



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème

**Les Activités de Négociation Graphique quels intérêts
pour l'Apprentissage de l'Orthographe Grammaticale
chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne**

Présenté par :

- LARBI Anissa

- MIHOUB Aya

- ZERARGA Nedjma

Encadré par :

Dr. BENSALÉM Djemâa

Année universitaire : 2024-2025

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude à Dieu, le Tout-Puissant, pour nous avoir accordé la force, la santé et la persévérance nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

Nos sincères remerciements vont à Madame Djemâa Bensalem pour son encadrement précieux, sa disponibilité constante et ses conseils éclairés tout au long de ce travail.

Nous adressons également nos remerciements à l'ensemble du corps enseignant de la faculté de français pour leur soutien tout au long de notre parcours universitaire. Nous n'oublions pas les enseignantes de français du cycle moyen, dont l'aide nous a été d'un grand appui.

nous remercions les membres du jury pour l'attention qu'ils ont bien voulu accorder à notre travail.

Dédicace

« Au nom d'Allah, le Miséricordieux »

Toute ma gratitude va d'abord à Allah, pour Sa lumière dans mes doutes, Sa force dans mes faiblesses, et Sa paix dans mes silences.

Ce mémoire est le fruit de nombreux sacrifices, de persévérance et de soutien, je tiens à dédier ce travail à mon père. Pilier silencieux, dont le regard me suffit pour me rappeler d'où je viens et pourquoi je me bats. Sa force, son amour et sa sagesse ont été les piliers sur lesquels je me suis appuyée

À ma mère, dont les prières ont pavé mes chemins, même les plus sombres. Rien de ce que j'accomplis ne serait possible sans la tendresse de ses mains et la force de son cœur, ma chère maman je te dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain.

À mes frères et sœurs, mes alliés dans chaque épreuve, complices de mes rires et de mes silences. Votre présence est une force, votre amour une ancre.

À mon mari, dont l'amour et le soutien indéfectibles ont été des sources constantes de réconfort et d'inspiration. Ta patience, ta compréhension et ta présence ont été essentielles pour accomplir ce travail.

À mes amies, sœurs choisies, éclats de rire et épaule offerte, merci d'avoir su deviner quand j'avais besoin d'un mot, ou d'un silence.

Ce travail porte les empreintes de chacun de vous. Il est mien... mais il vous ressemble.

Nedjma

Dédicace

Louange à Dieu, qui m'a guidée, soutenue et accordé la force d'arriver jusqu'ici.

C'est par Sa grâce que ce rêve devient réalité.

À ma famille,

à ma mère dont l'amour et les prières m'ont portée,

à mon père, pilier de ma force,

à mes sœurs et mon frère, source de tendresse, de soutien et de lumière dans les moments les plus sombres.

Votre présence a été mon refuge, votre foi en moi, mon moteur.

Ce travail n'est pas seulement le fruit de mes efforts,

il est le reflet de votre amour, de vos sacrifices et de votre soutien inconditionnel.

Je vous dédie cette réussite, avec tout mon amour, ma gratitude et mes prières les plus sincères.

Aya

Dédicace

À ceux qui ont habité mon cœur depuis ma naissance,
À ceux avec qui je partage la vie,
À tous ceux qui m'ont conduite vers la lumière,
À moi-même lorsque je deviens une enseignante pour éclairer les chemins des autres,
À ceux qui feront partie de ma vie dans le futur,
Ce travail n'a pas été un travail comme les autres, mais un reflet de persévérance et
d'effort,
Un reflet de l'esprit, de l'amour de la recherche et de l'enseignement.
J'offre ce travail avec tout mon amour et ma gratitude à vous, et à ceux qui en
bénéficieront à l'avenir.
ce qui a mûri dans ma pensée devient aujourd'hui une semence dans la vôtre...

Anissa

Résumé

Ce mémoire vise à mettre en évidence les apports des activités de négociation graphique dans le développement des compétences en orthographe grammaticale chez les élèves de deuxième année moyenne. En s'appuyant sur des dispositifs pédagogiques collaboratifs, tels que la dictée négociée, ces activités favorisent l'interaction entre pairs, la réflexion métacognitive et le raisonnement orthographique. L'expérimentation menée en classe compare les effets de la dictée traditionnelle à ceux de la dictée négociée, en analysant les échanges verbaux et les processus de co-construction du savoir orthographique. Les résultats obtenus montrent que les activités de négociation graphique constituent un levier pertinent pour l'apprentissage actif des règles grammaticales en contexte scolaire.

Mots-clés : négociation graphique, orthographe grammaticale, activité collective, mobilisation des savoirs, raisonnement grammatical, métacognition .

Abstract

This dissertation aims to highlight the contributions of graphic negotiation activities to the development of grammatical spelling skills among second-year middle school students. Based on collaborative pedagogical approaches such as negotiated dictation, these activities promote peer interaction, metacognitive reflection, and orthographic reasoning. The classroom experiment compares the effects of traditional dictation with those of negotiated dictation by analyzing verbal exchanges and the co-construction processes of orthographic knowledge. The findings reveal that graphic negotiation activities are an effective tool for actively learning grammatical rules in a school context.

Keywords : graphic negotiation, grammatical spelling, collective activity, mobilization of knowledge, grammatical reasoning, metacognition .

المخلص:

تهدف هذه المذكرة إلى إبراز إسهامات أنشطة التفاوض الكتابي في تنمية الكفاءات في الإملاء النحوي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسطة. واعتماداً على مقاربات بيداغوجية تعاونية مثل الإملاء التفاوضي، تعزز هذه الأنشطة التفاعل بين الأقران، والتفكير ما فوق المعرفي، والتفكير الإملائي. تقارن التجربة الصفية بين آثار الإملاء التقليدي وآثار الإملاء التفاوضي من خلال تحليل التفاعلات اللفظية وعمليات البناء المشترك للمعرفة الإملائية. وقد أظهرت النتائج أن أنشطة التفاوض الكتابي تشكل أداة فعالة لتعلم قواعد النحو بشكل نشط داخل السياق المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التفاوض الكتابي، الإملاء النحوي، النشاط الجماعي، تعبئة المعارف، التفكير النحوي، التفكير فوق المعرفي .

Table des matières

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Résumé

Table des matières

Introduction générale1

Chapitre 1: L’acquisition de l’orthographe grammaticale et l’impact de la négociation graphique ..5

Introduction5

1. Définition de l’orthographe grammaticale6

 1.1. Un bref historique de l’orthographe française6

 1.2. Définition de l’orthographe6

1. Les approches didactiques de l’enseignement de l’orthographe grammaticale7

 1.1. Les méthodes traditionnelles d’enseignement de l’orthographe grammaticale8

 1.2. Exemples d’activités issues de la méthodologie traditionnelle dans l’enseignement de l’orthographe grammaticale10

 2.3. Les approches modernes: pédagogie active et négociation graphique12

 2.3.1. L’approche de la négociation graphique (ANG)12

 2.3.2. la pédagogie active13

3. Les difficultés de l’orthographe grammaticale14

 3.1. Les erreurs fréquentes des élèves en orthographe grammaticale14

 3.2. Les obstacles cognitifs et méthodologiques:16

4. Définition et origine de la négociation graphique17

 4.1 Qu’est-ce que la négociation graphique ?17

 4.2 Origines et fondements théoriques17

 4.3 Différence avec la négociation grammaticale17

5. La place de la négociation graphique dans les pratiques de classe:17

 5.1 Modalités de mise en œuvre17

 5.2 Avantages pour la classe18

 5.3 Défis pratiques18

6. L’impact des activités collaboratives sur l’apprentissage de l’orthographe grammaticale18

 6.2 Effets cognitifs et métalinguistiques18

 6.3 Effets sur la motivation et l’engagement19

 6.4 Conditions de réussite19

Conclusion:.....	19
Chapitre II: La mobilisation des savoirs métacognitifs et linguistiques dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.....	21
Introduction	21
1. La mobilisation: un levier d'apprentissage en orthographe grammaticale	21
1.1 Définition de la mobilisation des savoirs	21
1.2 Mobilisation des savoirs et interactions collaboratives dans la résolution des erreurs orthographiques.....	22
2. Le jugement de grammaticalité: pilier de la construction du savoir orthographique.....	23
2.1 Définition du jugement de grammaticalité.....	23
2.2 Du jugement implicite à l'explicitation grammaticale: enjeux cognitifs de l'apprentissage. .	24
2.3 Développement du jugement grammatical à travers l'interaction et la collaboration:	25
3. Le raisonnement métacognitif: réflexion et contrôle des savoirs orthographiques:	26
3.1 Processus et composantes du raisonnement métacognitif en orthographe	26
3.2 La réflexion orthographique:.....	26
3.3 Articuler raisonnement métacognitif et jugement grammatical: vers une écriture autonome et réfléchie	27
Conclusion:.....	28
Deuxième partie :.....	29
CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	29
Introduction	30
1. Présentation des données:.....	30
1.1 Objectif et méthodologie de la recherche	30
1.2 Lieu de l'expérimentation.....	32
1.3 Présentation d'e notre échantillon	32
1.4 Présentation de notre corpus de recherche	32
2.1 Déroulement des séances	33
3-Présentation et lecture des grilles d'analyse.....	36
3.1 Structure des grilles:.....	36
3.2 Grille d'analyse (dictée traditionnelle):.....	37
4- Présentation des résultats:	49
4-1 Présentation des données du grille d'analyse – Dictée traditionnelle.....	49
4-2 Présentation des données du grille d'analyse – Dictée négociée.....	51
5-Présentation tabulaire des résultats:	54
7-Synthèse des résultats:	58

Conclusion:.....	59
Conclusion générale	60
Annexes.....	65
Annexe n°2: Exemples de feuilles de réponses de la dictée traditionnelle.....	66
Annexe n°3: A-exemples des feuilles de brouillons des élèves de la dictée négociée	69
Annexe n°4: les feuilles de réponses de la dictée négociée	71

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'apprentissage des langues étrangères occupe aujourd'hui une place centrale dans un monde marqué par la mondialisation et les avancées technologiques telles que l'Internet, les réseaux sociaux et les outils numériques. La communication internationale, fondée sur le respect de la diversité culturelle, exige de plus en plus la maîtrise de l'écrit, car la qualité de l'écriture reflète l'image de son auteur et peut influencer la réception de son message. En Algérie, la réforme éducative de 2003 a introduit l'approche par compétences, plaçant ainsi l'expression écrite au cœur des préoccupations pédagogiques, notamment en FLE. Cette réforme vise à former des apprenants capables de produire des textes clairs, cohérents et exempts d'erreurs, ce qui nécessite une solide maîtrise de l'orthographe, en particulier grammaticale.

La compétence orthographique représente aujourd'hui un défi majeur pour les enseignants et les apprenants. Selon Angoujard (1994), l'orthographe désigne la manière correcte d'écrire une langue selon les règles en vigueur. Elle constitue donc un élément fondamental de la compétence scripturale. Pourtant, comme le souligne Nina Catach (2016), l'orthographe française demeure l'une des plus complexes, même pour les locuteurs natifs. Dans notre contexte algérien, les difficultés orthographiques sont largement observées chez les élèves du cycle moyen. Ces derniers éprouvent des obstacles récurrents dans l'application des règles d'accord, la distinction des homophones grammaticaux et la maîtrise des marques morphologiques.

C'est dans ce cadre que se situe notre recherche, qui pose la problématique suivante : *Dans quelle mesure les activités de négociation graphique favorisent-elles l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les élèves de deuxième année moyenne ?*

À partir de cette problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- La négociation graphique permet une meilleure appropriation des règles d'orthographe grammaticale grâce à la réflexion collective.
- Elle contribue à diminuer l'anxiété liée à la dictée en valorisant la coopération et la discussion.
- Elle développe la métacognition, l'autonomie et l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture.

À travers notre expérience d'enseignement et les observations faites en classe lors de séances de dictée, nous avons pu constater que les méthodes traditionnelles d'enseignement de l'orthographe ne permettent pas toujours aux élèves de comprendre le

fonctionnement des règles grammaticales ni de s'approprier durablement les mécanismes orthographiques. Face à ce constat, nous avons choisi d'explorer une stratégie didactique innovante qui met l'accent sur la réflexion, l'interaction et la collaboration: les activités de négociation graphique.

Ces activités visent à rendre l'apprenant actif dans la construction du savoir orthographique. En effet, elles consistent à faire travailler les élèves en petits groupes pour résoudre des problèmes d'orthographe à partir d'une dictée. Les élèves sont ainsi amenés à verbaliser leurs raisonnements, confronter leurs hypothèses et justifier leurs choix. Cette démarche favorise le développement de la conscience métalinguistique et l'acquisition de réflexes d'autocorrection, essentiels à la maîtrise de l'écrit.

Dans ce contexte, notre recherche s'interroge sur l'efficacité des activités de négociation graphique comme outil d'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Nous partons de l'hypothèse que ces activités peuvent contribuer à réduire les erreurs orthographiques chez les élèves de deuxième année moyenne, en stimulant leur raisonnement grammatical et leur capacité à coopérer dans un but commun. Nous supposons également qu'elles favorisent l'engagement des apprenants et renforcent leur autonomie face à la tâche d'écriture.

Afin de répondre à cette problématique, nous avons choisi une démarche expérimentale. Nous avons mis en œuvre deux types d'activités avec nos apprenants: une dictée traditionnelle individuelle et une dictée en groupe selon le principe de la négociation graphique. L'objectif étant de comparer les performances orthographiques des élèves dans les deux situations et d'évaluer l'impact de cette approche sur la qualité de leurs productions écrites.

Le présent travail est structuré en deux parties complémentaires. La première, théorique, traite des fondements linguistiques et didactiques de l'orthographe grammaticale ainsi que de l'approche de négociation graphique. La seconde, pratique, est consacrée à la mise en œuvre expérimentale du dispositif et à l'analyse des résultats obtenus. L'ensemble de cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE et ambitionne de proposer une contribution pertinente à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe grammaticale au cycle moyen.

Première partie :

CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

L'orthographe grammaticale entre pratiques didactiques,
négociation graphique et mobilisation métacognitive.

Chapitre 1:
**L'acquisition de l'orthographe grammaticale et l'impact de
la négociation graphique**

Chapitre 1: L'acquisition de l'orthographe grammaticale et l'impact de la négociation graphique

Introduction

Dans une société où la communication écrite est omniprésente, la maîtrise de l'orthographe représente un pilier fondamental de la compétence langagière. Que ce soit pour rédiger un message personnel, un courrier professionnel ou un devoir scolaire, l'orthographe joue un rôle crucial dans la clarté du discours et la crédibilité de l'émetteur. C'est pourquoi elle occupe une place centrale dans les apprentissages scolaires, en particulier dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

L'orthographe grammaticale, en particulier, se révèle complexe et exigeante. Elle nécessite non seulement la mémorisation de règles, mais aussi une capacité d'analyse de la structure syntaxique des phrases pour appliquer ces règles de manière appropriée. Cette complexité rend son acquisition difficile pour les apprenants, notamment pour les élèves de deuxième année moyenne (2AM), qui doivent faire face aux défis des accords (genre, nombre, conjugaisons) et aux pièges des homophones.

