



**HAL**  
open science

## Mesure de l'efficacité de la négociation orthographique à l'échelle d'un territoire

Jean Pierre Sautot

► **To cite this version:**

Jean Pierre Sautot. Mesure de l'efficacité de la négociation orthographique à l'échelle d'un territoire. DIFFUSION & INFLUENCES DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, 2016, Montréal, Canada. hal-01715198

**HAL Id: hal-01715198**

**<https://hal.science/hal-01715198v1>**

Submitted on 22 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Mesure de l'efficacité de la négociation orthographique à l'échelle d'un territoire

Jean-Pierre Sautot

Université Claude Bernard Lyon1

Laboratoire ICAR – Lyon2

## Table des matières

Problématique.....	2
1 - Contexte.....	2
2 - Méthodes.....	3
2.1 - Données.....	3
2.1.1 - Nature des données.....	4
2.1.2 – Statistique.....	5
Estimation des performances de la population en % de graphies correctes.....	5
Intervalle de confiance.....	5
3 - Résultats.....	5
3.1 - Toutes marques grammaticales confondues.....	6
3.1.2 - Intervalles de confiance.....	7
3.1.3 - Éducation prioritaire.....	7
3.2 - Marques sur les noms.....	8
4 – Discussion : Étude du texte 3.....	9
4.1 - Marques dans les groupes nominaux : noms.....	9
Toutes écoles.....	10
Écoles en REP.....	10
Écoles hors REP.....	10
4.2 - Marques de pluriel dans les groupes nominaux : adjectifs.....	10
Toutes écoles.....	11
Écoles en REP.....	11
Écoles hors REP.....	11
4.3 - Marques d'accord sur les verbes.....	11
Toutes écoles.....	12
5 - Conclusion.....	12
6 - Bibliographie.....	13
7 - Annexes.....	14
Annexe 1 : Références bibliographiques de la négociation orthographique.....	14
Annexe 2 : Liste des marques orthographiques encodées.....	15
Annexe 3 : Textes dictés.....	15

# Problématique

## 1 - Contexte

En mai 2012, le ministre français de l'éducation nationale s'émeut de l'érosion supposée des compétences orthographiques chez les élèves et émet une circulaire où il est dit : « Un enseignement explicite et progressif de l'orthographe est donc nécessaire. Il apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gages d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité dans l'usage de la langue. » (MEN, 2012). Et aussi : « Les équipes des circonscriptions du premier degré, sous l'autorité des recteurs et des directeurs académiques des services de l'éducation nationale, accompagnent le travail de chaque école et sont invitées à repérer les démarches pédagogiques innovantes en la matière. » (ibid.). Le groupe académique « Maitrise de la langue » de l'académie du Rhône (France) se saisit alors de la question et lance une recherche-action-formation sur les effets des dispositifs de négociation orthographique (NOG)<sup>1</sup>. L'étude « Négografic » qui s'est adossée à cette action vise à montrer que tous les élèves peuvent progresser dans la maitrise de l'orthographe grammaticale. L'étude vise aussi à montrer que les dispositifs de négociation orthographique sont un outil pédagogique valide pour contribuer à cette progression. Des études antérieures montrent déjà la possibilité d'un apprentissage amélioré de l'orthographe grammaticale au moyen de la négociation orthographique. Une première approche a été réalisée dans une classe de CE2 (3<sup>e</sup> année élémentaire – 8 ans) dans une école de Givors (Rhône-France). La recherche action portait alors sur les pratiques d'observation réfléchie de la langue. L'enseignant concerné ayant choisi de s'intéresser à l'orthographe grammaticale, les chercheurs ont proposé de mettre en œuvre la « dictée dialoguée » (Arabyan, 1990). Le dispositif a montré qu'en six semaines une classe peut afficher un progrès de l'ordre de 20 % d'erreurs en moins sur les accords sujet-verbe (Sautot, 2010). Ce résultat spectaculaire est obtenu dans la classe d'un enseignant expérimenté, mais néophyte quant aux techniques d'enseignement par la négociation orthographique. La proximité temporelle du prélèvement de données avec la séquence d'enseignement favorise cependant des résultats positifs.

Nadeau & Fisher (2014) montrent, au moyen d'un test réparti sur l'année scolaire, que l'impact de la pratique de la négociation orthographique sur la performance dans les accords sujet-verbe est supérieur au progrès observé en France par Manesse et Cogis (2007). De plus les auteures notent un progrès orthographique dans le même domaine en rédaction. Ce progrès est évalué à l'école élémentaire entre 10 et 15 % de réalisations correctes en plus selon l'âge des élèves.

La méthode retenue pour l'étude Négografic est une étude en vraie grandeur, ancrée sur un territoire. Un accompagnement des enseignants est mené par les conseillers pédagogiques des circonscriptions d'enseignement, et les résultats de l'étude rendent compte du produit de la mise en œuvre de la formation corrélée des maitres et des élèves. Outre l'étude linguistique des réalisations orthographiques des élèves, il s'agit de mesurer indirectement la capacité de groupes d'enseignants à se saisir d'un problème pédagogique et didactique, et à le résoudre localement. La résolution de

---

<sup>1</sup> Terme générique regroupant plusieurs dispositifs, voir en annexe les références bibliographiques de la négociation orthographique. L'appellation « négociation graphique » est due à une équipe de recherche de Dijon (France) CF. Haas (1996).

cette équation est mesurée en terme de performance des élèves. Si on sait déjà que les dispositifs didactiques de négociation orthographique sont efficaces, il s'agit de savoir s'ils peuvent être mis en œuvre à l'échelle d'un territoire, donc si la recherche en didactique de l'orthographe est transposable et diffusable sans intervention directe des chercheurs. L'enjeu est donc social et politique : si le problème de l'orthographe ne peut être résolu par la pédagogie, alors c'est que l'orthographe est le problème. Elle devrait être réformée<sup>2</sup>. Par ailleurs, l'orthographe ayant été instituée en marqueur social, il importe de mesurer l'impact de ce marqueur. Si les populations « fragiles » sont plus sensibles à ce marqueur ou moins sensibles aux effets de la formation, les résultats de la recherche pourraient argumenter des seuils de compétence exigibles selon l'âge et l'origine des élèves, le but n'étant pas de « tirer » le niveau vers le bas, mais d'instiller une dose de patience dans les pratiques puisqu'on sait déjà que tous les élèves progressent. Il s'agit ici de montrer à l'échelle des écoles le rythme de progression et donc la dose de patience pédagogique à mobiliser.

