



HAL
open science

**Les effets d'une formation filée sur le regard
professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants
de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en
orthographe grammaticale**

Eugénie Sévely, Marie-Laure Elalouf

► **To cite this version:**

Eugénie Sévely, Marie-Laure Elalouf. Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2019. hal-03131845

HAL Id: hal-03131845

<https://cyu.hal.science/hal-03131845>

Submitted on 4 Feb 2021

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.

Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale

Le format imposé par le Ministère de l'Éducation nationale pour la formation continue obligatoire des enseignants du premier degré en français est de 9 heures généralement proposées de façon massée. Mon expérience de conseillère pédagogique m'ayant fait constater les effets limités de ces animations pédagogiques, j'ai cherché à aménager ce format contraint pour proposer un dispositif qui s'adapte mieux aux besoins évolutifs des formés, qui leur offre un espace pour exprimer des savoirs déjà-là et les accompagne dans la mise en œuvre dans leur classe de dispositifs didactiques éprouvés : la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute. Afin d'éclairer les conditions d'efficacité d'une formation continue sur les différentes dimensions du développement professionnel, j'ai suivi un groupe de 12 professeurs, inscrits au plan de formation départemental ; trois enseignantes sont ainsi engagées volontairement avec leur classe pour participer à la recherche : Anne et sa classe de CE2, Perrine et sa classe de CM1, Claire et sa classe de CM1-CM2¹.

Dans cette recherche² j'ai endossé alternativement trois statuts différents : celui d'enseignante, pratiquant les dictées métacognitives dans sa classe et filmant sa pratique de classe, de formatrice et de chercheuse. J'ai ainsi mené ce travail en conjuguant d'une part une analyse réflexive au fil de la mise en œuvre de la formation, attentive à la pluralité de ces statuts et aux biais que cela peut induire, et d'autre part, une adaptation progressive au groupe de formés. Je présenterai comment le dispositif de formation a été conçu et mis en œuvre et j'en analyserai les effets sur le développement professionnel des enseignants ainsi que sur les résultats des élèves.

1. La conception du dispositif de formation

1. 1. Le cadre théorique en didactique de l'orthographe

La formation vise l'appropriation de dispositifs didactiques mettant en jeu le raisonnement métalinguistique sur un temps suffisamment long pour que des effets soient observables chez les élèves.

La phrase dictée du jour permet de mener avec les élèves un travail de réflexion sur le processus qui les conduit à adopter dans une phrase une graphie plutôt qu'une autre.

« La phrase dictée du jour ne s'intéresse pas aux erreurs en tant que telles, mais à ce qui en est la cause, c'est-à-dire aux idées plus ou moins pertinentes que les élèves se forgent relativement au fonctionnement de l'orthographe. Le progrès de l'élève repose en grande partie sur l'évolution de ses conceptions, de sa manière de traiter les problèmes d'orthographe » (Cogis, 2005).

Dans la dictée 0 faute, l'élève, appelé à se questionner pour régler des problèmes orthographiques, est également au premier plan. L'enseignant dicte un court texte que les

¹ Ces trois professeurs des écoles enseignent toutes les trois dans la même école élémentaire à Poissy. Claire est PEMF et a 20 ans d'expérience, Anne enseigne depuis 9 ans, Perrine, depuis 5 ans.

² Cet article présente une synthèse d'une recherche menée en 2017-2018 dans le cadre du master *Recherche en éducation, didactique et formation* de l'université de Cergy Pontoise.

élèves écrivent individuellement, puis ils sont invités à poser toutes les questions relevant d'un « doute », d'une difficulté orthographique rencontrée en cours d'écriture de la dictée. Les réponses doivent de préférence venir des élèves, qui sont guidés dans leur réflexion par l'enseignant. Selon Angoujard (1994), la dictée 0 faute s'adresse à l'ensemble de la classe et doit être réalisée régulièrement. Ainsi, un problème orthographique se pose à l'ensemble de la classe lorsqu'un élève verbalise un doute. Comme le précisent Nadeau et Fisher (2006), « c'est alors l'occasion de montrer à articuler toutes les connaissances grammaticales nécessaires à la résolution d'un problème orthographique ». Ce problème se résout par l'interaction entre les élèves eux-mêmes, et entre les élèves et l'enseignant dont le rôle est essentiel : il guide l'apprenant dans la verbalisation de son raisonnement qui le conduira, par exemple, à appliquer une règle d'accord et ainsi, à résoudre le problème. Nadeau et Fisher font le parallèle entre la dictée 0 faute et la résolution de problème ; Angoujard (1994), Brissaud et Cogis (2011) la qualifient de « tâche-problème ».

Les travaux de Peret, Cogis et Brissaud (2013), l'étude canadienne de 2014 dirigée par Nadeau et Fisher avec des élèves de la 3^e primaire à la 3^e secondaire (du CE2 à la 3^e) ainsi que la recherche française dirigée par Jean-Pierre Sautot dans l'académie de Lyon, publiée en 2016, soulignent l'efficacité de ces pratiques en particulier pour les élèves signalés en difficultés d'apprentissage, notamment en éducation prioritaire.

1. 2. Les apports des recherches sur le développement professionnel

Pour s'engager dans ces pratiques, les savoirs orthographiques ne suffisent pas, l'enseignant doit accepter de se décentrer pour entrer dans les logiques des élèves, et exercer ce que la littérature américaine appelle le regard professionnel (Goodwin, 1994), c'est-à-dire la capacité de discerner, d'observer et d'interpréter les caractéristiques importantes des interactions en classe, en faisant des liens entre ces interactions et des problèmes plus larges, et en utilisant les connaissances qu'il a de ses élèves pour rendre des décisions éclairées.

Pour faire évoluer ce qui se révèle la dimension la plus résistante de l'agir professionnel, trois dispositifs de formation ont été combinés : le cercle pédagogique, l'autoscopie et le micro-enseignement.

Le cercle pédagogique, traduction du mot anglais *video club* se définit, en référence aux travaux de Sherin et Van Es (2005) et de Giguère (2015), comme un dispositif qui regroupe un nombre limité d'enseignants (entre 8 et 12) pendant une heure et ce, très régulièrement, durant une année scolaire. Le groupe est accompagné par un formateur qui présente différents exemples de pratiques sur vidéo. Les enseignants sont invités à échanger sur ce qu'ils observent, interprètent et proposent comme pistes d'amélioration.

Sherin et Van Es (2009) ont utilisé le dispositif de cercles pédagogiques pour accompagner des enseignants débutants ou expérimentés et, dans les deux cas, ont montré que l'efficacité de ce dispositif réside dans la possibilité d'un double apprentissage : apprendre à observer non seulement les gestes des enseignants mais aussi les interactions dans la classe, les réflexions des élèves, leur cheminement... Le cercle pédagogique vise ainsi le développement du regard professionnel.

Lors d'un cercle pédagogique, deux possibilités s'offrent au formateur, en charge d'animer le cercle : soit utiliser la vidéo de classe d'un enseignant inconnu des enseignants, soit utiliser la vidéo de classe d'un enseignant volontaire appartenant au groupe des personnes formées. Nous nommerons cette deuxième option, une autoscopie : dans ce cadre, un enseignant du groupe documente ses propres pratiques pédagogiques et le travail de ses élèves et soumet

cette pratique à l'analyse de ses pairs. Les recherches de Giguère (2015) et de Sherin et Van Es (2005, 2009) ont montré les effets très positifs des autoscopies à la fois sur les enseignants qui s'y prêtent de façon volontaire mais aussi sur ceux qui y participent en tant qu'observateur et « analyste ».