Ce chapitre vise à établir les fondements théoriques de l'acquisition de l'orthographe grammaticale tout en explorant le rôle de l'interaction et de la négociation dans cet apprentissage. Nous commencerons par définir l'orthographe grammaticale et retracer son histoire, puis nous examinerons les approches didactiques qui facilitent son enseignement. En parallèle, nous aborderons la négociation graphique et grammaticale, en mettant en lumière comment ces processus collaboratifs, qui mobilisent la métacognition et la résolution de problèmes, influencent l'appropriation des règles grammaticales chez les élèves. Enfin, nous mettrons en évidence les principales difficultés rencontrées par les élèves dans ce domaine, tout en situant notre étude dans le contexte plus large des recherches actuelles en didactique des langues.

1. Définition de l'orthographe grammaticale

1.1. Un bref historique de l'orthographe française

L'histoire de l'orthographe française est marquée par une évolution complexe, étroitement liée à l'histoire de la langue elle-même. À ses débuts, l'orthographe était relativement phonétique, calquée sur la prononciation du latin parlé. Toutefois, au fil des siècles, avec l'influence du latin savant, des pratiques administratives et de l'imprimerie, elle s'est progressivement éloignée de l'oral pour intégrer des éléments étymologiques, grammaticaux et historiques.

Au Moyen Âge, l'absence de normes permettait une grande variété graphique. C'est à partir du XVI^e siècle, notamment avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), que des efforts de normalisation ont été entrepris. Le rôle de l'Académie française, fondée en 1635, fut central dans cette régulation, même si les réformes restaient ponctuelles et limitées.

Au XIX^e siècle, l'orthographe prend une dimension politique et sociale, en devenant un outil de sélection scolaire. Des réformes plus modernes, comme celles de 1990, visent à simplifier certaines incohérences, bien qu'elles rencontrent souvent des résistances. Cette évolution témoigne d'un équilibre constant entre tradition, lisibilité et logique grammaticale.

L'orthographe française contemporaine est donc le fruit d'un long processus d'historicisation, où se croisent influences phonétiques, étymologiques et normatives. Elle est perçue aujourd'hui à la fois comme un patrimoine culturel et un enjeu pédagogique majeur (Lizotte, s.d.).

1.2. Définition de l'orthographe

Selon le dictionnaire français Le Robert : « l'orthographe est la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte ». (Le Robert illustré, 2014, p.1371).

Selon Larousse, l'orthographe est : « *L'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises)* »¹.

Nina CATACH donne la définition suivante : « *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique*

¹<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605?q=orthographe>

propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexicale). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. » (CATACH, 1995, p.16).

D'après cette définition ; l'orthographe est l'ensemble des règles qui régissent l'écriture correcte des mots. Elle est influencée par des principes grammaticaux, morphologiques et syntaxiques. Sa maîtrise est essentielle pour une communication écrite précise et cohérente. (Catach, 1995 ; Le Robert illustré, 2014)

1.3. Définition de l'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale constitue une composante essentielle de la maîtrise du français écrit, car elle régit les relations morphosyntaxiques entre les mots dans une phrase. Selon Manesse et Cogis (2007, p. 32-33), elle désigne les marques morphosyntaxiques qui nécessitent une analyse linguistique approfondie pour être comprises et correctement appliquées (cité par Duchesne, 2012). Dans le même esprit, Chartrand et al. (2011, p. 68) la définissent comme l'ensemble des règles d'accord des mots de classes variables, telles que le nom, l'adjectif et le verbe, dans une phrase écrite. Cette définition met l'accent sur la dimension grammaticale des accords qui structurent la phrase. De leur côté, Blanche-Benveniste et Chervel (1974, p. 174) précisent que l'orthographe grammaticale concerne les variations en genre et en nombre du nom, la conjugaison des verbes, ainsi que les phénomènes d'accord qui en découlent. Ce type d'orthographe est souvent source de difficultés pour les apprenants, en raison de la complexité de ses règles et du fait que les marques grammaticales sont souvent muettes à l'oral (ex.: *les enfants sages*). Ainsi, la maîtrise de l'orthographe grammaticale exige non seulement la mémorisation des règles, mais aussi une capacité d'analyse métalinguistique.

1. Les approches didactiques de l'enseignement de l'orthographe grammaticale

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, l'orthographe grammaticale représente un enjeu majeur. Elle nécessite non seulement la mémorisation de règles complexes, mais aussi une compréhension profonde du

fonctionnement grammatical de la langue. Face aux difficultés rencontrées par les apprenants, la question des approches didactiques adoptées devient centrale.

Ce chapitre s'attache à explorer les différentes méthodes utilisées pour enseigner l'orthographe grammaticale, en mettant en lumière leur efficacité et leurs limites.

1.1. Les méthodes traditionnelles d'enseignement de l'orthographe grammaticale

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique.

D'après Christian Puren (1988), la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au XIX^{ème} siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque :

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.

Étant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune

variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

D'après C. Puren,(1988) dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe.

Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne.

D'après Henri Besse,(1980) la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIXème siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902"[2] et sur lequel nous nous pencherons plus tard.

1.2. Exemples d'activités issues de la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale

La méthodologie traditionnelle, centrée sur une approche prescriptive et transmissive du savoir, privilégie une série de pratiques pédagogiques fondées sur la répétition, l'étude déductive de la grammaire et la mémorisation. Ces pratiques visent principalement à inculquer une norme linguistique stable à travers une manipulation intensive de la langue écrite.

PUREN, C. (1988): OP. CIT., P.44²

a) La dictée

Dans cette perspective, la dictée constitue une activité emblématique. Elle permet de vérifier l'assimilation des règles grammaticales et orthographiques dans un contexte contrôlé. L'enseignant dicte un texte, souvent littéraire ou construit, et l'élève doit le transcrire sans fautes. Comme le souligne Puren (1988), cette activité s'inscrit dans une logique d'évaluation centrée sur l'erreur, qui est immédiatement corrigée par l'enseignant, garant de la norme.

b) La répétition de mots

L'apprentissage par répétition écrite de mots difficiles est également caractéristique de cette méthode. Il s'agit de fixer visuellement et motrice-ment la forme orthographique correcte par la copie et la mémorisation. Cette pratique illustre l'absence d'autonomie de l'élève dans la construction du savoir, au profit d'une transmission verticale et mécanisée (Puren, 1995).

c) Les exercices de conjugaison et d'accords

La méthode traditionnelle recourt fréquemment à des exercices structuraux: compléter des phrases à trous, transformer des formes verbales, accorder des adjectifs. Ces exercices, isolés de tout contexte réel de communication, visent à automatiser l'application des règles grammaticales de manière abstraite, souvent sans rapport direct avec la compréhension ou la production de sens.

d) L'analyse grammaticale

Puren (1988) note que l'analyse grammaticale constitue l'une des pratiques les plus représentatives de cette méthodologie. Elle consiste à segmenter la phrase selon ses constituants (sujet, verbe, complément, etc.) et à appliquer les règles d'accord en fonction de cette décomposition. Cette activité, très codifiée, repose sur l'usage d'un métalangage complexe et souvent inaccessible aux élèves débutants.

e) Les listes de mots à mémoriser

Les listes de vocabulaire à apprendre par cœur sont utilisées dans le but d'imposer une orthographe normée, sans nécessairement intégrer ces mots dans des contextes d'usage authentiques. Cela reflète l'un des principes fondamentaux de la méthodologie traditionnelle: apprendre la langue avant de l'utiliser.

f) La lecture et la traduction de textes littéraires

La lecture de textes classiques suivie de leur traduction mot à mot (version/thème) illustre l'orientation littéraire et élitiste de cette méthode. Elle privilégie la forme sur le sens, et conçoit la langue étrangère comme un objet d'étude intellectuelle plutôt que comme un outil de communication. L'analyse grammaticale du texte précède son appropriation, et la culture est réduite aux productions littéraires du pays cible (Puren, 1988).

Ces pratiques issues de la méthodologie traditionnelle, telles que décrites par Christian Puren (1988), ont le mérite de structurer rigoureusement l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Cependant, leur efficacité reste limitée par l'absence de contextualisation, le manque de prise en compte des besoins communicationnels réels des apprenants, et la faible implication active de l'élève dans son apprentissage.

2.3. Les approches modernes: pédagogie active et négociation graphique

2.3.1. L'approche de la négociation graphique (ANG)

L'approche de la négociation graphique (ANG), également nommée « négociation graphique » (NG), s'inscrit dans le courant des dispositifs didactiques innovants visant à développer la conscience métalinguistique des élèves et à améliorer leur performance orthographique (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat & Fayol, 2011). Elle a vu le jour dans les années 1990 grâce aux travaux fondateurs de Haas et Lorrot (1996), et s'est imposée progressivement comme une modalité prometteuse pour instaurer une posture réflexive sur la langue.

La négociation graphique consiste à placer les élèves face à un énoncé orthographique problématique, autour duquel ils sont amenés à discuter, à argumenter et à justifier leurs choix en s'appuyant sur leurs connaissances linguistiques (Haas, 1999 ; Gombert, 1990, cité par Haas). Cette activité s'organise selon une séquence en plusieurs temps: un temps individuel d'écriture, un temps de réflexion, un temps d'échange collectif, puis un moment de stabilisation de la norme (Parent & Boutin, 2024 ; Repères, 2021). Ce processus permet de faire émerger des raisonnements métalinguistiques riches, tout en valorisant la verbalisation des stratégies cognitives des élèves.

L'ANG permet non seulement de mobiliser les connaissances grammaticales et orthographiques en situation réelle, mais aussi de les transformer en connaissances procédurales grâce à l'interaction sociale (Brissaud & Cogis, 2012 ; Haas & Lorrot, 1996).

Elle repose donc sur un modèle constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage, dans lequel l'erreur devient un levier pédagogique. L'élève ne se contente pas d'appliquer des règles ; il les construit, les ajuste, les questionne en lien avec le contexte syntaxique et le sens.

Malgré son potentiel avéré, la diffusion de la NG dans les classes reste limitée. Cela s'explique notamment par la complexité de sa mise en œuvre: elle nécessite une préparation didactique rigoureuse, une bonne connaissance des mécanismes de l'orthographe grammaticale, ainsi qu'une posture professionnelle ouverte au questionnement et à la gestion de l'incertitude (Brissaud et al., 2011). Le rôle de l'enseignant est crucial :il doit savoir étayer les raisonnements naïfs des élèves tout en guidant progressivement vers une norme stabilisée et explicitée (Repères, 2021).

Plusieurs recherches, comme celles de Sautot (2016), Cordary (2014) et Fisher & Nadeau (2014), ont confirmé les effets bénéfiques de la NG sur l'acquisition de la morphographie et de la syntaxe, notamment chez les élèves en difficulté. Ces travaux montrent que la NG peut contribuer à renforcer les compétences analytiques des élèves et à installer durablement des savoirs orthographiques dans leur répertoire langagier.

En définitive, l'ANG apparaît comme une voie didactique féconde, capable de répondre aux défis de l'enseignement de l'orthographe grammaticale à l'école. Elle mise sur l'intelligence collective, l'argumentation raisonnée et l'engagement actif des élèves, tout en leur permettant de construire un rapport réfléchi, critique et dynamique à la langue écrite.

2.3.2. la pédagogie active

Apparue dans les années 1920, la méthodologie active est née du besoin de concilier les apports de la méthodologie directe avec certaines pratiques de la tradition scolaire. Présentée comme une forme de compromis, elle repose sur une vision équilibrée de l'enseignement des langues étrangères, intégrant les objectifs formatifs, culturels et pratiques (Bouacha, 2005, p. 43). Cette approche se caractérise par une plus grande souplesse: elle réintroduit l'usage ponctuel de la langue maternelle, accorde une place centrale aux textes écrits, et favorise une pédagogie plus réflexive et motivante, centrée sur l'activité de l'apprenant.

Contrairement aux méthodes traditionnelles basées sur la répétition mécanique et la mémorisation, la méthodologie active valorise une répétition extensive et raisonnée, notamment dans l'enseignement du lexique et de la grammaire. Elle privilégie une

démarche inductive, dans laquelle l'apprenant est amené à observer, réfléchir, puis formuler des règles, en mettant davantage l'accent sur la morphologie que sur la syntaxe. Cette logique inductive, qui incite l'élève à comprendre le « pourquoi » des règles, trouve toute sa pertinence dans le domaine de l'orthographe grammaticale, où les accords et les morphogrammes exigent un raisonnement structuré.

Par ailleurs, la méthodologie active s'inscrit dans le courant plus large de la pédagogie active, qui met l'élève en position d'acteur de son apprentissage. En favorisant l'engagement cognitif, l'autonomie, et la verbalisation des processus mentaux, cette approche crée un environnement favorable à l'appropriation des savoirs orthographiques. Comme le soulignent Senécal et Desjardins (2018), les pédagogies actives visent à « *développer les compétences de haut niveau, telles que le raisonnement, la résolution de problèmes et la collaboration* », toutes essentielles à une maîtrise approfondie de l'orthographe.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'orthographe grammaticale ne se réduit plus à l'application mécanique de règles, mais devient un processus de construction active du savoir, où l'erreur est perçue comme un levier d'apprentissage. L'élève réfléchit, expérimente, compare, et corrige, souvent en interaction avec ses pairs ou avec l'enseignant. Cela rejoint les fondements de la négociation graphique, dispositif métalinguistique où l'élève justifie ses choix orthographiques dans un cadre collaboratif (Haas & Lorrot, 1996 ; Brissaud & Cogis, 2012).

Ainsi, la méthodologie active, en mettant en œuvre des principes de la pédagogie active et en valorisant la réflexion sur la langue, constitue un levier puissant pour développer des compétences orthographiques grammaticales solides, durables et transférables.

3. Les difficultés de l'orthographe grammaticale

3.1. Les erreurs fréquentes des élèves en orthographe grammaticale

L'erreur, au sens étymologique, vient du verbe latin *errare* signifiant « errer ». Selon *Le Petit Robert* (1985, p. 684), elle désigne un « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* ». En didactique, cette notion a connu une réévaluation importante à partir des années 1970, où elle n'est plus perçue comme un échec, mais comme un indicateur précieux du processus d'apprentissage (Astofí, cité par Cuq et Gruca, 2005, p. 389).