## 2 - Méthodes

L'action de formation se déploie sur dix écoles de la région de Lyon, regroupant une cinquantaine d'enseignants. Le recueil des données consiste en une collecte de dictées une fois l'an, trois années de suite. Le recueil a lieu à la fin des mois de mars (2013, 2014 et 2015), les classes ayant une latitude d'une semaine pour faire passer l'épreuve.

Les élèves concernés par le recueil fréquentent les classes de CE1 (2<sup>e</sup> année élémentaire) à CM2 (5<sup>e</sup> année élémentaire). Le recueil effectué permet de constituer quatre cohortes d'élèves, comme l'indique le tableau ci-dessous.

		2013		2014		2015	
Cohorte avec NOG	Cohorte A	Texte 1	CE1	Texte 2	CE2	Texte 3	CM1
	Cohorte B	Texte 2	CE2	Texte 3	CM1	Texte 4	CM2
		Texte 3	CM1				
		Texte 4	CM2				
		Cohorte sans NOG					

La cohorte « Sans NOG » est constituée d'une population d'élèves fréquentant les écoles en amont des actions de formation. Cette cohorte permet d'évaluer un « état orthographique » témoin de la population concernée. Les cohortes A et B sont constituées de la population d'élèves fréquentant les écoles concernées par la formation des maîtres et mettant en œuvre des dispositifs de négociation orthographique. Ne sont conservées dans ces cohortes que les élèves ayant effectivement fréquenté l'école : pour 2014 et 2015, les élèves n'ayant pas fréquenté les écoles les années précédentes ont été exclus de l'analyse. La cohorte « avec NOG » est une fusion arithmétique des cohortes A et B. Cette fusion est opérée en fonction des textes dictés.

### 2.1 - Données

Les volumes de données sont suffisants pour mener des comparaisons statistiques. Compte tenu du nombre de variantes orthographiques encodées, et du nombre d'élèves présents dans les classes au

<sup>2</sup> Voir à ce sujet les travaux du groupe EROFA – Étude pour une rationalisation de l'orthographe française – (Gruaz, 2010, 2009 & 2011). <http://erofa.free.fr>

cours de l'année 2015, une comparaison des classes entre elles n'est pas réalisable, notamment au niveau précis des types de marques orthographiques, le volume de données étant alors trop restreint pour être fiable.

Tableau n°2 : Volume de données

Classe	Nombre d'élèves				Classe	Nombre de variations			
	Cohorte sans NOG	Cohorte avec NOG				Cohorte sans NOG	Cohorte avec NOG		
	2013	2013	2014	2015		2013	2013	2014	2015
CE1	301	193			CE1	9202	5854		
CE2	266	172	166		CE2	9540	6095	9130	
CM1	298		149	190	CM1	15555		10280	13112
CM2	248			171	CM2	17368			16112

### 2.1.1 - Nature des données

L'analyse de la correction des marques orthographiques se heurte à trois problèmes distincts, liés en partie au recueil de données :

- les marques analysées ne concernent que l'orthographe grammaticale (voir liste exhaustive des marques en Annexe 2) ; on ne peut donc pas en déduire des performances orthographiques globales, les marques phonographiques et lexicales étant exclues des analyses, même si parfois les divers niveaux linguistiques se télescopent dans les graphies produites ;
- les formes neutres, comme le « masculin singulier » des groupes nominaux sont très majoritairement correctes, et donc, sur le plan statistique, faussent l'image donnée des performances ; cette question est neutralisée dès lors qu'on analyse un type donné de marque ;
- l'hétérogénéité des textes proposés (voir les textes en Annexe 3), le texte de CE2 « La pluie » présentant, à l'usage, des difficultés moindres.

Des mesures « globales » ont été effectuées. Elles sont complétées par des mesures partielles dans deux domaines :

- marques de pluriel sur les noms et adjectifs ;
- marques de personnes ou de nombre sur les verbes.

Les analyses qui suivent sont basées sur le nombre de variations enregistrées. Par variation nous entendons quatre types de faits linguistiques :

- ajout : une marque est ajoutée à un emplacement où elle ne devrait pas apparaître
- omission : une marque requise n'est pas inscrite
- remplacement : la marque est remplacée par une autre marque
- vide : le mot portant la marque n'a pas été écrit

Dans les faits, c'est la dichotomie correct/variation qui est à l'œuvre dans les analyses suivantes.

## 2.1.2 – Statistique

### Estimation des performances de la population en % de graphies correctes

Il s'agit de comparer les performances des populations d'élèves sur différents textes. La comparaison porte sur une « population » de variantes orthographiques. Pour cela, on va utiliser un test de comparaison non paramétrique de deux pourcentages pour de grands échantillons.

Dans deux échantillons de tailles  $n_1 \geq 30$  et  $n_2 \geq 30$ , on relève deux pourcentages  $f_1$  et  $f_2$  d'individus (des variations) présentant un certain caractère. Soit  $p_1$  et  $p_2$  les probabilités correspondantes calculée en dessous. On pose deux hypothèses :

$H_0: p_1 = p_2 = p$  qui correspond à l'hypothèse selon laquelle  $f_1$  et  $f_2$  ne sont pas significativement différents.

