

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

*Les gestes professionnels des enseignants dans les dispositifs
réflexifs en orthographe*

Présenté par **REMY Estelle**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

MAUROUX Florence, MCF Sciences du langage

Membres du jury de soutenance

MAUROUX Florence

MCF Sciences du langage

JACQUES Marie-Paule

MCF Sciences du langage

Soutenu le 12 / 03 / 2025

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : *Estelle REMY*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *Les gestes professionnels des enseignants dans les dispositifs réflexifs en orthographe*
déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'ENT - [Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à *Toulouse*

le *03/03/2025*

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Tout d'abord, je remercie chaleureusement Florence Mauroux, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils judicieux tout au long de cette recherche.

Je souhaite également remercier Marie-Paule Jacques et Véronique Larrivé, pour leurs enseignements, qui m'ont permis d'enrichir ma réflexion et d'affiner mon analyse.

Un immense merci à l'enseignante maître-formateur, Clémence Cenac-Cécilia qui a accepté de partager son expérience et ses connaissances, rendant ainsi cette étude ancrée dans la réalité, possible.

Je tiens également à remercier mes amis et mes proches, qui ont su faire preuve de compréhension et de bienveillance à mon égard tout au long de ce parcours.

Et enfin un grand merci à ma mère pour son soutien, sa patience et ses encouragements, sans lesquels ce travail n'aurait pas été possible.

À toutes et à tous, merci infiniment.

Table des matières

Introduction.....	1
 Première partie : L'enseignement de l'orthographe dans la recherche.....	4
1. Le système orthographique français.....	4
1.1. Description du système orthographique français.....	4
1.2. Les difficultés du système orthographique français.....	5
2. Les dispositifs réflexifs en orthographe.....	6
2.1. Définition et principes des dispositifs réflexifs en orthographe.....	6
2.2. Quelques dispositifs réflexifs en orthographe.....	8
2.2.1. La dictée négociée (Haas et Lorrot, 1996).....	8
2.2.2. La phrase dictée du jour (Cogis, 2005).....	9
2.2.3. La phrase donnée du jour (Cogis, Ros, 2003).....	10
2.2.4. La dictée 0 faute (Fisher et Nadeau, 2014).....	10
3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans les dispositifs réflexifs en orthographe	11
3.1. Définition des gestes professionnels.....	11
3.2. Les gestes professionnels dans le domaine de l'orthographe.....	12
3.2.1. L'élaboration de séance d'un dispositif réflexif en orthographe.....	12
3.2.2. L'ouverture d'un dispositif réflexif en orthographe.....	13
3.2.3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans les débats orthographiques.	14
3.2.4. Le mode de questionnement.....	15
3.2.5. La distribution de la parole.....	16
3.2.6. La structuration des savoirs.....	17
3.2.7. La clôture d'un dispositif réflexif.....	18
 Deuxième partie : La problématique.....	20
 Troisième partie : Le recueil de données de terrain dans une classe de cycle 3.....	21
1. Éléments de contextualisation.....	21

1.1. Présentation du lieu de collecte.....	21
1.2. Présentation des enseignantes participantes.....	21
1.2.1. L'enseignante experte.....	21
1.2.2. L'enseignante novice.....	22
2. Données collectées et analysées.....	22
2.1 Les données recueillies.....	22
2.2. Les critères d'analyse.....	23

Quatrième partie : Les effets des gestes professionnels dans le domaine

orthographique.....	24
1. L'élaboration de la séance de l'enseignante experte.....	24
1.1. Les choix didactiques retenus dans l'élaboration de séance.....	24
1.1.1. Les objectifs d'apprentissage et le corpus.....	24
1.1.2. L'anticipation des graphies et des procédures des élèves.....	25
1.2. L'étayage de l'enseignante experte dans l'élaboration de la séance.....	26
2. L'élaboration de la séance par l'enseignante novice.....	27
2.1. Les choix didactiques retenus dans l'élaboration de séance.....	27
3. Les gestes professionnels mobilisés par l'enseignante experte dans les débats orthographiques.....	28
3.1. Le semi-retrait dans les débats orthographiques.....	28
3.2. L'étayage : un type de questionnement adapté.....	29
3.2.1. Le questionnement d'incitation.....	29
3.2.2. Le questionnement d'élucidation.....	32
3.2.3. Le questionnement de régulation.....	33
3.2.4. Le questionnement critique.....	35
4. Les gestes professionnels mobilisés par l'enseignante novice dans les débats orthographiques.....	36
4.1. Le type de questionnement.....	36
4.1.1. Le questionnement ouvert.....	36
4.1.2. Le questionnement d'incitation.....	37

4.1.3. Le questionnement d'élucidation.....	38
4.1.4. Les questionnements de régulation et de critique.....	39
4.2. Le semi-retrait dans des débats orthographiques.....	40
5. La structuration du savoir orthographique par l'enseignante experte.....	41
5.1. L'accueil des propositions des élèves par l'enseignante experte.....	41
5.2. La validation des réponses des élèves.....	41
5.2.1. La validation de la résolution du problème orthographique.....	41
5.2.2. La validation de la résolution des problèmes orthographiques périphériques.....	43
6. La structuration du savoir orthographique par l'enseignante novice.....	44
6.1. L'accueil de propositions des élèves par l'enseignante novice.....	44
6.2. La validation des réponses des élèves.....	45
6.2.1. La validation de la résolution du problème orthographique.....	45
6.2.2. La validation de la résolution des problèmes orthographiques périphériques.....	46
 Cinquième partie : Mobiliser des gestes professionnels dans les dispositifs réflexifs en orthographe : une acquisition qui ne va pas de soi.....	 48
 Conclusion.....	 50
 Bibliographie.....	 52
 Annexes.....	 55

Introduction

L'orthographe est un domaine qui m'a toujours plu, j'ai toujours adoré faire des dictées car j'obtenais de bons résultats, je sollicitais les règles orthographiques au bon moment, c'était fluide, je savais. Pour moi l'exercice de la dictée n'était pas une contrainte mais plutôt l'occasion de me confronter à de nouveaux problèmes orthographiques et de savoir comment j'allais les résoudre. Chaque nouvelle dictée était une ouverture vers d'autres situations complexes, c'était sans fin.

Je ne sais si c'est l'orthographe qui m'a poussée à choisir la voie de l'enseignement car il est toujours agréable d'enseigner quelque chose que l'on aime et que l'on maîtrise, mais en tout cas, aujourd'hui, le fait de transmettre mes connaissances, a été déterminant dans le choix de mon futur métier. Et maintenant que je suis dans un cursus d'enseignement, il me tient à cœur de réaliser des situations d'apprentissage grâce auxquelles je pourrais faire aimer l'orthographe aux élèves comme je l'ai aimée lorsque j'étais à leur place. Aussi quand je suis arrivée en stage dans les écoles, j'ai été tout particulièrement attentive aux situations d'apprentissage en orthographe. Je m'attendais à voir des dictées traditionnelles comme je les avais toujours vécues et j'ai été totalement surprise de voir que l'exercice traditionnel de dictée n'était plus d'actualité. Voir que l'enseignant n'était pas uniquement en train de dicter un texte mais que la dictée était plutôt l'occasion de laisser place à une grande part d'oral et d'échanges entre les élèves et l'enseignant m'a séduite. C'est le type de dictées que je devais explorer pour transmettre vraiment le goût de la maîtrise de l'orthographe.

Toujours très redoutée, l'exercice de la dictée est de loin celui qui est le moins réussi par les élèves français comme ne manque pas de le montrer l'enquête réalisée par la DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, 2022). En effet, « les élèves évalués, dans le cadre d'une dictée, au cours moyen deuxième année (CM2) en 2021 ont de moins bons résultats en orthographe que ceux évalués en 1987, 2007 et 2015. [...] La baisse des résultats continue de concerner l'ensemble des élèves, quels que soient leur sexe et leur âge ». C'est pourquoi le Ministère de l'Éducation nationale s'est donné pour mission de renforcer la place de la dictée dans les programmes. En effet, il s'agit de l'exercice d'apprentissage de l'orthographe par excellence. D'après le BOEN (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale) n°31 du 30 juillet 2020, la place et le rôle de la dictée sont explicites : mettre en pratique des « dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la

construction de la vigilance orthographique » (p. 116). La dictée est donc un moyen d'enseignement à ne pas négliger, c'est pour cela que le ministère de l'Éducation nationale incite à la pratique quotidienne de la dictée par les élèves dès l'élémentaire pour favoriser les apprentissages et les automatismes.

Dans la logique des programmes consignés dans le BO n° 31 du 30 juillet 2020, les élèves de cycle 3 développent des compétences dans la continuité du cycle 2. Si au cycle 2 les élèves doivent savoir « passer de l'oral à l'écrit », ceux de cycle 3 doivent « maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ». De la même manière, les élèves de cycle 2 doivent « se repérer dans la phrase simple », tandis que les élèves du cycle 3 doivent « se repérer dans la phrase complexe ». Au cycle 2, ils s'initient à l'orthographe lexicale et à la « maîtrise de l'orthographe grammaticale ». Au cycle 3, ils acquièrent l'orthographe lexicale et grammaticale. En ce qui me concerne, je m'intéresserai plus particulièrement au segment « acquérir l'orthographe grammaticale » où il est spécifié que les élèves de cycle 3 pratiquent des « dictées régulières, sous des formes différentes qui favorisent la construction de la vigilance orthographique ».

Ainsi, plusieurs recommandations sont faites auprès des enseignants pour qu'ils appréhendent l'exercice de la dictée. Le ministère de l'Éducation nationale propose un guide fondé sur l'état de la recherche intitulé : *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Le chapitre V de ce guide, dans la rubrique consacrée à la dictée, fait un inventaire des types de dictées que l'enseignant peut mettre en place dans sa classe. Il présente aussi une analyse détaillée des erreurs linguistiques que peuvent commettre les élèves. Cependant, s'il est très précis concernant les démarches que l'enseignant doit adopter pour apprendre aux élèves à mémoriser les mots, à corriger leurs erreurs ainsi qu'à évaluer leurs acquis, ce guide ne délivre aucun renseignement concernant les gestes professionnels à mobiliser pour assurer le déroulement des dispositifs réflexifs dans le domaine de l'orthographe.

Au cours de ma recherche, je vais donc focaliser mon étude sur ces gestes professionnels. Dans un premier temps, je poserai le cadre théorique en m'intéressant à l'orthographe et son enseignement dans la recherche. Cela m'amènera dans un second temps à poser une problématique pour laquelle j'aurai besoin d'établir dans une troisième partie un recueil de données. C'est dans une école élémentaire de cycle 3 où j'ai eu l'occasion d'observer un enseignant qui déploie des gestes professionnels dans les dispositifs réflexifs en orthographe, que je vais pouvoir collecter les données de terrain. Afin de me rendre compte de leur degré de difficulté, je vais à mon tour me confronter à une séance d'apprentissage

dans laquelle je mobiliserai ces gestes professionnels. J'analyserai ensuite ces gestes, indispensables, pour mettre en lumière leur spécificité. Enfin, je tâcherai d'avoir un esprit plus critique dans une dernière partie consacrée à une discussion sur la mobilisation des gestes professionnels dans les dispositifs réflexifs en orthographe.

Première partie : L'enseignement de l'orthographe dans la recherche

Dans cette première partie je vais m'attacher à présenter la complexité du système orthographique français. Ensuite, je vais définir ce que sont les dispositifs réflexifs en orthographe et, enfin, je définirai les gestes professionnels propres à ces dispositifs.

1. Le système orthographique français

Dans cette partie, il s'avère indispensable pour ma recherche de définir le système orthographique français puisqu'il est l'objet d'enseignement des dispositifs réflexifs en orthographe. Pour cela je commencerai par décrire le système orthographique français en lui-même. Ensuite, j'exposerai les difficultés des élèves pour s'emparer de ce système.

1.1. Description du système orthographique français

L'écriture française est un système alphabétique. Les unités graphiques composées de six voyelles et vingt consonnes sont destinées à transcrire les trente-six phonèmes du français, cela signifie qu'il n'y a pas de correspondance univoque lettre-son ce qui fait de notre système orthographique un système complexe.

Les recherches de Nina Catach (1991) ont permis de définir le système orthographique français comme un plurisystème, c'est-à-dire un système organisé en trois composantes :

- la composante ***phonogrammique*** correspond à l'écriture des sons. Cette composante repose sur la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (*eau*, *au*, *o* pour le son [o]) ;
- la composante ***morphogrammique*** correspond à la transcription de la morphologie grammaticale (à savoir les marques de genre, de nombre, de personne, de temps) et de la morphologie lexicale correspondant aux marques dérivationnelles (le *d* de */grand/*) ;
- la composante ***logogrammique*** correspond à l'écriture des mots dont la graphie permet de différencier les mots de même prononciation mais de sens différent. Le plus souvent, ce système inclut l'écriture des mots monosyllabiques (*/la/*, */là/* ; */ou/*, */où/*) et des mots homophoniques (*homophones grammaticaux* : */c'est/*, */s'est/*, */ses/*, */ces/*, */sait/*, */sais/* ; *homophones lexicaux* : */vers/*, */verre/*, */vert/*, */vair/*).

Selon Pelletier et Le Deun (2004), le principe fondamental qui sous-tend ces trois composantes est la notion de graphème. Il s'agit de la plus petite unité distinctive de la chaîne écrite, qui correspond à une lettre ou à un groupe de lettres, transcrivant soit un phonème soit un morphème.

Après avoir décrit le système orthographique français et sa complexité, je vais à présent me focaliser sur les difficultés que les élèves rencontrent pour s'en saisir.

1.2. Les difficultés du système orthographique français

Il existe trois types de graphèmes qui génèrent la plupart du temps des difficultés pour les élèves (Brissaud et Cogis, 2011) :

- les **phonogrammes** : ce sont des graphèmes qui transcrivent les sons appelés les phonèmes. En français, un même phonogramme peut transcrire trois graphèmes différents (*[k]* est transcrit par *k* dans /képi/, /c/ dans /car/, et /qu/ dans /quand/).

Certains élèves peuvent éprouver des difficultés à comprendre que différents graphèmes représentent le même son.

- les **morphogrammes** : ce sont des graphèmes porteurs de marques grammaticales ou lexicales (*masculin/féminin, singulier/pluriel, préfixe/suffixe, ...*). Nous distinguons :
 - les **morphogrammes grammaticaux** : ils marquent le genre (le *e* dans /petite/), le nombre (le *[s]* dans /chats/) et les désinences verbales (le *t* dans /il ment/).

La plus grande difficulté réside dans le fait que ces marques sont le plus souvent inaudibles et varient selon la nature grammaticale du mot. Il peut aussi être difficile pour la plupart des élèves d'identifier la marque du singulier ou du pluriel, notamment lorsqu'ils vont aborder les exceptions telles que les noms et les adjectifs terminés en *-x, -eux, -aux*, ainsi que les noms masculins comme /musée/ ou /lycée/ qui portent la marque du féminin de par leur étymologie ;

- les **morphogrammes lexicaux** : ils donnent des informations lexicales sur la famille du mot, ils relient un radical à ses dérivés (*CHANT* : *[t]* est un morphogramme lexical qui établit le lien entre /chant/ et /chanter/).

Dans ce cas, la difficulté réside pour les élèves, dans le fait d'intégrer que des mots appartiennent à des familles et sont formés en dérivation à partir de suffixes et de préfixes.

- les **logogrammes** : ce sont les graphèmes permettant de faire la distinction entre les homophones. Nous distinguons :
 - les logogrammes *grammaticaux* (/sont/ ; /son/) ;
 - les logogrammes *lexicaux* (/bon/ ; /bond/).

Cette difficulté des élèves à maîtriser les homophones grammaticaux pourrait également résider dans leur enseignement. En effet, les homophones sont la plupart du temps « enseignés par couple, leur point commun étant l'identité phonique » (Cogis et Manesse, 2007, p. 168). Le fait d'enseigner simultanément les homophones grammaticaux (*à/a* ; *son/sont* ; *peu/peut*) risque de multiplier les erreurs orthographiques chez les apprenants. Ainsi l'oral, en influant ce choix didactique d'apprentissage par rapprochement, se substitue à l'analyse syntaxique (*et/est* ; *à/a* ; *ou/où*).

En résumé, « les choix graphiques se situent ainsi au croisement de la morphologie et de la syntaxe » (Cogis et Manesse, 2007, p. 101). Autrement dit, l'élève doit mener une analyse grammaticale permanente puisqu'il ne peut pas toujours s'appuyer sur l'oral pour choisir la marque graphique qui convient. De fait, l'apprenant doit « avoir conscience des relations syntaxiques, que [le] mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance » (Cogis et Manesse, 2007, *ibid.*). Si l'élève n'a pas la réflexion et les connaissances linguistiques nécessaires du fonctionnement de la langue, il ne pourra résoudre les problèmes orthographiques.

Afin d'aider l'élève à mettre en œuvre cette réflexion sur la langue pour résoudre des problèmes d'orthographe, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs réflexifs en orthographe.

2. Les dispositifs réflexifs en orthographe

2.1. Définition et principes des dispositifs réflexifs en orthographe

Le souci permanent de faire progresser les élèves en orthographe incite les enseignants à s'orienter de plus en plus vers des exercices innovants autres que la *dictée traditionnelle*. Les dictées traditionnelles sont connues pour leur dimension évaluative (Brissaud et Cogis, 2011) : elles mesurent les compétences orthographiques des élèves par l'intermédiaire d'une note. L'élève est face à une erreur corrigée, mais cette correction ne lui permet pas d'adopter une démarche réflexive et d'accéder à une explication de l'erreur. C'est ainsi que sont apparus

progressivement les dispositifs réflexifs en orthographe comme les ateliers de négociation graphique mis au point par Haas et Lorrot dès les années 1990 (Haas et Lorrot, 1996). Les deux chercheuses ont veillé à ce que ces démarches didactiques soient compatibles et puissent coexister avec les pratiques courantes des enseignants.

Tout dispositif réflexif en orthographe présente des principes communs autour de la résolution des problèmes orthographiques. Ainsi, l'élève mobilise des savoirs linguistiques de plus en plus adaptés à la **résolution des problèmes** rencontrés.

Comme le disent Mauroux et Durand (2023), le but des dispositifs innovants « est d'amener les élèves à adopter une posture réflexive sur la langue et son fonctionnement pour qu'ils mobilisent et construisent des savoirs ajustés à la résolution de problèmes orthographiques » (Mauroux et Durand, 2023, p. 13).

Par ailleurs, Brissaud et Cogis (2011) précisent que les textes des dictées réflexives sont d'une longueur plus courte pour permettre aux élèves un temps de discussion collective primordial, leur offrant l'opportunité d'être à l'écoute les uns des autres et **d'explicitier entre pairs** leur cheminement intellectuel.

Enfin, les dispositifs réflexifs instaurent **un rapport à l'erreur positif** : l'erreur devient un véritable levier dans les apprentissages. Toujours selon Brissaud et Cogis (2011), elle n'est plus considérée comme un écart à la norme mais plutôt comme une erreur à analyser entre élèves et avec l'élève. Confronter l'apprenant à l'erreur va l'inciter à avoir une réflexion sur son écrit, il pourra ainsi mieux appréhender ses erreurs et se saisir de la version normée.

Ainsi, selon Brissaud et Cogis (2011), citées par Mauroux (2023), tous ces dispositifs partagent des principes communs autour de la résolution d'un problème orthographique. Nous distinguons aussi bien le rôle des interactions dans la construction des connaissances orthographiques, que la présence des verbalisations dans la compréhension du fonctionnement du système, ainsi que la place des compétences métaorthographiques dans l'appropriation et le développement des raisonnements orthographiques.

Maintenant que j'ai défini les caractéristiques des dispositifs réflexifs en orthographe, je vais plus concrètement me focaliser sur quelques dispositifs réflexifs qui existent dans le domaine de l'orthographe.

2.2. *Quelques dispositifs réflexifs en orthographe*

De nos jours, la dictée existe sous de multiples formes. En effet, elle permet aux élèves de confronter ce qu'ils ont écrit avec le point de vue des autres. On la retrouve généralement sous forme de débat comme la *dictée négociée*, la *dictée dialoguée*, la *phrase dictée du jour* ou encore la *phrase donnée du jour*.

Dans cette sous-partie, je vais présenter quatre types de dispositifs réflexifs en orthographe et mon attention sera plus particulièrement portée sur le rôle tenu par l'enseignant dans chaque dispositif. Cependant, il est à noter que l'exposé de ces dispositifs n'est pas exhaustif.

2.2.1. La dictée négociée (Haas et Lorrot, 1996)

Tout d'abord, je vais m'attacher à décrire un des premiers dispositifs donnant lieu à des négociations linguistiques. Il s'agit de l'*atelier de négociation graphique* qui a ensuite évolué vers la dictée négociée (Haas et Lorrot, 1996).

L'objectif des *ateliers de négociation* n'est pas celui d'une dictée traditionnelle amenant à une notation, mais plutôt celui d'« expliciter les raisonnements qui ont permis de choisir les graphies » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 63). Le dispositif s'axe sur les échanges entre pairs afin de clarifier les stratégies choisies. Il s'organise en un atelier limité à cinq ou six élèves pour que l'enseignant puisse observer attentivement chaque élève. Pendant ce temps, le reste de la classe réalise un travail en autonomie. Après l'annonce de l'objectif, les élèves de cet atelier écrivent sur une grande affiche les courtes phrases dictées par l'enseignant. Les élèves sont ensuite invités à discuter de leurs productions exposées au tableau en cherchant des arguments en faveur de telle ou telle graphie. Les élèves vont ainsi « élaborer des argumentations métalinguistiques » (Haas et Lorrot, 1996, p. 168).

Au sein de l'atelier, l'enseignant ne tranche pas et n'expose pas la graphie normée, il élabore simplement une synthèse reprenant les problèmes résolus ou non. L'enseignant finit par écrire la phrase normée afin que les élèves confrontent leurs hypothèses et leurs propositions. Enfin, une séance collective fera l'objet d'une synthèse des solutions et des problèmes rencontrés pour aboutir à une institutionnalisation.

La *dictée négociée* est un dispositif qui s'inspire fortement des ateliers de négociation graphique mis au point par Haas et Lorrot (1998). Le déroulement de la *dictée négociée* comporte trois phases identiques dont la particularité est de se dérouler en classe entière. La dictée a pour objectif de faire émerger le cheminement intellectuel des élèves par la négociation et de le faire

évoluer. La *dictée négociée* est coûteuse en temps car elle présente plusieurs étapes. La première étape consiste à dicter des phrases que les élèves écrivent individuellement. Lors de la deuxième étape, l'enseignant constitue des petits groupes d'élèves qui confrontent leurs graphies afin d'aboutir à une dictée unique. Les apprenants, lors de cette étape, peuvent recourir à leurs fiches-outils. Enfin, la troisième étape est celle de l'échange collectif dans lequel les élèves énoncent les différentes graphies pour en débattre en grand groupe en vue d'aboutir à la norme orthographique. À la différence de l'ANG, la dictée négociée fait travailler les groupes d'élèves simultanément.

Dans ce dispositif, le rôle de l'enseignant a évolué : il va guider les élèves vers le savoir orthographique en dynamisant les débats et en orientant ses élèves sur les propositions à discuter.

Nous retrouvons le même rôle de l'enseignant dans deux dispositifs journaliers plus courts. Il s'agit de la *phrase dictée du jour* et de la *phrase donnée du jour*.

2.2.2. La phrase dictée du jour (Cogis, 2005)

La *phrase dictée du jour*, composée de trois étapes, a été détaillée par Cogis (2005). La première étape consiste pour l'enseignant à dicter une phrase aux élèves puis, dans un second temps, à recenser au tableau les différentes graphies retenues sous forme de colonnes pour faire apparaître les différentes propositions. L'enseignant demande aux élèves d'explicitier leurs choix graphiques et les invite à débattre entre eux des arguments mobilisés par les uns et les autres pour pouvoir déterminer la graphie qui leur semble correcte. Selon Cogis et Ros (2003), dont les propos ont été repris en 2015 par Cogis, Nadeau et Fisher, une graphie est validée lorsqu'elle respecte deux conditions : « que la démonstration soit convaincante et que l'enseignant la confirme » (2003, p. 94). Les graphies jugées erronées sont effacées. Dans un troisième temps, la dictée se clôt par un bilan de ce que les élèves ont appris. Ils copient ensuite la phrase pour en garder une trace normée.