Dans cette optique, Cuq et Alli (2003, p. 86) définissent l'erreur comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* », tandis que Maquille Larry (2003, p. 120) la relie à une méconnaissance des règles, comme c'est le cas lorsqu'un apprenant écrit *chevales* au lieu de *chevaux*. Cela montre que l'erreur n'est pas due à une négligence, mais à un manque de compétence ou de savoir.

Par ailleurs, Joseph Hanse rappelle dans *Le nouveau dictionnaire des difficultés modernes* que « *l'erreur peut être plus ou moins grave (...), mais elle est normalement involontaire* » — elle ne comporte pas l'idée de faute intentionnelle, mais plutôt celle de fausseté ou d'inexactitude.

Ainsi, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, l'erreur est non seulement tolérée, mais surtout valorisée comme un levier de progression et un outil diagnostic pour l'enseignant, ce qui en fait une notion centrale dans l'enseignement/apprentissage des langues, y compris dans le développement de la compétence en orthographe grammaticale.

Dans le contexte de l'enseignement du FLE, l'erreur est reconnue comme un phénomène naturel du processus d'apprentissage. Elle ne doit pas être interprétée comme un échec, mais comme un indicateur des hypothèses formulées par l'apprenant sur la langue cible (Astolfi, 1997). Ainsi, la didactique moderne valorise l'erreur en tant que trace du raisonnement cognitif de l'apprenant.

Concernant l'orthographe grammaticale, elle représente un défi majeur pour les apprenants, notamment ceux dont la langue maternelle diffère structurellement du français, comme l'arabe. Julie Duchesne (2012, p. 23) distingue deux approches de cette notion : la première englobe les marques morphologiques (ou morphogrammes grammaticaux) et les règles d'accord, tandis que la seconde la limite strictement aux règles d'accord. Ce type d'orthographe pose fréquemment problème chez les apprenants de FLE, comme l'indique Cuq (1996, p. 52), en raison des différences structurelles profondes entre les systèmes verbaux de l'arabe et du français.

Les erreurs grammaticales observées chez les apprenants de FLE peuvent être classées selon plusieurs types :

- **Les homophones grammaticaux** : les élèves confondent souvent des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont des fonctions grammaticales différentes. Par exemple :

a / à (ex.: *il a* vs *il va à l'école*),

son / sont (ex.: *son stylo* vs *ils sont partis*),

est / et (ex.: *il est gentil* vs *un garçon et une fille*).

- **Les erreurs d'accord nom-adjectif** :elles résultent d'une mauvaise identification du genre ou du nombre. Exemple :

le garçon intelligente au lieu de *le garçon intelligent*.

- **Les erreurs de conjugaison** :l'apprenant ne maîtrise pas la flexion verbale selon les personnes. Exemple :

elle mangent au lieu de *elle mange*.

- **L'omission des marques de genre ou de nombre** :c'est le cas quand l'apprenant oublie les marques du pluriel ou du féminin. Exemple :

des élève au lieu de *des élèves*,

une fille beau au lieu de *une fille belle*.

Ces erreurs révèlent souvent une difficulté à internaliser les règles implicites de l'orthographe grammaticale du français. Leur fréquence et leur persistance nécessitent une approche pédagogique centrée sur la réflexion grammaticale, le repérage d'erreurs et l'accompagnement personnalisé.

3.2. Les obstacles cognitifs et méthodologiques

Les recherches en didactique des langues ont profondément renouvelé la manière de concevoir l'erreur. Longtemps perçue comme un échec, l'erreur est aujourd'hui considérée comme une manifestation naturelle du processus d'apprentissage. Comme l'indique Astolfi, « *les erreurs apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage* » (Astolfi, cité dans Cuq & Gruca, 2005, p. 389). Cette vision constructiviste de l'erreur permet de la considérer comme un levier pédagogique, révélant les représentations mentales de l'apprenant et orientant ainsi l'intervention didactique.

Sur le plan étymologique, le mot « erreur » vient du latin *errare* (« errer »), et renvoie à un acte de l'esprit qui prend le faux pour le vrai (Le Petit Robert, 1985, p. 684). Dans une perspective didactique, elle est définie comme un écart par rapport à une norme provisoire ou attendue (Cuq & Gruca, 2003, p. 86). Maquille Larry (2003, p. 120) la considère comme une conséquence d'une méconnaissance des règles de fonctionnement de la langue, et donc comme une opportunité d'apprentissage plutôt qu'un élément à sanctionner.

Joseph Hanse (2003) rappelle également que l'erreur, bien qu'elle puisse être grossière, demeure en principe involontaire, ce qui appelle à une posture pédagogique bienveillante et formative. L'enseignant, dans cette optique, ne se positionne plus comme

simple correcteur, mais comme guide accompagnant l'élève dans la construction progressive de ses compétences linguistiques.

Ainsi, la compréhension de la nature des erreurs en orthographe grammaticale et leur interprétation à la lumière des obstacles cognitifs et méthodologiques représente une condition essentielle pour concevoir des dispositifs didactiques efficaces, notamment ceux qui s'appuient sur des méthodologies actives comme la négociation graphique.

4. Définition et origine de la négociation graphique

4.1 Qu'est-ce que la négociation graphique ?

La négociation graphique est une pratique pédagogique collaborative où les élèves confrontent leurs hypothèses orthographiques et justifient leurs choix à travers des discussions métalinguistiques (Jaffré & David, 1999). Contrairement à un apprentissage mécanique, cette approche favorise une construction active des connaissances, notamment pour résoudre des problèmes liés à l'orthographe lexicale (Cogis, 2005).

4.2 Origines et fondements théoriques

Cette méthode s'ancre dans la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1934), qui souligne le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. Les travaux de Catach (1980) sur les structures orthographiques françaises ont également montré que la réflexion collective facilite la compréhension des règles. Le Groupe DIEPE (1995) corrobore ces résultats en démontrant l'impact des échanges collaboratifs sur la maîtrise de l'écrit.

4.3 Différence avec la négociation grammaticale

La négociation graphique cible spécifiquement l'orthographe des mots (ex.: *chantait* vs *chanté*), tandis que la négociation grammaticale se concentre sur les accords syntaxiques (ex.: accord du participe passé ; Nadeau & Fisher, 2006). Cogis et al. (2015) illustrent cette distinction à travers des activités de dictée innovantes.

5. La place de la négociation graphique dans les pratiques de classe

5.1 Modalités de mise en œuvre

Les enseignants organisent souvent des ateliers en petits groupes, où les élèves résolvent des défis orthographiques à l'aide d'outils référentiels (affiches, dictionnaires). L'enseignant y joue un rôle de médiateur, guidant les argumentations (Cogis, 2005). Haas (2002) propose des dispositifs comme les dictées collaboratives pour structurer ces séances.

5.2 Avantages pour la classe

Cette pratique renforce l'autonomie et la confiance des élèves (Brissaud & Cogis, 2011). Elle développe aussi des compétences transversales telles que l'écoute active (Haas, 1999). Cogis et Ross (2003) observent que les verbalisations métagraphiques rendent l'apprentissage plus concret.

5.3 Défis pratiques

Parmi les obstacles figurent la gestion du temps et la formation des enseignants à l'animation de séances collaboratives (Fisher & Nadeau, 2014). Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2002) souligne également la complexité de l'évaluation des compétences acquises.

6. L'impact des activités collaboratives sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

6.1 Mécanismes d'apprentissage activés par la collaboration

La collaboration stimule les processus métacognitifs: les élèves explicitent leurs raisonnements et les confrontent à ceux de leurs pairs (Gombert, 1990). Fisher et Nadeau (2014) montrent que l'usage du métalangage syntaxique lors de dictées renforce ces mécanismes.

6.2 Effets cognitifs et métalinguistiques

Les élèves exposés à la négociation graphique développent une conscience accrue des régularités linguistiques (Fayol & Jaffré, 2008). Fontich (2016) insiste sur le rôle clé de l'activité métalinguistique pour améliorer la qualité rédactionnelle.

6.3 Effets sur la motivation et l'engagement

Le travail collaboratif booste la motivation intrinsèque, transformant l'orthographe en défi collectif (Deci & Ryan, 2000). Haas (1999) observe un engagement accru dans les classes utilisant des ateliers de négociation graphique.

6.4 Conditions de réussite

Un cadre structuré, des objectifs clairs et des feedbacks réguliers sont essentiels (Nonnon, 1999). Cogis et al. (2015) recommandent d'alterner tâches individuelles et collectives pour optimiser les résultats.

Conclusion

La maîtrise de l'orthographe grammaticale demeure un défi pour les apprenants ; ce chapitre montre que la négociation graphique constitue une approche pédagogique efficace pour y remédier. Les analyses soulignent qu'elle développe la réflexion grammaticale et stimule l'interaction en classe, notamment chez les élèves de 2AM. Soutenue par les cadres théoriques de Vygotsky (1978) sur la Zone Proximale de Développement et de Long (1983) sur l'input interactif, cette démarche mise sur les échanges entre pairs associés à un guidage enseignant structuré pour favoriser une internalisation durable des règles. L'interaction et la négociation s'avèrent ainsi centrales dans l'acquisition de l'orthographe, activant des mécanismes cognitifs et motivationnels, et méritent d'être explorées davantage par des recherches futures

Chapitre 2 :
La mobilisation des savoirs métacognitifs et linguistiques
dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Chapitre II: La mobilisation des savoirs métacognitifs et linguistiques dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe grammaticale, les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent être résolues uniquement par l'acquisition passive de règles linguistiques. La complexité de la langue écrite exige en effet une posture plus active et réfléchie de la part des apprenants. Ce chapitre s'inscrit dans une perspective didactique et cognitive, en s'intéressant à la manière dont les élèves mobilisent leurs savoirs linguistiques et métacognitifs pour mieux comprendre, analyser et résoudre les problèmes orthographiques. Loin d'une simple restitution des connaissances, cette mobilisation s'inscrit dans une dynamique de réflexion, d'interaction et de régulation.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière les mécanismes cognitifs et pédagogiques qui soutiennent la construction du savoir orthographique. À travers trois axes complémentaires — la mobilisation des savoirs, le jugement de grammaticalité et le raisonnement métacognitif —, nous chercherons à démontrer comment ces processus permettent aux élèves de devenir acteurs de leur apprentissage. En articulant théorie linguistique, psychologie cognitive et pratiques collaboratives, ce chapitre vise à souligner les apports de l'autorégulation, de la conscience linguistique et de l'explicitation dans la consolidation des compétences orthographiques.

1. La mobilisation: un levier d'apprentissage en orthographe grammaticale

1.1 Définition de la mobilisation des savoirs

La mobilisation des savoirs représente la capacité d'un individu à utiliser et adapter ses connaissances dans des contextes variés pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches. Selon Perrenoud (1997), la compétence dépasse l'apprentissage passif des savoirs et insiste sur leur mise en pratique dans des situations nouvelles et complexes. Il ne s'agit pas simplement de restituer des connaissances, mais de savoir comment et quand les utiliser de manière pertinente.

En ce sens, la mobilisation des savoirs nécessite une posture réflexive où l'apprenant, conscient de ses acquis, les active de manière appropriée en fonction du contexte. Cette approche est fondamentale dans le domaine de l'orthographe grammaticale, car elle permet de dépasser la simple mémorisation de règles grammaticales, en orientant l'apprentissage vers des pratiques adaptatives où la réflexion et l'analyse du contexte sont essentielles.

D'ailleurs, comme le souligne Le Boterf (1994), la compétence ne réside pas uniquement dans les ressources à mobiliser, mais dans le processus même de mobilisation. Il s'agit d'une capacité d'adaptation et d'intégration des savoirs, allant au-delà de la simple application de règles figées. La mobilisation devient alors un processus fluide et évolutif, bien loin d'une simple répétition .

1.2 Mobilisation des savoirs et interactions collaboratives dans la résolution des erreurs orthographiques

Dans le cadre de l'orthographe grammaticale, la mobilisation des savoirs devient un levier important pour résoudre les erreurs. Cette mobilisation ne se limite pas à l'application systématique des règles apprises, mais implique une réelle capacité d'adaptation et de réflexion. Comme l'indique Perrenoud (1999), un élève capable de mobiliser ses connaissances en fonction des erreurs rencontrées transforme une tâche mécanique en un processus réflexif et significatif.

L'implication de l'élève dans cette mobilisation est renforcée par l'interaction avec ses pairs. Dans des contextes d'apprentissage collaboratifs, comme la négociation graphique, la verbalisation des raisonnements et des processus cognitifs permet non seulement de corriger les erreurs, mais aussi d'enrichir l'apprentissage. Reuter (2007) souligne que l'explicitation des stratégies de correction, à travers des échanges, contribue à la consolidation des savoirs. Ces interactions favorisent la conscience métacognitive, incitant l'élève à réfléchir sur ses choix et ses erreurs .

Les recherches de Vygotsky (1978) et de Bruner (1983) appuient cette idée en montrant que l'apprentissage est un processus social et interactif, où les échanges entre individus jouent un rôle clé. Mercer et Littleton (2007) confirment l'importance de ces échanges dans le processus d'apprentissage, notamment à travers leur concept de "talk for learning ", qui met en avant la manière dont les discussions structurées dans un groupe d'apprentissage peuvent améliorer la compréhension et la rétention des savoirs. En

mobilisant ces ressources collectives, les élèves ne se contentent pas d'appliquer des règles ; ils les réinventent dans un cadre collaboratif .

La mobilisation des savoirs, soutenue par des interactions sociales et collaboratives, devient non seulement un moyen d'acquérir des connaissances, mais aussi un outil de transformation de la pensée. Cela permet aux élèves de corriger des erreurs orthographiques, tout en comprenant et en recontextualisant leurs apprentissages dans des situations nouvelles, plus proches des réalités de leur quotidien.

2. Le jugement de grammaticalité: pilier de la construction du savoir orthographique

2.1 Définition du jugement de grammaticalité

Le jugement de grammaticalité peut être défini comme l'opération mentale par laquelle un locuteur évalue, de manière intuitive ou raisonnée, si un énoncé donné respecte les règles grammaticales de la langue. Cette évaluation repose sur une compétence intériorisée de la langue, mais elle est aussi influencée par des facteurs contextuels, cognitifs et sociaux.

À l'origine, ce concept a été formulé dans le cadre de la grammaire générative chomskyenne comme un critère de démarcation entre les phrases appartenant à une langue et celles qui ne le sont pas. Chomsky précise que:

« L'objectif fondamental de l'analyse linguistique d'une langue est de séparer les suites grammaticales [...] des suites agrammaticales [...] et d'étudier la structure des suites grammaticales » (Chomsky, [1957] 1969, p. 15).

Cette conception postule que le locuteur idéal dispose d'une intuition stable lui permettant de juger la grammaticalité d'un énoncé sur la seule base de sa structure syntaxique. Cependant, cette approche a rapidement été remise en question. Louis-Jean Calvet (2003) rappelle que: *« Le jugement de grammaticalité n'est pas nécessairement une compétence formelle, mais souvent un jugement d'acceptabilité contextuelle »*,

suggérant ainsi que les locuteurs évaluent la langue selon des normes variables, influencées par le contexte discursif, le registre, ou encore la fréquence d'usage.