$H_1: p_1 \neq p_2$  qui correspond à l'hypothèse selon laquelle  $f_1$  et  $f_2$  sont significativement différents.

On rejettera  $H_0$  si, avec une erreur  $\alpha = 0,05$ , on observe :

$$|f_1 - f_2| > 1,96 \sqrt{p(1-p)} \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}} \quad \text{avec} \quad p = \frac{n_1 f_1 + n_2 f_2}{n_1 + n_2}$$

Grâce au test de comparaison de deux pourcentages, on compare les quatre textes deux à deux, mais on peut aussi comparer les différentes cohortes entre elles. La comparaison des performances des élèves d'un texte à l'autre permet d'estimer une progression de la performance dans le temps. La comparaison des performances de deux cohortes d'élèves sur un même texte indique la différence de performance en fonction de la méthode pédagogique. Ce sont des comparaisons de cohortes sur un même texte qui seront effectuées plus loin.

### Intervalle de confiance

Pour chaque texte, le pourcentage observé sur l'ensemble des élèves d'un groupe est une estimation de la performance de la population sur ce texte. Pour être plus général, on peut représenter cette estimation sous forme d'un intervalle de confiance afin que le pourcentage réel obtenu sur la population soit dans cet intervalle à 95 % de chance :

$[\bar{f} - 1,96 \frac{\sqrt{\bar{f}(1-\bar{f})}}{\sqrt{n}}; \bar{f} + 1,96 \frac{\sqrt{\bar{f}(1-\bar{f})}}{\sqrt{n}}]$  [ic1;ic2] avec  $\bar{f}$  le pourcentage observé sur l'échantillon et  $n$  le nombre d'individus (plus  $n$  est grand, plus l'intervalle est resserré). Cet intervalle n'est valable que si  $n \geq 30$  et que  $\bar{f} n \geq 5$ .

## 3 - Résultats

Les résultats qui suivent masquent une grande variabilité à l'échelle des classes : près de 20 % de différence entre les classes les plus performantes et celles qui le sont moins, ces dernières ne faisant pas systématiquement partie du réseau d'éducation prioritaire.

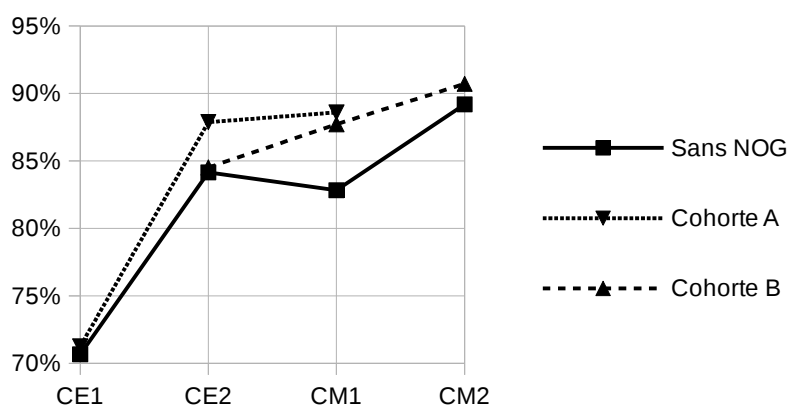
Par exemple, en quatrième année primaire (CM1) et hors réseau d'éducation prioritaire (REP)<sup>3</sup>, si l'on observe les performances par classe, on constate un écart de 19 % du taux de réussite sur la réalisation des marques de pluriel dans les groupes nominaux entre la classe qui est la plus performante (76%) et la classe qui l'est le moins (57 %). Cet écart est identique quand il est mesuré entre les classe de REP (de 45 à 64%).

Une première conclusion s'impose : la pratique que l'enseignant a de la négociation orthographique joue très vraisemblablement un rôle important dans les résultats des élèves<sup>4</sup>. Il y a donc un effet maître, que les données disponibles ne permettent pas de caractériser finement. Rappelons cependant que la fiabilité d'une telle mesure est faible. Cette faiblesse provient de la limitation du nombre d'occurrences recueillies pour une classe.

### 3.1 - Toutes marques grammaticales confondues

En CE1, la cohorte A et la cohorte Sans-NOG se confondent, les populations d'élèves étant quasi identiques. De même en CE2 pour la cohorte B. On constate un gain significatif pour les 3 années de CE2 à CM2.

Figure n°1 : Taux de réponses correctes | Toutes marques grammaticales



Le gain de formation est présenté dans le tableau n°3. Les gains de formation mesurés pour les cohortes A et B sont significatifs pour chacune des deux années de mesure. On note un affaiblissement du gain dans les classes de CE2. Ces résultats sont d'autant plus significatifs qu'ils portent sur l'ensemble des marques grammaticales incluant les marques neutres dont la présence affaiblit les écarts de performance.

Tableau n° 3 : Apport de la formation

En amont		Cohorte A		Cohorte B		Significatif
		en CE1	0,58%	en CE2	0,36%	
Apport de la formation	Après 1 an	en CE2	3,72%	en CM1	4,90%	oui
	Après 2 ans	en CM1	5,77%	en CM2	1,52%	oui

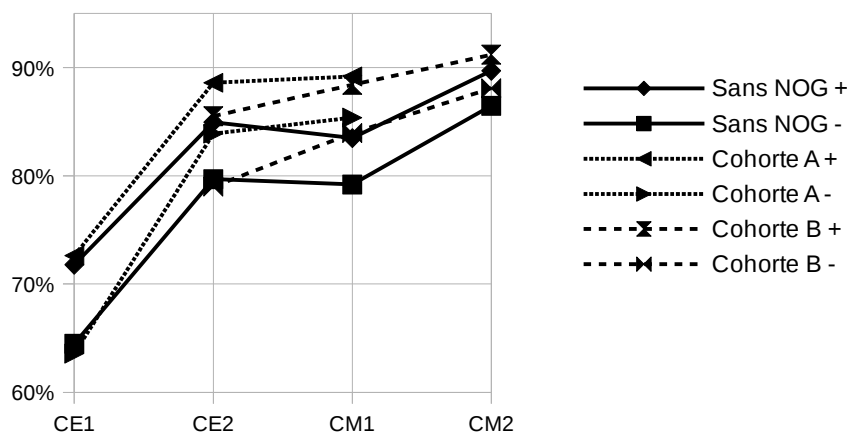
<sup>3</sup> L'appellation de ces réseaux change fréquemment. Il s'agit d'établissements scolaires identifiés et bénéficiant d'une discrimination positive.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet : Combaz C. et Elalouf M.-L. (2015) et Delabarre E. et Devillers M.-L. (2015).