Quant au dispositif de micro-enseignement, il s'est développé en France (Mottet, 1997) avec deux visées : apprendre à faire la classe en développant des habiletés individuelles ou développer une attitude de recherche et d'expérimentation collective. Une autre forme de micro-enseignement a plus récemment été proposée par John Hattie (2009) qui le définit comme une sorte de laboratoire permettant aux enseignants de conduire des mini-leçons devant un petit groupe de pairs et d'analyser collectivement ce travail par la suite. Il montre que les enseignants prenant part à ce dispositif voient se développer de manière simultanée et durable leurs savoirs, les gestes nécessaires au développement d'une pratique spécifique et leur regard professionnel.

1. 3. Un dispositif de recherche au sein de la formation

Nos hypothèses pour notre recherche ont été les suivantes : un dispositif spécifique de formation reposant sur de la vidéoformation permettrait de développer efficacement les pratiques pédagogiques des enseignants en orthographe grammaticale mais aussi leur regard professionnel et entrainerait des progrès significatifs de leurs élèves. Il comporterait :

- un apport théorique illustré par des vidéos modélisantes présentant des pratiques considérées comme exemplaires et contribuant à la construction de connaissances didactiques et pédagogiques, selon une approche issue des théories de l'enseignement ostensif développées par Flandin, Gaudin et Chaliès (2014) ;
- un accompagnement collectif reposant sur cinq cercles pédagogiques incluant des temps de micro-enseignement.

Le tableau ci-dessous présente pour chaque rencontre le sujet évoqué, le type de vidéoscopie, les supports vidéos utilisés lors des cercles ainsi que le recours ou non à un jeu de rôle.

	Type de rencontre	Sujet de la rencontre	Vidéo ou jeu de rôle proposé
0	Formation théorique (3h)	Les dictées métacognitives	Vidéos présentant le déroulement des dictées et des gestes modélisants
1	Cercle pédagogique (novembre) (1h15)	La phrase dictée	- Jeu de rôle non filmé - Analyse de vidéo d'une enseignante inconnue
2	Cercle pédagogique (décembre) (1h15)	La phrase dictée	Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe de Claire)
3	Cercle pédagogique (janvier) (1h15)	La phrase dictée	Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe d'Anne)
4	Cercle pédagogique (mars) (1h15)	La dictée 0 faute	Jeu de rôle filmé
5	Cercle pédagogique (avril) (1h15)	La dictée 0 faute	Autoscopie (vidéo réalisée dans la classe de Claire)

Tableau 1 : Présentation du dispositif de formation de 9h

2. La mise en œuvre du dispositif de formation

2. 1. L'apport théorique

La première séance de formation a comporté un apport théorique sur les dictées métacognitives et les pratiques qui jouent positivement sur l'effet-maître (Nadeau & Fisher, 2014), illustrées par des vidéos de classe. Ainsi, un diaporama a présenté la place des dictées métacognitives dans les programmes, leurs définitions et leurs enjeux, les procédures des élèves, la posture de l'enseignant et ses gestes professionnels, les actes pédagogiques propres à la résolution de problème et les gestes didactiques liés au recours à la grammaire. Ont été utilisées :

- deux vidéos de classes canadiennes³ issues du projet de recherche canadien MELS-FRQSC mené par Nadeau et Fisher (action concertée 2010-2014) pour illustrer le déroulement d'une séance de phrase dictée du jour et de dictée 0 faute ;
- plusieurs vidéos de classe, présentées dans un souci d'horizontalité, illustrant des manipulations syntaxiques (identification de l'adjectif et repérage du verbe et de son sujet), un raisonnement grammatical complet et montrant l'importance d'écouter les élèves pour bien comprendre leurs conceptions.

Chaque vidéo avec sa transcription était accompagnée de questions visant à orienter le regard de chaque enseignant sur des éléments précis : sur la différence entre les justifications exclusivement sémantiques et syntaxiques, les différentes fonctions et actes pédagogiques, le métalangage, les manipulations syntaxiques, le degré de contrôle de l'enseignant, la place de l'élève interrogé initialement lors de la discussion grammaticale.

En présentant des gestes et postures exemplaires, ce type de formation s'inscrit donc dans une approche qualifiée de *normative*, par les tenants du courant de l'anthropologie culturaliste (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Il apparaît en effet que montrer un pair de leur niveau, non spécialiste et polyvalent, qui s'engage dans l'activité est efficace.

À l'issue de la première séance, chaque participant disposait d'un livret de formation proposant une synthèse du contenu présenté, avec une grille d'auto-observation de sa pratique reprenant les gestes efficaces de l'enseignant, ainsi qu'une grille d'observation des élèves. Adaptée de Nadeau et Fisher (2006), elle distingue les gestes pour susciter la discussion et ceux pour favoriser le recours à la grammaire ; elle détaille les étapes d'un raisonnement grammatical complet et celles de l'utilisation d'une manipulation syntaxique, en insistant sur les phases de bilan métacognitif (voir sitographie).

2. 2. Le micro-enseignement

Lors des cercles pédagogiques, deux séances de micro enseignement ont été menées : l'une en novembre sur la phrase dictée, l'autre en mars sur la dictée 0 faute et la phrase donnée.

2. 2. 1. Une démarche en quatre temps

Chacune de ces séances s'est déroulée en quatre temps, comme le propose la démarche canadienne reposant sur les jeux de rôles en didactique des mathématiques (Lajoie et Pallascio, 2001) :

³ Groupe privé facebook destiné à la formation et à l'autoformation aux dictées métacognitives : extraits vidéos tournés dans le cadre du projet de recherche MELS- FRQSC (Action concertée 2010-2014) intitulé « 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 » des chercheuses Marie Nadeau (UQAM) et Carole Fisher (UQAC) <https://facebook.com/groups/852304104823499/>

Temps 1

Une phrase dictée, une dictée 0 faute ou une phrase donnée est présentée aux participants. Dans ces phrases, trois terminaisons de mots sont soulignées indiquant les discussions grammaticales à venir. La consigne est d'envisager, par groupes de 3, pendant 15 minutes :

- côté élève : les erreurs possibles (dans le cas de la phrase dictée), les doutes (dans le cas de la dictée 0 faute) et les raisonnements d'un élève « générique⁴ » ;
- côté enseignant : les stratégies mises en place pour construire avec l'élève un raisonnement grammatical complet et organisé à partir de ses erreurs, de ses représentations et de son propre raisonnement.

Temps 2

Les enseignants travaillent en équipe. Celles-ci, constituées par affinités, restent les mêmes pour les jeux de rôles prévus tout au long de la formation. Ils anticipent différents scénarios d'interactions entre l'enseignant et les élèves impliqués dans la mise en situation, en fonction des erreurs et des types de raisonnement possibles.

Temps 3

Des enseignants (proposés par le formateur) ne s'étant pas préparés ensemble jouent la discussion grammaticale. Il s'agit d'éviter ici que le jeu ne devienne un sketch où tous les acteurs se seraient arrangés entre eux, ce qui ne reflèterait aucunement ce qui se passe dans une classe. Le formateur et les autres enseignants sont alors des observateurs.

Temps 4

Une analyse centrée à la fois sur des aspects didactiques et pédagogiques est conduite par le formateur. La discussion grammaticale a été filmée en séance 4, ce qui a permis de saisir davantage d'éléments pertinents.