D'autres critiques soulignent la confusion entre intuition de la grammaticalité et compétence métalinguistique. Bronckart (1977) met en garde contre l'assimilation automatique de la performance au jugement, ce qui revient à flouter la frontière entre compétence (connaissance implicite) et performance (utilisation effective). Il écrit: *« Cela*

revient à confondre intuition de la grammaticalité avec capacité à juger de la grammaticalité et ainsi à annuler implicitement la séparation entre compétence et performance ».

Malgré ces critiques, la notion demeure opératoire, notamment dans les travaux psycholinguistiques. Rondal (2017) montre que même chez les enfants,

« les jugements de grammaticalité sont généralement émis [...] à partir de la configuration sonore des phrases ou de leur sémantique », ce qui révèle une interaction entre la forme linguistique et le sens dans la construction du jugement.

Enfin, dans les contextes scolaires, ce jugement n'est jamais « pur » ou « spontané »: il est façonné par l'enseignement, la norme écrite et les échanges en classe. Sardier et Vergne (2021) notent ainsi que les élèves, même dans les tâches simples,

« se posent des questions de grammaticalité que nous avons également analysées », ce qui témoigne d'une activité réflexive réelle sur la langue.

En somme, le jugement de grammaticalité est une compétence linguistique plurielle: il articule intuition, norme, et raisonnement. Il s'agit moins d'une capacité absolue que d'un outil évolutif, mobilisé différemment selon le niveau de conscience linguistique du locuteur et le contexte d'usage.

2.2 Du jugement implicite à l'explicitation grammaticale : enjeux cognitifs de l'apprentissage

Le développement du jugement grammatical repose sur une progression du jugement implicite vers une explicitation des règles grammaticales. Cette explicitation se fait à travers des interactions où l'élève verbalise ses jugements grammaticaux souvent intuitifs, engageant des discussions et des révisions collectives.

Selon Higé et Dupuy (1996, p. 73), « la prise de conscience n'est pas un simple passage de l'implicite à l'explicite mais une véritable conduite cognitive de restructuration de l'expérience ». Cette restructuration joue un rôle fondamental dans la stabilisation des connaissances grammaticales, en les rendant mobilisables de manière autonome. Ainsi, le fait d'explicitement une règle ou une structure grammaticale engage l'élève dans une démarche réflexive, où la compréhension de ses propres mécanismes cognitifs devient un levier puissant pour l'apprentissage.

Vianin (2009) souligne d'ailleurs que l'explicitation des stratégies permet à l'élève de comprendre comment il fonctionne cognitivement et quelles compétences personnelles il mobilise pour accomplir une tâche. Si ces stratégies ne sont pas conscientisées, elles

demeurent difficilement analysables et modifiables. Leur objectivation restaure le sentiment de contrôlabilité, rendant possible l'autorégulation des démarches d'apprentissage et le maintien du contrôle sur la pensée.

En analysant les processus d'autorégulation, Buysse (2007), observe que « *une partie de la tâche peut être problématique alors que l'autre ne l'est pas. Si l'apprenant devait dédier toute son attention à toutes les régulations nécessaires, la tâche deviendrait impossible à gérer* » (p. 16). montre qu'une partie des sous-tâches peut être automatisée, libérant ainsi des ressources cognitives pour gérer de façon consciente les éléments complexes. Lorsqu'une difficulté surgit, l'élève est alors capable de suspendre l'automatisation pour reprendre le contrôle explicite de la stratégie, avant de réengager l'automatisme une fois l'obstacle surmonté.

2.3 Développement du jugement grammatical à travers l'interaction et la collaboration

Les recherches en didactique du français montrent que les jugements de grammaticalité évoluent de manière significative lorsque les apprenants sont placés dans des situations d'argumentation linguistique. La collaboration crée un environnement où les intuitions sont discutées, les points de désaccord explicites, et les justifications requises. Ainsi, l'élève ne se contente plus de « sentir » qu'une phrase est correcte ou non, il est amené à expliquer, à justifier, voire à modifier son jugement. Cela rejoint l'idée que la grammaticalité, loin d'être une évidence intuitive, est une notion construite, influencée par des critères contextuels, syntaxiques et sémantiques (voir Fabre & Rebeyrolle, 2011).

À ce titre, la négociation graphique – forme d'interaction écrite où les élèves discutent de formulations en temps réel – joue un rôle structurant. Elle permet de déplacer la grammaticalité du registre de l'intuition vers celui de la conscience langagière. Comme l'explique Pommier (2013), « *toute parole est originellement doublée par un fantasme, qui lui donne sa grammaticalité (sujet, verbe, objet)* ». Cette phrase, bien que formulée dans un cadre psychanalytique, met en lumière le fait que la structure grammaticale n'est jamais donnée comme purement formelle ; elle est toujours traversée par des projections, des hypothèses, des attentes que l'interaction permet de rendre visibles.

Les travaux de Pierre Vianin (2009) apportent un éclairage complémentaire en soulignant que le travail collaboratif favorise l'autorégulation des démarches d'apprentissage: « *Ce travail d'objectivation restaure chez l'enfant son sentiment de contrôlabilité: il sait comment il procède et devient capable d'autoréguler ses démarches*

d'apprentissage ». Dans le contexte d'une tâche grammaticale collective, cela signifie que l'élève peut reprendre le contrôle sur ses stratégies, adapter ses interventions en fonction des apports de ses pairs, et consolider ses acquis dans un va-et-vient constant entre perception individuelle et validation collective.

3. Le raisonnement métacognitif: réflexion et contrôle des savoirs orthographiques

3.1 Processus et composantes du raisonnement métacognitif en orthographe

Le raisonnement métacognitif désigne la capacité de l'apprenant à observer, réguler et ajuster ses stratégies cognitives lors de l'écriture. Il implique à la fois une conscience de ses propres savoirs et une autorégulation active. Flavell (1979) définit la métacognition comme « *la connaissance qu'une personne a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits* », insistant ainsi sur la dimension réflexive de l'apprentissage.

Dans le domaine orthographique, cela signifie que l'élève ne se contente pas d'écrire, mais qu'il anticipe les difficultés, mobilise des connaissances linguistiques, contrôle son raisonnement et vérifie la pertinence de ses choix. Veenman et al. (2006) distinguent deux dimensions essentielles: les connaissances métacognitives (sur soi, sur la tâche, sur les stratégies) et les compétences de régulation (planification, surveillance, évaluation).

Cette capacité est cruciale pour l'autonomie. Paris et Winograd (1990) rappellent qu'« *une métacognition bien développée permet à l'élève de contrôler activement ses apprentissages* ». Dans le cadre de l'orthographe grammaticale, elle constitue une condition pour un apprentissage conscient, durable et transférable.

3.2 La réflexion orthographique

Entre analyse linguistique et conscience de l'erreur La réflexion orthographique dépasse l'application automatique de règles: elle engage une activité d'analyse, de questionnement et de justification. L'orthographe, loin d'être un code figé, devient un terrain de réflexion linguistique. Nina Catach (1986) la qualifie de « *système complexe où interagissent phonétique, morphologie et sémantique* », ce qui suppose une construction active du savoir orthographique Jaffré (1992) va dans le même sens, affirmant que « *enseigner l'orthographe, c'est enseigner à raisonner sur la langue* ». L'élève doit non seulement connaître les règles, mais aussi comprendre leur logique, leur fonctionnement et

leurs exceptions. Cette activité mobilise la mémoire, la logique grammaticale et la capacité à observer des régularités.

Selon Manesse & Cogis (2007), ce raisonnement repose sur un équilibre entre automatismes et conscience linguistique. Fayol (2013) souligne que « *sans réflexion, l'écrit n'est qu'un code sans âme* », invitant à traiter l'erreur non comme une faute à sanctionner, mais comme une opportunité de réflexion.

Les dispositifs comme les dictées négociées favorisent cette dynamique. En confrontant les représentations, les élèves développent une capacité à expliciter, à justifier et à affiner leurs choix linguistiques, dans une logique d'apprentissage coopératif.

3.3 Articuler raisonnement métacognitif et jugement grammatical: vers une écriture autonome et réfléchie

L'apprentissage orthographique s'enrichit lorsque deux types de processus interagissent : d'un côté, le jugement grammatical, qui permet de vérifier la conformité d'un énoncé aux normes linguistiques ; de l'autre, le raisonnement métacognitif, garant d'une prise en charge réfléchie de la production écrite.

Le jugement grammatical peut être implicite ou explicite, selon le degré de conscience linguistique de l'apprenant. Gombert (1990) indique qu'il repose à la fois sur l'intuition et sur l'exposition à des modèles corrects. Ce jugement constitue une base précieuse, mais reste fragile s'il n'est pas soutenu par une véritable activité réflexive.

Le raisonnement métacognitif vient alors renforcer ce socle. Il engage l'élève dans une posture de contrôle: planification, anticipation, relecture, autoévaluation. Fayol (2013) souligne que les élèves capables de verbaliser leurs choix orthographiques développent une autonomie scripturale plus affirmée. Cogis (2005) montre également que les pratiques fondées sur la justification, le débat entre pairs et l'auto-questionnement réduisent les erreurs et renforcent les apprentissages.

Lafortune, Jacob et Hébert (2009) précisent: « *La réflexion métacognitive devient une pratique pédagogique si elle est intégrée dans une dynamique de formation, d'action et de recherche* » (p. 24-25).

Autrement dit, l'apprenant ne subit plus l'orthographe comme un ensemble de règles arbitraires, mais il en devient progressivement acteur. Cette articulation entre jugement et raisonnement transforme l'écriture: d'une pratique passive, elle devient une activité intellectuelle signifiante, où chaque choix graphique s'inscrit dans une démarche consciente et argumentée.

L'orthographe devient alors un savoir compris, mobilisable dans des contextes variés, transférable et réinvestissable dans de nouvelles situations d'écriture. C'est cette Processus réflexive qui fonde une véritable autonomie scripturale et favorise des apprentissages durables.

Conclusion

L'orthographe grammaticale, loin d'être une simple application mécanique de règles, s'inscrit dans un processus complexe mobilisant réflexion, métacognition et interaction. À travers des pratiques pédagogiques actives comme la dictée négociée, les élèves sont amenés à raisonner, à confronter leurs idées et à développer un jugement grammatical plus affiné. Ces démarches favorisent une appropriation plus durable des savoirs, en plaçant l'élève au cœur de son apprentissage. Ainsi, enseigner l'orthographe grammaticale, c'est aussi former des apprenants autonomes, capables de penser la langue et d'agir sur elle.

Deuxième partie :

CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

**Mise en œuvre expérimentale de la dictée négociée.
Vers une amélioration de l'orthographe grammaticale**

Introduction

Après avoir examiné les fondements théoriques relatifs à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et à l'apport des activités de négociation graphique dans ce processus, nous nous dirigeons désormais vers la partie pratique de notre étude. Cette transition du cadre théorique à l'application concrète nous offre l'opportunité de valider les principes discutés et de les confronter aux réalités pédagogiques d'une classe.

Cette section a pour objectif d'évaluer de manière expérimentale les effets de la négociation graphique dans un contexte d'enseignement réel, auprès d'élèves de deuxième année moyenne. Plus précisément, elle vise à analyser comment des pratiques axées sur le jugement de grammaticalité, le raisonnement métacognitif et la mobilisation des savoirs linguistiques peuvent contribuer à améliorer la maîtrise de l'orthographe grammaticale chez les apprenants.

Dans cette optique, nous présenterons notre méthodologie expérimentale, qui repose sur la comparaison de deux groupes issus d'un même échantillon: un groupe ayant suivi la modalité traditionnelle de la dictée et un autre ayant participé à une dictée négociée. Les deux groupes ont reçu des consignes identiques afin d'assurer l'équité des conditions, tout en différant par la dynamique de travail (individuelle pour le premier, collaborative pour le second). Nous détaillerons également les outils utilisés ainsi que le contexte de l'expérimentation.

Enfin, nous procéderons à une analyse comparative des productions écrites des élèves et des observations recueillies, dans le but d'évaluer l'impact de la négociation graphique en tant que dispositif d'apprentissage. Cette comparaison nous permettra de déterminer si cette approche favorise effectivement le développement des compétences orthographiques, et ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses .

1. Présentation des données

1.1 Objectif et méthodologie de la recherche

Cette recherche vise à évaluer l'effet des activités de négociation graphique sur le développement de l'orthographe grammaticale chez les apprenants de 2^e année moyenne. Plus précisément, elle cherche à déterminer dans quelle mesure une situation d'écriture collaborative, fondée sur la réflexion, l'échange et la justification grammaticale, peut favoriser une meilleure appropriation des règles linguistiques à l'écrit.

Dans cette optique, nous avons opté pour une méthodologie expérimentale à visée comparative. Ce choix s'explique par la nécessité de mesurer concrètement l'impact d'un dispositif pédagogique donné, en l'occurrence la dictée négociée, en le comparant à une modalité plus classique, la dictée traditionnelle, dans des conditions équivalentes. L'approche expérimentale se distingue par sa capacité à établir des relations de cause à effet, ce qui est essentiel pour comprendre comment les différentes modalités d'enseignement influencent l'apprentissage.

L'expérimentation a été menée au sein d'un seul et même classe, scindé en deux sous-groupes de manière à garantir l'homogénéité de l'échantillon. Cette homogénéité est cruciale pour s'assurer que les différences observées dans les résultats ne sont pas dues à des variations entre les groupes, mais bien à la modalité d'enseignement appliquée. Le premier sous-groupe a été soumis à une dictée traditionnelle, où chaque élève a travaillé de manière individuelle, tandis que le second a été engagé dans une dictée négociée, favorisant le travail en groupe et l'échange d'idées.

Afin d'assurer la rigueur méthodologique de la comparaison, les deux groupes ont reçu des consignes identiques: repérer les erreurs, les corriger et justifier leurs choix. Cette uniformité dans les instructions garantit que les élèves des deux sous-groupes sont confrontés aux mêmes tâches, ce qui renforce la validité des résultats. Seule la modalité de travail différait — individuelle dans un cas, collaborative dans l'autre — ce qui nous a permis d'analyser les effets spécifiques de la négociation sur le développement des compétences grammaticales.

En somme, cette recherche s'inscrit dans une démarche rigoureuse visant à explorer l'impact des activités de négociation graphique sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Les résultats obtenus permettront non seulement d'évaluer l'efficacité de la dictée négociée par rapport à la dictée traditionnelle, mais aussi de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage en jeu dans un contexte collaboratif. Cette compréhension pourrait avoir des implications significatives pour la pratique pédagogique, en encourageant l'intégration de méthodes d'enseignement collaboratives dans l'apprentissage des langues.

