison français-espagnol pour orthographier la nasale [ɔ̃]. Concernant la vigilance orthographique, elle n'a pas été mise en évidence au cours de ces échanges puisque cet élève se pensait capable de discriminer les graphèmes, même si durant la discussion il est revenu sur ses paroles.

3.2.5 Élève 17

L'élève 17, francophone, hispanophone et anglophone (Annexe 2), pendant l'entretien ultérieur à l'évaluation diagnostique, dit mobiliser deux procédures pour orthographier correctement les voyelles nasales [ã] et [ɔ̃] (Annexe 6).

En effet, elle explique transcrire ces sons par intuition (pour les mots *banque*, *vent*, *vampire*, *répondre* ou *marron*) :

M : alors + donc c'est le mot *banque* en français + pourquoi le son [ã] tu me l'as écrit <en> ?

E17 : beh euh ++ je sais pas c'est juste parce que j'++

M : vas-y que tu peux expliquer + tu allais dire quelques chose

E17 : je sais pas le mot en français

M : la banque tu ne connais pas ce mot en français ? tu ne sais pas ce que ça veut dire ?

E17 : si je sais mais euh ++ le mot que je veux dire

M : tu peux me le dire en espagnol

E17 : mmh ++ intuición

M : ah c'est le même mot en français + l'intuition

E17 : ah

M : d'accord ? il y a pas de soucis + ensuite + ce mot-là + le vent + pourquoi tu me l'as écrit <vent> ?

E17 : pareil

M : pareil ? d'accord

E17 : en fait + tous sont pareils

Ou bien en appliquant la règle « m, b, p » (pour *exemple*). Parmi les mots cités, la voyelle nasale de seulement trois d'entre eux est transcrite de manière correcte, et on perçoit aisément la limite de l'intuition dans des exercices orthographiques (on retrouve les écritures incorrectes **benk*, **vempir*). Cela illustre aussi la difficulté que représente la *polyvalence graphique*. L'élève 17 en a l'air consciente puisqu'elle souhaite changer le <a> par le <e> dans le nom *exemple*.

Concernant les compétences métaorthographiques en amont de la séquence d'apprentissage, il est possible de constater que cette élève n'emploie pas de métalangage particulier. Une des causes possibles est qu'elle ne connaît peut-être pas ce répertoire de mots spécifique qui sert à décrire une langue. En effet, cette élève a par exemple eu du mal à expliquer l'une de ses procédures car elle ne connaissait pas la traduction du mot « *intuición* » en français.

La séquence de comparaison du français avec l'espagnol a eu un effet sur les stratégies que cette élève mobilise lors d'exercices orthographiques. Durant le second entretien métaorthographique, elle affirme à chaque fois s'aider de l'espagnol pour orthographier la voyelle nasale [ã]. Et elle explique d'ailleurs la pertinence de cette comparaison :

M : et donc en quoi l'espagnol ça t'aide pour écrire + le mot lampe ?

E17 : parce que ça a le <a>

M : ça a le <a> et en espagnol qu'est-ce que + quelle est la différence dans le fait qu'il y ait la lettre <a> en français et la lettre <a> en espagnol ?

E17 : beh que + en espagnol on l'entend

Elle semble justifier toutes ses écritures grâce à l'espagnol, même dans le cas où ce n'est pas pertinent. L'exemple de *enfant* illustre ce propos puisqu'il se traduit par *niño* en espagnol. Finalement, après en avoir discuté, elle explique avoir réussi à l'écrire car elle l'avait déjà vu. Pour les mots comportant la voyelle nasale [ɔ̃] les stratégies de l'élève sont différentes. De fait, elle dit douter quant à l'orthographe de cette voyelle nasale (c'est le cas pour *répondre*). Elle expliquera s'appuyer uniquement sur la règle « m, b, p ».

Pour finir, cette élève a été amenée à corriger certaines orthographes, dans le cas où elle aurait mélangé le français et l'espagnol. C'est le cas pour les mots *enfant* et *répondre*, qu'elle a au départ écrit respectivement **enfante* et **reponder*. Il est donc important que cette élève se relise et garde en tête le mot en français pour pouvoir l'écrire correctement dans sa globalité.

Concernant les compétences métaorthographiques de cette élève hispanophone, il est possible de constater qu'elle ne mobilise pas le métalangage mais elle a appris que sa langue maternelle peut lui être utile pour orthographier la nasale [ã] et sait l'expliquer avec ses mots. Néanmoins, cette nouvelle stratégie semble perturber cette élève qui maintenant mélange les mots dans les deux langues, ce qui peut s'avérer problématique et contre-productif puisque finalement l'orthographe n'est pas normée. La relecture, comme cela a été le cas durant l'échange, permettra à cette élève de corriger ces erreurs.

Cette séquence s'est avérée finalement efficace pour développer des compétences métaorthographiques chez cette élève hispanophone, anglophone et francophone : elle considère sa langue maternelle comme un levier pour pallier les difficultés de polyvalence graphique de la voyelle nasale [ã].

3.2.5 Élève 19

Lors du premier entretien, l'élève 19, roumanophone et francophone, affirme s'appuyer sur différentes procédures pour écrire les sons [ã] et [ɣ] (Annexe 6).

Premièrement, elle s'intéresse aux sons qu'elle entend. C'est ce qu'elle explique pour les noms *banque*, *pompier*, *septembre* et *campagne*. Pour ce dernier, elle révèle aussi l'avoir déjà fréquenté, ce qui l'a aidée.

Néanmoins, si *banque* et *septembre* sont orthographiés correctement, ce n'est pas le cas pour *pompier* (**popin*) et *campagne* (**quanpagne*). Cette stratégie ne semble donc pas pertinente ici, puisque la polyvalence graphique ne permet pas de connaître la bonne orthographe des mots.

Pour vérifier l'orthographe de *banque*, elle dit aussi se référer à son porte-vue. Comme autre stratégie, elle avouera aussi écrire « au hasard » l'adjectif qualificatif *marron*, dont le son [ɣ] a été correctement transcrit.

Cette première discussion permet de mettre en évidence le fait que cette élève a conscience de la polyvalence graphique, ce qui est étonnant car en parallèle de cela, elle explique s'appuyer sur les sons entendus pour écrire les mots.

M : et le <e> le son [ã] pourquoi tu l'as écrit ?

E19 : je suis trompée

M : pourquoi tu dis que tu t'es trompée ?

E19 : parce qu'en fait je suis + je suis pas sûre que c'était ça je voulais faire un <n>

Un autre élément révélé lors de ces échanges est la confusion que cette élève rencontre entre les différents sons, notamment entre [ã] et [ɣ] quand il lui est demandé d'épeler les lettres de *exemple* qu'elle n'a pas eu le temps d'écrire lors de la dictée, même si en exagérant les sons des mots elle arrive à les discriminer.

De manière générale, elle ne mobilise pas de règles orthographiques. Il faut aussi souligner que la discrimination des sons et l'acte graphique semblent mettre cette élève en difficulté.

Lors du deuxième entretien, cette élève met en œuvre les mêmes stratégies que lors du premier échange en amont de la séquence d'apprentissage.

Elle explique une nouvelle fois être attentive aux sons qu'elle entend pour écrire *activement*, *silence*, *enfant* (dans lesquels tous les sons [ã] ont été transcrits par les graphèmes <on>) et *sombre*. Cette discussion a confirmé les confusions qui existent chez cette élève entre les sons

[ã] et [õ]. L'entretien, après ce constat, s'est centré sur la discrimination des sons, s'éloignant donc des choix orthographiques faits par cette élève.

Néanmoins, elle montre qu'elle a conscience de la polyvalence graphique, tout comme lors du premier entretien : elle sait que le son [ã] peut être transcrit par les graphèmes <an> et <en>. Elle n'a toujours pas mentionné la comparaison du français et de l'espagnol comme une aide pour orthographier de manière correcte les mots de la dictée après la séquence mise en place. Cependant, freinée par ses difficultés en écriture et dans la discrimination des sons, elle n'est peut-être pas dans des circonstances optimales pour développer de nouvelles procédures.

Il est donc possible de conclure que la séquence proposée n'a pas d'impact sur l'acquisition de compétences métaorthographiques chez cette élève roumanophone.

Il est possible, finalement, de synthétiser les données recueillies dans ces entretiens métaorthographiques dans le tableau 1 :

Tableau 1 : Évolution des compétences métaorthographiques avant la séquence (entretien métaorthographique 1) et après la séquence (entretien métaorthographique 2)

Biographie langagière		Arabophone, francophone		Anglophone, francophone	Hispanophone, anglophone, francophone	Roumanophone, francophone	Francophone
		Élève 6	Élève 12	Élève 10	Élève 17	Élève 19	Élève 7
Vigilance et doutes orthographiques révélés lors de l'entretien	EM1	✓		✓	✓		
	EM2	✓		✓	✓		
Comparaison français-espagnol évoquée durant l'entretien	EM1						
	EM2		✓		✓		✓

Dans celui-ci, EM1 se réfère à l'Entretien Métaorthographique n°1 et EM2 à l'Entretien Métaorthographique n°2.

De manière générale, les élèves ne sont pas plus vigilants après la séquence mise en œuvre et la comparaison du français et de l'espagnol pour orthographier correctement la voyelle nasale [ã] n'est évoquée que par la moitié des élèves en fin de séquence. Telle qu'elle a été menée, elle n'est donc pas très efficace pour développer des compétences métaorthographiques chez ces élèves de CE2.

4. Retour sur les hypothèses et limites de la recherche

L'analyse de ces différentes données permet de valider ou d'invalidier les hypothèses émises en amont de ce travail de recherche.

La première consistait à penser que la comparaison du français et de l'espagnol favorise le développement de compétences orthographiques sur les voyelles nasales [ã] et [õ] en français chez les élèves.

Concernant la première nasale, les données quantitatives globales semblent révéler une augmentation des performances orthographiques chez l'ensemble des élèves de cette classe. Néanmoins, en étudiant les copies de certains d'entre eux, on ne met finalement en évidence une progression significative que pour l'élève 17 (francophone et hispanophone). Une évolution positive est notable pour l'élève 7 (francophone) mais dans une moindre mesure. Pour tous les autres élèves, on ne met pas en évidence avec certitude une amélioration des compétences orthographiques car il n'est pas exclu que les mots du deuxième exercice orthographique n'aient pas été plus simples, en se basant sur les performances des quatre mots présents dans les deux dictées. Dans un cas les quatre termes ont été correctement orthographiés avant et après la séquence (élève 6, francophone et arabophone). Un autre cas de figure est que le nombre d'orthographe normées sur *activement*, *ambulance*, *septembre* et *banque* (inclus dans les deux dictées) n'a pas évolué (élèves 10 – anglophone et francophone et 12 – arabophone et francophone). Un troisième cas est plus fâcheux, puisqu'il semble que les performances de l'élève 19 (francophone et roumanophone) ont diminué après la séquence proposée. Finalement, cette première partie de l'hypothèse est invalidée : la comparaison du français et de l'espagnol ne permet pas aux élèves de développer des compétences orthographiques sur la voyelle nasale [ã] en français.

Il est possible de préciser ces propos en prêtant attention cette fois à l'effet de la comparaison du français et de l'espagnol sur les compétences orthographiques en fonction des biographies langagières des élèves. En effet, on remarque que la séquence est d'autant plus efficace sur les compétences orthographiques que la langue avec laquelle est comparée le français fait partie du quotidien de l'élève. Cet élément peut pousser les enseignants à multiplier ce genre de séquence dans leurs classes, en fonction des différentes biographies langagières des individus.

À propos de la deuxième voyelle nasale le constat est le même : dans la majorité des cas, il est impossible d'affirmer que l'augmentation du pourcentage de graphèmes corrects est due à un développement de compétences orthographiques et n'est pas corrélée à des mots plus aisés en évaluation sommative, toujours en lien avec les noms *pompier* et *avion* et les verbes *compliquer* et *répondre* qui figurent dans les deux dictées. En effet, l'élève 7 (francophone) a respecté les normes orthographiques pour ces quatre mots dans les deux dictées (on ne peut donc pas dire si la séquence a eu un impact sur ses aptitudes) et les élèves 10 (anglophone et francophone) et 12 (arabophone et francophone) ont le même nombre de correspondances phonographémiques justes en amont et en aval du travail de comparaison des langues : il est donc difficile de se prononcer. Pour l'élève 17 (hispanophone, anglophone et francophone), il est compliqué de conclure puisque c'est cette fois le pourcentage d'écritures normées qui est semblable avant et après la séquence. De plus, si on constate de légers progrès pour l'élève 6 (francophone et arabophone), on découvre une diminution des performances pour l'élève 19, francophone et roumanophone. Une fois encore, on arrive à la conclusion que la séquence ne permet pas aux élèves d'augmenter leurs performances orthographiques sur la nasale [ɔ̃] en français.

Finalement, la première hypothèse est invalidée : la comparaison du français et de l'espagnol ne permet pas aux élèves de développer des compétences orthographiques sur les voyelles nasales [ã] et [ɔ̃] en français.

La seconde hypothèse est que cette comparaison du français et de l'espagnol contribue au développement de compétences métaorthographiques par l'augmentation de la vigilance sur l'écriture de ces nasales et à la considération de la comparaison entre le français et l'espagnol comme pertinente. Les données qualitatives révèlent que la vigilance orthographique est restée la même avant et après le travail de comparaison des langues et que seulement la moitié des élèves estime la comparaison du français et de l'espagnol comme un levier pour réussir à orthographier la voyelle nasale [ã]. Cette seconde hypothèse n'est donc pas validée.

Ces résultats pourraient s'expliquer par différentes raisons pouvant correspondre à des limites identifiées dans le dispositif proposé.

De manière générale, il est tout d'abord complexe de développer des compétences orthographiques et métaorthographiques en seulement quatre séances. Ceci est en lien avec les propos de Brissaud (2011) qui affirme que la construction de l'orthographe nécessite un apprentissage sur de nombreuses années. De même, le développement de compétences métalinguistiques de manière générale nécessite un entraînement régulier. Il était donc ambitieux d'espérer assister à des progrès dans ces deux compétences en l'espace de quinze jours. Peut-être qu'en intégrant la comparaison des langues dans la scolarité des élèves de manière plus durable, le bilan serait différent.

L'école dans laquelle s'est déroulée ce stage est également particulière puisqu'elle accueille des enfants avec des biographies langagières riches et variées. Il est donc possible de s'interroger sur le lien de causes à effets de ces résultats au regard de ce contexte singulier. Il serait intéressant de mener cette recherche dans une autre école pour pouvoir observer une différence dans le développement de compétences orthographiques et métaorthographiques.

De plus, l'étude (hormis celle menée sur toute la classe) ne s'est focalisée que sur six élèves. Cette cohorte étant réduite, la conclusion n'est pas représentative de la classe et il aurait été plus judicieux de mener cette investigation avec un panel d'enfants plus conséquent. Le temps à disposition était à nouveau source de difficultés pour réaliser les entretiens métaorthographiques avec davantage d'élèves.

La gestion de classe a par ailleurs pu entraver les apprentissages de certains. En effet, la seconde séance a par exemple été menée à deux reprises car durant le tri d'étiquettes des mots en trois catégories (français, espagnol et « on ne peut pas savoir »), le manque de clarté dans le critère de tri a donné lieu à une certaine agitation de la part des élèves.

Pour finir, une trace mémoire a été manquante tout au long de cette séquence. Une seule a été faite et il s'agissait des propositions orthographiques des élèves suite à l'évaluation diagnostique et elle n'a pas été mise à jour pendant les autres séances. Or, ces supports permettent aux élèves de se remémorer des apprentissages construits et de s'y référer quand ils en ont besoin et cela a donc pu les freiner dans l'acquisition des compétences visées.