### 3.1.2 - Intervalles de confiance

Si l'on fait apparaître les intervalles de confiance de 5 %, les résultats des cohortes A et B apparaissent indépendants de celui de la cohorte « Sans NOG ». Cela est partiellement vrai en CE2. Ce n'est pas vrai en CM2. Le seul point incontestable se situe donc en CM1. Le résultat de CE2 est convainquant mais peut être discuté. Le résultat de CM2 est discutable.

Figure n°2 : Taux de réponses correctes | Toutes marques grammaticales

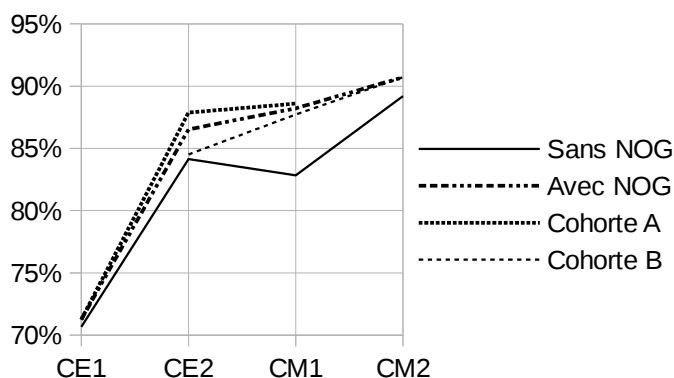


Une partie de la discussion qui suit doit établir si l'on peut identifier sur quels paramètres les performances des diverses cohortes se distinguent.

### 3.1.3 - Éducation prioritaire

Le premier point d'interrogation porte sur l'appartenance des élèves à un réseau d'éducation prioritaire (REP). Si l'on prend en compte cette appartenance, on observe que la formation bénéficie plus aux élèves scolarisés dans le REP même si la performance finale est un plus basse que dans les autres écoles. L'accélération des acquisitions est contrastée : plus précoce hors REP, plus tardive dans le REP. Dans les écoles hors REP, l'écart de performance en fin de cycle n'est plus significatif, alors qu'elle le reste dans les écoles en REP.

Tableau n° 4 : Toutes marques | Toutes écoles

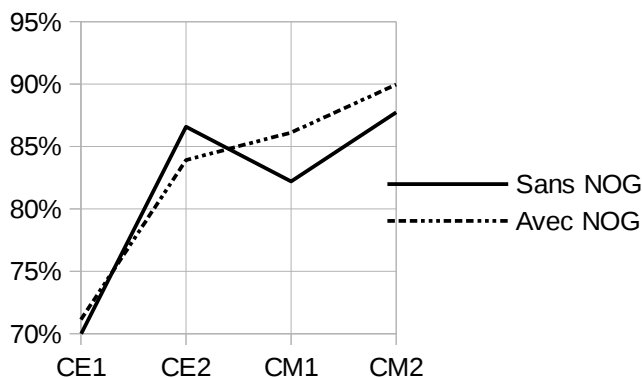


Apport de la formation	écart	significatif
point de départ	0,58%	non
année 1 : CE2	2,38%	oui
année 2 : CM1	5,39%	oui
année 3 : CM2	1,52%	oui
nombre d'élèves	1196	

Tableau n° 5 : Toutes marques | Écoles en REP

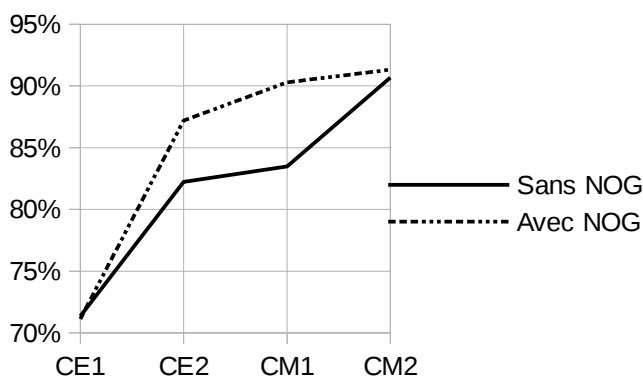
Apport de la formation	écart	significatif
point de départ	1,17%	non





année 1 : CE2	-2,66%	oui
année 2 : CM1	3,91%	oui
année 3 : CM2	2,22%	oui
nombre d'élèves	622	

Tableau n° 6 : Toutes marques | Écoles hors REP

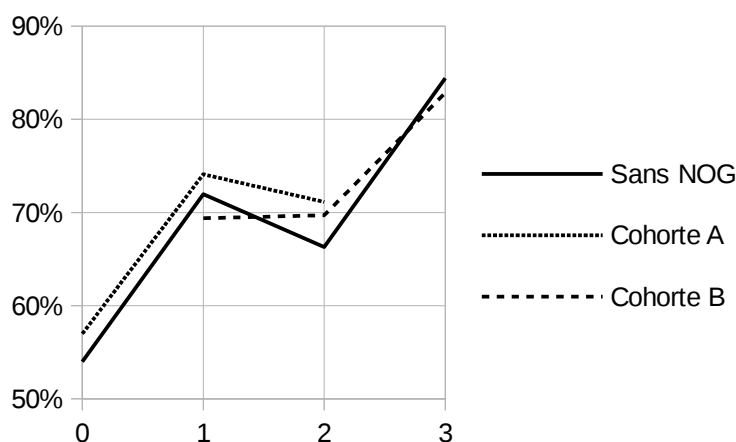


Apport de la formation	écart	significatif
point de départ	-0,23%	non
année 1 : CE2	4,99%	oui
année 2 : CM1	6,82%	oui
année 3 : CM2	0,64%	non
nombre d'élèves	574	