1.2 Lieu de l'expérimentation

L'expérimentation a été conduite au sein du CEM Abdessalam Abde-Allah, un établissement composé de 13 classes, accueillant 389 élèves encadrés par 26 enseignants, dont 4 sont spécialisés dans l'enseignement du français. Il y a 3 classes de 2^{ème} année moyenne avec un nombre de 33 élèves par classe.

1.3 Présentation d²e notre échantillon

Notre recherche a été réalisée auprès des élèves de deuxième année moyenne du CEM Abdessalam Abde-Allah. La classe observée se compose de 33 apprenants âgés de 12 à 13 ans, dont 15 garçons et 18 filles. Le choix de ce niveau s'appuie sur plusieurs considérations pédagogiques: à cet âge, les élèves possèdent un développement cognitif et langagier suffisant pour s'engager efficacement dans des activités de réflexion sur la langue, en particulier dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Leur curiosité, leur dynamisme et leur aptitude au travail coopératif favorisent également l'adoption de démarches interactives telles que la négociation graphique.

L'échantillon a été constitué à partir d'un groupe-classe complet, sélectionné en fonction de critères de disponibilité et de faisabilité, sans filtrage préalable des élèves. Aucun critère académique, social ou cognitif n'a été appliqué afin d'éviter tout biais dans les résultats. Tous les élèves inscrits dans cette classe ont été intégrés à l'expérience, garantissant ainsi une représentativité naturelle de l'échantillon, en adéquation avec la diversité d'un contexte scolaire ordinaire. Cette approche permet d'évaluer l'impact de la dictée négociée dans des conditions authentiques, proches de celles rencontrées en classe.

1.4 Présentation de notre corpus de recherche

Notre travail de recherche a été mené à partir d'un corpus écrit constitué des copies des apprenants issues de deux types de dictées: la dictée traditionnelle et la dictée négociée. Avant de présenter notre corpus, nous expliquons brièvement comment les données ont été recueillies. Les dictées ont été réalisées au même moment mais dans des conditions différentes, selon l'approche adoptée. Concernant le corpus, nous avons sélectionné des phrases courtes et simples, adaptées à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

2. Présentation de l'expérimentation

Dans le cadre de notre démarche expérimentale, et afin de garantir un cadre pédagogique équilibré pour l'ensemble des apprenants, nous avons opté pour une répartition de la classe en deux groupes de travail. Cette organisation nous a permis d'appliquer les deux modalités de dictée (traditionnelle et négociée) de manière structurée, tout en maintenant des conditions d'enseignement comparables. Les séances ont été conduites à des moments rapprochés, dans un souci d'équité, de continuité pédagogique et de limitation des biais liés aux absences ou aux écarts temporels. Ce dispositif visait à assurer un déroulement rigoureux de l'expérimentation, tout en respectant le rythme d'apprentissage des élèves et en préservant la cohérence du cadre didactique.

2.1 Déroulement des séances

Afin de mener à bien notre expérimentation sur l'efficacité des activités de négociation graphique dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, nous avons structuré notre intervention pédagogique en trois séances successives, chacune répondant à un objectif précis, tant sur le plan didactique que méthodologique. Ce découpage progressif a permis non seulement d'introduire notre démarche de manière naturelle, mais aussi de poser les bases d'un cadre propice à l'observation et à l'analyse des pratiques orthographiques des apprenants.

La première séance de notre expérimentation s'est déroulée le 2 mars 2025, de 10h00 à 10h45, dans une classe de deuxième année moyenne, en présence de 33 élèves (18 filles et 15 garçons). Étant donné que notre recherche porte spécifiquement sur l'orthographe grammaticale, nous avons délibérément choisi d'aborder le passé composé et les règles d'accord du pluriel, deux notions fondamentales qui posent souvent des difficultés orthographiques chez les apprenants et qui s'avèrent pertinentes pour observer et analyser les erreurs dans un cadre d'apprentissage collaboratif. Lors de cette première rencontre, notre priorité a été d'instaurer un climat de confiance et de sérénité entre nous, en tant qu'enseignants-chercheurs, et les élèves. Nous avons encouragé les échanges spontanés, l'écoute active, et la participation afin de créer un environnement favorable à la coopération et à l'implication des apprenants dans les séances à venir.

La leçon du passé composé, tirée du projet 3: Dire une légende, séquence 6: Personnes et faits extraordinaires ! a été introduite de manière progressive et interactive, en suivant la

fiche pédagogique du manuel. Des activités d'application issues de la page 115 (activités 3 et 4) ont permis de renforcer la compréhension des élèves. En fin de séance, nous avons également effectué un rappel des règles de formation du pluriel en français, afin de réactiver les acquis antérieurs et de préparer les élèves aux tâches d'écriture prévues dans les étapes suivantes de l'expérimentation. La séance s'est déroulée dans de bonnes conditions pédagogiques. L'implication des élèves et la richesse des interactions observées ont constitué une base solide pour la mise en œuvre des futures activités centrées sur la remédiation des erreurs grammaticales à travers la négociation graphique.

La deuxième séance a été organisée le 10 mars 2025, de 10h00 à 10h45, visant à évaluer l'efficacité de la dictée traditionnelle comme outil d'apprentissage et de diagnostic des compétences orthographiques des élèves. Pour optimiser l'observation et la collecte des données, la classe a été divisée en deux groupes, ce qui nous a permis de travailler dans des conditions plus ciblées et de suivre de près les réactions et les productions des apprenants. Le premier groupe, composé de 15 élèves, a été soumis à une dictée traditionnelle, construite à partir du contenu grammatical traité en classe, notamment le passé composé, les accords au pluriel, ainsi que des structures nominales simples. L'objectif était de tester la capacité des élèves à réinvestir les acquis théoriques dans un contexte de production écrite sans assistance.

Les phrases dictées étaient les suivantes:

Le prince est tombé sur terre.

La fille a parlé avec son père.

Les hommes sont arrivés en retard.

Le lion est le roi des animaux.

Avant l'activité, nous avons distribué des feuilles individuelles et expliqué aux élèves qu'il leur serait demandé, à l'issue de la dictée, de corriger les éventuelles erreurs détectées et de les justifier. Cette consigne avait pour objectif de stimuler leur raisonnement métacognitif et d'évaluer leur capacité à mobiliser leurs savoirs linguistiques de manière autonome.

Cependant, lors de cette activité, nous avons pu observer – sans intervention directe – que les élèves semblaient peu investis dans la tâche. La majorité d'entre eux se contentait de transcrire la phrase entendue sans réflexion grammaticale approfondie ni recherche d'erreurs. Seule une minorité manifestait un réel effort de relecture et de correction. De

nombreuses erreurs orthographiques et grammaticales ont ainsi été laissées sans correction, trahissant une faible mobilisation des savoirs. Par exemple, l'erreur « et » au lieu de « est », non corrigée, montre un défaut de jugement de grammaticalité. De même, des mots tels que « parli » au lieu de « parlé », « animos » pour « animaux », ou encore « prance » au lieu de « prince », traduisent un recours massif à la transcription phonétique, révélateur d'un manque de conscience orthographique et de maîtrise des règles morphosyntaxiques. Par ailleurs, certaines erreurs indiquaient une confusion entre les catégories grammaticales, comme « son » utilisé à la place de « sont », ou « par » au lieu de « père », altérant la structure syntaxique des énoncés.

À l'issue de cette première séance, nous avons entamé une deuxième expérimentation avec le second groupe à 10h45. Cette fois-ci, nous avons adopté la modalité de la dictée négociée. Les 16 élèves ont été répartis en quatre groupes hétérogènes, intégrant des profils de niveaux variés afin de favoriser la complémentarité des compétences et le développement d'un apprentissage coopératif. Le corpus utilisé était identique à celui de la dictée traditionnelle, garantissant l'équité des conditions.

Le déroulement s'est articulé en deux temps: un premier temps d'écriture individuelle sur une feuille de brouillon, suivi d'une phase de négociation collective en groupe. Les élèves ont été invités à confronter leurs productions, à discuter les erreurs éventuelles, à les corriger ensemble et à justifier leurs choix. Nous avons observé une dynamique de groupe particulièrement stimulante: les échanges étaient soutenus, respectueux et porteurs. Cette atmosphère a permis de réduire nettement le niveau de stress, souvent associé à l'évaluation individuelle, et a encouragé la participation active de la majorité des élèves.

Les effets sur les productions finales ont été probants. Les copies collectives présentaient significativement moins d'erreurs que les écrits individuels initiaux. Certaines erreurs fréquemment rencontrées en amont ont été rectifiées collectivement, témoignant d'un véritable raisonnement métacognitif. Ainsi, des formes telles que « barli » ont été corrigées en « parlé », « tompi » en « tombé », ou encore « dizanimos » en « des animaux ». Cette amélioration illustre la montée en compétence dans le jugement de grammaticalité et la mobilisation partagée des savoirs.

L'analyse des productions finales montre également une meilleure conscience des régularités morphologiques et syntaxiques, notamment dans les accords verbaux (« est

tombé », « a parlé ») et la reconnaissance des noms communs au pluriel (« animaux », « hommes »).

Cette expérience nous a apporté une satisfaction manifeste en tant qu'enseignants-chercheurs: les élèves ont réussi à créer un espace d'apprentissage commun, fondé sur l'écoute, l'échange et l'autocorrection. La dictée négociée a donc agi comme un catalyseur de réflexion grammaticale, permettant aux élèves de s'approprier les règles linguistiques à travers un processus collaboratif, actif et structurant.

3-Présentation et lecture des grilles d'analyse

Dans le cadre de cette recherche, nous avons élaboré deux grilles d'analyse, en fonction de nos besoins, afin d'examiner en profondeur les feuilles des élèves dans deux dispositifs distincts : la dictée traditionnelle et la dictée négociée. Chaque grille a été remplie à partir des brouillons rédigés par les élèves et permet de visualiser et de comparer leurs performances linguistiques, ainsi que les stratégies cognitives mobilisées lors de la tâche d'écriture.

3.1 Structure des grilles

Chaque tableau comporte plusieurs colonnes, chacune renseignant un aspect précis du processus d'écriture et de réflexion de l'élève:

Élève : Numéro ou code identifiant chaque élève de manière anonyme.

Erreur initiale : Mots ou segments erronés produits par l'élève dans sa première version de la dictée.

Correction des erreurs selon les élèves : Formes corrigées ou non par l'élève. Cette colonne permet de distinguer les erreurs corrigées spontanément, les erreurs non corrigées ou les corrections incorrectes.

Justification des élèves : Explications apportées par les élèves (individuellement ou en groupe) pour justifier leurs choix linguistiques ou corrections. L'absence de justification est notée comme *Non justifié*.

Type d'erreurs : Classification grammaticale des erreurs repérées

- *OG*: Orthographe grammaticale
- *CHG*: Conjugaison/verbe auxiliaire
- *OL*: Orthographe lexicale

- *OP*: Orthographe du pluriel

Jugement de grammaticalité : Évaluation de la capacité de l'élève à reconnaître si la forme produite est grammaticalement correcte ou non. Codé en:

- *Oui*: bon jugement
- *Non*: mauvais jugement
- *Partiel*: jugement approximatif ou hésitant
- **Raisonnement métacognitif**: Indique si l'élève a réfléchi consciemment à son choix ou à sa correction. Cela peut se manifester par des justifications, des questions sur la langue ou des hésitations exprimées. Codé en:

Oui: raisonnement explicite

Non: aucun raisonnement observé

Partiel: raisonnement partiellement formulé

Mobilisation des savoirs: Mesure si l'élève a fait appel à ses connaissances grammaticales antérieures (ex.: règle du participe passé, accord du pluriel...). Codé en:

- *Oui*: connaissance activée
- *Non*: aucune mobilisation
- *Partiel*: tentative partielle ou imprécise

Remarque

La grille d'analyse de la dictée traditionnelle présente des données individuelles centrées sur les productions personnelles de chaque élève. En revanche, la grille de la dictée négociée rend compte des échanges et des décisions prises collectivement dans chaque groupe, ce qui permet de mettre en lumière les effets de la collaboration sur la qualité des corrections et des raisonnements produits.

3.2 Grille d'analyse (dictée traditionnelle)

les élèves	Erreur Initiale	Correction des erreurs Selon les élèves	Les justifications des élèves dans les feuilles	Type d'erreurs	Jugement de grammaticalité	Raisonnement Métacognitive	Mobilisation des savoirs

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

ELEVE 1	-et	-Non corrigé	-Non justifié	-CHG	Non	Non	Non
	-parler	-parlé	- p. Passé	- OG	Oui	Oui	Oui
	-on	-Non corrigé	-Non justifié	-CHG	Non	Non	Non
	-arrivé	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non
	-animos	-Non corrigé	-Non justifié	-OL	Non	Non	Non
ELEVE 2	-tomper	-tomber	-Non justifié	-OG-OL	Partiel	Non	Non
	-parler	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non
	-arivé	-Non corrigé	-Non justifié	-OG-OL	Non	Non	Non
	-anime	-Non corrigé	-Non justifié	-OL	Non	Non	Non
ELEVE 3	-par	-pare	-Non justifié	-OL	Partiel	Non	Non
	-Les	-les hommes	-pluriel	- OP	Oui	Oui	Oui
	zeom	-animaux	-Non justifié	-OL	Oui	Non	Oui
	- animela x						
ELEVE 4	-prance	-prince	-Non justifié	-OP	Oui	Non	Oui
	-son	-Non corrigé	-Non justifié	-CHG	Non	Non	Non
	-arrivi	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non
	homme	-Non corrigé	-Non justifié	-OL	Non	Non	Non
ELEVE 5	-tomber	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non
	-parler	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non
	-arriver	-Non corrigé	-Non justifié	-OG	Non	Non	Non

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

ELEVE 6	-tombi -parli -zomt zanimons	-Non corrigé -Non corrigé -zoms -Non corrigé	-Non justifié -Non justifié -pluriel -Non justifié	-OG -OG -OP -OP	Non Non Partiel Non	Non Non Partiel Non	Non Non Non Non
ELEVE 7	-tombu -Tar -parli - homme -Son - anémont	-tombi -ter -Non corrigé -Hommes -sont -anémaux	- Non justifié - Non justifié -Non justifié -pluriel -v. Être - Non justifié	-OP-OG -OP -OG -OL -CHG -OP -OL	Partiel Oui Non Oui Oui partiel	Non Non Non Oui Oui Non	Non Non Non Oui Oui Partiel
ELEVE 8	-et -tombi -à -parli -arévé	-Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé	-Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié	-CHG -OG -CHG -OG -OG	Non Non Non Non Non	Non Non Non Non Non	Non Non Non Non Non
ELEVE 9	-parali -son - lizomes - dizanim o -aravé	-Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé	-Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié	-OP -CHG -OP -OP -OG	Non Non Non Non Non	Non Non Non Non Non	Non Non Non Non Non
ELEVE 10	-et - tombi -arévé -animo	-est -Non corrigé -arévis -Non corrigé	v. Être -Non justifié -Non justifié -Non justifié	-CHG -OG -OG -OP	Oui Non partiel Non	Oui Non Non Non	Oui Non Partiel Non
ELEVE 11	-so -i -tombi -parlu	-son -Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé	-v. Être -Non justifié -Non justifié -Non justifié	-CHG -CHG -OG -OP-OG	partiel Non Non Non	Partiel Non Non Non	Non Non Non Non