L'idée a donc été d'impulser les essais en classe par le jeu de rôle d'une part et la préparation collective d'une ou deux phrases avec les raisonnements grammaticaux liés aux mots.

2. 2. 2. Analyse comparée de deux séances de micro-enseignement

Nous avons choisi de comparer le jeu de rôle qui a précédé la mise en œuvre de la phrase dictée, en novembre (cercle 1) et celui qui a permis la mise en œuvre de la dictée 0 faute, en mars (cercle 4), quand les enseignants commençaient à avoir une bonne maîtrise des gestes professionnels et des savoirs liés à la phrase dictée.

Temps 1

La phrase proposée aux participants lors du jeu de rôle 1 était la suivante : « Ces filles étourdies oublient souvent de fermer les portes de la maison. » Les discussions grammaticales attendues portaient sur les mots soulignés, correspondant à des difficultés de début de cours moyen.

Les erreurs possibles envisagées par les enseignants ont été les suivantes :

- pour *étourdies* : *étourdi, étourdis, étourdient* ;
- pour *oublient* : *oubli, oublit* ;

⁴ Nous entendons par élèves générique un élève qui ne présente pas de trouble particulier. Les raisonnements d'un élève « spécifique » seront éventuellement abordés en fonction des demandes des enseignants.

- pour *portes* : *porte, portent*.

Les enseignants ont fait l'hypothèse d'une priorité accordée par un élève générique à la correspondance graphème/phonème (*étourdi*) mais ne sont pas parvenus à anticiper un raisonnement dans les autres cas.

La phrase proposée lors du second jeu de rôle était : « Les soldats de la caserne défilent sur l'avenue remplie de spectateurs émerveillés. » Les discussions grammaticales attendues portaient sur les mots soulignés, soit un verbe et deux adjectifs de forme participe passé, correspondant à de réelles difficultés de fin de cours moyen.

Les erreurs possibles envisagées par les enseignants ont été :

- pour *défilent* - *des fils, défile, défiles* – et pour *remplie* - *remplit, rempli* – avec anticipation des accords retraçant le nom le plus proche comme le sujet d'un verbe ;
- pour *émerveillés* - *émerveiller, émerveillé, émerveillaient* - avec anticipation des hésitations de catégorisation grammaticale.

Dans le premier jeu de rôle, les enseignants sont encore mal à l'aise avec les manipulations syntaxiques qu'ils connaissent peu eux-mêmes et n'enseignent pas à leurs élèves. Ils n'anticipent donc pas de manipulations de la part de leurs élèves. Le cercle 4 marque une réelle évolution dans les hypothèses de raisonnement grammatical et de manipulations de la part des élèves.

Temps 2

Les difficultés observées lors du premier travail en équipe tenaient au fait que les enseignants n'avaient pas de raisonnement structuré pour expliquer l'accord et anticipaient peu l'endroit du raisonnement où les élèves pouvaient se tromper. Lors du second jeu de rôle, les hypothèses sur les conceptions obstacles des élèves étaient beaucoup plus riches et pertinentes chez ces enseignants qui avaient pratiqué plusieurs mois la phrase dictée avec leurs élèves.

Temps 3

Lors de la mise en œuvre effective du premier jeu de rôle, l'enseignant acteur a eu des difficultés à faire construire aux élèves un raisonnement structuré à partir de conceptions erronées. Il a par ailleurs, souvent préféré interroger rapidement l'élève dont la graphie était correcte pour gagner du temps. Les élèves acteurs ont souvent déstabilisé l'enseignant acteur par leur raisonnement, que ce dernier n'avait pas anticipé. Lors du second jeu de rôle, l'enseignant acteur a plus facilement écouté le raisonnement initial de l'élève, fait émerger précisément l'endroit du raisonnement où se situait l'erreur (souvent, l'étape 1, celle de la classe de mot), déconstruit avec lui son raisonnement erroné, puis l'a guidé dans l'élaboration du raisonnement adéquat en l'incitant à utiliser des manipulations syntaxiques.

Les observateurs dans le premier jeu de rôle sont restés assez passifs, prenant peu de notes. L'absence de support vidéo ne leur a pas permis de rentrer dans une analyse fine des échanges, alors que dans le second, le recours à la vidéo leur a permis de revenir précisément sur les paroles échangées.

Temps 4

Lors du premier jeu de rôle, les observateurs ont, sur la proposition de la formatrice, commencé par décrire les gestes de l'enseignant à l'aide d'une grille d'observation, avant de porter attention aux élèves.

1	Formatrice	alors les observateurs + je vous propose d'utiliser cette grille d'analyse de vidéo + que je vous distribue pour pas que ça se transforme en tribunal ++ alors c'est pas une vidéo mais pour un jeu de rôle + ça peut fonctionner aussi ++ on va commencer par décrire + on va d'abord s'intéresser à l'enseignant + comment il a procédé + puis on s'intéressera aux élèves
---	------------	--

Le cadre des échanges est posé : rester dans l'observation en évitant les jugements.

3	Formatrice	alors <i>il a été clair</i> + c'est un jugement ++ on va essayer de rester au niveau des faits + justement on s'interdit de dire <i>c'est bien c'est pas bien + c'est clair, c'est pas clair</i> ++ comment il a procédé?
---	------------	---

Pour entrer dans une analyse fine des échanges, il a fallu reprendre pas à pas avec les enseignants le déroulement du jeu de rôle en articulant des considérations pédagogiques comme celle d'interroger en dernier l'élève qui a la bonne réponse ou de choisir le mot le plus court et des considérations didactiques comme arbitrer entre les différentes terminaisons d'un mot en analysant à travers elles le raisonnement grammatical sous-tendu. Avec la double question récurrente : qu'est-ce qu'on perd, qu'est-ce qu'on gagne (à procéder ainsi) ?

Dans ce guidage progressif, l'usage du conditionnel incite les enseignants à réfléchir à des alternatives dans la conduite des discussions : « d'accord +++ et comment on pourrait rentrer dans le raisonnement un peu différemment +++ au lieu de dire *quelle est la classe du mot ?* +++ comment on aurait pu faire un peu différemment pour pas justement rentrer dans ce questionnement hyper orienté ? »

Ces échanges sont aussi l'occasion de contextualiser certaines notions abordées d'un point de vue théorique comme le doute orthographique :

27	Jean-François	c'est à partir de là que s'instaure le doute orthographique dont on parlait + il faut déjà se demander <i>qu'est-ce qu'il faut que je cherche? ah oui + la classe</i>
----	---------------	---

ou la procédure de relecture :

75	Formatrice	après si vous voulez mettre en place les balles d'accord ++ alors on part de <i>ces</i> qui est le mot signal qui m'indique le pluriel + la balle elle rebondit sur <i>filles</i> et sur <i>étourdies</i> ++ du coup ça instaure aussi les traces de relecture qu'on demandera après en production d'écrits et en dictée ++ donc faire des traces de relecture, oui, cela aide + au contraire
----	------------	---

Dans le second jeu de rôle, un guidage serré ne s'impose plus. De véritables controverses peuvent se déployer (jusqu'à 17 tours de parole), par exemple quand la grammaticalité d'une phrase issue d'une manipulation entre en conflit avec son acceptabilité sémantique. Deux logiques s'opposent : celle de la formatrice et de certaines enseignantes habituées aux manipulations, qui privilégient le recours à un adjectif de référence pour identifier l'adjectif, quitte à faire produire une *phrase imaginaire* (Sève et Ambroise, 2009) et celle d'autres participants qui résistent à l'idée de faire produire de tels énoncés contrevenant à la définition scolaire de la phrase. L'objection d'Éric selon laquelle la phrase n'a plus de sens si

l'on remplace *remplie* par l'adjectif de référence *rouge*, donne lieu à des essais de clarification qui achoppent sur la polysémie du mot *sens*, référant tantôt à la sémantique des fonctions grammaticales, tantôt à l'interprétation référentielle.