### 3.2 - Marques sur les noms

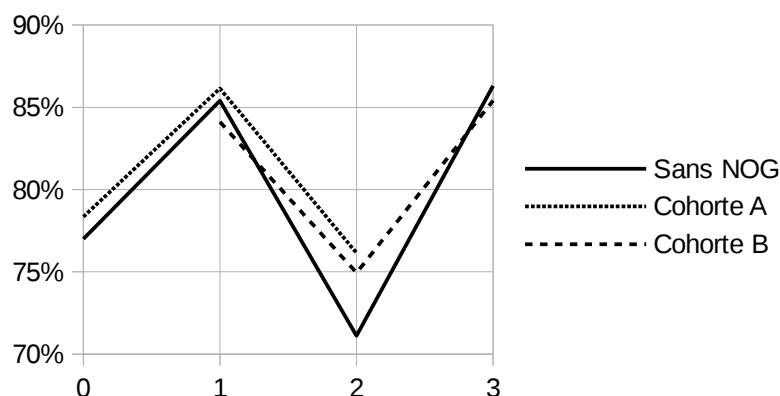
Une bonne performance des groupes d'élèves formés par la négociation orthographique peut s'expliquer par une meilleure gestion des accords qui sont une thématique porteuse dans les séances de NOG. Deux types de marques sont explorées ci-dessous, les groupes nominaux au pluriel. Ils sont étudiés selon deux modalités : les groupes avec un déterminant explicite comme « les » immédiatement suivi du nom ; les groupes nominaux comportant des adjectifs du type « det. + nom + adjectif » ou « det. + adjectif + nom ».

Tableau n° 7 : GN. Pluriel = Dét. + Nom | Marques sur les noms



Apport de la formation	écart	significatif
point de départ	3,01%	non
année 1	-0,28%	non
année 2	4,22%	oui
année 3	-1,58%	non

Tableau n° 8 : GN. Pluriel avec adjectif | Marques sur les noms et les adjectifs



Apport de la formation	écart	significatif
point de départ	1,34%	non
année 1	-0,28%	non
année 2	4,50%	oui
année 3	-0,89%	non

Les groupes « Avec NOG » affichent des performances significativement supérieures dans les deux cas en année 2. Les accords en nombre dans les groupes nominaux pourraient donc être un indicateur fort au moins sur cette année 2.

## 4 – Discussion : Étude du texte 3

Puisque le texte dicté aux classes de CM1 montre les écarts les plus forts entre les cohortes, il semble logique de chercher sur quelles marques les différences de performance apparaissent lors de l'écriture de ce texte. Pour cela, nous observons quatre types de marques : les homophones grammaticaux, les marques de pluriel sur les noms et adjectifs, les marques d'accord sur les verbes, notamment ceux portant la catégorie du pluriel. Les unités ciblées sont soulignées dans le texte ci-dessus.

Concernant les homophones, les résultats sont en défaveur des cohortes d'élèves ayant reçu la formation, à l'exception de l'item « à ». Les élèves des écoles en REP profitent mieux de la formation mais à des performances plus modestes. Les écarts sont peu significatifs statistiquement.

### Le voyage

CM1 Chaque année à Noël, les Duchemin font leurs bagages et partent pour un séjour dans un pays étranger. Ils aiment retrouver le soleil et faire de nouvelles découvertes. Ils ramassent des pierres rares, cueillent de superbes fleurs ou escaladent des rochers. C'est le bonheur !

### 4.1 - Marques dans les groupes nominaux : noms

Concernant les marques sur les noms, les écarts sont localement plus marqués (jusqu'à plus de 10 % entre les cohortes) mais ces écarts sont peu significatifs statistiquement d'une cohorte à une autre.

### Le voyage

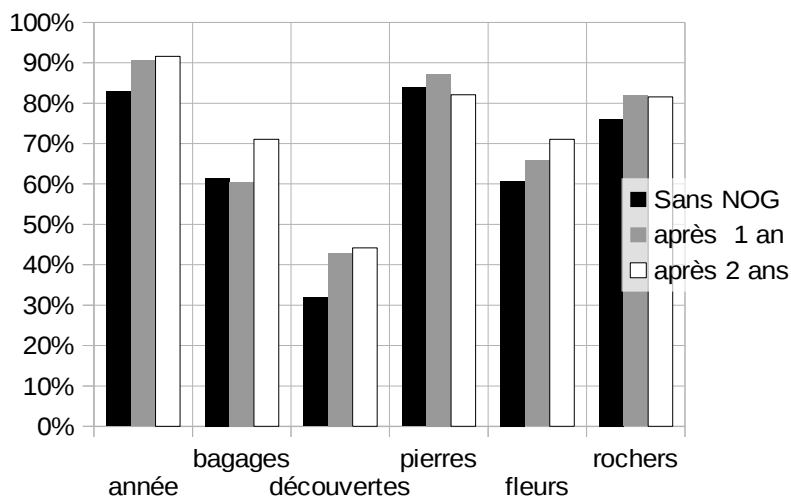
CM1 Chaque année à Noël, les Duchemin font leurs bagages et partent pour un séjour dans un pays étranger. Ils aiment retrouver le soleil et faire de nouvelles découvertes. Ils ramassent des pierres rares, cueillent de superbes fleurs ou escaladent des rochers. C'est le bonheur !

Sur l'item « année », le « e » final est mieux graphié en REP dans les cohortes ayant reçu la formation. Cela est moins vrai dans les écoles hors REP.