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

ELEVE 12	- homme -arrivé	- hommes -Non corrigé	Pluriel -Non justifié	-OL -OG	Oui Non	Oui Non	Oui Non
ELEVE 13	-tompé -parli - animou -cer -é	-Non corrigé -Non corrigé -animous -Non corrigé -et	-Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié -Non justifié	-OP -OG -OP -OL -OP	Non Non partiel Non Partiel	Non Non Non Non Non	Non Non Non Non Non
ELEVE 14	-tombi -et -arriver -à -animo	-tombé -Non corrigé -arrivé -a -animos	-p.passé er—é -Non justifié -p.passé er—é -v.avoir -Non justifié	-OG -CHG -OG -CHG -OP	Oui Non Oui Oui partiel	Oui Non Oui Oui Non	Oui Non Oui Oui Non
ELEVE 15	-et -à -barl -li -houme -con - animeu	-Non corrigé -Non corrigé -Non corrigé -Les -houmes -son -Non corrigé	-Non justifié -Non justifié -Non justifié -pluriel -pluriel -Non justifié -Non justifié	-CHG -CHG -OP -OP -OP -OG -OP	Non Non Non Oui Partiel Partiel Non	Non Non Non Oui Partiel Non Non	Non Non Non Oui Partiel Non Non

Commentaire

L'analyse des productions des élèves ayant participé à la dictée traditionnelle révèle une implication moins marquée sur le plan cognitif et grammatical par rapport à la dictée négociée. Le nombre d'erreurs relevées dans l'ensemble des copies était important, et les

tentatives de correction n'étaient, dans la majorité des cas, ni justes ni prometteuses. La majorité des erreurs ont été soit non corrigées, soit corrigées sans justification, ce qui montre une faible mobilisation des savoirs linguistiques. Par exemple, l'élève 5 n'a corrigé aucune des erreurs comme « tomber », « parler » ou « arriver », et aucune justification n'a été apportée. De même, l'élève 6 a corrigé des mots tels que « tombi* », « parli* », « zomts* », mais sans donner d'explication sur la nature des erreurs ou les règles appliquées.

Le raisonnement métacognitif est largement absent dans les copies. Les élèves n'ont, dans la majorité des cas, pas justifié leurs choix, même lorsque la correction était correcte. Par exemple, l'élève 7 a corrigé « tombu* » en « tombi* », « ter » en « tombé » et a reconnu la forme plurielle dans « hommes » et « animaux », mais aucune de ces modifications n'a été justifiée grammaticalement, ni accompagnée d'une réflexion sur les accords ou la conjugaison.

On observe également une mobilisation faible des savoirs grammaticaux. Seul un petit nombre d'élèves, comme l'élève 14, ont montré des signes de compréhension, par exemple en corrigeant « tombi* » en « tombé » et en indiquant « participe passé er-é », ce qui témoigne d'une compréhension grammaticale minimale. Toutefois, même dans ce cas, les justifications restent superficielles et parfois incorrectes ou incomplètes.

Ces exemples montrent que dans le contexte de la dictée traditionnelle, les élèves sont rarement amenés à verbaliser leurs connaissances grammaticales ou à réfléchir sur la langue. L'absence de collaboration, le manque de justification et la faible correction des erreurs limitent l'efficacité de cet exercice pour le développement des compétences linguistiques. Comparativement à la dictée négociée, ce dispositif ne favorise ni l'autonomie, ni la consolidation des savoirs.

3.3 Grille d'analyse (dictée négociée)

Groupe	Les feuilles De brouillons des élèves	Erreur Initiale	Corrections proposées par les élèves (dans leurs productions finales)	Justification du groupe	Type d'erreurs	Jugement de grammaticalité	Raisonnement Métacognitive	Mobili- sation des savoirs
	Elève 1	-Tompi	-Tombé	-Participe passé er --- é	-OG	Oui	Oui	Oui
		-i	-est	-Participe passé	- GDP	Oui	Oui	Oui
		-barli	-parlé	er --- é	-OP+OG	Oui	Oui	Oui
				-pluriel				
		-anime	-animoux		-OL	Partiel	Partiel	Non

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

G1	élève	-à -Barlu -ce -prance -animo	-a -parlé -son -prins -animoux	-Verbe avoir -Verbe p. Passé -déterminant possessif - Non justifié -pluriel	-CHG - OP - OG -OP -OP	Oui Oui Oui Partiel Partiel	Oui Oui Oui Non Partiel	Oui Oui Oui Non Non
	élève 3	-Li hom - so - on - a rive -dizanimo	-les hommes -sont -non corrigé -arrivé -des animoux	-pluriel donc on a ajoute s - verbe être - Non justifié -verbe de p. Passé - pluriel	- OG+OP - OG -CHG -OG -OG+OP	Oui Oui Non Oui Partiel	Partiel Oui Non Partiel Partiel	Oui Oui Non Partiel Non

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

	élève 4	-arrivé	-non corrigé	- Non justifié	-OG	Non	Non	Non
		-retart	-non corrigé	- Non justifié	-OG	Non	Non	Non
G2	élève 1	-tere	-non corrigé	- Non justifié	-OL	Non	Non	Non
		-et	-est	-v. Être	-CHG	Oui	Oui	Oui
	élève 2	-é	-est	-v. Être	-CHG	Oui	Oui	Oui
	-barli	-parlé	-prononce « p » p. Passé	-OP+OG	Oui	Oui	Oui	Oui
	-par	-père	- Non justifié	-OG	Oui	Non	Non	Partiel
	-Li zome	-les hommes	-pluriel	-OP+OL	Oui	Oui	Oui	Oui
	-di zanimo	-des animaux	-Pluriel l—aux	-OP+OL	Oui	Oui	Oui	Oui

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

	élève 3	-arrévu -à	-arrivé -a	- p. Passé --- arriver ---arrivé -v. Avoir	- OG -CHG	Partiel Oui	Partiel Oui	Partiel Oui
G2	élève 4	-tere	-non corrigé	- Non justifié	-OP	Non	Non	Non
G 3	élève 1	-l -et -parli -son - tendi -animos	-le -est -parlé -sont -tembé -animaux	-masculin singulier -Non justifié -p. Passé er—é -v. être -verbe de p. Passé (d—b) -l—aux (pluriel)	-OG -CHG -OG -OG -OG -OL	Oui Oui Oui Oui Oui Oui	Oui Partiel Oui Oui Oui Oui	Oui Oui Oui Partiel Oui
	élève 2	-à parli -ont	-a parlé -en	-verbe avoir + p. Passé -« ont » verbe avoir -- en	-OG -CHG	Oui Oui	Oui Partiel	Oui Oui

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

		-bar	-pare	- Non justifié	-OP	Partiel	Non	Non
	élève 3	-il -brance -arifé -animes	-est -prance -Arivé -animaux	-v. Être - Non justifié - Non justifié -l-- aux(pluriel)	- OG - OP - OG - OL	Oui Partiel Pariel Oui	Oui Non Non Oui	Oui Non Non Oui
	élève 4	-animex -arivé	-animaux -non corrigé	Animal-- animaux (pluriel) l—aux - Non justifié	OL OG	Oui Non	Oui Non	Oui Non

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

G4	élève 1	-et -ser	-est -sur	-verbe être -Prononce « u »	- CHG - OL	Oui Oui	Oui Oui	Oui Oui
	élève 2	-à -rai -animoux	-a -roi -animaux	-verbe avoir - Non justifié -animal (singulier devient aux (pluriel)	-CHG -OP -OL	Oui Oui Oui	Oui Partiel Oui	Oui Partiel Oui
	élève 3	-arrivé -son -on	‘-arrivés -sont -en	-le verbe est avec l’auxiliaire « être » Ajoute « s » (pluriel) - Non justifié -prononce « e »	-OG -CHG -CHG	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui	Oui Oui Oui
	élève 4	-ets -tombu -parli -li homm -di animo	-est -tombé -parlé -les hommes -Des animaux	-verbe être -p.passé er—é -p.passé er—é -pluriel -pluriel	-OG -OG -OG -OG+OL -OG+OP	Oui Oui Oui Oui Oui	Oui Oui Oui Oui Oui	Oui Oui Oui Oui Oui

Commentaire

L'analyse des brouillons et des productions finales des élèves ayant participé à la dictée négociée révèle une activation cognitive à la fois riche, structurée et porteuse sur le plan de l'apprentissage. Les élèves ont démontré une réelle capacité à identifier des erreurs linguistiques, à les corriger avec justesse et à appuyer leurs choix à l'aide de justifications grammaticales explicites et pertinentes.

Il convient de noter que, pour garantir une analyse rigoureuse et éviter les redondances, les erreurs communes au sein d'un même groupe n'ont été comptabilisées qu'une seule fois. Ainsi, lorsqu'un même mot erroné apparaissait dans plusieurs copies d'élèves d'un même groupe — ce qui est fréquent dans un contexte de négociation collective — une seule occurrence a été retenue, représentant l'opération cognitive partagée.

Il est également important de souligner que le nombre d'erreurs relevées dans les brouillons était initialement élevé, mais a considérablement diminué dans les productions finales. Cette réduction témoigne de l'efficacité de la méthode de la dictée négociée dans le processus d'apprentissage.

Les exemples relevés illustrent parfaitement la qualité des opérations mentales engagées. Dans le groupe 1, l'élève 1 a corrigé le mot « Tompi* » en « tombé », en précisant « participe passé er – é », ce qui montre une maîtrise des règles de conjugaison au passé composé. L'élève 2 du même groupe a, quant à lui, corrigé « barlu** » en « parlé » en mobilisant également la notion de participe passé. Dans le groupe 2, l'élève 2 a transformé « di zanim* » en « des animaux » et justifié sa correction par « pluriel → l-aux », révélant ainsi une compréhension fine des irrégularités morphologiques dans la formation du pluriel. Le groupe 3 offre également un exemple pertinent: l'élève 1 a modifié « animos* » en « animaux » et a noté dans sa justification « pluriel – aux », ce qui témoigne d'un transfert efficace des savoirs orthographiques.

Au niveau du raisonnement métacognitif, les justifications produites par les élèves témoignent d'un engagement intellectuel notable. Dans le groupe 4, l'élève 3 a corrigé le mot « arrivé » en « arrivés » avec la mention explicite: « le verbe est avec l'auxiliaire être → ajoute s (pluriel) », ce qui montre une articulation claire entre la règle grammaticale et la situation d'écriture. Cette capacité à verbaliser les règles appliquées indique une prise de conscience réflexive du fonctionnement de la langue. Dans le même groupe, l'élève 4 a démontré une triple mobilisation correcte en corrigeant les expressions « tomбу* » en «

tombé », « li homm* » en « les hommes » et « di animo* » en « des animaux », en se référant à des notions grammaticales précises comme le verbe être, le pluriel, et le participe passé.

Ces résultats montrent que les élèves ne se sont pas contentés d'apporter des corrections de manière intuitive: ils ont mobilisé consciemment des connaissances linguistiques ancrées pour résoudre des problèmes concrets rencontrés dans le texte dicté. Le cadre collaboratif de la dictée négociée semble avoir favorisé cette mobilisation, en facilitant l'argumentation entre pairs, la verbalisation des règles et la co-construction du savoir.

D'un point de vue pédagogique, ces constats confirment que la dictée négociée agit comme un véritable levier d'apprentissage. Elle transforme l'erreur en objet d'analyse, valorise la discussion linguistique au sein du groupe, et développe chez les élèves une autonomie réflexive essentielle à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Intégrée de manière régulière dans les pratiques de classe, cette approche pourrait contribuer à renforcer à la fois la maîtrise des règles et la capacité à les transférer dans divers contextes d'écriture.

4- Présentation des résultats:

4-1 Présentation des données du grille d'analyse – Dictée traditionnelle

L'analyse des résultats de la dictée traditionnelle révèle des lacunes significatives dans la compréhension des règles grammaticales par les élèves. En examinant les trois critères évalués — jugement de grammaticalité, raisonnement métacognitif et mobilisation des savoirs — il est évident que la méthode d'enseignement actuelle n'est pas efficace pour favoriser l'apprentissage grammatical.

-Le premier critère

1-Jugement de grammaticalité (Total:66 occurrences)

Oui:13 occurrences → 19,7 %

Partiel:12 occurrences → 18,2 %

Non:41 occurrences → 62,1 %

Commentaire

Sur 66 occurrences, seulement 19,7 % des élèves ont réussi à juger correctement la grammaticalité des phrases. Ce faible pourcentage montre que, malgré l'enseignement des

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

règles, la majorité des élèves (62,1 %) n'ont pas pu identifier les erreurs dans leurs productions. Cela suggère que la méthode utilisée pour enseigner la grammaire n'est pas suffisamment efficace. Les 41 occurrences de réponses incorrectes soulignent une méconnaissance des concepts fondamentaux, ce qui indique un besoin urgent de réévaluer les stratégies pédagogiques actuelles.

Les 18,2 % de réponses partielles montrent que même lorsque les élèves tentent d'appliquer leurs connaissances, ils échouent à le faire de manière cohérente. Cela peut être attribué à un manque de pratique ou à une compréhension superficielle des règles grammaticales.

-Le deuxième critère

2-Raisonnement métacognitif (Total:66 occurrences)

Oui:10 occurrences → 15,2 %

Partiel:3 occurrences → 4,5 %

Non:53 occurrences → 80,3 %

Commentaire

Le raisonnement métacognitif est particulièrement préoccupant, avec seulement 15,2 % des élèves capables de justifier leurs choix. Cela indique que la majorité des élèves (80,3 %) ne réfléchissent pas à leurs erreurs ni aux raisons pour lesquelles ils ont fait ces choix. Cette absence de réflexion critique renforce l'idée que la méthode d'enseignement actuelle ne favorise pas une prise de conscience des processus d'apprentissage.

Les 3 occurrences de justifications partielles (4,5 %) montrent que, même lorsque les élèves tentent de réfléchir, ils ne parviennent pas à articuler clairement leurs pensées. Cela souligne l'importance d'intégrer des éléments de réflexion dans l'enseignement, afin de développer la capacité des élèves à analyser leurs erreurs et à comprendre leurs choix. En l'absence de cette réflexion, les élèves sont condamnés à répéter les mêmes erreurs, ce qui limite leur progression.