71	formatrice	oui la grammaticalité de la phrase + on cherche pas si la phrase a un sens + on cherche si la phrase elle se dit + elle est bonne grammaticalement ++ c'est important parce que dans ta vidéo du jeu de rôle tu demandes à ton élève <i>est ce que ça a du sens ?</i>
72	formatrice	oui parce qu'on enseigne aux élèves + dès le CP <i>une phrase doit avoir du sens</i> + or une phrase c'est finalement des mots bien ordonnés mais pas forcément le sens ++ par exemple <i>le chien court dans l'espace</i> + c'est une phrase et pourtant pas de sens
73	Éric	oui mais alors on tourne en rond puisqu'on apprend aux élèves qu'une phrase doit avoir du sens.

La question resurgit plus tard avec Claire :

159	formatrice	/visionnage/ alors là c'est intéressant par rapport à notre conversation de tout à l'heure ++ pourquoi tu lui dis à ton élève que c'est <i>pleine</i> son adjectif de référence
160	Claire	parce que ça marche bien
161	formatrice	parce que ça marche bien
162	Anne	parce que ça a du sens
163	formatrice	parce que ça a du sens ++ mais on imagine qu'elle a <i>rouge</i> + car la plupart ont <i>rouge</i> ++ alors est ce que ça marche <i>rouge</i> ?

Cela permet à la formatrice de montrer comment jouer sur certaines variables selon l'âge des élèves et leur familiarité avec les jeux sur la langue.

Le fait de filmer les discussions a permis d'approfondir l'analyse des échanges et interactions dans la classe et d'entrer plus facilement dans le micro geste. C'est ici le cas d'Éric qui se voyant à la vidéo, explique son geste et le relie à une analyse précédente :

144	Éric	ici je me suis repris + j'ai voulu conclure le résultat de la manipulation à la place de l'élève et je me suis repris car c'est plus intéressant pour l'élève de le laisser raisonner en lui demandant <i>qu'est-ce que tu peux conclure ?</i> c'est ce qu'on avait dit dans la discussion avant
-----	------	--

La prise de conscience des erreurs causées par certaines formulations de l'enseignant, comme la question *qui est-ce qui ?* lorsque le sujet comporte des expansions, suscite des reformulations polyphoniques.

111	Florence	donc une question plus juste ça aurait été <i>par quoi tu peux encadrer le sujet?</i>
112	Claire	<i>quelle manipulation tu peux faire pour trouver le sujet ?</i>
113	Anne	<i>quelle manipulation tu peux faire pour identifier le sujet ?</i>

Filmer les discussions permet aussi d'analyser les difficultés des élèves lors du jeu de rôle. Ainsi, la formatrice peut mettre en avant des difficultés que surmonte bien l'élève, joué par l'enseignant, lors du jeu de rôle.

129	Formatrice	en tant qu'élève qu'est-ce qu'elle fait bien et qui n'est pas forcément le cas dans la classe ?
130	Anne	elle associe le résultat de la manipulation avec la conclusion sur la classe
131	Éric	elle a bien mis <i>ne ... pas</i> autour du mot qu'elle pense être le verbe + alors que les élèves vont mettre <i>ne pas remplie</i>

Sur l'ensemble de ce jeu de rôle, on peut noter une meilleure utilisation de la grille d'observation de la part des enseignants. Ce sont eux qui pointent spontanément un certain nombre de gestes sans que la formatrice ait besoin d'orienter leur regard. De plus, ils sont beaucoup plus nombreux à prendre la parole quantitativement : on compte en effet sur la totalité de la séance d'1h15, 182 tours de parole alors que l'analyse du premier jeu de rôle n'en présente que 85. Les enseignants se montrent beaucoup plus à l'aise dans l'analyse des gestes, ce qui transparait par leur niveau de participation : par exemple, Éric, intervenu une seule fois lors de la séance 1, intervient 25 fois en séance 2.

2. 3. Les vidéoscopies lors des cercles pédagogiques

2. 3. 1. Les essais en classe des enseignants

Sur les huit enseignants présents, trois se sont très vite lancés dans la phrase dictée, dès la fin du mois de novembre en proposant à leurs élèves une phrase dictée une fois par semaine, tandis que les cinq autres ont attendu le mois de janvier, séance où j'avais demandé à chacun de mettre en œuvre dans sa classe une phrase dictée à partir d'un texte élaboré et préparé ensemble.

Ainsi, pour le second cercle pédagogique, en décembre, Claire a proposé une première autoscopie sur la phrase dictée, puis Anne en janvier, pour le troisième cercle. Pour préparer la séance de vidéoscopie, le formateur visionne avant la séance filmée et sélectionne trois à quatre passages qu'il juge pertinents à analyser.

Par ailleurs, même si la dictée 0 faute et la phrase donnée ont été présentées en novembre lors de l'apport théorique, il est important de souligner qu'aucun des enseignants ne les avait mises en œuvre dans sa classe en mars avant la proposition du jeu de rôle visant à travailler ces deux dispositifs. C'est à nouveau Claire qui a proposé une autoscopie sur la dictée 0 faute en avril, lors du dernier cercle pédagogique. Maître-formatrice, cette enseignante a joué un rôle moteur dans le groupe hétérogène des stagiaires.

2. 3. 2. Les avancées des enseignants, leurs préoccupations, leur regard professionnel

Nous avons pu constater que chaque enseignant avançait à son rythme dans l'appropriation de ces dispositifs et dans le développement de son regard professionnel lors de l'analyse de vidéos. Ainsi, l'appropriation des manipulations syntaxiques et du raisonnement grammatical par les enseignants a été plus ou moins rapide, de même que leur enseignement aux élèves. La proposition en mars de travailler la dictée 0 faute correspondait ainsi à un moment où une petite majorité des enseignants s'était approprié un certain nombre de gestes professionnels mais aussi proposait une analyse de plus en plus pertinente des vidéos. Les questions que posent les enseignants lors de l'analyse des cercles sont autant d'indices sur leurs préoccupations et donc sur leurs avancées dans la réflexion. Par exemple, une enseignante qui en janvier s'interroge toujours sur comment présenter les manipulations syntaxiques à ses élèves de CM1 n'est pas aussi avancée dans sa réflexion que celle qui s'interroge sur le transfert des raisonnements grammaticaux en production d'écrits. On ne peut ignorer néanmoins, que certains enseignants qui participent peu aux échanges ne donnent presque aucun indice perceptible au formateur qui doit « naviguer à vue ».

3. L'analyse du dispositif de formation

3. 1. Les cinq niveaux d'analyse

Nous avons analysé ce dispositif de formation selon les cinq niveaux du modèle de Guskey (2000) qui donne des balises pour planifier et évaluer le développement professionnel.

Niveau 1	La réaction des enseignants à la suite de la formation.
Niveau 2	L'apprentissage des enseignants lors de la formation.
Niveau 3	Le soutien organisationnel à la suite de la formation.
Niveau 4	L'utilisation en classe par les enseignants des nouvelles connaissances et savoir faire acquis.
Niveau 5	Les résultats : apprentissages des élèves en lien avec les connaissances et stratégies acquises par l'enseignant dans la formation.