Concernant les noms portant une marque de pluriel, les élèves ayant reçu la formation sont toujours plus performants dans l'application de la marque. Cette tendance s'accroît quand le groupe nominal renferme un adjectif qualificatif, notamment quand l'adjectif s'interpose entre le

déterminant et le nom, ce qui a pour conséquence de masquer la marque orthographique de pluriel sur le déterminant : « de superbes fleurs » et « de nouvelles découvertes » à comparer à « des pierres rares ». Sur le groupe « de nouvelles découvertes », la différence de performance atteint 10 % dans les écoles hors REP. Cette amélioration de la performance n'est plus mesurable en fin de CM2.

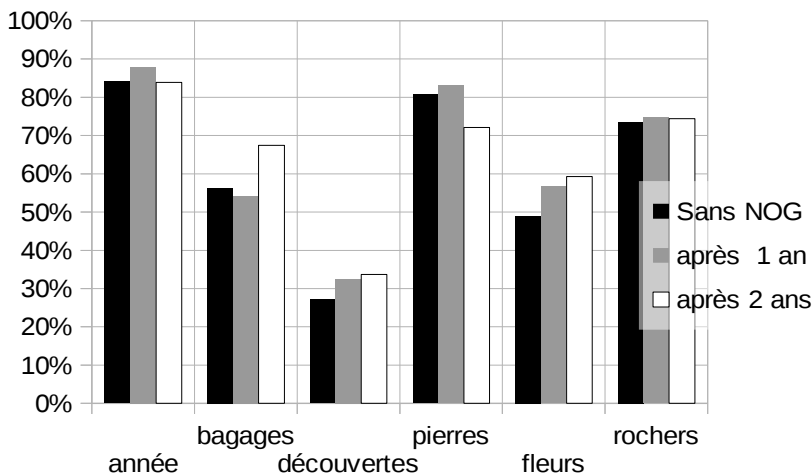
### Toutes écoles



	sans NOG	avec NOG
nb de variations	1788	2035

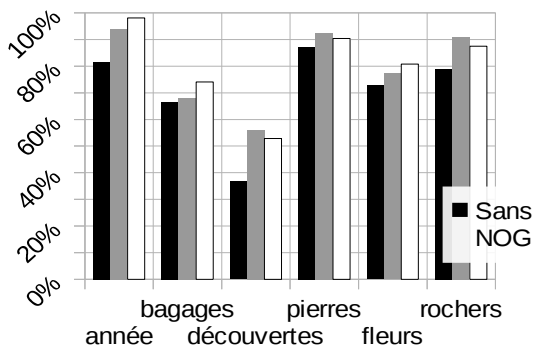
Concernant les noms portant une marque de pluriel, les élèves ayant reçu la formation sont toujours plus performants dans l'application de la marque.

### Écoles en REP



Les élèves de REP bénéficient mieux de la formation dans les situations d'accord plus complexes (fleurs & découvertes).

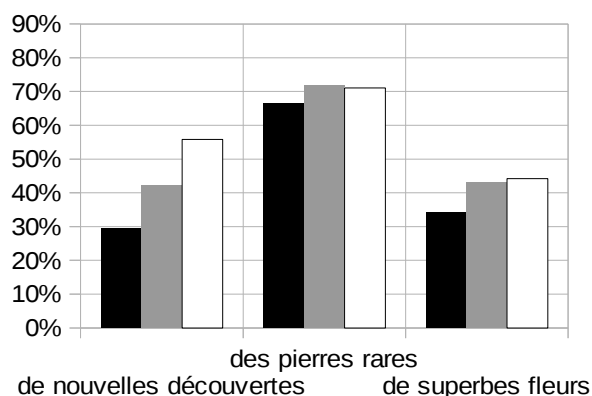
### Écoles hors REP



Dans les écoles hors REP le gain est généralisé à l'ensemble des marques.

## 4.2 - Marques de pluriel dans les groupes nominaux : adjectifs

## Toutes écoles



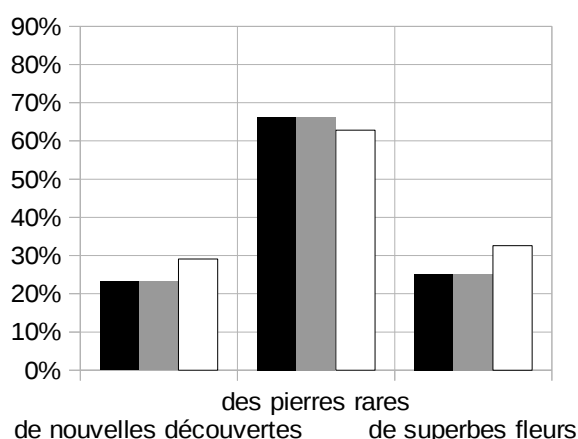
Adjectifs  
Pluriel

sans NOG 889  
avec NOG 1017  
nb de variations

Les gains sont sensibles dans les situations où le déterminant ne porte pas de marque explicite de pluriel.

■ Sans NOG  
■ après 1 an  
□ après 2 ans

## Écoles en REP

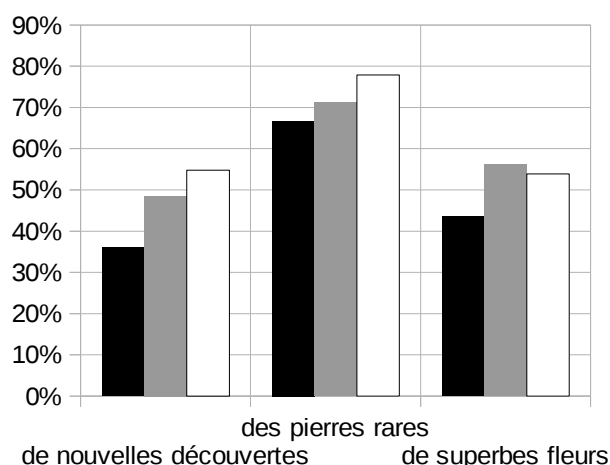


Adjectifs  
Pluriel

Dans les écoles en REP, le gain n'est visible qu'après la seconde année de formation.

■ Sans NOG  
■ après 1 an  
□ après 2 ans

## Écoles hors REP



Adjectifs  
Pluriel

Dans les écoles hors REP le gain dû à la négociation orthographique (jusqu'à 12%) s'observe sur les trois groupes nominaux analysés.

■ Sans NOG  
■ après 1 an  
□ après 2 ans

## 4.3 - Marques d'accord sur les verbes

Concernant les marques verbales la formation reçue permet aux élèves d'être plus performants dans les situations où l'accord est plus difficile à faire (verbes doublement soulignés ci-dessous). Les élèves n'ayant pas reçu la formation sont plus performants dans les situations où le sujet précède directement le verbe ou quand la situation est aidante (liaison dans « ils aiment »).

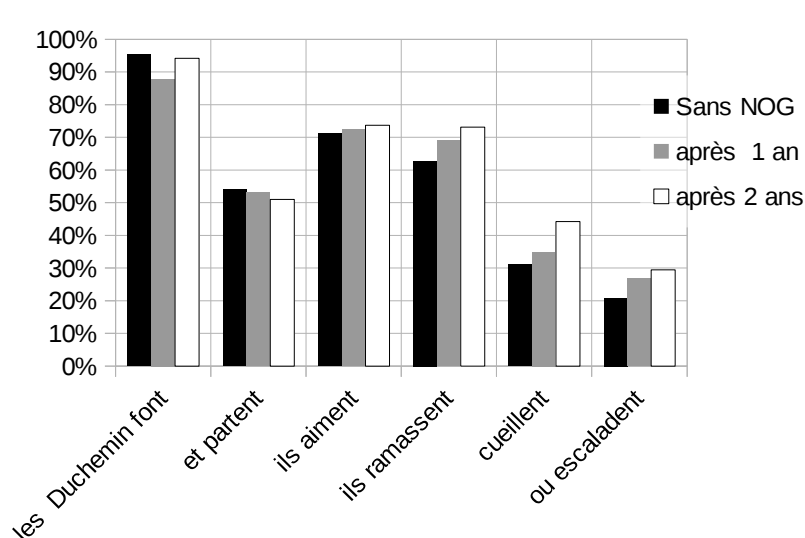
### CM1 Le voyage

Chaque année à Noël, les Duchemin font leurs bagages et partent pour un séjour dans un pays étranger. Ils aiment retrouver le soleil et faire de nouvelles découvertes. Ils ramassent des pierres rares, cueillent de superbes fleurs ou

escaladent des rochers. C'est le bonheur !

## Toutes écoles

Les gains de performance ne s'observent que sur les accords du verbe où le sujet n'est phonétiquement pas explicite ou lorsque le sujet est éloigné ou elliptique.



	sans NOG	avec NOG
nb de variations	1788	2034

Ces divers éléments, quoique peu significatifs statistiquement et pris isolément, construisent un portrait contrasté des élèves ayant reçu la formation. Ces élèves apparaissent un peu moins performants sur les situations canoniques : sujet+verbe, déterminant+nom, et un peu plus performant lorsque la situation syntaxique se complexifie, ou quand les indices d'accord se font plus ténus (absence de liaison entre le verbe et le sujet, pronom anaphorique ou ellipse du pronom sujet). En d'autres termes, si les élèves formés à la négociation orthographique ne font pas beaucoup moins d'erreurs que les autres, ils apparaissent plus compétents dans l'analyse des situations plus complexes où les déclencheurs d'accord sont moins explicites ou plus éloignés. La formation que ces élèves ont reçue a donc accru leur compétence syntaxique.

Ce gain de compétence s'atténue au cours de l'année de CM2. Cela questionne les pratiques de classe qui souffrent éventuellement d'un manque de renouvellement des situations problèmes qui permettraient aux élèves de continuer à progresser plus vite que leurs homologues de la population de référence.

## 5 - Conclusion

La négociation orthographique permet d'observer des gains de compétence modestes au regard des performances de la cohorte d'élèves de référence. La formation par la négociation orthographique accélère donc l'acquisition de la compétence sans nécessairement avoir un impact important sur la performance en fin de cycle. Les effets sont cependant sensibles dès la première année de formation. Cette formation est plus profitable dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire (REP) que dans les écoles hors REP. Les performances restent cependant plus basses en REP.

Les progrès des élèves sont forts dès la fin de la première année mais les progrès apparaissent moins

rapides en fin de seconde année. Ainsi, en fin de première année les élèves formés ont progressé de 5 % de plus que la cohorte de référence sur l'ensemble des marques. Ce résultat est statistiquement significatif. Cependant, les calculs effectués sur des marques orthographiques spécifiques se révèlent peu significatifs du fait d'un plus faible nombre de variations enregistrées. Malgré cela, il est possible d'observer que les élèves ayant reçu la formation analysent mieux les situations syntaxiques complexes.

L'avance quantitative bien marquée en CM1 ne persiste donc pas totalement en CM2. Cela pourrait indiquer que la maturation psychologique des élèves a une incidence forte en fin de cycle, ou du moins que la négociation orthographique n'est plus indispensable pour tous les élèves. Les résultats plus positifs en ZEP montrent qu'elle est utile pour les élèves signalés en difficultés d'apprentissage. Cela pourrait aussi être le révélateur d'une difficulté à renouveler une pratique, la négociation orthographique, qui déroge à une certaine tradition pédagogique. En d'autres termes, le fléchissement observé est possiblement le marqueur de la corrélation d'un abandon de pratiques traditionnelles et d'une difficulté à proposer des situations de négociation orthographique adaptées à des élèves dont la compétence est plus avancée. Il convient donc d'interroger les contenus travaillés et/ou les pratiques de classes notamment dans leur répartition et leur progression au cours du cycle<sup>5</sup>. Chez des élèves dont la compétence est avancée, une certaine lassitude peut s'installer face à la répétition d'exercices comme la « phrase du jour », notamment si les règles d'accord travaillées sont peu variées. Les règles d'accord étant peu nombreuses, c'est nécessairement la complexité syntaxique de la phrase qui fait la valeur du problème.