-Le troisième critère

3-Mobilisation des savoirs (Total:66 occurrences)

Oui:12 occurrences → 18,2 %

Partiel:3 occurrences → 4,5 %

Non:51 occurrences → 77,3 %

Commentaire

La mobilisation des savoirs montre également des résultats alarmants, avec seulement 18,2 % des élèves capables d'appliquer correctement leurs connaissances grammaticales. Les 77,3 % de réponses non mobilisées révèlent une incapacité à utiliser les savoirs acquis dans un contexte pratique. Cela souligne l'échec de la méthode d'enseignement actuelle à établir des connexions entre la théorie et la pratique.

Les 3 occurrences de mobilisations partielles (4,5 %) indiquent que, même lorsque les élèves tentent d'appliquer leurs connaissances, ils échouent à le faire de manière efficace. Cela pourrait être dû à un manque de confiance en leurs compétences ou à une compréhension incomplète des règles grammaticales. En conséquence, il est impératif de repenser les stratégies pédagogiques pour favoriser une meilleure intégration des savoirs et encourager les élèves à mobiliser activement leurs connaissances.

4-2 Présentation des données du grille d'analyse – Dictée négociée

L'analyse des résultats de la dictée négociée met en lumière des tendances encourageantes concernant les compétences grammaticales des élèves. Les trois critères évalués — jugement de grammaticalité, raisonnement métacognitif et mobilisation des savoirs — montrent que les activités coopératives ont un impact positif sur l'apprentissage et la compréhension des règles grammaticales. Cette approche collaborative favorise non seulement l'engagement des élèves, mais aussi leur capacité à réfléchir sur leur propre apprentissage, ce qui est essentiel pour leur développement linguistique.

-Le premier critère

1- Jugement de grammaticalité (Total:41 occurrences)

Oui:27 occurrences → 65,9 %

Partiel:8 occurrences → 19,5 %

Non:6 occurrences → 14,6 %

Commentaire

Avec près de 66 % des cas codés « Oui », les élèves ont majoritairement su repérer et corriger des erreurs grammaticales, ce qui atteste d'une attention linguistique bien développée. Cette capacité à identifier les erreurs grammaticales est un indicateur positif de leur engagement dans le processus d'apprentissage. Les occurrences « Partiel » (19,5 %)

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

montrent que certains élèves ont perçu les erreurs mais ont eu des difficultés à les corriger pleinement. Cela indique une sensibilisation grammaticale en cours de consolidation, où les élèves commencent à développer une conscience des règles sans encore les maîtriser complètement. Quant aux 14,6 % de cas notés « Non », ils correspondent à des situations d'hésitation ou d'inattention, tout à fait normales dans un contexte d'apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit d'activités d'écriture exigeantes. Ces résultats, pris ensemble, témoignent d'une progression réelle et significative. Le travail collaboratif au sein des groupes a sans doute joué un rôle clé dans cette réussite, permettant aux élèves de s'entraider et de partager leurs réflexions sur les erreurs grammaticales.

-Le deuxième critère

2- Raisonnement métacognitif (Total:41 occurrences)

Oui:22 occurrences → 53,7 %

Partiel:8 occurrences → 19,5 %

Non:11 occurrences → 26,8 %

Commentaire

Le raisonnement métacognitif, avec 53,7 % des élèves capables de justifier leurs choix, montre que les activités coopératives encouragent une réflexion critique sur leur propre apprentissage. Cela indique que les élèves commencent à développer une conscience de leurs processus d'apprentissage, ce qui est essentiel pour leur progression. Les discussions en groupe permettent aux élèves de verbaliser leurs pensées et d'expliquer leurs choix, renforçant ainsi leur compréhension des règles grammaticales. Les 19,5 % de justifications partielles suggèrent qu'il y a encore place pour améliorer cette compétence, mais cela représente également une opportunité d'approfondir les discussions en groupe. En encourageant les élèves à partager leurs réflexions, on peut les aider à clarifier leurs idées et à mieux articuler leurs justifications. Les 26,8 % de réponses sans justification montrent qu'il reste un travail à faire, mais les résultats globaux sont prometteurs et indiquent que les élèves bénéficient d'un environnement collaboratif qui stimule leur réflexion. Cela souligne l'importance d'intégrer des moments de réflexion dans les activités coopératives pour renforcer le raisonnement métacognitif des élèves.

-Le troisième critère

3- Mobilisation des savoirs (Total:41 occurrences)

Oui:24 occurrences → 58,5 %

Partiel:4 occurrences → 9,8 %

Non:13 occurrences → 31,7 %

Commentaire

Les résultats montrent que plus de la moitié des cas observés (58,5 %) correspondent à une application correcte des règles grammaticales. Cela indique que les élèves sont capables de réinvestir leurs connaissances dans un contexte d'écriture réelle, ce qui est un aspect fondamental de l'apprentissage linguistique. Les cas partiels (9,8 %) signalent des tentatives pertinentes, bien qu'incomplètes, et méritent d'être valorisés comme des étapes intermédiaires vers une maîtrise plus assurée. Ces tentatives montrent que les élèves sont en train d'explorer et d'appliquer leurs connaissances, même si cela n'est pas encore totalement abouti. Les occurrences « Non » (31,7 %), bien qu'elles paraissent élevées, sont en réalité fréquentes dans les activités qui demandent une mobilisation spontanée et autonome des savoirs. Elles rappellent simplement que le transfert des apprentissages nécessite du temps, de la répétition et un accompagnement pédagogique adapté. Le travail collaboratif a joué un rôle crucial dans cette mobilisation des savoirs, car les élèves ont pu s'appuyer sur les connaissances et les expériences de leurs pairs pour enrichir leur propre compréhension et application des règles grammaticales. En somme, ces résultats soulignent l'importance d'un soutien continu pour aider les élèves à renforcer leur capacité à mobiliser efficacement leurs savoirs linguistiques dans des contextes variés.

5-Présentation tabulaire des résultats

A-Comparaison des performances entre la dictée traditionnelle et la dictée négociée selon différents critères

Critères	Dictée traditionnelle			Dictée négociée		
	Oui	Partiel	Non	Oui	Partiel	Non
Classer les mots						
Jugement de grammaticalité	19,7 %	18,2 %	62,1 %	65,9 %	19,5 %	14,6 %
Raisonnement métacognitive	15,2 %	4,5 %	80,3 %	53,7 %	19,5 %	26,8 %
Mobilisation des savoirs	18,2 %	4,5 %	77,3 %	58,5 %	9,8 %	26,8 %

B-Résultats des erreurs dans la dictée traditionnelle

Dictée traditionnelle	
Élève	Nombre d'erreurs
Élève 01	4
élève 02	4
Élève 03	2
Élève 04	3
Élève 05	3
Élève 06	4
Élève 07	6
Élève 08	5
Élève 09	5

C- Résultats des erreurs dans la dictée négociée

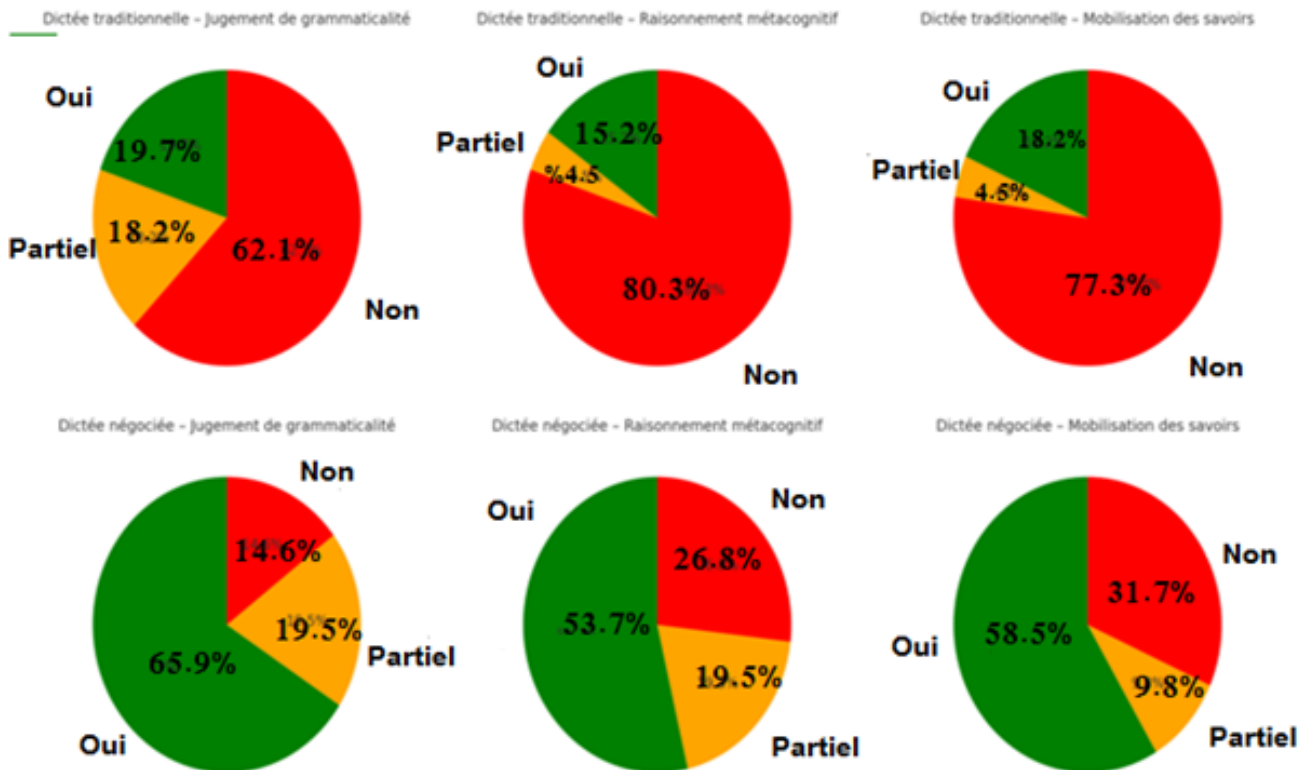
Dictée négociée	
Groupe	Nombre d'erreurs
Groupe 01	05
Groupe 02	02
Groupe 03	03
Groupe 04	00
Total	10

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Élève 10	3
Élève 11	4
Élève 12	1
Élève13	5
Élève14	3
Élève 15	5
Total	54

6-Présentation graphiques des résultats

-Selon les trois critères



- Diagrammes circulaires montrent la comparaison entre la dictée traditionnelle et la dictée négociée sur le plan des performances cognitives et grammaticales

Commentaire analytique du graphique circulaire comparative

Le graphique ci-dessus présente une comparaison visuelle entre les résultats obtenus dans la dictée traditionnelle (en haut) et ceux de la dictée négociée (en bas), à travers trois critères fondamentaux liés à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale:

le jugement de grammaticalité, le raisonnement métacognitif et la mobilisation des savoirs linguistiques

1. Jugement de grammaticalité

Dans la dictée traditionnelle, seulement **19,7 %** des élèves ont su porter un jugement correct sur les formes grammaticales, contre **65,9 %** dans la dictée négociée.

Cette différence nette suggère que la coopération et les échanges entre pairs renforcent la capacité des élèves à identifier les erreurs et à valider ou invalider une forme selon les règles grammaticales.

2. Raisonnement métacognitif

Le raisonnement réflexif est quasi inexistant dans la dictée traditionnelle (**80,3 %** de réponses *Non*), alors qu'il est activement mobilisé dans la dictée négociée (**53,7 %** *Oui*).

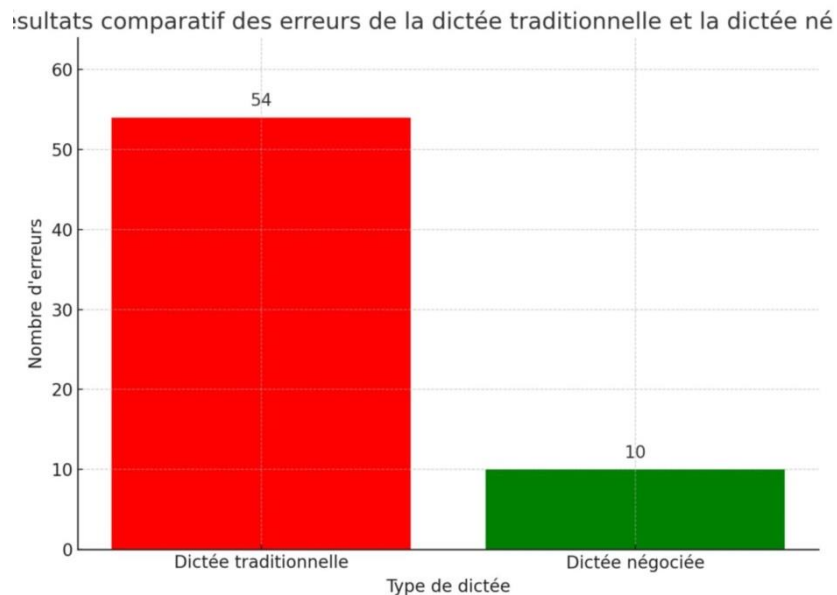
Ce résultat montre que le travail en groupe favorise une prise de recul sur les choix linguistiques et encourage les apprenants à justifier et discuter leurs décisions.

3. Mobilisation des savoirs

Dans la dictée traditionnelle, **77,3 %** des élèves n'ont pas su réinvestir les règles apprises, tandis que **58,5 %** y sont parvenus dans la dictée négociée.

Cela indique que les interactions permettent non seulement d'ancrer les connaissances grammaticales, mais aussi de mieux les transférer dans des situations concrètes d'écriture.

Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE



- **Histogramme des résultats comparatifs des erreurs de la dictée traditionnelle et de la dictée négociée**

Commentaire

Le graphique comparatif met en lumière une amélioration significative de l'approche négociée dans le cadre des dictées. En effet, les élèves ayant participé à cette méthode n'ont commis que 10 erreurs, tandis que ceux ayant réalisé la dictée traditionnelle en ont enregistré 54. Cette différence marquée souligne l'impact positif de la négociation métacognitive sur le niveau orthographique des apprenants. En adoptant une approche négociée, les élèves sont encouragés à s'engager activement dans leur apprentissage, ce qui favorise non seulement une meilleure compréhension des règles grammaticales, mais aussi une réflexion critique sur leurs choix linguistiques.

En revanche, dans la dictée traditionnelle, le nombre d'erreurs est resté élevé, et les élèves ont montré peu d'initiative pour identifier ou corriger leurs fautes. Cette situation révèle un engagement cognitif limité, où les élèves se contentent souvent de reproduire des connaissances sans véritable réflexion critique. L'absence de dialogue et de collaboration dans cette approche rend difficile l'acquisition d'une maîtrise solide de l'orthographe grammaticale. Les élèves semblent moins motivés à s'investir dans leur apprentissage, ce qui limite leur capacité à progresser et à développer les compétences orthographiques.