La particularité de la *phrase dictée du jour* conduit à effectuer des négociations en classe entière. Ici, le rôle de l'enseignant se rapproche du rôle qu'il a lors de la *dictée négociée*. Il ne se contente pas de la bonne réponse apportée par les bons élèves, mais il essaie de prendre en compte la diversité des propositions de tous ses élèves et de faire valoir autant la parole de quelqu'un dont la justification n'est pas correcte. C'est à ce moment-là qu'il écoute, fait reformuler ou aide à reformuler, relance les débats latents et régule les échanges.

2.2.3. La phrase donnée du jour (Cogis, Ros, 2003)

La *phrase donnée du jour*, quant à elle, a été proposée par Cogis et Ros (2003). L'enseignant écrit d'abord au tableau une phrase grammaticalement correcte. Puis, les élèves sont encouragés à poser des questions à propos des graphies sur lesquelles ils s'interrogent. Il leur est demandé également d'expliquer toutes ou une partie des graphies selon un objectif prédéfini par l'enseignant. En effet, « en remontant aux causes, on travaille indirectement les conceptions des élèves par la confrontation directe aux régularités qui régissent la norme » (Cogis, 2005, p. 268). La plupart du temps, les élèves sont confrontés à leurs erreurs et c'est à partir de ces dernières qu'émerge la norme. Enfin, l'enseignant efface la phrase normée puis la dicte aux élèves.

Cette dictée se différencie des autres puisque c'est en partant de la forme normée que l'élève va faire émerger la construction de la règle orthographique.

L'enseignant ne délivre pas le savoir immédiatement mais laisse les élèves le reconstruire. Il se met volontairement en retrait mais il va tout de même aider ses élèves à formuler la justification des graphies normées, il est le détenteur du savoir.

Je vais à présent aborder un dernier dispositif, il s'agit de celui de la *dictée 0 faute* dans lequel le rôle de l'enseignant est différent.

2.2.4. La dictée 0 faute (Fisher et Nadeau, 2014)

Fisher et Nadeau (2014) ont détaillé le processus de la *dictée 0 faute*. Cette dernière consiste à dicter un texte de plusieurs phrases aux élèves. Pour chaque phrase les élèves sont encouragés à poser des questions en lien avec leurs doutes orthographiques. Ces questionnements ne sont pas mobilisés dans les autres dispositifs, c'est ce qui fait la particularité de cette dictée. Dans un second temps, l'enseignant va rediriger les questions des uns et des autres pour les adresser au groupe classe. La formation des questions va être importante pour « guider les élèves vers des procédures de résolutions (par ex. : *quelle est la classe de ce mot ?* » [...]) (Fisher et Nadeau, 2014, p. 170).

Ici, le rôle de l'enseignant est essentiel dans le choix du corpus puisqu'il favorisera la réflexion sur des problèmes orthographiques en lien avec un objectif préalablement identifié. Au cours des échanges, l'enseignant fera les réajustements nécessaires. À l'issue de la dictée, l'enseignant organise des ateliers complémentaires autour d'un point linguistique qui aboutira à l'élaboration de fiches-outils ou d'affichages auxquels les élèves pourront se référer lors des prochaines

dictées. Comme je peux le voir, ici « l'enseignant ne cherche pas un résultat immédiat mais vise la construction d'une compétence à long terme » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 62).

En somme, l'intervention de l'enseignant dans le domaine orthographique a complètement évolué depuis l'apparition des dictées innovantes. L'enseignant n'est plus simplement là pour corriger les fautes et délivrer le savoir orthographique mais il intervient de façon permanente. Il est à l'écoute, il reformule, il observe, il étaye, il incite et relance les débats, il est le garant de la validation finale.

Ainsi la gestion des ateliers réflexifs en orthographe implique des gestes professionnels précis, réfléchis et adaptés sur lesquels je vais à présent porter mon analyse.

3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans les dispositifs réflexifs en orthographe

3.1. Définition des gestes professionnels

Le geste professionnel est défini par Bucheton et Soulé (2009) comme une « action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima [qui] prend son sens dans et par le contexte scolaire » (p. 33). Ce concept est approfondi par Jorro en 2016, quand elle définit le geste professionnel comme un « mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet. » (Jorro, 2016, citée par Dupuy et Soulé, 2021, p.189). Cela peut par exemple se traduire par la posture physique de l'enseignant, son orientation face à la classe, ses déplacements, ses changements d'intonation pour capter l'attention de ses élèves mais aussi par l'utilisation d'un rituel de gestes connus de tous pour susciter l'écoute et l'attention. Faits pour être compris, ils manifestent une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Autant d'éléments qui participent à la communication non-verbale et qui dépendent de la personnalité de chaque enseignant.

Il est également important de rappeler le raisonnement qui sous-tend le modèle du multi-agenda tel qu'il est défini par Bucheton et Soulé en 2009 (cf. Annexe n° 1). Ces auteurs ont mis en lumière cinq préoccupations qui sont les fondements de son activité professionnelle : l'atmosphère, le pilotage, l'étayage et enfin le tissage. *L'atmosphère* qu'il estime essentielle pour un déroulement favorable de la séance ; le *pilotage* correspond aussi bien à la gestion de l'espace, du temps, du rythme, des tâches et des interactions ; *l'étayage* représente toutes les formes d'aide apportées aux élèves pour les guider dans leur apprentissage ; le *tissage* est un

geste professionnel primordial, il s'agit de montrer aux élèves que les séances ont un lien les unes avec les autres : l'ordre des tâches selon Bucheton n'étant pas neutre car les élèves doivent comprendre la succession des tâches pour donner du sens à leurs apprentissages. Ces quatre préoccupations sont dites « enchâssées » car elles fonctionnent en même temps et mènent ainsi à la cinquième préoccupation, destinée à la *transmission effective des contenus d'enseignement*.

Ainsi, pour Dupuy et Soulé (2021) il est essentiel de comprendre que l'enseignant « ajuste son action en effectuant des gestes [...] qui sont autant de ressources plus ou moins consciemment orientées » (Dupuy et Soulé, 2021, p.189) en fonction du domaine d'apprentissage.

Maintenant que les gestes professionnels sont définis dans leur généralité, je vais à présent m'intéresser à ceux adoptés dans le domaine orthographique en suivant leur ordre chronologique.

3.2. Les gestes professionnels dans le domaine de l'orthographe

3.2.1. L'élaboration de séance d'un dispositif réflexif en orthographe

Je vais commencer par évoquer le geste qui doit se poser en amont du dispositif réflexif, à savoir l'élaboration de la séance.

L'enseignant investit un rôle connu de tous dans l'ensemble des disciplines scolaires, celui d'organisateur de la situation d'apprentissage. Concernant l'organisation, c'est à l'enseignant de convenir des objectifs orthographiques en jeu pour pouvoir ensuite choisir le corpus. Qu'il soit novice ou expérimenté, l'enseignant, selon Cogis (2005), doit être rigoureux. Ainsi, le choix du texte reste fondamental lors des dictées réflexives puisqu'il va servir de vérification ou de diagnostic sur l'état des connaissances orthographiques des élèves et permettre à l'enseignant d'ajuster son enseignement ultérieur. L'enseignant doit ainsi être au clair sur ses objectifs d'apprentissage et surtout sur les obstacles cognitifs auxquels il veut confronter ses élèves.

Il est également nécessaire que l'enseignant anticipe les différentes graphies pouvant être produites par les élèves, et dans la mesure du possible, l'ensemble des arguments suggérés et des procédures utilisées par les apprenants. Pour l'enseignant, l'intérêt de ces démarches réside dans le fait qu'il disposera de multiples stratégies d'intervention pour gérer les divers scénarios qui pourraient se présenter à lui. On peut voir ce souci d'exhaustivité dans les choix didactiques proposés par Cogis (2005). En effet, cette chercheuse propose un tableau qui recense à la fois les

anticipations des graphies des élèves ainsi que les stratégies à adopter par les apprenants pour parvenir à la graphie normée. (cf. Annexe n° 3). Néanmoins, l'enseignant doit se laisser une marge de manœuvre car ce type de séance interactive, ne peut être anticipée dans son intégralité. D'ailleurs, comme le souligne Cogis (2005), à vouloir suivre une ligne toute tracée, l'enseignant risque de scléroser les débats. En effet, les réponses des élèves varient en fonction du profil de la classe ainsi que des séances. Leurs réponses ne sont pas immuables, elles sont hétérogènes et parfois même imprévisibles. Il s'agit ici d'un geste de *pilotage* des tâches (Bucheton et Soulé, 2009) dans lequel l'enseignant anticipe ses choix pédagogiques.

Une fois posé le geste de préparation de la séance sur les dispositifs réflexifs en orthographe, je vais m'intéresser au geste requis pour introduire la séance.

3.2.2. L'ouverture d'un dispositif réflexif en orthographe

L'ouverture d'une séance est le moment où l'on doit s'assurer que les élèves ont bien saisi le type de dictées mis en place. Selon Cogis (2005), l'enseignant peut éventuellement débiter la séance par un rappel du contrat didactique de la classe, par le résumé d'une leçon ou bien par la dictée elle-même.

Partir du contrat didactique permet de rappeler aux élèves qu'il y a des règles à respecter lors des débats linguistiques, essentielles pour assurer un échange propice aux apprentissages : « on [rappelle qu'on] ne se moque pas quand il y a une erreur, ni par un propos désobligeant, ni même par un geste ou une intonation » (Cogis, 2005, p.289). Ce geste correspond à une des préoccupations essentielles de l'enseignant, celle de *l'atmosphère* de la classe (Bucheton et Soulé, 2009) qui doit assurer une certaine bienveillance pour permettre un apprentissage fructueux.

Par ailleurs, privilégier une entrée par la leçon d'apprentissage du moment permet à l'enseignant de remobiliser les savoirs et ainsi orienter les élèves vers les points linguistiques qu'il a ciblés. Toutefois, la séance peut commencer directement par la dictée lorsque le contrat a bien été intégré par les élèves et qu'ils ont compris le rôle qu'ils avaient à jouer lors de ce temps spécifique.

Toute ouverture de séance correspond ainsi au geste de *tissage* énoncé par Bucheton et Soulé (2009). Cette préoccupation essentielle de l'enseignant permet aux élèves de pouvoir donner du sens à leurs apprentissages.

Maintenant que le geste d'ouverture d'un dispositif réflexif est défini, je vais centrer mon étude sur la pluralité des gestes professionnels à déployer par l'enseignant lors des interactions entre élèves.

3.2.3. Les gestes professionnels de l'enseignant dans les débats orthographiques

Les interactions entre élèves et enseignant sont au cœur de la classe. Qu'elle soit subdivisée ou en grand groupe, la classe induit forcément des situations interactives dynamiques. Tout banalement, les êtres humains mis en présence, parlent entre eux. D'ailleurs, Cogis spécifie que « les paroles produisent des effets de tout ordre, qu'ils soient sociaux, affectifs [...] et cognitifs ». Ainsi, c'est au travers du langage que les connaissances « se transmettent au sein d'une culture » (Cogis, 2005, p. 306).

Généralement, on ne remet pas en cause la parole de l'enseignant quand il transmet le savoir, tandis que celle des élèves est moins reconnue pour sa valeur pédagogique. Pourtant, il est essentiel de valoriser toutes les prises de paroles, car comme l'affirme Cogis (2005), « en parlant, on peut apprendre » (p. 306).

Puisque la notion de débat est inhérente au dispositif réflexif en orthographe, il convient d'analyser le rôle particulier de l'enseignant dans ces échanges entre élèves. Selon Cogis (2005) « l'évolution des conceptions orthographiques passe par leur libre expression et le débat entre élèves » (p. 289). En effet, pour laisser libre cours aux argumentations, l'enseignant se met alors *en retrait* mais ce terme est à nuancer. L'enseignant ne livre plus directement la bonne réponse aux élèves, il les guide progressivement vers celle-ci. Tout en étant le garant du savoir, il va retarder la transmission pour permettre aux élèves de réfléchir sur la langue et ainsi trouver la graphie normée. Il n'est donc pas totalement en retrait mais il garde un œil vigilant sur la qualité et l'évolution des débats. Il investit alors le rôle de *metteur en scène* pendant l'activité car c'est en modulant l'intensité de son intonation, que l'enseignant capte et réactive l'attention essentielle lors des débats en classe. Ce geste de semi-retrait est nommé par Cogis et Brissaud (2011) comme une « *neutralité active* » (p. 63).

Maintenant que j'ai identifié le geste de l'enseignant comme étant un geste de semi-retrait, je vais aborder ce qui justifie cette neutralité active en clarifiant le mode de questionnement qui doit être utilisé par l'enseignant.

3.2.4. Le mode de questionnement

Je vais à présent exposer le contenu des différents modes de questionnements dont l'enseignant dispose pour permettre le débat entre élèves.

« Le débat entre les élèves ne s'instaure pas magiquement. Il n'a lieu que si l'enseignant met en place et crée les conditions d'un déroulement favorable » (Cogis, 2005, p. 290). Ainsi, lorsque les élèves débattent des graphies en petit groupe, les échanges restent gérables et chacun est à même d'écouter son pair. Seulement, lorsque les discussions se réalisent en grand groupe, les débats ne peuvent se gérer seuls. La présence de l'enseignant est dès lors indispensable pour mener au mieux les échanges et y faire régner une ambiance sereine et productive. La chercheuse Cogis (2005) a mis en lumière quatre types de questions que l'enseignant pose précisément lors de la *phrase dictée du jour* :

- le questionnement d'**incitation** : il sert à lancer ou relancer le débat et à encourager les élèves pour qu'ils prennent la parole. Ce questionnement s'adresse aussi bien à l'élève qui veut faire une proposition qu'au reste de la classe pour qu'elle réagisse à l'argument énoncé.
- le questionnement d'**élucidation** : il permet à l'enseignant de demander la reformulation de l'argument à un élève afin de clarifier son propos.
- le questionnement de **régulation** : ce questionnement surgit lorsque le débat s'enlise. C'est à ce moment-là que l'enseignant peut faire le point sur les graphies à retenir, mettre en avant celles qui n'ont pas encore été défendues, écarter un argument qui ferait dévier le débat ou prendre la décision d'avancer plus rapidement la séance.
- le questionnement **critique** : par ce type de question, qui cible une situation problème, l'enseignant va inciter l'ensemble de la classe à chercher une solution pour faire évoluer les conceptions. Ce questionnement est délicat, il n'est employé que rarement car il pourrait bloquer les élèves.

Il est à noter que dès l'instant où il y a une discussion linguistique collective, ces questionnements sont automatiquement présents. Ils peuvent se combiner et avoir différentes fonctions selon le contexte en jeu. Ce sont des ressources sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour stimuler les débats en perte d'efficacité. Parfois, sans le vouloir, l'enseignant a tendance à figer les élèves. En posant des questions introduites par l'adverbe « pourquoi », l'enseignant immobilise les élèves et ces derniers se retrouvent comme paralysés à l'idée de répondre à une question aussi ouverte. Au lieu de questions du type : « pourquoi tu as oublié un s ? » (Cogis, 2005, p.291), il est préférable d'opter pour des formulations plus guidées : «

comment tu as fait pour... » ou « qu'est-ce qui t'as fait penser à mettre un s ? » (Cogis, ibid.). En n'enlisant pas le débat, ces dernières questions permettent de rebondir sur l'argumentation des élèves et d'apporter une dimension plus concrète et explicative des règles orthographiques. Les choix des types de questionnements de l'enseignant relèvent du geste professionnel *d'étayage* puisqu'il est là pour accompagner et expliciter l'argumentation de l'élève (Bucheton et Soulé, 2009). Un répertoire de ce type de questions figure en annexes (cf. Annexe n° 2).

Maintenant que j'ai exposé les types de questionnements propres aux dispositifs réflexifs en orthographe, je vais évoquer le geste professionnel de distribution de la parole lors des débats entre élèves.

3.2.5. La distribution de la parole

La distribution de la parole est un geste professionnel relativement anodin mais non négligeable dans les dispositifs réflexifs en orthographe. Au cours de la discussion, le but est que chaque élève prenne la parole pour faire part de ses argumentations et ne reste pas sur des conceptions orthographiques erronées. Aussi, selon Cogis (2005), il ne s'agit pas d'interroger un ou deux élèves pour arriver à un consensus mais bien de prendre en compte l'ensemble des propositions de la classe afin d'aboutir à un réel échange d'arguments. Le groupe classe se verrait alors suivre le schéma habituel non constructif, celui où les élèves compétents vont rapidement diriger le débat vers la norme orthographique sans laisser l'occasion aux élèves plus faibles en orthographe de comprendre leurs erreurs.

En outre, toujours selon Cogis (2005, p. 291) il y a deux moments cruciaux lors de la discussion à savoir « le recueil des propositions et la première prise de parole ». Généralement, les élèves plus à l'aise en orthographe vont être les premiers à vouloir prendre la parole et énoncer la graphie juste. De fait, c'est la graphie normée qui se retrouvera, dans la plupart des cas, en première position dans la colonne des graphies. L'enseignant aura alors tendance à commencer par celle-ci et sera probablement confronté aux approbations des apprenants et en particulier celles des élèves qui acquiescent sans comprendre. Ainsi, l'enseignant devra réajuster son geste professionnel en ne commençant pas constamment par répertorier les graphies normées. En s'intéressant aux graphies qui s'éloignent de la norme, l'enseignant aidera toute la classe à expliciter ses choix et offrira aux élèves ayant fait des erreurs, l'opportunité de réfléchir et de mieux les comprendre. Or, régulièrement il arrive que les élèves qui maîtrisent l'orthographe souhaitent à tout prix imposer leur graphie. Dans ce cas, l'enseignant doit être

vigilant et ne pas toujours interroger l'élève détenant la réponse correcte sinon le reste de la classe ne pourra être confronté aux obstacles orthographiques.

Le rôle de l'enseignant est ici délicat car il doit prendre en compte l'ensemble des profils de la classe. Il ne s'agit pas de délaissier les plus compétents mais de ne pas leur laisser tout faire non plus. Selon Cogis (2005), il est plus judicieux de leur donner la parole à un moment opportun : reformuler des arguments, confirmer une graphie ou lancer la classe sur une nouvelle piste. Quant aux élèves les plus faibles, ils peuvent davantage être sollicités pour rappeler une règle orthographique vue auparavant ou une notion qui sera à leur portée. Ainsi, ce contexte fait appel à la préoccupation dite *d'étayage* (Bucheton et Soulé, 2009) puisque l'enseignant va inciter les apprenants à s'appuyer sur les fiches-outils présentes dans la classe.

La distribution de la parole est un geste très technique qui s'effectue tout au long de la séance. Il en va de même pour le geste que je vais aborder maintenant, celui de la validation du savoir qui est un geste capital pour structurer les savoirs orthographiques.

3.2.6. La structuration des savoirs

La structuration des savoirs de la part de l'enseignant au cours des débats est selon Cogis (2005) l'étape la plus déterminante. L'enseignant s'emploie à ne pas trop donner d'indices sur la validation des propositions des élèves, leur laissant ainsi la liberté d'exposer leur argument, qu'il soit valide ou non. Parfois, il approuvera les paroles de l'élève mais simplement pour confirmer qu'il l'écoute et qu'il suit son argumentation.

« La question de la validation se pose [...] différemment selon qu'un problème de conceptualisation existe ou non, ou que le débat peut encore apporter quelque chose de nouveau » (Cogis, 2005, p. 297). En effet, c'est à l'enseignant de décider si les échanges se poursuivent ou non. Il se peut que le débat s'épuise. Inutile pour l'enseignant d'insister si les élèves ne portent plus autant d'intérêt à la question à traiter. Il est temps, pour l'enseignant, de mettre en œuvre les structurations puis les validations. Pour ce faire et indépendamment du profil de ses élèves, il est essentiel que l'enseignant prenne l'habitude de familiariser les apprenants en employant le métalangage approprié de telle sorte que les élèves l'utilisent à leur tour petit à petit. Il est en effet « nécessaire d'avoir des mots pour réfléchir et parler de la langue » (Cogis, Fischer et Nadeau, 2015, p. 82).

Si les élèves, à un moment crucial de la séance, sont en pleine résolution d'un problème, il sera alors à l'appréciation de l'enseignant de clôturer le débat au moment opportun sans briser

la réflexion commune. L'enseignant doit ainsi faire preuve d'un « savant équilibre » (Cogis, 2005, *ibid.*) pour décider d'engager la validation des arguments.

Par ailleurs, la validation peut se dessiner au fur et à mesure de l'avancée de la séance. C'est en supprimant les graphies non exactes que se profile alors la graphie normée. Si la graphie correcte n'apparaît pas dans les propositions des élèves, elle émerge la plupart du temps au cours des échanges. Dès lors, il reste à l'enseignant de faire explicitement comprendre qu'ils ont trouvé la solution et de conclure. Ce geste professionnel de clôture de la séance est le dernier que je vais aborder maintenant.

3.2.7. La clôture d'un dispositif réflexif

Le geste de clôture est à l'initiative de l'enseignant puisqu'il détermine le moment opportun pour terminer les échanges entre élèves. Toujours selon les recherches de Cogis (2005), si l'enseignant doit clôturer la séance parce que le temps imparti est écoulé, il doit le faire de façon pertinente. Il peut alors décider de reporter une situation-problème importante pour pouvoir l'évoquer avec le temps nécessaire.

L'enseignant peut aussi faire le choix d'énoncer exceptionnellement la graphie normée en la justifiant rapidement et y revenir plus en détail la fois prochaine. Il peut également décider de ne pas collecter l'ensemble des graphies des élèves lorsqu'il sent que ses élèves ne sont plus autant investis ou parce qu'il veut gagner du temps.

L'enseignant, décide alors de clore la séance, il établit un lien avec la séance suivante, son geste s'apparente au geste de *tissage* évoqué par Bucheton et Soulé (2009). En s'attachant à conclure le dispositif et en expliquant ce qui sera fait ultérieurement, il permet que les élèves soient engagés et comprennent l'intérêt des ateliers à venir.

Cette partie vient clore le cadre théorique dans lequel j'ai défini en premier lieu le système orthographique français dont la complexité nécessite la mise en place de dispositifs réflexifs variés. Ces dispositifs orthographiques demandent, comme je l'ai souligné, la mobilisation de nombreux gestes professionnels de la part de l'enseignant.

L'ensemble de ce recensement théorique d'une part et le manque de ressources institutionnelles susceptibles de guider l'enseignant dans ses pratiques d'autre part, m'ont amenée à me questionner sur les gestes professionnels et leurs emplois lors des dispositifs réflexifs en

orthographe. Je vais donc exposer, dans la partie suivante, la problématique que j'ai retenue pour mener à bien ce travail de recherche.

Deuxième partie : La problématique

J'ai ainsi identifié à l'issue du cadre théorique les gestes professionnels favorables au déroulement des dispositifs réflexifs en orthographe. Chaque dispositif, si différent soit-il, mobilise des gestes professionnels similaires. Tous ces gestes professionnels ne sont pas exhaustifs. Bien que la recherche renseigne sur le type de gestes professionnels à adopter lors des dispositifs réflexifs en orthographe, je veux savoir s'ils sont effectivement mis en œuvre dans les pratiques enseignantes de terrain. Je vais alors me demander :

Quels gestes professionnels l'enseignant met-il en place pour construire les raisonnements orthographiques chez les élèves de cycle 3 dans les dispositifs réflexifs et comment un enseignant novice se réapproprie-t-il ces gestes ?

Afin de répondre à la problématique j'ai formulé les questions de recherche suivantes :

- ***Comment l'enseignant anticipe-t-il le déroulement de la séance ?***
- ***Quels sont les gestes professionnels mobilisés par l'enseignant pour favoriser les interactions entre les élèves ?***
- ***Comment l'enseignant structure-t-il le raisonnement orthographique des élèves ?***

Afin de répondre à ces questions de recherche, je vais mener une analyse comparative des gestes professionnels mobilisés par une enseignante experte et une enseignante novice lors d'une séance de dictée négociée.

Troisième partie : Le recueil de données de terrain dans une classe de cycle 3

Dans cette troisième partie, je vais présenter le protocole retenu pour collecter mes données, j'aborderai dans un premier temps ses éléments de contextualisation puis dans un second temps, j'expliquerai la méthodologie adoptée pour analyser ce recueil de données.

1. Éléments de contextualisation

1.1. Présentation du lieu de collecte

Mon recueil de données a été effectué à l'école élémentaire Claude Nougaro située aux Minimes à Toulouse. Cet établissement accueille 270 élèves répartis en neuf classes, allant du CP au CM2. Le milieu socio-économique de cette école urbaine à forte mixité est hétérogène. Il rassemble des élèves d'origines sociales et culturelles variées.

Le choix de la classe est en lien avec le public ciblé dans ma problématique à savoir des élèves de cycle 3. La classe est composée de vingt-quatre élèves de CM1 dont douze filles et douze garçons, âgés de neuf à dix ans. Parmi eux, trois sont des élèves à besoins éducatifs particuliers diagnostiqués respectivement : dysorthographique-dyslexique, dyscalculique et dyslexique.

1.2. Présentation des enseignantes participantes

1.2.1. L'enseignante experte

L'enseignante de cette classe pratique depuis vingt-cinq ans et cela fait maintenant sept ans qu'elle est PEMF (Professeur des Écoles Maître Formateur).

Depuis plusieurs années, l'enseignante met en place une fois par semaine un dispositif réflexif en orthographe : la dictée négociée. Sa dictée se déroule en trois temps. Dans un premier temps, chaque élève écrit seul le corpus dicté par l'enseignante. Ensuite elle répartit les élèves en groupes de niveau pour qu'ils négocient leurs graphies et aboutissent à un consensus. Lors de cette étape, elle s'attache à passer de groupe en groupe afin d'observer voire de réguler les débats. Le dernier temps est consacré à la négociation en grand groupe au cours de laquelle l'enseignante est présente pour assurer l'avancée des débats et structurer le savoir.

Une semaine plus tard, elle dicte à nouveau le même corpus afin de constater si les notions sont acquises.

1.2.2. L'enseignante novice

Étudiante en deuxième année de master MEEF (Métier de l'Enseignement et de la Formation), je me destine à être professeure des écoles. Je suis actuellement en SPA (Stages et Pratiques Accompagnées) un jour et demi par semaine et en parallèle j'effectue ma formation initiale à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation).

Après avoir rappelé les éléments de contextualisation sur lesquels se fonde mon protocole de recherche, je vais à présent exposer les données collectées et la façon dont je vais les analyser.

2. Données collectées et analysées

2.1 Les données recueillies

Afin d'obtenir des données qualitatives j'ai fait le choix d'enregistrer deux séances complètes sur le dispositif réflexif de la dictée négociée ; l'une étant celle de l'enseignante experte, la PEMF et l'autre d'une enseignante novice, moi-même. Ces enregistrements vidéo me permettent de conserver les gestes non verbaux des enseignantes.

Je dispose ainsi de deux enregistrements vidéo, entièrement retranscrits, d'une durée de 45 minutes chacun :

- La séance menée par l'enseignante experte a été enregistrée en période 4 (26/04/2024).
- La séance menée par l'enseignante novice a été enregistrée en période 5 (06/06/2024).

Les retranscriptions de ces deux séances se trouvent respectivement en Annexe n° 7 et en Annexe n° 8.

Afin de relever les choix didactiques effectués en amont de la séance par les deux enseignantes, j'ai également collecté les fiches de préparation des deux séances qui se trouvent en Annexes n° 5 et en Annexes n° 6.

Maintenant que j'ai exposé la façon dont les données ont été recueillies, je vais m'intéresser aux critères d'analyse retenus pour mon étude.

2.2. Les critères d'analyse

Pour étudier les gestes professionnels d'un enseignant dans les dispositifs réflexifs en orthographe, je vais m'appuyer sur les retranscriptions des séances du 26 avril et du 6 juin 2024 en adoptant des critères d'analyse qui vont se focaliser sur les gestes professionnels mobilisés à trois moments de la séance : en amont de la séance, pendant les négociations linguistiques et lors des temps de structuration du savoir orthographique.

En premier lieu, je me demanderai **comment l'enseignant, qu'il soit expert ou novice, anticipe le déroulement de la séance**. Pour cela, je m'appuierai sur les recherches de Cogis (2005) concernant l'organisation de la situation d'apprentissage. Il s'agit de relever les choix didactiques opérés lors de l'élaboration de séance pour comprendre les effets qu'ils entraînent par la suite sur le déroulé du dispositif.

Dans un second temps, je me demanderai **quels sont les gestes professionnels mobilisés par l'enseignant pour favoriser les interactions entre les élèves**. Pour cela je serai sensible au mode de questionnement établi par Cogis (2005) dans les dispositifs réflexifs en orthographe lors de la séance de l'enseignant expert. Toujours lors des négociations linguistiques, j'analyserai la position de neutralité active étudiée par Brissaud et Cogis en 2011.

En dernier lieu, je me demanderai **comment l'enseignant structure le raisonnement orthographique des élèves**. Pour cela, je m'appuierai sur les travaux de Brissaud et Cogis (2011) concernant la validation du savoir de la part de l'enseignant auprès des apprenants. Je m'intéresserai à la régulation puis aux fréquences de la structuration du savoir orthographique.

Tous ces critères d'analyse me permettront de comprendre les effets des gestes professionnels des enseignants sur les raisonnements orthographiques des élèves de cycle 3.

Quatrième partie : Les effets des gestes professionnels dans le domaine orthographique

Pour répondre à mes questions de recherche, je vais comparer les gestes professionnels mobilisés par la PEMF puis les miens dans le dispositif réflexif en orthographe déployé lors des deux séances filmées. Je vais organiser ma réflexion en trois points. Dans un premier temps, j'évoquerai les gestes liés à l'élaboration de séance qui a lieu en amont du dispositif. Dans un deuxième temps, j'étudierai les gestes professionnels d'étayage des enseignantes lors des interactions linguistiques entre élèves pendant le débat. Puis, dans un troisième temps, je mettrai en lumière le geste de structuration du savoir orthographique.

1. L'élaboration de la séance de l'enseignante experte

Dans cette partie je vais m'attacher à répondre à ma première question de recherche à savoir comment l'enseignante anticipe le déroulement de sa séance. Pour cela mon analyse va se centrer sur l'élaboration de séance. Dans un premier temps j'aborderai les choix didactiques de la fiche de préparation, puis dans un second temps je m'attarderai sur un point particulier présent dans l'élaboration de la séance, l'étayage de l'enseignante.

1.1. Les choix didactiques retenus dans l'élaboration de séance

1.1.1. Les objectifs d'apprentissage et le corpus

Ce geste professionnel d'élaboration préalable à toute séance s'avère essentiel pour mener à bien un cours sur les dispositifs réflexifs en orthographe (Cogis, 2005).

L'enseignante a fixé des objectifs d'apprentissage de la dictée négociée qui vont lui permettre ensuite de retenir un corpus. Voici les objectifs ou « difficultés particulières » qu'elle a sélectionnés sur sa fiche de préparation figurant en annexes (cf. Annexe n° 5) : connaître la conjugaison du passé composé ; accord sujet-verbe ; accords dans le groupe nominal ; repérer la difficulté posée par la préposition à et l'adverbe là.

Dans la fiche de préparation de la PEMF, l'objectif général de la situation d'apprentissage se distingue des objectifs intermédiaires :

Les objectifs d'apprentissage	Les éléments présents dans le corpus
<u>L'objectif général :</u> - maîtriser la formation des verbes au passé composé	- verbes conjugués au passé composé
<u>Les objectifs intermédiaires :</u> - accord sujet-verbe - accord dans le groupe nominal - repérer la difficulté posée par la préposition à et l'adverbe là	- accord sujet-verbe - accord dans le GN - <u>situation problème</u> - préposition à/là

Voici le corpus retenu par l'enseignante en adéquation avec les objectifs d'apprentissage :

Le printemps est là. Dame marmotte a mis le nez dehors. Elle a passé l'hiver à dormir dans son terrier. Elle a attendu la saison du renouveau durant six mois. Elle a enfin retrouvé le bleu du ciel. Les herbes de la montagne l'appellent.

L'enseignante a volontairement fait le choix de concevoir un texte plus court pour offrir à ses élèves un temps de discussion collective. Comme le soulignent Brissaud et Cogis (2011), les élèves vont ainsi pouvoir être à l'écoute les uns des autres et exprimer clairement leur cheminement intellectuel.

Au-delà de la prise de connaissance des objectifs et de son corpus, éléments fondamentaux dans une fiche de préparation, je vais à présent m'intéresser à un geste technique à savoir l'anticipation des graphies et des procédures des élèves.

1.1.2. L'anticipation des graphies et des procédures des élèves

Le geste d'anticipation des graphies et des procédures des élèves est un geste que l'enseignante reporte systématiquement à chaque point présentant une règle orthographique en jeu, lors de sa préparation.

En effet, selon Cogis (2005), l'anticipation des différentes graphies est une étape primordiale devant être appliquée systématiquement dans toute élaboration de dispositif réflexif en orthographe. La PEMF partage également cette habitude, voici un exemple de graphies anticipées par l'enseignante concernant le verbe *retrouver* devant être conjugué au passé composé : *a retrouvé / a retrouvée / a retrouver*.

Ici l'enseignante ne propose pas de graphie avec la marque du pluriel car celle-ci n'est pas présente dans le texte. Néanmoins, la graphie du pluriel ne serait peut-être pas à écarter car il se pourrait que certains élèves la proposent. Je suppose que la connaissance du profil de sa classe a permis à la PEMF de s'arrêter à ce choix.

Concernant les procédures, il est essentiel pour l'enseignante de prévoir celles qui seront utilisées par les élèves de façon à anticiper les éventuelles erreurs commises dans les stratégies suivies. Ainsi, les procédures des élèves « doivent être mises à jour pour pouvoir être corrigées », ces propos, mentionnés dans la fiche de préparation témoignent de l'importance accordée à la stratégie des élèves pour qu'ils ne restent pas sur de fausses représentations.

Maintenant que j'ai présenté les gestes essentiels propres à la préparation des dispositifs réflexifs en orthographe, je vais aborder un geste qui s'emploie en situation de classe et qui nécessite aussi d'être préparé, il s'agit de l'étayage de l'enseignante.

1.2. L'étayage de l'enseignante experte dans l'élaboration de la séance

Dans la fiche de préparation, je remarque que la PEMF a rédigé un paragraphe concernant les gestes professionnels de l'enseignant car pour elle ce sont des gestes indispensables qui ne peuvent être improvisés. Même si le tableau proposé par Cogis (2005) pour mener une séance sur la phrase dictée du jour, ne contient pas d'informations sur les gestes professionnels de l'enseignant, j'ai pu observer comment ceux-ci ont une place primordiale dans l'enseignement des dispositifs réflexifs en orthographe.

Dans sa fiche de préparation, la PEMF a mentionné le geste professionnel d'étayage nommé par Bucheton et Soulé (2009), qu'elle appliquera au cours de la séance, en répertoriant toutes les questions qu'elle prévoit de poser aux élèves. Pour l'enseignante, ces questions doivent permettre l'échange et la confrontation. En effet, l'enseignante focalise davantage son étayage sur le type de questions qu'elle pose à ses élèves, geste qui selon elle, va venir dynamiser ou orienter les débats. Ces effets attestés dans les travaux de Cogis (2005) seront évoqués plus tard dans mon étude.

Par ailleurs, l'enseignante prévoit le rôle qu'elle va avoir dans la déconstruction des procédures erronées chez ses élèves. En effet, il est mentionné dans sa fiche de préparation qu'elle doit pouvoir « amener les élèves à opérer des manipulations syntaxiques » pour élaborer des raisonnements orthographiques. Comme je peux le voir, l'étayage de l'enseignante n'est pas un geste anodin, il nécessite lui aussi d'être anticipé.

2. L'élaboration de la séance par l'enseignante novice

Dans cette partie je vais m'attacher à traiter ma deuxième question de recherche à savoir comment j'anticipe l'élaboration de ma séance de dictée négociée. Pour cela je présenterai ma fiche de préparation dont le contenu se trouve en annexes (cf. Annexe n° 6).

2.1. Les choix didactiques retenus dans l'élaboration de séance

Afin de me rendre compte des difficultés de la conception d'une dictée, la PEMF m'avait conseillé de fixer les objectifs d'apprentissage et d'établir ensuite le corpus. Elle trouvait en effet l'exercice plus formateur. J'ai été quelque peu déroutée par l'ampleur de la tâche puisque je ne savais pas quels objectifs je devais cibler. Jusque là, je n'avais encore jamais élaboré ce type de séance.

Je me suis donc appuyée sur les programmes, et j'ai constaté que lors de la période 5 (mai-juin), les élèves de CM1 devaient maîtriser la conjugaison du présent, de l'imparfait, du futur, et du passé composé pour : « être » et « avoir », les verbes du 1^{er} groupe, les verbes du 2^e groupe et les verbes irréguliers du 3^e groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre). J'ai donc choisi comme objectif : la formation des verbes au passé composé. J'ai sélectionné un corpus autour de cette notion :

Depuis vingt ans, la sécheresse a transformé la terre en désert. Le vent a formé sur le sable de véritables vagues, dures comme des pierres. La végétation a reculé, de plus en plus. Les hommes ont commencé à désespérer devant leur avenir incertain.

Cette dictée est composée de quatre phrases contenant au total quatre verbes conjugués au passé composé. Ces verbes sont formés avec l'auxiliaire avoir et le participe passé des verbes du

premier groupe. Dans ma fiche de préparation figure de façon succincte un rappel sur la formation du passé composé.

En résumé, la fiche de préparation de la PEMF contient un ensemble de paramètres qui dépendent tous les uns des autres : un objectif d'apprentissage, un corpus, des points de vigilance, les gestes professionnels de l'enseignant, une anticipation des graphies, l'utilisation des procédures des élèves et les éventuelles différenciations. Cependant cet ensemble de paramètres ne figurait pas en totalité dans ma fiche de préparation. Ainsi, il me manquait l'anticipation des graphies des élèves, l'utilisation de leurs procédures pour résoudre les problèmes orthographiques, les gestes professionnels de l'enseignant et une prise en compte de la différenciation pédagogique.

3. Les gestes professionnels mobilisés par l'enseignante experte dans les débats orthographiques

Dans cette partie je vais m'intéresser aux gestes professionnels adoptés par l'enseignante experte lors des débats linguistiques engendrés par le dispositif de la dictée négociée. Dans un premier temps je vais donc analyser le geste de semi-retrait investi par l'enseignante au cours des interactions entre élèves. Et dans un second temps, j'étudierai le geste d'étayage à travers le type de questionnement adapté aux débats orthographiques.

3.1. Le semi-retrait dans les débats orthographiques

À l'apparition des dispositifs réflexifs en orthographe, l'enseignant se mettait en retrait (Haas & Lorrot, 1997), il ne tranchait pas et n'exposait pas la graphie normée, il élaborait seulement une synthèse en fin de séance reprenant les problèmes rencontrés.

Aujourd'hui, l'enseignant joue un rôle essentiel depuis l'évolution des dispositifs réflexifs en orthographe ; il guide les élèves à la recherche du savoir, il dynamise les débats, il oriente les élèves sur la norme à discuter par l'intermédiaire notamment des questionnements de relance évoqués précédemment. C'est ce qu'illustre la séance observée de la PEMF quand elle essaie de se mettre en retrait tout en étayant les propos des élèves lorsqu'ils exposent leur justification. Je peux ainsi supposer qu'elle mobilise un geste professionnel de semi-retrait, elle intervient à des

moments opportuns afin que le débat ne s'enlise pas par le biais de questionnements abordés ci-après.

Par ailleurs, en prenant du recul sur la retranscription, nombreuses sont les fois où l'enseignante a la parole, ainsi je pourrai penser que la PEMF ne laisse que très peu de place aux débats des élèves. Mais en analysant de plus près ses pratiques, je m'aperçois qu'elle oriente les négociations des élèves pour leur donner une longévité, elle est vigilante quant à la qualité et à l'évolution des débats qu'elle veut faire aboutir. Son geste est en adéquation avec ce qu'exposent Brissaud et Cogis en 2011 en parlant d'une « neutralité active » (p. 63).

Ces résultats viennent corroborer leurs recherches (ibid. 2011) puisque l'enseignante ne cherche pas un résultat immédiat mais vise à la construction des raisonnements orthographiques à long terme.

J'ai identifié le geste de semi-retrait comme étant propice à l'émergence des négociations linguistiques. Je vais maintenant illustrer ce qui justifie ce semi-retrait, autrement dit cette neutralité dite active, en clarifiant le mode de questionnement qui doit être adopté par l'enseignant.

3.2. L'étayage : un type de questionnement adapté

Lors de sa séance, l'enseignante s'est attachée à utiliser des modes de questionnements variés sans faire une réelle distinction entre les types de questions. Dans cette sous-partie, je vais donc analyser tous les types de questionnements utilisés par l'enseignante en m'appuyant sur la catégorisation des modes de questionnements de Cogis (2005).

3.2.1. Le questionnement d'incitation

L'enseignante pose des questions dites d'*incitation* ou de *relance*. C'est un type de questionnement très récurrent dans ces séances. En effet, comme énoncé précédemment, les séances de dictée négociée n'ont été mises en place que très récemment par la PEMF avec sa classe. Les élèves n'ont donc pas encore tout à fait intégré l'ensemble des conduites discursives à adopter lors de ce dispositif réflexif. C'est la raison pour laquelle l'enseignante relance très fréquemment le débat ; tantôt par l'intermédiaire d'un argument contradictoire ; tantôt pour encourager un élève qui n'aurait pas participé ou simplement pour stimuler un élève à reprendre la parole :

T67 : M : [...] On continue. Alors là j'ai eu des discussions très intéressantes entre E-8 et E-10 peut-être que vous voulez venir nous faire les discussions ici devant ? Allez venez parce qu'elles ont beaucoup hésité. Quel groupe a beaucoup hésité sur là ? Il n'y a pas qu'elles je pense. Ici ? Un groupe a hésité ici ?

T68 : Élèves : Oui.

T69 : M : [...] Alors elles vont refaire leur discussion et après on va essayer de voir si ça marche leur explication.

Ici, je remarque nettement que l'enseignante incite le groupe d'élèves E-8 et E-10 (au tour de parole n°67 : T67) ayant eu une discussion intéressante, à exposer leur cheminement à tout le reste de la classe. Cela a pour effet, d'une part, que le débat ne s'enlise pas face à des élèves qui ont une justification et n'osent pas l'exposer, et d'autre part, cela donne un certain dynamisme à la mise en commun, puisque les élèves E-8 et E-10 iront expliquer leur argumentation au tableau (T69).

Les questions de relance, répétées à de nombreuses reprises tout au long de ces dispositifs sont celles où l'enseignante incite les élèves qui n'ont pas encore pris la parole au cours du débat, à le faire :

T106 : M : On y va. Allez un peu les autres il y en a plein qui n'ont pas parlé. Prénom.

T107 : E-14 : Pour le a en premier c'est le a sans accent parce que c'est encore du passé composé et c'est du verbe avoir.

Je remarque que les élèves ont tous un argument à exposer puisqu'en amont ils ont mutualisé la graphie à retenir avec leurs pairs alors que seuls, au moment de la dictée ils n'étaient peut-être pas capables de justifier l'écriture d'une graphie. Cependant certains n'osent toujours pas s'exprimer. C'est pourquoi, l'enseignante les incite à prendre la parole (T106) car s'ils se trompent, elle va pouvoir rebondir sur leur erreur. L'erreur étant un levier pour reconstruire les apprentissages. L'enseignante me confie que c'est aussi un moyen pour eux de travailler la prise de parole et de parvenir à se faire comprendre des autres.

Sur le même procédé elle incite les élèves à prendre la parole quand un argument lui semble intéressant à débattre (T122) :

T122 : M : [...] Il y a quelqu'un qui a négocié sur terrier je ne sais plus qui. Pourquoi vous avez mis deux -r à terrier ?

T123 : E-10 : Parce qu'on parle de la terre.

Enfin, un des points-clé de sa séance est d'inciter les élèves à contre argumenter une justification qui vient d'être énoncée. Cette démarche permet de montrer aux élèves qu'ils ne peuvent arriver à un consensus sans débattre.

Après une observation des îlots, l'enseignante a remarqué les groupes qui avaient opté pour une graphie en marge du reste de la classe. C'est au moment où le débat pourrait s'enliser, que la PEMF reprend la graphie marginale pour poser des questions de relance (T177) :

T177 : M : Très bien. Donc toi tu dis c'est au pluriel du coup c'est au pluriel mais il y en a qui ne disent pas ça. Il y en a qui disent quoi ?
T178 : E-15 : Moi j'aurais plutôt dit que c'est la montagne parce que les herbes elles appartiennent à la montagne déjà. [...]
T183 : M : Alors on va enlever celui-là alors là maintenant qui a raison ? [...] Ça paraît logique ce que dit E-15 et ce que dit E-4 paraît logique aussi.
T184 : E-3 : Moi je dis que c'est celui du milieu parce que ok les herbes elles appartiennent à la montagne ça je suis assez d'accord mais après c'est que les herbes qui appellent, la montagne elle appelle pas donc les herbes ça va être le sujet et donc comme c'est au pluriel ça va être appellent avec -ent.

On remarque que les contre-arguments sont valorisés par la PEMF (T183), elle va volontairement chercher ceux qui ont choisi une graphie en marge de la classe. C'est un geste professionnel, la valorisation, qui permet de mettre les élèves en confiance. Ils sont précis dans leur argumentaire, construisent une réponse en totale adéquation avec le type de discussion qu'est le débat : « je suis assez d'accord mais [...] » (T184).

Ces justifications ont donc été permises par l'enseignante qui, en amont, indiquait que les deux arguments évoqués étaient tous deux logiques (T184).

Ainsi, nous sommes face à un débat fructueux entre les élèves, permis entre autres, par une multitude de questionnements de *relance* adoptés par l'enseignante. Je remarque que les élèves sont en train d'acquérir les compétences liées à l'oral, « participer à des échanges dans des situations diverses » telles que : « prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans le débat ; présenter une idée [...] en tenant compte des autres points de vue exprimés ; savoir construire son discours. » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023). Le débat linguistique étant le lieu propice où les élèves s'approprient petit à petit les conduites discursives propres au dispositif de la dictée négociée : « argumenter » son propos et « débattre » dans le but de « convaincre son auditoire par l'énonciation de preuves » (d'après la ressource institutionnelle du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2018).

3.2.2. Le questionnement d'élucidation

Un questionnement qui n'est pas négligeable lors des négociations en grand groupe est le *questionnement d'élucidation*. En effet, il est primordial lors d'une séance laissant une large place à la discussion, de se faire comprendre de tous. Nombreuses sont les fois où les élèves veulent énoncer leur argument le plus rapidement possible sans se rendre compte si cet argument est structuré et s'il va être compris de tous. Le *questionnement d'élucidation* permet alors à l'enseignante de demander à l'élève de reformuler plus clairement son propos. Les verbatims ci-contre T164 et T165, permettent de mettre en lumière ce type de questionnement :

T163 : E-4 : [Négociation « Les herbes de la montagne l'appelle/l'appellent/l'appel »]. Du coup ce n'est pas le premier parce que vu que c'est les herbes c'est le nom du coup c'est le deuxième.
T164 : M-4 : Alors je n'ai rien compris. Vu que les herbes c'est le nom je ne comprends pas ce que ça veut dire. Je sais que ce tu veux dire hein mais je comprends que ce n'est pas du tout bien dit comme il faut.
T165 : E-4 : Bah ce n'est pas le premier parce que ce n'est pas au pluriel.
T166 : M-4 : C'est quoi le premier quoi de quoi tu parles ? C'est quoi comme mot ça ?
T167 : E-4 : Appeler.
T168 : M-4 : Oui mais c'est quoi comme mot ça ?
T169 : E-4 : C'est un verbe.
T172 : M-4 : Ah voilà c'est un verbe d'accord ensuite. [...] C'est quoi les herbes ? En quoi ça nous intéresse par rapport au verbe ?
T173 : E-4 : C'est le sujet.

Son questionnement est d'autant plus explicite (T164) puisqu'il spécifie clairement à l'élève de reformuler son argument parce qu'elle souhaite qu'il utilise et s'approprie progressivement le métalangage. L'élève a pu s'interroger et structurer son argumentation grâce aux questions intermédiaires posées par l'enseignante.

En renommant les métatermes (verbe, sujet - T169, T173), l'élève a pu réfléchir sur le fonctionnement de la langue et prendre conscience des relations syntaxiques que les mots entretiennent entre eux.

L'enseignante, par son exigence, s'attache à ce que ses élèves expriment leur justification d'une manière grammaticalement correcte. L'enseignante me disait qu'elle prenait soin de demander très régulièrement à ses élèves d'adopter une explication avec des termes experts (T126) :

T126 : M : Elle a enfin retrouvé le bleu du ciel là par contre il y a plusieurs solutions. Elle a enfin chut alors ! Allez une explication grammaticale et là je veux l'explication. E-15 qui n'a pas encore parlé c'est à lui.
T127 : E-15 : [Négociation « Elle a/à enfin retrouvé »] Moi je dis que c'est le a sans accent parce que c'est du passé composé parce que si on enlève le enfin ça fait a retrouvé. [...]
T132 : M : Donc l'explication de E-15 était parfaite. Tu la répètes alors si elle est parfaite ?
T138 : E-7 : Il a dit que si on enlevait le enfin [...] ça faisait quand même a retrouvé. Donc c'est le a du verbe avoir de a retrouvé au passé composé. [...]
T141 : M : Très bien. Donc le a on est d'accord ça fait trois quatre fois qu'on fait l'erreur j'espère que c'est fini et qu'il n'y en aura plus après.

J'ai pu remarquer dans les verbatims ci-dessus, quand l'enseignante demande au second élève de répéter l'explication experte du premier élève (T132), cela permet à l'ensemble des élèves de s'apercevoir que l'explication experte peut être à leur portée (T138). Ainsi, la règle orthographique s'ancre plus sûrement chez les apprenants. Il en va de même lorsque l'enseignante leur fait remarquer que l'erreur a été faite (T141), et que maintenant à force de rappeler la règle l'erreur ne devrait plus être commise.

Le geste professionnel d'étayage prend la forme d'un questionnement qui incite à la reformulation d'un argument. Ce questionnement permet notamment de rebondir sur l'argumentation des élèves en apportant une dimension plus concrète et explicative des règles orthographiques. Ainsi, je remarque que les arguments correctement formulés en fin de séance par les élèves ont été permis grâce aux questions *d'élucidation* posées par la PEMF.

3.2.3. Le questionnement de régulation

Un autre type de questionnement revient régulièrement lors des débats : ce sont les questionnements de *régulation*. Ils surgissent lorsqu'il s'agit de prendre une décision concernant l'avancement du débat et d'organiser la discussion.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante fait le choix de passer à la structuration du savoir lorsqu'un élève bute encore sur le raisonnement orthographique à suivre (T193) :

T192 : M : [...] Alors est-ce qu'il y a encore des enfants qui pensent que c'est la montagne le sujet ?
T193 : E-15 : Moi.
T194 : M : Tu penses que c'est encore la montagne ? Mais tu as tout à fait le droit. Parce que la montagne comme c'est à côté du verbe on peut se dire tiens c'est le sujet du verbe mais vous vous rappelez qu'on l'a appris en début d'année et le sujet n'est pas forcément collé au verbe donc ça peut encore porter à confusion. Mais il faut bien se poser la question c'est qui qui appelle ? Ce sont les herbes qui appellent ce n'est pas la montagne mais les herbes. Ce qu'elle a envie de manger ce n'est pas la montagne ?

Je remarque ici que l'enseignante prend la décision de réguler le débat et de faire le point avec l'élève de façon à ce qu'il ne reste pas sur des représentations erronées (T194). En octroyant une explication plus approfondie à cet élève, cela permet à l'enseignante de s'assurer que tout le monde a compris la manipulation à opérer pour trouver le sujet du verbe. Elle peut à nouveau laisser libre cours aux débats.

Par ailleurs, le questionnement de *régulation* sert à passer systématiquement en revue les graphies qui n'ont pas encore été défendues afin de valider ou non chaque proposition :

T141 : M : Et le bon « retrouvé » c'est lequel alors ?
T142 : E-11 [Négociation « Elle a enfin retrouvé/retrouve/retrouver »] : Déjà c'est le premier.
T143 : M-11 : Ah non celui qu'on peut éliminer directement à cause que ça va pas.
E-11 : Bah celui du milieu.

Je remarque très clairement que l'enseignante s'attache à réguler le débat par l'intermédiaire d'un questionnement visant à ne pas oublier de traiter toutes les graphies (T143). Chaque élève devant comprendre pourquoi sa graphie n'a pas été retenue.

La *régulation* sert aussi à recentrer les élèves quand leurs propos ont tendance à dévier du débat (T130) comme dans l'exemple suivant :

T127 : E-15 : [Négociation « Elle a/à enfin retrouvé »] Moi je dis que c'est le a sans accent parce que c'est du passé composé parce que si on enlève le enfin ça fait a retrouvé. [...]
T129 : E-7 : Si on enlève enfin comme c'est du passé composé si on met le retrouve sans accent elle a retrouve elle a enfin retrouve.
T130 : M-7 : Oui non mais ce n'est pas de ça dont on parle on parle du a là.
T131 : E-7 : Ah du a ah d'accord.

Lors d'une négociation autour de l'usage de « a » avec ou sans accent, l'élève E-15 justifie son choix en s'appuyant sur la construction du passé composé (T127). Cependant, l'élève E-7 déplace progressivement la discussion vers la phonologie du verbe « retrouvé » en testant son emploi sans l'adverbe « enfin » (T129) ; La PEMF adopte alors un geste d'étayage en maintenant l'orientation de l'élève E-7 à la poursuite de l'objectif défini (Bruner, 1983) comme je peux le voir dans le tour de parole n° 130. Elle évite ainsi que l'ensemble de la classe ne réagisse à une notion linguistique qui s'éloigne de l'objectif cible.

Par la combinaison de tous ces questionnements de *régulation*, l'enseignante s'efforce de réserver le temps nécessaire et suffisant pour faire aboutir tous les débats.

3.2.4. Le questionnement critique

Je vais aborder un questionnement plus rare mais qui arrive généralement en milieu ou en fin de séance à savoir le questionnement *critique*.

Ce questionnement a pour visée de cibler une situation problème (T158) :

T158 : [L'enseignante est en train d'écrire] Le bleu du ciel tout va bien et par contre la dernière phrase est une phrase piège. Aucun groupe n'a oublié de faire les accords dans le groupe nominal donc ça je vous dis bravo et là il y a un piège on a plusieurs possibilités. [...] Alors là je vois beaucoup de mains levées ça a dû beaucoup discuter. Oui ?
T163 : E-4 : [Négociation « Les herbes de la montagne l'appelle/l'appellent/l'appel »]. Du coup ce n'est pas le premier parce que vu que c'est les herbes c'est le nom du coup c'est le deuxième.

Bien que ce questionnement soit délicat et utilisé très rarement (Cogis, 2005) car il pourrait bloquer les élèves, il n'est pas rare que la PEMF l'emploie, puisqu'elle tient qu'une situation problème soit présente à chacune de ses séances. Selon elle, le dispositif de débat est le lieu le plus propice pour résoudre les situations problèmes. Je remarque donc que l'enseignante, par son questionnement *critique*, conduit l'ensemble des élèves à participer dans le but de faire évoluer leurs conceptions orthographiques (T163).

Le choix des types de questionnements de l'enseignante relèvent du geste professionnel d'étayage (Bruner, 1983) puisqu'elle est là pour accompagner et inciter l'élève à expliciter ses arguments sans le faire à sa place. En ne se substituant pas à l'élève, elle respecte sa faculté à engager une réflexion.

Je peux ainsi affirmer que l'ensemble des questionnements apporte une valeur non négligeable pour favoriser les interactions entre élèves et contribue à un geste de semi-retrait de

l'enseignante. À présent, je vais me demander si j'ai su m'emparer de ces gestes professionnels au cours des débats orthographiques.

4. Les gestes professionnels mobilisés par l'enseignante novice dans les débats orthographiques

Dans cette quatrième partie, je vais voir dans un premier temps en quoi mon type de questionnement n'est pas encore tout à fait au stade du questionnement d'un enseignant expert. Et dans un second temps, je me centrerai sur l'analyse du geste de recueil des graphies qui m'aurait permis de dynamiser les débats.

4.1. Le type de questionnement

4.1.1. Le questionnement ouvert

Je sais combien les modes de questionnements sont importants pour dynamiser les débats et j'ai vu qu'ils avaient une place significative dans la dictée négociée de la PEMF. Je remarque que dans ma pratique les différents types de questionnements distingués par Cogis (2005) sont moins présents et que mon questionnement est introduit trop souvent par l'adverbe « pourquoi ». Ainsi, j'ai relevé quatorze fois l'occurrence du mot « pourquoi » dans ma retranscription. Or, poser une question introduite par l'adverbe « pourquoi » ne permet pas à l'élève d'exposer une justification précise. En effet, il peut se trouver déstabilisé face à une question aussi ouverte et ainsi apporter une réponse fermée. L'exemple suivant illustre bien ce propos (T176) :

T76 : N : Et du coup les terminaisons sont les mêmes, est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ils s'écrivent comme ça ?
T77 : E-1 : Bah... parce que c'est du passé composé.

L'élève semble déstabilisé face à ma question et l'interjection « bah » souligne son état de fermeture (T177). C'est pourquoi la recherche préconise d'opter pour des formulations de questions plus guidées (Cogis, 2005). Une question plus ciblée permettra en effet à l'élève de guider davantage sa justification et de pouvoir l'affiner. Il aurait été préférable de poser la question suivante : « si les terminaisons sont les mêmes, à quel temps sont conjugués ces verbes

? ». Ainsi, l'élève aurait été davantage orienté dans sa réponse et aurait pu expliquer ce temps verbal, ce qui aurait alors évité la question suivante : « pourquoi ils s'écrivent comme ça ? » et aurait permis de rebondir sur la question et d'orienter l'élève sur la forme composée du verbe et ses règles d'accord.

Même si j'ai parfois sclérosé en partie le débat par la majorité de mes questions introduites par l'adverbe « pourquoi », le reste de mon questionnement était en adéquation avec celui préconisé par la recherche (Cogis, 2005).

4.1.2. Le questionnement d'incitation

Ainsi, les questionnements d'*incitation* étaient majoritaires et ont grandement contribué à la redynamisation des débats. J'ai fait en sorte que tout le monde participe, j'ai incité les élèves à prendre pour habitude d'interagir avec le reste du groupe (T40) :

T40 : N : Donc E-8 a dit que <i>vingts</i> prenait un -s parce qu'il y a plusieurs années est-ce que quelqu'un veut rebondir sur son argument ?
T41 : E-9 : En fait moi je dis que non parce que quand il y a un s c'est quand il y a vingt-et-un vingt-deux alors.
T42 : E-4 : C'est quand c'est les derniers mots et qu'il y a pas d'autres chiffres après.
T43 : E-3 : En fait c'est comme cent par exemple trois-cents-vingt vu que vingt est à la fin du nombre on va rajouter un -s.

Par cette question : « est-ce que quelqu'un veut rebondir sur son argument ? » (T40), je m'attache à recentrer le groupe classe pour qu'il soit attentif à ce que vient de dire l'élève. Ainsi, j'incite les autres élèves du groupe à apporter des précisions ou à venir contraster son propos. Je remarque les nombreux effets positifs de mon questionnement car trois élèves ont pris la parole pour exposer leur justification autour d'une même graphie et ont essayé de convaincre leurs camarades en étayant leur propos par un exemple (T41 ; T42 ; T43). Les différentes réponses ont apporté une richesse à la mise en commun et ont permis d'exploiter toutes les pistes possibles pour mener à la graphie correcte. Chaque élève s'est écouté l'élève E-4 (T42) vient compléter la réponse de l'élève E-9 (T41) et l'élève E-3 (T43) expose un argument différent et tout ceci sans se couper la parole. Ainsi, le cadre pédagogique d'une dictée négociée est respecté : être à l'écoute, clarifier l'énonciation de son propos, accepter l'argumentaire de ses pairs, être capable de réagir et surtout convaincre son auditoire.

Bien que les élèves se soient progressivement appropriés les conduites propres au cadre pédagogique des dispositifs réflexifs tout au long de l'année, je les incite à nouveau à les adopter

lors des débats pour notamment permettre à ceux qui sont dans l'hésitation d'exposer leur argument :

T152 : N : Pourquoi ? Il faut lever la main quand on n'est pas d'accord, il faut négocier aussi.
--

T153 : E-1 : Le « a » c'est l'infinitif ça va faire avoir et avoir c'est l'auxiliaire.
--

Ici, il est question de préciser aux élèves que négocier signifie aussi lever la main pour dire que l'on n'est pas d'accord avec son camarade (T152). Implicitement, je veux leur faire comprendre que c'est le lieu propice pour s'écouter, confronter ses idées et accepter un autre point de vue. J'ai tout de même conscience que si j'ai pu impulser avec autant de facilité les interactions entre élèves, c'est parce que je me suis appuyée sur les habitudes de travail appliquées tout au long de l'année avec ce groupe d'élèves.

J'ai fait en sorte également que la majorité des élèves participe, c'est un geste induit par une question de *relance* comme ci-après (T68) :

T68 : N : [...] je répertorie les graphies suivantes : a transformé/a transphormé.] Alors ici le verbe est conjugué à quel temps ? Pas toujours les mêmes on l'a vu ça.

T69 : E-1 : Il est conjugué au passé composé.

4.1.3. Le questionnement d'élucidation

Cette question d'*élucidation* est la seule à laquelle j'ai eu recours lors de ma séance mais comme c'était la première fois que je menais une dictée négociée, je n'osais pas faire reformuler le même élève, de peur de le mettre en difficulté. Lorsque son argumentation n'était pas recevable, je faisais appel aux autres apprenants pour qu'ils assurent la reformulation (T78) :

T76 : N : [Négociation sur les graphies suivantes : a transformé/a transphormé.] Et du coup les terminaisons sont les mêmes. Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ils s'écrivent comme ça ?
--

T77 : E-1 : Bah... parce que c'est du passé composé.
--

T78 : N : Oui mais ça ne me suffit pas que c'est du passé composé. Est-ce que quelqu'un peut l'aider et m'expliquer pourquoi si d'après vous c'est du passé composé on l'écrirait comme ça ?
--

T79 : E-8 : Parce que la terminaison c'est é et c'est a qui est conjugué.

Comme je le remarque, je n'ai pas pris le temps d'échanger directement avec lui et de l'accompagner afin d'éclaircir progressivement son raisonnement.

C'est à ce moment-là que j'ai ressenti toute la nécessité d'anticiper les questions pour maîtriser ce geste d'étayage lors de la mise en commun.

Ainsi au lieu de poser une question trop générale introduite par l'adverbe « pourquoi ? » (T78), j'aurais pu poser des questions *d'élucidation* plus guidées, telles que : « Comment se construit ce temps ? » ou « Comment trouve-t-on le participe passé d'un verbe du premier groupe ? ». Cela aurait permis à l'élève de structurer sa réflexion et de clarifier son propos de manière plus précise.

4.1.4. Les questionnements de régulation et de critique

Cependant, mon intervention n'a pas donné lieu aux autres types de questions telles que les questions de *régulation* et de *critique*.

Pour le questionnement de *régulation*, je ne suis pas parvenue à me l'approprier au cours de cette première séance car il m'a paru hors de portée. En effet, ce geste qui consiste à organiser la discussion, l'arrêter au moment opportun pour structurer le savoir et ensuite mieux reprendre le cours des débats était très difficile.

Enfin, je n'ai pas eu recours à un questionnement *critique* car je n'avais pas besoin de cibler une situation problème puisque le corpus retenu lors de mon élaboration de séance n'était pas assez résistant.

Je me rends compte à présent que si ces questionnements n'ont pas eu lieu c'est parce je ne les avaient pas pris en compte dès l'élaboration de ma séance. En effet, ma fiche de préparation ne contenait pas de partie consacrée au geste d'étayage de l'enseignant, à savoir le type de questions à mobiliser lors des débats linguistiques. Le fait que les graphies n'étaient pas anticipées ne m'a pas permis de poser des questions de *relance*. L'intérêt d'adopter différents questionnements ciblés permet d'orienter voire de cadrer la réponse de l'élève ; ces questions sont un levier dans la justification des apprenants. Bien qu'elles se fassent plus rares dans ma séance et qu'elles ne m'ont pas toujours permis un geste de semi-retrait, elles permettent tout de même de dynamiser les débats linguistiques.

4.2. Le semi-retrait dans des débats orthographiques

Dans cette sous-partie, je vais m'appuyer sur un geste qui aurait notamment permis de compléter mon type de questionnement et de me permettre d'adopter un geste de semi-retrait : celui du recueil des graphies. Au moment où les élèves négocient en petits groupes, l'enseignant va collecter certaines graphies proposées par les élèves pour résoudre un problème orthographique donné. Comme je voulais à la fois passer de groupe en groupe et m'assurer que les débats aient lieu et que tout le monde puisse s'exprimer et exposer son argumentaire, j'ai complètement oublié de recueillir l'ensemble des graphies des élèves.

Pour moi, il fallait que je profite de la configuration en petits groupes pour aider davantage les élèves timides à s'exprimer, et je me devais de redynamiser les débats lorsqu'un groupe bloquait sur une graphie et m'assurer que ceux qui d'habitude sont en retrait, n'hésitent pas à partager leur raisonnement pour résoudre un problème orthographique. Autant de choses qui me paraissaient importantes mais que j'ai fait au détriment du recueil des graphies car c'était une combinaison de gestes dont je n'ai pas su m'emparer.

Je me suis rendue compte de l'importance du geste du recueil de graphies que je n'avais pas envisagé quand j'ai vu comment la PEMF arrivait à tirer parti de cette étape. Grâce à la connaissance des graphies de chaque groupe, elle a pu relancer les débats en interpellant les groupes qui avaient une graphie différente de celle qui était négociée. Ainsi, elle a renforcé la dynamique des négociations linguistiques.

Pour ma part, n'ayant pas de recueil de graphies, je n'ai pas pu m'appuyer sur les réponses des groupes pour enrichir le débat et ainsi procéder à davantage de questions de *relance*. Pour passer d'une graphie à une autre, je demandais toujours aux élèves qui avait une graphie différente : en plus d'être maladroite, cette formulation, qui pouvait stigmatiser les élèves, me faisait perdre beaucoup de temps. Par conséquent, je ne peux pas caractériser mon geste comme étant totalement un geste de semi-retrait.

Pour mes futures pratiques professionnelles, je veillerai d'une part, à anticiper les graphies des élèves dès l'élaboration de ma séance. Et d'autre part, j'adopterai un juste équilibre entre une observation rigoureuse des élèves et un recueil pertinent des graphies lors des débats en petits groupes. De cette façon, j'aurais de la matière sur laquelle m'appuyer pour multiplier les interactions lors des négociations et pour étayer au mieux les élèves.

5. La structuration du savoir orthographique par l'enseignante experte

Dans cette partie, je vais me demander comment l'enseignant expert structure le raisonnement orthographique des élèves ? Pour répondre à cette question, je vais aborder la structuration des savoirs en deux temps. Dans un premier temps je m'intéresserai à l'accueil des propositions des élèves par la PEMF et dans un second temps, je me focaliserai sur la structuration du savoir orthographique.

5.1. L'accueil des propositions des élèves par l'enseignante experte

Si je me centre sur la séance de dictée négociée de la PEMF, je remarque qu'elle s'emploie, à plusieurs reprises, à ne pas donner trop d'indices sur la validation des propositions des élèves et à leur laisser la liberté d'exposer leur argument, qu'il soit correct ou non. Elle ne fait qu'approuver les paroles de l'élève pour l'assurer qu'elle l'écoute et qu'elle comprend son argument. Cela se dénote quand elle répond par l'affirmative avec un « oui », « d'accord », « d'accord, ok » ou par un hochement de tête. Il est à noter que ses tournures sont neutres.

Ces validations impartiales vont permettre aux élèves de continuer à exposer leur réflexion en confiance et permettront à l'enseignante de structurer et d'aboutir à une validation définitive.

5.2. La validation des réponses des élèves

5.2.1. La validation de la résolution du problème orthographique

Je vais présenter la façon dont l'enseignante valide le savoir lorsqu'elle est face à une graphie qui entre dans les objectifs prévus de sa dictée. Si la graphie est écrite correctement par l'ensemble de la classe, l'enseignante tranche comme le montre l'exemple suivant :

T126 : M : [...] Et bien écoutez-moi « elle a attendu » tout le monde l'a écrit comme il faut donc c'est parfait on n'en parle pas.

Dans ce cas, l'enseignante vient apporter à son discours la confirmation rapide de la graphie qui n'a pas besoin d'être structurée davantage.

L'enseignante peut consacrer davantage de temps à structurer le savoir lorsque les graphies qui répondent aux objectifs cibles le nécessitent :

T142 : E-11 [Négociation « Elle a enfin retrouvé/retrouve/retrouver »] ? : Déjà c'est le premier. [...]
T151 : M-5 : [...] C'est un verbe du premier groupe conjugué ? C'est le verbe retrouver du premier groupe conjugué à quel temps ?
T152 : E-5 : Au passé composé.
T153 : M : Au passé composé donc tu me dis qu'il est du premier groupe et du coup il se termine par quoi le participe passé ?
T154 : E-5 : -Er
T155 : M-5 : -Er ? Le participe passé des verbes du premier groupe conjugué au passé composé se termine en -er ? Il se termine en quoi ? E-5 ?
T156 : E-5 : Il se termine en e accent.
T157 : M : Le participe passé d'un verbe conjugué au passé composé c'est -é E-5 tu le sais ? [Elle pointe du doigt l'affiche]. Le participe passé se termine par -é et pas -ée car le participe passé ne s'accorde pas avec l'auxiliaire avoir. Donc on ne peut pas avoir -er ici parce qu'on est bien d'accord que c'est un verbe conjugué au passé composé. Erreur hyper classique aussi hélas.

Même si la graphie du verbe « a retrouvé » au passé composé a été retenue dès le départ par les élèves (T142), l'enseignante fait le choix de poser des questions intermédiaires (*d'élucidation*) (T153 ; T155) avant de structurer le savoir orthographique en jeu (T157). Elle veut s'assurer que tous les élèves ont bien compris pourquoi cette graphie s'écrit ainsi, avant d'expliquer comment se forme le participe passé d'un verbe du premier groupe (T157).

L'enseignante opte ainsi pour un dispositif qui se prête à une validation du raisonnement orthographique réalisé au fil de la séance. C'est en supprimant au fur et à mesure les graphies non exactes tout en apportant des validations intermédiaires que le corpus finit par être analysé et corrigé dans son ensemble. Cette validation est une des possibilités de mise en œuvre préconisée par la recherche (Cogis, 2005).

Comme évoqué précédemment, l'enseignante souhaite que ces élèves soient face à une situation problème lors des dispositifs réflexifs en orthographe. Cette situation se retrouve lorsque les élèves entament le débat autour de cet extrait du corpus : « Les herbes de la montagne l'appelle, l'appellent ou l'appel ». Si les élèves sont en pleine résolution du problème, il sera alors nécessaire que l'enseignant soit attentif à ne surtout pas briser cette réflexion commune :

T183 : M : Alors on va enlever celui-là alors là maintenant qui a raison ? Il y a deux argumentations et moi j'aimerais bien savoir qui c'est... Ça paraît logique ce que dit E-15 et ce que dit E-4 paraît logique aussi. Allez on va demander à E-3.

Cela fait plus d'une vingtaine de minutes que le débat a commencé, et la négociation autour de la situation-problème est déjà bien entamée. L'enseignante décide alors de recentrer la discussion sans l'interrompre, en suggérant de ne retenir que deux arguments opposés. Le fait d'exposer deux arguments divergents permet de rythmer la discussion. Elle s'adresse ensuite à l'élève ayant la justification correcte pour qu'il l'explique à son camarade afin de clore le débat. L'enseignante estime alors être arrivée au bout des négociations, et je constate qu'elle n'a pas brisé la réflexion commune. L'enseignante a ainsi fait preuve d'un « savant équilibre » (Cogis, 2005) pour décider de clôturer de cette manière la validation des arguments linguistiques.

5.2.2. La validation de la résolution des problèmes orthographiques périphériques

Je remarque que l'enseignante prend également le temps de structurer et de valider les savoirs orthographiques qui n'entrent pas dans les objectifs prévus de sa dictée. Elle octroie volontairement du temps à des graphies périphériques pour ne pas laisser les élèves sur des représentations erronées.

Lors de la séance, l'enseignante s'aperçoit que l'ensemble de la classe a réussi à orthographier le mot « temps », et bien que ce mot ne fasse pas partie de ses objectifs cibles, elle souhaite évoquer son étymologie. Nous voyons qu'elle se réfère à ce qu'elle a anticipé dans sa préparation de la séance. Étant un mot qu'ils vont souvent utiliser, elle lui accorde un temps d'explication :

T167 : M-5 : Ça vient du mot *temps* on est d'accord on le voit et le temps vous le savez ça s'écrit avec un s. Vous le savez ? Pourquoi à temps il faut un s même au singulier parce que ça vient d'un mot latin c'est tempus donc tempus on a enlevé le u il y a beaucoup de mots comme ça et on a gardé le s. Donc temps en quelque sorte il est invariable parce qu'il va toujours s'écrire comme ça au singulier ou au pluriel d'accord ?[...] Vous aviez peut-être pas l'explication mais vous aviez trouvé tout le monde.

Elle a prévu qu'elle y aurait recours car selon elle, la justification de cette graphie est primordiale et leur permet de voir que les mots ont une histoire.

La structuration peut par ailleurs prendre la forme d'une explication d'une notion qui n'a pas été abordée en classe, mais qui peut susciter chez les élèves l'envie d'en savoir plus. Afin de toujours maintenir un certain intérêt de la part des apprenants, la PEMF les informe dès que possible que cette nouvelle notion sera abordée la semaine suivante :

T89 : M : Et oui c'est plutôt une histoire de lieu et quand c'est une histoire de lieu quand on peut dire ici là-bas on va le travailler très très vite ça la semaine prochaine sur la là avec accent. Quand on peut mettre ici et bien c'est avec un accent grave d'accord ? Donc ce n'est pas celui-là parce que c'est un déterminant [elle montre « la » au tableau] et celui-là [elle montre « là » au tableau].

Cela permet de maintenir leur engagement de séance en séance. De ce fait, elle entame une explication synthétique qui sera abordée plus en détail la fois prochaine.

Maintenant que j'ai pris conscience de la façon dont l'enseignante structure le savoir en l'amenant au moment opportun, et en le formulant pour qu'il soit à la portée de ses élèves, je vais voir à présent si je suis capable de m'emparer de ce geste de structuration des savoirs.

6. La structuration du savoir orthographique par l'enseignante novice

Dans cette dernière partie, je vais m'intéresser à la qualité de mon geste de structuration des savoirs orthographiques. Dans un premier temps j'aborderai la façon dont j'ai accueilli les propositions des élèves. Et dans un second temps, je me focaliserai sur la structuration du savoir orthographique.

6.1. L'accueil de propositions des élèves par l'enseignante novice

Avant d'arriver à une validation définitive du savoir il ne faut pas « donner d'indication sur la validité ou non des propositions et des arguments » des élèves (Cogis, 2005, p. 297). Or, j'ai eu très souvent le sentiment que je ne parvenais pas à faire totalement preuve d'impartialité lorsque les élèves exposaient leurs arguments. L'analyse des verbatims suivants montre que je donne souvent des indices pouvant induire le raisonnement ou la réponse attendue :

T10 : E-3 : Le passé composé il y a l'auxiliaire... ça se forme avec un auxiliaire et un verbe avec un...

T11 : N : [En faisant la moue] Oui tu veux bien l'aider ?

T12 : E-4 : Ça se forme avec un auxiliaire et un participe passé.

Ici, au lieu d'attendre que l'élève parvienne à trouver les mots pour exposer son argument, je ne reste pas inexpressive au niveau de mon visage (T11), j'interpelle même un autre élève à sa place

afin d’obtenir une réponse correcte rapidement. Il aurait été plus judicieux de questionner l’élève concerné pour lui faire élucider son propos. Je constate alors qu’en tant qu’enseignant, il faut faire preuve d’une certaine neutralité si l’on veut mettre les élèves en confiance et favoriser leurs argumentations linguistiques.

Toutefois, je suis parvenue, à quelques reprises, à ne pas donner davantage d’indices sur la validation des propositions des élèves. Je leur ai laissé la liberté d’exposer leur argument qu’il soit correct ou non :

T30 : N-4 : Alors pour toi ça ne s’écrit pas comme ça mais pourquoi ? Oui ?
T31 : E-4 : Parce que sinon ça ferait [vɛ̃g].
T32 : N-8 : D’accord oui ?
T33 : E-8 : Parce que ça vient du mot vingtaine.

Finalement, je ne fais qu’écouter les paroles de l’élève pour lui confirmer que je comprends l’argument qu’il transmet, par l’intermédiaire d’un « d’accord » neutre (T32).

Cette validation impartiale va permettre aux élèves de continuer à exposer leur réflexion en confiance et permettra à l’enseignante d’aboutir à une structuration des connaissances orthographiques. Cependant, je vais voir que je ne suis pas parvenue à m’approprier ce geste de structuration du savoir.

6.2. La validation des réponses des élèves

6.2.1. La validation de la résolution du problème orthographique

Lors de la séance, les graphies ciblées du corpus sont analysées les unes après les autres, corrigées et supprimées au besoin et j’apporte tout au long de ces validations linguistiques les règles orthographiques nécessaires. Ce déroulement favorise une structuration du raisonnement orthographique qui se réalise au fil de la séance, comme le préconise Cogis (2005).

Je constate cependant que les élèves n'ont rencontré aucun problème concernant les graphies liées à l'objectif cible, à savoir la particularité du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » :

T122 : N : [Je répertorie la graphie normée : « La végétation a reculé »]. Donc là c'est pareil pour le verbe « a reculé » il n'y a pas eu de fautes particulières est-ce que quelqu'un voudrait m'expliquer ?
T123 : E-6 : C'est comme tout à l'heure « reculé » c'est un verbe du premier groupe donc on va mettre un -e accent aigu à la fin.
T124 : N : Très bien. On va passer à l'autre phrase.

Comme je peux le remarquer, le verbe « a reculé » ne présente aucune résistance auprès des élèves pour donner lieu à une nouvelle structuration de ma part (T123). En effet, je n'avais pas tenu compte que mon intervention aurait lieu en fin d'année et que les élèves auraient déjà vu tout le programme. Comme c'était la période 5 de l'année, les élèves de CM1 maîtrisaient déjà la conjugaison du passé composé avec les auxiliaires « être » et « avoir ». Aussi le schéma de la construction du verbe se répétant plusieurs fois dans le corpus proposé, les élèves n'avaient plus d'intérêt à faire des propositions si ce n'est celui de répéter inlassablement la notion appropriée (T124). Je n'ai donc pas eu un rôle de structuration du savoir, la séance s'est plutôt orientée vers le réinvestissement de notions grammaticales.

6.2.2. La validation de la résolution des problèmes orthographiques périphériques

Ma structuration a dérivé vers des graphies périphériques car je n'avais pas prévu que les notions principales seraient uniquement validées et réinvesties. Je me suis alors retrouvée à structurer des graphies non anticipées dans ma fiche de préparation, sans lien avec mon objectif, mais vécues comme des obstacles par les élèves. Par exemple, l'explicitation de la graphie de l'adjectif numéral cardinal « vingt » m'a donné beaucoup de mal. Mes connaissances orthographiques encore incomplètes ont conduit à une structuration approximative, comme dans l'exemple suivant :

T48 : N : [...] Si on le multiplie donc par exemple quatre-vingt c'est <u>un peu</u> comme une exception il prendrait un -s d'accord ?
--

L'expression « un peu » traduit un manque d'assurance de ma part concernant la maîtrise des connaissances orthographiques et leur transmission.

Ces formulations peu assurées peuvent également se manifester au moment de clôturer la structuration du savoir ce qui m'amène à faire des conclusions peu claires comme dans l'exemple suivant :

T46 : N : [...] Dans la majorité des cas on peut dire qu'il est invariable et qu'il ne prendrait pas un -s à la fin. [...]

Là encore je suis dans la retenue car j'ai peur de transmettre des savoirs que je ne maîtrise pas dans leur totalité. De ce fait, j'ai finalement donné une explication sur l'accord du mot « vingt » très réductrice, sans exposer les exceptions. L'étape de structuration se doit être clarifiée de sorte que les élèves ne restent pas sur des représentations floues. À l'avenir, je vais devoir consolider les concepts linguistiques lors de la préparation d'une séance des dispositifs réflexifs.

Finalement, je constate que je n'ai pas su totalement m'emparer du geste de structuration des savoirs, même quand j'ai eu l'occasion de le faire, car c'est un geste d'expert qui demande connaissances et rigueur.

Cinquième partie : Mobiliser des gestes professionnels dans les dispositifs réflexifs en orthographe : une acquisition qui ne va pas de soi

Ce travail de recherche a permis d'observer et de décrire les gestes professionnels mobilisés par une enseignante expérimentée, lors d'un dispositif réflexif en orthographe, et la façon dont un enseignant novice se les approprie.

Cette première expérience m'a permis de réaliser l'importance du geste d'élaboration de séance de dispositifs réflexifs en orthographe. En effet, l'anticipation des choix didactiques est cruciale pour assurer des débats linguistiques dynamiques et aboutis. Je me suis rendue compte qu'une élaboration de séance doit être bâtie sur les éléments fondamentaux suivants : des objectifs d'apprentissage en lien avec les programmes, un corpus en adéquation avec les objectifs ciblés, une anticipation des procédures et des graphies du corpus et surtout des gestes professionnels venant orienter et dynamiser les débats. Je comprends dès lors, qu'un enseignant novice ne pourra accéder à ce geste d'emblée. Devant l'ampleur de la tâche, un enseignant novice aura surtout tendance à surcharger sa fiche de préparation par autant de points qu'il n'aura pas le temps d'aborder. C'est avec l'expérience, que l'enseignant saura faire des choix didactiques adaptés au profil de sa classe et à sa progression annuelle. Je note ici toute la rigueur qu'un enseignant doit accorder à une élaboration de séance de dispositifs réflexifs.

En situation de classe et d'après mon intervention, il me semble que les gestes à adopter pour favoriser les interactions lors des dispositifs réflexifs en orthographe demandent de la part de l'enseignant beaucoup de maîtrise. J'ai finalement compris que la position adéquate pour obtenir des débats dynamiques et aboutis était celle du semi-retrait. Mais parvenir à ce geste est délicat car il demande un juste équilibre. Il faut à la fois user d'un type de questionnement pertinent et varié, il s'agit du geste d'étayage, tout en laissant libre cours aux élèves d'exposer leurs arguments, il s'agit alors du geste de retrait. Autant de gestes professionnels à mobiliser dans la mise en commun qui vont nécessiter quelques années d'expérience pour s'en emparer. Je comprends dès lors que la présence de l'enseignant est nécessaire pour mener au mieux les échanges linguistiques.

Le geste de structuration des savoirs me paraît difficile en tant qu'enseignant novice car il demande une bonne maîtrise des connaissances linguistiques qu'il est difficile de posséder lorsque l'on débute.

Par ailleurs, je comprends qu'il faut garder une ligne de conduite en étant au clair avec ses objectifs de façon à passer un temps de structuration conséquent sur les notions que l'on veut aborder au cours de la séance. Les choix didactiques de l'enseignant doivent être définis dès l'élaboration de séance afin de permettre l'anticipation de la structuration des savoirs. À défaut de ne pas réussir à se fixer les objectifs, l'enseignant novice peut tomber dans la correction exhaustive des graphies du corpus et en fin de compte survoler les graphies liées à l'objectif.

Dans un contexte de négociations de graphies propre à la dictée négociée, il faut également doser l'apport des règles orthographiques de façon à ce qu'il ne vienne pas scléroser les débats. Lorsque les élèves exposent l'ensemble des justifications des graphies proposées, il s'agit de juger du moment opportun, pour apporter une structuration sans pour autant briser les discussions. En laissant libre cours aux argumentaires des élèves, ils pourront progressivement consolider leur posture réflexive sur le fonctionnement de la langue et ainsi résoudre les problèmes orthographiques.

En fin de compte, le travail de l'enseignant dans les dispositifs réflexifs en orthographe ne se limite pas à la mise en commun des propositions des élèves, mais repose avant tout sur l'élaboration des séances. Cela implique une anticipation des graphies et des procédures possibles et surtout des règles orthographiques à mobiliser, afin de guider efficacement les élèves tout au long du dispositif. Ainsi, lorsque vient le moment de la mise en commun, la construction du savoir est déjà bien avancée. Cette dynamique met donc en lumière l'interdépendance de ces gestes professionnels à savoir : l'élaboration de séance, l'étayage et le semi-retrait lors des négociations linguistiques et la structuration des savoirs.

Face à des ressources et des guides institutionnels qui ne mentionnent que très peu les gestes professionnels, il est compréhensible que des enseignants n'appliquent pas ce type de gestes lors des dispositifs réflexifs en orthographe. Mon travail de recherche, sans vouloir être exhaustif, explore un échantillon de gestes fondamentaux que l'on pourrait adopter dans la pratique de ces dispositifs réflexifs. Mais il ne faut pas oublier que cette recherche s'est centrée sur les pratiques d'une seule enseignante experte. Un échantillon plus large aurait sûrement mené à une mobilisation de gestes professionnels à des degrés divers selon l'enseignant et sa classe.

Conclusion

Si la dictée a longtemps été redoutée par les élèves parce qu'elle était perçue comme un exercice contraignant, il semble aujourd'hui nécessaire d'enseigner l'orthographe autrement, de se questionner afin de mettre en place d'autres manières d'exploiter les dictées. C'est pourquoi les programmes recommandent de mettre les élèves en situation de résolution de problèmes orthographiques et ce dans un contexte de pratiques régulières. Seulement si les guides institutionnels apportent des pistes pédagogiques concernant les dispositifs réflexifs en orthographe ils ne donnent pas d'indications concernant les gestes professionnels mobilisés dans ces dispositifs. C'est la raison pour laquelle je me suis demandée tout au long de ce travail de recherche *quels gestes professionnels l'enseignant mettait-il en place pour construire les raisonnements orthographiques chez les élèves de cycle 3 dans les dispositifs réflexifs et comment un enseignant novice pouvait s'approprier ces gestes.*

Ma recherche m'a permis d'observer et de décrire les gestes mis en œuvre dans deux séances de dictées négociées, menées par une enseignante expérimentée et une enseignante novice.

Ainsi, grâce à la mise en œuvre effectuée en classe et à l'apport des travaux de linguistes et de spécialistes de la didactique de l'orthographe, je suis maintenant en mesure de répondre à ma problématique. Aussi bien pour un enseignant novice qu'un enseignant expert, l'ensemble des gestes professionnels tels que l'élaboration d'une séance, l'étayage et le semi-retrait lors des interactions, et la structuration du savoir dans les dispositifs réflexifs en orthographe doivent être anticipés pour faire face le plus possible à l'imprévisibilité d'une séance. Mais il ne faut pas oublier que ce sont des gestes fondamentaux que l'on ne peut ignorer si l'on veut permettre aux élèves d'adopter une réflexion sur le fonctionnement de la langue et ainsi leur donner la possibilité de construire des raisonnements orthographiques à long terme.

L'élaboration de ce mémoire m'a donné l'occasion, tout au long des deux années de formation en Master, de m'initier à la recherche et de construire une culture dans le domaine de l'orthographe. La fréquentation des travaux des spécialistes de la didactique de l'orthographe telles que Catherine Brissaud et Danièle Cogis m'a permis de consolider mes connaissances quant aux gestes professionnels à adopter en situation de classe. J'ai également développé des compétences d'analyse, une méthodologie rigoureuse et j'ai réfléchi sur les qualités requises de clarté pour rédiger ce mémoire de recherche. Je constate que j'ai développé une rigueur

scientifique et une curiosité pédagogique indispensables au métier auquel je me destine, celui d'enseignante.

Ce travail de recherche a été l'occasion pour moi d'affiner ma façon d'appréhender l'enseignement de l'orthographe. J'ai pris beaucoup d'intérêt à m'interroger sur le degré d'ajustement des gestes à adopter dans le cadre des dispositifs réflexifs. C'est pourquoi j'ai envie d'appliquer avec le même soin les gestes professionnels propres à chaque discipline que j'aurai à enseigner.

Articulé autour d'un thème d'actualité, l'orthographe reste une question vive dont les enjeux et la complexité sont en évolution. Aujourd'hui dans un contexte où le numérique prend de plus en plus de place dans le quotidien des élèves, il serait intéressant de leur proposer davantage d'exercices réflexifs en orthographe avec une part de numérique, afin de profiter de l'attrait qu'ils ont pour ces pratiques. Ainsi, le dispositif *Twictée* (Brissaud, Viriot-Goeldel et Ponton, 2019) montre combien le numérique est susceptible d'enrichir les approches en orthographe. Cependant face à un dispositif aussi innovant, il faudra se demander quels gestes professionnels l'enseignant va devoir mobiliser pour allier l'utilisation du numérique avec ses pratiques enseignantes.

Le fait que je me suis intéressée à ce sujet d'actualité pourra faire de moi, à plus ou moins long terme, une personne-ressource sur laquelle mes futures collègues auront la possibilité de s'appuyer. Ce futur statut et les compétences qui lui sont associées s'inscrivent dans mon ambition de devenir formatrice afin de continuer à me perfectionner et aider d'autres professionnels à progresser dans les domaines enseignés à l'école.

Bibliographie

Bernard, C. (2022). *Les pratiques innovantes en orthographe* (mémoire de Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation 1er degré, ISFEC Midi-Pyrénées, Toulouse).

Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03830801>

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

Brissaud, C. et Viriot-Goeldel, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui.

Repères, n° 60, 15-22, Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/2271>

Brissaud, C., Viriot-Goeldel, C. et Ponton, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe avec la « Twictée ». *Repères*, n° 60, 107-130. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/2346>

Bruner, J. (1985, 1ère édition 1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. *Revue française de pédagogie*, vol. 73, 79-80. Repéré à

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_2375_t1_0079_0000_2

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3,

n° 3, 29-48. Repéré à <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

Cadet, L., Crinon, J. et Ferone, G. (2019). Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3. *Repères*, n° 60, 153-171. Repéré à

<https://journals.openedition.org/reperes/2371>

Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Poitiers : Éditions Nathan.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Éditions Delagrave.

Cogis, D., Dorgans, M., Manesse, D. et Tallet, C. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF Éditeur.

Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, n° 26. Repéré à

http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf

Cogis, D., et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 9, 89-98. Repéré à

https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988

Combaz, C. et Elalouf, M-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. *Glottopol*, n° 26. Repéré à <https://cyu.hal.science/hal-02979960/document>

Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques*, 189-190. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/10099>

Fischer, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, n° 49, 169-191. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/742#tocto1n3>

Le Deun, É. et Pelletier, L. (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques, nouveaux outils*. Bordeaux : Éditions Magnard.

Mauroux, F. et Durand, M. (2023). Raisonnement orthographique et dispositifs réflexifs : exemple de progression et de programmation en fin de primaire. *Le français aujourd'hui*, n° 223, 13-23. Repéré à

<https://doi.org/10.3917/lfa.223.0013>

Ministère de l'éducation nationale (2018). *Le langage à l'école élémentaire : l'approche discursive*. (Fiche éduscol, p. 1-2). Repéré à

<https://eduscol.education.fr/document/14449/download>

Ministère de l'éducation nationale (2020). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020, p. 37-50). Repéré à

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/BO_MENJS_31_131_3155.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2020). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 3)*. (Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020, p. 102-124). Repéré à

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/BO_MENJS_31_131_3155.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2022). *Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021*. (Note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, n° 32.37, p. 1-4). Repéré à

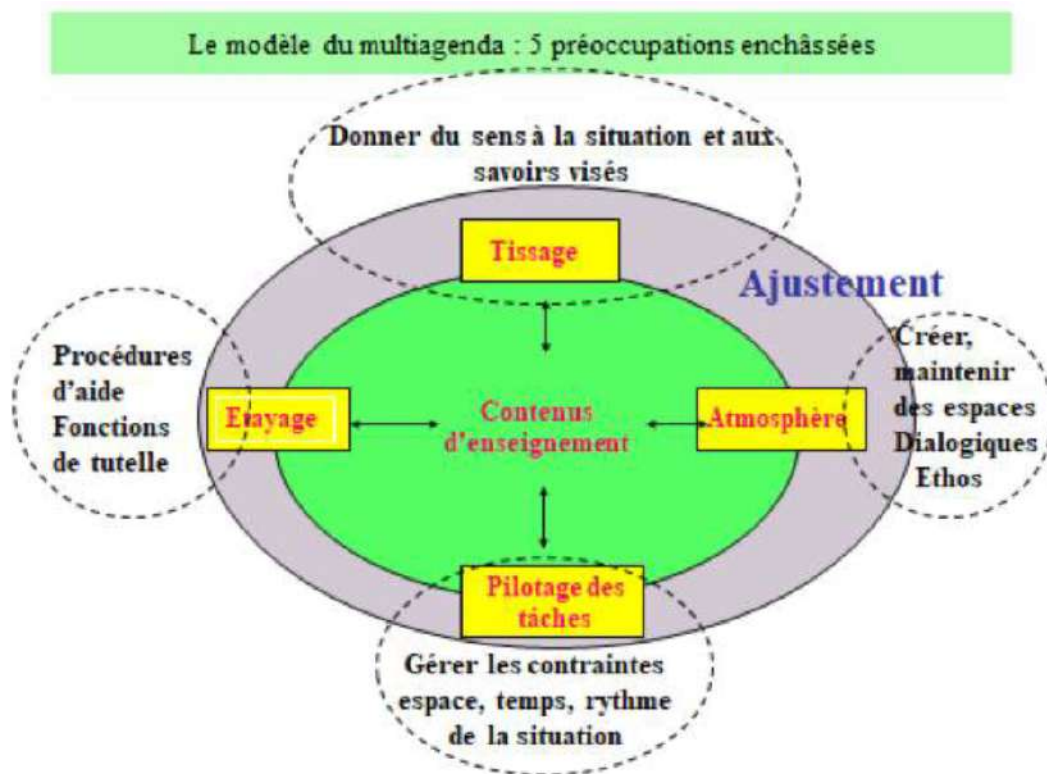
<https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-de-cm2-toujours-en-baisse-mais-de-maniere-moins-marquee-343675>

Annexes

Annexe n° 1 : Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé.....	56
Annexe n° 2 : Des exemples de formulations de question.....	57
Annexe n° 3 : Un exemple de préparation.....	58
Annexe n° 4 : Demande d'accueil pour un stage en vue de la réalisation d'un travail universitaire de recherche école.....	60
Annexe n° 5 : La fiche de préparation de la séance de dictée négociée élaborée par l'enseignante experte.....	62
Annexe n° 6 : La fiche de préparation de la séance de dictée négociée élaborée par l'enseignante novice.....	66
Annexe n° 7 : La retranscription de la totalité de la séance sur le dispositif réflexif de la dictée négociée menée par la PEMF en classe de CM1.....	67
Annexe n° 8 : La retranscription de la totalité de la séance sur le dispositif réflexif de la dictée négociée que j'ai menée en classe de CM1.....	79

Annexe n° 1 : Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé.

Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé tiré de l'article scientifique : Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (2009, p. 34).



Annexe n° 2 : Des exemples de formulations de questions.

Liste (non exhaustive) d'exemples de formulations de questions tirées de l'ouvrage de D. Cogis intitulé *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (2005, p. 324).

Fonction d'incitation:

- « Olivier, tu veux nous expliquer ton choix ? »
- « Qu'est-ce qui t'a fait choisir cette graphie ? », « Qu'est-ce qui t'a fait penser à un *s* ? », « Tu sais pourquoi tu as pensé à *ait* ? », « Tu penses que c'est un imparfait ? »
- « Tu te souviens de ce que tu t'es dit à propos de ce mot, à propos du début du mot ? »
- « Tu penses qu'il y a une règle ? »
- « Qu'en pensez-vous ? », « Est-ce que quelqu'un a pensé autre chose, a une autre idée ? »

Fonction d'élucidation:

- « Tu peux préciser, parce que je crois qu'on ne comprend pas bien ce que tu veux dire ? »
- « Et comment on l'écrirait, *fermée* ? », « Et pourquoi *et* ? »
- « Vas-y, fais-le, remplace le mot par un autre. »
- « Viens écrire au tableau ta proposition. »
- « Vous pouvez penser à d'autres mots ? vous pouvez en dire plus, pour *côtés* ? »
- « De quel mot parles-tu quand tu dis *le verbe* ? »
- « Pourquoi dis-tu qu'*arrivé* s'accorde avec *vous* ? »
- « Tu peux préciser ce qui te fait dire que *la police est arrivée*, c'est au pluriel ? »
- « Tu dis, ça s'accorde. Qu'est-ce qui s'accorde avec quoi ? »
- « Est-ce qu'il y a quelque chose dans la phrase qui te le dit ? »
- « Tu peux redire en expliquant mieux pourquoi tu as pensé que, *il continu*, il ne fallait pas mettre de *e* ? »
- « Quel renseignement penses-tu obtenir en remplaçant par *il* ? »

Fonction de régulation:

- « Puisque vous pensez que ce verbe est en deux parties, commençons par nous occuper de *sont*. »
- « Et si on commençait par enlever ce dont on est sûr que ce n'est pas ça ? »
- « Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour... ? »
- « Que faisons-nous des trois autres propositions ? »
- « Est-ce que quelqu'un peut reformuler ce qui vient d'être dit ? »
- « Quelqu'un peut-il résumer ce qui vient d'être dit ? »
- « Qui a encore une idée ? »
- « Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? »
- « Et maintenant, qu'en pensez-vous ? On peut effacer (ou rayer) ? »
- « Qu'est-ce j'efface (ou raye) ? », « Alors, qu'est-ce que je peux enlever ? »
- « Est-ce que tout le monde est d'accord pour rayer *ont* ? »
- « Vous êtes tous d'accord ? Qu'est-ce qu'on fait avec cette proposition ? »
- « Est-ce que c'est un problème nouveau ou qu'on a déjà rencontré ? »

Fonction critique:

- « Ce que tu dis, en quoi ça explique que *fermée* s'accorde avec *figure* et pas avec *polygone* ? »
- « Pourquoi veux-tu remplacer par *prendre* ? Tu penses que ça va t'apporter un renseignement ? »
- « Puisque vous dites que derrière vous, c'est toujours *ez*, je peux donc dire et écrire *Je vais vous prenez en photo* ? »

Annexe n° 3 : Un exemple de préparation.

Un exemple de fiche de préparation d'une phrase dictée du jour (CM2) tiré de l'ouvrage de D. Cogis intitulé *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (2005, p. 317-318).

EXEMPLE DE PRÉPARATION D'UNE PHRASE DICTÉE DU JOUR (CM2)

• Problèmes d'orthographe lexicale

Mots	Graphies et arguments probables	Stratégies à envisager Modes de résolution possibles
acheté	<i>achetté</i>	Analyse phonétique : /e/ fermé suivi d'un seul <i>t</i> Mise en évidence de l'alternance : <i>achète/acheté</i> Travail ultérieur sur les verbes en <i>eter</i> et <i>eler</i> (voir Rectifications orthographiques de 1990)
hier	<i>hièr</i> → on entend /e/, donc on met un accent grave	Aucune finale en <i>èr</i> en français Mot à mémoriser
matin	<i>matain</i> erreur de graphème peu probable	Recherche de sa famille lexicale : <i>matinée, matinal</i> Mot à mémoriser

• Problèmes de distinction d'homophones

on	<i>ont</i> : en apparence, confusion entre le pronom personnel et le verbe <i>avoir</i> → <i>on</i> , équivalent de <i>nous</i> ; renvoie à plusieurs personnes, d'où la forme du pluriel <i>ont</i>	Substitution par un autre pronom personnel de la 3 ^e personne du singulier : <i>il</i> ou <i>elle</i> Étymologiquement : <i>hominem, homme</i>
a	<i>à</i> : confusion entre le verbe <i>avoir</i> et la préposition → le verbe est <i>acheté</i> : non-reconnaissance de <i>a</i> comme auxiliaire	Remplacement de <i>a</i> par <i>avait</i> , ce qui permet de l'identifier comme verbe Repérage du verbe : <i>a acheté</i> Repérage du temps : passé composé Rappel de la structure du passé composé
son	<i>sont</i> : confusion entre déterminant possessif masculin, 3 ^e personne du singulier, et verbe <i>être</i> à la 3 ^e personne du pluriel → forme tirée des formes stockées en mémoire sans contrôle du sens	Peut-on appliquer les critères habituels de reconnaissance du verbe à <i>son</i> ? Procédure de remplacement : par un autre déterminant <i>le, un</i> pour situer <i>son</i> dans sa classe grammaticale Remplacement par <i>étaient</i> impossible, donc ce n'est pas le verbe <i>être</i>
et/est	<i>est/et</i> : confusion entre la conjonction de coordination et le verbe <i>être</i> , 3 ^e personne du singulier au présent → forme tirée des formes stockées en mémoire sans contrôle du sens	Peut-on appliquer les critères de reconnaissance du verbe à <i>est</i> ? Remplacement par <i>était</i> possible ou impossible Remplacement par <i>et puis</i> possible ou impossible

• Problèmes de marques de pluriel nominal

livre	<i>livres</i>	Probable correction immédiate en CM2 Repérage du déterminant <i>son</i> et de sa valeur de singulier (<i>son/ses</i>) Tracé avec une balle d'accord
au	<i>aux</i> → forme tirée des formes stockées en mémoire sans contrôle du sens	Confrontation avec le signifié pluriel Remplacement de <i>marché</i> par <i>école</i> et d' <i>aller</i> par <i>revenir</i> pour faire apparaître les différents éléments (morphèmes) constituant <i>au</i> : préposition <i>à</i> + article singulier

• Problèmes de marques verbales

acheté allé	<i>acheter</i> / <i>aller</i> : → lorsque deux verbes se suivent, le deuxième est à l'infinitif... mot reconnu comme appartenant à la classe des verbes (acquis à considérer comme une étape intermédiaire) n'a pas été identifié comme participe passé, associé à l'auxiliaire <i>avoir</i> ou <i>être</i>	Repérage du verbe: <i>a acheté</i> / <i>est allé</i> Repérage de l'auxiliaire <i>avoir</i> / <i>être</i> Repérage du temps: passé composé Remplacement par un temps simple
	homophonie des finales en <i>ai</i> ou <i>ez</i>	Rattacher ces finales à des exemples déjà rencontrés en fonction des explications
	<i>achetés</i> : → <i>on</i> désigne plusieurs personnes, donc on met un <i>s</i> à <i>acheté</i> ou à <i>allé</i>	Remplacement du participe passé <i>acheté</i> par un verbe du 3 ^e groupe: <i>on a pris</i> Insister sur le fait que, le plus souvent, le participe ne s'accorde pas avec l'auxiliaire <i>avoir</i>
	<i>allés</i> : → <i>on</i> désigne plusieurs personnes → auxiliaire <i>être</i> , donc le participe passé s'accorde avec le sujet	Tolérance orthographique (Arrêté du 28 décembre 1976) Usage fréquent
marché	<i>marcher</i> : → confusion possible avec le verbe <i>marcher</i> liée à une procédure sémantique: dans un marché, on marche → possibilité de transcrire /e/ en finale: <i>léger</i> – <i>le boulanger</i> – <i>le dîner</i> – <i>un métier</i>	Resituer ce mot dans la classe des noms communs: <i>aller à l'école</i> – <i>à la maison</i> – <i>au marché</i> – <i>au travail</i> – <i>à la piscine</i> Rôle du <i>r</i> : marque lexicale (<i>léger</i> – <i>boulangier</i>) marque d'infinitif (<i>dîner</i>); lettre étymologique (<i>ministerium</i>) Étymologie différente <i>marché</i> / <i>marcher</i>

• Problèmes de majuscule

On	<i>on</i> : oubli de la majuscule → vigilance insuffisante	Probable correction immédiate en CM2
----	---	--------------------------------------

Annexe n° 4 : Demande d'accueil pour un stage en vue de la réalisation d'un travail universitaire de recherche école.

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

**MASTERS MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FORMATION (MEEF)**

**DEMANDE D'ACCUEIL POUR UN STAGE EN VUE DE LA RÉALISATION
D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ÉCOLE/EPL**

Étudiant.e/Stagiaire : **REMY Estelle**

Inscrit.e à l'INSPE en master MEEF

☒ M1 – ☐ M2 **Professorat des écoles**

Trajet recherche ou thème de recherche : **Didactique du français et des langues**

Directeur-riche de mémoire / écrit scientifique de nature réflexive : **MAUROUX Florence**

Dans le cadre de sa formation universitaire décrite ci-dessus l'étudiant.e/Stagiaire
réalisera un mémoire de recherche ou un écrit scientifique de nature réflexive, pour lequel
il-elle souhaite recueillir des données.

Dans l'établissement : **École Élémentaire Claude Nougaro**

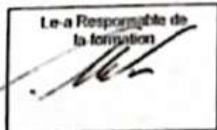
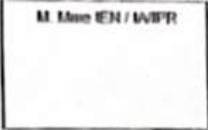
Située : **Toulouse**

Cycle et/ou classe : **Cycle 3 (CM1)**

- La recherche respectera les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants et adultes, en particulier information, anonymat du contenu des observations, autorisation consentement du responsable parental préalable en cas de prise de vue et d'utilisation d'images d'élèves*, confidentialité des sources.
- Le sujet de mémoire, le protocole de recueil et la nature des données collectées, ainsi que les dates de présence souhaitées, sont décrits en annexe.
- Si les données recueillies relèvent de l'activité quotidienne de classe ou dans l'établissement et sont anonymées directement, il n'y a pas lieu de demander de faire signer la lettre de consentement par le représentant de la responsabilité parentale.

Date : **20/04/2024**

Signatures :

 Le-a Responsable de la formation	 L'Enseignant.e de la classe	 Le-a Directeur-riche de l'école / Chef de l'établissement	 M. Master EN / MEEF
---	--	---	--

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie - Pyrénées
Siège administratif 56, avenue de l'URSS BP 64006 - 31078 Toulouse Cedex 4 - Téléphone 33(0)5 62 25 20 00
<http://inspe.univ-toulouse.fr>



ANNEXE

Thématique du mémoire / Écrit scientifique de nature réflexive :

Les gestes professionnels dans les dispositifs réflexifs en orthographe.

Protocole de recueil des données :

- 2 séances de dictées négociées filmées :
- 1 menée par l'enseignante de la classe.
 - 1 menée par moi-même.

N.B. Les élèves ne sont pas filmés.

Nature des données collectées, durée de conservation des données et lieu de stockage

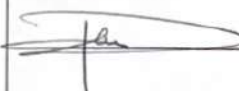
2 enregistrements audio, conservés pendant 2 mois sur mon téléphone personnel.

Dates de présence souhaitée dans l'établissement :

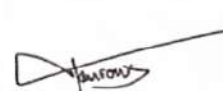
26/04/2024 ; 06/06/2024

SIGNATURES :

L'Etudiant-e /
Stagiaire



Le-a Directeur-riche de
mémoire / écrit



Annexe n° 5 : La fiche de préparation de la séance de dictée négociée élaborée par l'enseignante experte.

LA DICTEE NEGOCIEE : apports théoriques

Notions théoriques à avoir en tête pour l'enseignant pendant la dictée négociée

Accord sujet verbe est complexe :

L'élève doit connaître la nature des mots (GN, verbe conjugué)

L'élève doit identifier les liens qui unissent les groupes de mots : le verbe s'accorde avec le sujet

L'élève doit connaître les règles d'accord (la marque du pluriel d'un verbe est ent)

Les procédures des élèves doivent être mises à jour pour pouvoir être corrigées :

L'élève pense que ça s'écrit comme ça. Il ne comprend pas que la langue est un système.

L'élève n'identifie pas la nature des mots : ne reconnaît pas le verbe conjugué

L'élève a des considérations sémantiques pour orthographier : dans le vaisseau il y a plusieurs personnes donc je mets un s ou ent

L'élève a bien identifié le sujet et le verbe conjugué mais il confond la terminaison du verbe avec celle du nom pense qu'il faut un s au pluriel des verbes.

L'élève a bien identifié le sujet et le verbe conjugué et fait des accords normés.

Posture de l'enseignant :

L'enseignant doit laisser les élèves argumenter entre eux. Les questions de l'enseignant doivent permettre aux élèves d'échanger et de se confronter.

Pour « déconstruire » les procédures erronées, l'enseignant doit pouvoir amener les élèves à opérer des manipulations pour retrouver le verbe, à poser la question pour retrouver le sujet.

LANGUE ECRITE : DICTEE NEGOCIEE 7

Compétences : ⇨ reconnaître et différencier les différentes fonctions dans la phrase en vue de faire les accords nécessaires (dans le gn, accord sujet/verbe)

⇨ mémoriser les formes verbales des temps au programme : passé composé

Objectifs ou difficultés particulières :

- Connaître la conjugaison du passé composé
- Accord sujet-verbe
- Accords dans le groupe nominal (accord simple)
- Repérer la difficulté posée par la préposition à et l'adverbe là (séance à venir)

SEANCE 1 : Réfléchir, observer le fonctionnement de la langue, réactiver les règles

PHASE 1 : Difficultés à expliquer, repérer avant (oral collectif)

⇨ Rappel sur le passé composé : Quand emploie-t-on le passé composé ?

Qui peut me dire une phrase au passé composé ? A la 3^{ème} personne du singulier ? du pluriel ? Que remarque-t-on ?

(Comme pour le passé simple ou le futur , on entend la différence à l'oral , ce n'est pas le cas pour le présent l'imparfait)

⇨ Rappel des terminaisons du passé composé et des accords avec les auxiliaires.

⇨ Rappel : pour accorder le verbe, qu'est ce qui peut vous aider ? Qu'est ce qui peut poser problème ?

PHASE 2 : Dictée (écrit individuel, oral en groupe)

Texte

Le printemps est là. Dame marmotte a mis le nez dehors. Elle a passé l'hiver à dormir dans son terrier. Elle a attendu la saison du renouveau durant six mois. Elle a enfin retrouvé le bleu du ciel. Les herbes de la montagne l'appellent.

PHASE 3 : Mise en commun(oral collectif) : points à interroger en priorité

Type de propositions et d'erreurs	Etayage à proposer ou questions à poser	Réponses, procédures attendues (en italique non normée en gras à privilégier)	Aide, remédiation
Printemps Printant	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? A l'oral si non détache prin et temps. Que remarquez-vous ?	« parce que je le sais « Parce que ce mot est constitué d'un préfixe prin devant le mot temps »	⇒ Du latin primus tempus (premier temps, première saison)
Là la	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Connaissez-vous la nature de la (voir affiche) ?	« Parce que la est souvent un déterminant et ici ce n'est pas un déterminant »	⇒ travail à suivre sur l'adverbe là que l'on peut remplacer par ici
A mis A mit à mis a mie	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Quel est ce mot ? (référence au rituel : verbe conjugué, groupe) A quel temps ? Comment se construit ce temps ? Quel est le sujet ? Comment trouve-t-on le participe passé d'un verbe du 3 ^{ème} groupe ?	« Parce que a mis c'est le verbe mettre au passé composé à la 3 ^{ème} personne du singulier, il faut un s au pp car le s permet de former le féminin du pp (une chose mise)= lettre muette »	⇒ Affiche de classe sur la passé composé

A passé A passée A passer	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Quel est ce mot ? (référence au rituel : verbe conjugué, groupe) A quel temps ? Comment se construit ce temps ? Quel est le sujet ? Comment trouve-t-on le participe passé d'un verbe du 1^{er} groupe ?	« Parce que a passé est le verbe passer au pc à la 3^{ème} pers du sing. Le pp se termine par é , pas par ée car le pp ne s'accorde pas avec l'auxiliaire avoir. Er est la forme de l'infinitif. »	⇒ Affiche de classe
A attendu A attendue	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Quel est ce mot ? (référence au rituel : verbe conjugué, groupe) A quel temps ? Comment se construit ce temps ? Quel est le sujet ? Comment trouve-t-on le participe passé d'un verbe du 3ème groupe ?	« Parce que a attendu c'est le verbe mettre au passé composé à la 3^{ème} personne du singulier ,le pp se termine par u (il n' y a pas de lettre muette pour former le féminin). Pas ue car le pp ne s'accorde pas avec le sujet avec l'auxiliaire avoir	⇒ Affiche de classe
A enfin retrouvé A enfin retrouvée A enfin retrouver	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Quel est ce mot ? (référence au rituel : verbe conjugué, groupe) A quel temps ? Comment se construit ce temps ? Quel est le sujet ? Comment trouve-t-on le participe passé d'un verbe du 1^{er} groupe avec un adverbe entre	« Parce que a retrouvé est le verbe passer au pc à la 3^{ème} pers du sing. Le pp se termine par é , pas par ée car le pp ne s'accorde pas avec l'auxiliaire avoir. Er est la forme de l'infinitif. »	⇒ Affiche de classe

	l'auxiliaire et participe passé?		
Appellent appelle	Quelle est la bonne orthographe qu'est ce qui justifie cette orthographe ? Quel est ce mot ? (référence au rituel : verbe conjugué, groupe) A quel temps ? Quel est le sujet	Parce que appellent est le verbe et que le sujet est les herbes : ce sont les herbes qui appellent. Le sujet est au pluriel donc le verbe doit être au pluriel et la marque du pluriel du verbe est nt »	⇒ Rappel sur la recherche du sujet, sur la marque du pluriel du verbe (3 ^{ème} personne)

PHASE 4 : Bilan

Pendant que je vous donne votre dictée individuelle pour la semaine prochaine, écrivez sur votre cahier de bord, ce que vous avez compris de cette dictée.

SEANCE 2 : S'entraîner pour structurer les savoirs relevés en séance 1

Déroulement de la séance

⇒ Dictée de l'enseignant

⇒ Correction individuelle pour interroger sur les règles

Annexe n° 6 : La fiche de préparation de la séance de dictée négociée élaborée par l'enseignante novice.

<u>Dictée négociée sur le passé composé</u>	
<u>Objectif d'apprentissage :</u> Maîtriser la formation et l'utilisation du passé composé avec l'auxiliaire « avoir ».	
<u>Noms communs :</u> sécheresse - désert - vent - vagues - pierres - végétation - hommes - avenir	
<u>Verbes :</u> transformer / former / reculer / commencer	
<u>Adjectifs :</u> véritable / dure / incertain	
<u>Mots invariables :</u> depuis / comme / devant / plus	
<u>Notions travaillées / Points de vigilance :</u> - Les verbes au passé composé - Les accords dans le groupe nominal (le pluriel en -s) - Les homophones (à/a) - Les mots invariables	

Corpus : Depuis vingt ans, la sécheresse a transformé la terre en désert. Le vent a formé sur le sable de véritables vagues, dures comme des pierres. La végétation a reculé de plus en plus. Les hommes ont commencé à désespérer devant leur avenir incertain.

N.B. Le passé composé est composé de deux éléments indissociables. Pour former le passé composé il faut utiliser l'auxiliaire « avoir » (outil : affiche de la classe). Après l'auxiliaire on trouve le verbe conjugué au participe passé.

Dispositifs :

- En grand groupe : le rappel durera 5 minutes.
- En groupe de niveau (îlots de 4 élèves) : les négociations dureront 10-15 minutes.
- En grand groupe : la dictée du corpus durera 10 minutes.
- En grand groupe : les négociations dureront 20 minutes (maximum).

Annexe n° 7 : La retranscription de la totalité de la séance sur le dispositif réflexif de la dictée négociée menée par la PEMF en classe de CM1.

Conventions de retranscription :

M : Maîtresse

E-1 : Élève 1

M-1 : Maîtresse qui s'adresse à E-1

T1 : Tour de parole n°1

Les propos ont été transcrits fidèlement à l'exception de certaines modifications nécessaires pour garantir une syntaxe correcte : « y'a » devient « il y a » ; « je sais pas » devient « je ne sais pas. »

« **T1 : M :** Ah tu avais une autre idée E-1. C'était quoi ton idée ?

T2 : E-1 : Je pensais que ça allait être sur l'imparfait.

T3 : M-1 : L'imparfait non l'imparfait ce n'est pas ce qu'on va évaluer bientôt mais il peut y avoir de l'imparfait dedans.

T4 : E-1 : Le passé composé ?

T5 : M : Le passé composé. La semaine prochaine vous avez une évaluation sur le passé composé et du coup vous l'avez bien travaillée ?

T6 : Élèves : Oui

T7 : M : Ça y est. Il devrait y avoir cent pourcent d'écriture correcte sur le passé composé. Je vais quand même au cas où parce que c'est quand même un moyen de réviser aussi vous donner la fiche. On rappelle un petit peu comment ça se passe. Est-ce que quelqu'un veut faire un petit rappel ? Comment on forme le passé composé (elle installe à portée des élèves le paper board sur lequel se trouve l'affiche sur la formation du passé composé) ?

T8 : Élèves : Oui oui oui.

T9 : M-3 : Qu'est-ce qu'il y a de particulier ? Arrête de faire oui arrête de te lever je te vois. Oui ?

T10 : E-3 : Est-ce que c'était écrit dans les devoirs ?

T11 : M-3 : Euh oui c'est la nouvelle [Prénom de l'élève]. C'est la nouvelle phrase de la semaine.

T12 : E-3 : Ah d'accord !

T13 : M-3 : On négocie aujourd'hui et vous l'aurez à apprendre pour la semaine prochaine. Donc là on est pas stressé. Est-ce que vous avez des choses à dire ? Tiens [Prénom de l'élève] tu levais la main sur le passé composé la formation du passé composé est-ce que tu sais des choses ?

T14 : E-3 : Euh déjà c'est composé de la personne.

T15 : M-3 : Oui...

T16 : E-3 : Du pronom personnel

T17 : M-3 : Ah ce n'est pas toujours le cas. Alors comme il est composé il y a un auxiliaire et ?

T18 : E-3 : Le participe passé ?

T19 : M-4 : Le participe passé. E-4 ? C'est quoi les auxiliaires ? Tu te souviens ? Parce qu'il me dit le passé composé ça se forme avec vous avez l'affiche ça se forme avec le participe passé. C'est quoi l'auxiliaire ? Ça peut être quoi l'auxiliaire ? Qu'est ce que t'as fait hier E-4 ? T'as fait quoi hier après-midi ? Tu t'en souviens de ce que t'as fait hier ?

T20 : E-5 : J'ai mangé une tarte.

T21 : M : J'ai mangé une tarte. Quand on parle de ce qu'on a fait on emploie le passé composé. Elle a employé le passé composé. Toi t'as fait quoi hier ? Tu sais pas ? Tu as mangé un gâteau au chocolat ? C'est quoi dans « J'ai mangé une tarte » le verbe ?

T22 : E-5 : J'ai mangé

T23 : M-5 : « J'ai mangé » oui donc c'est formé d'un auxiliaire. [Négociations interrompues par des élèves d'une autre classe]. Donc c'est quoi l'auxiliaire dans la passé composé ? C'est quoi l'auxiliaire ? On peut l'aider. Qu'est-ce qu'il peut y avoir comme auxiliaire quand on forme le passé composé ?

T24 : L'auxiliaire être ou avoir qui est conjugué au présent et après on ajoute le participe passé très bien. C'est quoi déjà les participes passés des verbes du premier groupe ? J'écris ? Oui ?

T25 : E-3 : E accent

T26 : M : E accent si il y a l'auxiliaire être on peut l'accorder en fonction du sujet. Deuxième groupe c'est facile c'est toujours ?

T27 : Élèves : I.

T28 : M : I oui et troisième groupe ?

T29 : E-6 : C'est soit -e -s ou...

T30 : M : On peut avoir -t on peut avoir -s on peut avoir -u on peut avoir -i aussi on ne l'a pas dit on peut avoir -i tout seul. Par exemple dormi. Ok et vous savez comment on le trouve ?

T31 : Élèves : Oui !

T32 : M : Comment on le trouve le participe passé d'un verbe du troisième groupe pour savoir comment ça s'écrit à la fin ? C'est embêtant.

T33 : Élèves : Oui.

T34 : M-7 : E-7 tu te rappelles ?

T35 : E-7 : C'est...

T36 : M : C'est une lettre muette alors pour savoir si elle y est ou elle n'y est pas, non E-8 pour changer ?

T37 : E-8 : Par exemple si c'est dormi on fait une chose ou une chose.

T38 : M-8 : Oui donc là il n'y a pas de lettre muette mais une chose avec le verbe faire ?

T39 : E-8 : Faite.

T40 : M : Faite on entend le t pour former le féminin donc on sait qu'il doit y être pour au participe passé.

T41 : E-3 : Il faut regarder aussi le sujet ?

T42 : M : Est-ce qu'on peut regarder le sujet pour savoir comment s'écrit le participe passé avec la lettre muette ? Quand est-ce qu'on doit regarder le sujet pour le participe passé pour l'accorder avec le sujet ? Oui ?

T43 : Élèves : Être.

T44 : M : C'est quand il y a être d'accord ? Donc là effectivement il faut regarder le sujet et ça s'accorde avec le sujet d'accord ? Mais quand c'est avec avoir tu n'as même pas à te poser la question ça ne s'accorde pas avec le sujet donc ce n'est pas ça qu'il faut que tu regardes en premier il faut te dire mais comment il va se terminer ce verbe est-ce qu'il va y avoir une lettre muette pour faire le féminin ou pas ? Une chose apprise il faut une chose faite il faut et après si c'est le verbe être là effectivement tu vas chercher le sujet tu l'accordes avec le sujet. Alors au CM1 le programme il n'y a pas le verbe être normalement on en a rencontré et on va en rencontrer donc on se le dit mais je ne vous évaluerai pas là-dessus parce que je trouve que c'est trop poussé pour vous et pour l'instant on ne fait qu'avec avoir ça ne s'accorde pas et c'est assez compliqué comme ça. Mais forcément on en a rencontré quand vous avez fait vos productions d'écrit et vous allez en rencontrer... Surtout le verbe aller donc on peut se dire qu'avec le verbe aller quand même.

T45 : Élèves : Il y en a beaucoup beaucoup.

T46 : M : De toute façon dans la dictée il n'y en a pas il n'y a qu'avec le verbe avoir d'accord ? Alors bien sûr les accords avec le verbe doivent se faire avec l'auxiliaire donc il faut regarder... trouver les verbes conjugués trouver les sujets et puis les accords avec le groupe nominal et ça c'est à chaque fois. Et à chaque fois que vous écrivez maintenant il faut se poser ces questions là d'accord ? Et faire les bulles d'accords. Allez on y va ? vous êtes prêts ? C'est parti.

[Le rappel a duré cinq minutes.]

[La dictée du corpus a duré dix minutes.]

[La négociation entre pairs a duré quinze minutes.]

[La négociation en grand groupe démarre] :

T47 : M : Le printemps c'est à quel genre ?

T48 : Élèves : Au masculin.

T49 : M : Oui et le nombre c'est ?

T50 : Élèves : Un.

T51 : M : Oui donc c'est au singulier on est d'accord ?

T52 : Élèves : Oui.

T53 : M : C'est ça dont vous avez discutez ? Toi alors ? Finalement vous avez tous laissez le -s ?

T54 : E-9 : Nous on avait un point en dessous.

T55 : M-9 : Ah vous vous hésitez encore.

T56 : E-7 : Moi j'avais oublié de le mettre.

T57 : M-7 : Ce n'est pas grave.

T58 : E-1 : Nous on avait mis un point à la fin.

T59 : M : Pourquoi tout le monde a mis un -s alors que ce -s là c'est quoi ?

T60 : E-3 : Bah c'est le pluriel.

T61 : M : Est-ce que c'est le -s du pluriel là ? Ce n'est pas le -s du pluriel on est d'accord ? Puisque le mot printemps il est au singulier donc ce n'est pas le -s du pluriel mais qu'est-ce que c'est que ce -s alors ?

T62 : E-4 : Bah c'est le c'est euh... Bah tout le temps faut le mettre c'est un mot invariable.

T63 : M : C'est un mot variable non ? Il est invariable mais ce n'est pas pour ça. Oui ?

T64 : E-6 : Bah parce que bah c'est parce que le -s il fait parti du du...

T65 : M-6 : Alors toi tu penses que ce mot il s'écrit comme ça pourquoi ? Il y a une explication pour autant pourquoi il y a un -s alors que ce n'est pas au pluriel ?

T66 : E-5 : Parce que ça vient du mot temps.

T67 : M-5 : Ça vient du mot temps on est d'accord on le voit et le temps vous le savez ça s'écrit avec un s. Vous le savez ? Pourquoi à temps il faut un -s même au singulier parce que ça vient d'un mot latin c'est tempus donc tempus on a enlevé le -u il y a beaucoup de mots comme ça et on a gardé le -s. Donc temps en quelque sorte il est invariable parce qu'il va toujours s'écrire comme ça au singulier ou au pluriel d'accord ? Mais c'est bien vous aviez trouvé. Vous aviez peut-être pas l'explication mais vous aviez trouvé tout le monde. Ça fait plusieurs fois que vous

le voyez et temps aussi mais si vous savez écrire temps vous savez écrire printemps. On continue. Alors là j'ai eu des discussions très intéressantes entre E-7 et E-10 peut-être que vous voulez venir nous faire les discussions ici devant ? Allez venez parce qu'elles ont beaucoup hésité. Quel groupe a beaucoup hésité sur là ? Il n'y a pas qu'elles je pense. Ici ? Un groupe a hésité ici ?

T68 : Élèves : Oui.

T69 : M : Ah et les autres vous n'avez pas hésité pourtant il n'y a qu'une seule qui est juste. Alors elles vont refaire leur discussion et après on va essayer de voir si ça marche leur explication.

T70 : E-7 : Nous on a négocié sur on va pas mettre un déterminant à la fin de la phrase du coup on a mis un accent sur le a pour que ça soit pas un déterminant.

T71 : M : Et toi tu avais rajouté quoi sur l'histoire du déterminant ?

T72 : E-10 : Bah en fait c'est parce que le déterminant c'est la c'est un déterminant et du coup ça désigne une personne.

T73 : M-10 : C'est quel la ? C'est lequel.

T74 : E-10 : Celui qu'il y a là.

T75 : M-10 : Sans accent ? D'accord.

T76 : E-10 : Du coup avec E-7 le là avec l'accent comme ça on avait dit que c'était pas la personne mais le là ici.

T77 : M-10 : Ici ok. Très bien merci. Est-ce que quelqu'un peut reprendre ce qu'on vient de dire là ? Lequel il faut et pourquoi par rapport à la discussion des filles. Va-y.

T78 : E-8 : Ce n'est pas le deuxième parce que le là avec l'accent c'est le là de là-bas ou de ici.

T79 : M : D'accord donc ce n'est pas celui-là parce que ce là là il veut dire ici ou là-bas c'est ça ? D'accord ici ça ne marche pas le printemps est là ça marche pas le printemps est ici et ça marche pas.

T80 : E-4 : Elles ont dit que ça pouvait pas être celui d'en haut sans accent parce que celui d'en haut c'est un déterminant.

T81 : M-4 : Oui oui donc le déterminant qu'est ce qu'il fait le déterminant ? Pourquoi ça ne peut pas être un déterminant ici ?

T82 : E-4 : Bah parce qu'il n'y a pas un nom commun qui le suit.

T83 : M : Le déterminant il est toujours avec un nom commun et là il n'y en a pas alors qui peut me donner un exemple ou le là va être un déterminant ? Oui ?

T84 : E-1 : La marmotte.

T85 : M : La marmotte d'accord. Donc ici est-ce que c'est un déterminant là ?

T86 : E-7 : Non.

T87 : M-7 : Non parce que ?

T88 : E-7 : Ça définit le où.

T89 : M : Et oui c'est plutôt une histoire de lieu et quand c'est une histoire de lieu quand on peut dire ici là-bas on va le travailler très très vite ça la semaine prochaine sur la là avec accent. Quand on peut mettre ici et bien c'est avec un accent grave d'accord ? Donc ce n'est pas celui-là parce que c'est un déterminant [elle montre « la » au tableau] et celui-là [elle montre « là » au tableau] et ça ? [elle montre « là » au tableau].

T90 : E-2 : Ce n'est pas français ?

T91 : Élèves : Non.

T92 : M : Ça n'existe pas ce mot tout simplement c'est joli mais ça n'existe pas il n'y a pas de doute à avoir là-dessus. Le là avec un accent ça existe des fois de mettre un accent circonflexe sur la a quand on dit les pâtes par exemple parce qu'en italien on dit pasta donc ce s s'est mis sur le a mais pas là. Allez on continue elle a passer l'hiver... Alors le problème c'est que non elle a mis le nez dehors. Dame marmotte a mis le nez dehors ok. Alors j'ai deux solutions. Il y en a qui m'ont dit maîtresse est-ce qu'on met une majuscule parce qu'on dit Dame pourquoi pas ça deux -t à marmotte ça c'est bien. J'ai remarqué que tout le monde savait écrire nez et dehors il y a eu des hésitations mais finalement tout le monde est arrivé à l'écrire comme... Allez on y va est-ce que quelqu'un peut me dire ce qu'il se passe là [négociation entre à/a mis...]. Alors j'aimerais que ça ne soit pas toujours les mêmes, Prénom ?

T93 : E-11 : Ça peut pas être celui d'en haut ah si ça ne peut pas être celui d'en bas parce que ce n'est pas le verbe avoir c'est le verbe avoir et du coup on ne met pas d'accent.

T94 : M-11 : D'accord. Pourquoi c'est le verbe avoir ? Comment tu sais que c'est le verbe avoir ?

T95 : E-11 : Avoir mis...

T96 : M-11 : Ça marche ça le verbe avoir mis ? C'est bien ce que tu as dit tu as raison mais tu ne l'as pas formulé comme il faut. Alors on écoute peut-être quelqu'un d'autre ? Mais tu avais raison ça s'écrit avec un -a tu as raison ça s'écrit avec le verbe avoir mais est-ce qu'on peut avoir une explication un peu plus grammaticale ? Prénom ?

T97 : E-12 : Ce n'est pas avoir mis le nez dehors mais avait mis le nez dehors.

T98 : M : Oui d'accord on n'est pas loin là non plus. Pas tout à fait grammaticalement correct. Oui ?

T99 : E-8 : Parce qu'il faut changer le temps.

T100 : M : Oui aujourd'hui Dame marmotte ?

T101 : E-13 : Avait mis le nez dehors.

T102 : M : D'accord ok ce n'est pas encore ça. Tout simplement enfin on vient de le faire on est en train de le faire là ?

T103 : E-7 : Tout simplement c'est du passé composé.

T104 : M : C'est du passé composé. C'est quel verbe au passé composé ? Prénom ?

T105 : E-8 : C'est mettre.

T106 : M : A mis le nez dehors c'est mettre au passé composé. Donc on est d'accord que c'est l'auxiliaire avoir et on est d'accord que l'auxiliaire avoir ne s'écrit pas avec un accent d'accord ? Après si vous le remplacez par avait ça me va aussi mais là on est en train de faire le passé composé c'est quand même plus intéressant de revenir sur ce que l'on a travaillé d'accord ? Donc si vous remplacez a par avec ça marche et du coup vous transformez la phrase au plus-que-parfait. Après on en a déjà parlé. Allez sur tout le reste c'est bien. Elle a passé l'hiver à dormir alors on y va [elle écrit les propositions au tableau]. Je regarde bien que tout le monde l'a écrit. Hiver il y a des élèves qui ont mis un -t donc ça ne s'écrit pas avec un -t. On y va. Allez un peu les autres il y en a plein qui n'ont pas parlé. Prénom.

T107 : E-14 : [Négociation « elle a/à passé l'hiver à/a dormir »] Pour le a en premier c'est le a sans accent parce que c'est encore du passé composé et c'est du verbe avoir.

T108 : M-14 : C'est le passé composé du verbe avoir ? Non.

T109 : E-14 : Non non du verbe passer.

T110 : M-14 : Très bien.

T111 : E-14 : Et donc du coup il n'y a pas avec l'accent.

T112 : M : Oui le verbe avoir ce n'est pas avec un accent on est d'accord ? Tout le monde est d'accord avec ça ? Il a fait une superbe explication là bravo. Bon il s'est un peu servi de ce qu'on a fait tout à l'heure mais très bien bravo. Et à dormir alors ? Prénom ?

T113 : E-7 : C'est avec un accent ce n'est pas du passé composé il n'y a pas de...

T114 : M-7 : Si c'était le passé composé ça serait quoi ? Elle...

T115 : E-7 : Elle a dormi.

T116 : M : Elle a dormi pas elle a dormir. Il y en a plein qui m'ont dit que c'était du passé composé ça et ça se dit elle a dormir ? Et oui ça ne se dit pas le verbe il n'est pas conjugué. Dormir il est comment là le verbe de a dormir ?

T117 : E-11 : Il est à l'infinitif.

T118 : M : Il est à l'infinitif on est d'accord. Et alors si on voit un verbe à l'infinitif on sait que juste avant il va y avoir la préposition à. On va le retravailler ça aussi la semaine prochaine j'ai

passé mon temps à dormir j'ai passé mon temps à manger du chocolat. J'ai passé du temps à ? Allez-y trouvez.

T119 : Élèves : [inaudible].

T120 : M : À bavarder. C'est encore l'infinitif.

T121 : E-6 : J'ai passé mon temps à lire.

T122 : M : J'ai passé mon temps à lire là on est au troisième groupe là c'est bien c'est aussi de l'infinitif. Ok alors dans ton terrier... et bien même si j'ai vu de la discussion sur terrier pourquoi deux -r vous avez tous mis deux -r à terrier. J'ai eu des explications c'est simple pourquoi on met deux -r à terrier ? Dans ce groupe je crois que je l'ai entendu non ? Non vous étiez tous d'accord. Il y a quelqu'un qui a négocié sur terrier je ne sais plus qui. Pourquoi vous avez mis deux -r à terrier ?

T123 : E-10 : Parce qu'on parle de la terre.

T124 : M-10 : Et la terre il y a ?

T125 : E-10 : Et la terre ça s'écrit t-e-r-r-e.

T126 : M : Très bien ok super allez on continue. Elle a enfin retrouvé le bleu du ciel ok. Alors elle a attendu on l'a pas fait ça ? Elle a attendu nous ne l'avons pas fait attendez je regarde... Chut ! Et bien écoutez-moi elle a attendu tout le monde l'a écrit comme il faut donc c'est parfait on n'en parle pas. Vous avez vu que c'était le verbe conjugué à l'imparfait donc c'est parfait. Elle a enfin retrouvé le bleu du ciel là par contre il y a plusieurs solutions. Elle a enfin chut alors ! Allez une explication grammaticale et là je veux l'explication. E-15 qui n'a pas encore parlé c'est à lui.

T127 : E-15 : [Négociation « Elle a/à enfin retrouvé »] Moi je dis que c'est le a sans accent parce que c'est du passé composé parce que si on enlève le enfin ça fait a retrouvé.

T128 : M : Ça vous a embêté ce enfin. Oui ?

T129 : E-7 : Si on enlève enfin comme c'est du passé composé si on met le retrouve sans accent elle a retrouve elle a enfin retrouve.

T130 : M-7 : Oui non mais ce n'est pas de ça dont on parle on parle du a là.

T131 : E-7 : Ah du a ah d'accord.

T132 : M : Donc l'explication de E-15 était parfaite. Tu la répètes alors si elle est parfaite ?

T133 : E-7 : Il a dit que si on enlevait le enfin puisque c'est un adjectif du coup ça faisait quand même a retrouvé. Donc c'est le a du verbe avoir de a retrouvé au passé composé.

T134 : M-7 : Ce n'est pas un adjectif.

T135 : E-7 : Ah bah on peut l'enlever.

T136 : M-7 : On peut le déplacer on n'est pas obligé de l'enlever.

T137 : M : Alors il a rajouté quelque chose il a dit que a retrouvé c'était quoi ?

T138 : E-7 : Du passé composé !

T139 : M : Un verbe au passé composé quel verbe au passé composé là dans la phrase ?

T140 : E-13 : Retrouver.

T141 : M : Donc le a on est d'accord ça fait trois quatre fois qu'on fait l'erreur j'espère que c'est fini et qu'il n'y en aura plus après. Et le bon « retrouvé » c'est lequel alors ?

T142 : E-11 [Négociation « Elle a enfin retrouvé/retrouve/retrouver »] ? : Déjà c'est le premier.

T143 : M : Ah non celui qu'on peut éliminer directement à cause que ça va pas.

T144 : E-11 : Bah celui du milieu.

T145 : M : Retrouve oui tu peux m'expliquer ?

T146 : E-11 : [Inaudible]

T147 : M : Retrouve oui ça marche pas parce que ça fait retrouve oui. Et après il y a les deux ils font retrouvé à l'oreille mais par contre va-y E-5.

T148 : E-5 : Le premier [inaudible].

T149 : M : Chut ! Non ce n'est pas le verbe conjugué or ce verbe il est conjugué à quoi ? À quel temps ?

T150 : E-5 : Du premier groupe.

T151 : M : C'est un verbe du premier groupe conjugué ? C'est le verbe retrouver du premier groupe conjugué à quel temps ?

T152 : E-5 : Au passé composé.

T153 : M : Au passé composé donc tu me dis qu'il est du premier groupe et du coup il se termine par quoi le participe passé ?

T154 : E-5 : -Er

T155 : M : -Er ? Le participe passé des verbes du premier groupe conjugué au passé composé se termine en -er ? Tu confonds avec l'infinitif. Il se termine en quoi ? E-5 ?

T156 : E-5 : Il se termine en e accent.

T157 : M : Le participe passé d'un verbe conjugué au passé composé c'est -é E-5 tu le sais ? [Elle pointe du doigt l'affiche]. Le participe passé se termine par -é et pas -ée car le participe passé ne s'accorde pas avec l'auxiliaire avoir. Donc on ne peut pas avoir -er ici parce qu'on est bien d'accord que c'est un verbe conjugué au passé composé. Erreur hyper classique aussi hélas.

T158 : M : [L'enseignante est en train d'écrire] Le bleu du ciel tout va bien et par contre la dernière phrase est une phrase piège. Aucun groupe n'a oublié de faire les accords dans le groupe nominal donc ça je vous dis bravo [elle schématise les bulles d'accord] et là il y a un piège on a

plusieurs possibilités. Ça me fait penser que ça fait longtemps qu'on a pas fait le chapeau des conjugaisons.

T159 : Élèves : Ah oui c'est vrai !

T160 : M : Puisque là on est dans quel temps là ?

T161 : Élèves : Au présent.

T162 : M : Au présent. Alors là je vois beaucoup de mains levées ça a dû beaucoup discuter. Oui ?

T163 : E-4 : [Négociation « Les herbes de la montagne l'appelle/l'appellent/l'appel »]. Du coup ce n'est pas le premier parce que vu que c'est les herbes c'est le nom du coup c'est le deuxième.

T164 : M : Alors je n'ai rien compris. Vu que les herbes c'est le nom je ne comprends pas ce que ça veut dire. Je sais que ce tu veux dire hein mais je comprends que ce n'est pas du tout bien dit comme il faut.

T165 : E-4 : Bah ce n'est pas le premier parce que ce n'est pas au pluriel.

T166 : M : C'est quoi le premier quoi de quoi tu parles ? C'est quoi comme mot ça ?

T167 : E-4 : Appeler.

T168 : M : Oui mais c'est quoi comme mot ça ?

T169 : E-4 : C'est un verbe.

T170 : M : Ah voilà c'est un verbe d'accord c'est un verbe ok ensuite.

T171 : E-4 : Bah du coup ce n'est pas le premier parce que les herbes c'est...

T172 : M : C'est quoi les herbes ? En quoi ça nous intéresse par rapport au verbe ?

T173 : E-4 : C'est le sujet.

T174 : M : Ah c'est le sujet du verbe enfin on y arrive c'est bien. Alors pour toi le sujet du verbe c'est les herbes ? Donc comme tu dis que c'est le sujet du verbe et comme le sujet est au pluriel ? La marque du pluriel c'est quoi là ?

T175 : E-4 : C'est au pluriel.

T176 : E-12 : C'est -ent.

T177 : M : Très bien. Donc toi tu dis c'est au pluriel donc du coup c'est au pluriel mais il y en a qui ne disent pas ça. Il y en a qui disent quoi ?

T178 : E-15 : Moi j'aurais plutôt dit que c'est la montagne parce que les herbes elles appartiennent à la montagne déjà.

T179 : M : D'accord donc pour toi le sujet du verbe c'est la montagne ? Et donc du coup la montagne serait le sujet du verbe et du coup le sujet il est ?

T180 : E-15 : Il est au singulier.

T181 : M : Donc ?

T182 : E-15 : Donc ça serait le premier [la graphie « l'appelle »].

T183 : M : Alors on va enlever celui-là alors là maintenant qui a raison ? Il y a deux argumentations et moi j'aimerais bien savoir qui c'est... Ça paraît logique ce que dit E-15 et ce que dit E-4 paraît logique aussi. Allez on va demander à E-3.

T184 : E-3 : Moi je dis que c'est celui du milieu parce que ok les herbes elles appartiennent à la montagne ça je suis assez d'accord mais après c'est que les herbes qui appellent, la montagne elle appelle pas donc les herbes ça va être le sujet et donc comme c'est au pluriel ça va être appellent avec -ent.

T185 : M : Qu'est-ce que tu en penses toi ? [Elle s'adresse à E-15].

T186 : E15 : Je pense que c'est vrai.

T187 : E-8 : Je pense que c'est ça et de la montagne c'est un complément du nom.

T188 : M : Oui et alors ?

T189 : E-8 : Ce sont les herbes qui appellent et on peut juste dire les herbes appellent.

T190 : M : Ah ça veut dire que comme c'est un complément du nom on peut l'enlever quoi ? Il donne des précisions mais on n'est pas obligé de le garder d'accord ? Et oui on peut enlever.

T191 : Élèves : C'est utile.

T192 : M : C'est utile mais on peut l'enlever. Dans la phrase si on dit les herbes l'appellent ça marche alors ce n'est pas très précis mais ça marche. Alors est-ce qu'il y a encore des enfants qui pensent que c'est la montagne le sujet ? Qui me fait un résumé ?

T193 : E-15 : Moi.