Tableau 2 : le modèle de Guskey : un modèle d'analyse d'un dispositif de formation en cinq niveaux

L'auteur recommande de se demander d'abord quels sont les résultats d'apprentissage que l'on veut produire chez les élèves, les compétences en orthographe grammaticale dans le cas présent. Il propose ensuite d'enchaîner avec la question suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques qui vont produire ces résultats ? Il s'agit ici des recherches sur les pratiques exemplaires qui permettent d'identifier les stratégies permettant d'atteindre les objectifs visés. Puis, il suggère de se poser la question du soutien organisationnel requis pour que les pratiques identifiées soient implantées dans les classes. Vient ensuite la question des savoirs et habiletés que les enseignants ont besoin de maîtriser pour implanter ces pratiques afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Enfin, il faut chercher à savoir de quelle manière on peut donner aux enseignants la possibilité d'acquérir concrètement ces savoirs et savoir-faire et de réaliser des essais leur permettant d'observer les effets sur les apprentissages des élèves et d'affiner leur regard professionnel, le travail métacognitif étant au centre de cette reconceptualisation.

Nous avons analysé les pratiques de classes filmées en orthographe grammaticale des trois enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche, avant et après la formation, ainsi que les échanges provenant des temps de micro enseignement et des cercles pédagogiques vécus durant six mois. Nous avons également analysé leurs réponses avant et après la formation à des entretiens semi-dirigés, à un questionnaire évaluant le sentiment d'efficacité personnelle et le soutien organisationnel au cours et à la suite de la formation. Notre posture de formatrice a enfin été mise à distance par la tenue d'un journal de bord.

Concernant les élèves, ces derniers ont été évalués en septembre et mai sur quatre épreuves : une dictée, une rédaction, un exercice de transposition de phrase et une phrase donnée, autre dispositif proposé par Danièle Cogis, visant à faire justifier aux élèves à l'écrit la graphie normée des mots (voir sitographie).

3. 2. Les effets du cercle pédagogique sur les niveaux 1 à 4

Nos résultats montrent que le cercle permet aux enseignants des déplacements des niveaux 1 à 4. D'une part, en démarrant l'analyse de vidéo par des questions ouvertes de type *dans cette discussion, quels sont les éléments qui ont retenu votre attention ?*, le formateur laisse émerger les remarques, préoccupations et éléments perçus dans la vidéo, ce qui lui apporte ainsi des informations précieuses sur la conduite de la formation. D'autre part, en permettant à chaque participant de prendre la parole, il les conforte dans un sentiment de compétence et d'expertise. Ainsi, il rend possibles des apprentissages décisifs pour atteindre le niveau 4.

Quand les enseignants analysent les exemples de pratiques, qu'elles proviennent de pratiques externes ou d'autoscopies, ils perçoivent des éléments qui retiennent leur attention, en font part au reste du groupe et en cela, entrent dans la discussion par une des dimensions du modèle de développement professionnel dans une communauté de pratiques (Shulman et Shulman, 2004). Les informations données par les participants en ouverture de chaque discussion grammaticale permettent au formateur de mieux accompagner les enseignants, d'adapter et de réguler le travail en fonction des besoins des participants. Par exemple, notre décision lors du cercle 4 de proposer un jeu de rôle sur la dictée 0 faute provient du fait que les enseignants, à ce moment de la formation, après trois cercles, livraient des analyses et des réflexions de plus en plus pertinentes sur les vidéos, témoignaient de plus en plus de leurs pratiques de classe et de leur aisance, ce qui justifiait de proposer un nouveau dispositif à ce moment-là du parcours de formation. Dans une formation traditionnelle, plus courte et plus condensée dans le temps, cette régulation de l'accompagnement des formés en fonction de leurs besoins est moins possible.

Dans tous les cas, le formateur n'intervient pas lui-même et ne partage pas d'emblée ses observations, ce qui permet aux enseignants de s'exprimer sur des sujets qu'ils pensent maîtriser et de montrer ainsi leurs connaissances. Les participants doivent réellement s'engager en début d'analyse. Au fil des cercles, ils abordent des thèmes en lien avec la vidéo, thèmes que complète ensuite le formateur en fonction des besoins du groupe et de ses propres objectifs. Pour reprendre les mots de Giguère (2015), le modèle de Shulman et Shulman invite le formateur « à considérer les quatre dimensions interdépendantes qu'il a la possibilité de faire évoluer par son questionnement et son soutien » : sa vision, son engagement, ses savoirs ou ses pratiques.

Le troisième avantage des cercles pédagogiques sur des formations plus traditionnelles concerne précisément le lien entre les cercles et le développement des pratiques en classe.

Cela permet à Claire d'« analyser la pratique de l'un d'entre eux, témoigner de sa pratique, avoir des réponses à ses questions, échanger ». Anne souligne que « revenir petit morceau par petit morceau c'est contraignant mais c'est efficace car ça nous aide dans la mise en œuvre concrète dans la classe ».

Sur les trois enseignantes suivies, toutes ont effectivement mis en œuvre dans leur classe ces nouvelles pratiques. Sur le groupe de sept participants présents lors des cinq cercles⁵, cinq déclarent les avoir mises en œuvre de façon régulière.

3. 3. Les effets de l'autoscopie sur les niveaux 1 à 4

J'avais prévu initialement que chacune des trois enseignantes se porte volontaire pour proposer à l'analyse de ses pairs une autoscopie. Lors du lancement de notre recherche en septembre, aucune ne l'était, mais je comptais les convaincre en me positionnant d'égal à égal : « en tant que formatrice, ancienne enseignante, je me mets en danger en vous montrant mes vidéos de classe, imparfaites, mais avec des gestes professionnels intéressants ; à votre tour, ouvrez-nous les portes de votre classe en nous montrant une des pratiques présentées. » C'est effectivement ce qui s'est produit, mais seulement pour les deux enseignantes les plus expérimentées. En se portant volontaires, Claire et Anne se sont engagées dans une pratique réflexive : d'abord, en testant plusieurs fois dans leur classe avant d'être filmées, elles *s'entraînent*, pour reprendre l'expression de Claire ; ensuite, souhaitant améliorer leur séance, elles demandent des conseils par mail ; enfin, constatant

⁵ Sept participants sur les douze inscrits à la formation ont été présents aux cinq cercles proposés, les cinq autres ayant été absents une fois.

des effets sur leurs élèves, elles en témoignent vis-à-vis de leurs pairs, ce qui développe le regard professionnel de ces derniers et leur motivation pour tester ces pratiques. De plus, ces enseignantes ont été particulièrement actives au moment de présenter leur propre autoscopie au cercle. Elles se sont attachées à décrire le contexte de leur classe, à évoquer les difficultés de leurs élèves pour rendre plus lisibles leurs pratiques et les arbitrages qu'elles sont amenées à effectuer durant les discussions. Le tableau ci-dessous présente pour chaque autoscopie la nature des interventions de l'enseignante volontaire. Parmi les 27 interventions d'Anne, deux d'entre elles sont à l'initiative des échanges, les autres (18) à l'initiative de la formatrice. Cette capacité à initier les échanges est plus marquée chez Claire qui en initie 10 sur 25. En revanche, Anne propose la plupart des interprétations (8 sur 13), tandis que Claire s'en tient à des interventions descriptives, ne proposant que 3 interprétations sur 44 pour l'ensemble du groupe.