Certains domaines orthographiques semblent moins intensément travaillés dans les classes pratiquant la négociation orthographique induisant des performances décevantes, le domaine des homophones grammaticaux en étant un bon exemple.

L'innovation que constitue la négociation orthographique pour les écoles concernées est donc positif. Il convient de rappeler que la batterie de mesures dont il est rendu compte ici est effectuée sur un changement de pratiques pédagogiques au sein des mêmes écoles. La comparaison et la faiblesse toute relative du résultat obtenu en fin de cycle est donc à mesurer à l'aune de ce fait : les mêmes équipes pédagogiques ont fait mieux apprendre leurs élèves dans le domaine de l'orthographe grammaticale.

Concernant la diffusion des avancées didactiques issues de la recherche, force est de constater que le volontarisme des équipes d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers) constitue un carburant essentiel de l'innovation dans les classes. Les injonctions politiques à résoudre les difficultés des élèves resteront de peu d'effet si elles ne sont pas relayées localement par une politique de formation et d'accompagnement pédagogique.

## 6 - Bibliographie

Combaz C. et Elalouf M.-L. (2015). « Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage ». *Glottopol* n°26. En ligne : [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_26.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html)

<sup>5</sup> Une extension possible de la négociation graphique a semble-t-il peu été exploitée dans les écoles. Il s'agit de la constitution et de l'utilisation des typologies d'erreurs (voir Gruaz, 1986 ; Sautot 2002).

- Delabarre E. et Devillers M.-L. (2015). « Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée ». *Glottopol*, n°26. En ligne : [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_26.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html)
- Gruaz C. et al. (2009). *Les consonnes doubles : féminins et dérivés*. Limoges : Lambert Lucas.
- Gruaz C. et al. (2009). *Les consonnes doubles après "e"*. Limoges : Lambert Lucas.
- Gruaz C. et al. (2010). *Le X final*. Limoges : Lambert Lucas.
- Gruaz C. et al. (2011). *L'accord du participe passé*. Limoges : Lambert Lucas.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris, ESF, 250 p.
- Ministère de l'Éducation Nationale (France) (2012). *Enseignement de l'orthographe à l'école Renforcement*. Circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012. En ligne : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=59862](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862)
- Nadeau M. , Fisher C. (2014). « Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte ». En ligne : [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_NadeauM\\_rapport+2014\\_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54) , consulté le, 07 juillet 2016.
- Sautot J.-P. (2010). « La mise en forme orthographique du texte : les activités de négociation graphique ». Intervention orale au séminaire du *Centre du Français Moderne*. 20 octobre 2010. Paris, Collège de France.

## 7 - Annexes

### Annexe 1 : Références bibliographiques de la négociation orthographique

- Angoujard A. (1983). « Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente ». *Repères*, n° 59, INRP, 79-88.
- Angoujard A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette Éducation. 143 p.
- Arabyan M. (1990). « La dictée dialoguée ». *L'école des lettres*, n°12.
- Cogis D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.
- Gruaz C., Karabetian E., & Mitaine G. (1986). « L'évaluation de l'orthographe ». *Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, n° 6. Rouen, CRDP
- Haas G. (1996). « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 ». *Repères*, n°20, INRP, 127-142.
- Jaffré J.-P. , Bousquet, S. et Massonet, J. (1999). « Retour sur les orthographes inventées ». *Dossiers des sciences de l'éducation*, n°1, p. 81-90.
- Lorrot D. (1998). « Pour l'orthographe: une nouvelle conception de l'apprentissage ». *Le Français aujourd'hui*, n° 122, p. 90-99.
- Sautot J.-P. (2002). *Raisonnement l'orthographe au cycle III*. SCEREN, CRDP de Grenoble. 170 p.

## Annexe 2 : Liste des marques orthographiques encodées

attribut masculin, attribut pluriel , attribut singulier, forme en [e], GN féminin, GN masculin, GN pluriel, GN singulier, homophone, infinitif, pronom 1e pluriel, pronom 3e personne pluriel, pronom 3e personne singulier, pronom pluriel, verbe 3e personne pluriel, verbe 3e personne singulier

## Annexe 3 : Textes dictés

Niveau Texte

Les ours

CE1 Les ours hibernent dans une grotte. Pas question de les réveiller pour jouer un peu avec eux. Les oursons ne sont pas des jouets en peluche. Les ours peuvent attaquer les hommes et sont dangereux.

La pluie

CE2 Il pleut depuis le matin. Elle forme de la boue sur les chemins. Marie ferme son manteau pour ne pas avoir froid. Les nuages sont bas, ils annoncent encore du mauvais temps. Ils ont l'air de nous suivre. On rentre.

Le voyage

CM1 Chaque année à Noël, les Duchemin font leurs bagages et partent pour un séjour dans un pays étranger. Ils aiment retrouver le soleil et faire de nouvelles découvertes. Ils ramassent des pierres rares, cueillent de superbes fleurs ou escaladent des rochers. C'est le bonheur !

Une drôle de voiture

CM2 C'était un véhicule bizarre, avec des vitres fumées, des phares carrés, des sièges en bois, un toit ouvrant, de larges pneus et un coffre qui paraissait démesuré. Léo en était très fier. Il s'était privé de beaucoup de choses pour pouvoir se l'offrir. Aussi, c'était un plaisir pour lui de promener ses amis qui s'étaient pourtant un peu moqués de sa passion.