Concernant la première hypothèse et l'étude des données quantitatives, certains points entravent les conclusions que l'on peut émettre dans cette recherche.

Premièrement, il a été montré en étudiant les traces des élèves de façon plus minutieuse que la hausse du pourcentage de graphèmes correctement orthographiés ne traduisait pas forcément une augmentation des compétences orthographiques, comme cela a été révélé pour les six sélectionnés. Il convient donc d'analyser ces nombres avec prudence. Dans ce sens, la quantité de graphèmes étant faible pour chaque voyelle nasale (entre neuf et douze en fonction de la dictée ou de la nasale considérée) le fait de ne corriger qu'une seule erreur sur les dix graphèmes augmente le pourcentage de réussite d'environ 10 %. Il conviendrait plutôt de proposer un nombre de termes en dictée plus conséquent ou bien d'étudier le nombre d'erreurs orthographiques sans passer par le pourcentage (cela semble la meilleure option pour un nombre de mots réduit). Cela aurait pu être fait si la quantité de graphèmes avait été la même dans les deux dictées (par exemple quinze contenant la voyelle nasale [ã] dans la première dictée et quinze dans la seconde). Cela aurait facilité la comparaison des nombres d'écritures normées entre les deux évaluations, même si de manière générale plus le nombre de termes est important, plus les données seront fiables et représentatives des compétences orthographiques globales.

Les déductions sont aussi difficiles car bien souvent, il est impossible de conclure quant à l'efficacité de la séquence car il n'est pas exclu que les mots de la seconde dictée aient été plus simples à écrire pour les élèves, car ils les auraient peut-être plus fréquemment rencontrés au cours de leur vie. Pour limiter ces doutes, il aurait été pertinent de s'appuyer sur une table de fréquence. À ce propos, Éduscol en propose une qui a été mise à jour récemment (MEN, 2023), et en prêtant attention aux mots contenant une des deux nasales étudiées et dont la comparaison avec l'espagnol apporte une plus-value, il aurait été judicieux d'incorporer les mots *blanc*, *grand*, *sang*, *français*, *cent*, *moment*, *penser*, *entrer*, *temps*, *trembler* (voyelle nasale [ã]), *contre*, *fond*, *raison*, *nom* (voyelle nasale [õ]) entre autres.

Tous ces éléments sont autant de raisons qui pourraient expliquer les résultats obtenus.

Concernant la mise en place des entretiens métaorthographiques, certains choix sont discutables et ils auraient été conduits différemment aujourd'hui.

Dans un premier temps, certaines paroles des élèves auraient mérité d'être plus poussées par l'intervention de l'adulte. C'est le cas par exemple lors de la discussion suivant l'évaluation sommative avec l'élève 6 à propos du nom *cantine*. En effet, elle a justifié la graphie du <a> car il s'agit d'un nom féminin : on dit *la cantine*. Le résultat est juste mais il aurait été

intéressant de l'interroger sur un autre nom comportant le son [ã], transcrit par le graphème <an> mais étant masculin (*ange* par exemple). Cela aurait permis de savoir s'il s'agissait juste d'un aide-mémoire pour écrire le mot *cantine* (et dans ce cas cette proposition serait valable) ou si cette règle a été généralisée par l'élève (et qu'il faudrait déconstruire). L'élève 10 (anglophone et francophone), durant le deuxième entretien, dit pouvoir s'appuyer sur des fiches, des traces mémoires donc, pour vérifier l'orthographe de mots. Néanmoins, il aurait été judicieux de ne poser qu'une question à la fois et précisément lui demander « quelles fiches ? Celles que la maîtresse vous a données tout au long de l'année ? » car dans la question les deux sont mentionnées ce à quoi l'élève répond « oui ».

M : d'accord + quelles fiches ? qu'on a fait pendant la séquence avec moi ? ou des fiches +

E10 : oui

Au moment de l'entretien il paraissait évident que l'élève parlait de la fiche de cette séquence de comparaison des langues mais peut-être qu'en réalité il désignait plutôt celles distribuées durant l'année. En effet, par la suite l'élève dit que sur ces supports apparaissent beaucoup de sons, ce qui n'est pas le cas de celle de cette séquence qui ne concerne que les deux nasales. Il existe d'autres exemples comme ceux-ci que l'on retrouve dans les entretiens et qui peuvent mener à des malentendus.

Les questions étaient parfois également fermées, bien que Mauroux et Morin (2018) aient explicitement déconseillé ce genre de questions car elles freinent le développement des réponses des élèves, comme il est possible de le voir dans l'entretien 1 avec l'élève 6 :

E6 : beh activement + du coup + euh ++ activement euh ++ c'est pas ++ c'est pas ++ ça ++ c'est comme le <ent> + c'est euh

M : c'est-à-dire c'est comme le <ent> ? tu savais pas c'est ça ?

Ces questions induisent en effet une réponse *oui* ou *non*, ce qui n'est pas pertinent pour cette étude.

Conclusion

Ce mémoire de recherche s'intéressait à de nouvelles pratiques pour que des élèves de CE2 construisent des compétences orthographiques lexicales et métaorthographiques, en entrant par deux phonèmes (le [ã] et le [ɔ̃]). En effet, il s'agissait de savoir si la comparaison du français avec l'espagnol pouvait s'avérer pertinente pour les développer.

Pour mener à bien ce projet, il a d'abord été nécessaire de lire un bon nombre d'articles et d'ouvrages scientifiques pour définir les mots-clefs de ce sujet mais aussi dans l'objectif de connaître l'état actuel de la recherche. Ces lectures ont fait émerger une problématique ainsi que des hypothèses. Par la suite, un protocole de recueil de données ainsi qu'une séquence ont été pensés et mis en œuvre pour valider ou bien invalider les hypothèses et pour répondre à ces interrogations.

À la suite du recueil de données, on ne met pas en évidence d'augmentation des compétences orthographiques (par l'analyse des graphèmes normés) et métaorthographiques (par l'étude des entretiens métaorthographiques) : ce protocole et cette séquence mériteraient d'être améliorés et optimisés pour que les résultats soient les plus fiables possibles.

Ce mémoire de recherche s'étant focalisé sur le développement de compétences orthographiques et métaorthographiques sur les voyelles nasales [ã] et [õ] par la comparaison du français et de l'espagnol, il serait intéressant de s'interroger sur de nouveaux dispositifs efficaces pour diminuer la confusion de ces deux nasales, notamment chez un public arabophone.

Références

Ouvrages :

- Allières, J. (2001). *Manuel de linguistique romane*. Paris : Honoré Champion.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm>
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris : F. Nathan.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y. (2013). Métalangage – activité métalinguistique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-123.htm>
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-orthographe--9782130628330.htm>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans B. Resnick (dir.). *The nature of intelligence*. Hillsdale : Erlbaum.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presse universitaire de France.
- Hickmann, M. (1983). *Le discours rapporté : aspects métapragmatiques du langage et de son développement*. Nijmegen : Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 94-158). Paris : Nathan.
- Kervran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien*. Rennes : CRPD de Bretagne.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, Volumes 1 et 2. Neuchâtel : CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique) de la Suisse romande et du Tessin.

Articles issus d'une revue scientifique :

- Anctil, D., Tremblay, O. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62, 1-17. Repéré à <https://journals.openedition.org/lidil/8322>
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes !? *Québec français*, 167, 48-50. Repéré à https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/armand-2012-enseigner-en-milieu-pluriethnique.pdf

- Armand, F., Maraillet, É., Beck, I. A., Lamarre, P., Messier, M., Paquin, S. (2004). Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet Élodil. *Québec français*, 132, 54-57. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2004-n132-qf1186402/55645ac.pdf>
- Azeroual, S., Barry, M., Boudier, M., Maligot, C., Popova, O. (2016). Usage des langues et plurilinguisme. *Hypothèses*, 19, 255-266. Repéré à <https://doi.org/10.3917/hyp.151.0255>
- Bautier, É. (2002). Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 130, 9-13.
- Bourhis, V., Laroque, L. (2021). Littérature de jeunesse et pratiques plurilingues. *Le français aujourd'hui*, 215. Repéré à <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/reperes/4833>
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. Repéré à <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/pratiques/1740>
- Candelier, M. (2008). Approche plurielles, didactiques du plurilinguisme, le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5, 67. Repéré à <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/rdlc/6289>
- Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2018-1-page-69.htm&wt.src=pdf>
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repère, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 6, 13-21. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062
- Duchesne, J., Piron, S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx*, 72, 95-110. Repéré à <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/linx/1610>
- Hawkins, E. (1992) La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 6, 41-56. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2064
- Mauroux, F., Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-141. Repéré à <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/reperes/1516#tocto2n1>
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, 29, 147-166.
- Portelance, L., Ouellet, G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 67-99. Repéré à <https://doi.org/10.7202/010644ar>

Mémoire de recherche :

Senac, M. (2024). *L'éveil aux langues et le développement des compétences métalinguistiques au cycle 2* (mémoire de Master 2 MEEF Premier degré, INSPE Midi-Pyrénées et Université Toulouse Jean-Jaurès, Toulouse). En voie de soutenance.

Sitographie :

CARAP. *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Repéré à <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

ELODIL. *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Repéré à <https://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>

EOLE. *Réfléchir à la langue de l'école en s'appuyant sur les langues du monde*. Repéré à <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>

Textes institutionnels :

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2001). *Évaluation CE2-6ème. Repères nationaux, septembre 2001*. Repéré à [https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/form.aspx?SC=CATALOGUE#/Detail/\(query:\(Id:'2_OFFSET_0',Index:3,NBResults:51,PageRange:3,SearchQuery:\(CloudTerms:!\(,FacetFilter:'%7B%22_536%22:%222000-2005%22%7D',ForceSearch:!t,InitialSearch:!f,Page:0,PageRange:3,QueryGuid:'25540ecc-072e-43d2-ab60-cf1d2415dc5a',QueryString:orthographe,ResultSize:20,ScenarioCode:CATALOGUE,ScenarioDisplayMode:display-standard,SearchGridFieldsShownOnResultsDTO:!\(,SearchLabel:',SearchTerms:orthographe,SortField:!n,SortOrder:0,TemplateParams:\(Scenario:',Scope:Default,Size:!n,Source:',Support:',UseCompact:!f\),UseSpellChecking:!n\)\)\)](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/form.aspx?SC=CATALOGUE#/Detail/(query:(Id:'2_OFFSET_0',Index:3,NBResults:51,PageRange:3,SearchQuery:(CloudTerms:!(,FacetFilter:'%7B%22_536%22:%222000-2005%22%7D',ForceSearch:!t,InitialSearch:!f,Page:0,PageRange:3,QueryGuid:'25540ecc-072e-43d2-ab60-cf1d2415dc5a',QueryString:orthographe,ResultSize:20,ScenarioCode:CATALOGUE,ScenarioDisplayMode:display-standard,SearchGridFieldsShownOnResultsDTO:!(,SearchLabel:',SearchTerms:orthographe,SortField:!n,SortOrder:0,TemplateParams:(Scenario:',Scope:Default,Size:!n,Source:',Support:',UseCompact:!f),UseSpellChecking:!n))))

Ministère de l'éducation nationale. (2012). *L'orthographe et son enseignement*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015). Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compmetences_et_de_culture_415456.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2016). *La notion de compétence et son évaluation*. (Dossier spécial évaluation : La notion de compétence et son évaluation - technologie n°202). Repéré à <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9999/9999-202-p30.pdf>

Ministère de l'éducation nationale. (2017). *L'apprentissage des correspondances graphèmes <=> phonèmes (I) Notions essentielles*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/14209/download#:~:text=Le%20graph%C3%A8me%20est%20la%20plus,Digamme%20%3A%20ensemble%20de%20deux%20lettres>

Ministère de l'éducation nationale. (2020). *Programmes de cycle 2*. (Bulletin Officiel de

l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2020). *Programmes de cycle 3*. (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 31 du 30 juillet 2020. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2021). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

Ministère de l'éducation nationale. (2023). *Mots les plus fréquents de la langue écrite française (XIXe et XXe siècles) Table hiérarchique*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/15655/download>

Table des annexes

Annexe 1 : Séquence mise en place.....	60
Annexe 2 : Biographies langagières des élèves (extrait du mémoire de recherche de Manon Senac).....	78
Annexe 3 : Mots proposés lors des dictées des séances 1 et 5.....	80
Annexe 4 : Corpus de mots utilisé pour la séance 2 et 2 bis.....	81
Annexe 5 : Mots écrits par les élèves.....	82
Annexe 6 : Entretiens métaorthographiques des six élèves.....	99
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 6.....	99
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 7.....	103
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 10.....	108
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 12.....	114
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 17.....	121
Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 19.....	127

Annexe 1 : Séquence mise en place

Plan de séquence : comparaison des langues

Séance 1 : État des lieux des connaissances des élèves	Objectifs de la séance : - Faire prendre conscience aux élèves qu'il est difficile d'écrire les deux voyelles nasales étudiées, évaluer leur niveau en orthographe sur des mots présentant ces sons. - Percevoir que la difficulté lorsqu'il faut écrire le son [ã] est de savoir s'il faut écrire un <e> ou un <a> avant le <n> ou le <m>.	Niveau : cycle 2 (CE2)
	Compétence(s) associée(s) : compétences orthographiques lexicales et métaorthographiques.	Durée : 45 minutes
	Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Affiche sur laquelle sont écrites les propositions orthographiques des élèves après la séance 1. Cette affiche sera montrée aux élèves ultérieurement (en leur demandant si finalement écrire ces mots est facile et si cette dictée est réussie).	

Phases	Durée (minutes)	Matériel	Modalités de travail	Consignes/prises de parole de l'enseignant	Réponses potentielles des élèves ou choses à ne pas oublier
Entrée dans l'activité	5	/	Collectif	Je vais vous lire une liste de mots. J'aimerais que vous soyez attentifs au son que l'on entend dans chacun de ces mots : banque, campagne, vent, vampire, document, septembre, activement, exemple, ambulance. Je procède de la même façon	<i>Les élèves disent que le son que l'on entend à chaque fois est le son [ã].</i> <i>Les élèves disent que le son que</i>

				avec le son [ɔ̃] : ombre, répondre, avion, pompier, compliquer, melon, marron, chanson, poupon.	<i>l'on entend à chaque fois est le son [ɔ̃].</i>
Évaluation diagnostique	15	Feuilles (une par élève)	Individuel	Je vais vous répéter plus lentement ces mots. Vous allez les écrire sur une feuille.	
Mise en commun	20	Tableau	Collectif	Nous allons voir comment vous avez écrit ces mots. J'aimerais que deux élèves viennent au tableau : un élève pour écrire les mots contenant le son [ɑ̃] de la dictée, et un autre élève qui écrira les mots de la dictée contenant le son [ɔ̃]. Il faut que les autres vous soyez attentifs, que vous vérifiez si vous avez écrit les mots de la même façon que vos camarades. Si ce n'est pas le cas, vous me proposerez votre écriture, vous me l'épellerez et je l'écrirai. Nous avons dit que dans ces mots nous retrouvions soit les sons [ɑ̃] ou [ɔ̃]. Est-ce que si nous regardons les propositions de ces différents mots, nous pouvons dire qu'il n'y a qu'une seule façon d'écrire ces sons ? Est-ce qu'il est donc facile d'écrire ces mots ?	<i>Ils vont me répondre qu'il y a plusieurs façons d'écrire ces sons et que c'est donc difficile d'écrire les mots.</i>

Entretiens métaorthogra- -phiques	45	Productions des élèves choisis		Je vais appeler certains d'entre vous pour que vous m'expliquiez comment vous avez réussi à écrire ces mots.	
---	----	-----------------------------------	--	---	--

Séance 2 : Découverte du corpus de mots en français et en espagnol	Objectif de la séance : - Trier des mots en fonction de la langue à laquelle ils appartiennent. - S'apercevoir que parfois entre le français et l'espagnol on ne peut pas trancher en se basant uniquement sur l'écrit.	Niveau : cycle 2 (CE2)
	Compétence(s) associée(s) : compétences métalinguistiques.	Durée : 41 minutes
	Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? /	

Phases	Durée (minutes)	Matériel	Modalités de travail	Consignes/prises de parole de l'enseignant	Réponses potentielles des élèves ou choses à ne pas oublier
Rappels	3	Affiche séance 1 Aimants x 6	Collectif	Quelqu'un peut-il expliquer à Monsieur Pérez ce que nous avons fait la dernière fois ? L'affiche peut vous aider. Ça vous savez ce que cela veut dire ? Essayer de deviner. <i>J'explique la notation dans l'alphabet international.</i> → Cela représente un son, puisqu'en français il existe plusieurs façons d'écrire un même son. D'ailleurs, comment peut-on écrire les sons [ã] en français ? L'affiche peut vous aider. <i>Faire pareil avec [õ].</i>	<i>Les enfants doivent parler des 2 sons évoqués et des différentes écritures possibles pour certains mots.</i> <i><an>, <en>, <am>, .</i> <i><on>, <om></i>
Discussion	15	Téléphone,	Collectif	[... et ...], s'il-vous-plaît, distribuez	

autour de quelques productions		Productions d'élèves : élèves 7, 10, 12, 17, 18 scannées et vidéoprojecteur		les feuilles sur lesquelles vous avez écrit la dernière fois pour que vous puissiez vous rappeler de ce que vous aviez mis. Nous allons en regarder certaines au tableau. Ces élèves concernés vont nous expliquer comment ils ont écrit les sons que nous travaillons en ce moment. Par exemple, ils pourraient me dire qu'ils l'ont déjà vu écrit plusieurs fois, ou qu'ils ont fait au hasard, avec l'intuition. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Pendant que cet élève m'explique tout ça, vous devez être attentifs puisque même si ce n'est pas vous qui avez écrit les mots que je vais montrer au tableau, peut-être que vous aussi vous les avez écrits comme ça et vous pourrez donc intervenir. Je vous rappelle aussi qu'il s'agit de propositions d'écriture, donc je ne veux surtout pas entendre « tu as faux ».	<i>Réponses possibles : je sais pas/j'ai écrit au hasard, j'ai déjà lu ce mot</i>
Exercice	12	Barquettes Étiquettes de mots* Post-it avec les membres d'un même groupe et les rôles.		Je vais maintenant vous distribuer des barquettes qui contiennent des étiquettes de mots. Vous devez les trier pour créer des catégories de mots. Votre travail	<i>Je mettrai ensemble les deux élèves hispanophones, qui feront</i>

				nous servira pour travailler la prochaine fois. Pour cela vous allez devoir discuter avec les membres de votre groupe. Chacun d'entre vous aura un rôle particulier. Pour cela vous travaillerez par groupe de 4. Je vous laisse 10 minutes, je mets le chrono.	<i>certainement émerger une troisième catégorie.</i>
Mise en commun collective	10	Étiquettes de mots* que je collerai grâce à de la patafix sur l'affiche		Comment avez-vous trié ces mots ? Par quoi avez-vous commencé , ou qu'est-ce que vous avez tout de suite remarqué ? Donc il y a une langue que vous avez dû reconnaître, laquelle ? Très bien, et ces mots en français vous les avez séparés ? Rassemblés ? Et les autres mots qu'est-ce que vous en avez fait ? Je vais maintenant vous montrer un des mots de la liste (<i>sans le dire oralement puisqu'on se focalise</i>	<i>Les enfants vont certainement me répondre qu'ils ont remarqué que certains mots sont en français et qu'ils ont donc commencé par chercher tous les mots en français. Ils auront peut-être regroupé tous les autres mots ensemble, ou bien peut-être connaissent-ils quelques mots en espagnol voire tous les mots si c'est un élève hispanophone.</i> <i>Le français.</i> <i>Les mots en français sont rassemblés, et les mots de l'autre langue aussi.</i>

				<i>sur l'écrit dans cette séance) et vous me direz si c'est un mot en français ou bien d'une autre langue.</i> Est-ce que tous les autres mots qui nous restent appartiennent à la même langue ? Est-ce que vous savez comment s'appelle la deuxième langue ? Est-ce qu'il existe une autre catégorie ? <i>Je m'appuie sur les deux élèves hispanophones.</i>	<i>Oui.</i> <i>L'espagnol.</i>
Bilan :	3			Qu'est-ce que nous avons fait aujourd'hui ?	<i>Nous avons trié des mots en fonction de leur langue : en espagnol ou en français.</i> <i>(pour certains de ces mots on ne peut pas dire à quelle langue ils appartiennent)</i>

* Deux exemplaires :

- Un pour moi en grand format pour la correction
- Un pour chaque groupe d'élèves (donc 7)

Séance 2 Bis : Découverte de la prononciation qui est différente en français et en espagnol	Objectif de la séance : - Trier des mots en fonction de la langue à laquelle ils appartiennent. - S'apercevoir que parfois entre le français et l'espagnol on ne peut pas trancher en se basant uniquement sur l'écrit.	Niveau : cycle 2 (CE2)
	Compétence(s) associée(s) : compétences métalinguistiques.	Durée : 28 minutes
	Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? /	

Phases	Durée (minutes)	Matériel	Modalités de travail	Consignes/prises de parole de l'enseignant	Réponses potentielles des élèves
Rappels et explicitation de l'objectif de la séquence	5	Affiche séance 1	Collectif	Pouvez-vous me rappeler quel est l'objectif d'une dictée ? Est-ce que cependant cette dictée a été réussie ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a été dur pendant cette dictée si on regarde l'affiche ? Quelles sont les lettres qui font le son [ã] ? Est-ce que la difficulté porte sur les deux lettres qui font le son [ã] ? Est-ce qu'il n'y a pas une règle d'orthographe pour l'une des	<i>De savoir si nous savons écrire correctement des mots.</i> <i>Non. Parce qu'il y a eu beaucoup de propositions d'écriture alors qu'il n'y en a qu'une seule de correcte.</i> <i>Écrire les sons [ã] et [õ].</i> <i><an>, <en>, et <am>.</i> <i>On met un <m> si la lettre qui suit est un ou un <p>.</i>

				lettres ? Pendant votre travail avec moi nous chercherons des stratégies pour savoir si l'on met un <a> ou en <e> dans le son [ã] puisque vous m'avez dit que c'est ça qui est difficile.	
Mise en activité	15	Barquette, vidéoprojecteur	Groupes de 4 élèves	Je ne veux rien sur les tables : les trousseaux sont fermées, sur la table. Nous allons reprendre le travail que nous avons fait hier. Vous allez devoir créer des catégories de mots, en essayant d'en faire le moins possible. Pour cela vous allez être en groupe de 4. Vous vous lèverez quand j'aurai fini d'annoncer les groupes. <i>Je dis les groupes.</i> Dans les groupes il y aura 4 rôles différents : - Le médiateur : qui doit s'assurer que les échanges dans le groupe se passent bien, que tout le monde ait donné son avis, qu'il n'y ait pas de dispute. Les médiateurs sont [...]	

			- Le placeur d'étiquette : il viendra chercher une barquette et s'occupera de placer les étiquettes selon les catégories que vous créerez. - Le rapporteur : il nous expliquera comment vous avez trié les mots, donc il doit bien écouter comment se fait le tri. - Le lecteur : qui lira tous les mots étiquettes avant de commencer le tri. Vous pouvez vous lever pour vous mettre en groupe. Si vous avez un doute sur votre rôle, tout sera affiché au tableau. Tout le monde est en place ? Les placeurs d'étiquettes peuvent venir chercher les barquettes. Vous avez 7 minutes. Quelles sont le nom des catégories que vous avez trouvé ? Quelqu'un sait comment appeler la deuxième catégorie ? Je rajoute une contrainte supplémentaire : il faut autant de	<i>Français.</i> <i>Espagnol.</i>
--	--	--	---	---

				mots dans la catégorie des mots en français que dans la catégorie des mots en espagnol. Vous avez 3 minutes.	
Correction	8	Vidéoprojecteur	Collectif	Voici la correction qui était attendue. Je demande à un élève non-hispanophone de lire un des mots de cette 3^{ème} catégorie. Puis je le demande à un enfant hispanophone. Est-ce qu'on le lit pareil ?	<i>Certains élèves s'étonnent de la troisième catégorie.</i> <i>Non les mots ne se lisent pas de la même façon en français et en espagnol.</i>
Bilan				Qu'est-ce qu'on a remarqué dans cette séance aujourd'hui ? Est-ce qu'on prononce ces deux mots de la même façon ? Et les sons [ã] et [õ] ? Et les lettres sur lesquelles on hésite pour écrire le son [ã], qui nous pose problème.	<i>Les mots ne se prononcent pas pareil en français et en espagnol.</i> <i><entre> : on entend le <e> en espagnol.</i> <i><grande> : on entend le <a> en espagnol</i>

Séance 3 : Lien graphie- phonie français/ espagnol	Objectif de la séance : - Prendre conscience que les lettres qui composent les sons [ã] et [õ] en français s'entendent lorsque ce mot est traduit et lu en espagnol et que ces sons n'existent pas en espagnol.	Niveau : cycle 2 (CE2)
	Compétence(s) associée(s) : compétences métalinguistiques.	Durée : 28 minutes
	Trace mémoire ? À quel moment de la séance ?	

Phases	Durée (minutes)	Matériel	Modalités de travail	Consignes/prises de parole de l'enseignant	Réponses potentielles des élèves
Rappels	3	Affiche séance 1 Liste de mots projetée	Collectif	Je ne veux rien sur votre table : la trousse est fermée et rangée dans le casier. Est-ce que vous vous souvenez de l'objectif de notre travail ensemble ? Vous pouvez vous le rappeler avec l'affiche. J'ai récupéré ce que vous avez fait la dernière fois, c'est projeté au tableau. Vous pouvez expliquer à [...] ce que nous avons fait en regardant ce travail ? [élèves hispanophones] vous nous lisez ces mots ?	<i>Savoir si l'on écrit <e> ou <a> dans le son [ã] et écrire le son [õ]</i> <i>Nous avons trié des mots : il y avait des mots en français, des mots en espagnol, et des mots qui s'écrivent de la même façon dans les deux langues mais qui ne se prononcent pas de la même façon dans les deux langues.</i>
				Nous allons faire un petit jeu.	

Jeu	10	Barquettes Étiquettes de mots en espagnol	Collectif	Vous aurez devant vous une barquette avec des mots en espagnol. Ensuite vos camarades qui parlent espagnol vont dire des mots qu'on a déjà vus. Vous devrez lever le plus vite possible l'étiquette du mot en espagnol que vous entendrez. Vous aurez 20 secondes pour trouver la bonne étiquette. [élèves hispanophones] , vous m'aidez à passer dans les groupes et à vérifier que vos camarades aient levé la bonne étiquette. Si la réponse est fausse, vous répèterez lentement le mot en espagnol pour que vos camarades puissent trouver la bonne réponse. <i>Distribution des barquettes</i> Sortez les mots de la barquette sur votre table. Par exemple, si vous entendez « vampiro », vous devrez lever quelle étiquette ? Est-ce que les lettres <en> et <an> se prononcent de la même	<i>Non, en espagnol on entend les lettres qui font le son [ã] en</i>
-----	----	---	-----------	---	---

				façon en espagnol ? La même chose pour <am> et .	<i>français.</i>
Jeu	9	Barquettes Étiquettes de mots en français		Nous allons faire le même jeu, mais cette fois-ci vous allez entendre le mot en français et vous le lèverez, comme tout à l'heure. Vous mettrez le mot français en face du mot en espagnol que nous avons mis tout à l'heure. [élèves hispanophones] vont m'aider à vérifier. Vous avez encore 20 secondes. Est-ce qu'on peut deviner s'il y a les lettres <a> ou <e> dans le son [ã] ?	<i>Oui puisque si on connaît le mot en espagnol on peut entendre les lettres.</i>
Comparaison des langues	9	Barquettes Étiquettes de mots en français et en espagnol	Collectif	Maintenant nous allons écouter les deux mots, en français et en espagnol que [élèves hispanophones] vont nous lire, et vous devrez lever les deux étiquettes. [élèves hispanophones] vous m'aideront encore une fois à valider les résultats de vos camarades et répéter si ce n'est pas correct. Vous avez encore 20 secondes	

				pour lever l'étiquette.	
Bilan	10	Liste de mots projetée API	Collectif	Avec ce qu'on a fait aujourd'hui pendant la séance, est-ce que c'est facile d'écrire le son [ã] en français ? Pourquoi ? Et donc qu'est-ce qu'il faut faire lorsqu'on veut écrire un mot qui comporte le son [ã] ? Est-ce que les lettres <an> et <en> se lisent de la même façon en français et en espagnol ? → donner un exemple avec la liste de mots (un en français et un en espagnol) en s'appuyant sur les élèves hispanophones. Est-ce que les lettres <am> et se lisent de la même façon en français et en espagnol ? → donner un exemple avec la liste de mots (un en français et un en espagnol) en s'appuyant sur les élèves hispanophones. Je vais maintenant vous montrer l'alphabet phonétique international. Vous vous souvenez nous en avions parlé lorsque je vous avais	Non. <i>Parce qu'on peut l'écrire de plusieurs façons.</i> <i>Faire attention s'il faut écrire <e> ou <a> ?</i> Non. Non.

				présenté l’affiche. Je vous avais expliqué que cela servait à écrire des sons. Cet alphabet dépend de la langue à laquelle on s’intéresse car il y a certains sons qu’on ne retrouve que dans certaines langues. Je donne quelques exemples de sons. Quelqu’un veut bien venir entourer au tableau les sons que nous étudions en ce moment ? Ils existent en espagnol ? Et bien non, en espagnol on ne prononce pas le son [ã], c’est pour ça que l’on entend le <a> et le <e> lorsqu’on passe du français à l’espagnol.	
--	--	--	--	--	--

Séance 4 : Évaluation sommatrice ou évaluation de fin de séquence	Objectifs de la séance : Évaluer l'évolution des compétences métaorthographiques et orthographiques lexicales.	Niveau : cycle 2 (CE2)
	Compétence(s) associée(s) : compétences métaorthographiques et orthographiques.	Durée : 35-40 minutes
	Trace mémoire ? À quel moment de la séance ? Affiche de la séance 1, exemple de production d'élève de la séance 3	

Phases	Durée (minutes)	Matériel	Modalités de travail	Consignes/prises de parole de l'enseignant	Réponses potentielles des élèves
Entrée dans l'activité	5	/		Votre travail avec moi est presque terminé. Pouvez-vous expliquer à Monsieur Pérez ce que nous avons fait depuis le début de notre travail ? → les 2 sons étudiés, tri des mots français/espagnol, écoute de la prononciation de ces mots, alphabet phonétique.	
Évaluation sommatrice	15	Feuille de papier (avec prénom et date)		Je vais vous lire lentement certains mots. Vous allez les écrire sur une feuille. Activement, banque, septembre, ambulance, silence, éléphant, lampe, température, enfant, cantine. Avion, répondre, pompier, compliquer, ballon, sombre, mouton, compagnon, saumon, trompette.	

Entretien métaorthogra- -phique	45	Téléphone personnel ou ordinateur		Les élèves qui m'avaient expliqué comment ils avaient écrit certains mots vont de nouveau venir avec moi un par un. Les autres vont faire des ateliers avec la maîtresse. Je les interroge individuellement sur les stratégies qu'ils utilisent pour orthographier les mots sur leur cahier, ces échanges font l'objet d'un verbatim.	
---------------------------------------	----	--------------------------------------	--	--	--

Annexe 2 : Biographies langagières des élèves (extrait du mémoire de recherche de Manon Senac)

Biographies langagières (séance 1) : 26 élèves

Élève	Parle	Comprend
Élève 1	Français	Espagnol
Élève 2	Français, arabe	
Élève 3	Français	
Élève 4	Français, anglais	Arabe
Élève 5	Français, arabe	Anglais
Élève 6	Français, arabe	
Élève 7	Français	Anglais
Élève 8	Français, anglais	
Élève 9	Espagnol, anglais, français	Italien
Élève 10	Français, anglais	
Élève 11	Français, arabe	
Élève 12	Français, arabe	
Élève 13	Français, anglais	
Élève 14	Français, anglais, allemand	
Élève 15	Français, anglais	
Élève 16	Français, arabe	
Élève 17	Français, anglais, espagnol	
Élève 18	Français, arabe	Anglais
Élève 19	Français, roumain / tsigane	
Élève 20	Français	
Élève 21	Français, arabe	
Élève 22	Français, arabe	

Élève 23	Gujurati, hindi, marathi, punjabi, anglais, français	Chinois Marwari
Élève 24	Français, anglais	
Élève 25	Français	Espagnol
Élève 26	Français, anglais	

Annexe 3 : Mots proposés lors des dictées des séances 1 et 5

Mots de la première dictée (séance 1)	Mots de la deuxième dictée (séance 5)
Banque	Activement
Campagne	Banque
Vent	Septembre
Vampire	Ambulance
Document	Silence
Septembre	Éléphant
Activement	Lampe
Exemple	Température
Ambulance	Enfant
Ombre	Cantine
Répondre	Avion
Avion	Répondre
Pompier	Pompier
Complicuer	Complicuer
Melon	Ballon
Marron	Sombre
Chanson	Mouton
Poupon	Compagnon
	Saumon
	Trompette

Annexe 4 : Corpus de mots utilisé pour la séance 2 et 2 bis

Activement	Activamente
Ambulance	Ambulancia
Avion	Avión
Banque	Banca
Pompier	Bombero
Campagne	Campo
Chanson	Canción
Complicquer	Complicar
Document	Documento
Exemple	Ejemplo
Marron	Marrón
Melon	Melón
Poupon	Pepona
Septembre	Septiembre
Ombre	Sombra
Répondre	Responder
Vampire	Vampiro
Vent	Viento
Entre	Grande
Mentir	Sentir
Transporte	Violente

Annexe 5 : Mots écrits par les élèves

Élève 1

banque - campagne - vent - vempire - document
septembre - activement - exemple - herbulense

ombre - répondre - avion - pompier - compliquer -
melon - maron - chanson - poupon

Prénom : Élève 1 Date : 16/06/2023

activement - banque - septembre - ambulance - silence - éléphant - lampe
température - enfants - cantine. En ou tim
avion - répondre - pompier - compliquer - ballon - sombre - monton -
compagnon - remon - trompeter. On ou om

Élève 2

le son en
banque - campagne - vent - vempire -
document - septembre - activement - exemple -
ambulance -

le son om le son om
ombre - répondre - avion - pompier - compli-
quer - melon - maron - chanson - poupon

Prénom : Élève 2 Date : 16/06/2023

activement - banque - septembre - ambulance - silence
Éléphant - lampe - température - enfants - cantine
avion - répondre - pompier - compliquer - ballons -
sombre - monton - compagnon - romon - trompet -

Élève 3

banque - campagne - vent - vampire - document
septembre - activement - exemple - ambulance -

ombre - répondre - avion - ~~feu~~ pompier -
compliquer - mél~~on~~ - maison - chanson n -
houppon -

Prénom : Élève 3

Date : 16/5/23

On activement - banque - septembre - ambulance - silence -

éléphant - lampe - température - enfant - quanting

On, avion - répondre - pompier - compliquer - ballon -

sombre - mouton - compagnons - sonon - bronnette

Élève 4

^{que} ^{qu} ^t
bank - ~~banque~~ - ~~vent~~ - vampire - document - ~~septembre~~
activement - ~~exemple~~ - ~~ambulance~~ - ombre - ~~avion~~
pompier - ~~compliquer~~ - ~~mélon~~ - ~~maison~~ - ~~chanson~~
houppon

3/47

répondre

Prénom : Élève 4

Date : 16/05/23

activement - banque - septembre - ambulance

silence - éléphant - lampe - température - enfant

cantine - avion - réponse - compliquer - ballon -

sombre - mouton - compagnons - sonon - bronnette

Élève 5

bence compage Ven Vampir deaumen
séptembre Aktivemen écsomple ombulons
ombre résontre allion pompé complice
mélon Marzen chomzen poupon

Prénom : Élève 5

.....

Date : 16/06.....

acativemam banc sepelambre amBulanc silans éléfam
lamp températu amfam Santim allion répontre pompé
Complicé Balon sombr imoution compomg sommen krompét

banque - campagne - gent - vampire docu
 - Septembre - activement - égsemp - nt
 enfulansse

— ~~en~~ ombre - répondre - avion -
 P ~~banquier~~ - compliquer - meulon - maison -
 chanson - bouyon -

Élève 6

Prénom : Élève 6 Date : 16/05/23 A
 activement Banque Septembre Ambulance
 Silence éléphant lampe Température enfants
 continue! Avion répondre pompier compliquer
 ballon Sombre meulon companion Sombre trompette.

Élève 7

[ã] an - am - en em

bank - campagne - rent - rempire - document - septem-
Date: 05/06/23 bre - activement - exemple - ambulance

[ɔ̃] on - om

ombre - répondre - avion - pompier - compliquer

melon - marron - chanson - poupon

Prénom : Élève 7

.....

Date : 16/06/23

[ã] activement - banque - septembre - ambulance -

silence - éléphant - lampe - température - enfant -

cantine [ɔ̃] avion - répondre - pompier - compliquer -

ballon - ombre - mouton - compagnon -

saumon - trompette -

Élève 8

banque - campagne - rent - rempire -

document - septembre - activement -
exemple - ambulance -

ombre - répondre - avion - pompier -

compliquer - melon - marron - chanson -
poupon

Prénom : Élève 8.....

Date : 16/06/23..

[ã] activement - banque - septembre - ambulance - silence - éléphant -
lampe - température - enfant - cantine

[ɔ̃] avion - répondre - pompier - compliquer - ballon - ombre - mouton -
compagnon - saumon - trompette -

Élève 9

Banque - campagne - vent - vampire -
document - septembre - activement -
exemple - ambulance

ombre - répondre - avion - pompier - compliqué -
melon - marron - chanson - poupon

Prénom : . Élève 9

Date : 16/06/21

an : activement - banque - septembre - ambulance - silence -
éléphant - lampe - température - enfant - cantine

on : avion - répondre - pompier - compliqué - ballon - sombre -
mouton - compagnon - saumon - trompette

A N an am	O N on om	Élève 10
banque	ombre	
campagne	répondre	
vent	avion	
vampire	pompier	
document	compliquer	
septembre	melon	
activement	marron	
exemple	chanson	
ambulance	poupon	

Prénom : . Élève 10

Date : 16/06/23

activement - banque - septembre - ambulance
- silence - éléphant - lampe - température -
enfant - cantine - avion - répondre -
pompier - compliquer - ballon - sombre -
mouton - compagnon - saumon - trompette

Élève 11

Danque - campagne - vent vampire - doqum an
septembre - a quein man - égronple - ambulance

on
ombre - répondre - avion - pompier - compliquer - melon
maron - chanson - poupon

Prénom : Élève 11.....

Date :

activermant - banc - septembre - ambulance - cilance

1

éléphant - lampe - température - enfant cantine

1

avion - répondre - pompier - compliqué - ballon - sonfre

2

mouton - compagnon - sonner - trompète

2

Élève 12

lance - campagne - vent - vampire - docum an
septembre - activement - escamplo - ambulance
ombre - répondre - avion - pompier - compliqué
melon - maron - chanson - poupon

Prénom : Élève 12.....

Date :

Activemant - lance - septembre - ambulance - cilance

éléphant - lampe - température - enfant - cantine

avion - répondre - pompier - compliquer - ballon - sonbre

mouton - compagnon - sonner - trompette

Élève 13

bank
canpar
vans
canpiu
dansaumar
sunkante
actinumar
onbulans

ankle
repor
avior
complei
milor
maror
choras
naupar

Prénom : Élève 13 Date :

atirumar ebhar avior mantar
gongue lanpe répanbre canpanor
sectonbre tempiakur porpie romor teanpate
onbulans enferne canpiee balor
cilepe cantirte d

[an]

Élève 14

bank - campagne - vent - vampire
- document - septembre - activement
- exemple - ambulance -

[on]

~~ombre~~ ^{ombre} - répondre - avion - pompier
- compliquer - melon - mouton - chanson
- poupon

Prénom : Élève 14

.....

Date : 16/06/23

[an]

activement - Bank - septembre -
ambulance - silence - éléphant -
lampe - température - enfant -
cantine - [on] avion - répondre - pompier - com
- pliquer - ballon - ombre - mouton - compagnon
saumon - trompette

Élève 15

- banque
- campagne
- vent
- vampire
- document
- septembre
- activement
- exemple
- ambulance

- ombre
- répondre
- avion
- pompier
- compliquer
- melon
- marion
- chanson
- poupon

Prénom : ... Élève 15

Date : 16/06/23

activement - banque - septembre - ambulance - silence -
éléphant - lampe - température - enfant - cantine.
→ avion - répondre - pompier - compliquer -
ballon - sombre - mouton - compagnon - son -
trompète.

Élève 16

banque - campagne - vent - variétés document
septembre - activement - exemple - embulance
ondu - répondre - avion - pompier - complice - melon -
moulin - chanson - poupon

Prénom : Élève 16

Date :

activement - banc - septembre - embulance - silence -
éléphant - langage - température - enfants -
continuer - avion - répondre - pompier - complice - ballon
à sonder - mouton - compagnon - sarrasin - trompette

Élève 17

banc	ondu
campagne	répondre
vent	avion
pompier	pompier
document	complice
septembre	melon
activement	moulin
exemple	chanson
embulance	poupon

Prénom : Élève 17.....

Date : 16/06/20

activement - enfants / avion - sonde
banc - langage / répondre - mouton
septembre - température / pompier - compagnon
embulance - enfants / complice - moulin
silence - continuer / ballon - trompette

on

Élève 18

bank - campagne - vant - vampire - docteur
septembre - activement - exemple - ambulance

on

ombre - répondre - avion - pompier -
compliquer - melon - marion - chanson - poupon.

Prénom : Élève 18

Date : 16/06/23

actuellement - bank - septembre - ambulance - silence - éléphant -
lampe - température - enfant - cantine - avion - répondre - pompier -
compliquer - ballon - samedi - monton - compagnon - moment
trompette -

Élève 19

longue
campagne
vent
vampire
document
septembre

ombre
répondra
avens
pompier
complice
mamon
maon
chochon
poupe

Prénom : Élève 19

Date :

alexandre - lance - décembre - ombre - silence
éléphant - lampe - température - enfant -
cantine - avion - répondre - pompier complice -
lomon - samedi - monton - compagnon -
samon - trompette -

an en

Élève 20

banques - compagne - vent - remplir - document - septembre - activement -
exemple - ampoules

on ont ont

on - répondre - avion - papier - compliquer - maison - maison - chanson -
poupon

Élève 21

banque campagne vent remplir document septembre
activement exemple ^{haut} embarras, ombre répondre avion
papier compliquer maison maison chanson poupon

Prénom : Élève 21

Date : 16.06.2023

~~activement~~ activement de la banque septembre embarras
silence éléphant haute température enfant continue
avion répondre papier compliquer bon ombre maison
compagne son tonnette

Élève 22

banque - compagnie - vont - vengre - document

- septembre - activement - à égarer - antenne
agrar

ordre - répondre - avion - pompier - complice - selon

- maront - ~~chanson~~ ^{chanson} - poupon

Prénom : Élève 22.....

Date :

activement banque septembre antenne

colonne éléphant banque septième Ruffin

continue avion ~~égarer~~ répondre ~~à~~ pompier

complice ballon ~~chanson~~ ^{chanson} poupon

compagnie ~~chanson~~ ^{chanson} complice

5/6/23

Élève 23

1. banque - campagne - exemple - document -
2. campagne
3. vent
4. vampire
5. Document
6. septembre
7. activement
8. exemple
9. ambulance
1. Ombre
2. répondre
3. avion.
4. pompier
5. compliquer
6. mela
7. marron
8. chanson
9. pourpont

Prénom : . Élève 23 :

Date : 16/6/23

Activement, banque, septembre, ambulance, silence, éléphant, lamp,
temperature, enfant, cartine, avion, répondre, pompier, compliquer
hollan, sembler, monter, compagner, ramont, trampoline

Élève 24

banque campagne vent vampire document septembre
activement exemple ambulance

ombre répondre avion pompier compliquer melon
maron chanson poupon

Prénom : Élève 24

Date : 10/06/2023

activement banque septembre ambulance silence éléphant lampe
température enfant cantine

avion répondre pompier compliquer balon sombre monton compagnon
soumon trompette

Élève 25

banque
campagne
vent
vampire
document
septembre
activement
exemple

ambulance
ombre
répondre
avion
pompier
compliquer
melon
maron
chanson
poupon

banque / bank

Élève 26

campagne

rent

reampire

document

septembre

actirnement

exemple

ambulance

ombre

repondre

avion

pompier

compliquer

melon

maison

chanson

poupon

Prénom : Élève 26

.....

Date : 16/06/2023

actirnement, banque, septembre,
ambulance, silence, elephant, lampe,
temperature, enfant, cantine, avion
repondre, pompier, compliquer, ballon
sombre, maison, compagnon, saumon,
trompette,

Annexe 6 : Entretiens métaorthographiques des six élèves

Dans ces entretiens, le M désigne le locuteur et E l'élève.

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 6

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	alors si tu es d'accord je vais te poser des questions pour savoir comment tu as et pourquoi tu as écrit ces mots + de cette façon + est-ce que tu es d'accord ?
2	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
3	M	alors + comment tu as fait pour écrire le mot <i>vampire</i> ?
4	E6	beh je me suis euh + je me suis souvenue d'un dessin-animé que j'avais regardé et vampire + mais + comme ça fait longtemps + j'avais j'avais réfléchi au mot <i>vampire</i> + ça m'a fait penser au [ã] + j'ai du coup j'ai + j'ai pensé à <an>
5	M	d'accord donc c'est le mot an qui t'a posé problème ici c'est ça ?
6	E6	oui c'est +++
7	M	tu savais pas comment faire ?
8	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
9	M	d'accord + pour le mot <i>document</i>
10	E6	<i>document</i> ++ euh ça m'a fait + penser à ++ à <a> <ent> mais j'ai pensé aussi à <ant> + alors je sais pas quoi mettre mais après j'ai + j'ai je me suis dit que ça pouvait être <ant>
11	M	d'accord + et pour le mot <i>activement</i> ?
12	E6	beh <i>activement</i> + du coup + euh ++ <i>activement</i> euh ++ c'est pas ++ c'est pas ++ ça ++ c'est comme le <ent> + c'est euh
13	M	c'est-à-dire c'est comme le <ent> ? tu savais pas c'est ça ?
14	E6	oui je savais pas si c'était <ant> ou <ent> + je savais pas si ça par exemple si ça finit pas un <s> ou <ent> ou <ant> + je savais pas
15	M	et pour le mot <i>ambulance</i> ?
16	E6	<i>ambulance</i> ++ c'est euh ++ les deux <ss> comme on avait dit à l'école les deux <ss> ça fait le son [s] et un seul <s> ça fait le son [z]
17	M	et pour les deux + pour les sons [ã] + qu'on entend dans le mot <i>ambulance</i> comment tu as comment tu les as écrits ces sons ? comment tu as réussi à les écrire ?
18	E6	beh ça m'a du coup ça m'a fait penser à <i>hôpital</i> et je sais que dans <i>hôpital</i> + il y a la lettre <a> et dans <i>ambulance</i> + c'est + ça m'a fait penser à beh que il y avait la lettre + que c'était avec un <a>
19	M	d'accord et pour ce mot là <i>ombre</i> tu me l'as écrit <embre> est-ce que tu peux me le relire ?
20	E6	euh ambre <embre>
21	M	comment ça se lit le <e> et le <m> quand ils sont à côté ?

22	E6	[ã] ?
23	M	donc ça ferait ?
24	E6	ambre
25	M	d'accord + et donc euh + est-ce que c'est le bon son ?
26	E6	non au début en fait pour ambre j'avais pensé par exemple à ma cousine qui s'appelle ambre du coup ça m'a fait penser à <am> mais après je me suis dit que c'était ambre c'était pas pareil que la lettre <a>
27	M	d'accord et pour le mot <i>chanson</i> ?
28	E6	<i>chanson</i> c'est + à l'école on apprend beaucoup le mot <i>chanson</i> du coup depuis que je suis petite j'écoute par exemple <i>chanson</i> à chaque fois qu'à l'école j'apprends le mot <i>chanson</i> il y a beaucoup + ce mot qu'on apprend du coup aussi avant à la maison j'écrivais <i>chanson</i> tout le temps avec la <an>
29	M	d'accord donc tu l'as beaucoup écrit c'est ça ? c'est ce que tu me dis
30	E6	du coup j'ai +++
31	M	et maintenant tu sais comment on l'écrit parce que tu l'as beaucoup écrit
32	E6	comme <i>avion</i> il y a beaucoup de <i>campagne</i> + <i>septembre</i> + je l'ai beaucoup écrit
33	M	d'accord merci beaucoup
34	E6	de rien

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	alors si tu veux si tu veux bien pardon je vais te poser quelques questions pour savoir comment tu as écrit quelques-uns de ces mots est-ce que tu es d'accord ?
2	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
3	M	allé on va commencer par <i>ambulance</i> j'ai vu que + tu as barré le <e> pour mettre un <a> pourquoi ?
4	E6	parce que dans <i>ambulance</i> c'est comme euh ++ <i>ambulance</i> ++ c'est pour moi c'est avec un <am> parce que quand on dit <i>ambulance</i> + ça m'a fait penser à <a> comme parce que <i>ambulance</i> pour moi c'est comme <i>hôpital</i>
5	M	et c'est quoi le rapport du coup tu veux bien m'expliquer ?
6	E6	c'est beh à l' <i>hôpital</i> il y a un dans l' <i>hôpital</i> il y a un <a> et euh l' <i>hôpital</i> c'est par exemple comme l' <i>ambulance</i> + et <i>ambulance</i> beh + je sais pas comment dire ++ <i>ambulance</i> c'est
7	M	ça t'a fait penser au <a> de l'hôpital j'ai bien compris ?
8	E6	oui
9	M	et pourquoi alors au départ tu m'avais mis un <e> et tu l'as barré
10	E6	parce que dans <i>ambulance</i> au début je croyais que c'était un <e> + sauf que après beh j'ai barré parce que je me suis ça m'a fait penser du coup à <i>hôpital</i> du coup il y avait un <a>
11	M	d'accord + euh pour <i>silence</i> comment tu as fait pour l'écrire ce mot ?
12	E6	<i>silence</i> beh depuis par exemple comme la dernière fois depuis le cp j'ai j'ai j'écris <i>silence</i>

		et quand le maître il me disait silence j'entendais le mot <en>
13	M	dans <i>silence</i> tu entends le <e> et le <n> ?
14	E6	pour moi c'est <en> dans <i>silence</i>
15	M	mais est-ce que tu l'entends + le <e> et le <n> ?
16	E6	non mais quand il dit [ã] ça me fait penser à <en>
17	M	et pourquoi ça serait pas <an> ? comment on pourrait vérifier si c'est + comment on écrit le son [ã] ?
18	E6	euh + on pourrait vérifier avec euh + avec euh une leçon par exemple
19	M	une leçon + si tu as pas de leçon ++ où c'est qu'on peut vérifier ?
20	E6	on peut vérifier avec euh
21	M	tu sais pas ? non ? alors le mot <i>température</i> + comment tu l'as écrit ce mot ?
22	E6	<i>température</i> parce que + avec la maîtresse on dit la température le matin on fait tout le temps la température + alors du coup je me suis aidée de la fiche de température
23	M	d'accord
24	E6	je me suis rappelée de
25	M	tu t' tu t'en es souvenue c'est ça ?
26	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
27	M	d'accord et le mot <i>enfant</i> ?
28	E6	<i>enfant</i> + beh comme je suis un enfant + je suis souvenue du coup beh que ++ quand on écrit enfant déjà je me suis souvenue quand avant parce que avant on écrivait tout le temps le mot <i>enfant</i> on l'apprenait souvent et du coup beh je me suis souvenue de ça et en même temps ben je me suis souvenue du <en> et <an>
29	M	et comment fin c'est parce que tu l'as écrit que tu t'en es souvenue ?
30	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
31	M	d'accord et <i>cantine</i> ?
32	E6	<i>cantine</i> beh je + comme euh comment dire + sur les fiches de leçon aussi on apprend <i>cantine</i> mais quand j'ai pas de leçon beh je me souviens de la cantine
33	M	tu le vois écrit c'est ça ?
34	E6	c'est des fois je vois je le vois beaucoup écrit la cantine
35	M	et pourquoi ça pourrait pas être <cen> ? à la place du <a> ?
36	E6	parce que <i>cantine</i> c'est ++ <i>cantine</i> c'est parce que c'est au + au + comment dire c'est comme aussi c'était un mot au féminin
37	M	et donc vu que c'est au féminin tu mets un <a> c'est ça que tu me dis ?
38	E6	<i>elle fait oui de la tête</i>
39	M	d'accord pour le mot <i>compagnon</i> comment tu l'as écrit ?
40	E6	<i>compagnon</i>
41	M	comment tu as fait pour l'écrire ? qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
42	E6	dans au début + de <i>compagnon</i> + <i>compagnon</i> et beh ça m'a fait penser à campagne au

		début
43	M	d'accord
44	E6	et du coup je + le début du mot je me suis servie de campagne + et vu campagne ça s'écrit avec <am> + le début j'ai fait avec <am> aussi et après quand le <agnon> beh j'ai + le <an> j'ai fait avec euh + le <an> je l'ai fait avec le + le + j'ai fait avec euh +
45	M	relis-moi le ce mot
46	E6	<i>campagnon</i>
47	M	et là tu m'as écrit <am> <am> ça fait quel son ?
48	E6	[ã]
49	M	et là c'est quoi le mot ?
50	E6	cam
51	M	c'est [kã] ou c'est [kɔ̃] pagnon ?
52	E6	[ɔ̃] pagnon
53	M	donc
54	E6	c'est <om>
55	M	et regarde + toi tu m'as dit qu'on entendait le son [ã] dans com + tu m'as dis [kɔ̃pãɔ̃]. est-ce que c'est ça le mot ? c'est quoi ?
56	E6	<i>compagnon</i>
57	M	c'est -pagnon + d'accord ? euh + et ce mot-là + comment tu l'as écrit ?
58	E6	<i>sombre</i> beh parce que quand on voit du <i>sombre</i> donc euh j'ai pas de mot pour l'expliquer
59	M	tu me + est-ce que tu peux me l'épeler ce mot ? comment tu l'as écrit avec quelles lettres ?
60	E6	<sonm> euh <bre>
61	M	d'accord et tu sais pas pourquoi tu as écrit le son [ɔ̃] <on> ?
62	E6	ah ça ferait sombre + le sombre il y a pas de + de [ã] ?
63	M	non il n'y a pas de [ã] + <i>sombre</i> regarde bien ma bouche <i>sombre</i> sinon ça serait sambre + tu vois ?
64	E6	ah du coup c'est pas un <n> c'est un <m>
65	M	pourquoi ?
66	E6	parce que dans le mot <i>sombre</i> on entend le son [ɔ̃m]
67	M	d'accord + bon

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 7

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	donc si tu es d'accord je vais te poser quelques questions + pour comprendre comment tu as fait pour écrire ces mots + est-ce que tu es d'accord pour me les expliquer ? l'écriture de ces mots ?
2	E7	oui
3	M	allé très bien alors si on regarde le mot <i>campagne</i> est-ce que tu peux + me dire comment tu as fait pour l'écrire ce mot ?
4	E7	beh le [ã] je l'ai fait euh j'ai mis un <m> parce qu'il y a un <p>
5	M	d'accord
6	E7	derrière + et le <a> c'est que ba je l'ai déjà vu écrit et je sais l'écrire
7	M	d'accord donc tu l'as déjà vu avec la maîtresse c'est ça ? ce mot
8	E7	oui
9	M	d'accord euh + est-ce que c'est un mot qui est difficile à écrire pour toi ?
10	E7	non pas spécialement
11	M	non parce que tu l'as déjà vu c'est ce que tu m'as dit + d'accord ++ et comment tu sais euh pour le son [ã] + comment on l'écrit ?
12	E7	beh comme j'ai dit le <m> c'est parce qu'il y a le <p> + le <a> c'est ++ parce que je l'ai déjà vu écrit
13	M	d'accord donc tu t'es pas posé de question parce que tu le connaissais donc t'es allé très vite + d'accord pour le mot <i>vampire</i> est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as fait ?
14	E7	le <m> c'est + c'est pour le <p> et le <e> c'est que c'est pas que je l'ai déjà vu écrit c'est que je pense que ça s'écrit comme ça
15	M	d'accord et est-ce que c'est un mot que tu as déjà vu écrit est-ce que
16	E7	quelques fois mais par rapport à <i>campagne</i> euh non
17	M	d'accord + pour <i>document</i> comment tu as fait pour l'écrire ce mot ?
18	E7	beh le <t> à la fin je me suis servi de documentaire ++ <en> c'est que je l'ai déjà vu écrit
19	M	d'accord
20	E7	voilà
21	M	c'est un mot que tu as souvent vu aussi ?
22	E7	beh dans mes livres
23	M	d'accord + ensuite le mot <i>ombre</i> alors déjà est-ce que tu peux m'épeler comment tu l'as

		écrit s'il-te-plaît ?
24	E7	<ombre>
25	M	d'accord + comment tu l'as écrit ce mot ?
26	E7	beh le <m> c'est avec le
27	M	mmh
28	E7	et euh le <o> beh c'est parce que c'est la seule façon d'écrire
29	M	d'écrire quoi ?
30	E7	ba on peut pas remplacer dans <i>ombre</i> le le son [ɔ] le <o> il peut pas y avoir d'autres façons
31	M	d'accord
32	E7	d'autres lettres que le <o>
33	M	euh ce sont les mêmes questions pour le mot <i>compliquer</i> comment tu as fait pour l'écrire ce mot ?
34	E7	<i>compliquer</i> le <m> c'est le <p> + et le <o> beh c'est qu'il y a qu'une seule façon
35	M	et pour le dernier mot donc <i>poupon</i> comment tu as fait pour l'écrire ?
36	E7	beh le j'ai mis un <n> parce que y a rien derrière
37	M	d'accord
38	E7	et le <o> parce que c'est la seule façon
39	M	d'accord et <i>poupon</i> par exemple c'était un mot que tu avais déjà rencontré ?
40	E7	non jamais
41	M	d'accord et pour <i>ambulance</i> comment tu as fait pour l'écrire ce mot ?
42	E7	euh <i>ambulance</i> je voulais mettre un ++ <m> parce qu'il y a un
43	M	d'accord donc tu voudrais changer l'écriture ?
44	E7	oui
45	M	d'accord
46	E7	et le <a> c'est parce que je l'ai déjà vu écrit
47	M	d'accord et là ?
48	E7	là parce que y a j'ai mis un <n> parce qu'il y a rien
49	M	d'accord

50	E7	fin c'est il y a un c'est un <c>
51	M	mmh
52	E7	et le <a> c'est parce que je l'ai déjà vu écrit aussi
53	M	d'accord ben merci beaucoup
54	E7	de rien

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	donc si tu veux bien tu vas m'expliquer comment tu as écrit certains mots est-ce que tu es d'accord ?
2	E7	oui
3	M	alors par exemple + si on prend le mot + <i>activement</i>
4	E7	oui
5	M	comment est-ce que tu l'as écrit ce mot ?
6	E7	ba le + le <an> je l'ai + le <n> je l'ai écrit parce que il y a un il y a un <t> derrière et que avec le <t> il n'y a pas de règles + c'est un <n>
7	M	d'accord
8	E7	et le <e> c'est que + je c'est pas que je l'ai déjà vu écrit c'est que + je pense que ça s'écrit comme ça
9	M	est-ce que tu es sûr ou pas ?
10	E7	99,9 %
11	M	d'accord et comment tu pourrais vérifier comment il s'écrit ce mot ?
12	E7	avec l'espagnol
13	M	pourquoi ?
14	E7	parce que l'espagnol vu qu'il y a vu que ça existe pas le son [ã] c'est un <e> c'est un c'est on on entend plus le son [e] et si c'est un <a> on entend plus le son [a]
15	M	d'accord +++ euh pour le mot <i>septembre</i> comment tu l'as écrit ce mot ? pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
16	E7	le le <m> c'est parce qu'il y a un derrière et il y a la règle « m, b, p »
17	M	d'accord
18	E7	euh et le <e> c'est parce que je sais comment ça s'écrit vu que c'est un mois de l'année
19	M	d'accord + et euh + comment tu pourrais vérifier que le son [ã] ça s'écrit ?

20	E7	ba parce que le <m> il y a la règle
21	M	mmh
22	E7	et le <e> parce que je le connais
23	M	d'accord et pour <i>ambulance</i> tu le connais ce mot ?
24	E7	oui
25	M	tu le connaissais ? tu l'avais déjà vu ?
26	E7	oui parce qu'on a un livre avec l'hôpital du coup beh il y a plein de + de bidules
27	M	d'accord
28	E7	je sais pas
29	M	et le mot <i>enfant</i> par exemple là il y a
30	E7	<i>enfant</i> c'est que je sais l'écrire
31	M	d'accord tu + tu savais l'écrire
32	E7	oui
33	M	et par exemple pourquoi tu as écrit un <e> ici et un <a> là alors
34	E7	parce que un <e> je sais que par exemple dans le dictionnaire ça m'est déjà arrivé de le + de le voir et on l'a fait dans la catégorie <e>
35	M	mmh
36	E7	donc je sais que c'est un <e> au début
37	M	mmh
38	E7	et le <a> c'est parce que je sais que c'est pas deux <e>
39	M	d'accord et pour <i>cantine</i> ?
40	E7	euh le <a> parce que si c'était un <e> ça ferait [sătin]
41	M	d'accord
42	E7	le <n> c'est parce qu'il n'y a rien derrière ah si il y a un <t> mais + il y a pas de règles
43	M	d'accord + pour le mot <i>répondre</i> comment + comment tu as su que ça s'écrivait comme ça ?
44	E7	le <n> c'est parce que c'est un <d> derrière et il y a la règle « m, b, p » mais c'est + c'est aucune des trois lettres
45	M	mmh
46	E7	et le <o> c'est parce que c'est la seule façon

47	M	et <i>compagnon</i> ?
48	E7	le <m> c'est parce qu'il y a un <p> derrière
49	M	d'accord
50	E7	et le <o> c'est parce que c'est la + c'est la seule façon
51	M	d'accord
52	E7	d'écrire
53	M	et comment tu pourrais vérifier que ça s'écrit bien comme ça <i>compagnon</i> ?
54	E7	parce qu'il y a la règle « m, b, p » et le <o> c'est parce que c'est c'est la seule d'écrire le son [ɔ]
55	M	d'accord beh très bien merci

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 10

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	alors si tu es d'accord je vais te poser des questions pour un peu comprendre comment tu as écrit certains mots + de la dictée ici + est-ce que tu es d'accord ?
2	E10	oui
3	M	alors + on va commencer + est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as écrit le mot <i>banque</i> ? comment tu es arrivé à + à écrire banque comme ceci ?
4	E10	beh + je sais moi que c'était + euh + j'ai écrit + <i>banque</i> comme ça parce que je savais que c'était que c'était pas un <c> + ça ferai trop p++ trop petit + et un <k> c'est ça ferait trop anglais
5	M	et le son [ã] pourquoi tu l'as écrit <an> ?
6	E10	et beh +++
7	M	comment tu as + su que c'était
8	E10	j'ai douté + j'ai +++ pense que j'ai déjà vu comme ça
9	M	d'accord
10	E10	et euh +++ euh +++ mais mon père il m'a dit que il y a plus de +++ son <en> + c'est pour ça que j'ai hésité + et j'ai mis quand même <an>
11	M	et pour le mot <i>vent</i> + comment tu l'as écrit + ce mot ? fin + comment tu es arrivé à écrire ce mot + de cette façon ?
12	E10	beh je me suis rendu compte que en fait c'était juste <en>
13	M	donc là tu voudrais changer si tu avais l'occasion de changer l'écriture tu la changerais pour le remplacer par un <e> c'est ça ?
14	E10	c'est j'ai déjà vu écrit
15	M	d'accord + et pour <i>document</i> ici + on va s'intéresser uniquement au son [ã] + comment + tu as su que c'était <an> ?
16	E10	beh euh + j'ai décidé de faire un peu tout en <an> + c'est pour ça +++
17	M	un peu tout + et donc + pour <i>ambulance</i> + par exemple
18	E10	euh + j'ai mis + je +++ là aussi je + pense que le <an> au premier c'est bon mais l'autre non
19	M	c'est-à-dire au deuxième ? qu'est-ce que tu changerais ici ?
20	E10	juste le <e>
21	M	tu mettrais un <e> à la place du <a> ?
22	E10	oui
23	M	d'accord + et pour <i>ombre</i> + tu l'as écrit <onbre> + pourquoi ? comment + tu as réussi à l'écrire ?

24	E10	beh + j'ai juste oublié le <m>
25	M	d'accord + et pourquoi il y aurait un <m> ici + dans ce mot-là ?
26	E10	puisque que c'est un + et + c'est il faut respecter la règle
27	M	d'accord + et c'est un mot que tu as souvent lu + ou pas ? ou que tu as écrit ?
28	E10	non
29	M	non ? et le mot <i>marron</i> ?
30	E10	<i>marron</i> ça j'ai déjà + écrit et je suis persuadé que c'est comme ça
31	M	d'accord + et le son [ɔ̃] pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
32	E10	euh + lequel ?
33	M	à <i>marron</i> + on est toujours sur le même mot
34	E10	euh + je l'ai écrit comme ça parce que je savais + si j'aurais mis un <e> ça ferait [on]
35	M	en français + si tu mets un <e> + ça fait [on] ?
36	E10	oui si j'aurais un + ça ferait marrone
37	M	en français + le <e> et le <n> ça fait quel son ?
38	E10	non si j'aurais mis le <e> là
39	M	ah + à la fin du mot pardon + d'accord
40	E10	c'est pour ça que j'ai pas mis de <e> et je l'ai laissé comme ça
41	M	d'accord et pour le son [ɔ̃] ++ tu l'as écrit <on> + tu peux m'expliquer pourquoi ?
42	E10	oh bah + euh parce que ça me semblait comme ça
43	M	d'accord + très bien merci beaucoup

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	donc si tu veux bien je vais te poser quelques questions pour savoir comment tu as écrit certains des mots de la dictée est-ce que tu es d'accord ?
2	E10	oui
3	M	c'est parti + est-ce que tu peux me lire ce mot ?
4	E10	<i>activement</i>
5	M	c'est vraiment ce que tu as écrits ?
6	E10	oui
7	M	si tu relis + si tu déchiffres simplement les lettres là ++ <i>activement</i>
8	E10	euh +++
9	M	qu'est-ce que tu entends comme son dans <i>activement</i> ?

10	E10	beh + euh +++ mmh + [ã]
11	M	et comment tu l'as écrit ce son ?
12	E10	<an>
13	M	d'accord comment tu savais que c'était <an> + dans ce mot ? sur +++ avec quoi tu t'es aidé ? qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
14	E10	je sais pas + j'ai essayé de mé + mémoriser
15	M	d'accord et comment tu pourrais vérifier que c'est la bonne écriture de ce mot ?
16	E10	euh + je sais pas
17	M	tu sais pas ? comment tu fais en classe quand tu veux écrire correctement un mot ?
18	E10	beh +++ je demande à la maîtresse
19	M	la maîtresse elle est pas là elle est partie + comment on fait ?
20	E10	on essaye de souvenir
21	M	de se souvenir + et si vraiment tu te souviens pas + t'as pas des outils dans la classe ?
22	E10	euh +++ je sais plus
23	M	tu sais plus ? la maîtresse elle vous fait jamais vérifier comment on écrit un mot en classe ?
24	E10	si
25	M	avec quoi ?
26	E10	euh + je sais plus
27	M	c'est pas grave + pour le mot <i>ambulance</i> + comment tu m'as écrit les sons [ã] ?
28	E10	beh ça + <an> +++ ah non + pour le premier je me suis encore trompé
29	M	tu voudrais mettre quoi à la place ?
30	E10	ben + <m>
31	M	pourquoi ?
32	E10	parce que il y a le
33	M	d'accord + et pour le deuxième ?
34	E10	beh + là c'est juste que c'est comme ça
35	M	d'accord tu as +++ pourquoi c'est pas <en> par exemple ?
36	E10	beh parce que moi ça +++ ça me semble plus comme <an>
37	M	d'accord + et pour le mot <i>silence</i> ?
38	E10	c'est +++ j'ai fait un peu pareil que + l' <i>ambulance</i>
39	M	d'accord + tu sentais que c'était comme ça + c'est ça ?
40	E10	<i>il fait oui de la tête</i>

41	M	et comment tu pourrais vérifier alors que c'est <an> ? et pas + <en> + .
42	E10	beh avec les fiches qu'on a fait
43	M	d'accord + quelles fiches ? qu'on a fait pendant la séquence avec moi ? ou des fiches +
44	E10	oui
45	M	d'accord + et pourquoi ça pourrait t'aider ?
46	E10	beh + parce qu'on a fait un peu tous les mots avec un peu tous les sons
47	M	et en quoi elle t'aiderait cette affiche ?
48	E10	beh + à corriger
49	M	mais on l'a pas écrit le mot <i>silence</i>
50	E10	ah
51	M	alors comment on pourrait faire ?
52	E10	hum + je sais pas
53	M	tu sais pas ?
54	E10	je sais plus comment on fait
55	M	pour <i>température</i> + comment tu l'écris le son [ã] ?
56	E10	je sais plus
57	M	comment + qu'est-ce que tu t'es dit dans tête ?
58	E10	attends + il est où ?
59	M	là
60	E10	euh + beh + je savais + beh je l'ai déjà + j'ai écrit <am>
61	M	pourquoi ?
62	E10	parce que je l'ai + beh + je sais que c'était un +++ il y avait un aussi + euh non il y avait un <p>
63	M	mmh
64	E10	et je l'ai déjà vu écrit aussi
65	M	avec un <a> ?
66	E10	euh oui
67	M	d'accord + euh le mot <i>enfant</i> + <i>enfant</i>
68	E10	ça aussi je l'ai vu + j'étais sûr que c'était comme ça
69	M	d'accord
70	E10	il y avait <en> au début et après <an> + à la fin
71	M	d'accord + et pour <i>cantine</i> + tu l'as écrit <an> + pourquoi ça pouvait pas être <en> ? est-ce que ça pourrait être <en> + par exemple ? ou + <am> +++ comment tu l'as écrit

		le son [ã] ? qu'est-ce que tu t'es dit ?
72	E10	beh <an> aussi.
73	M	qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête ?
74	E10	mmh + je s+++ euh ++ beh là je sais que c'est pas un +++ <m> + c'est que c'est juste un <an>
75	M	et est-ce que ça pourrait être <en> ?
76	E10	peut-être
77	M	comment on peut + on peut faire pour vérifier ?
78	E10	mmh +++ on demande à quelqu'un d'autre ?
79	M	et si il y a personne + tu dois écrire une lettre + tu es tout seul + et il faut absolument qu'il y ait le mot cantine dans ce que tu écris + comment tu fais ?
80	E10	beh +
81	M	quels outils tu as à ta disposition pour vérifier ?
82	E10	mmh ++ je sais plus
83	M	tu sais pas ? d'accord + et euh comment tu as fait pour écrire le mot + <i>compagnon</i> ?
84	E10	ça aussi je l'ai déjà vu + dans un livre on l'a déjà lu et on l'a déjà vu écrit
85	M	d'accord + donc tu as pas réfléchi tu as écrit + d'un coup
86	E10	<i>il fait oui de la tête</i>
87	M	d'accord + et pour <i>trompette</i> ?
88	E10	euh +++ ça je +++ beh j'ai juste écrit <om> parce que c'est comme ça + avec le <p>
89	M	d'accord + tous ces mots ils étaient faciles à écrire pour toi ou tu as dû réfléchir ?
90	E10	euh + le plus facile pour moi c'était <i>ballon</i>
91	M	d'accord + mais les mots avec le son [ã] ?
92	E10	euh ++ non c'était pas spécialement dur
93	M	pourquoi ?
94	E10	beh parce que ++ j'ai ++ j'ai ++ j'ai ++ euh + je sais pas comment l'expliquer
95	M	tu trouves que c'est facile ?
96	E10	beh oui + puisque c'était les premiers sons qu'on avait appris
97	M	d'accord + et tu trouves ça facile d'écrire ces sons ?
98	E10	oui +++ enfin on sait pas trop si c'est <en> ou <an> + ou <am>
99	M	d'accord + et donc c'est facile ou pas + de savoir + est-ce que ++
100	E10	non c'est pas facile puisque c'est comme un peu du hasard
101	M	d'accord et est-ce qu'il y a quelque chose qui peut t'aider + est-ce que c'est tout le temps

		au hasard ?
102	E10	non
103	M	qu'est-ce qu'on peut faire pour savoir si c'est un <e> ou un <a> puisque tu m'as dit que c'était difficile ?
104	E10	beh on sait que le <en> on en voit plus que le <an>
105	M	d'accord
106	E10	beh euh +++
107	M	et c'est tout ?
108	E10	oui
109	M	d'accord + bon + très bien + merci

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 12

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	alors, si tu es d'accord je vais te poser des questions pour comprendre comment tu as fait + pour écrire + ces mots est-ce que tu es d'accord ?
2	E12	oui
3	M	alors + est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as écrit le mot <i>vent</i> ?
4	E12	<i>vent</i>
5	M	comment tu as fait ?
6	E12	je l'ai déjà vu + alors je l'ai écrit comme ça comme je le sens
7	M	d'accord et le son [ã] dans ce mot-là aussi tu l'as déjà vu écrit comme ça ?
8	E12	oui
9	M	d'accord
10	E12	moi je l'écris comme ça
11	M	d'accord et est-ce que c'est un mot que tu as déjà ++ donc tu m'as dit que tu l'avais déjà lu c'est ça ?
12	E12	oui
13	M	et est-ce que tu l'as déjà écrit ?
14	E12	oui
15	M	d'accord
16	E12	comme comme je l'entends si je l'entends comme ça je l'écris comme ça
17	M	c'est le son [ã] que tu + entends et que tu écris comme ça c'est ça que tu veux dire ?
18	E12	oui
19	M	d'accord et le mot <i>document</i> qui est là ?
20	E12	je l'ai déjà vu
21	M	tu l'as déjà vu ?
22	E12	et je l'écris comme ça
23	M	d'accord + et le son [ã] pourquoi tu l'as écrit <an> ?
24	E12	parce que j'entends le [ã] et il y a le <a>
25	M	d'accord + euh + et pareil c'est un ++ est-ce que tu l'as déjà vu écrit est-ce que tu l'as +
26	E12	oui
27	M	d'accord et tu l'as ++ tu l'as déjà écrit ce mot ?
28	E12	oui
29	M	d'accord + ensuite + le mot ++ ici + est-ce que tu peux me l'épeler ? comment tu l'as

		écris ?
30	E12	<s>
31	M	mmh
32	E12	<ep>
33	M	mmh
34	E12	<t>
35	M	mmh
36	E12	<e>
37	M	mmh
38	E12	<mbre>
39	M	d'accord alors pourquoi le son [ã] tu l'as écrit ?
40	A	parce que je l'ai déjà vu plein de fois
41	M	d'accord + donc euh ++ et tu l'as déjà écrit celui-là ou pas ?
42	E12	oui
43	M	très bien ++ ensuite le mot <i>exemple</i> est-ce que tu peux m'expliquer comment tu l'as écrit ?
44	E12	je l'ai entendu comme ça et je l'ai écrit comme ça
45	M	donc + c'est les sons que tu as entendu tu les as écrits comme ça ?
46	E12	oui
47	M	et + le son [ã] dans le mot <i>exemple</i> tu l'as écrit comment ? là tu as écrit <am> tu peux m'expliquer pourquoi ?
48	E12	j'ai mis comme ça au hasard
49	M	au hasard ?
50	E12	<i>il acquiesce avec la tête</i>
51	M	très bien et ++ <i>melon</i> + pareil les mêmes questions
52	E12	<i>melon</i> je l'ai déjà vu
53	M	tu l'as déjà vu écrit ?
54	E12	oui
55	M	d'accord et +++ est-ce que c'est un mot difficile à écrire pour toi ?
56	E12	non
57	M	d'accord +++ et +++ le + mot + alors on va prendre <i>pompier</i> comment tu l'as écrit ce mot pompier ?
58	E12	comme ça parce que je l'ai déjà vu plein de fois écrit

59	M	ah
60	E12	alors j'ai écrit comme ça + avec un <m>
61	M	pourquoi un <m> ?
62	E12	parce que +++ je sais pas ça s'écrit comme ça j'ai vu des gens écrire comme ça alors j'ai écrit comme ça
63	M	d'accord il n'y a pas de raison particulière alors
64	E12	oui

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	alors si tu veux bien je vais te poser des questions pour savoir comment tu as écrit certains mots de la dictée + est-ce que tu es d'accord pour ça ?
2	E12	oui
3	M	on va commencer par <i>activement</i> comment tu as écrit le son [ã] dans ce mot ? qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête quand il fallait...
4	E12	
5	M	et ici ?
6	E12	<an>
7	M	c'est quoi qui fait le son [ã] dans <i>activement</i> ?
8	E12	<an>
9	M	et pourquoi c'était <an> pour toi ?
10	E12	parce que je l'ai déjà vu
11	M	d'accord
12	E12	et je l'entends le son <an>
13	M	tu entends le son +
14	E12	[ð] + [ã]
15	M	[ã]
16	E12	avec <a> + j'entends le <a>
17	M	et est-ce que + est-ce que ça pouvait être d'autres lettres + est-ce que tu as hésité ?
18	E12	mmm ++ ça pouv ++++ non j'ai pas hésité j'ai mis celui-là + je savais que ça allait être celui-là
19	M	d'accord + et pour <i>ambulance</i> + il y a deux fois le son [ã] comment tu as fait pour les écrire ces sons ?
20	E12	comment j'ai fait pour les écrire ces sons +++ beh j'ai mis comme je pensais et j'ai +++

		j'ai écrit comme ça comme je pensais
21	M	et +++ et comment on pourrait vérifier que les sons [ã] ils s'écrivent bien comme ça ?
22	E12	pour entendre les sons + j'ai entendu le son [ã] + ça me disait <an> + alors j'ai mis <an>
23	M	et est-ce que ça pourrait être d'autres lettres ?
24	E12	oui + <en> + par exemple +++
25	M	et comment on pourrait vérifier si c'est <an> ou <en> ?
26	E12	avec le son, la dernière phrase par exemple <i>ambulance</i> on sait que c'est <an> +++
27	M	ah bon ?
28	E12	parce qu'on entend le [ã]
29	M	tu l'entends ?
30	E12	j'entends le [ã]
31	M	oui on entend le [ã] + mais <en> ça fait quoi ?
32	E12	[ã] +++ [ã]
33	M	et donc ?
34	E12	c'est pas pareil
35	M	c'est pas pareil ?
36	E12	c'est proche mais c'est pas pareil
37	M	ah bon en français tu trouves que c'est +++
38	E12	si + c'est pareil
39	M	regarde + là ++ tu m'as écrit quel mot ?
40	E12	ah si c'est pareil parce que <i>activement</i> par exemple +++ c'est par exemple c'est +++ si je mets pas au hasard + si par exemple <i>activement</i> je mets <en> mais on entend le <an> mais + c'est pareil donc +++
41	M	alors comment on pourrait faire pour savoir + comment on écrit le mot <i>ambulance</i> ?
42	E12	faut mettre au hasard
43	M	au hasard + il y a pas des façons de vérifier l'orthographe des mots ? comment +++ sur quel outil on peut s'appuyer ?
44	E12	l'espagnol
45	M	pourquoi ?
46	E12	parce que c'est pas pareil + que + l'alphabet française.
47	M	qu'est-ce qui n'est pas pareil en es +++ en espagnol et en français ?
48	E12	des mots + des moments ça change + ah que le [ê] + par exemple le [ë] on peut dire <en> et <an> on peut dire +++ ça je me rappelle plus mais <an> c'est pas pareil que <en> et + ++ et +++

49	M	d'accord ++ pour le mot <i>température</i> + tu as écrit le son [ã] <an> + pourquoi ?
50	E12	j'ai déjà vu aussi + je l'ai déjà lu
51	M	tu l'as vu c'est-à-dire + tu l'as vu écrit ?
52	E12	oui
53	M	d'accord
54	E12	je l'ai déjà écrit
55	M	tu l'as déjà écrit comme ça + et comment on pourrait vérifier alors ? si on voulait être sûr sûr
56	E12	avec le son [ã] ++
57	M	il y a le son [ã] + mais tout à l'heure tu m'as dit que + on pouvait l'écrire <en> aussi + alors comment on peut faire ?
58	E12	mmh +++ je sais pas
59	M	sur quoi on peut s'appuyer pour savoir ? sur quel outil ?
60	E12	l'espagnol aussi
61	M	d'accord + et le mot <i>pompier</i> + comment tu me l'as écrit + fin +++
62	E12	ça je l'ai déjà vu
63	M	tu l'as déjà vu + et <i>compagnon</i> ?
64	E12	<i>compagnon</i> +++
65	M	oui
66	E12	ça aussi
67	M	et <i>sombre</i> ? tu l'as + le son [õ] comment tu l'as écrit ?
68	E12	<i>sombre</i> ?
69	M	c'est quoi les lettres ici ?
70	E12	<sombre>
71	M	et pourquoi <om> ?
72	E12	parce que ça par contre ça vraiment je l'ai déjà vu + alors je l'ai écrit comme ça
73	M	et comment on sait si c'est hum... si on écrit <om> ou <on> ? +++ tu sais pas ?
74	E12	oui + c'est un peu pareil +++ <om> + <on>
75	M	c'est pareil + c'est-à-dire ?
76	E12	le son + c'est pareil
77	M	le son + c'est pareil
78	E12	[sõbr] + [säbr] + ah non +++
79	M	[sõbr] et [säbr] (<i>j'accentue le geste avec la bouche pour que l'élève distingue les sons</i>).

80	E12	ah oui
81	M	c'est pas pareil + mais pour savoir si c'est <on> ou <om> comment on fait ? par exemple là + <i>saumon</i> + tu me l'as écrit avec <on> + et <i>sombre</i> + tu l'as écrit avec <om>
82	E12	c'est plus +++ je sais pas comment dire mais ça peut plus ++ je sais pas comment dire + c'est plus fort aussi c'est plus costaud +++ [sãbr] [sãbr] c'est <on> et à mon avis + sombre c'est <om> <i>sombre</i> quand on entend le [õ] fort à mon avis c'est <om> et quand on entend le [ã] pas fort et j'ai +++ c'est <on>
83	M	d'accord + et pour + <i>trompette</i> + la <i>trompette</i> .
84	E12	<i>trompette</i> j'ai mis au hasard je l'ai entendu comme ça je l'ai mis comme ça
85	M	et comment on pourrait vérifier ?
86	E12	je sais pas + ça je +++ connais pas ce mot et +++
87	M	oui mais justement tu connais pas un mot et il faut que tu ++ que tu saches exactement comment ça s'écrit parce que c'est important
88	E12	<i>trompette</i>
89	M	mmh
90	E12	je me + je me suis trompé + vu que c'est +++ je viens juste de savoir ça + <i>trompette</i> maintenant c'est plus costaud + et <i>trompette</i> c'est plus +
91	M	oui mais <i>trompette</i> est-ce que c'est + le bon son ?
92	E12	trom-trompette + non
93	M	trompette + c'est quoi le son qu'on entend dans <i>trompette</i> ?
94	E12	<on>
95	M	<on> ? regarde bien ma bouche : <i>trompette</i> et <i>trompette</i>
96	E12	on entend <an>
97	M	dans <i>trompette</i> ?
98	E12	trompette
99	M	et dans <i>trompette</i> on entend quoi comme son ?
100	E12	<on>
101	M	d'accord
102	E12	ou + <o> ++ <om>
103	M	et comment on fait pour savoir si c'est <on> ou <om> ? au hasard ?
104	E12	c'est la technique de tout à l'heure
105	M	c'est quoi la technique ?
106	E12	de léger ou +++
107	M	ah + si c'est + si c'est léger ou fort ?

108	E12	oui
109	M	d'accord + très bien merci
110	E12	de rien

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 17

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	alors + si tu es d'accord + je vais te poser des questions pour comprendre comment tu as fait pour écrire certains de ces mots + est-ce que tu es d'accord pour m'expliquer + comment tu as fait ?
2	E17	oui
3	M	alors très bien + on va commencer par ce premier mot + est-ce que tu peux me l'épeler + me dire les lettres que tu as écrites s'il-te-plaît ?
4	E17	 +++ + <e> + <n> + <k>
5	M	alors + donc c'est le mot <i>banque</i> en français + pourquoi le son [ã] tu me l'as écrit <en> ?
6	E17	beh euh ++ je sais pas c'est juste parce que j'++
7	M	vas-y que tu peux expliquer + tu allais dire quelques chose
8	E17	je sais pas le mot en français
9	M	la banque tu ne connais pas ce mot en français ? tu ne sais pas ce que ça veut dire ?
10	E17	si je sais mais euh ++ le mot que je veux dire
11	M	tu peux me le dire en espagnol
12	E17	mmh ++ intuición
13	M	ah c'est le même mot en français + l'intuition
14	E17	ah
15	M	d'accord ? il y a pas de soucis + ensuite + ce mot-là + le vent + pourquoi tu me l'as écrit <vent> ?
16	E17	pareil
17	M	pareil ? d'accord
18	E17	en fait + tous sont pareils
19	M	tous pour + <i>vampire</i> aussi ?
20	E17	oui
21	M	et <i>répondre</i> ?
22	E17	oui
23	M	et <i>marron</i> ?
24	E17	oui
25	M	et + pour euh + j'aimerais bien que tu m'expliques ++ pourquoi à <i>exemple</i> + est-ce que tu peux me dire les lettres euh ++
26	E17	<e> + <x> ++ <e>
27	M	c'est un <e> ? j' + j'arrivais pas à + lire

28	E17	<e> + <m> + <p> + <l> + <e> ++ mais je me suis trompée
29	M	ah + tu voulais changer ton écriture + tu voulais mettre un <e> ?
30	E17	euh + en fait c'était parce que là c'est un <m> + et là c'était un <a> + je crois.
31	M	et là tu voudrais changer ton écriture ? tu voudrais mettre un <e> plutôt ? mmh + et pourquoi un <m> avant le <p> ?
32	E17	beh parce que + euh + euh + [ã] devant euh + <p> + <m> + ça se transforme en <m>
33	M	d'accord + très bien ++ et ce sont des mots que tu avais déjà lu ? par exemple + <i>banque</i> + <i>vent</i> + <i>vampire</i> + <i>répondre</i> + <i>marron</i>
34	E17	pas trop
35	M	pas trop ? et tu les as déjà écrits ces mots-là ?
36	E17	euh +
37	M	non ? (<i>elle fait non de la tête</i>) bon très bien + merci beaucoup

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	alors si tu veux bien je vais te poser des questions pour savoir comment tu as écrit certains des mots de la dictée + est-ce que tu es d'accord ?
2	E17	oui
3	M	alors + on va commencer par ce premier mot + est-ce que tu peux me le lire s'il-te-plaît ?
4	E17	<i>activement</i>
5	M	et + c'est quoi cette lettre à la fin ?
6	E17	<o>
7	M	et alors + ça fait <i>activement</i> ?
8	E17	ah non
9	M	ça fait quoi si tu le lis ?
10	E17	<i>activement</i>
11	M	plus fort
12	E17	<i>activement</i>
13	M	d'accord + et comment tu écris le son + [ã] dans ce mot ?
14	E17	euh + <e> + <n>
15	M	pourquoi ?
16	E17	heu + parce que ++ je me suis aidée de l'espagnol
17	M	tu t'es aidée de l'espagnol ? pourquoi ?
18	E17	parce que ++ la dernière ++ je crois qu'on avait fait euh ++

19	M	parle plus fort
20	E17	la dernière qu'on avait fait euh + t'avais dit que c'est mieux de s'aider avec l'espagnol
21	M	et pourquoi ça nous aide l'espagnol pour écrire ce mot ?
22	E17	parce qu'on entend le <e> + ou le <a>
23	M	on entend le ?
24	E17	si c'est un <e> on entend le <e> et si c'est un <a> on entend le <a>
25	M	d'accord et là en espagnol comment il se dit ce mot ?
26	E17	activamente
27	M	d'accord ++ heu + pour ce mot-ci + comment + est-ce que tu peux me l'épeler j'arrive pas très bien à te lire
28	E17	moi non plus
29	M	on va avoir un petit problème
30	E17	heu oui
31	M	si je te + là si je te demandais maintenant de m'écrire le mot <i>lampe</i> + comment tu l'écrirais ?
32	E17	<lampe>
33	M	pourquoi ?
34	E17	parce que je me suis aidée de l'espagnol
35	M	comment ça se dit en espagnol ?
36	E17	lampa ++ euh lampara
37	M	et donc en quoi l'espagnol ça t'aide pour écrire + le mot <i>lampe</i> ?
38	E17	parce que ça a le <a>
39	M	ça a le <a> et en espagnol qu'est-ce que + quelle est la différence dans le fait qu'il y ait la lettre <a> en français et la lettre <a> en espagnol ?
40	E17	beh que + en espagnol on l'entend
41	M	d'accord + et pour +++ pour <i>enfant</i> + comment tu l'as écrit ce mot ?
42	E17	<enfante>
43	M	et comment + si tu le lis ça se lit comment ?
44	E17	<i>enfant</i> ?
45	M	et le <e> à la fin ?
46	E17	te
47	M	donc
48	E17	ah XXX on doit enlever le <e> ?

49	M	voilà + on devrait enlever le <e> + et pour les les sons [ã] qu'on entend dans <i>enfant</i> + comment tu l'as écrit
50	E17	pareil XXX avec l'espagnol
51	M	et comment on le dit en espagnol <i>enfant</i> ?
52	E17	ah non
53	M	ah + pourquoi on peut pas s'aider de l'espagnol ?
54	E17	parce que + je suis en train de me rappeler
55	M	oui + rappelle-toi
56	E17	je me rappelle plus du mot
57	M	comment on dit espagnol ? comment on dit en espagnol pardon
58	E17	je me rappelle plus
59	M	tu te souviens plus ?
60	E17	et je crois <i>enfant</i> que je l'avais vu une fois comme ça
61	M	d'accord + et pour <i>éléphant</i> + comment tu as fait pour l'écrire ce mot + et notamment le son [ã] ?
62	E17	il est où ?
63	M	ici juste là
64	E17	je sais pas + euh + en fait + j'ai juste écrit comme ça je l'ai jamais vu
65	M	et t'as hésité ?
66	E17	oui
67	M	et sur quoi + tu as hésité ?
68	E17	euh + le <a> ou le <e> + si on écrivait <a> ou <e>
69	M	et comment tu pourrais vérifier ou ++ ou confirmer ton écriture comment tu ferais ? si tu voulais vérifier que tu l'as écrit correctement + ce mot ?
70	E17	avec l'espagnol
71	M	comment on dit en espagnol ?
72	E17	elefante
73	M	et donc ? comment ça peut t'aider ?
74	E17	avec un <a>
75	M	d'accord ++ pour + heu + ce mot-là + est-ce que tu peux me le me le lire ?
76	E17	euh + j'arrive pas +++ <i>répondre</i>
77	M	regarde ici à la fin du mot
78	E17	<er>

79	M	et le son ++ le + les lettres <er> elles font quoi comme son ?
80	E17	je sais pas
81	M	ça fait le son [e] + donc est-ce que tu peux me lire ce mot ?
82	E17	répondré ?
83	M	et moi c'était répondre + donc comment tu pourrais ++
84	E17	enlever le <r>
85	M	et là ça fait ça ferait +++
86	E17	ah non + enlever le <e>
87	M	d'accord + et pour le son [ɔ̃] + comment tu as fait ?
88	E17	euh + [ɔ̃] euh
89	M	comment tu l'as écrit ? comment tu as su que c'était ces lettres-là pour le son [ɔ̃] ?
90	E17	je savais pas + j'ai juste écrit comme ça
91	M	d'accord + et pour <i>compagnon</i> comment tu as fait ?
92	E17	j'ai +++
93	M	juste là regarde
94	E17	pareil
95	M	tu as fait ++ est-ce que tu as hésité ?
96	E17	j'ai hésité un peu
97	M	tu as hésité entre quoi et quoi ? qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête + pour écrire ce mot ?
98	E17	rien + j'ai juste écrit comme ça
99	M	mais tu as dit que tu avais hésité + donc c'est que tu as réfléchi à l'écriture de ce mot + sur quoi tu as réfléchi ?
100	E17	euh
101	M	<i>compagnon</i>
102	E17	euh + le ++ attends + oui le <o>
103	M	le <o> ? tu as réfléchi au <o> ? tu as hésité ++ tu pensais euh ++ à quoi tu as pensé quand + tu as dû écrire ce mot ?
104	E17	je me rappelle plus
105	M	tu te rappelles plus ? d'accord + et là regarde on entend deux fois le son [ɔ̃] + pourquoi tu as pas mis deux fois la même chose ?
106	E17	parce que devant ce <o> ce <on> [ɔ̃] + il y a un <p> + euh + derrière il y a un <p> + et le <n> + euh devant un <p> un <m> ou un on écrit <m>
107	M	d'accord + et ici comment tu l'as écrit ce mot ? après on s'arrêtera là + c'est quoi les

		lettres ?
108	E17	<sonbre> <i>sombre</i>
109	M	et ici + tu m'as dit que + pour le premier [ɔ̃]
110	E17	ah oui
111	M	donc + ? est-ce que tu changerais ton écriture ? qu'est-ce que tu écrirais ? tu l'écrirais comment ?
112	E17	j'écrirais <sombre>
113	M	et pourquoi ?
114	E17	parce que + euh + le <n> devant un + <p> + ou <m> ça change en <m>
115	M	d'accord

Entretiens métaorthographiques avec l'Élève 19

En début de séquence, après l'évaluation diagnostique

1	M	alors + je vais te poser des questions pour comprendre comment tu as fait pour écrire certains mots de la dictée + est-ce que tu es d'accord pour essayer ?
2	E19	oui
3	M	allé c'est parti + est-ce que tu peux + m'expliquer comment tu as fait pour écrire ce mot-là + <i>banque</i>
4	E19	la <i>banque</i> beh en fait moi + j'ai euh + j'entends les sons + et après je l'écris
5	M	d'accord et le son [ã] comment tu fais pour l'écrire ce son ?
6	E19	je regarde dans mon porte-vue
7	M	d'accord et si t'as pas le porte-vue ?
8	E19	beh je le + je le devine dans ma tête
9	M	et comment + et t'as devi- comment t'as fait pour deviner là ?
10	E19	beh en fait j'ai entendu le mot le m- là quand je fais par exemple + par exemple + léonardo pour écrire léonardo beh en fait lé j'entends [le] après léo-nar-do et moi après je les sons que je les entends je les écris
11	M	d'accord et le mot <i>campagne</i> + comment tu as fait pour l'écrire
12	E19	<i>campagne</i> pareil que lui (<i>me montre le mot banque</i>) <i>campagne</i> parce que j'entends le j'ai entendu [kã]
13	M	mmh
14	E19	après [paɲ]
15	M	et comment tu as fait pour savoir que le son [ã] c'était <an> dans ce mot ?
16	E19	parce que je savais depuis que j'étais en cel
17	M	depuis ?
18	E19	que j'étais en cel
19	M	en cel d'accord + est-ce que tu peux me relire ce mot ?
20	E19	/papier, pompier/
21	M	alors est-ce que tu peux me dire les lettres pour ce mot ?
22	E19	<p>
23	M	oui ?
24	E19	je sais pas si c'est un <o> ou un <a> je me rappelle plus bon je crois que c'est un <a>
25	M	mmh
26	E19	<p>
27	M	mmh
28	E19	<i>
29	M	mmh

30	E19	<n>
31	M	d'accord + le <p> et le <a> ils font quoi comme son ?
32	E19	[pa]
33	M	et moi c'était <i>pompier</i>
34	E19	ah oui c'est juste un <o>
35	M	d'accord et le son [ɔ̃] tu sais comment on l'écrit ?
36	E19	<on> ?
37	M	et là tu l'as + écrit ?
38	E19	non j'ai écrit <popin>
39	M	d'accord
40	E19	parce que j'ai entendu le [e] pom-pier parce que moi quand j'ai dit quand on entend le bruit <i>pompier</i> je dis que c'est <a> euh <in>
41	M	d'accord et le mot <i>marron</i> ? comment tu l'as écrit ? là quel + comment est-ce que tu peux me lire ce mot ?
42	E19	là ?
43	M	oui
44	E19	là j'ai fait au hasard
45	M	d'accord
46	E19	<m>
47	M	mmh
48	E19	<a>
49	M	mmh
50	E19	<on>
51	M	et si tu le lis ce mot + tu le lis comment ?
52	E19	[ma] [maɔ̃]
53	M	alors que + c'était <i>marron</i>
54	E19	beh c'est qu'aussi beh j'ai regardé parce que j'ai une fiche où y a écrit marron des couleurs pour savoir les sons
55	M	mmh
56	E19	je voulais la sortir beh après j'ai + je savais qu'on avait pas le droit et + et je l'ai pas sortie
57	M	d'accord et il y a des mots + ah et <i>septembre</i> pardon est-ce que tu peux m'expliquer comment tu l'as écrit ?
58	E19	je l'ai écrit <s> +
59	M	fin + pourquoi tu l'as écrit comme ça ?
60	E19	ah parce qu'en fait j'ai deviné et aussi euh + comme toute à l'heure c'est à + il y avait le le modèle +

61	M	t'as recopié le modèle ?
62	E19	non + parce qu'en fait le modèle tu l'as enlevé
63	M	oui + alors comment tu as fait ?
64	E19	et et j'ai + j'ai deviné [se] après je + après je croyais c'était <se> après <i>septembre</i> + et moi je fais avec les sons que je les entends
65	M	et le <e> le son [ã] pourquoi tu l'as écrit ?
66	E19	je suis trompée
67	M	pourquoi tu dis que tu t'es trompée ?
68	E19	parce qu'en fait je suis + je suis pas sûre que c'était ça je voulais faire un <n>
69	M	tu voulais faire un <n> ?
70	E19	oui
71	M	d'accord
72	E19	je sais pas si c'est ça + [septãbr]
73	M	d'accord et + euh si je te + demandais d'écrire le mot <i>exemple</i> il y était dans la dictée mais tu ne me l'as pas écrit est-ce que tu peux me l'épeler ?
74	E19	oh c'est ça que je voulais dire parce que +
75	M	t'as pas eu le temps ?
76	E19	oui
77	M	alors comment tu l'écrirais ?
78	E19	<i>exemple</i> ?
79	M	oui <i>exemple</i>
80	E19	<e>
81	M	oui
82	E19	<z>
83	M	mmh
84	E19	<on>
85	M	mmh
86	E19	
87	M	<i>exemple</i>
88	E19	<p>
89	M	d'accord
90	E19	<l>
91	M	oui
92	E19	<e>
93	M	si tu le lis ce mot comment tu le lis ?
94	E19	[ɛzãplœ] [ɛzãpl] [ɛzãl]

95	M	est-ce que c'est [ã] ou [ɔ̃] <on> ?
96	E19	[ɔ̃] + [ɔ̃]
97	M	[ɔ̃] ?
98	E19	oui
99	M	et moi c'est <i>exemple (j'appuie sur le son [ã] en le disant)</i>
100	E19	<i>exemple</i>
101	M	donc est-ce que c'est [ɔ̃] qu'on entend ?
102	E19	non
103	M	c'est quoi ?
104	E19	c'est [ã] <i>exemple</i>
105	M	et alors [ã] on l'écrit comment dans ce mot si tu devais + proposer autre chose ? tu l'écirais comment
106	E19	<en>
107	M	<en> ?
108	E19	<i>(elle fait oui de la tête)</i> et après euh + après ++ aussi je + j'avais + j'avais entendu mais je voulais dire que + t'allais trop vite
109	M	d'accord + merci beaucoup

En fin de séquence, après l'évaluation sommative

1	M	alors si tu es d'accord je vais te poser des questions pour savoir comment tu as écrit certains mots de la dictée + est-ce que tu es d'accord ?
2	E19	oui
3	M	alors si on commence par activement comment tu l'as écrit le son [ã] ?
4	E19	[ã] <on>
5	M	regarde bien [aktivmã] (<i>j'exagère les sons pour faciliter la discrimination des sons</i>) <on> ça se lit comment ?
6	E19	[ã] [u]
7	M	<on> comment ça se lit ?
8	E19	[ã] ?
9	M	regarde [ɔ̃] [ã] [ɔ̃] [ã]
10	E19	[ã]
11	M	et là <on> ça se lit comment ? [ɔ̃] ? ou [ã] ?
12	E19	[ɔ̃]
13	M	donc ? est-ce que tu as écrit le bon son ?
14	E19	non
15	M	alors comment tu l'écirais le son [ã] ?

16	E19	<an> ?
17	M	pourquoi ?
18	E19	parce que ça va faire [aktivmã]
19	M	et comment tu pourrais faire est-ce que il y a d'autres lettres qui font le son [ã] ?
20	E19	oui
21	M	lesquelles ?
22	E19	<on> ?
23	M	<on> on a dit que ça faisait quel son ?
24	E19	[u]
25	M	[u] c'est quelles lettres ? c'est +
26	E19	<au> ? non c'est [o] ça
27	M	et oui + [u] ça s'écrit comment ?
28	E19	<on>
29	M	<on> ça fait quel son ?
30	E19	[ɔ̃]
31	M	[ɔ̃] et là + [ã] ça s'écrit comment ? comment on peut l'écrire ?
32	E19	<on> ?
33	M	<on> on avait dit que ça faisait [ɔ̃] et [ã] comment on peut l'écrire ?
34	E19	[ã] <an>
35	M	ou + ? il y a une autre façon d'écrire le son [ã]
36	E19	<an> ou + ou <en>
37	M	d'accord + et comment tu sais si dans activement
38	E19	beh en fait j'ai fait au hasard
39	M	d'accord
40	E19	ça m'a + ah aussi j' + j'arrive + j'ai + j'ai des difficultés avec les sons [ã] + <n> + voilà [ã] j'arrive pas à le + le faire
41	M	et + septembre + comment tu l'as écrit le son [ã]
42	E19	tous + tous les mêmes [ã] <on> à chaque fois
43	M	et donc là on a dit que <on> ça faisait [ɔ̃] et pas [ã]
44	E19	ben moi dans tous les mots j'écris [ã] parce que je crois ça ça c'est ça le son <on>
45	M	et là on a vu que c'était le son [ã] c'était <en> ou <an> par exemple donc là tu mettrais quoi <en> ou <an> ? et comment tu ferais pour savoir ?
46	E19	euh je sais pas je sais pas
47	M	quel outil peut t'aider pour savoir comment on écrit le son [ã] ?
48	E19	euh <an> ?
49	M	oui mais quel outil comment tu peux vérifier ?

50	E19	ah
51	M	tu dois vérifier comment on écrit le son [ã] comment tu fais ?
52	E19	beh en fait je + je + je réfléchis dans ma tête
53	M	et te + tu te dis quoi ?
54	E19	je me dis comment on fait pour euh + attends + pour corriger
55	M	mais tu + comment tu fais pour savoir ?
56	E19	je réfléchis dans ma tête et après je peux savoir
57	M	est-ce que tu seras sûre ?
58	E19	non +
59	M	un + un + un outil que tu + t'es sûre que le mot il s'écrit comme ça
60	E19	non
61	M	alors + comment tu peux vérifier quel outil y a par exemple dans la classe chez toi
62	E19	ah beh en fait moi à la maison j'ai des euh + par exemple + 3 fois 4 je sais pas combien ça fait
63	M	et alors comment tu fais pour vérifier ?
64	E19	beh j'ai un cahier + c'est un agenda
65	M	mmh
66	E19	c'est à mon + c'était à mon frère il me l'a donné et après au tout début il y a des calculs
67	M	oui mais là pour le son [ã] ? nous on veut savoir comment écrire septembre
68	E19	je je peux je peux parce que j'ai une fiche c'était celle pour moi c'est la maîtresse qui l'a fait comme ça je peux savoir savoir les [ã] comme quand je t'ai dit pour la dernière fois pour marron
69	M	mmh
70	E19	beh j'ai les sons
71	M	et si t'as pas tes fiches + est-ce qu'il y a un autre moyen ou pas
72	E19	si
73	M	une stratégie
74	E19	dans les septembre + dans
75	M	mais comment tu ferais pour l'écrire septembre ?
76	E19	je peux regarder dans les autres
77	M	dans les autres quoi ?
78	E19	par exemple + euh je peux regarder si y en a y a beaucoup des mots qui sont écrits avec [ã]
79	M	d'accord + donc tu t'aiderais des autres mots ?
80	E19	oui
81	M	d'accord
82	E19	et là je suis sûre que j'ai tout faux

83	M	pourquoi ?
84	E19	parce que j'ai fait tout avec [ɔ̃]
85	M	parce que tu t'es trompée ?
86	E19	oui
87	M	parce que tu as confondu maintenant si je te demande d'écrire silence + silence
88	E19	silence
89	M	on entend quel son ?
90	E19	[ã]
91	M	d'accord comment tu l'écrirais ce son [ã] dans le mot silence
92	E19	<en>
93	M	pourquoi ?
94	E19	parce que ça si j'écrivais <on> ça fera [u] + [ɔ̃]
95	M	d'accord + et tu m'as dit qu'on pouvait aussi l'écrire <an> par exemple pour activement tu m'as dit qu'on pouvait l'écrire <an>
96	E19	<an> (<i>en même temps que moi</i>)
97	M	et pourquoi c'est pas <an> dans silence ?
98	E19	beh on peut écrire les deux
99	M	d'accord
100	E19	mais une façon parce que en fait <an> et si je dis <au> beh <au> ça fait [o]
101	M	d'accord
102	E19	par exemple ac-ti-ve-ment [ã]
103	M	mmh
104	E19	et [ã] c'est <on>
105	M	d'accord mais là activement c'est quel son ?
106	E19	[mã] + [ã]
107	M	donc tu écrirais comment ?
108	E19	<an>
109	M	<an> ?
110	E19	<i>elle fait oui de la tête</i>
111	M	d'accord + euh + pour enfant là on entend deux fois quel son ?
112	E19	[ã] deux fois [ã]
113	M	[ɔ̃] ou [ã] ?
114	E19	[ã]
115	M	[ã]
116	E19	[fã]
117	M	[ãfã] comment tu l'écris ces sons ?

118	E19	<an>
119	M	d'accord + pourquoi ?
120	E19	parce que ça va faire [ã] et là moi j'ai écrit [õ]
121	M	donc tu vois si tu vois la personne qui te parle tu peux regarder sa bouche pour t'aider par exemple
122	E19	oui
123	M	et oui + pour sombre tu me l'as écrit <on> pourquoi ?
124	E19	<on> parce que tout à l'heure + j'avais fait <an> et après je + me croyais pas que ça fait [ã]
125	M	mmh
126	E19	et donc euh j'ai fait un <o> regarde à ça + attends
127	M	il est là regarde
128	E19	pas lui + ben un autre j'avais fait un mot + euh c'était par le deuxième je crois +++ lui
129	M	là c'était éléphant
130	E19	élé ah non pas lui euh + voilà lui là
131	M	saumon ?
132	E19	oui saumon
133	M	comment tu l'as écrit saumon ?
134	E19	j'allais écrire <an> beh après beh moi j'ai effacé parce que j'étais pas sûre
135	M	mmh
136	E19	et j'ai fait <on>
137	M	et pourquoi <on> ?
138	E19	parce que moi je croyais que c'est le son <on> ça fait [õ]
139	M	ça fait
140	E19	[õ]
141	M	[õ]
142	E19	qu'il fallait écrire
143	M	d'accord + donc tu t'es rappelé les sons et comment on les écrit
144	E19	oui et d'abord beh parce que on est là pour euh ça on est là ça veut dire qu'on a des erreurs ?
145	M	peut-être ou peut-être pas + pour + y a beh déjà tu sais que tu as fait les erreurs parce que tu as confondu [ã] et [õ]
146	E19	et je t'avais déjà dit que j'ai écrit au hasard enfant je sais même pas comment on l'écrit et j'ai fait au hasard
147	M	d'accord et là tu de- là si tu dois vérifier là + on veut regarder si tu as bon comment on fait
148	E19	beh pour regarder beh en fait je prends un papier

149	M	mmh
150	E19	après j'écris tous les mots que ce que j'ai écrit là + et après beh je me dis comment je fais pour corriger
151	M	mmh
152	E19	et après je écris euh je sais que + ma tête je réfléchis ah ce mot je sais ça fait [ã] ça fait <an> et donc j'efface en plus j'efface pas je laisse les mots et après je l'ai écrit en dessous le mot que ça fait
153	M	d'accord donc tu réfléchis en écrivant
154	E19	oui
155	M	d'accord merci