Nombre d'interventions	Initie les échanges	Propose une interprétation
Cercle 3 – Autoscopie d'Anne		
27/75 (score le plus élevé)	2/20 (score le plus élevé, après la formatrice)	8/13 (score le plus élevé)
Cercle 5 – Autoscopie de Claire		
37/153 (score le plus élevé)	10/25 (score le plus élevé)	3/44

Tableau 3 : analyse des interventions d'Anne et Claire lors de leurs autoscopies

Les bénéfiques pour l'enseignante volontaire apparaissent : c'est toujours elle qui intervient le plus et qui initie le plus les échanges. C'est aussi dans le cas d'Anne celle qui propose le plus d'interprétations. Pour Claire, qui témoigne de ses pratiques plus qu'elle ne les interprète, cette observation ne se vérifie pas.

3. 4. L'évaluation des élèves

Les trois classes ont été évaluées avec les mêmes exercices, fin septembre/début octobre, avant le début de la formation, puis, au mois de juin, après la fin de la formation. Les quatre exercices utilisés sont une dictée, une production d'écrit avec révision différée, un exercice de transformation de phrases et une phrase donnée. Ces évaluations se sont déroulées sur deux demi-journées (2 fois 1h30 environ) avec un temps supplémentaire différé pour la relecture de la rédaction. Toutes ces évaluations ont été passées par nos soins.

3. 4. 1. La dictée

Une dictée de 73 mots est proposée aux élèves de CE2 (voir Annexe). Sur les 51 mots variables, les accords évalués sont :

- 9 accords verbaux ;
- 16 accords sur des GN minimaux ;
- 4 accords sur des GN de niveau 1 avec des adjectifs épithètes considérés comme facilement identifiables : *petit, joli, rouge, sec* ;
- 3 accords de GN niveau 2 avec des adjectifs épithètes plus difficilement identifiables et/ou des accords féminins : *mouillées, sucrées, animée* ;

- 1 accord adjectif attribut ;
- 2 infinitifs du premier groupe.

Une dictée de 95 mots est proposée aux élèves de CM1 et CM2. Sur les 69 mots variables, les accords évalués sont :

- 10 accords verbaux ;
- 19 accords sur des GN minimaux ;
- 6 accords sur des GN de niveau 1 : *jolie, gourmands, petites, touffus, jeunes, secs* ;
- 7 accords sur des adjectifs épithètes de niveau 2 : *mouillées, cachées, mures, dorées, sucrées, remplie, mouvementée* ;
- 2 accords sur des adjectifs apposés ;
- 2 accords sur des adjectifs attributs ;
- 2 infinitifs du premier groupe.

3. 4. 2. L'exercice de transposition de phrase

Dans cet exercice, il s'agit pour l'élève de transformer la phrase initiale dont le sujet est au singulier en transposant ce dernier au pluriel. La consigne peut parfois poser des problèmes de compréhension ; néanmoins, lors des passations, nous n'en avons pas rencontré.

Pour les CE2, les phrases proposées sont au présent. Sont attendus :

- 3 accords verbaux au présent avec comme sujet le pronom personnel de 1^e personne du pluriel masculin ;
- 3 accords du nom au pluriel ;
- 4 accords de l'adjectif : 3 au masculin pluriel, 1 au féminin pluriel ;
- 1 accord de l'adjectif attribut au masculin pluriel.

Pour les CM1-CM2, les phrases proposées sont au passé composé.

Les accords à produire sont :

- 3 accords verbaux au présent avec comme sujet le pronom personnel de 1^e personne du pluriel féminin ;
- 3 accords du nom au pluriel ;
- 4 accords de l'adjectif : 3 au masculin pluriel, 1 au féminin pluriel ;
- 1 accord de l'adjectif attribut au masculin pluriel.

3. 4. 3. La production d'écrit avec révision différée

À partir d'un extrait de film sur la vie des requins visionné deux fois, une production d'écrit de 10 à 15 lignes est demandée aux élèves : ces derniers ont la possibilité de prendre des notes pendant la projection ou lors de la discussion collective où les informations principales sont mises en commun à l'oral.

La relecture du texte est faite le lendemain au crayon à papier (dans une couleur différente de celle utilisée la veille), sans outils de référence. Les consignes sont : « Relis ton texte

attentivement pour l'améliorer. Peux-tu y ajouter des détails ? Peux-tu préciser des informations ? Relis maintenant ton texte pour le corriger du mieux possible sans aide. Tu peux utiliser la méthode habituelle (faire des traces, des flèches...). »

3. 4. 4. La phrase donnée

Cet exercice vise à évaluer la capacité des élèves à justifier l'orthographe grammaticale de six à neuf mots dans un texte. L'objectif de la recherche ici est de classer les justifications des élèves selon la typologie proposée par Geoffre (2014).

3. 5. Les résultats des élèves (niveau 5)

3. 5. 1. Les accords réussis

Les résultats des élèves montrent des progrès sur les accords du verbe, du nom et de l'adjectif épithète en dictée et en production d'écrits bien supérieurs à ceux observés habituellement.

Sur l'ensemble des élèves des trois classes, dans une dictée de 84 mots en moyenne, on observe, entre septembre et mai :

- 2,8 accords supplémentaires du verbe réussis sur 10 au total : ils concernent plus précisément trois verbes non transparents *courent*, *ramassent* et *montrent*.
- 2,6 accords supplémentaires du nom réussis sur 18 accords au total : ils concernent les noms *crêpes*, *gâteaux*, *enfants*, situés vers la fin de la dictée.
- près de 3 accords supplémentaires réussis de l'adjectif épithète de niveaux 1 et 2 sur 11 accords au total : ils concernent plutôt des adjectifs de niveau 1 en CE2 comme *secs* et *rouges* et de niveau 2 en CM comme *mouillées*, *sucrée*, *animée*.

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats des classes aux pré et post-tests sur l'ensemble des accords du verbe, du nom et de l'adjectif épithète en valeur absolue par rapport au nombre total d'accords du verbe, du nom et de l'adjectif épithète attendus.

	Nombre moyen d'accords réussis sur 33 accords		Écart en nombre d'accords réussis sur 33 accords
	Pré-test	Post-test	
Anne 24 CE2	13,54 (écart-type 4,54)	25,08 (écart-type 4,25)	11,54

Tableau 4 : résultats de la classe de CE2 en pré et post-tests sur l'ensemble des accords

	Nombre moyen d'accords réussis sur 46 accords		Écart en nombre d'accords réussis
	Pré-test	Post-test	
Perrine 22 CM1	28,27 (écart-type 5,79)	36,07 (écart-type 6,13)	+7,82
Claire 9 CM1	30,56 (écart-type 7,58)	41,1 (écart-type 5,18)	+10,55
Claire 13 CM2	36,77 (écart-type 7,25)	43,85 (écart-type 2,24)	+7,08

Tableau 5 : résultats des classes de CM1 et CM2 en pré et post-tests sur l'ensemble des accords

La différence entre le pré-test et le post-test est significative dans tous les cas ($p < 0,01$; pour le CM2, $p = 0,02$), les écarts se resserrant lorsque le nombre d'accords réussis se rapproche du maximum. Une étude scientifique d'ampleur nous permet d'estimer un progrès normal en orthographe grammaticale : celle de Manesse et Cogis (2007), menée en France auprès de

plus de 500 élèves par niveau scolaire, du CM2 à la 3^e. Dans une dictée évaluative de 83 mots intitulée *Les arbres*, la diminution observée est de 1 à 1.5 erreurs par année en moyenne⁶.

Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Nadeau et Fisher (2014) pour la dictée et la rédaction : les accords supplémentaires réussis en dictée sont de 4 à 5 entre octobre et mai pour des niveaux de classe équivalents⁷ ; le pourcentage d'accords réussis progresse en rédaction de 15, 4% en 2^e cycle primaire et de 11,3 % au 3^e cycle primaire.

~~Cette dictée est un repère pour nous, au moins pour les élèves de CM2 : dans notre dictée de 95 mots, comportant 46 accords verbes/noms/adjectifs, nous pouvons donc constater que la diminution de 7,3 erreurs au cours de l'année de CM2 est bien plus importante comparée aux 1,5 accords de la dictée *Les arbres*. En revanche, la dictée *Les arbres* ne propose pas de repère pour les classes de CE2 et CM1. Malgré tout, nous pouvons supposer que laer~~

3. 5. 2. L'évolution des erreurs

Nous avons classé les erreurs en quatre catégories :

Catégorie 1 : l'absence de marque⁸ ;

Catégorie 2 : la présence de marque inappropriée : cela correspond à un choix erroné entre différents morphogrammes. C'est par exemple « s » au lieu de « t » pour un verbe à la troisième personne du singulier ;

Catégorie 3 : la présence de marque indue : il s'agit d'erreurs d'adjonction. C'est par exemple l'ajout d'un « s » à un nom au singulier ;

Catégorie 4 : la présence de marque normée.

Sur l'accord du verbe, nous constatons :

- en CE2 : un déplacement des erreurs, d'absence de marque à la présence de marques inappropriées. L'erreur la plus représentée est *deux petites biches arrives* ;
- en CM1 : un déplacement des erreurs, d'absence de marque à la présence de marques inappropriées et indues. Les erreurs les plus représentées sont *Paul veus observer* (marque inappropriée) et *il les regardes* (marque indue).
- en CM2: les erreurs d'absence de marque et de marques inappropriées tendent à disparaître ; il reste des erreurs de marques indues. L'erreur la plus représentée est *il les regardes*.

Les évolutions observées sont conformes aux études sur le développement de la morphographie : les procédures phono/logographiques régressent au profit de procédures qui génèrent des erreurs quant au choix des marques « selon une dynamique évolutive orientée par le fonctionnement des catégories linguistiques elles-mêmes » (Cogis, 2005 : 141).

	Absence de marque en %		Présence de marque inappropriée en %		Présence de marque indue en %	
	Prétest	Post test	Prétest	Post test	Prétest	Post test
Anne	83,21	55,2	16,79	44,8	0	0

⁶ L'étude étant transversale, elle permet seulement de comparer les résultats d'élèves de classes différentes évalués en même temps. Pour les erreurs de type 5 (grammaire) les élèves de 6^e font 2 erreurs de moins en 6^e qu'en CM2 en ZEP et 0,8 en non ZEP (p. 222).

⁷ Dictée de 50 mots au 2^e cycle primaire (8-10 ans) et de 69 mots au 3^e cycle (10-12 ans). Voir rapport p. 81.

⁸On parle de marque pour un morphogramme ayant une contrepartie sémantique (marque de personne, de mode-temps, de singulier, de pluriel, de féminin). Cette marque ne se confond pas avec ce que l'on appelle à l'école la terminaison qui peut agréger différentes marques.

24 CE2						
Perrine 22 CM1	71	43	20,6	38	17,8	20
Claire 9 CM1	60	33,3	24	50	16	16,7
Claire 13 CM1	58,3	0	25	0	16,7	100
Moyenne sur l'ensemble des élèves	71,42	37,7	19,55	34,6	10,3	27,7

Tableau 6 : évolution des erreurs d'accord sur le verbe

Concernant l'adjectif, les traces de relecture des CM permettent de relever deux nouveaux types d'erreur :

- l'absence de marque mais avec une identification correcte de la classe. Exemple : *une journée mouvementé*. L'élève a bien identifié la classe de l'adjectif (il écrit sous le mot l'abréviation *adj.*) mais il ne fait pas l'accord pour autant.
- des marques inappropriées mais avec identification correcte de la classe. Exemple : *des crêpes sucrés*. L'élève a bien identifié la classe de l'adjectif et marque l'accord en nombre mais pas en genre.

Pour approfondir ces résultats, des entretiens métalinguistiques seraient nécessaires.

Ces résultats permettent d'établir un lien entre les pratiques des enseignants en classe et les progrès constatés de leurs élèves.

3. 5. 3. L'évolution des justifications

Sur la phrase donnée, les résultats de notre recherche montrent une évolution des justifications auxquelles les enseignants avaient été sensibilisés dès la première séance.

En pré-test, les CE2, CM1 et CM2 justifient les graphies de la même manière, par des justifications morphosémantiques (*Je mets « ent » car ils sont plusieurs*) ou des justifications métalinguistiques (*Je mets « ent » parce que c'est du pluriel*). Ainsi, en l'absence d'un enseignement explicite de justification des graphies d'orthographe grammaticale, les élèves justifient très peu par des justifications morphosyntaxiques (*Je mets « ent » parce que c'est un verbe au présent qui s'accorde avec le sujet pronom « elles » qui désignent les biches*). Ceci tend à montrer que si l'on ne conduit pas les élèves par un réel enseignement à justifier leurs graphies par un recours précis à la grammaire, ce type de justification ne vient pas « naturellement ».

En mai, nous constatons de larges progrès en CE2, CM1, CM2 avec une progression des justifications morphosyntaxiques, ce qui nous permet d'établir une nouvelle classification des justifications morphosyntaxiques plus détaillée. Cependant, un écart dans les résultats des deux classes de CM, avec une progression des justifications morphosyntaxiques bien plus forte dans celle qui a commencé les dictées métacognitives dès le début, nous conduit à faire l'hypothèse qu'un temps minimal de six mois de pratique de cet entraînement au raisonnement grammatical, à raison d'une fois par semaine, est nécessaire.

Enfin, en rédaction, à chaque niveau de classe, nous pouvons noter des progrès significatifs dans les accords grammaticaux : ceux-ci sont d'autant plus forts que les taux de réussite en pré-test sont bas. Ainsi, les élèves faibles progressent beaucoup plus que les élèves forts, et ce, quel que soit le niveau de classe avec un effet de « nivellement vers le haut » des

compétences des élèves, pour chaque variable étudiée : accords des verbes, des noms et des adjectifs épithètes.

	pré-test en septembre	post-test en mai
Niveau faible	25,57	72,44
Niveau moyen faible	45,18	70,50
Niveau moyen fort	63,29	84,73
Niveau fort	87,50	90,86

Tableau 7 : Accord du verbe en % pour l'ensemble des élèves des trois classes

	pré-test en septembre	post-test en mai
Niveau faible	15,00	90,00
Niveau moyen faible	45,09	82,00
Niveau moyen fort	61,76	72,49
Niveau fort	91,19	92,44

Tableau 8 : accord du nom en % pour l'ensemble des élèves des trois classes

	pré-test en septembre	post-test en mai
Niveau faible	9,09	81,52
Niveau moyen faible	42,35	73,33
Niveau moyen fort	65,40	86,00
Niveau fort	90,78	90,10

Tableau 9 : accord de l'adjectif épithète en % pour l'ensemble des élèves des trois classes

Ces résultats convergent ainsi avec ceux de l'étude de Nadeau et Ficher sur des élèves de la 3^e primaire à la 3^e secondaire et correspondent également à ceux présentés par la recherche de Jean-Pierre Sautot dans l'académie de Lyon, publiée en 2016.

Conclusion

Nos résultats ont montré que ces cinq cercles mensuels développaient plusieurs effets positifs :

- le développement du regard des enseignants, avec en particulier une observation des élèves plus pertinente, des interprétations reposant sur un cadre conceptuel plus nombreuses et des réflexions plus approfondies témoignant d'un transfert et d'une meilleure conceptualisation ;
- une évolution significative des pratiques de classe, avec le développement des quatre dimensions du modèle de développement professionnel, en particulier la vision et l'engagement qui sont des dimensions difficiles à faire évoluer dans des formations plus classiques ;
- des progrès importants sur les résultats des élèves en dictée, mais aussi en rédaction et dans des exercices de transposition de phrases et de justifications écrites des raisonnements grammaticaux, comme la phrase donnée de D. Cogis.

Néanmoins, soulignons que l'une des limites de cette recherche et de ces résultats réside dans la taille de l'échantillon (68 élèves) et le volontariat des enseignantes.

Nos résultats nous conduisent également à affirmer que le jeu de rôles et l'autoscopie sont complémentaires à deux niveaux : d'une part, le jeu de rôles prépare la mise en œuvre en classe avec les élèves ; d'autre part, il prépare l'enseignant « acteur » du jeu de rôles, qu'il joue l'enseignant ou l'élève, à « se regarder », « s'observer » et « s'accepter » ; il est ainsi « un facilitateur » de l'autoscopie puisqu'un enseignant qui « se lance » une première fois dans un jeu de rôles devant ses pairs, puis s'observe et analyse sa pratique, sera plus enclin à se porter volontaire pour une autoscopie. Pour paraphraser Serge Leblanc⁹, ce dispositif pourrait être ici un moyen pour les enseignants d'apprendre progressivement à « se connaître et se reconnaître » (Leblanc, 2009), à travers des microgestes langagiers dont la portée leur échappait.

Bibliographie

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72 (2), 105-125
- Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D. Peret C., (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore impossible ? Dans S. Baddeley, F. Jecic, C. Martinez, *L'orthographe en quatre temps*. Paris, Champion, 161-202.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Flandin, S. Gaudin, C. Chalies, S. (2014). La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf (consulté le 29/01/18)
- Geoffre T., (2014) Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ? *Lidil*, 49 , 93-113.
- Giguere, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^e cycle du primaire en grammaire actuelle*, thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>(consulté le 22/08/18)
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, volume 96; issue 3, 606-633.
- Guskey T.R. (2000). *Evaluating professional development* . Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York : Routledge.
- Lajoie, C. & Pallascio, R. (2001), Actes du colloque GDM (Groupe de didactique des mathématiques du Québec), 120-132.
- Manesse, D., et Cogis, D. (2007). *Orthographe –à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Nadeau, M., Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre, l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

⁹ Conférence de Serge LEBLANC « Scénarios de vidéoformation au sein d'un processus progressif de professionnalisation ? » à l'IFE 2015

Nadeau, M. & Fisher, C. (dir.) (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*. Rapport de recherche, Programme Actions concertées, Fonds de recherche Société et culture Québec.

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 28/01/18)

Nadeau, M. Fisher, C. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 26 septembre 2019. URL :

<https://journals.openedition.org/reperes/742>

Sautot, J.-P. (2016). Mesure du progrès en orthographe grammaticale, Compte rendu de recherche. [Rapport de recherche] Éspe de Lyon, Inspection académique du Rhône (France).

Sève, P. & Ambroise, C. (2009). Images, ciseaux, tirettes...Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom /verbe. *Repères* 39, 103-124.

Sherin M., Van Es E. (2005). Using Video to support teacher's ability to notice classroom interactions, *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. Norfolk, VA: Society for Information Technology & Teacher Education.

<http://www.learnlib.org/p/4824>

Sherin M., Van Es E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision, *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487108328155>

Shulman, L. S., Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn : A Shifting Perspective, *Journal of Education*, volume 189, numbers ½

[http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_\(JrCurriculumStudies_2004\).pdf](http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_(JrCurriculumStudies_2004).pdf)

Sitographie

Groupe privé Facebook <https://facebook.com/groups/852304104823499> destiné à la formation et à l'autoformation aux dictées métacognitives : vidéos tournées dans le cadre du projet de recherche MELS-FRQSC 2010-2014 des chercheuses Marie Nadeau (UQAM) et Carole Fisher (UQAC).

Le livret complet se trouve sur le site Scolagram, dossier n°3, négociation orthographique, avec les transcriptions des cercles pédagogiques et les consignes de passation.

<https://scolagram.u-cergy.fr>

Annexes

Dictée CE2 73 mots

Les enfants courent faire une jolie promenade dans la forêt. Sous les feuilles mouillées, les filles cherchent des champignons. Les garçons ramassent des pommes rouges. Paul veut regarder les biches mais elles ne se montrent pas facilement. Soudain, deux petites biches arrivent et s'approchent de lui. De retour à la maison, les enfants mangent des gâteaux secs et des crêpes sucrées. Ils sont contents de raconter à leurs parents cette journée très animée.

Dictée CM1 CM2 95 mots

Les enfants du village courent faire une jolie promenade dans la forêt. Très concentrées, les filles cherchent des champignons cachés sous les feuilles mouillées pendant que les garçons gourmands ramassent des petites pommes mures et dorées. Paul veut observer les biches mais elles ne se montrent pas facilement. Soudain, deux jeunes biches apparaissent. Caché dans des buissons touffus, le garçon les regarde. De retour à la maison, les enfants mangent des gâteaux secs et des crêpes sucrées. Ils semblent fatigués mais ils sont contents de raconter à leurs parents cette journée bien remplie et mouvementée.

Exercice de transposition

“ Sur votre feuille est écrite une histoire racontée par Alexia. Transformez le texte, si ce sont Alexia et sa sœur qui racontent cette histoire, en orthographiant correctement les mots soulignés. Vous avez cinq minutes. »

Alexia raconte : Je suis allée au centre commercial. Au rayon des vêtements, j'ai acheté un pantalon large et bariolé, une chemise brodée, un beau blouson. Je suis ravie de mes achats.

Maintenant Alexia et sa sœur racontent. Transforme le texte.

Nousau centre commercial. Au rayon des vêtements,

nous deux

.....

et, deux,

deux Nousde nos achats

Phrase donnée

CM1 CM2

Les vacances commencent et nous allons au zoo. Dans leur cage, les lionnes endormies tournent en rond. Elles ressemblent à des grosses peluches. Pour jouer, les petits singes sautent de branche en branche en se retenant d'une seule main. Les pandas fatigués restent immobiles derrière les barreaux.

CE2

Les vacances commencent et nous allons au zoo. Dans leur cage, les singes agiles sautent de branche en branche en se retenant d'une seule main. Ils ressemblent à des petites peluches.

Écriture : Consignes pour les CE2

- Au cours de cette activité, tu vas voir un extrait de film sur la vie des requins.
- Après avoir vu cet extrait deux fois, tu vas rédiger un texte de 10 à 15 lignes en respectant la consigne suivante :

- Décris avec tes mots la vie des requins à un enfant qui n'a pas vu le film. Donne le plus de détails possibles. Termine ton texte en précisant ce qui t'a le plus impressionné chez les requins.
- Tu écriras en sautant des lignes.

Relis ton texte attentivement pour l'améliorer.

Peux-tu y ajouter des détails ? Peux-tu préciser des informations ?

Relis maintenant ton texte pour le corriger du mieux possible sans aide. Tu peux utiliser la méthode habituelle (faire des traces, des flèches...)