T194 : M : Tu penses que c'est encore la montagne ? Mais tu as tout à fait le droit. Parce que la montagne comme c'est à côté du verbe on peut se dire tiens c'est le sujet du verbe mais vous vous rappelez qu'on l'avez appris en début d'année et le sujet n'est pas forcément collé au verbe donc ça peut encore porter à confusion. Mais il faut bien se poser la question c'est qui qui qui appelle ? Ce sont les herbes qui appellent ce n'est pas la montagne mais les herbes. Ce qu'elle a envie de manger ce n'est pas la montagne ?

T195 : Élèves : Mais les herbes !

T196 : M : Les herbes et la justifications de E-3 est encore plus intéressante puisqu'elle nous dit mais comme c'est un complément du nom on peut l'enlever et on sait très bien quel est le sujet. Ça marche ? Est-ce que quelqu'un veut bien répéter tout ça ? Allez on va voir avec E-7.

T197 : E-7 : Le complément du nom on peut l'enlever comme un adjectif et la marmotte elle veut manger les herbes.

T198 : M : Alors là tu n'es pas dans la grammaire attention. Pourquoi ça s'écrit -ent parce que c'est un ?

T199 : E-7 : Verbe.

T200 : M : Conjugué.

T201 : E-7 : Au pluriel à la troisième personne.

T202 : M : Du pluriel. Pourquoi c'est à la troisième personne du pluriel ?

T203 : E-7 : Parce que les herbes elles l'appellent.

T204 : M : Parce que c'est le sujet d'accord. Et la marque du pluriel pour un verbe c'est ?

T205 : E-7 : -ent.

T206 : M : -ent on y est c'est bien c'est difficile quand même mais ça va vous vous en êtes bien sortis. Du coup cette difficulté on va la revoir plein de fois dans les phrases de la semaine mais aujourd'hui ce qui est important d'accord vous allez devoir apprendre le passé composé mais en même temps là aussi il y a beaucoup de travail sur comment on écrit des -a et le là et on reviendra dessus la semaine prochaine. Des fois on entend la même chose mais ça ne s'écrit pas pareil et vous faites souvent la confusion c'est normal. Alors renouveau ça pose pas de questions tout le monde l'a écrit comme il faut ça vient de nouveau c'est intéressant que tu poses la question. Nouveau on sait l'écrire ou pas et du coup vous l'apprenez si vous ne savez pas et il y a un préfixe devant. Et donc renouveau on met juste -re devant d'accord ? Et après tout ce qu'on on a pas négocié ensemble sur lequel vous hésitez hélas ça je suis désolée mais il faut l'apprendre par coeur. Il y a des choses sur lesquelles on peut réfléchir en trouvant et il y a des choses sur lesquelles... Exceptionnellement la phrase de la semaine est pour lundi donc vous l'apprenez pour la semaine prochaine. »

Annexe n° 8 : La retranscription de la totalité de la séance sur le dispositif réflexif de la dictée négociée que j'ai menée en classe de CM1.

Conventions de retranscription :

N : Enseignante Novice

E-1 : Élève 1

N-1 : Enseignant Novice qui s'adresse à E-1

T1 : Tour de parole n° 1

Les propos ont été transcrits fidèlement à l'exception de certaines modifications nécessaires pour garantir une syntaxe correcte : « y'a » devient « il y a » ; « je sais pas » devient « je ne sais pas. »

La prononciation de certains mots a été transcrite à l'aide de l'alphabet phonétique international : « secheresse » devient [sɛʃʁɛs].

« T1 : N : Est-ce que quelqu'un veut bien me dire ce qu'il a fait hier ? Oui.

T2 : E-1 : Hier on est parti en sortie on est allé voir les remparts de l'Antiquité. On a vu les ruelles de l'Antiquité.

T3 : N : On a vu m'intéresse. Est-ce que quelqu'un peut me dire à quel temps est conjugué ce verbe ?

T4 : E-2 : Au passé composé.

T5 : N : Au passé composé très bien. Tout le monde avait la réponse ?

T6 : Élèves : Oui.

T7 : N : Est-ce que l'un d'entre vous peut me dire comment se forme le passé composé ?

T8 : E-3 : Dans le verbe avoir être ou aller et il y'a un autre verbe conjugué un peu comme ça.

T9 : N : [Montre l'affiche sur la formation du passé composé]. Et ça veut dire quoi un verbe conjugué un peu comme ça ? Est-ce qu'un élève peut l'aider à préciser ce qu'elle vient de dire ? Oui ?

T10 : E-3 : Le passé composé il y a l'auxiliaire... ça se forme avec un auxiliaire et un verbe avec un...

T11 : N : Oui tu veux bien l'aider ?

T12 : E-4 : Ça se forme avec un auxiliaire et un participe passé.

T13 : N : Est-ce que tout le monde a entendu ça se forme avec un auxiliaire et un participe passé. Et E-3 avait dit que ça se formait avec les verbes être et avoir donc ça s'appelle des auxiliaires. Ici où est mon auxiliaire ? [Je pointe la phrase suivante : On les a dessinés].

T14 : E-5 : C'est a.

T15 : N : Et c'est quel verbe ?

T16 : E-5 : C'est avoir.

T17 : N : Très bien. Et où est mon participe passé ?

T18 : E-1 : Vu.

T19 : N : Très bien et c'est quel verbe à l'infinitif vu ?

T20 : E-6 : Voir.

T21 : N : Très bien voir. Est-ce que jusque là tout le monde a compris donc je fais un court rappel [en m'appuyant de l'affiche présente dans la classe et réalisée au cours de l'année par la PEMF] le passé composé il se forme avec deux éléments indissociables donc l'auxiliaire être ou avoir. Ici on va plutôt se concentrer sur l'auxiliaire avoir plus le participe passé et donc on peut voir que le participe passé a plusieurs terminaisons notamment avec le premier groupe c'est ce qu'on va le plus rencontrer. Ça se termine par -é et après au féminin ça varie en genre et en nombre. Et bien sûr le plus important c'est que le participe passé avec l'auxiliaire avoir il a une particularité laquelle ?

T22 : E-6 : Il s'accorde avec un adjectif.

T23 : N : A ton avis il s'accorde ? Vous avez normalement vu qu'il y a une exception avec l'auxiliaire avoir. Oui ?

T24 : E-7 : Avec le verbe avoir il ne s'accorde pas.

T25 : N : Oui.

T26 : E-7 : Et avec le verbe être il s'accorde.

T27 : N : Très bien. Est-ce que tout le monde l'a bien entendue c'est très important avec l'auxiliaire avoir le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet. Très bien on va pouvoir commencer la dictée je vous laisse sortir votre cahier et un stylo.

[Le rappel a duré quatre minutes.]

[La dictée du corpus a duré dix minutes.]

[La négociation entre pairs a duré quinze minutes.]

[La négociation en grand groupe démarre] :

T28 : N : Alors on va négocier sur les premières graphies. Vingt oui ?

T29 : E-4 : [Négociation Dans ving/vingts/vingt ans] C'est pas le ving avec juste un -g à la fin parce que...

T30 : N-4 : Alors pour toi ça ne s'écrit pas comme ça mais pourquoi ? Oui ?

T31 : E-4 : Parce que sinon ça ferait [vẽg].

T32 : N-8 : D'accord oui ?

T33 : E-8 : Parce que ça vient du mot vingtaine.

T34 : N : Vous avez entendu ce que E-8 a dit ? C'est très intéressant. Ça vient du mot vingtaine et du coup si ça vient de la famille de ce mot-là oui ?

T35 : E-2 : Comme on entend le -t on va le mettre.

T36 : N : Oui on met le -t à la fin. Est-ce que jusque-là pour tout le monde c'est compris ?

T37 : Élèves : Oui.

T38 : N : Déjà ce n'est pas cette graphie [ving barré]. Est-ce que ça serait la graphie avec le -s à la fin ?

T39 : E-8 : Moi j'aurais dit le -s à la fin parce qu'il y a une règle qui dit que quand il y a plusieurs années on va mettre un -s ?

T40 : N : Donc E-8 a dit que vingts prenait un -s parce qu'il y a plusieurs années est-ce que quelqu'un veut rebondir sur son argument ?

T41 : E-9 : En fait moi je dis que non parce que quand il y a un s c'est quand il y a vingt-et-un vingt-deux alors.

T42 : E-4 : C'est quand c'est les derniers mots et qu'il y a pas d'autres chiffres après.

T43 : E-3 : En fait c'est comme cent par exemple trois-cents-vingt vu que vingt est à la fin du nombre on va rajouter un -s.

T44 : N : Oui ?

T45 : E-10 : Si c'est avec un -s.

T46 : N : Est-ce qu'un autre élève veut réagir ou pas ? Donc il y a une règle dans la majeure partie des cas quand le vingt se trouve à la fin il ne prend pas de -s seulement quand par exemple on peut dire quatre-vingts. C'est quatre fois vingt il y en a plusieurs donc vingts prendra un -s mais dans la majorité des cas on peut dire qu'il est invariable et qu'il ne prendrait pas un -s à la fin. Donc pour vous ici est-ce qu'il prendrait un -s à la fin ?

T47 : Élèves : Oui non oui...

T48 : N : Vingt il est tout seul il ne prendra pas de -s. Si on le multiplie donc par exemple quatre-vingt c'est un peu comme une exception il prendrait un -s d'accord ? Est-ce que tout le monde a compris ? N'hésitez pas.

T49 : Élèves : Oui.

T50 : N : [Je répertorie les graphies suivantes : sécheresse/sècheresse/sécherèsse/secheresse.] Alors ici on est sur un mot un peu compliqué je l'accorde en plus il y a plusieurs graphies proposées. Oui ?

T51 : E-7 : Déjà ce n'est pas le dernier ça fait [səfərəsə].

T52 : N : Quel est l'îlot qui a écrit ça c'est pour que vous compreniez. C'est vous ? Donc est-ce que tu comprends ce qu'il vient de te dire ? [səfrəs] est-ce que tu entends [sɛfɛs] ?

T53 : E-3 : Non.

T54 : N : J'espère que les autres membres du groupe vous comprenez. Ici on lit [səfərəs] donc ce n'est pas correct phonologiquement parlant nous pouvons le barrer. Ensuite ?

T55 : E-7 : Je dirais que ce n'est pas la troisième parce que si je lis ça fait [sɛfɛs].

T56 : N : [Sɛfɛs] ? Oui ?

T57 : E-2 : Ça fait [sɛfɛs].

T58 : N : Oui alors en soi si on le lit on entend bien [sɛfɛs] et en soi ce n'est pas faux mais quand on a la terminaison -esse automatiquement on entend quel est le son ?

T59 : E-9 : -esse.

T60 : N : Donc est-ce qu'à ce moment-là on a besoin de mettre l'accent grave ?

T61 : Élèves : Non.

T62 : N : Très bien donc vous êtes d'accord avec ça ?

T63 : Élèves : Oui.

T64 : N : [Suppression de la graphie sécherèsse.] Ensuite ?

T65 : E-7 : Moi pour moi c'est le deuxième [sɛfɛs] parce que le premier c'est avec un accent aigu et l'accent aigu ça fait [e] et ça ne fait pas [ɛ] avec l'accent grave.

T66 : N : D'accord alors c'est compliqué parce qu'ici vers Toulouse on dit [sɛfɛs] avec le e ouvert alors que normalement ça se prononce c'est sec donc [sɛfɛs] avec le e fermé et parfois le nom sèche il y aurait eu l'accent grave mais normalement on dit sécheresse. Donc si on dit sécheresse à ton avis quel est l'accent qu'il faudrait choisir ?

T67 : E-10 : L'accent aigu.

T68 : N : L'accent aigu. Ici c'est juste que nous avons une erreur de prononciation mais normalement on dit sécheresse donc ça justifie bien l'accent aigu. [Suppression de la graphie sècheresse ; je répertorie les graphies suivantes : a transformé/a transphormé.] Alors ici le verbe est conjugué à quel temps ? Pas toujours les mêmes on l'a vu ça.

T69 : E-1 : Il est conjugué au passé composé.

T70 : N : Au passé composé très bien. Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer pourquoi telle graphie et pas une autre ?

T71 : E-5 : C'est pas le deuxième parce que... Ça ne s'écrit pas avec -ph mais je ne sais plus pourquoi.

T72 : N : Tu ne sais plus ? Pourquoi ça ne s'écirait pas avec -ph oui ?

T73 : E-8 : Parce que dans transformé il y a le mot formé et formé ça s'écrit avec un -f.

T74 : N-5 : Très bien tu as mieux compris E-5 ?

T75 : E-5 : Oui.

T76 : N : [Négociation sur les graphies suivantes : a transformé/a transphormé.] Et du coup les terminaisons sont les mêmes. Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi ils s'écrivent comme ça ?

T77 : E-1 : Bah... parce que c'est du passé composé.

T78 : N : Oui mais ça ne me suffit pas que c'est du passé composé. Est-ce que quelqu'un peut l'aider et m'expliquer pourquoi si d'après vous c'est du passé composé on l'écirait comme ça ?

T79 : E-8 : Parce que la terminaison c'est é et c'est a qui est conjugué.

T80 : N : Transformé est conjugué aussi a c'est quoi et pourquoi c'est é la terminaison ?

T81 : E-2 : -A c'est avoir.

T82 : N : Oui l'auxiliaire. Oui ?

T83 : E-10 : Pour le -e à la fin vu que transformé c'est un verbe du premier groupe sa terminaison d'est -e accent aigu.

T84 : N : Très bien est-ce que tout le monde a compris ?

T85 : Élèves : Oui.

T86 : N : Allez on passe à une autre graphie.

[Les élèves sont très silencieux].

T87 : N : [Je repère sur les différentes affiches faites par les élèves les graphies qui diffèrent]. Alors tout le monde l'a écrit de la même façon [« a formé »] mais est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi vous l'avez écrit comme ça ?

T88 : E-6 : Notre groupe l'a écrit comme ça parce que comme c'est au passé composé on va mettre un accent.

T89 : N-6 : Sur qui sur quoi ?

T90 : E-6 : Le -e.

T91 : N : Oui mais encore ? Il n'y a pas que ça. Oui ?

T92 : E-7 : Vu que c'est au premier groupe on va mettre -e et on va pas mettre -es parce que c'est le verbe avoir et ça ne se conjugue pas.

T93 : N-7 : On ne dit pas ça ne se conjugue pas qu'est-ce qu'on dit plutôt ?

T94 : E-7 : Ça ne s'accorde pas.

T95 : N-7 : Ça ne s'accorde pas avec quoi dans la phrase ?

T96 : E-7 : Avec le vent ?

T97 : N-7 : Et le vent c'est le ?

T98 : E-7 : Le nom ? Le groupe nominal ? Non le sujet le sujet.

T99 : N : Oui le sujet toi tu me donnais plutôt la nature sa fonction il est sujet. Et comme il l'a très bien dit je répète pour que tout le monde l'entende bien on n'accorde pas puisque c'est conjugué avec l'auxiliaire avoir [je pointe du doigt l'endroit précis où c'est signifié sur l'affiche-leçon de la classe] et le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet quand on le conjugue avec l'auxiliaire avoir d'accord ? Donc là c'est très bien tout le monde l'avait bien écrit. [Je répertorie les graphies suivantes : « Sur le sable de véritables vagues/veritable vague/véritable vague »]. Ok parfait on a toutes les graphies. Oui ?

T100 : E-8 : Déjà ce n'est pas celui du milieu parce que sinon ça ferait -ve -ri -ta -ble vague.

T101 : N : Oui -ve -ri -ta -ble donc c'est un peu comme désert on ne peut pas dire -de -sert donc ici pour « véritable » il faut quel accent ? Oui ?

T102 : E-5 : Aigu.

T103 : N : Aigu d'accord ? Donc on peut supprimer cette graphie [« veritable vague »]. Ensuite ?

T104 : E-2 : Ça ne peut pas être le dernier parce qu'en fait on dit de véritables vagues et en fait ça veut dire qu'il y en a plusieurs vagues donc il faut un -s à vagues.

T105 : N : Très bien il faut un -s à « vagues » déjà. Pour ceux qui n'ont peut-être pas compris il y a plusieurs vagues mais comment on peut savoir qu'il y en a plusieurs ?

T106 : E-3 : On peut savoir parce que si c'était au singulier on dirait le vent a formé une véritable vague et pas « de véritables vagues ».

T107 : N : Oui c'est acceptable ce que tu expliques. Oui ?

T108 : E-8 : En fait « véritables » c'est un adjectif et on ne peut pas mettre deux adjectifs à la suite du coup ça va pas être de deux -x mais -de ça va faire la même chose que -d.

T109 : N : « De » c'est la même chose que des vous êtes d'accord avec ça ? Et pourquoi ici je n'ai pas dicté des et pour autant vous mettez un -s à « véritables » et « vagues ». Oui ?

T110 : E-10 : Logiquement sur le sable des vagues il y en a plusieurs.

T111 : N-10 : Pourquoi j'ai dit « de » et pas « des ». Oui ?

T112 : E-10 : C'est pas un chiffre mais un déterminant.

T113 : N : On ne va pas dire le vent a formé sur le sable des véritables vagues grammaticalement ce n'est pas très correct du coup on va dire « véritables vague » mais pour autant ça sous-entend

qu'il y en a plusieurs. Il faut essayer de faire preuve de bon sens et c'est comme si le « de » remplaçait le des pour que ça soit plus joli. Et si on part de là on dit qu'il y a plusieurs vagues et « véritables » est un adjectif pourquoi il y a un -s à « vagues » ?

T114 : E-10 : Puisque « véritables » c'est un adjectif et que « vagues » c'est un nom...

T115 : N : Commun.

T116 : E-10 : Nom commun et du coup l'adjectif il va se mettre comme le nom commun.

T117 : N : Très bien « vagues » est un nom commun et l'adjectif avec le nom commun s'accordent en genre et en nombre ici c'est le cas c'est pour cela que vous avez mis un -s.

T118 : [Je répertorie les graphies suivantes : « La vegetation/végétation »]

Alors pourquoi c'est une graphie et pas une autre ? C'est un cas similaire qu'on a déjà vu. Oui ?

T119 : E-14 : C'est pas le premier parce que sinon ça fait -ve -ge -ta -tion.

T120 : N : Oui et donc le deuxième c'est « végétation » avec des accents comment ?

T121 : Élèves : Aigus.

T122 : N : [Je répertorie la graphie normée : « La végétation a reculé »]. Donc là c'est pareil pour le verbe « a reculé » il n'y a pas eu de fautes particulières est-ce que quelqu'un voudrait m'expliquer ?

T123 : E-6 : C'est comme tout à l'heure « reculé » c'est un verbe du premier groupe donc on va mettre un -e accent aigu à la fin.

T124 : N : Très bien. On va passer à l'autre phrase.

[Les élèves sont très calmes].

T125 : N : [Je répertorie les graphies suivantes : « Les Hommes/hommes ont commencé/commencés »].

T126 : E-11 : Les « hommes » il y a déjà une majuscule à « Les » et « Les hommes » ce n'est pas un nom propre donc il ne prend pas de majuscule.

T127 : N : D'accord. Oui ?

T128 : E-10 : Comme on dit les Hommes avec un grand -h parce que les hommes sans -h majuscules c'est les garçons alors que les hommes avec un grand -h c'est les humains.

T129 : N : Vous êtes d'accord ?

T130 : E-8 : Un peu comme E-10 puisqu'il n'y a pas que les garçons qui ont commencé à désespérer il y a aussi les filles.

T131 : N : Quand on met un -h majuscule c'est pour désigner les hommes ?

T132 : E-10 : C'est pour désigner l'humanité.

T133 : N : Oui quand on met un -h majuscule c'est pour désigner les « Hommes » de l'humanité et est-ce qu'ici dans ma phrase je met un -h majuscule ?

T134 : Élèves : Oui.

T135 : N : Vous êtes sûrs de vous ?

T136 : Élèves : Oui.

T137 : N : Pas forcément vous savez que si j'écris les hommes sans un -h majuscule ça ne veut pas forcément dire que ce ne sont que les hommes au masculin ça prend l'ensemble de toute la population et quand on dit les « Hommes » pour désigner l'humanité en cours d'histoire par exemple c'est là que l'on va ajouter le -h majuscule. C'est un peu compliqué mais c'est bien d'avoir compris que les « Hommes » avec un -h majuscule désignent l'humanité. Ensuite encore une fois on tombe sur un autre verbe il est conjugué à quel temps ?

T138 : E-6 : Il est conjugué au passé composé. Ce n'est pas le deuxième [« ont commencés »] parce que « ont » c'est le verbe avoir et du coup ça ne s'accorde pas.

T139 : N-6 : Ça ne s'accorde pas avec qui/quoi ?

T140 : E-6 : « Les hommes »

T141 : N-6 : Et « Les hommes » qu'est ce que c'est dans la phrase ?

T142 : E-6 : Le sujet

T143 : N-6 : Très bien et comme il vient de dire comme on a l'auxiliaire avoir ici le participe passé « commencé » ne s'accorde pas avec le sujet ici « Les hommes ». C'est pour ça que vous avez mis un -s c'est parce que vous vous êtes sûrement dit qu'il y a plusieurs hommes donc on va mettre un -s mais comme l'auxiliaire est le verbe avoir à la troisième personne du pluriel ça ne s'accorde pas.

T144 : N : [Je répertorie les graphies suivantes : « Les hommes ont commencé à/a désespérer/désespéré/desperer]. Dites-moi. Oui ?

T145 : E-10 : Déjà c'est pas le troisième ça ferait -de -se -spe -ré.

T146 : N-10 : Oui.

T147 : E-10 : Et c'est pas non plus le a parce que quand on met un accent c'est avoir et en plus il fait parti du verbe.

T148 : N-10 : Donc pour toi le « a » c'est quoi ?

T149 : E-10 : L'auxiliaire avoir.

T150 : N : D'accord. Alors je reviens sur ce que je viens de dire. Est-ce que tout le monde est d'accord que « à » ici c'est un verbe.

T151 : Élèves : Oui.

T152 : N : Pourquoi ? Il faut lever la main quand on n'est pas d'accord il faut négocier aussi.

T153 : E-1 : Le « a » c'est l'infinitif ça va faire avoir et avoir c'est l'auxiliaire.

T154 : N-1 : Et si je dis les hommes ont commencé avoir désespérer. Est-ce que ta phrase veut dire quelque chose ?

T155 : E-1 : Non.

T156 : N : Est-ce que du coup « à » c'est un verbe ? Si je fais un remplacement du « à » dans la phrase avec le verbe avoir les hommes ont commencé avoir désespérer est-ce que pour vous ici « à » est un verbe ?

[Les élèves s'impatientent].

T157 : N : Ici « à » n'est pas un verbe mais comment on peut le savoir ?

T158 : E-7 : Quand il y a un accent ou pas ?

T159 : N : D'accord est-ce que vous avez déjà fait des remplacements pour trouver la nature d'un mot dans la phrase ?

T160 : E-6 : Non.

T161 : E-7 : Si on change le temps de la phrase.

T162 : N : Ah vous avez entendu ce que E-7 a dit ? On change le temps de la phrase, est-ce que tu veux bien essayer ?

T163 : E-7 : Les hommes auront commencé aurait désespérer.

T164 : N : Et est-ce que ça veut dire quelque chose ?

T165 : Élèves : Non.

T166 : N : Et est-ce que « à » est un verbe ?

T167 : E-1 : Non.

T168 : N : Ce n'est pas l'auxiliaire avoir mais qu'est-ce que ça peut être ? Oui ?

T169 : E-6 : C'est un complément ?

T170 : E-13 : Une préposition.

T171 : N : Oui quand il y a l'accent sur le « à » c'est une préposition et en fait il y a une règle quand on a une préposition elle précède elle se trouve avant un groupe nominal ou un verbe à l'infinitif donc ici « à désespérer » comment vous l'auriez écrit ?

[Les élèves sont épuisés].

T172 : E-4 : Celui avec -er.

T173 : N : Voilà c'est ça « à » ici n'est pas un auxiliaire mais une préposition et la terminaison de désespérer sera -er celui-là était très compliqué mais merci de votre participation. »