7-Synthèse des résultats

À travers cette expérience, notre analyse et les résultats obtenus nous ont permis de confirmer que les activités de négociation écrite constituent une solution pertinente pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale, surtout lorsqu'on les compare à des pratiques plus traditionnelles.

En effet, les observations réalisées lors de la dictée traditionnelle ont mis en lumière certaines limites. Bien que les élèves aient participé à l'activité, nous avons constaté un manque d'engagement réel et une attitude plutôt passive face à la tâche. L'exercice était perçu comme routinier, avec peu d'implication dans le raisonnement ou dans la vérification des choix orthographiques. Les erreurs étaient nombreuses, souvent non corrigées ou justifiées, ce qui témoigne d'une faible mobilisation des connaissances linguistiques et d'une absence de raisonnement métacognitif. Par exemple, des fautes d'orthographe fréquentes, telles que des confusions entre "a" et "à" ou des erreurs de conjugaison, étaient courantes. Le jugement de grammaticalité semblait peu sollicité, les élèves se contentant souvent de transcrire ce qu'ils entendaient sans prendre de recul réflexif.

En revanche, la dictée négociée s'est distinguée par une approche d'apprentissage beaucoup plus riche. Grâce à une organisation en groupes hétérogènes et à un dispositif favorisant l'interaction, les apprenants se sont montrés plus investis, plus actifs et plus à l'aise dans la tâche. L'environnement collaboratif a permis un échange d'idées constructif et un travail de co-construction des savoirs. Les élèves ont été encouragés à mobiliser leurs connaissances grammaticales, à argumenter leurs choix et à faire preuve d'un raisonnement métacognitif approfondi. Lorsque des fautes survenaient, elles étaient souvent corrigées collectivement, renforçant ainsi la compréhension des règles. Le jugement de grammaticalité s'est exercé de manière plus marquée, favorisant une meilleure compréhension et une application plus rigoureuse des règles orthographiques.

En somme, cette comparaison entre les deux modalités nous a permis de constater l'intérêt et l'efficacité des pratiques de négociation écrite. En plaçant l'élève au centre de l'apprentissage, la dictée négociée encourage une posture réflexive, critique et collaborative, propice au développement de compétences linguistiques durables et à la formation d'apprenants autonomes. Cette approche dynamique non seulement réduit le nombre d'erreurs, mais transforme également la manière dont les élèves perçoivent

l'apprentissage de l'orthographe, les rendant plus conscients et responsables de leurs choix linguistiques.

Conclusion

Au terme de cette expérimentation, nous finissons par dire que les activités de négociation graphique constituent une pratique pédagogique pertinente pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale. En effet, les résultats de notre étude confirment que ce type d'activité favorise l'engagement des apprenants dans un travail réflexif et collaboratif autour de la langue.

Par ailleurs, les productions recueillies montrent que la dictée négociée permet une meilleure mobilisation des savoirs, un raisonnement métacognitif plus développé, ainsi qu'un jugement de grammaticalité plus précis. En comparaison, la dictée traditionnelle semble maintenir les élèves dans une posture plus passive, avec un taux d'erreurs plus élevé et une justification des choix linguistiques peu présente.

Ainsi, cette expérience démontre l'intérêt de varier les approches pédagogiques en intégrant des dispositifs interactifs capables de stimuler la réflexion, la coopération et l'autonomie des apprenants dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe.

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, il convient de revenir à la problématique qui a structuré l'ensemble de notre travail: Dans quelle mesure les activités de négociation graphique favorisent-elles l'apprentissage de l'orthographe grammaticale chez les élèves de deuxième année moyenne ? À travers notre expérimentation en contexte réel de classe, nous avons cherché à évaluer les effets concrets de ces pratiques innovantes, en les comparant aux dispositifs plus traditionnels tels que la dictée classique.

Les résultats, bien que modestes sur le plan quantitatif, sont porteurs d'enseignements précieux. En effet, les activités de négociation graphique ont permis de créer un espace pédagogique plus apaisé, où l'erreur n'est plus perçue comme une faute à sanctionner, mais comme une opportunité de réflexion et de progrès. Ce changement de statut de l'erreur, conjugué à une dynamique de travail collaboratif, a favorisé un climat d'apprentissage sécurisant, propice à l'engagement cognitif et à la participation active des élèves. Il est apparu clairement que la sécurité affective ainsi instaurée constitue un levier fondamental pour développer une posture réflexive vis-à-vis de la langue.

Par ailleurs, ces activités ont suscité chez les apprenants des formes de raisonnement métacognitif mobilisant à la fois leurs connaissances grammaticales et leur capacité à verbaliser leurs choix linguistiques. En les plaçant en position d'acteurs du savoir, la négociation graphique les amène à explorer la dimension syntaxique de la phrase et à construire un raisonnement orthographique durable. Loin d'imposer des règles de manière descendante, cette approche invite à comprendre, discuter, et justifier les normes, ce qui favorise une appropriation plus profonde et plus significative des savoirs grammaticaux.

Toutefois, il serait illusoire de penser que ces dispositifs suffisent à eux seuls. Leur efficacité repose étroitement sur le rôle de l'enseignant, véritable médiateur du savoir. Comme le souligne Suzanne-G. Chartrand, guider les élèves sans leur ôter leur part d'initiative intellectuelle relève d'un « art délicat », exigeant une préparation rigoureuse, une posture professionnelle réfléchie, et une formation solide aux gestes pédagogiques adaptés. Ce constat interpelle les institutions éducatives quant à la nécessité de soutenir les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques.

Enfin, les enjeux liés à la maîtrise de l'orthographe grammaticale dépassent largement le cadre scolaire. Dans une société où les compétences linguistiques sont perçues comme des marqueurs de crédibilité professionnelle et sociale, les fautes d'orthographe peuvent constituer un frein réel à l'insertion. D'où l'urgence de proposer

aux élèves des modalités d'apprentissage à la fois rigoureuses et bienveillantes, fondées sur le plaisir de réfléchir et la confiance en soi. La dictée négociée, en ce sens, s'affirme comme une voie prometteuse, à condition qu'elle soit intégrée dans une démarche didactique construite et accompagnée.

Ainsi, cette recherche ouvre des perspectives pédagogiques fécondes, en montrant que l'acquisition des normes orthographiques peut s'appuyer sur des pratiques collaboratives, réflexives et respectueuses du rythme de chaque élève. Elle rappelle aussi qu'enseigner l'orthographe grammaticale, c'est moins transmettre des règles figées que former des esprits capables de penser la langue.

Bibliographie

Bibliographie

Ana Rodríguez Seara «L'évolution des méthodologies dans l'enseignement de français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours » Disponible sur :https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question*, Paris, Clé international.

Blanche-Benveniste, C., & Chervel, A. (1974). *La grammaire et l'orthographe au service de l'expression*. Paris: Hachette.

Brissaud, C., & Cogis, D. (2012). La négociation graphique: quels effets sur les apprentissages orthographiques ? Repères, n°46, INRP, pp. 59–76.

Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., & Fayol, M. (2011). L'orthographe: à l'école, au collège, au quotidien. Repères, n°43, INRP.

Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Nathan.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris.(p .16)

Chartrand, S., Blaser, C., & Simard, D. (2011). *Didactique du français langue première*. Montréal: Chenelière Éducation.

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

Cogis, D. (2005). L'orthographe entre langue et discours: pour une réflexion sur la norme à l'école. Langue française, (147), 87–102.: <https://doi.org/10.3917/lf.147.0087>

Cogis, D., Fisher, C., & Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, *26*, 69–91.

Cordary, L. (2014). Les effets d'une activité de négociation graphique sur l'amélioration de l'orthographe grammaticale chez les élèves du primaire. Revue canadienne de l'éducation, 37(2).

Cuq, J., & Alli. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble:Presses Universitaires de Grenoble.

Duchesne, J. (2012). *L'orthographe: un défi pour l'enseignement du français*. Montréal : Chenelière Éducation.

Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *L'Orthographier*. Presses Universitaires de France.

Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). «L'effet des dictées négociées sur la compétence orthographique des élèves». *Québec français*, n°172, pp. 80–82.

Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). «Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire». *Repères*, N 49, pp.169–191.

Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, N10 (5), pp.238–254.

Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.

Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Université.

Haas, G. (1999). « Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3». *Repères*, N20, pp.127–142.

Haas, G. (Éd.). (2002). **Apprendre, comprendre l'orthographe autrement**. CRDP de Bourgogne.

Haas, V. (1999). *L'orthographe en débat*. Paris: Hachette Éducation.

Haas, V., & Lorrot, P. (1996). *L'orthographe à l'école. Un apprentissage de la pensée grammaticale*. Hachette Éducation.

Hanse, J. (1994). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* (5e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Hanse, J. (2003). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* (6e éd.). Bruxelles : De Boeck Université. Disponible sur : <https://doi.org/10.1111/Inc3.12189> (consulté en mars 2025)

Jaffré, J.-P., David, J. (1999). *Le langage, l'orthographe et l'école*. CNRS Éditions.

Larousse. (n.d.). *Orthographe*. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605> (consulté en avril 2025)

Larry, M. (2003). *L'apprentissage du français langue étrangère*. Paris:Didier.

- Le Petit Robert. (1985). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Le Robert illustré. (2014). *Le Robert illustré et son dictionnaire en ligne*
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Apprendre l'orthographe : Questions d'enseignement, questions de recherche*. Paris : Hachette Éducation.
- Maquille, L. (2003). *Évaluer en français langue étrangère : Une démarche socioconstructiviste*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Nadeau, M., Fisher, C. (2006). «La grammaire nouvelle :comprendre et enseigner». Gaëtan Morin.
- Nonnon, É. (1999). «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe». INRP
- Puren, C. (1988):Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE.
- Reuter, Y. (2007). Enseigner et apprendre à orthographier. Presses Universitaires du Septentrion.
- Calvet, L.-J. (2003). Cahiers de sociolinguistique, numéro sur la grammaticalité, Cairn.info.
- Sardier, A., & Vergne, D. (2021). « Réflexivité grammaticale en classe ». *Le Français Aujourd'hui*, Cairn.info.
- Higelé, J.-P. & Dupuy, P. (1996). Éduquer à la métacognition. Cité dans L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?. Bruxelles: De Boeck.
- Buyse, D. (2007). Les processus d'autorégulation. Cité dans L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?. Bruxelles: De Boeck.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Cogis, D. (2005). «L'orthographe entre langue et discours : pour une réflexion sur la norme à l'école». *Langue française*, (147), 87–102. <https://doi.org/10.3917/lf.147.0087>
- Fayol, M. (2013). *Orthographier : un apprentissage de longue haleine*. Paris: Retz.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Sautot, J.-P. (2016). Les dictées négociées : un outil d'apprentissage de l'orthographe. In: *Le français aujourd'hui*, n°192.

Annexes

Annexes

Annexe n°1: Les activités du manuel scolaire

3 Entoure la forme correcte du verbe.

- 1) Elle est arrivé/est arrivée.
- 2) Nous sommes monté/sommes montés.
- 3) Ils sont descendus/sont descendu.
- 4) Il est allé/est allés.
- 5) Elles sont montées / sont montés.

4 Complète cette histoire. Conjugue les verbes entre parenthèses au passé composé.

Hier soir, Sarah (**rentrer**) tard. Elle (**entendre**) des bruits bizarres.

Elle (**commencer**) à avoir peur.

Elle (**descendre**) doucement pour écouter les bruits provenant du salon.

Elle (**comprendre**) ! Le matin, elle (**sortir**) très vite et elle
 (**oublier**) de refermer la cage des hamsters ! Quand elle (**ouvrir**) la porte du
 salon, elle (**trouver**) ses petits animaux sur le canapé !

Active

Annexe n°2: Exemples de feuilles de réponses de la dictée traditionnelle

Le prince est tombé sur terre

La fille à barb avec son père

Le homme con arrivé en retard
 Les hommes ^{pluriel} son

Le lion est le roi des animaux

le

Le prince est tombé sur terre

La fille a parlé avec son père

Les lions sont arrivés au secours

Les lions é le roi des animaux
 et animaux

12

Les hommes ne arrivent en retard
 sans être

Le lion est le roi des animaux.

Le prince est tombé sur Terre

La fille a parlé avec son père

Le prince est tombé sur (sur) terre
 sur terre
 sur terre

La fille a parlé avec son ^{par} _{pare}
 des hommes arrivent en retard X

les gens sont arrivés en retard X

les hommes sans arrivés ^{p. passés}

le lion et le roi des animaux est
 animal.

Le prince est tombé sur terre.

La fille a parlé avec son père

Le zain son arivé en retard.
Les zains

Le lion est le roi des animaux

Le prince est tombé ~~est~~ sur Terre
prince

La fille a parlé avec son par

Les homme son arivé en retard

Le lion est le roi des animaux

Annexe n°3: A-exemples des feuilles de brouillons des élèves de la dictée négociée

- Le prince est tombé sur terre.
 prince est
 v. être

- la fille a parlé avec son père
 a parlé son
 v. avoir p. passé ex-é

→ les hommes sont arrivés en retard
 hommes plural sont retard

- le lion et le roi des animaux
 animaux plural

- Le prince est tombé sur terre
 est v. être

- la fille a parlé avec son père
 a parlé père
 p. passé

- les hommes sont arrivés en retard
 les hommes plural sont p. passé

- le lion est le roi des animaux
 est des animaux plural
 animal → aux

- Le prince est tombé sur
tar
est v. être *tombé* *ea → é*
p. passé
- La fille a parlé avec son père
é
p. passé
ea - é
- Les hommes sont arrivés en
retard.
Les → pluriel *ea → é*
et ajouts
pluriel
arrivés
- Le lion est le roi des animaux
est *des animaux*
pluriel
animal l. -aux
Sz

Le prince est tombé: B-b
Le → masculin. S. *est* *p. passé*

La fille parlé avec son père
parlé *é* *p. passé* *sont* *verb*

Les hommes sont arrivés en retard
sont *é* *p. passé* *sont* *verb*

Le lion est le roi des animaux
est *des animaux*
pluriel

Annexe n°4: les feuilles de réponses de la dictée négociée

- Le prince est tombé sur terre.

- La fille a parlé avec son père

- Les hommes sont arrivés en retard.

- Le lion est le roi des animaux

- Le prince est tombé sur terre.

- La fille a parlé avec son père

Groupes 2:

- Les hommes sont arrivés en retard

- Le lion est le roi des animaux

- Le prince est tombé sur terre.

- La fille a parlé avec son père.

- Les hommes sont arrivés en retard.

- Le lion est le roi des animaux.

Groupe 3

* Le prince est tombé sur terre.

* La fille a parlé avec son père.

* Les hommes sont arrivés en retard.

* Le lion est le roi des animaux.

Groupe 4: