

Médiation et métacognition : Comment les intégrer dans l'enseignement en soutien pédagogique ?

Master en enseignement spécialisé – Volée 1215

Mémoire de Master de Erica Bilat

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2015

Remerciements

Je désire remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenue dans cette longue période de recherche et d'écriture de mon mémoire et sans lesquelles ce travail aurait été difficile à réaliser.

Un grand merci tout d'abord à ma directrice de mémoire, Mme Sophie Willemin, qui m'a conseillée et guidée tout au long de ma recherche et dont la sensibilité m'a donné beaucoup de courage pour avancer dans les moments de doutes. Un grand merci également à mes collègues du Collège de Delémont pour leur soutien tout au long de cette aventure ainsi que mon élève sans lequel ce travail n'aurait pas été le même. Enfin, je te tiens à remercier tout particulièrement ma famille et mes amis pour le grand soutien qu'ils m'ont adressé à travers leurs messages et paroles d'encouragement.

Liste des figures

Figure 1	: Le Triangle pédagogique (Houssaye, 1993).....	16
Figure 2	: Le Triangle pédagogique : l'enseignant « fait le mort »	17
Figure 3	: Le Triangle pédagogique : L'enseignant effectue une médiation légère.....	17
Figure 4	: Le Triangle pédagogique : L'enseignant effectue une médiation lourde	18

Liste des tableaux

Tableau 1	: 1 ^{ère} évaluation des processus métacognitifs de l'élève	45
Tableau 2	: Dictée 1 : Erreurs de l'élève	50
Tableau 3	: Autoévaluation 1 de l'élève	55
Tableau 4	: 2 ^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève	61
Tableau 5	: Questions permettant l'émergence de la métacognition chez Claude	63
Tableau 6	: Autoévaluation 2 de l'élève	73
Tableau 7	: 3 ^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève	79
Tableau 8	: 4 ^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève	84
Tableau 9	: Dictée 1 et 2 : Erreurs de l'élève	85

Liste des annexes

Annexe 1	: Problème de mathématiques	93
Annexe 2	: Tableau « Comment faire pour... ? ».....	94
Annexe 3	: Dictée A, chronodictées	95
Annexe 4	: Grille d'évaluation, dictée A, chronodictées.....	96
Annexe 5	: Tableau « Ce que je sais bien faire/ Ce que je dois améliorer »	97
Annexe 6	: Echelle d'autoévaluation 1 de Claude en dictée	98
Annexe 7	: Démarche métacognitive de Claude en dictée	99
Annexe 8	: Retranscription des entretiens.....	100
Annexe 9	: Retranscription des séquences	129
Annexe 10	: Dictée 1 de Claude	145
Annexe 11	: Dictée 2 de Claude	146
Annexe 12	: Echelle d'autoévaluation 2 de Claude en dictée	148

Résumé et mots-clé

Cette recherche qualitative a comme point de départ les théories d’auteurs connus tels que Britt-Mari Barth (2013) et Pierre Vianin (2009) qui expliquent que la métacognition est indispensable à tout apprentissage. Pour qu’elle soit atteignable pour les élèves, elle nécessite néanmoins une mise en place par l’enseignant-médiateur en classe. Sur cette base, ce travail tend à démontrer comment cette démarche de médiation par l’enseignant est possible en classe et comment elle peut amener les élèves à intégrer la métacognition dans leurs méthodes de pensée, notamment dans une tâche telle que la dictée. Les entretiens semi-directifs avec un élève de 9^{ème} Hamos bénéficiant de leçon de soutien ambulatoire et les observations de l’enseignante, transcrites dans un journal de bord, sont les outils qui permettront de répondre à ces questions.

Métacognition, processus métacognitifs, processus cognitifs, métaconnaissances, médiation

Table des matières

1. Thématique de recherche	1
1.1. Intérêts personnels	1
1.2. Contexte de travail et prémices de la réflexion	3
2. Problématique	5
2.1. Questions de départ	5
2.2. Définition et importance de l'objet de recherche	6
2.3. Cadre théorique	7
2.3.1. La métacognition et ses processus	7
Processus cognitifs	8
Processus métacognitifs	11
Métaconnaissances	13
2.3.2. La médiation en classe	15
2.3.3. La dictée	24
La faute d'orthographe	28
Autocorrection	31
2.3.4. Question de recherche	35
3. Méthodologie	36
3.1. Population	36
3.2. Fondements méthodologiques	37
3.3. Méthode de collecte de données	39
3.4. Démarche d'analyse	42
4. Analyse et résultats	43
4.1. Analyse et résultats	43
La métacognition et Claude : 1 ^{ère} mise en situation	43
La métacognition en dictée et Claude : Evaluation de départ	49
Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique	56
Séquences de remédiation en classe de soutien	65
L'élève demandeur d'aide	65
Points forts et points faibles en dictée	72

Table des matières

Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique (suite)	75
La métacognition en dictée et Claude : Evaluation finale	82
4.1. Synthèse	87
5. Conclusion	89
6. Bibliographie	91
7. Annexes	93

1. Introduction

1.1. Intérêts personnels

« J’ai trouvé incompréhensible, voire inacceptable, que tant d’enfants n’arrivent pas à suivre l’enseignement donné à l’école, qu’ils soient en échec pendant des années, [...], et sans la confiance en eux ni les connaissances indispensables pour avoir une réelle chance de participer à l’évolution de notre société. » (Barth, 2013a, p.8)

Dans mon parcours professionnel d’enseignante ordinaire et spécialisée, j’ai rencontré beaucoup d’élèves en difficultés scolaires. Avant d’acquérir certaines notions théoriques qui m’ont permis de répondre à mes questions, j’avais le sentiment d’une sorte d’injustice, quelque chose ne fonctionnait pas, mais quoi ? Comment se faisait-il qu’un si grand nombre d’enfants soit en échec scolaire et ce dès les premières années d’école ? Où était le problème ? Peut-être n’avaient-ils finalement pas leur place dans ce degré ou dans cette classe ? Était-ce le système scolaire suisse, très élitiste de réputation, qui voulait cela ? Ou alors un problème de formation des enseignants ? Toutes ces questions m’ont habitée pendant longtemps. Je me sentais parfois démunie devant un élève qui n’arrivait pas à suivre le programme scolaire. J’avais besoin d’outils, de techniques concrètes. Je me suis alors engagée dans la formation en enseignement spécialisé dans le but de pouvoir répondre aux attentes et besoin de mes élèves « oubliés » et parfois même « perdus » devant toutes ces notions à apprendre et ces montagnes d’objectifs à atteindre. En tant qu’enseignante spécialisée, mon objectif a toujours été de vouloir faire réussir le plus grand nombre d’élèves mais les obstacles sont parfois très difficiles à franchir et les lacunes sont souvent très marquées.

Durant ma deuxième année de formation au Master en Enseignement Spécialisé (MAES), j’ai suivi un module en déficience intellectuelle, dispensé par Marco Hessels, qui expliquait comment fonctionne la mémoire et quels processus sont impliqués dans les apprentissages. Ce fut une illumination : la métacognition était la réponse à toutes mes questions ! J’avais enfin peut-être « LA » clé pour comprendre comment apprennent mes élèves et quels mécanismes ils utilisent pour y arriver. Ceci a donc été le début de mon aventure en terres inconnues du

côté des notions de métacognition et de médiation. Cependant, je ne voulais pas m'arrêter en si bon chemin. J'avais envie d'en savoir plus et de comprendre comment il m'était possible de travailler la métacognition en classe. J'ai pris cela comme un challenge personnel car allier théorie et pratique ne me paraît pas toujours simple.

Selon Barth (2013a), qui a été influencée par beaucoup d'auteurs tels que Jérôme Bruner (1983) et Vygotsky (1985), l'interaction verbale est un outil fondamental pour permettre à l'élève de développer sa pensée. C'est grâce à l'expérience de l'adulte et à son aide que l'élève va pouvoir apprendre à utiliser ses outils intellectuels et prendre conscience de ses méthodes de pensée, que ses stratégies d'apprentissage ne sont pas toujours optimales pour réussir sa scolarité. Cette démarche menée par l'enseignant est appelée « médiation » et joue donc un rôle essentiel dans l'aide que je peux apporter à mes élèves. J'ai alors appliqué tant bien que mal ce que j'avais appris en terme de métacognition et de médiation et cela m'a amené à m'interroger à nouveau : « Comment aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage si le but de la médiation est de les amener à trouver la « réponse » seuls ? Où est la limite de l'aide pour permettre à l'élève d'être le plus autonome possible ? ». Cette manière d'aborder les apprentissages est d'autant plus difficile qu'elle demande un réel investissement personnel et une grande remise en question de mes pratiques. En effet, je n'aurais jamais pensé qu'il était possible d'obtenir de meilleurs résultats scolaires en ne « soufflant » jamais la réponse à l'élève ou en ne l'induisant pas. Puisque cela est apparemment possible, ma curiosité m'a poussé à en savoir plus.

Une fois mes questions posées et élucidées par mes lectures, j'ai dû faire un choix quant au domaine dans lequel j'allais mener mon expérimentation. En effet, si la métacognition et la médiation sont une aide précieuse pour amener les élèves à réussir leur scolarité, il serait idéal de le faire dans toutes les matières qu'ils traitent à l'école. Cependant, pour mon travail, j'ai choisi de ne traiter uniquement celle dans laquelle la majorité des élèves sont en difficulté : la dictée.

Par ce travail de recherche et d'expérimentation, je souhaite répondre concrètement à toutes les questions que je me suis posées à un moment donné de ma pratique professionnelle et espère pouvoir ainsi répondre aussi à celles de mes collègues enseignants. De plus, j'ai beaucoup d'attentes par rapport à ce travail de recherche car je souhaiterais atteindre un plus

grand taux de réussite en dicée pour mes élèves. Mes recherches et mon expérimentation nous dirons dans les prochains chapitres si mon but peut être atteint.

1.2. Contexte de travail et prémices de la réflexion

Depuis l'acquisition de mon diplôme d'enseignante régulière pour les niveaux allant de la 1^{ère} Harmos à la 8^{ème} Harmos en 2008, j'ai essentiellement fait des remplacements dans plusieurs écoles du Jura et du Jura-bernois. Cette expérience a été très enrichissante car elle m'a permis de développer ma pratique professionnelle dans tous les niveaux qui correspondaient à ma formation. Passer d'école en école a été très bénéfique pour moi car j'ai pu constater que malgré le fonctionnement différent d'une institution à une autre, malgré le très bon travail des enseignants, un grand nombre d'élèves était en difficulté. J'ai été quelque peu brusquée par cette découverte car dans ma croyance, les élèves en difficultés étaient regroupés soit dans des institutions spécialisées, soit dans des classes de soutien. Cette réalité ne m'était pas apparue tout au long de ma formation initiale, peut-être parce que les stages étaient trop courts ou parce que j'étais trop concentrée à appliquer leurs directives. Avec du recul, je me rends compte que je n'avais pas assez d'armes pour lutter contre l'échec scolaire, que ma fonction me permettait d'avancer surtout avec les « bons » élèves. J'ai eu l'impression, lors de mes premières années d'enseignement, que la solution pour ces élèves était ailleurs, mais où ? Qui devait s'en occuper ? Moi ? Mais comment ?

En 2011, j'ai été engagée au Collège de Delémont pour prendre en charge des élèves en intégration, âgés de 12 à 16 ans, qui avaient une dysphasie. Ayant une formation primaire, j'avais un peu peur au départ d'être confrontée à des élèves de niveau secondaire mais ce qui m'a aussi beaucoup questionné c'est le fait de me retrouver devant des élèves qui avaient des « étiquettes diagnostiques » comme celle de « dysphasie » ou « dyslexie » par exemple. Mais que pouvaient bien être ces formulations ? En 2012, j'ai donc commencé le Master en Enseignement Spécialisé dans le but d'apprendre à mieux cibler l'aide dont mes élèves ont besoin et ainsi leur permettre une évolution qui les amènerait plutôt vers une réussite scolaire.

Pour ce travail, j'ai choisi de travailler la métacognition car je suis convaincue que beaucoup d'élèves ne la pratiquent pas. De plus, si la médiation peut amener l'élève à réfléchir sur ses gestes mentaux, j'aimerais tester les théories développées par différents chercheurs à ce sujet,

en particulier sur une activité scolaire qui rencontre un très faible taux de popularité auprès des élèves et qui, souvent, les terrorise : la dictée.

2. Problématique

2.1. Questions de départ

L'orthographe est un apprentissage long et difficile qui demande une certaine maîtrise de ses règles mais aussi celle de la lecture. En effet, selon Giasson (2012), pour pouvoir retenir l'orthographe des mots quels qu'ils soient, il est impératif de savoir lire car c'est la fréquence de la lecture de ce mot qui va permettre de le graver dans notre mémoire à long terme. Il est également possible d'apprendre un mot en utilisant une technique de mémorisation mais pour cela, il faut savoir comment s'y prendre et beaucoup d'élèves ne le savent pas. A ce propos, nos méthodes de lectures actuelles, plutôt globales que syllabiques, demandent aux élèves d'avoir de bonnes capacités de mémorisation. Le problème est peut-être là. En effet, la plupart des élèves rencontrant des difficultés scolaires ont un réel manque de stratégies d'apprentissage. Ainsi, si personne ne les aiguille, leur apprentissage sera long et fastidieux. D'ailleurs, aujourd'hui, je constate dans ma pratique professionnelle qu'un nombre important d'élèves n'aime ni lire ni écrire. Est-ce une coïncidence ? Si l'apprentissage de la lecture demande des stratégies particulières, celui de l'orthographe également. En effet, l'enfant doit accumuler dans sa mémoire beaucoup d'informations que ce soit au niveau des règles de grammaire, dans la mémorisation des règles orthographiques ou dans celle de l'écriture d'un mot. Au final, si l'élève manque de stratégies d'apprentissage, il sera en difficulté en lecture puis en écriture et sera ainsi démuni, à juste titre, face à une dictée. Comme nous le verrons par la suite, les observations que je vais apporter concernant la dictée peuvent se transposer dans d'autres activités scolaires.

Mes premières lectures m'ont amenée à me demander si la métacognition avait une réelle influence sur la façon dont mes élèves allaient s'y prendre en dictée. Les faire travailler sur leurs propres stratégies est essentiel pour qu'ils comprennent à quel niveau leur démarche peut leur porter préjudice. Selon Vianin (2009), pour travailler sur les stratégies d'apprentissage, il est impératif que l'élève puisse prendre conscience des démarches qu'il entreprend pour pouvoir les transformer ou les améliorer. Cependant, pour que l'élève entre dans cette logique, il est impératif qu'il soit partie prenante, c'est-à-dire qu'il doit trouver un intérêt à améliorer sa façon de faire, qu'il doit être motivé pour que le projet soit commun et

non unilatéral auquel cas, l'enseignant prend le risque de se mobiliser pour n'obtenir aucun résultat concluant.

Cette réflexion m'amène à m'interroger sur ma pratique professionnelle. J'ai bien compris l'importance de la métacognition mais comment l'appliquer en classe de soutien avec un élève? Comment dois-je me positionner en tant que médiatrice par rapport à l'élève? Comment m'y prendre pour faire en sorte qu'il soit demandeur d'aide? Et si l'élève refuse, faut-il le convaincre? Ce monologue m'amène à proposer la question de départ suivante :

Question de départ : Comment utiliser la médiation pour permettre à l'élève de s'engager dans une démarche métacognitive en dictée?

2.2. Définition et importance de l'objet de recherche

Avant de pouvoir récolter des données pour cette recherche, il s'agit premièrement de définir ce qu'est la métacognition et ainsi d'en comprendre les processus, à savoir : les processus cognitifs, les processus métacognitifs et le développement des métaconnaissances. Nous allons voir dans ce travail comment ces derniers fonctionnent et dans quels cas de figures ils sont utilisés. Viens ensuite la question de la médiation. Nous allons remarquer que nous l'utilisons tous en tant qu'enseignant mais nous allons surtout apprendre à l'utiliser de façon plus efficace et réfléchie. Suite à cela, je traiterai la problématique de la dictée dont la plupart de nos élèves ont peur. Ce chapitre expliquera ce qui engendre l'angoisse de nos élèves dans cette notion et mettra en évidence les habitudes de corrections des enseignants face à cette tâche. Enfin, j'expliquerai le fonctionnement des concepts cités ci-dessus en donnant l'exemple d'un élève en situation de dictée.

2.3. Cadre théorique

2.3.1. La métacognition et ses processus

La métacognition est un sujet d'actualité qui influence de plus en plus la pratique des enseignants d'aujourd'hui. Cependant, alors qu'elle permettrait d'augmenter les chances de réussite scolaire de nos élèves, elle reste encore peu utilisée à l'école. Alors qu'est-ce que la métacognition et comment l'utilisons-nous en classe ? Ce chapitre décrit plusieurs définitions de la métacognition et plusieurs théories de sa mise en pratique en classe.

Plusieurs auteurs ont traité de la métacognition dans leurs recherches. Barth (2013) et Vianin (2009) se sont notamment inspirés des travaux réalisés par Bruner (1983), Vygotsky (1985) et Piaget (1964). Quant à Loaer (1998), il définit la métacognition comme les procédures de contrôle et de régulation que le sujet met en œuvre sur son propre fonctionnement cognitif et la connaissance qu'il a de ce fonctionnement alors que Vianin explique la métacognition comme étant « la connaissance et la conscience qu'un sujet a de sa propre cognition ou de la cognition d'autrui » (2009, p.57). Pour comprendre cette dernière définition, il faut également comprendre ce qu'on entend par cognition. Celle-ci est utilisée pour désigner l'intelligence et la pensée, elle est donc notre capacité d'apprendre, de mémoriser et d'analyser. Selon le même auteur, elle couvre l'ensemble de nos activités mentales et nous permet de connaître et d'apprendre. Pour nous aider à mieux comprendre ce qu'est la métacognition, il la compare avec le fait de se « regarder » faire ou étudier, de s'observer « d'en haut » en position « méta » ou encore de descendre de son propre vélo pour se regarder pédaler. De ce fait, on pourrait supposer qu'un élève qui est capable de dire qu'il a besoin de musique pour étudier a une bonne connaissance de ses capacités métacognitives.

Barth (2013a), quant à elle, décrit la métacognition comme étant le fait de prendre conscience de ce que l'on sait et de comment l'on a fait pour apprendre. Pour cette auteure, une fois que ces opérations mentales sont connues, nous pouvons ensuite les reproduire à notre guise dans un autre contexte, ce qui va nous permettre d'apprendre de nouvelles notions. Elle ajoute que les méthodes de travail sont aussi des méthodes de pensée et que ce sont celles-ci qui permettent aux individus d'apprendre de façon plus efficace, de devenir autonomes dans leurs apprentissages mais aussi de prendre plaisir aux études en prenant conscience de leurs capacités. Il s'agit donc de développer sa pensée et ses méthodes pour mieux se connaître

cognitivement parlant. Selon Barth (2013a) et Vianin (2009), il est indispensable que l'élève reçoive un aide guidée par l'enseignant, la médiation, pour développer et prendre conscience des stratégies d'apprentissage utiles.

En termes de métacognition, il est aisé de se perdre avec tous les processus et autres définitions qu'elle implique. Tantôt il s'agit de processus cognitifs ou de processus métacognitifs et tantôt de métaconnaissances, de traitement de l'information ou de fonctionnement de notre mémoire. Il s'agit alors de bien connaître le sujet pour ne pas s'égarer et bien comprendre le cheminement cognitif et métacognitif qui amène un individu, ou plus particulièrement un élève, à apprendre et à devenir autonome dans ces apprentissages. Nous commencerons ici par tenter de comprendre en quoi consistent les processus cognitifs et nous nous concentrerons sur les processus métacognitifs par la suite.

Processus cognitifs

Selon Vianin (2009), le travail cognitif consiste à transformer une information en une connaissance connue. Ainsi, le système cognitif traite l'information de façon active pour la remplacer par une représentation mentale. Selon lui, toute tâche cognitive se résume en trois étapes :

- La prise de l'information dans l'environnement du sujet (input)
- Le traitement de l'information (processeur central)
- L'expression de la réponse du sujet vers son environnement (output)

La première phase qui consiste à « attraper » des informations utiles à notre besoin du moment se nomme plus précisément « input sensoriel ». En effet, pour recueillir des informations, tout individu passe d'abord par ses cinq sens. Ainsi, un élève étant face à un problème de mathématiques, va lire l'énoncé dans sa tête (vue) ou à haute voix (vue et ouïe). Il va devoir donner du sens à sa lecture et comprendre toutes les informations qui lui sont données. Dans d'autres circonstances, d'autres sens seront mis à contribution, cela dépendra de l'information à intégrer. En deuxième lieu, l'élève va organiser, comparer et discriminer les tâches qui sont importantes à retenir et mettre de côté les autres. Il va donc mettre en place une stratégie qui consiste à comparer les données de l'énoncé et choisir ce qui est pertinent ou non pour résoudre son problème de mathématiques puis il va tenter de planifier les

opérations qui le mèneront à émettre des hypothèses de calculs et de réponses. Finalement, dans la troisième étape de la théorie de Vianin (2009) qui se nomme « output » ou sortie, l'élève va poser ses actes, c'est-à-dire qu'il va intégrer et réaliser ce qu'il a planifié dans sa tête. Cette étape est très personnelle et diversifiée. L'élève pourra organiser physiquement, et non mentalement comme dans l'étape précédente, ses opérations de calcul en colonne par exemple ou en termes à termes avec des images, c'est-à-dire qu'il mettra sur papier ou expliquera oralement sa stratégie pour arriver au résultat final et donner ensuite sa réponse à l'enseignant.

Pour définir les processus cognitifs, Barth (2013a) parle du processus de l'abstraction qui englobe trois phases :

- Observation-exploration
- Clarification et vérification
- Généralisation et abstraction

La première phase qu'elle propose « observation-exploration » ressemble beaucoup à celle présentée ci-dessus sous le terme d'« input » puisque leur point commun est la prise d'information par les cinq sens. Il y a néanmoins quelques différences qu'il faut souligner. La perception apparaît avant la comparaison et l'inférence (démarche hypothétique) dans cette étape car selon l'auteure, le jeune enfant reçoit tout d'abord les informations par la vue puis par les autres sens. Cependant, cette situation change au fur et à mesure que l'enfant grandit et ces trois étapes se font parallèlement. Dans cette phase, l'élève va sélectionner les éléments qui l'intéressent, va les comparer entre eux en observant leurs critères (attributs) et chercher à les placer dans un concept, une « famille » (ou plusieurs) qu'il a déjà dans sa mémoire pour leur donner du sens et pouvoir les comprendre. Le fait de pouvoir décider de quel concept il s'agit est une démarche hypothétique (inférence) qui devra par la suite être vérifiée dans la prochaine phase par l'élève. Ainsi, dans l'apprentissage d'une nouvelle notion scolaire par exemple, l'individu qui a sélectionné des éléments et comparé leurs attributs, doit vérifier si son hypothèse est correcte en se posant les bonnes questions : « Cette combinaison d'attributs correspond-elle vraiment à ce concept ? Est-ce que la combinaison de ces attributs est présente dans tous les exemples donnés et expliqués par l'enseignant ? » S'il y a une erreur, l'élève fait une autre hypothèse (inférence) et la vérifie. « Si je combine ceci, alors j'aurai cela ». (Barth, 2013a, p. 119). Pour cette étape, Barth (2013a) utilise la technique du

« oui/non » et pose des « questions élucidantes » aux élèves pour éviter de leur donner la réponse et du coup, les inciter à faire des déductions seuls ou entre pairs. La technique du « oui/non » consiste à donner plusieurs exemples où la règle à apprendre ou à réactiver est toujours vraie et peut toujours être vérifiée. Ce sont des exemples « oui ». En parallèle, pour que l'élève puisse faire des comparaisons et tirer des conclusions, l'enseignant propose des exemples « non » qui contiennent parfois une ou deux caractéristiques qui peuvent être vérifiées par la règle de grammaire que l'élève doit trouver et parfois aucunes. L'élève entre alors dans une étape de réflexion qui le mènera à se poser des questions et à faire ses premières déductions. L'enseignant-médiateur joue à ce moment-là un rôle important car il ne doit pas induire les réponses aux élèves. Les « questions élucidantes » sont un bon moyen de parer à cela. Par ces questions, il s'agit de mettre en évidence un aspect de la règle que l'élève n'a pas observé et ainsi plus que de dire « Ne vois-tu pas... ? » il serait préférable de dire « Qu'est-ce que tu vois ? Est-ce que tu vois une différence entre ces exemples ? Lesquels ? Qu'est-ce que les exemples ont en commun ? ».

En résumé, pour cette étape, l'élève collecte l'information par la perception, traite l'information par la comparaison et détermine quels sont les éléments importants à utiliser dans son problème par inférence, c'est-à-dire qu'il a pu formuler une hypothèse.

La prochaine étape « clarification et vérification » consiste à vérifier sa propre hypothèse avec plus d'exemples. Il s'agit alors d'autoévaluer sa propre compréhension d'une règle par exemple, de vérifier ce que l'élève a compris. Une fois son hypothèse vérifiée à plus grande échelle, il pourra alors généraliser son produit final en un mot, une définition ou une règle absolue. Cette troisième phase « généralisation et abstraction », fait passer l'information en mémoire à long terme. Pour cela, l'élève va « ranger dans sa mémoire » le concept ou la règle apprise dans une catégorie qu'il aura choisie et l'abstraction consistera par exemple à ce que l'élève donne lui-même un exemple qui peut être défini par la règle qu'il vient d'« apprendre ».

En résumé, si nous prenons l'exemple d'un élève qui doit apprendre l'accord des participes passés, il va, en accord avec la première phase, comparer les exemples donnés par l'enseignant, faire ressortir ce qui est important (auxiliaire avoir ou être, ...) et va tirer une conclusion du fonctionnement de cette règle. Dans la deuxième étape, il va reprendre cette règle et faire des liens avec ce qu'il sait déjà et ainsi vérifier sa propre compréhension du

fonctionnement de cette règle en réalisant des exercices par exemple. Enfin, dans la dernière phase « généralisation et abstraction », l'élève est convaincu d'avoir appris ou renforcé cette notion. Ainsi, il sait à présent que cette règle s'applique toujours de la même manière, c'est la généralisation. L'abstraction quant à elle, consiste à vérifier si l'apprentissage est complet et s'il est transférable dans d'autres contextes. L'élève doit donc être capable de démontrer qu'il a compris le concept en produisant lui-même des exemples et de justifier ses choix par exemple en écrivant une phrase qui contient un participe passé sans auxiliaire.

Après avoir défini les processus cognitifs, tentons de comprendre ce que sont les processus métacognitifs.

Processus métacognitifs

Parlons maintenant des processus métacognitifs ou métaprocessus qui sont à la base de toute démarche d'apprentissage. En effet, Vianin (2009) explique qu'ils sont responsables de la gestion des processus cognitifs et que ce sont finalement eux qui planifient et contrôlent l'action de la pensée et qui permettent de choisir les bons outils au bon moment. Pour cela, l'individu doit se questionner sur la stratégie à appliquer : « Est-ce que je dois d'abord explorer la tâche ou est-ce que je devrais plutôt analyser les informations de la consigne? ». Par stratégie, il faut comprendre ici qu'il s'agit bien de tous les moyens qu'un individu peut mobiliser pour intégrer les connaissances qui lui sont enseignées. Ces processus métacognitifs sont présentés en plusieurs phases selon l'auteur :

- Anticipation et planification
- Surveillance de l'action ou monitoring (guidage)
- Autocontrôle ou auto-évaluation
- Régulation
- Transfert

Face à un problème de mathématiques par exemple, l'élève doit se mettre en situation. Pour commencer il va devoir dans un premier temps, anticiper, c'est-à-dire qu'il va imaginer ce qu'il doit faire et le but qu'il doit atteindre. Parallèlement, il va planifier ou plutôt organiser une marche à suivre (stratégie) pour atteindre ce but, tout cela en un temps donné. Cette première étape, « anticipation et planification », est très importante car si l'élève ne se met pas en

situation, il va « tourner en rond » et n'atteindra jamais son but qui est ici, résoudre le problème de mathématiques. Par cette étape, il va donc en quelques sortes survoler la tâche pour comprendre de quoi il s'agit, estimer sa démarche dans le temps imparti pour rendre sa résolution à temps, définir les objectifs qu'il doit atteindre, faire un lien avec ses prérequis et mettre en place une stratégie de résolution. Il faut ajouter ici que cette étape peut être plus ou moins importante selon la tâche à accomplir. Si l'élève doit produire une rédaction sur ses dernières vacances, il va lui falloir plus de temps pour mettre au point une marche à suivre que s'il doit uniquement recopier un texte.

Suite à cela, il s'agit pour l'élève de se lancer dans la réalisation de son problème de mathématiques ou sa rédaction. Tout au long de celle-ci, il va s'arrêter pour observer et évaluer l'efficacité de sa stratégie de départ. Cette vérification tout au long de la tâche fait partie de la deuxième étape « surveillance et monitoring » et peut-être comparable à un « garde-fou » dans le sens que l'élève peut se rendre compte de son degré d'attention, s'il ne perd pas le fil et au besoin, il peut aussi se remettre dans le droit chemin ou modifier sa stratégie si celle de départ ne donne pas de résultats probants. Il arrive parfois que l'élève doive repenser toute sa stratégie et reprendre à « zéro ».

Arrive finalement la réponse finale trouvée par l'élève mais le travail de contrôle des processus métacognitifs n'est pas terminé. En effet, le résultat doit être contrôlé par l'élève, il s'agit de la phase « autocontrôle ou autoévaluation ». Cette étape est souvent ignorée par l'élève alors qu'elle est capitale. Il faut avoir une grande confiance en soi pour ne pas relire sa dictée ! Plus encore, dans la résolution d'un problème de mathématiques, l'élève doit toujours vérifier si sa réponse correspond aux attentes du problème donné. Il doit ensuite se demander ce qui a bien ou mal fonctionné. Cette étape « régulation » permet donc à l'élève de se positionner face à la stratégie appliquée, à la repenser et à la mémoriser pour pouvoir ensuite l'utiliser à nouveau soit pour la même tâche, soit dans un autre contexte. Ceci fait allusion à la dernière étape qui est celle de l'« abstraction » selon Barth (2013a) et qui permet à l'élève de réinvestir une stratégie donnée dans une autre résolution de problème que celle qu'il vient de réaliser, voire dans une autre matière ou situation de vie quotidienne.

Christine Hessels-Schlatter, formatrice pour le « MAES » dans le cours « déficience intellectuelle », reprend l'exemple du jeu et du transfert possible des stratégies pour les apprentissages scolaires. Il est important de faire réfléchir les élèves sur les stratégies ou démarches qu'ils mettent en place pour un tel jeu et qu'ils peuvent réutiliser exactement les

mêmes dans des tâches scolaires. Barth (2013a) fait aussi un lien intéressant entre l'apprentissage des jeux et celui à l'école. En effet, un enfant n'aura pas beaucoup de peine à apprendre les règles d'un jeu et aura même de la facilité à trouver des stratégies pour gagner. Selon elle, le jeu est « rassurant » dans le sens où l'enfant ne pense pas qu'il va perdre. Cette confiance en lui va lui permettre de s'appliquer et ainsi mettre en place une stratégie qui va l'amener à la réussite. Or, à l'école, la plupart des élèves ont déjà subi des échecs et pour certains, surtout ceux en difficultés scolaires, ces échecs sont souvent douloureux car ils reflètent, selon eux, une fragilité au niveau de leur intelligence. Pour qu'un élève réussisse, il faut qu'il ait confiance en ses capacités mais aussi que l'enseignant soit convaincu que son élève est capable de réussir et ce n'est pas toujours le cas.

Pour clore ce chapitre, je suivrai Vianin (2009) qui explique que nous pouvons comprendre la métacognition de deux façons. La première est le fait qu'un élève par exemple, s'observe étudier et va ainsi développer des connaissances cognitives ou métaconnaissances et la deuxième désignant les processus métacognitifs expliqués ci-dessus. Pour mieux comprendre ceci, il faut comprendre ce qu'on entend alors par métaconnaissances.

Métaconnaissances

Les métaconnaissances se divisent en trois catégories :

- Les connaissances sur soi-même, sur les autres et sur le fonctionnement cognitif humain
- Les connaissances sur la tâche à accomplir
- Les connaissances sur les stratégies

La première catégorie englobe trois sortes de connaissances : « les connaissances sur soi » qui se traduisent par le fait de savoir si l'on est « fort » en calcul mental ou en difficulté en orthographe, « les connaissances sur les autres », est le fait de pouvoir dire si un tel a ou non une bonne mémoire et s'il est plus fort que moi et « les connaissances sur le fonctionnement cognitif » qui seraient la faculté en somme de pouvoir comprendre par exemple le fonctionnement de la mémoire et ses limites, en sachant qu'on est capable de faire du calcul mental mais que la mémoire a de la difficulté à mémoriser trop de calculs en même temps. Dans ce cas-là, il sera judicieux d'utiliser une mémoire externe, comme une feuille de brouillon. La deuxième catégorie « connaissance sur la tâche à accomplir » signifie le fait de

savoir ce que je dois mobiliser comme compétences cognitives pour un tâche donnée, par exemple, j'ai repéré les participes passés, je dois utiliser la règle que je connais pour les accorder correctement. Enfin, la dernière catégorie « les connaissances sur les stratégies » est le fait de savoir qu'il ne suffit pas de lire un texte pour l'apprendre ou encore mettre un point sur chaque mot dont l'orthographe me paraît incertaine en dictée pour pouvoir les reprendre ensuite. Cette dernière étape est très importante et nécessite souvent l'aide de l'enseignant pour ajuster ou découvrir de nouvelles stratégies qui amènent l'élève à mieux réussir.

En résumé, dans toute tâche, l'individu fait appel à son fonctionnement cognitif et ses processus métacognitifs. Rappelons ici que les processus cognitifs permettent d'acquérir de nouvelles notions ou de les approfondir alors que les métaconnaissances et les processus métacognitifs tentent à résoudre des situations ou des tâches en utilisant des stratégies pour atteindre le but recherché. Ainsi, les connaissances métacognitives et les processus métacognitifs fonctionnent simultanément. Par exemple, un élève qui doit écrire une dictée, a besoin d'avoir des métaconnaissances sur lui-même. Il sait qu'il oublie constamment d'accorder le sujet avec le verbe. Les processus métacognitifs entrent alors en jeu. Dans sa planification l'élève va mettre ce critère en évidence pour ne pas oublier de l'appliquer. Il va ensuite y penser tout au long de la dictée et enfin, va le contrôler au terme de celle-ci. Ces trois définitions seront illustrées par un exemple inventé dans le sous-chapitre « autocorrection » du chapitre « 2.3.3. Dictée ».

2.3.2. La médiation en classe

Consciemment ou inconsciemment, tous les enseignants font de la métacognition et de la médiation en classe. Cependant, si elles sont « mal » appliquées, les résultats espérés pourraient ne pas être à la hauteur.

Lorsqu'un élève est en difficulté scolaire, Vianin (2009) explique qu'il s'agit tout d'abord pour l'enseignant de l'aider dans le développement d'une stratégie pour améliorer ses apprentissages. Les notions à apprendre sont donc mises de côté momentanément. Il ajoute « pour aider les élèves en difficulté, nous allons les encourager à s'interroger sur leurs propres stratégies d'apprentissage, à les analyser, les perfectionner, voire, si nécessaire, à les remplacer par des stratégies plus performantes » (Vianin, 2009, p.58). Il est intéressant de se rendre compte ici que l'école donne peu d'importance à la notion « apprendre à apprendre » qui est une sorte de guide dont peut bénéficier l'élève à un moment donné de sa scolarité. Je me souviens avoir vu cette structure dans deux écoles seulement, ce qui prouve qu'elle ne fait pas encore partie de la réalité des institutions.

Si pour apprendre, il faut tout d'abord « apprendre à apprendre » et que cela n'est pas enseigné à tous les élèves, nous pouvons comprendre pourquoi beaucoup sont en difficulté scolaire voire en situation d'échec à un moment ou à un autre de leur scolarité. Cette aide que l'enseignant apporte à la réflexion de l'élève se nomme la médiation. Vianin (2009) explique qu'elle permet à l'élève de rester et de travailler dans sa « zone proximale de développement » telle que formulée par Vygotsky (2005)¹. Celle-ci se situe entre le niveau actuel de l'enfant (performance) lorsque celui-ci travaille seul et le niveau qu'il peut atteindre (compétences cognitives) grâce à la médiation par l'adulte. Ainsi, la médiation permet à l'élève d'utiliser des pistes de réflexion auxquelles il n'avait jusqu'alors pas pensé et qui peuvent s'avérer efficaces surtout s'il est en difficulté scolaire.

Selon les recherches de Vianin (2009), l'enseignant qui entre en médiation avec son élève lui permet de passer de la dépendance à l'indépendance dans ses apprentissages. Plus encore, Barth (2013b) explique l'importance de la médiation à l'école. Elle parle de passage, pour l'élève, d'un état inconscient de son incapacité à un état inconscient de ses capacités si celui-ci

¹ Gaonac'h, D. & Golder, C. (2005). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette éducation : Paris.

reçoit une aide dans le développement de sa pensée et donc de ses stratégies d'apprentissages.

La médiation peut être expliquée grâce au « triangle pédagogique » de Houssaye (1993, voir figure 1). Celui-ci est repris par Vianin (2009) qui en propose trois versions différentes (figures 2, 3 et 4) :

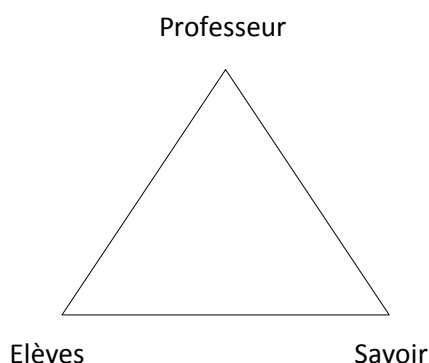


Figure 1 – Le triangle pédagogique (Houssaye, 1993)

Le triangle pédagogique explique le rapport équilibré entre les trois acteurs représentés sur cette figure à savoir : le professeur, l'élève et le savoir. Dans un processus d'enseignement « traditionnel », c'est-à-dire que l'enseignant est souvent devant la classe et transmet son savoir, les deux acteurs principaux sont donc l'enseignant et le savoir alors que l'élève fait le « mort ». Il faut éviter que cette situation ne dure trop longtemps pour permettre à l'élève de se sentir impliqué dans la leçon et avoir ainsi un rapport « élève-savoir » alors que l'enseignant s'efface. Cette situation est souvent utilisée dans nos cours mais elle ne devrait peut-être pas faire partie de leur majorité si l'on tient compte de l'importance de la médiation. En effet, le triangle pédagogique peut être utilisé différemment pour expliquer le guidage de l'élève par l'enseignant.

Pour que l'élève apprenne, il est important de lui permettre de se retrouver seul face au savoir mais pas dans n'importe quelles conditions. Dans la figure 2, l'enseignant se situe très loin de l'élève et du savoir. Il se met en position « méta » pour observer l'élève et les stratégies qu'il utilise et donc interpréter et analyser le travail cognitif de l'apprenant. L'enseignant « fait le

mort ». Plus encore, Barth (2013b) explique que cette manière de fonctionner en classe permet à l'élève de se mettre en posture de chercheur ce qui va par la suite lui permettre de devenir autonome dans ses apprentissages, à condition qu'il sache se poser les bonnes questions.

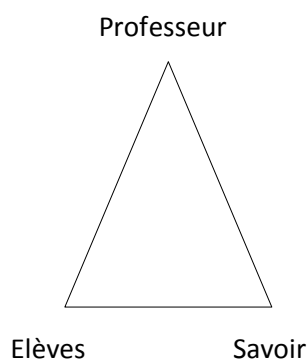


Figure 2 – L'enseignant « fait le mort »

Dans la prochaine figure (figure 3), l'enseignant se rapproche des deux acteurs principaux, le savoir et l'élève, car il a remarqué une difficulté chez ce dernier. Il va par exemple s'asseoir à côté de lui pour tenter de le remettre sur le droit chemin puis va se retirer.

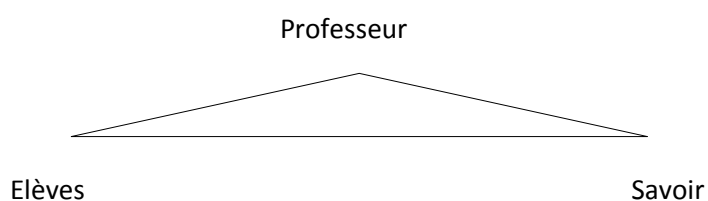


Figure 3 – L'enseignant effectue une médiation « légère »

Enfin, dans la dernière figure (figure 4), l'apprenant rencontre de grandes difficultés et l'enseignant va faire de la remédiation « lourde ». Dans cette situation, l'enfant n'est plus impliqué dans la tâche cognitive et a besoin d'aide sans quoi il ne peut pas avancer. Parfois, la médiation n'est plus suffisante, il s'agit donc d'entrer en remédiation : « Dans certains cas, il

s'agit d'interventions minimales où l'enseignant n'intervient que sur la demande explicite de l'élève lui-même, alors que dans d'autres cas, l'enseignant est très présent dans l'environnement immédiat de l'élève » (Tardif, 1992, p.310). Dans ce cas de figure, nous pourrions donc imaginer l'enseignant assis à côté de l'élève reprenant l'activité depuis le début en essayant de réactiver chez celui-ci les notions dont il a besoin pour entrer dans la tâche.

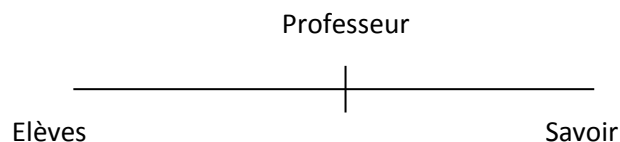


Figure 4 – L’enseignant effectue une médiation « lourde » ou remédiation

En résumé, il s’agit donc pour l’enseignant de jongler avec ces trois figures selon sa propre évaluation de la situation. La difficulté est alors d’intervenir au bon moment en proposant la bonne médiation pour ne pas rompre la relation que l’élève entretient avec le savoir. D’ailleurs Perrenoud (2005) ajoute que « tout l’art est de revenir « juste à temps » ». Ceci explique cela dans le sens où la médiation est importante mais ne doit pas forcément se faire dans toutes les situations d’apprentissage où se trouve l’élève. L’enseignant doit choisir comment intervenir : « Est-ce que je dois réexpliquer le but recherché ou est-ce que l’élève a plutôt besoin de réactiver ses prérequis pour pouvoir faire des liens ? ». Selon Vianin (2009), l’enseignant peut interagir sur la tâche de l’élève mais peut également le faire sur son développement global, c’est-à-dire qu’il peut l’aider à maîtriser ses émotions face à une difficulté et limiter son impulsivité devant la tâche.

Barth (2013a) quant à elle, donne plusieurs exemples de démarches de médiation qui impliquent tous les élèves de la classe mais qui peuvent également être utilisées avec un seul élève. Barth (2013a) et Vianin (2009) sont néanmoins d’accord sur la façon d’amener la médiation en classe. Selon eux, il faut impérativement qu’elle fasse partie intégrante de tout apprentissage, c’est-à-dire qu’elle doit faire partie du quotidien de la classe. L’enseignant sera tantôt face à la classe ou l’élève pour donner des consignes par exemple, et tantôt en retrait pour laisser les élèves à leur réflexion tout en observant leur marche à suivre. Pour que l’élève prenne conscience de sa démarche, l’enseignant doit l’inciter à réfléchir à haute voix. Il aura

ainsi plus de facilité à repérer les failles dans les démarches de ses « chercheurs ». De plus, le fait que les élèves réfléchissent à haute voix leur permet d'avoir des échanges avec le groupe-classe et accentuer la prise de conscience d'une démarche ou stratégie.

La médiation peut être utilisée de différentes manières suivant qu'il s'agisse d'un nouvel apprentissage à intégrer ou d'une notion connue par l'élève sur laquelle l'enseignant doit réfléchir et comprendre pourquoi son apprenant est en échec. Pour mon travail de recherche, j'ai eu envie de me focaliser sur les difficultés que rencontrent bon nombre d'élèves en orthographe et donc plus particulièrement en dictée. Il s'agit donc pour moi de faire prendre conscience à l'élève de ses stratégies et de comprendre ensemble ce qui ne fonctionne pas. Pour cela, j'ai choisi de me concentrer sur la démarche proposée par Vianin (2009) par rapport à l'apprentissage des stratégies en classe mais aussi des conseils prodigués par Barth (2013a, 2013b).

En effet, ce qui m'intéresse en tant qu'enseignante spécialisée dans une démarche de médiation, est d'amener l'élève à développer de bonnes stratégies pour le conduire vers la réussite. Il faut donc tout d'abord qu'il prenne lui-même conscience des stratégies qu'il utilise. Pour cela, il est important dans un premier temps d'observer l'élève dans la tâche sans intervenir, ce qui correspond à une évaluation formative. Lors de la restitution de l'élève, un entretien est nécessaire pour lui permettre de verbaliser ses faits qui l'ont menés à un tel résultat mais aussi pour que l'enseignant comprenne son raisonnement. Pour aider l'élève dans cette démarche difficile, l'enseignant lui pose des questions, par exemple : « Peux-tu me dire ou m'expliquer ce que tu as fait avant de commencer à écrire la dictée ? Peux-tu expliquer exactement ce que tu as pensé ou fait avant de commencer à écrire ? A quoi as-tu pensé pendant que tu écrivais ta dictée ? Et qu'as-tu fait à la fin de la dictée ? ». Durant cet entretien, l'enseignant va utiliser les réponses de l'élève ainsi que sa trace, ici la dictée, pour l'aider à se « souvenir » de sa démarche et des ressources qu'il a utilisées pour réaliser cette tâche. Pour cela, il l'interroge à nouveau, exemple: « Comment as-tu fait pour ne pas oublier de majuscules ? Comment as-tu fait pour accorder tous les verbes ? ». Par ces questions, l'enseignant cherche à faire prendre conscience à l'élève de sa stratégie et des outils qu'il a utilisés. Les questions « comment » ont donc un impact plus important que les « quoi » ou les « qu'est-ce que ».

Vient ensuite le temps de la comparaison des stratégies utilisées par les élèves ou si l'élève est seul avec l'enseignant, celles de celui-ci. Cette étape appelée « modélisation » consiste à permettre à l'élève d'observer une autre démarche pour comprendre ce qui ne fonctionne pas dans celle qu'il a utilisée. L'enseignant peut alors demander à l'élève de lui dicter le texte et ainsi réfléchir à haute voix pour donner l'exemple de ce qui devrait se faire avant, pendant et après la dictée. Cet exercice devrait être motivant pour l'élève dans la mesure où il participe activement puisque c'est lui qui dicte le texte à son professeur. Quel élève n'a jamais rêvé de prendre la place de l'enseignant pour le voir « souffrir » également ? Cette démarche permet donc à l'élève de comprendre par quels processus il devrait passer en rédigeant sa dictée et pourquoi il doit les utiliser.

Il s'agit ensuite pour l'élève de travailler sur un nouvel apprentissage, la nouvelle stratégie à appliquer, en suivant les étapes décrites dans le chapitre précédent à savoir observer, clarifier et abstraire (Barth, 2013a). De cette façon, l'élève pourra expérimenter la démarche proposée par l'enseignant dans d'autres exercices de dictée et faire des liens avec celle qu'il a utilisée. Ceci devrait l'amener à ajouter des éléments essentiels dans sa démarche pour qu'elle soit la plus complète possible. Pour que la stratégie appliquée par l'élève soit réellement complète, il faut également travailler sur une autre source de difficulté liée à la dictée, celle de l'orthographe. Pour cela, il faut permettre à l'élève de réactiver ses connaissances grammaticales ou orthographiques. Il serait donc intéressant de demander à l'élève de lister toutes les règles qu'il a utilisées pour écrire cette dictée et de vérifier s'il les a toutes appliquées correctement. Dans le cas échéant, un travail de remédiation sur les règles de grammaire est nécessaire pour donner une chance à l'élève de les « réapprendre » et de les réinvestir dans des situations d'exercices. Ceci est un moyen pour amener l'élève à réfléchir lors d'une dictée, quand une règle doit être appliquée.

En ce qui concerne l'orthographe d'un mot, la remédiation nécessite de faire des exercices de visualisation du mot. Beaucoup d'enfants écrivent ce qu'ils entendent et ne se font pas de représentation mentale du mot en question. Le son pouvant s'écrire de plusieurs façons, les élèves font souvent beaucoup d'erreurs à ce niveau. Selon Brissaud et Cogis (2011), pour mémoriser l'orthographe d'un mot, il est primordial de l'épeler et d'en avoir une représentation mentale écrite. Il s'agit alors d'entraîner les élèves à cette visualisation.

En résumé, pour une dictée, l'élève doit développer ses compétences métacognitives et ses connaissances en termes de grammaire et d'orthographe. Pour garder une trace de la stratégie à appliquer en dictée et permettre à l'élève de l'apprendre, il pourra produire lui-même, avec l'aide de l'enseignant, une marche à suivre, par exemple sur un poster, ou alors utiliser un aide-mémoire. Dans une telle démarche, il s'agit de ne pas oublier qu'en termes de métaprocessus il est important de penser « avant » et « pendant » la dictée mais aussi « après ».

Il est souvent difficile en tant qu'enseignant de comprendre qu'un élève en difficulté aura plutôt intérêt à travailler sur ses stratégies plutôt que de vouloir combler ses lacunes. Cependant, arrêtons-nous un instant et réfléchissons à l'impact que ces deux processus peuvent avoir. Le fait de combler les lacunes de l'élève est très important car en connaissant bien la matière il obtiendra de meilleurs résultats et sera plus à même à recevoir de nouveaux apprentissages en lien avec ses prérequis. Il est certain que notre but, à nous enseignants, est d'amener l'élève le plus loin possible dans ses apprentissages. Mais avons-nous pensé un instant à ce qui pouvait freiner nos élèves ? Sont-ils vraiment paresseux ou n'ont-ils peut-être pas envie de s'investir ? Cela se vérifierait pour certains de nos apprenants il est vrai, cependant, l'autre partie de nos élèves ont envie de réussir et ne demande qu'à ce qu'on leur vienne en aide pour leur expliquer ce qui ne fonctionne pas pour eux. Pourquoi alors nous acharner à vouloir les « tirer en avant » alors qu'il serait peut-être plus judicieux de prendre un moment pour réfléchir avec l'élève sur un plan d'action pour améliorer ses chances de réussites dans ses apprentissages ? Je dis souvent à mes élèves qu'ils peuvent tous réussir et cela les fait sourire. Il faut préciser que ces jeunes adolescents arrivent en fin de scolarité obligatoire et sont catégorisés dans le niveau le plus bas. Ils ont essuyé beaucoup d'échecs et ne croient plus à un « miracle » qui les amènerait vers la réussite.

Ainsi, Vianin (2009) explique que beaucoup d'élèves ne sont pas conscients qu'ils utilisent des stratégies pour apprendre. Certains se connaissent si peu qu'ils ne peuvent pas dire dans quelles notions ils ont des compétences ou non. Il s'agit alors de leur prouver qu'ils utilisent tous des stratégies pour apprendre ou pour résoudre un problème au quotidien. Il faut leur démontrer que leurs stratégies sont bancales et qu'ils ont besoin d'aide pour les améliorer et qu'ils pourraient réussir s'ils s'investissent encore plus. Pour cela, l'auteur a une tactique personnelle qu'il serait intéressant de tester. Il propose dans un premier temps, de mettre l'élève en situation de résolution pour lui prouver l'inefficacité de sa stratégie et dans un

second temps, reprendre l'exercice en le guidant et en lui proposant d'autres stratégies qui l'amèneront à réussir l'exercice. Selon lui, il s'agit d'enseigner aux élèves comment utiliser la nouvelle stratégie mais aussi quand et pourquoi elle doit être utilisée ainsi. Il faudrait donc plutôt être dans une optique de « comment » apprendre plutôt que de « quoi » apprendre. L'auteur explique qu'il s'installe alors une compétition chevronnée entre les anciennes stratégies de l'élève et les nouvelles stratégies développées à l'aide de la médiation. Celui-ci va donc devoir les expérimenter plusieurs fois pour choisir celle qu'il préfère. Il est donc primordial que l'élève comprenne l'efficacité des unes et des autres pour pouvoir faire le « bon choix ». Pour cela, il est également intéressant de permettre à l'élève d'intégrer un groupe de travail avec ses pairs. Le « tutorat » que nous utilisons souvent en classe pour permettre aux élèves d'échanger leurs expériences et « idées » est aussi une sorte de médiation. Dans certaines circonstances, cette manière d'amener la médiation va être plus profitable à l'élève. Se confronter à d'autres peut l'amener à réellement prendre conscience qu'il existe plusieurs chemins pour arriver à un but mais qu'il faut en choisir un seul, avec ses camarades de classe, celui qui sera le plus efficace. Cette stratégie pédagogique est d'autant plus intéressante qu'il y a là un réel défi à relever pour l'élève car il voudra essayer de trouver « LA » bonne stratégie. Ceci peut donc contribuer à améliorer la confiance en soi de l'élève.

« Ce qui rend l'apprentissage difficile à l'école, c'est, entre autres, qu'il s'agit d'un « monde sur papier » » (Barth, 2013b, p. 55). Selon l'auteure, l'école est un monde abstrait pour l'élève car les apprentissages qui lui sont imposés n'ont aucune relation avec ses propres expériences. Le jeu est un bon exemple de facilité d'apprentissage. L'enfant a depuis tout petit appris à manipuler les règles du jeu pour construire des nouvelles stratégies. Cet univers rassurant n'est pas beaucoup utilisé à l'école, surtout au niveau secondaire. Barth (2013a) explique qu'il faut selon elle, rendre le savoir accessible et pour cela, introduire l'élève dans une démarche cognitive qui va lui permettre de mieux se connaître et devenir par la suite autonome dans ses apprentissages. L'auteure ajoute que le fait de s'approprier des connaissances demande de les structurer et de déployer des stratégies. Un élève qui ne connaît pas ce fonctionnement, voit un problème de mathématiques mais ne sait pas par où commencer ni comment il va pouvoir le résoudre. Il va faire des essais par déduction ou par intuition. Ces élèves ont donc besoin d'aide pour prendre conscience de leur fonctionnement et mobiliser volontairement, et non par tâtonnement, leurs outils intellectuels.

Ainsi, Barth (2013a) émet l'hypothèse que l'enseignant ne peut aider un élève à mobiliser ses compétences intellectuelles que s'il arrive à les repérer et qu'il aide l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage. Ceci fait partie de la démarche cognitive expliquée par l'auteure. Selon elle, il est important que l'élève soit preneur de cet apprentissage, qu'il puisse trouver une motivation à apprendre, les aspects relationnels jouant ainsi un rôle très important dans cette démarche. En effet, un élève quel qu'il soit, a toujours une certaine appréhension à prendre la parole en classe, il a peur de se tromper. Cette crainte peut être accentuée par un mauvais climat de classe où le respect n'est pas roi. Pour qu'un élève se sente en sécurité et puisse se tenter à répondre aux questions du maître, il faut tout d'abord qu'il sache qu'il a le droit à l'erreur. D'ailleurs, qui a dit que celle-ci était interdite en classe ? Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre « 2.3.3. Dictée ».

Comme nous l'avons vu, la métacognition et la médiation sont donc étroitement liées. En effet, selon l'exemple cité dans le chapitre précédent, le fait que l'élève sache qu'il a besoin de musique pour étudier, montre qu'il a pu, à un moment donné, s'observer agir ou se regarder faire en position « méta ». Souvent, nos élèves ne font pas cet exercice, peut-être parce qu'ils n'y ont jamais pensé ou parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Il est donc indispensable que l'adulte serve de médiateur et soutienne l'élève pour l'aider à prendre conscience du fonctionnement de sa pensée. Le développement de la pensée est donc le but final de la métacognition.

Voyons maintenant les enjeux de la métacognition dans et pour une activité comme celle de la dictée et comment il est possible de faire « ressortir » les processus et connaissances métacognitive.

2.3.3. La dictée

Pour expérimenter la médiation en classe et le travail de métacognition de l'élève, j'ai choisi de me concentrer sur une notion qui est souvent mal vécue par les élèves que je suis en soutien mais aussi par beaucoup d'autres : la dictée. En effet, celle-ci est très présente dès le début de la scolarité des élèves et fait souvent des ravages en français, dans le sens qu'elle influe parfois considérablement dans la notation semestrielle, pour beaucoup, vers le bas. Si vous êtes enseignants, n'avez-vous jamais entendu le soupir désespéré de vos élèves à l'annonce d'une dictée non apprise ? Ne les avez-vous jamais vus transpirer au bout de leur crayon rouge suppliant à leur mine de charbon de trouver la bonne orthographe ou la bonne terminaison, effaçant maintes fois et formant une montagne de déchets de gomme, signe de désespoir ? Croyez-le ou non, beaucoup d'élèves dans cette situation souffrent réellement. Ils ont peur d'écrire. Je parle de « peur » car je la sens à travers l'attitude de beaucoup d'élèves. Ils se crispent instantanément quand ils entendent le mot « dictée ». Selon Szajda-Boulanger (2009), cette peur est réelle car « avoir peur d'écrire, c'est avoir peur de l'inconnu, peur de ne pas être capable [...] » (Szajda-Boulanger, 2009, p.107).

Mais alors pourquoi donc l'élève a peur de ne pas être à la hauteur ? A-t-il peur de l'enseignant ? Il est probable que dans certaines situations cela soit le cas, néanmoins, il serait plus judicieux de dire qu'il a peur du regard de l'autre, des autres, celui de la société elle-même qui déclame que savoir écrire juste est indispensable pour survivre dans le monde professionnel. Mais de quel niveau en orthographe a-t-on besoin pour s'en sortir dans la vie ? Les nombreux diplômes que nous pouvons obtenir ne servent-ils donc à rien pour notre reconnaissance professionnelle si nous ne maîtrisons pas l'orthographe du français ? Bien évidemment non, mais alors pourquoi l'orthographe est-elle si importante puisque même des personnes avec un niveau de connaissances très élevé ne la maîtrisent pas toujours ? Ceci aurait-il un rapport avec l'élitisme important recherché en Suisse ? Nous ne traiterons évidemment pas ce sujet dans ce travail, cependant, cela peut nous faire réfléchir sur les objectifs que nous avons vis-à-vis de nos élèves dans ce domaine et l'importance de pouvoir les accompagner de manière suffisamment adéquate pour qu'ils puissent prendre conscience de ce qu'ils savent, des stratégies efficaces à consolider et de ce qui leur reste à apprendre.

La dictée est une « mode », un besoin de maîtrise de la langue pour beaucoup. Finalement, ce qui est important, n'est-il pas de pouvoir communiquer avec le monde qui nous entoure ?

« Mettre l'orthographe, qui est une des grandes prétentions de la langue française, mais prétention parfois excessive, au premier rang de toutes les connaissances, ce n'est pas faire de la bonne pédagogie : il vaut mieux être capable d'écrire une lettre, de rédiger un récit, de faire n'importe quelle composition française, dût-on même la semer de quelques fautes d'orthographes » (Brissaud et Cogis, p. 114). Cette citation est représentative de cette préoccupation de ne commettre aucunes erreurs depuis le 19^e siècle au dépend peut-être de ce qui est réellement important. Devons-nous être capable de devenir lauréat d'une dictée de « Bernard Pivot » pour réussir sa carrière professionnelle? Je vous mets au défi d'y parvenir mais les chances de réussites sont maigres je vous l'avise ! Ce message fait écho dans ma tête car il est le reflet de ce que nous faisons en classe avec nos élèves, surtout au niveau secondaire, où le bagage orthographique et grammatical est censé être très important.

En termes de bagage de vocabulaire et de langage oral, tous les élèves n'ont pas le même niveau, il faut en être conscient. En effet, selon Giasson (2012), un enfant a généralement la maîtrise de trois mille à cinq mille mots qu'il sait utiliser pour communiquer à l'entrée à l'école enfantine (1^{ère} Harmos). Cependant, elle ajoute qu'il y a trois catégories d'enfants qui ne font pas partie de cette « norme », à savoir :

- *les enfants qui ont des difficultés de langages avérées*, comme les élèves qui ont une dysphasie par exemple et qui ont besoin d'une intervention logopédique
- *ceux dont le français est la langue seconde*
- *ceux provenant de milieux défavorisés* et qui présentent souvent des habiletés de langage peu développées.

Si ces élèves arrivent au début de leur scolarité avec un « handicap » au niveau du vocabulaire, il est fort probable qu'un fossé se creuse avec les enfants du même âge jusqu'à la fin de leur scolarité s'ils ne sont pas pris en charge rapidement et efficacement. Je m'arrêterai ici uniquement sur le cas des élèves ayant une « dysphasie » car ce sont ceux-ci que je suis régulièrement en soutien et dont j'ai pu effectivement observer un déficit au niveau lexical. En effet, ces élèves sont souvent peu bavards et ont peur du regard des autres sur leur façon de parler. Ils ont de la difficulté à trouver leurs mots et utilisent parfois le mime pour faire deviner à leur interlocuteur ce qu'ils aimeraient dire. Ces élèves, surtout au niveau secondaire, ont un réel handicap en expression orale et écrite. Il est évident que s'ils ne maîtrisent pas la

première, la deuxième sera très laborieuse. Cependant, selon Mazeau (2005) une pensée peut être très élaborée sans que le langage intervienne. Le fait qu'un élève ne participe pas beaucoup en classe ne veut pas dire qu'il ne peut pas maîtriser la matière. Dans le cas des élèves décrits ci-dessus par Giasson (2012), il est fort probable que la plupart n'auront pas compris les mots que l'enseignant a utilisés. Ceux-ci doivent beaucoup se concentrer pour essayer de comprendre ce que dit l'enseignant et parfois leur compréhension est fautive, c'est pourquoi il est important de la vérifier.

Toutes ces explications nous montrent à quel point certains élèves sont fragiles notamment lors d'une dictée. Pour certains enseignants, une dictée n'est que le fait d'écouter et d'écrire, cependant, il n'en est rien. L'élève doit bien entendu écouter mais il aura tendance à écrire « bêtement » ce qu'il a entendu sans forcément en comprendre le sens. Beaucoup d'entre eux auront tendance à entendre « faux » et dans ce cas inventer des mots. L'élève doit jongler entre les mots dictés et une longue réflexion par rapport à ceux-ci. Il va écrire, effacer, réécrire, effacer à nouveau, tenter de réfléchir sur les nombreuses règles qu'il est censé connaître. Une aide scolaire en soutien pédagogique est donc souvent nécessaire pour ces élèves et une collaboration avec les enseignants et les parents est primordiale pour que le suivi de l'enfant soit complet.

Si certains élèves rencontrent des difficultés au niveau du vocabulaire et du langage oral, il est probable qu'ils rencontreront également des obstacles lors de l'apprentissage de la lecture. Lors de mes cours de « MAES » en « langage et communication »² sur le thème de la lecture, nous avons parlé de l'importance de savoir lire, savoir qui forme une sorte de cercle vicieux, c'est-à-dire que mieux on lit, plus on aime lire et plus on lit, plus on apprend l'orthographe des mots. Dans le cas contraire, si un élève ne lit pas bien, il va peu lire et donc moins apprendre. De plus, selon Giasson (2012), la mémorisation d'un mot dépend de la fréquence de lecture de ce même mot. La plupart des élèves en difficultés scolaires faisant partie de la catégorie des mauvais lecteurs, n'a pas beaucoup lu pendant leur scolarité et cela se ressent dans leur niveau de vocabulaire. Elle ajoute que l'entrée dans l'écrit est influencée par ce même niveau de vocabulaire. Ainsi, il est important de donner le goût de la lecture à nos élèves, de tous niveaux confondus, sans oublier qu'il faut encore et toujours leur apprendre à lire et qu'il ne sert peut-être à rien de les évaluer tant en orthographe qu'en lecture, s'ils ne les maîtrisent

² Sophie Willemin, formatrice

pas. Nous ne parlerons pas plus de la lecture dans ce travail mais il me semblait important de relever cet élément qui nous amène à réfléchir sur nos pratiques.

Tous nos élèves n'ont donc pas le même niveau de vocabulaire oral et écrit, il est donc important de fixer des objectifs pertinents pour chacun. Pour cela, il est intéressant de faire un lien avec le PER (programme d'étude romand) et les objectifs visés pour la dictée en 11^{ème} année Harmos. Ceux-ci demandent tous de savoir orthographier les mots correctement et connaître les principes de grammaire mais à aucun moment, il n'est précisé qu'ils doivent savoir le faire sans moyens de référence. Au contraire, si je regarde les objectifs sur le fonctionnement de la langue au cycle 3 « L1 36 — Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes...³ », il s'agit bien entendu pour les élèves de savoir et de connaître les différentes notions relatives à la dictée, l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que les principes de conjugaison ou de vocabulaire. Il est spécifié très clairement que l'élève doit pouvoir recourir à des outils de référence pour y parvenir : « en recourant aux ressources à disposition ». Il s'agit alors de les utiliser et de permettre à nos élèves d'y avoir accès. D'ailleurs, si nous y réfléchissons bien, il est de plus en plus rare d'utiliser une plume et une feuille de papier pour écrire une lettre ou un message, remplacés respectivement par un clavier et un e-mail ou un sms. Selon Brissaud et Cogis (2011), l'enseignement de l'orthographe aujourd'hui n'est plus le même qu'au 20^e siècle. Il faut savoir vivre avec son temps et s'adapter aux nouvelles recherches faites sur l'acquisition de la production écrite notamment. De plus, Giasson (2012) met en avant la technologie pour aider à l'orthographe. Selon les recherches de Brissaud et Cogis (2011), il existe quatre principes fondamentaux que nous devrions utiliser dans notre enseignement en orthographe :

- *Différencier connaissance et mise en œuvre*, c'est-à-dire que même si l'on connaît une règle, on ne saura pas toujours l'appliquer.
- *Etablir une progression réelle*, en donnant assez de temps aux apprentissages.
- *Pratiquer une évaluation positive*, en mettant en avant les progrès et en utilisant des démarches qui encouragent l'élève.
- *Proposer aux élèves des activités qui les engagent intellectuellement*, ce qui n'est pas le cas quand ils doivent recopier un texte ou les fautes de leur dictée.

³ http://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_36/

Enfin, pour fermer la boucle des apprentissages il ne faut pas oublier de permettre à l'élève de revenir sur ses propres démarches et réfléchir à « comment » il a fait pour y arriver, la métacognition, nous l'avons vu, étant la clé de la réussite scolaire et l'enseignant le guide permettant l'accès à cette voie.

La faute d'orthographe

« La nostalgie de la « bonne orthographe » acquise par les élèves du début du siècle ne prend pas en compte la différence de contenus enseignés ni les résultats réels obtenus dans une même classe. » (Renée Honvault, 1999, p. 113)

Nous parlions plus haut du fait que suivre le programme scolaire relevait parfois plus de la tradition que du respect des besoins de chacun de nos élèves. Dans un article, Honvault (1999) met en avant le fait qu'au 20^e siècle l'orthographe était considérée comme un acte d'obéissance. Celle-ci inspirait le respect des règles et indirectement du maître d'école. La masse de matière était moins importante qu'aujourd'hui et le temps consacré à l'apprentissage de l'orthographe était très important. De nos jours, nous l'avons compris, les exigences scolaires à l'école obligatoire ne se limitent pas à l'orthographe et le temps pour cet apprentissage est donc limité. Il est donc évident que les élèves sachent « moins » bien écrire qu'autrefois. De plus, les nouvelles technologies et les nouvelles modes de communication entre les enfants et les jeunes ne leur facilitent pas la tâche. L'orthographe est une invention pour transcrire les mots qui nous permettent de communiquer et qui peuvent perdurer des siècles durant.

En ce qui concerne la langue française, celle-ci a beaucoup évolué au fil des siècles se transformant peu à peu pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui. Si à une époque donnée elle n'était maîtrisée que par certains, elle est devenue de nos jours un moyen de communication important pour tout le monde. Un grand bouleversement est néanmoins à souligner depuis le début du siècle puisqu'il existe actuellement beaucoup de moyens, notamment technologiques, pour écrire sans erreurs. Ainsi, l'objectif actuel en termes d'orthographe serait de produire de l'écrit avec l'aide de correcteurs, qu'ils soient sous forme de logiciels informatiques ou en version papier comme notre cher dictionnaire. Cela ne veut pas dire que

nos élèves n'ont pas besoin d'apprendre l'orthographe des mots, mais qu'ils ont la possibilité, malgré leurs lacunes dans ce domaine, de produire des textes écrits avec peu d'erreurs. Ce moyen est d'ailleurs très répandu dans nos écoles aujourd'hui pour les élèves avec une dysorthographe par exemple. Finalement, si le but de tous les enseignants est d'amener leurs élèves à acquérir une certaine autonomie, il serait intéressant de permettre aux autres élèves en difficultés d'avoir accès aux outils issus de la technologie, comme un ordinateur muni d'un logiciel de correction par exemple, pour leur donner une sorte de « béquille » qui leur permettrait d'être suffisamment autonomes au niveau de l'orthographe à la fin de leur scolarité.

En termes de fautes d'orthographe ou d'erreurs, il n'y a pas que les « mauvais » élèves qui sont concernés. Les bons élèves et même la grande majorité des adultes en font. Les erreurs sont sanctionnées dans toutes les situations de la vie quotidienne et dans la plupart des notions scolaires d'ailleurs. Les mots « faute » ou « erreur » inspirent la peur et sont de plus traduits à l'école par une sanction au niveau de la notation. Qui ne rêve pas d'obtenir le meilleur résultat en dictée ? Le problème avec celle-ci c'est qu'elle met en avant les erreurs commises et décourage très tôt dans leur scolarité la plupart des élèves. « Le syndrome de l'encre rouge » (Astolfi, 1997, p. 11) en est la preuve. Pourquoi le rouge et pas le bleu ou le violet ou même le vert ? Pourquoi mettre en évidence les fautes et pas les mots « justes » ? Si l'on sait qu'un élève apprend l'orthographe d'un mot en le lisant, pourquoi s'obstiner à mettre un mot « faux » en évidence, qui plus est en rouge pour qu'il soit encore mieux ancré dans sa mémoire ? Ce processus est donc incohérent car si l'on veut que l'élève se corrige, il ne faut pas lui permettre d'apprendre un mot « faux ». Astolfi (1997) explique que ce « rituel » de correction peut être perçu comme narcissique dans le sens que l'enseignant qui ne voit pas le résultat attendu dans la copie de ses élèves se sentira lésé et aura tendance à le punir en utilisant une couleur agressive, en faisant des traits ou en traçant des mots, ce qui pourrait se traduire par de la vengeance. Il faut bien évidemment relativiser ces propos mais ceci explique cela, notre comportement face à une correction serait instinctif et non forcément conscient. Dans ce sens, maintenant que nous connaissons notre fonctionnement humain, peut-être pourrions-nous trouver une autre façon de corriger les dictées de nos élèves ?

Ainsi, plutôt que de « s'acharner » sur les erreurs des élèves, il serait peut-être plus judicieux d'y voir un manque de connaissances qui découle directement de notre programme. De cette façon, l'erreur ne serait pas toujours la faute de l'élève mais pourrait être celle de l'enseignant qui est peut-être passé trop vite sur certaines notions cruciales. Ce cas de figure n'est pas

toujours vrai car dans certaines situations, l'élève a une très bonne connaissance des règles de grammaire par exemple mais ne sait pas les appliquer ou n'a pas eu assez de temps pour se corriger. On pourrait également imaginer que l'élève n'était pas concentré car ce n'est pas le genre d'erreurs qu'il fait d'habitude. L'esprit critique est très important pendant une correction et l'art de se mettre à la place de l'élève est indispensable. En résumé, il faut prendre de la distance avec ce que nous pensons des élèves (présupposés) et voir dans leurs erreurs l'éventualité des nôtres. « Il faut casser l'image de l'enfant en échec qui serait l'unique porteur du problème » (Vianin, 2007, p.58).

Apprendre amène le risque de se tromper mais cela est une bonne nouvelle puisque nous apprenons apparemment tous de nos erreurs. Ce que l'on devrait différencier c'est la faute et l'obstacle. Dans le premier cas, l'erreur est présente et la responsabilité est entièrement donnée à l'élève. Dans le deuxième cas, l'obstacle, qui est une erreur en soit, met en avant une difficulté que l'élève a, un contenu qui n'est pas encore automatisé. Il faut donc répondre à cette « demande » sous-jacente de cet obstacle en permettant à l'élève, par exemple, d'appliquer correctement la règle en faisant allusion à ce qu'il sait déjà, en lui permettant de réactiver ses acquis. Sanner (cité par Astolfi, 2007) explique qu'« il ne suffit pas de connaître le droit à l'erreur mais il faut s'engager sur la voie d'une véritable connaissance de l'erreur » (p.19).

Ce qui est compliqué avec les objectifs en général attendus par les enseignants en dictée, est qu'ils sont irréalisables pour la plupart des élèves. Si le but est de ne commettre aucune erreur, peut-on imaginer la montagne qui se dresse devant eux ? Il faut donc permettre une certaine flexibilité dans ses attentes et procéder étapes par étapes en fixant par exemple des objectifs plus réalistes. Il ne faut pas perdre de vue que nos élèves sont avant tout des enfants et que ceux-ci ont besoin de se lancer des défis, comme dans les jeux pour se rassurer et avoir le goût d'apprendre. La relation en jeu entre l'enseignant et l'élève joue donc un rôle primordial dans la motivation scolaire, c'est pourquoi il est important de mettre en avant des petites réussites pour donner envie à l'élève d'en avoir encore plus. J'ai lu un jour une phrase qui est restée gravée dans ma mémoire et dont l'auteur m'échappe : « Plutôt que de donner aux enfants le goût de la réussite, donnons-leur le goût et le moyen d'apprendre. La réussite viendra d'elle-même ». Cette phrase a beaucoup de sens en soi et met en avant le fait qu'il est plus important d'avoir envie d'y arriver, plutôt que d'essayer d'y arriver parce qu'on nous l'impose.

Autocorrection

Dans son ouvrage, Dürler (2015), explique que l'autonomie en soi est le fait de voir l'individu comme un « être libre » qui s'engage lui-même dans un projet pour viser à l'épanouissement de sa personnalité. Ses recherches ont montré que l'autonomie est finalement « une invention » des institutions qui se déchargeraient de certaines de leurs responsabilités pour amener l'être humain à être responsable de ses actions et donc de son destin. Ceci amène un questionnement important sur notre façon d'enseigner aujourd'hui. Il faut responsabiliser l'élève à tout prix mais a-t-il vraiment les moyens d'y parvenir ? Il est évident que cette autonomie est importante pour être libre, mais sommes-nous libres quand nous sommes perdus face à une tâche ? Non, d'autant plus que cette incapacité nous amène à avoir une image négative de nous-même. L'autonomie amène l'individu à se dépasser. Il ne doit plus répondre « simplement » à une question qui ne demande pas de réflexion, il doit s'investir personnellement dans une tâche précise avec les moyens qu'il a à un moment donné. Pour rester dans le thème, imaginons un élève écrivant machinalement ce que l'enseignant lui dicte. S'il n'a pas suffisamment de compétences pour mettre en pratique tout ce qu'il connaît en orthographe ou en grammaire, il ne pourra pas corriger ses erreurs de manière autonome, surtout s'il ne les voit pas. A la fin de cette dictée, l'enseignant donner du temps à l'élève pour relire ce qu'il a écrit. Il serait utopique de penser qu'il puisse la corriger sans oublier une seule erreur à moins que ses apprentissages soient bien encrés et plus ou moins machinaux. Il s'agit alors de permettre à cet élève de connaître ses forces et ses faiblesses, ses fameuses métaconnaissances dont nous avons parlé plus haut dans ce travail, sans oublier les métaprocessus qui permettent à l'élève d'appliquer une certaine démarche en vue de la correction de sa dictée. Dans cette tâche, les métaprocessus impliqués de façon systématique sont : l'anticipation, la surveillance de l'action par l'élève et l'autocontrôle, alors que les métaconnaissances sont toutes utilisées. Pour illustrer ceci, je reprends ce qui a été évoqué au chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus » et j'ajoute à chaque élément un exemple fictif inspiré d'observations de ma propre pratique :

- **Métaconnaissances**

- *Métaconnaissance sur la tâche*

Jérémy (nom fictif) sait qu'il oublie toujours la marque du pluriel des mots et qu'il ne maîtrise pas très bien l'accord des participes passés.

- *Métaconnaissance sur soi*

Il n'aime pas la dictée car il obtient souvent des mauvaises notes.

- *Métaconnaissances sur les stratégies*

S'il ne connaît pas l'orthographe d'un mot, il mettra un point sur celui-ci pour y revenir plus tard car il sait qu'il a un temps donné pour écrire et qu'il ne pourra pas réfléchir très longtemps.

- **Métaprocessus et métaconnaissances**

1. Anticipation (avant la tâche)

- *Métaconnaissances sur soi*

Avant sa dictée, il va respirer profondément pour se donner du courage et aimerait se concentrer sur ce que va dicter son enseignante. Il est prêt à écrire, concentré.

- *Métaconnaissances sur la tâche*

Il sait qu'il doit bien se concentrer quand il y a une marque de pluriel et devrait appliquer la règle tout de suite pour ne pas l'oublier. Il doit également être très attentif à reconnaître un participe passé pour mettre en pratique la règle qu'il a apprise.

- *Métaconnaissances sur les stratégies*

Il ne doit absolument pas oublier de mettre un point sur le mot dont il ne connaît pas l'orthographe qui le fait hésiter ou l'accord dont il n'est pas certain pour pouvoir le repérer plus facilement lors de la correction finale.

2. Surveillance de l'action et régulation (pendant la tâche)

Jérémy doit constamment surveiller s'il applique bien son plan d'anticipation. S'il est surchargé, il sait qu'il reviendra sur certains mots lors de la correction finale qu'il pourra facilement repérer grâce aux points qu'il a mis sur les mots.

3. Autocontrôle (après la tâche)

Jérémy a maintenant terminé d'écrire ce que l'enseignant lui a dicté. Il doit procéder à une correction finale. Il va tout d'abord revenir sur tous les points qui marquent les moments d'incertitudes qu'il a eues lors de sa dictée. Point par point, il va vérifier si sa réponse est conforme aux règles qu'il a apprises. Dans le cas échéant, il va se corriger. Il va ensuite relire toute sa dictée dans le temps qui lui reste et vérifier tous les mots, un par un. Peut-être va-t-il se donner des priorités par rapport à ses métaconnaissances sur soi et sur la tâche pour être certains de ne pas oublier l'essentiel.

Cet exemple pourrait être représentatif d'un élève en situation de dictée qui aurait les moyens de « métaréfléchir ». Nous fonctionnons d'ailleurs tous plus ou moins de la même manière, les métaconnaissances dépendant de l'expérience de chacun. Toutes ces étapes sont essentielles mais celle de l'autocontrôle est la plus importante. En effet, si Jérémy peut dire qu'il est incertain quant à la marque du pluriel ou à l'accord des participes passés, il doit absolument en connaître les règles pour pouvoir se corriger. En amont, il est important pour lui de connaître ses points forts et ses points faibles pour pouvoir se préparer et mettre une stratégie en place qui est ici, un point sur le mot. Cette stratégie ne sera pas la même d'un élève à l'autre, l'important est de lui permettre d'en avoir une en lui suggérant d'en trouver une. Intervient ici l'importance de la médiation pour l'élève. Vous doutiez-vous que vous passiez tous par les étapes décrites ci-dessus ? Si certains le font instinctivement, d'autres n'ont pas les moyens de le faire et se perdent. Il est évident qu'il est parfois difficile d'aider les élèves à entrer dans cette démarche en classe, le temps ne nous le permettant pas souvent, mais les aides extérieures à la classe, comme le soutien pédagogique, existent et dans certains cas, elles peuvent être très utiles.

Il serait confortable de penser qu'un soutien pédagogique est la réponse aux problèmes en orthographe de nos élèves. Cependant, les études ont prouvé qu'il n'était utile que si l'enfant voulait bien entrer dans la démarche et se mettre en projet. Nous avons tous de bonnes

intentions face à nos élèves mais nous ne pouvons pas les obliger à entrer dans notre projet. Celui-ci doit être la source d'un besoin reconnu par l'élève, demandé par lui-même et construit avec notre aide. Ce travail se fait plus facilement avec un enseignant de soutien car l'élève est plus à même de montrer ses faiblesses plutôt que devant toute la classe. On pourrait néanmoins imaginer que le projet s'inscrive dans une classe avec un enseignant régulier si la demande des élèves est importante. La collaboration enseignant régulier et enseignant spécialisé, en co-enseignement par exemple, serait très intéressante et porteuse de sens.

Pour ce travail, je me centrerai sur un «tête à tête» avec un élève en leçon de soutien car il s'agit ici d'expérimenter une démarche de médiation avec un élève pour l'amener à prendre conscience de la métacognition sous toutes ses formes. Cette apprentissage est difficile et nécessite un suivi pointu qui ne peut pas toujours se faire en classe plénière. De plus, une évaluation « diagnostique » des compétences de l'élève est nécessaire car c'est à partir de celle-ci que le travail peut commencer. Comme mentionné plus haut dans ce travail, il est impératif de faire remarquer à l'élève ses forces et ses faiblesses en dictée. Pour cela, il est utile de mettre l'élève situation, en dictée pour ce travail, et de reprendre la tâche avec lui pour mettre en évidence ce qui fonctionne pour lui et ce qui est difficile. Ensuite, il est important de le questionner sur son rapport à la dictée et ce qu'il ressent. Si le projet de l'amélioration de l'orthographe vient de l'enfant, il faut pouvoir lui démontrer qu'il a effectivement un réel besoin de suivi dans cette notion. Lui demander qu'est-ce qui pourrait le faire se sentir mieux par rapport à la dictée et comment il envisage de le faire, peut amener l'élève à promulguer une réelle demande de soutien en orthographe. Cette prise de conscience est nécessaire, autrement tout le travail accompli pourrait ne servir à rien.

Le travail peut maintenant commencer. Il s'agit tout d'abord pour l'enseignant de soutien de montrer à l'élève qu'il existe deux sortes d'orthographe : grammaticale et lexicale. Dans le premier cas, il sera utile de revoir les règles de grammaire ou de conjugaison et dans le second cas, il s'agira de travail sur la mémorisation de l'orthographe des mots. Plusieurs procédés pour y parvenir existent, cependant pour ce travail, je me concentrerai sur la façon d'amener un élève à améliorer ses stratégies en termes de dictée, notamment en l'aidant par la médiation, à prendre conscience des métaprocessus impliqués en dictée et de ses métaconnaissances en vue d'améliorer sa capacité à corriger ses erreurs d'orthographe et ainsi devenir le plus autonome possible en dictée.

2.3.4. Question de recherche

Suite au développement autour de la problématique de l'élève en difficulté en dictée, je me rends compte que ce qui est réellement important dans cette recherche est la façon dont la médiation va faire émerger la métacognition chez l'élève, cela dans le but de l'aider à s'interroger sur soi, sur les stratégies qu'il utilise au moment de la dictée pour qu'il comprenne ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans sa démarche.

Le but de cette recherche est donc de tester la médiation en classe en utilisant les recherches et expérimentations proposées en particulier par Barth (2013a, 2013b) et Vianin (2009) pour observer à quel moment l'élève entre dans une démarche métacognitive et comment il le fait. Il sera également intéressant de voir par ailleurs si l'élève, grâce à la métacognition, peut réellement s'améliorer en dictée ou non, mais je souhaite avant tout pouvoir observer comment je peux m'approprier une démarche qui favorise la métacognition, notamment est-ce que j'arrive à proposer une médiation de qualité, à savoir poser des « bonnes » questions à mon élève. Je vais observer l'élève en situation de dictée pour voir s'il intériorise et automatise les gestes de sa pensée et vérifier à la fin de la tâche, par un entretien semi-directif, ce à quoi il a pensé, avant, pendant et à la fin de la dictée. Enfin, il m'aguillera dans cette recherche en me disant ce qui l'a aidé et au contraire, ce qui l'a freiné ou ce dont il n'a pas eu besoin.

En résumé, comme certains auteurs l'ont démontré, l'élève devrait pouvoir améliorer son niveau en dictée grâce à la médiation menée par l'enseignante. Par cette recherche, j'aimerais comprendre comment il est possible d'arriver à un tel résultat ce qui m'amène à ma question de recherche :

Question de recherche : Médiation et métacognition : Comment les intégrer dans l'enseignement en soutien pédagogique ?

3. Méthodologie

Pour moi, cette recherche s'inscrit dans un but d'autoformation, je cherche à comprendre comment améliorer ma pratique dans le contexte du soutien pédagogique. La méthodologie choisie, à savoir l'observation et l'étude de cas, devrait me permettre de montrer comment l'enseignant "médiateur" procède pour tenter de faire émerger la métacognition chez l'élève "chercheur", le but étant de lui faire prendre conscience de ses méthodes de pensées pour qu'il puisse les intégrer, notamment dans une situation de dictée, et rendre ses gestes mentaux automatiques.

Pour permettre cette réflexion sur ma pratique, j'ai pris soin d'enregistrer tous les entretiens ainsi que toutes mes interventions en position de médiateur. Mes sources de données seront donc variées: entretiens semi directifs, observations consignées dans un journal de bord et résultats à des évaluations de l'orthographe. Dans un souci d'optimisation de mon expérimentation, cette recherche qualitative mettra en évidence le travail fait avec un seul élève, Claude⁴.

3.1. Population

J'ai choisi de ne travailler qu'avec un seul élève pour cette recherche. Celui-ci est âgé de 13 ans et effectue actuellement sa 9^{ème} Harmos dans une classe régulière au Collège de Delémont. Je le suis en soutien à raison de deux périodes par semaine pour les difficultés scolaires globales qu'il rencontre. Manquant cruellement de stratégies d'apprentissage et semblant avoir de la difficulté en dictée, il devrait être un bon candidat pour ce travail. J'ai également choisi cet élève car il montre une réelle envie de s'améliorer. L'entrée dans le projet de l'amélioration de l'orthographe lexicale et grammaticale en sera à mon avis facilitée.

⁴ Prénom fictif.

3.2. Fondements méthodologiques

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la métacognition est indispensable car sans elle, l'élève aura de la difficulté à se poser les « bonnes » questions. La médiation est le support de cet apprentissage pour permettre à l'élève non seulement de se questionner mais aussi de le faire au bon moment. Pour ce travail, j'ai testé la médiation pour tenter de faire émerger la métacognition chez l'élève et je me suis inspirée pour cela de différentes propositions :

- La médiation expérimentée et expliquée par Barth (2013a, 2013b)
- La remédiation expliquée par Vianin (2009)

Entretiens semi directifs

Le choix d'un entretien semi-directif a été fait car il permet à l'enseignant de reformuler à tout moment sa question si l'élève n'est pas en mesure d'y répondre ou si la réponse demande à être clarifiée, par ailleurs, ceci laisse la liberté de faire émerger des questions qui n'étaient pas prévues au départ. De cette façon, l'enseignant pourra amener l'élève à se poser les « bonnes » questions dans un souci d'analyse de ses gestes mentaux.

Pour préparer mes questions d'entretien, je me suis inspirée de Vianin (2009) qui explique que les questions commençant par « comment » ou « que » visent à mettre en évidence les démarches et les stratégies que l'élève utilise. Cet entretien se fait de manière individuelle car les questions posées sont en liens avec la tâche que l'élève accomplit sur le moment.

L'entretien semi-directif présenté par Vianin (2009) est fondé sur trois points :

- Les observables⁵
- Les traces⁶
- Les verbalisations

⁵ Ce que j'observe du comportement de l'élève dans la tâche.

⁶ La dictée de l'élève et ses productions écrites telles que la grille d'autoévaluation « ce que je sais bien faire/ ce que je dois encore améliorer » et l'échelle d'évaluation de l'élève.

Je vais axer mon intervention plus particulièrement sur les verbalisations car ce sont elles qui répondront au mieux à mes questions. Mes observations du comportement de l'élève dans la tâche et l'interprétation de ses traces viendront appuyer ses réponses. Cette démarche de verbalisation me permettra de comprendre comment fonctionne l'élève en situation et m'aidera à lui proposer une remédiation efficace.

Observations faites en classe de soutien

Mon observation se focalisera sur la théorie de la médiation présentée par Barth (2013a, 2013b) et la remédiation expliquée par Vianin (2009), la première traitant des processus cognitifs, c'est-à-dire ce que l'élève sait, son savoir dans une notion donnée, et la deuxième permettant à l'élève de mettre en évidence ses points forts et ses points faibles pour une meilleure vision de ses difficultés. Toutes deux ont pour objectifs de faire comprendre à l'élève « comment faire » pour améliorer son niveau en dictée. Ainsi, selon la demande de l'élève, l'enseignant proposera une remédiation sur cette notion. La méthode du « oui / non » présentée dans le chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus », accompagnées de « questions élucidantes » sera testée pour la bonne application théorique de la médiation.

Evaluation

L'évaluation est pour moi un point de départ important pour ce travail. Il s'agit dans un premier temps d'évaluer le niveau en dictée de l'élève au début et à la fin de mon travail d'observation grâce à une grille d'évaluation. En effet, pour que Claude et moi-même sachions où aller, il s'agit tout d'abord de savoir d'où l'on part. En parallèle, les entretiens menés avec l'élève ainsi que mes observations me permettront de constater si j'arrive à aider mon élève, par ma manière de « discuter » avec lui, à développer des capacités métacognitives utiles dans sa réflexion lors de ses dictées, ce qui constitue également une évaluation en soi. Enfin, une évaluation de la dictée à la fin de notre travail me permettra de déterminer si l'élève a effectivement amélioré ses performances orthographiques en dictée mais surtout la manière dont il gère sa dictée sur le moment en termes de stratégies de relecture par exemple.

3.3. Méthode de collecte de données

Avant de débiter ma récolte de données à proprement parler, il me fallait tout d'abord me rendre compte du rapport qu'entretenait mon élève avec la métacognition. Pour se faire, début septembre 2014, j'ai introduit avec Claude en leçon de soutien la notion de processus métacognitifs par la phrase : « Comment faire pour... ? ». Pour l'aider à comprendre cette question, je lui ai proposé de se mettre en situation en lui proposant un problème de mathématiques et ensuite en lui demandant de s'imaginer sur un terrain de football voulant aller marquer un but. J'ai utilisé ces deux exemples pour qu'il puisse comparer ses démarches entre une situation scolaire et un loisir. Dans un deuxième temps, je proposerai à l'élève de se mettre en situation de dictée.

Mise en situation en classe de soutien⁷ :

1. L'élève reçoit un problème de mathématiques (annexe1). Il doit tout d'abord réaliser le problème sans demander d'aide à l'enseignante de soutien. A la fin de ce premier travail autonome, il lui est demandé de décrire sa démarche de manière très précise. Pour l'aider, une mise en situation hors contexte lui est proposée (voir point 2. ci-après).
2. Il est donné comme consigne à l'élève de s'imaginer sur un terrain de football. Il a pour objectif de marquer un but et doit expliquer sa démarche pour y arriver.

Lors de cette étape, l'élève construit un tableau récapitulatif « Comment faire pour... ? » (annexe 2). Celui-ci est affiché en classe et servira d'aide-mémoire à l'élève en termes de métacognition.

Cette première étape demandant un certain temps de réflexion, la prochaine phase de la récolte de données a commencé fin octobre. Il s'agissait alors de vérifier si l'élève que j'avais choisi était un bon candidat pour mon travail de recherche. Pour en décider, je lui ai dicté huit phrases (annexe 3) inscrites dans le cadre des chronosdictées⁸ qui m'ont été proposées par Sophie Willemin, formatrice à la HEP et logopédiste, dans le but d'avoir une évaluation

⁷ Claude et moi sommes seuls en classe de soutien.

⁸ Alberti, C., Baneath, B., Boutard, C. (2006). *Prise en main rapide. Chronosdictée*. Isbergues : Ortho édition.

standardisée. Ces dictées, classées par degrés scolaires, permettent d’avoir une idée du niveau d’orthographe grammaticale et lexicale des élèves. J’ai donc choisi la dictée en fonction de l’âge de l’élève et de son niveau scolaire. Celle-ci comprend en réalité deux dictées, la dictée A et la dictée B mais je n’ai choisi de travailler que sur la dictée A. La correction de la dictée se fait grâce à la grille d’évaluation des chronosdictées (annexe 4) qui reprend les principes de catégorisation des erreurs de Catach (1980). Cette évaluation m’a permis de vérifier si mon élève rencontrait des difficultés avérées dans cette tâche pour continuer mon travail autour de la dictée avec lui.

La prochaine partie de la récolte de données, qui s’est déroulée entre début novembre et fin décembre, a consisté à faire des entretiens individuels avec l’élève, pour vérifier dans un premier temps, s’il était demandeur d’aide par rapport à la dictée et dans un deuxième, si nos entretiens pouvaient me permettre d’évaluer ses connaissances métacognitives et ensuite favoriser l’émergence de sa réflexion métacognitive. Nous verrons dans le chapitre « 4.1. Analyses et résultats », quelles questions sont susceptibles de faire émerger la métacognition en dictée chez l’élève et comment l’amener à mettre des mots sur les stratégies qu’il utilise. Dans un souci d’analyse, les entretiens ont été entièrement retranscrits et mes observations soigneusement notifiées dans mon journal de bord.

Suite aux entretiens menés avec l’élève, la remédiation constitue la prochaine partie de ma récolte de données. Il s’agit premièrement de mettre en évidence les points forts et les points faibles de l’élève en s’appuyant de son autoévaluation en dictée. Pour cela, l’élève construit un tableau « Ce que je sais bien faire/ ce que je dois améliorer » (annexe 5) ainsi qu’une échelle à dix échelons (annexe 6) qu’il pourra utiliser comme référence à chaque dictée pour se rendre compte de son évolution. Dans un deuxième temps, l’enseignant-médiateur aide l’élève à construire son savoir sur la base de sa propre demande en termes d’amélioration du niveau en dictée et l’aiguille pour qu’il mette en pratique ce qu’il a appris par rapport à la métacognition.

Enfin, la dernière étape de la récolte de données consiste en l’évaluation finale de l’élève en dictée. Celui-ci s’est vu dicter les mêmes huit phrases que pour l’évaluation initiale (dictée A), 8 phrases que j’ai corrigées avec la même grille d’évaluation. Lors de cette étape, j’ai observé si l’élève a intégré les processus métacognitifs lors de la dictée en faisant un dernier entretien avec lui et en comparant ses réponses lors de la première étape et lors de cette dernière

étape. Mes observations sont également utilisées pour permettre une analyse complète autour des traces, des verbalisations et des observables de l'élève.

3.4. Démarche d'analyse

Les données récoltées lors des entretiens sont la partie principale de ce travail de recherche. Après les avoir retranscrits, il s'agit de reprendre les réponses de l'élève par rapport à mes questions qui sont censées faire émerger la métacognition chez Claude. Pour se faire, j'ai classifié dans un tableau les questions que j'ai posées à l'élève dans deux catégories différentes, celles permettant la métacognition et celles qui ne le permettent pas. Le résultat de ce dernier va me permettre de comparer les réponses de l'élève en début et en fin de travail pour pouvoir observer et critiquer mon intervention en tant que médiatrice. Afin de pouvoir évaluer la progression de mon élève en termes de processus métacognitifs, je l'évaluerai à la fin de chaque entretien et notifierai les résultats dans un tableau. Enfin, pour pouvoir également observer l'évolution des compétences de mon élève à développer ses métaconnaissances en dictée j'utiliserai les tableaux d'autoévaluation de l'élève.

Les observables et les traces, ayant également une part importante dans ce travail, seront aussi analysées au fur et à mesure de mes interventions. J'ai donc choisi d'analyser mes démarches ainsi que celles de l'élève en reprenant un par un les temps décrits brièvement ci-dessus, à savoir : les entretiens semi-directifs, les observations en classe de soutien et les évaluations.

4. Analyse et résultats

4.1. Analyse et résultats

Je vais présenter maintenant mon travail avec Claude autour de la métacognition, de mes premières observations et mises en situation depuis le mois de septembre 2014, à la manière dont cet élève abordera ses dictées à la fin de notre projet.

La métacognition et Claude : 1^{ère} mise en situation

Début septembre 2014, j'ai introduit avec Claude en leçon de soutien la notion de processus métacognitifs par la phrase : « Comment faire pour... ? ».

En premier lieu, comme mentionné dans la partie méthodologie, je donne à l'élève un problème de mathématiques (annexe 1) qu'il doit réaliser seul. Après avoir terminé le problème, il doit écrire précisément au tableau toute la démarche qui l'a amené à résoudre ce problème. J'ai choisi un problème de mathématiques pour observer les méthodes de pensées de Claude car cet exercice implique que l'élève soit obligé de penser le problème avant de la résoudre. Il sera, à mon avis, aisé de remarquer s'il est capable de vérifier ses calculs ou sa démarche avant de donner la réponse finale. De ce fait, je perçois le problème de mathématiques comme un « livre ouvert » qui traduit les capacités métacognitives de l'élève car toute sa démarche peut être observée à travers les réponses qu'il donne tout au long de sa résolution. Ce support est donc idéal à mon avis d'une part, pour pouvoir comprendre le cheminement de l'élève et d'autre part, pour pouvoir observer s'il a utilisé des stratégies et s'il est entré en métacognition, c'est-à-dire s'il a anticipé la tâche, s'il a vérifié ses réponses pendant sa résolution et s'il a à nouveau vérifié ses réponses avant de donner la réponse finale.

Observations relevées dans le journal de bord⁹

1)

- Claude met en évidence ce qui lui paraît important dans la donnée du problème.
- Le résultat de l'addition du poids des lapins et des poulets n'est pas correct.
- Il comprend qu'il doit multiplier le poids total du lapin par 17 (prix du kilo de lapin)
- Il oublie de multiplier le poids total du poulet. Il additionne le poids des poulets avec le prix total des lapins.

2)

- Claude a de la difficulté à exprimer une démarche cohérente :

1. J'ai lu la consigne et la question
2. J'ai additionné les kilos de lapins et les kilos de poulets
3. J'ai multiplié par le prix des lapins
4. J'ai additionné les kilos de poulets
5. J'ai trouvé la réponse

- **Evaluation des capacités métacognitives de l'élève par l'enseignante**

Pour observer l'attitude de l'élève face à la tâche en termes de processus métacognitifs, j'ai interprété les réponses et comportements de l'élève en fonction des éléments théoriques proposés par Vianin (2009) et déjà évoqués au chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus ».

⁹ Je relève les notes de mon journal de bord après avoir sélectionné ce qui me paraît important pour ma recherche.

Observations relevées dans le journal de bord

Anticipation sur la tâche (plan d'action)

- L'élève se lance dans la résolution du problème sans savoir comment il va le résoudre concrètement. Il fait du tâtonnement.

-

Vérification pendant la tâche

- Il ne vérifie pas ses réponses (calculs) avant de donner la réponse finale.
- L'élève ne modifie pas sa stratégie lors de la tâche. Il ne se rend pas compte de ses erreurs.

Vérification finale

- L'élève ne compare pas sa réponse avec la question du problème.
- Il est persuadé d'avoir trouvé la bonne réponse et ne vérifie pas ses calculs.

Afin de pouvoir comparer ces premières observations avec mes prochaines interventions, un tableau d'évaluation des processus métacognitifs me sera utile. Il reprend les différentes étapes de ces processus.

Tableau 1 : 1ère évaluation des processus métacognitifs de l'élève

Processus métacognitifs	Oui ¹⁰	Non ¹¹
Anticipation sur la tâche		X
Mise en place de stratégies		X
Vérification pendant la tâche		X
Modification des stratégies		X
Vérification de la réponse		X
Modification des stratégies		X

¹⁰ L'élève entre en processus métacognitifs avec mon aide.

¹¹ L'élève n'entre pas en processus métacognitifs.

Ce tableau représente donc la capacité de Claude à utiliser la métacognition pour résoudre son problème de mathématiques. Les croix représentées dans la colonne « Non » démontrent qu'il n'est pas entré en métacognition pour cet exercice.

Suite à ces résultats, la suite de mon travail de recherche consistera à observer comment je vais amener mon élève à comprendre la métacognition pour pouvoir ensuite y entrer et l'intégrer dans ses démarches de réflexion pour toutes tâches qu'il entreprendra dans son quotidien.

- **Médiation de l'enseignante**

Après ces premières observations, j'ai proposé à mon élève de s'imaginer sur un terrain de football et de vouloir aller marquer un but. Le but de cette démarche est de lui permettre de faire un lien entre une situation connue et qu'il maîtrise, le football, et une situation connue mais qu'il est susceptible de ne pas maîtriser, les problèmes de mathématiques. Il ne s'agit pas à ce moment-là de travailler exclusivement sur mon travail de recherche mais bel et bien de permettre un début de réflexion sur comment nous procédons tous pour accomplir une tâche et donc de travailler sur les processus métacognitifs. Je souhaiterais ensuite reprendre ces analogies pour la problématique de la dictée.

Par ces deux exemples concrets qui demandent à l'élève de se mettre en situation de travail ou de se projeter dans une situation hors de l'école, Claude a pu définir une démarche qui lui est propre mais qui au final, correspond plus ou moins à la réalité. Cette démarche est représentée par un tableau récapitulatif des processus métacognitifs qui ont été développés avec l'aide de l'enseignante. Ce tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2) propose plusieurs réponses pensées par l'élève qui lient vie scolaire et vie quotidienne.

« Comment faire pour... ? » : réponses de l'élève

- Ecrire une dictée
- Aller prendre le bus
- Arriver à l'heure à l'école

Je pose des questions à l'élève pour tenter de le faire réfléchir sur ses méthodes de pensées :

- Comment tu vas faire pour aller marquer ce but ?
- Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
- Et dans ce problème de maths, à quoi dois-tu penser avant de te lancer ?
- Comment tu as fait ?
- Est-ce que tu procèdes de la même manière que sur un terrain de foot ?

Ces premières questions ont pour but de permettre à l'élève de se rendre compte qu'avant toute tâche ou action, il met en place une ou des stratégies particulières. Il s'agit de construire un « plan d'action » qui nécessite de mettre en évidence ce qui est important, d'avoir les outils nécessaires pour entrer dans l'action et de s'imaginer dans l'action en produisant soi-même une sorte de film inventé, imaginé.

La deuxième étape consiste à faire prendre conscience à l'élève qu'il est parfois obligé de changer de stratégies pendant l'action. Pour cela, je pose deux questions :

- Et si tu remarques que ta stratégie pour aller marquer un but ne fonctionne pas, qu'est-ce que tu vas faire ?
- Et dans ton problème de maths, est-ce que tu t'es rendu compte que quelque chose n'allait pas et qui t'as fait changer de stratégie ?

Le but de cette étape est de montrer à l'élève qu'il est possible de vérifier si sa stratégie fonctionne pendant un problème de mathématiques car souvent, il donne la réponse avant de vérifier ses résultats. Cet exemple devrait lui permettre de prendre conscience que s'il change sa stratégie en vue de marquer un but sur un terrain de football, il devrait également le faire pour un exercice de mathématiques. Cette deuxième étape est celle de la « vérification dans l'action ». Je reprends le problème de l'élève et ensemble, nous essayons de déterminer à quel moment celui-ci aurait pu vérifier ses réponses et au besoin, changer de stratégie.

Ces deux premières étapes sont censées permettre à l'élève de comprendre qu'avant de donner une réponse finale à toute action, comme nous l'avons vu dans le chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus », il doit passer par le « plan d'action » et la « vérification dans l'action ».

Pour conclure cette prise de conscience au niveau des processus métacognitifs, j'essaie d'amener l'élève à vérifier sa réponse avant de donner une réponse finale. En effet, toute tâche demande une vérification. Cette dernière démarche est donc séparée en deux parties « réponse et vérification » et « réponse finale ».

Quatre étapes de processus métacognitifs sont donc définies :

- 1) Plan d'action
- 2) Vérification dans l'action
- 3) Réponse et vérification
- 4) Réponse finale

Cette première démarche est indispensable car elle est la base de ce travail de recherche. La sensibilisation de l'élève quant aux processus métacognitifs devrait lui permettre de prendre conscience de ses actes de pensées dans les tâches qu'il accomplit au quotidien, y compris en situation scolaire. Nous verrons dans les prochains chapitres si l'élève entre dans la perception des processus métacognitif et s'il les intègre dans ses tâches mais aussi comment il y est arrivé.

Cette première prise de contact entre Claude, la métacognition et moi-même m'a permis d'illustrer à mon élève ce que j'allais lui proposer dans la suite du travail, cette fois-ci en dictée.

La métacognition en dictée et Claude : Evaluation de départ

Mon but dans ce travail de recherche est d'observer comment il est possible d'aider mes élèves en soutien à avoir de meilleures performances scolaires, en particulier en dictée, et ainsi d'observer comment la métacognition peut les aider dans cette tâche. Si la première mise en situation développée ci-dessus m'a été utile pour déterminer le niveau de Claude en métacognition, la deuxième mise en situation, qui sera développée dans le reste de mon travail, m'aidera à observer si mon élève est capable de mettre en pratique la théorie de la métacognition travaillée avec lui et explicitée par notre tableau commun « Comment faire pour... ? » (annexe 2), en dictée.

Lors de la première leçon de cette « 2^{ème} mise en situation », j'ai proposé à mon élève de faire une dictée non apprise, mon but étant d'évaluer son niveau dans cette tâche pour déterminer s'il est un bon candidat pour ce travail et vérifier s'il est demandeur d'aide pour améliorer son niveau en orthographe, pour autant qu'il soit conscient de ses capacités en dictée. En effet, selon Vianin (2009), pour pouvoir améliorer ses propres capacités dans une tâche, il faut tout d'abord que la personne soit consciente de son niveau actuel.

Après lui avoir dicté les huit phrases de la dictée (dictée A des chronosdictées, niveau 6^{ème12}), je laisse à Claude quelques minutes pour pouvoir les corriger. Cette autocorrection est importante car elle devrait permettre à mon élève de se rendre compte de ses forces et de ses faiblesses dans cette tâche. Je corrigerai la dictée à un autre moment pour ne pas influencer Claude dans la perception de ses compétences. Cette première correction sera un point de départ tant pour mon élève, afin qu'il puisse voir son évolution, que pour moi dans le même but.

Cette dictée sera utilisée comme support tout au long de mes interventions pour ce travail et sera dictée à nouveau en entier lors de l'évaluation finale.

¹² 6^{ème} année scolaire, système français

- Observations de l'enseignante pendant la dictée

Cette observation m'a permis de me rendre compte avant l'évaluation effective (correction de la dictée par l'enseignante et grille d'évaluation), quel était le niveau de l'élève en orthographe. Mes notes ont relevées plusieurs erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale mais aussi des hésitations au niveau de la phonologie et de la segmentation, ce qui a amené l'élève à écrire un mot différent que celui qui lui a été dicté.

- Evaluation de la dictée

Sur la base de la grille d'évaluation de la chronosdictée (annexe 3), j'ai représenté dans un tableau les erreurs de mon élève séparées en plusieurs catégories :

- Orthographe lexicale
- Orthographe grammaticale
- Segmentation
- Phonologie
- Omission

Tableau 2 : Dictée 1 : Erreurs de l'élève

Catégorie d'erreurs	Moyenne attendue ¹³	Nombre d'erreurs de l'élève
Orthographe lexicale	5	6
Orthographe grammaticale	8	19
Segmentation	0	2
Phonologie	0	2
Omission	0	0

Sur la base de ces résultats, le score de l'élève démontre qu'il est effectivement en dessous de la norme dans les quatre premières catégories. De ce fait, cet élève me paraît un bon candidat

¹³ Annexe 4 : Tableau d'évaluation de la dictée A de 6^{ème}, chronosdictées

pour observer si lui proposer des activités favorisant la métacognition peut lui être utile pour progresser en orthographe.

Suite à cette dictée, j'ai mené un entretien semi-directif avec l'élève pour vérifier s'il était demandeur d'aide et ainsi lui proposer d'entrer dans un projet autour de la dictée. Pour se faire, nous avons discuté ensemble de sa dictée. Voici un extrait de la discussion qui a amené l'élève à être demandeur d'aide, « E » représente l'enseignante, « C » représente l'élève.

Extrait de l'entretien :

E : Qu'est-ce que tu penses de ta dictée ?

C : Ah oui, ben je pense que je n'ai pas bien réussi, je dirais que je pourrais avoir un 3 ou un 4.

E : Et tu te sens comment quand tu reçois un 3 en dictée ?

C : Ben mal...

E : Ok. Est-ce que tu arrives à trouver des fautes si je te laisse quelques minutes pour corriger ?

C : Oui mais seulement avec le dictionnaire.

E : Ok, je t'en donne volontiers un. C'est tout ce dont tu as besoin ?

C : Oui parce que je suis fort en verbes.

E : Je te propose qu'on regarde déjà ce que tu as corrigé dans les 4 premières phrases ensemble et je te laisserai du temps mardi prochain pour corriger le reste, t'es d'accord ?

C : Oui.

E : Est-ce que tu peux me montrer quel est le premier mot que tu as corrigé ?

C : Fouillant.

E : Ah, mais c'est dans la deuxième phrase ça, ça veut dire que tu n'as pas trouvé de fautes avant ?

C : Si, il y en avait mais j'étais pas sûr de ce mot quand j'ai écrit la dictée alors j'ai d'abord corrigé celui-là.

E : Qu'est-ce que tu peux me dire sur celui-ci ? (« disparu » 2^{ème} phrase, « les bateaux disparus »)

C : Alors là je suis sûr que c'est un verbe !

E : Est-ce que tu peux être plus précis ?

C : Ben c'est du passé simple.

E : Comment as-tu trouvé que c'était du passé simple ?

- C : Parce qu'on dit « il disparut ».
- E : Ok, est-ce que tu peux me dire à quel temps est le reste de la phrase ?
- C : Au passé composé...alors c'est pas du passé simple ?
- E : Qu'en penses-tu ?
- C : Ben ça devrait plutôt être du passé composé alors...
- E : Comment est formé le passé composé ?
- C : Avec un auxiliaire et un autre mot, je ne sais plus comment il s'appelle.
- E : Regarde dans ton mémento ce qu'ils disent sur le passé composé.
- C : Un auxiliaire et un participe passé, ah oui je ne me rappelais plus que c'était ce mot.
- E : Et donc devant « disparu » est-ce qu'il y a un auxiliaire ?
- C : Non, mais je crois que c'est quand même un participe passé parce qu'on peut dire « les bateaux ont disparu ».
- E : Comment fonctionne l'accord des participes passés ?
- C : Ben c'est ça que je ne me rappelle plus.
- E : Si tu regardes dans ton mémento est-ce que tu arrives à comprendre ?
- C : Oui, il y a avec l'auxiliaire être, c'est facile et l'auxiliaire avoir avec un cvd et un cvi, mais ici il n'y a pas d'auxiliaire....
- E : Et il n'y a rien d'autre d'écrit sur l'accord des participes passés dans ce tableau ?
- C : Ah si, il y a ça, mais j'ai pas bien compris.
- E : On va s'arrêter là pour aujourd'hui. Est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça soit plus facile à corriger ?
- C : Ben ça serait bien de retravailler les participes passés.

Ce qui est intéressant dans cet extrait d'entretien c'est de voir comment l'élève est passé du « je suis fort en verbes » à « ça serait bien de travailler les participes passés ». J'ai voulu amener l'élève à se rendre compte que même s'il pense être « fort en verbe », il ne l'est pas forcément suffisamment quand il doit écrire une dictée. En posant des questions commençant par « comment » ou « est-ce que » telles que : « est-ce que tu peux être plus précis ? », « comment as-tu trouvé que c'était du passé simple ? » ou « comment est formé le passé composé ? », l'élève se retrouve seul face à son savoir et se rend compte qu'il ne maîtrise pas la notion si bien qu'il le pensait. Cette démarche proposée par Vianin (2009) met l'accent sur le fait de démontrer à l'élève que sa stratégie ou ses connaissances ne lui permettent pas toujours de réussir. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « 2.3.2. la médiation en classe »,

les questions telles que celles exprimées ci-dessus, permettent réellement à l'élève de se poser des questions concrètes au détriment des questions commençant par « pourquoi » qui sont moins susceptibles de faire entrer l'élève en métacognition.

A la question « Est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça soit plus facile à corriger ? » l'élève répond qu'il aimerait travailler les participes passés. Mon objectif est atteint, Claude demande de l'aide ce qui est important pour notre démarche autour de la métacognition car, comme le dit Barth (2013b) je pourrai entrer dans le rôle de l'« enseignante-médiatrice » et mon élève dans celui de l'« élève-chercheur ».

Lors de la dictée, j'ai beaucoup observé les faits et gestes de mon élève et j'ai été très intriguée à ce moment-là car je n'avais pas pu déceler de stratégie particulière lors de l'écriture de la dictée ou même lors de la correction faite par l'élève de façon autonome. Mes notes d'observations mettent en évidence quelques hésitations lors de l'écriture de certains mots, des moments de doutes au niveau de la terminaison des verbes ou des accords entre le sujet et le verbe mais rien n'était clair pour moi. J'ai alors posé quelques questions ciblées à l'élève pour avoir une première idée d'éventuelles stratégies que l'élève utilise lors de la dictée et lors de la correction.

Extrait d'entretien

E : Alors est-ce que tu pourrais m'expliquer comment tu as fait pour corriger ta dictée ?

C : Comment j'ai fait ? Je ne sais pas...

E : Par quoi as-tu commencé ?

C : Ben j'ai corrigé tous les mots l'un après l'autre.

E : Est-ce que tu peux me montrer quel est le premier mot que tu as corrigé ?

C : Fouillant.

E : Ah mais c'est dans la deuxième phrase ça, ça veut dire que tu n'as pas trouvé de fautes avant ?

C : Si il y en avait mais j'étais pas sûr de ce mot quand j'ai écrit la dictée alors j'ai d'abord corrigé celui-là.

E : Ok, et est-ce qu'il y a d'autres mots que tu voulais corriger en premier ?

C : Oui mais ils étaient dans les autres phrases c'est pour ça que j'ai voulu les corriger aussi.

- E : Ah d'accord, j'ai compris. Et ces mots comment tu les as trouvés dans la dictée ?
- C : Ben j'ai tout lu la dictée plusieurs fois pour tous les trouver.
- E : D'accord, et est-ce que tu pourrais trouver un moyen pour les repérer tout de suite ?
- C : Non je ne sais pas comment je pourrais faire.
- E : Qu'est-ce que tu pourrais utiliser pour mettre en évidence ces mots ?
- C : Ah oui c'est comme dans le plan !
- E : Quel plan ?
- C : Ben le plan d'action pour réfléchir à ce que je dois faire avant de faire quelque chose.
- E : Tu peux être plus précis ?
- C : Ben je dois d'abord écouter et après mettre en évidence et en dictée je pourrais mettre ces mots en évidence comme ça je les trouve tout de suite pour les corriger après.
- E : Ah oui, j'ai compris, ok. Et alors comment tu pourrais les mettre en évidence ?
- C : Ben je peux les souligner comme dans les exercices qu'on avait faits.
- E : Ok donc tu choisis de souligner les mots dont tu n'es pas sûr en écrivant ta dictée. Mais tu parles de quel genre de mots ?
- C : Ben les mots que je ne sais pas écrire pour ne pas faire de faute d'orthographe.
- E : Et les autres mots ? Les accords par exemple ?
- C : Ah ouais, je pourrais aussi mettre ceux-là en évidence.
-

Ce qui ressort globalement de cet extrait c'est que mon élève utilise une stratégie lors de l'écriture de la dictée et lors de la correction de celle-ci, qui est peu efficace. Sur la base de mes notes d'observations qui indiquent les nombreuses hésitations de l'élève lors de l'écriture et de ses verbalisations « j'ai tout lu la dictée plusieurs fois pour tous les trouver », je peux en déduire qu'il perd beaucoup de temps et d'énergie pour au final ne pas obtenir un très bon résultat. Ma question « est-ce que tu pourrais trouver un moyen pour les repérer tout de suite ? » n'ayant pas abouti, j'ai tenté d'utiliser un terme que nous avons travaillé ensemble lors de l'introduction de la métacognition « mettre en évidence ». La question « Qu'est-ce que tu pourrais utiliser pour mettre en évidence ces mots ? » a permis à l'élève de faire un lien avec le tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2) que nous avons construit ensemble. Sa réponse « ah oui c'est comme dans le plan ! » me fait penser que ma question lui a permis de faire un lien avec l'« anticipation de la tâche », traduite par le « plan » par l'élève et un moment de la dictée. Le reste de la discussion l'a amené à trouver une stratégie qu'il pourrait

mettre en place lors de ses prochaines dictées, en l'occurrence souligner les mots sur lesquels il hésite, pour aller plus vite dans l'écriture mais aussi dans la correction de sa dictée.

Afin de permettre à l'élève de définir son niveau actuel en dictée, l'élève construit un tableau « Ce que je sais bien faire en dictée/ Ce que je dois améliorer » (annexe 5) à l'aide de sa dictée et de son manuel de français qui propose un « guide de relecture orthographique » (Beltrano, 2010). Il construit également une échelle d'autoévaluation à l'aide d'un escalier à dix échelons (sur papier) dont il a pris soin de nommer lui-même chacun d'eux et a ensuite choisi un « smiley » parmi un échantillon que je lui ai proposé pour s'autoévaluer et ainsi décider sur quel échelon il se situait (annexe 6). Cette évaluation personnelle pour l'élève lui a été proposée pour qu'il puisse s'évaluer en dehors des leçons de soutien, le but étant de permettre un transfert entre le soutien et sa classe de français. De plus, je pourrai avoir une meilleure vision des résultats de l'élève en dictée en dehors de mes leçons et ainsi pouvoir prendre note de son évolution au niveau de l'utilisation de stratégies pour corriger les erreurs d'orthographe.

- 1^{ère} Autoévaluation de l'élève

Tableau 3 : Autoévaluation 1 de l'élève

Ce que je sais bien faire	Ce que je dois encore améliorer
Majuscules	Conjugaison
Pluriels	Accord du participe passé
Ponctuation	Ecouter
Accord nom-adjectif	Accord sujet-verbe
	Homophones

Sur son échelle allant de 1 à 10, l'élève s'est placé sur le 4^{ème} échelon « pas content » (annexe 6).

Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique

La deuxième étape a consisté à comprendre comment fonctionne l'élève en termes de processus métacognitifs et de stratégies. Il s'agit pour moi de susciter les processus métacognitifs chez l'élève en posant des « bonnes » questions. Pour cela, j'ai mené avec l'élève un entretien semi-directif pour mettre en évidence ce à quoi il a pensé avant, pendant et après la dictée. La médiation m'a permis de diriger mes questions pour permettre à l'élève de faire des liens avec ce qu'il savait déjà en termes de métacognition grâce au tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2). Voici quelques questions, toujours inspirées de la théorie de Vianin (2009) expliquée ci-dessus, qui peuvent permettre au médiateur d'observer le niveau de métacognition de l'élève :

- Comment tu te prépares avant une dictée non apprise ?
- Est-ce que tu peux me dire à quoi tu penses avant une dictée non apprise ?
- J'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pendant la dictée, comment ça se passe dans ta tête quand tu écris ta dictée ?
- Et quand tu as fini d'écrire tu fais quoi ?

Le prochain extrait d'entretien va me permettre de mettre en évidence les questions qui ont amené l'élève à entrer dans une réflexion sur ses connaissances métacognitives. Par mes questions, je pourrai aussi déterminer si l'élève met en pratique ce qu'il a appris en termes de processus métacognitifs.

Extraits de l'entretien

1)

E : Comment tu te prépares avant une dictée non apprise ?

C : Mm ben j'écris mon prénom sur la feuille, la date, pour être prêt avant d'écrire la dictée.

J'attends aussi qu'elle dise le titre comme ça je me prépare juste avant.

E : Quand tu dis que tu te prépares juste avant, est-ce que tu peux être plus précis ?

C : Ben avant d'écrire je me prépare, je regarde aussi si ma cartouche d'encre est pleine et je me concentre.

Dans ce premier extrait, je remarque que mes questions ne permettent pas à mon élève de me donner une réponse suffisante en termes de processus métacognitifs. Il ne fait pas de lien avec le tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2) certainement car il n'a pas encore intériorisé ces processus.

Dans le prochain extrait, je vais tenter de guider l'élève en utilisant le terme « avant » pour faire allusion à l'anticipation de la tâche.

2)

E : Est-ce que tu peux me dire à quoi tu penses avant une dictée non apprise ?

C : Je pense déjà à la note dans le sens de si elle est dure ou pas. Après quand elle est finie je pense déjà à qu'est-ce que je dois corriger en premier.

E : Est-ce que tu pourrais être un peu plus précis sur ce que tu penses devoir corriger à la fin de la dictée ?

C : Ben tout ce que j'écris, si par exemple je vois un mot compliqué je mets un point avec mon crayon dessus pour me rappeler que c'est ce mot-là que je dois corriger.

E : Est-ce que tu l'as déjà testé cette stratégie en classe pendant une dictée ?

C : Oui ce matin on a eu une dictée en français et j'ai pu aller plus vite.

E : Ok donc ça te permet d'écrire plus vite ta dictée ?

C : Non enfin oui aussi mais c'est plutôt pour la correction ça me permet de trouver les mots plus vite et j'ai plus de temps pour corriger le reste.

E : Ah c'est super ça ! Nous en avons parlé il y a un peu moins d'une semaine et tu le mets déjà en pratique !

C : Ben oui on a dit de mettre en évidence dans la plan d'action et qu'il fallait aussi le faire en dictée alors j'ai fait ça et je crois que j'ai fait une bonne note.

E : Super on verra ça ! Donc si j'ai bien compris, pour mieux repérer les mots qui t'ont fait hésiter dans ta dictée, tu mets un point dessus ?

C : Oui parce que à côté ça prend trop de place.

Ce deuxième extrait d'entretien révèle que mes questions de précisions quant aux réponses de l'élève lui permettent de mieux comprendre le lien entre l'« anticipation de la tâche », sa stratégie et l'impact sur ses résultats en dictée.

Ce qui est intéressant dans sa réponse « je pense déjà à qu'est-ce que je dois corriger en premier », c'est de comprendre qu'il a intériorisé la première étape du processus métacognitif en voulant utiliser une stratégie pour pouvoir mieux corriger sa dictée. Le fait qu'il utilise cette stratégie (mettre un point sur les mots) en classe de français, démontre qu'il a pu transférer cet apprentissage et donc l'intégrer dans sa réflexion en début de dictée, pendant la dictée et après la dictée. Néanmoins, il me manque une information cruciale qui va me permettre de comprendre comment il utilise sa stratégie. Est-ce qu'il met des points sur tous les mots ? Auquel cas, cela me ferait penser qu'il a des lacunes au niveau de ses métaconnaissances, qu'il a l'impression de « faire tout faux » ou est-ce qu'il est capable de cibler une catégorie de mots pour que sa stratégie soit réellement efficace, par exemple les participes passés dont il a pu dire que c'était difficile pour lui. Je vais tenter d'élucider cela dans le prochain extrait d'entretien.

3)

E : Est-ce que tu pourrais dire sur quel genre de mots tu devrais mettre un point ?

C : Heu.

E : Est-ce que c'est au niveau de l'orthographe du mot ou est-ce que ça pourrait être autre chose ?

C : Non ça peut être autre chose, par exemple un verbe s'il est mal conjugué mais que je ne suis pas sûr, je vais mettre un point dessus.

E : Ok qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre ?

C : Les mots très difficiles au niveau de l'orthographe, je pense que c'est tout.

E : Ok. Si on parle de tes points forts et de tes points faibles, qu'est-ce que tu peux dire par rapport à ça ?

C : Heu je sais pas.

E : Est-ce que tu peux me donner un exemple de ce que tu sais faire en dictée et qui est la plupart du temps juste ?

C : Je pense l'accord de tout, des sujets, des verbes.

E : Ok donc tu penses être fort avec les accords.

C : Oui tous les accords mais le reste je ne sais pas où je suis fort ou pas.

E : Comment on pourrait faire pour le savoir ?

C : Ben il faut que vous me corrigiez ma dictée pour que je puisse voir

Cet extrait d'entretien démontre que mon élève utilise une stratégie de mise en évidence qui n'en est pas réellement une puisqu'il met un point sur pratiquement tous les mots sur lesquels il hésite. Je peux donc constater qu'il a compris le fait que dans le plan d'action il doit mettre en évidence mais qu'il ne sait justement pas ce qui est important à relever. Je peux donc dire qu'il ne se connaît pas bien en termes de métaconnaissances de soi, sur la tâche et sur les stratégies, comme dans l'exemple de Jérémy¹⁴ dans le chapitre « 2.3.3. La dictée, autocorrection » qui lui permettent de connaître ses points forts et ses points faibles. Ce qui me trouble ici, c'est qu'à notre dernière séance, Claude avait fait un tableau de ses capacités « ce que je sais bien faire/ ce que je dois améliorer » (annexe 5). Je pense n'avoir pas assez insisté sur ce point avec lui et qu'il faudra reprendre le tableau avant chaque dictée pour qu'il se concentre sur ses points faibles et du coup, donner un sens à sa stratégie qui est de mettre un point sur un mot. De plus, la réponse de Claude « Ben il faut que vous me corrigiez ma dictée pour que je puisse voir » démontre bien qu'il n'est pas capable de corriger ses erreurs lui-même et cela a un lien direct avec ses lacunes en termes de métaconnaissances. En effet, comment reconnaître une erreur si la personne n'est pas en mesure de la voir ? La réponse de mon élève reflète le « stéréotype » de la place de l'élève pour lui-même et pour beaucoup d'enseignants : l'élève « fait » et l'enseignant « corrige ».

Lors de la suite de l'entretien, j'ai tenté d'aider l'élève à relever à nouveau ses points forts et ses points faibles en dictée. Claude étant très hésitant, j'ai finalement décidé de reporter le travail sur ce point à un autre moment pour pouvoir me concentrer sur l'évaluation de ses processus métacognitifs.

4)

E : Nous avons parlé jusqu'à maintenant de comment tu fais avant une dictée et maintenant j'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pendant la dictée, comment ça se passe dans ta tête quand tu écris ta dictée ?

C : Ben pendant qu'elle relit une phrase à la fin de la dictée, j'ai le temps d'un peu relire le reste si je suis sûr d'avoir fait juste cette phrase

E : Alors là tu es en train de parler de la relecture de la dictée qui est faite par ton enseignante ?

¹⁴ Prénom fictif.

C : Oui.

E : Essaie de penser d'abord à ce que tu fais pendant la dictée, quand ton enseignante est en train de te dicter quelque chose, qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ?

C : Ben en même temps que j'écris ben je réfléchis à comment je dois écrire et quand j'ai fini la phrase ben si j'ai le temps, je relis la phrase pour voir si je n'ai pas oublié de fautes.

Ce passage de l'entretien met en évidence le fait que Claude est encore novice en termes de métacognition. A ma première interrogation « J'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pendant la dictée, comment ça se passe dans ta tête quand tu écris ta dictée ? » il m'explique une démarche qu'il fait en fin de dictée. Pour l'aider à entrer en métacognition, je le mets en situation pour qu'il puisse mieux se souvenir et cette stratégie fonctionne puisqu'il donne une explication très claire de ce qu'il fait à ce moment précis. Ce qui m'intéresse plus particulièrement dans sa réponse est le fait qu'il essaie de vérifier si ce qu'il a écrit est correct. Je peux donc mettre en évidence le fait que même s'il n'est pas forcément conscient de ses métaconnaissances, il sait qu'il doit vérifier ses mots. Son explication me fait penser qu'il n'a pas eu besoin de réfléchir pour ne pas oublier de vérifier son orthographe ou ses accords mais qu'il s'agit ici d'une démarche qu'il a automatisée depuis un certain temps et qu'il a su relever. Il est donc entré en métacognition.

Dans le dernier extrait, j'ai tenté de comprendre comment fonctionne mon élève dans la dernière étape des processus métacognitifs « vérification de la réponse ».

5)

E : Quand tu as fini ta dictée, tu fais quoi ?

C : Je relis plusieurs fois la dictée et je corrige tous les mots où il y a un point.

E : Donc tu corriges d'abord les points ?

C : Oui s'il y en a beaucoup ça dépend.

E : Et après tu corriges quoi ?

C : Ben je regarde ce qui est faux et je vais relire toute la dictée.

E : Toute la dictée, ça veut dire mot par mot, dans l'ordre ?

C : Oui.

E : Est-ce que tu penses que tu auras le temps de tout relire ?

C : Non mais je vais voir ce qui est vraiment juste ou pas, je corrige pas ceux que je suis sûr.

Cette dernière partie de l'entretien a consisté à comprendre si mon élève est aussi capable de m'expliquer ce qu'il fait après la dictée. Sans grande surprise, il m'explique qu'il corrige sa dictée, démarche qu'il a pu intérioriser depuis plusieurs années de pratique en dictée, mais ce qui est intéressant, c'est qu'il corrige les mots avec un point dessus en premier. Ceci me fait penser qu'il trouve un réel intérêt à mettre certains mots en évidence, mais encore faut-il qu'il ne mette pas en évidence tous les mots de la dictée. Au final, il relit l'ensemble de sa dictée, donc je ne suis pas certaine que sa stratégie de mettre des points sur les mots lui soit réellement utile.

En résumé pour ce deuxième entretien, je peux constater que mon élève a des lacunes en termes de métaconnaissances ce qui rend la première étape « anticipation sur la tâche » difficile. Le tableau ci-dessous établit que Claude peut maintenant montrer des capacités métacognitives lors de la « vérification pendant la tâche » et lors de la « vérification de la réponse ».

Tableau 4 : 2ème évaluation des processus métacognitifs de l'élève

Processus métacognitifs	Oui	Non
Anticipation sur la tâche		X
Mise en place de stratégies	X	
Vérification pendant la tâche	X	
Modification des stratégies		X
Vérification de la réponse	X	
Modification des stratégies		X

Ce tableau démontre que, par rapport à la 1^{ère} évaluation des processus métacognitifs de l'élève, il y a une évolution lors la mise en place de stratégie, lors de la vérification pendant la tâche ainsi que lors de la vérification de la réponse. Je peux entrevoir ici que la médiation proposée et les questions posées permettent à Claude d'actualiser des compétences

métaréflexives et d'identifier des actions et étapes utiles pour lui lors de la dictée. Nous verrons par la suite quelles questions ont pu aider l'élève à entrer en métacognition.

Il s'agit de donner quelques précisions quant à mes observations sur le passage de la croix de « Non » à « Oui ». Premièrement, en ce qui concerne la « mise en place de stratégie », Claude a compris qu'il serait judicieux de mettre en évidence certains mots mais il ne sait pas vraiment lesquels. De ce fait, il met un point sur tous les mots sur lesquels il hésite ce qui me fait penser qu'il n'est pas conscient de ses points faibles et de ses points forts mais cela peut aussi refléter un stress pendant la dictée qui l'empêche de se concentrer. Néanmoins, sa stratégie n'en est pas vraiment une puisque beaucoup de mots sont mis en évidence ce qui ne lui permet d'être réellement efficace lors de la correction.

Lors de la « vérification pendant la tâche », Claude se rend compte qu'il n'a pas dû réfléchir pour entreprendre une vérification des mots pendant la dictée et qu'il l'a tout de même fait, ce qui pourrait vouloir dire qu'il a intériorisé cette étape du processus métacognitif depuis un certain temps et que cette vérification est automatique. Parfois le rythme trop soutenu de la dictée ou un trop grand nombre de mots qu'il pense ne pas maîtriser l'empêchent d'entreprendre cette vérification. Il préfère donc mettre un point dessus pour y revenir plus tard lors de la correction.

Enfin, lors de la « vérification de la réponse », j'observe le même scénario que pour la « vérification pendant la tâche », c'est-à-dire que mon élève a intériorisé cette dernière étape des processus métacognitifs puisqu'il pratique la dictée depuis plusieurs années. Cette dernière vérification est donc également automatisée.

Ce qui est intéressant de relever c'est que Claude, mettant en évidence par un point les mots de sa dictée, se retrouve à devoir tout de même corriger toute sa dictée, preuve que sa stratégie n'est pas encore au point pour le moment.

Avant de conclure l'analyse de cet entretien, il est important de reprendre les questions qui ont amenées l'élève à entrer en métacognition et celles qui n'ont apparemment pas été utiles à ce stade de mon observation.

Tableau 5 : Questions permettant l'émergence de la métacognition chez Claude

Processus métacognitif	Questions ne permettant pas l'émergence de la métacognition chez l'élève et qui demandent une reformulation	Questions permettant l'émergence de la métacognition
Anticipation sur la tâche	J'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pour écrire une dictée ?	
	Comment tu te prépares avant une dictée non apprise ?	
	Est-ce que tu peux me dire à quoi tu penses avant une dictée non apprise ?	
	Avant ta dictée, tu te demandes ce que tu vas devoir corriger à la fin de ta dictée, est-ce que j'ai bien compris ?	Est-ce que tu pourrais être un peu plus précis sur ce que tu penses devoir corriger à la fin de la dictée ?
Vérification pendant la tâche	J'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pendant la dictée. Comment ça se passe dans ta tête quand tu écris ta dictée ?	Essaie de penser d'abord à ce que tu fais pendant la dictée, quand ton enseignante est en train de te dicter quelque chose, qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ?
Vérification de la réponse (après la tâche)		Quand tu as fini ta dictée, tu fais quoi ?

Ce tableau démontre encore que l'élève a eu beaucoup de peine à entrer en métacognition dans la partie « anticipation de la tâche ». J'ai dû reformuler quatre fois ma question tout en suivant son raisonnement pour qu'il puisse répondre à mon interrogation en passant par la métacognition. Les deux autres parties sont déjà bien connues de l'élève, il ne lui a fallu que deux questions pour la « vérification de la tâche » et une seule pour la « vérification de la réponse » pour entrer en métacognition.

A la question « Est-ce que tu pourrais être un peu plus précis sur ce que tu penses devoir corriger à la fin de la dictée ? », Claude répond qu'il va corriger tous les mots avec un point dessus, ce qui sous-entend qu'avant sa dictée, il sait maintenant qu'il va utiliser cette stratégie pour mettre en évidence certains mots et que cela va lui faciliter la correction de sa dictée. Les nombreuses reformulations de questions en ce qui concerne l'« anticipation de la tâche »

s'expliquent peut-être par le fait que Claude n'a pas encore intégré cette première étape des processus métacognitifs.

La question « Essaie de penser d'abord à ce que tu fais pendant la dictée, quand ton enseignante est en train de te dicter quelque chose, qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ? » demande à l'élève de se mettre en situation pour s'imaginer ce qu'il fait sur le moment présent. Cette interrogation « oblige » l'élève à entrer en métacognition car il doit s'observer en position « méta », c'est-à-dire qu'il doit par exemple s'observer réfléchir et comprendre ce qui s'est passé dans sa tête à ce moment-là. Il arrive alors à expliquer ce qu'il fait pendant la tâche « j'essaie de corriger sinon je mets un point sur le mot ».

La dernière question quant à la vérification de la réponse « Quand tu as fini ta dictée, tu fais quoi ? » renvoie directement l'élève en situation de correction. Il explique qu'il va corriger les mots avec des points en premier et ensuite, s'il a le temps, relire le reste de la dictée. En sachant qu'il doit passer par la vérification de ses mots, Claude démontre qu'il est entré en métacognition. Le fait de mettre un ordre d'importance entre les mots pour sa correction, démontre qu'il va encore plus loin dans sa réflexion.

A la fin de ce travail de recherche, je reprendrai ce même tableau (tableau 5) et comparerai le nombre et le genre de questions qui ont permis à Claude d'entrer en métacognition dans le dernier entretien fait avec lui. Ceci me permettra d'évaluer le niveau de mon élève dans ce domaine.

La prochaine partie de ce travail consistera à travailler avec mon élève sur ses points forts et ses points faibles pour qu'il soit plus à même de mettre en évidence certains mots et ainsi gagner réellement du temps lors de la correction de la dictée. Je l'aiderai également à réfléchir sur ses actes en position « méta » en lui proposant des exercices « d'entraînement à la métacognition ». Enfin, je lui proposerai un travail autour des participes passés car cela était sa demande pour s'améliorer en dictée.

Séquences de remédiation en classe de soutien

Dans cette étape, je vais proposer à l'élève une nouvelle remédiation. En effet, suite à mes observations depuis le début de ce travail commun, j'ai pu identifier les difficultés que rencontre mon élève en dictée. Pour l'aider dans cette remédiation, nous travaillerons l'accord des participes passés sur 5 leçons, nous mettrons en évidence ses points forts et ses points faibles à l'aide du tableau « Ce que je sais bien faire/ Ce que je dois améliorer » (annexe 5) sur 2 leçons et je proposerai à Claude de travailler sur les processus métacognitifs avec comme support sa dictée, sur 2 leçons.

La remédiation est donc constituée de 9 leçons de 45 minutes accordées tantôt à l'évaluation des connaissances de l'élève en termes d'orthographe lexicale et grammaticale, tantôt à l'apprentissage de la notion pour laquelle l'élève a demandé de l'aide et tantôt à la mise en pratique des processus métacognitifs en dictée. Ces trois parties sont travaillées en parallèles.

L'élève demandeur d'aide

Lors de mon premier entretien avec mon élève, il m'a demandé de travailler les participes passés pour améliorer sa dictée. Je lui ai donc proposé deux leçons d'introduction pour l'accord du participe passé avec auxiliaire être et l'accord du participe passé sans auxiliaire. Les trois leçons restantes permettront à l'élève d'effectuer des exercices de renforcement. « L'élève-chercheur », grâce à des exemples « oui/non » que je lui ai proposés, émet une règle qu'il met ensuite en pratique pour la vérifier. Tout au long de ces séquences, je me suis mise en position d'« enseignante-médiatrice » en lui posant des questions « élucidantes » comme indiqué dans la démarche présentée par Barth (2013a) et en privilégiant les interrogations « comment, qu'est-ce que, que ». Suite à cela, l'élève ancre ses nouvelles connaissances en réalisant des exercices de façon autonome. Ces derniers ne seront pas commentés car le résultat de ce travail sera analysé dans la dernière étape de ce chapitre au moment de l'« évaluation finale ».

Pour analyser mon intervention en tant que médiatrice et le développement des processus cognitifs chez mon élève, je vais utiliser des extraits de la retranscription de la première leçon.

La deuxième séquence, également retranscrite, ne sera pas analysée car elle est fondée sur les mêmes principes de mise en pratique de la médiation que dans la première séquence.

Au début de mon intervention, j'ai effectué une remédiation lourde avec l'élève. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « 2.3.2. La médiation en classe », la place de l'enseignant entre le savoir et l'élève dépend des besoins de ce dernier dans une tâche définie. Ici, en l'occurrence, Claude ne connaissant pas ou peu l'accord des participes passés, ma place en tant qu'enseignante sera donc très proche de Claude et du savoir. Pouvant qualifier cette intervention de nouvel apprentissage pour mon élève, et comme nous l'avons vu dans la théorie de ce travail, la démarche proposée par Barth (2013b), proposant des exemples « oui/non » et des questions « élucidantes » me paraît bien indiquée.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus », la première séquence sur les participes passés consiste à amener l'élève à mettre en évidence ce qui est important, faire des comparaisons et émettre une hypothèse sur le fonctionnement de la règle. Pour illustrer cette première étape, je vais utiliser plusieurs extraits de la séquence et ainsi expliquer pas à pas le travail avec Claude.

Extrait de la séquence

E : Je vais écrire quatre phrases au tableau et j'aimerais que tu soulignes les participes passés ok ?

C : Ouais ok.

E : Tu peux lire les phrases s'il te plaît ?

C : Ouais alors, « Monique est partie à 8 heures. », « Les voisines sont rentrées tard. », « Julien est tombé. », « Marc et François sont arrivés à l'heure. ».

E : Ok, est-ce que tu peux me dire ce que tu as souligné ?

C : Ben « est partie », « sont rentrées », « est tombé » et « sont arrivés ».

E : Ok super c'est plus ou moins juste ! Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est un participe passé ?

D : Ben c'est un auxiliaire plus un verbe ?

E : Ok, mouais. Est-ce que dans le premier exemple tu pourrais me dire où se trouve l'auxiliaire et où se trouve le verbe ?

D : Ben « est » l’auxiliaire et « partie » c’est le verbe.

Les quatre phrases lues par l’élève à savoir « Monique est partie à 8 heures. », « Les voisines sont rentrées tard. », « Julien est tombé. » et « Marc et François sont arrivés à l’heure. », indiquent à l’élève les exemples « oui » et « non » qui devraient lui permettre de se concentrer uniquement dans un premier temps sur la « construction » des participes passés. En effet, j’aimerais tout d’abord vérifier que l’élève connaisse la fonction de tous les mots d’une de ces phrases pour pouvoir démarrer l’apprentissage. En lui demandant de souligner les participes passés, je peux observer rapidement si l’élève connaît cette notion ou non. Dans la première phrase « Monique est partie à 8 heures », il a su mettre en évidence « est partie » ce qui démontre qu’il connaît tout de même un peu les participes passés. Néanmoins, sa réponse quant à la fonction de ces deux mots « « est » l’auxiliaire et « partie » c’est le verbe » me fait me rendre compte qu’il n’est pas très au clair avec ce qu’est un participe passé.

Dans la prochaine séquence, je vais tenter d’aider l’élève à comprendre ce qu’est un participe passé tout en évitant de lui « souffler » ou d’induire la réponse, en utilisant des questions « élucidantes ».

Extrait de la séquence

E : Si on reprend « est partie » est ce que tu peux me dire de quel verbe il s’agit ?

D : Ben oui c’est le verbe partir.

E : Et est-ce que tu peux me dire à quel temps est ce verbe ?

D : Heu, ouais c’est du passé composé.

E : Ok c’est parfait, je vois que tu connais bien les temps des verbes. Est-ce que tu peux m’expliquer ce que c’est le passé composé ? Car comme l’indique son nom, c’est un temps composé...

D : Ben oui c’est un auxiliaire être et...un verbe.

E : Tu m’as dit plus tôt que le verbe c’était partir, est ce que tu es sûr de ta réponse ?

D : Ah ben non c’est pas ça, alors c’est heu.

E : Tu te souviens, quand on a fait la dictée tu m’as dit que tu avais besoin que je t’aide pour mieux savoir comme accorder quelque chose, c’était quoi ?

D : Ben les participes passés parce que je ne comprends rien à ça !

E : Oui c'est ça. Si on reprend « est partie » est-ce que tu arrives à dire la fonction de ces deux mots ?

D : Heu oui, c'est l'auxiliaire être et, ah mais c'est le participe passé !

A ma première question « Si on reprend « est partie » est ce que tu peux me dire de quel verbe il s'agit ? », j'ai tenté d'amener l'élève à comprendre que « est partie » était l'ensemble du verbe. Ceci est une question élucidante car elle ne donne pas de réponse à l'élève qui doit aller puiser dans ses prérequis pour pouvoir y répondre. Dans cet extrait, toutes les questions que je pose à l'élève sont des questions élucidantes à l'exception de la dernière question que je qualifierais de « question de vérification ». Ce qui est intéressant d'observer dans cet extrait est l'évolution de l'élève en termes de cognition. En faisant des liens avec ce qu'il connaît déjà, il arrive finalement à déterminer la place du participe passé. Selon la théorie de Barth (2013a), pour permettre à l'élève de s'approprier un nouvel apprentissage, des exemples « oui » et des exemples « non » sont nécessaires. Je remarque que mon intention de départ qui est de définir le niveau de connaissance de mon élève en termes de participes passés et de ne lui proposer que des exemples « oui » prend une tournure différente de ce que j'avais imaginé. En effet, si le nouvel apprentissage est le participe passé qui représenterait l'exemple « oui », le reste de la phrase devient l'exemple « non ». Ces derniers exemples ont permis à l'élève de les comparer avec l'exemple « oui » pour déterminer en fin de compte où se trouve le participe passé dans la phrase. En faisant cette comparaison, Claude est passé par la première phase des processus cognitifs définie par Barth (2013a), à savoir « observation-exploration » expliquée dans le chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus ».

Claude peut maintenant entrer dans la deuxième étape de processus cognitif « clarification-vérification ».

Extrait de séquence

E : Oui c'est ça bravo ! Et si je reprends le bout de phrase « Monique est partie », peux-tu me dire la fonction des mots ?

C : Alors « Monique » c'est le sujet, « est » c'est l'auxiliaire être et « partie » c'est le participe passé.

Cet extrait très court demande à l'élève de mettre en pratique son nouvel apprentissage. Pour cela, j'ai choisi d'utiliser les trois mots « Monique est partie » qui sont essentiels à la suite du travail et que Claude a d'ailleurs bien définis comme étant respectivement le sujet, l'auxiliaire être et le participe passé.

Par une deuxième phrase, je vérifie que mon élève a intégré la notion de participe passé et qu'il passe bien par la dernière étape « généralisation-abstraction ».

Extrait de séquence

E : Oui c'est ça et dans la deuxième phrase « Les voisines sont tombées. » ?

C : Ben « les voisines » c'est le sujet, « sont » c'est l'auxiliaire être et « tombées » le participe passé.

E : Ok super ! Je vois que tu commences à bien comprendre.

C : Oui mais c'est facile en fait maintenant.

La réponse de Claude « les voisines » c'est le sujet, « sont » c'est l'auxiliaire être et « tombées » le participe passé » démontre bien qu'il a intégré la fonction de tous les mots de cette phrase ainsi que celle du participe passé qui était pour lui un nouvel apprentissage.

Je me rends compte à la fin de cette séquence qu'il manque à l'élève l'étape de l'abstraction. Pour cela, j'aurais dû par exemple, lui demander de formuler lui-même une phrase comprenant un participe passé avec l'auxiliaire être. Néanmoins, les réponses précises de l'élève montrent qu'il maîtrise la notion de participe passé dans une phrase, du moins, en ce qui concerne le participe passé avec l'auxiliaire être.

Pour la suite de la séquence, j'ai tenté d'amener l'élève à trouver par lui-même une règle absolue pour l'accord des participes passés. Il va à nouveau passer par les trois étapes décrites ci-dessus car il s'agit également d'un nouvel apprentissage.

Extrait de séquence

E : On va aller un peu plus loin maintenant. J'aimerais que tu regardes attentivement toutes les phrases et que tu essaies toi-même d'inventer une règle pour les accords du participe passé qui marche avec ces 4 phrases.

C : J'accorde l'auxiliaire être avec le participe passé.

E : Ok, donc tu aimerais accorder l'auxiliaire ?

C : Ah non c'est faux, l'auxiliaire ça change mais c'est pas accordé, enfin, ah non c'est pas ça, c'est.

E : Qu'est ce qui change dans les phrases que tu vois ?

C : Ben à « il » il y a rien, à « elle » on met un « e », à « ils » on met un « s » et à « elles » on met « es ».

E : Oui juste bravo ! Donc qu'est-ce qui doit être accordé ?

C : Ah oui c'est le participe passé.

E : Ok oui c'est ça. Essaie de nouveau d'inventer une règle pour les participes passés avec auxiliaire être maintenant qui commence par « j'accorde... ».

C : Alors...j'accorde le participe passé avec l'auxiliaire être.

E : Alors, on accorde quoi, avec quoi et pourquoi ?

C : Alors ben on accorde le participe passé avec l'auxiliaire être ?

E : Ok tu y es presque. Si on reprend l'exemple de la phrase « Monique est partie », est-ce que tu peux appliquer ta règle ?

Je remarque ici que l'élève est en difficulté. Il sait qu'il doit accorder quelque chose mais ne sait pas quoi. Il est dans la phase « observation-exploration ». A la question « est-ce que tu peux appliquer ta règle ? » l'élève ne répond pas vraiment, il réfléchit à haute voix. Cet exemple de réponse démontre que dans cette séquence, la médiation amène l'élève entrer en métacognition. Cependant, ma participation est très présente et je ne suis pas certaine que

l'élève serait capable de reproduire ce cheminement seul par la suite. Je pourrai l'observer plus tard lors de la deuxième séquence.

La suite de cet extrait toujours dans la phase « observation-exploration » amène l'élève à émettre une hypothèse ou plus précisément une règle.

Règle formulée par l'élève

« J'accorde le participe passé avec le sujet parce qu'il y a l'auxiliaire être ».

Pour la prochaine étape « clarification-vérification », l'élève vérifie « sa » règle.

Extrait de séquence

E : Est-ce que tu peux vérifier ta règle ?

C : Ben je regarde l'auxiliaire être donc ça joue je peux accorder, le sujet c'est « Monique » c'est au féminin et donc je mets un « e ».

E : Tu dis que Monique c'est au féminin mais c'est tout ?

C : Ouais aussi au singulier.

E : Oui c'est important de le préciser. Ok. Donc maintenant ce que je te propose c'est de faire des exercices sur les participes passés avec auxiliaire être pour entraîner ta règle.

C : Ok comme ça je peux voir si j'ai bien compris avec des autres phrases.

La réponse de Claude « Je regarde l'auxiliaire être donc ça joue je peux accorder, le sujet c'est « Monique » c'est au féminin et donc je mets un « e » » me fais penser qu'il a compris le fonctionnement de la règle. Ce qui manque peut-être pour que j'en sois certaine c'est de ne pas lui avoir proposé d'appliquer sa règle avec les autres phrases. D'ailleurs quand mon élève dit « Ok comme ça je peux voir si j'ai bien compris avec des autres phrases. » j'aurais dû comprendre que c'était peut-être le signe qu'il n'était pas certain d'avoir bien compris. De plus, la dernière étape « généralisation et abstraction » manque dans cette séquence.

A la fin de cette analyse, je constate que mon intervention n'est pas complète à tous les niveaux. Néanmoins, les réponses claires et précises de l'élève me donnent à penser qu'il a intégré ce nouvel apprentissage qu'est l'accord des participes passés avec l'auxiliaire être.

Suite à cette leçon, mon élève a pu appliquer sa règle sur l'accord des participes passés avec auxiliaire être grâce à des exercices que je lui ai proposés. Les notes de mon journal de bord indiquent que Claude maîtrise très bien l'accord des participes passés de par ses résultats lors de la réalisation de ses exercices. Il a posé très peu de question. Ce qui est intéressant, c'est qu'à chaque fois qu'il fait un exercice sur cette notion en classe de soutien, il écrit la règle sur le haut de la feuille avant de commencer. Ceci démontre qu'il utilise une mémoire externe, c'est-à-dire qu'il tente de ne pas surcharger sa mémoire en écrivant la règle sur sa feuille, ce qui lui permet de ne pas se « perdre » lorsqu'il est en « multitâches » et s'apparenterait à une stratégie métacognitive qui mettrait peut-être en avant ses connaissances en termes de métaconnaissances sur soi. En effet, écrire la règle sur le haut de la feuille pourrait expliquer que l'élève sait qu'il peut l'oublier pendant la tâche.

La deuxième séance s'étant déroulée de la même manière que la première ne sera pas analysée.

Points forts et points faibles en dictée

Pour cette partie du travail, j'ai repris avec l'élève sa première auto-évaluation. Ayant remarqué que le tableau « ce que je sais bien faire/ ce que je dois améliorer » (annexe 5) avait eu peu de sens pour lui au début de notre projet, j'aimerais qu'il reconstruise le même tableau avec à la clé plusieurs leçons autour de la dictée en classe de soutien. Pour cela, j'ai dicté à mon élève les quatre premières phrases de la dictée qu'il avait écrite au tout début de ce travail (annexe 3) pour qu'il puisse avoir un point de comparaison entre la première dictée et celle-ci. Mon but n'est pas que l'élève corrige toutes les erreurs de ces phrases mais uniquement qu'il puisse mettre en pratique ce qu'il a appris sur les participes passés. Suite à cela, j'ai demandé à mon élève d'écrire sur des cartes blanches toutes les notions qu'il est censé maîtriser en dictée, de façon autonome. Il a à disposition sa dictée qu'il a lui-même corrigée en partie pour réaliser cet exercice. Ce passage n'a pas été enregistré, je vais donc utiliser les données de mon journal de bord pour évaluer la capacité de l'élève à prendre

conscience de ce qu'il pense être capable de faire seul en dictée et ce qu'il doit encore travailler.

Tableau 6 : Autoévaluation 2 de l'élève

Ce que je sais bien faire	Ce que je dois améliorer
Majuscules	Conjugaison
Pluriels	Accord du participe passé avec auxiliaire être et sans auxiliaire
Ponctuation	Bien écouter pour pouvoir tout écrire sans que l'enseignante doive répéter pour prendre de l'avance
Accord nom-adjectif	Accord du participe passé avec auxiliaire avoir
Homophones	Comprendre le sens de la phrase pour faire moins de fautes
Accord sujet-verbe	

Ce qui est intéressant dans le tableau de l'élève, c'est de voir qu'il a changé de place les items « homophones » et « accord sujet-verbe » dans la colonne « ce que je sais bien faire ». Ce qui m'a étonnée lors de cet exercice c'est l'assurance de mon élève à remplir ce tableau. J'ai l'impression qu'il a dû moins faire d'efforts de réflexion que la première fois. Je remarque également qu'il a bien saisi qu'en termes d'accord du participe passé il existe plusieurs règles et je pense que le fait de les mettre dans la colonne « ce que je dois améliorer » reflète un apprentissage nouveau qu'il doit encore expérimenter même si en me basant sur sa dictée, il n'a commis aucune erreur pour les participes passés avec auxiliaire être et sans auxiliaire. D'autres exercices sur cette notion lui permettront d'asseoir cet apprentissage et ainsi avoir plus confiance en lui.

Dans la partie « ce que je dois améliorer » l'élève a ajouté deux items auxquels je ne m'attendais pas à juste titre car ils ne font pas partie des critères d'orthographe lexicale ou grammaticale mais qui se rangeraient dans la catégorie de la métacognition, plus précisément des stratégies mises en place par l'élève au niveau de l'« anticipation de la tâche » et de la

« vérification pendant la tâche ». « Bien écouter pour pouvoir tout écrire sans que l'enseignante doive répéter pour prendre de l'avance » et « Comprendre le sens de la phrase pour faire moins de fautes » sont des stratégies que l'élève a mis lui-même en place sans intervention de ma part. Je peux d'ores et déjà imaginer que mon prochain tableau d'évaluation des processus métacognitifs de l'élève en dictée a évolué mais j'attendrai l'étape suivante pour le vérifier.

En conclusion, suite à ce tableau, je pense que l'élève est conscient de ses métaconnaissances sur soi et sur la tâche, ce qui me fait également penser qu'il devrait être aussi conscient de ses métaconnaissances sur les stratégies. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « 2.3.1. La métacognition et ses processus », les métaconnaissances font partie de la métacognition au même titre que les processus cognitifs et métacognitifs. Jusqu'à ce stade du travail, Claude était plus ou moins conscient des processus métacognitifs mais presque totalement inconscient de ses capacités en termes de métaconnaissances. Le travail accompli jusqu'ici depuis le début de ce travail et le fait de mettre en évidence ses points forts et ses points faibles a aidé mon élève à devenir conscient de ce qu'il était capable de faire mais aussi ce qu'il a encore de la difficulté à accomplir. Ce tableau détermine la connaissance de soi qu'à l'élève. De plus, le fait qu'il relève dans la deuxième colonne qu'il doit améliorer son écoute et sa compréhension de la phrase dictée traduit une métaconnaissance sur la tâche. Alliant ce constat avec la stratégie de l'élève lors de la dictée qu'est de mettre des points sur certains mots, il s'agit alors de vérifier par la suite si cette prise de conscience au niveau des métaconnaissances permettra à l'élève de mettre sa stratégie en pratique de façon ciblée, c'est-à-dire, en tenant compte de ce qui est mentionné dans la deuxième colonne de ce tableau.

Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique (suite)

Lors de cette étape, j'ai mené un entretien semi-directif avec mon élève pour déterminer ce qu'il a retenu de notre travail par rapport à la métacognition et ce qui lui fait encore défaut. Je tenterai par mes questions d'observer si Claude est conscient de ses gestes de pensées et comment il les utilise. Dans cet échange, je m'attends à ce que mon élève réponde à mes questions en m'expliquant ce qui se passe dans sa tête ou par quel « chemin » il est passé pour entreprendre une quelconque action. Pour cela, je vais l'interroger dans l'ordre du tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2) que nous avons construit ensemble au début de notre travail. Pour l'« anticipation de la tâche » j'utiliserai le terme « avant », pour la « vérification de la tâche » le terme « pendant » et pour la « vérification de la tâche » le terme « après ». Pour analyser cet entretien, je vais utiliser des extraits de notre discussion pour les trois étapes des processus métacognitifs énoncées ci-dessus.

- Anticipation de la tâche

Extrait d'entretien

E : Imagine, tu arrives en classe, tu t'assois à ton banc et tout d'un coup ton enseignante elle dit « voilà, aujourd'hui on va faire une dictée non apprise, prenez un stylo ». Qu'est-ce qui va se passer à ce moment-là dans ta tête ?

C : Ben je me prépare, je prends mon stylo et je mets mon prénom sur la feuille et puis me concentrer et souffler un peu.

E : Et à quoi tu vas penser alors ?

C : Ben heu je ne pense qu'à ma dictée.

E : Par rapport à ce que l'on a déjà travaillé sur le « plan d'action » qu'est-ce que tu penses que tu devrais faire avant la dictée ? Est-ce que tu te souviens de ça ?

C : Ben je dois penser à tous mes défauts et essayer de les corriger pendant la dictée.

E : Ok est-ce que tu fais ça au début de ta dictée ? Est-ce que tu as en tête ce tableau que tu avais fait sur ce que tu sais bien faire et ce que tu dois améliorer en dictée ?

C : Ben oui un peu, je sais par exemple que je sais bien le pluriel et que je ne dois pas trop y réfléchir par contre la conjugaison je dois plutôt faire attention.

E : D'accord donc ça tu y penses avant ou tu y penses pendant la dictée ?

C : Ben avant pis pendant la dictée.

E : Et toujours dans l'optique d'être dans ce plan et pas encore dans la dictée, est-ce que tu penses aux fautes que tu pourrais faire ?

C : Ben oui justement par exemple pour la conjugaison mais pour ça je sais que je dois mettre un point dessus pour savoir que je dois revoir ce mot à la fin de la dictée.

E : Donc c'est ça que tu vas regarder en premier quand tu corriges ?

C : Oui je sais que je dois revenir sur ce mot-là mais ça peut être aussi quand elle relit la dictée.

E : Donc si j'ai bien compris ce que tu m'as dit jusqu'à maintenant, avant la dictée tu réfléchis à tout ce que tu sais faire et à tout ce que tu sais moins bien faire et pendant que tu écris, là où tu as des hésitations, tu mets un point dessus. C'est juste ?

C : Oui.

Cet extrait démontre que mon élève se souvient que selon le « plan d'action » représenté dans le tableau « Comment faire pour... ? » il est censé penser à ses points forts et à ses points faibles avant le début de la dictée. Sa réponse « Ben je me prépare, je prends mon stylo et je mets mon prénom sur la feuille et puis me concentrer et souffler un peu » démontre que Claude a eu besoin de ma médiation par la question « Par rapport à ce que l'on a déjà travaillé sur le « plan d'action » qu'est-ce que tu penses que tu devrais faire avant la dictée? Est ce que tu te souviens de ça ? », pour arriver à faire un lien avec ce qu'il pourrait entreprendre comme réflexion avant la tâche et le tableau « Comment faire pour... ? ». Néanmoins, ses réponses reflètent qu'il connaît bien certaines de ses capacités. Le fait qu'il donne des exemples précis sur ses compétences en dictée et qu'il m'explique ce qu'il va mettre en évidence par des points me fait penser qu'il a trouvé une réelle utilité à sa stratégie de départ, à savoir, mettre un point sur les mots sur lesquels il hésite.

- Vérification pendant la tâche

Extrait d'entretien

E : Et qu'est-ce que tu fais d'autre pendant ta dictée ?

C : J'essaie vraiment de bien écouter pour essayer d'écrire le maximum de ce qu'elle dit.

E : Alors dans la première phrase « les dindons se disputèrent les miettes de pain qu'on avait jetées au loin dans un pré » à quoi est-ce que tu as dû réfléchir pendant que tu écrivais ?

C : Ben mettre « dindons » au pluriel parce que j'ai vu qu'il y en avait plein et puis j'ai mis des points sur les mots compliqués et sur les verbes.

E : D'accord. Et est-ce que tu penses que tu aurais pu quand même corriger ça sur le moment au lieu de mettre un point ?

C : Non parce que j'écris pas vite et je dois réfléchir pendant que j'écris et c'est pas facile parce que ça va vite, alors quand je suis pas sûr je mets un point dessus comme ça j'ai le temps de corriger après.

E : Quand t'es pas sûr tu mets toujours un point ?

C : Alors quand j'ai pas le temps de vérifier oui j'ai pas le choix mais ça m'aide de toute façon mais quand je suis sûr que c'est juste j'en mets pas.

Ce qui ressort de l'entretien pour cette prochaine étape est le fait que Claude pense à ses points forts et à ses points faibles avant mais aussi pendant sa dictée. Sa réponse « J'essaie vraiment de bien écouter pour essayer d'écrire le maximum de ce qu'elle dit » démontre qu'en termes de métaconnaissances de soi, il sait également qu'il doit bien écouter la personne qui dicte pour ne rien oublier lors de sa dictée, ce qui implique qu'il doit beaucoup se concentrer sur ce qu'il est en train d'écrire. N'ayant pas toujours beaucoup de temps pour écrire une phrase, il n'arrive pas toujours à vérifier l'orthographe ou la terminaison des mots mais essaie de le faire tout de même quand cela est possible.

- **Vérification de la réponse**

Extrait d'entretien

E : Ok et donc à la fin de ta dictée qu'est-ce que tu fais ?

C : Ben à la fin de la dictée ben je relis.

E : Comment tu relis ?

C : Je relis tout enfin non je regarde juste où il y a des points et j'essaie de corriger d'abord ça.

E : Et est-ce que avant que tu relises la dictée, l'enseignante la relit une fois en entier ?

C : Ben oui.

E : Et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

C : Ben pendant qu'elle est en train de lire j'écoute bien et vu qu'elle va moins vite j'ai le temps de déjà corriger ce que je sais bien mais que j'ai pas eu le temps avant et des fois les mots où il y a des points et pis si j'ai pas le temps de les corriger ben ça fait rien parce que j'aurai du temps après. Pis des fois je rajoute des points parce qu'il y a une faute que j'avais pas vue.

E : Ok et donc tu ne vérifies pas que les points, tu regardes quoi par exemple ?

C : Alors je vérifie bien la ponctuation et les majuscules.

E : Est-ce que tu fais encore autre chose pendant la relecture ?

C : Alors j'écoute bien pour voir si j'ai pas oublié des mots et j'essaie de comprendre le sens de la phrase parce que des fois j'écris faux les homophones.

E : Ok donc tu regardes aussi les mots qui n'avaient pas de point ?

C : Oui des fois si j'ai le temps je les corrige mais si j'ai pas mis de point normalement c'est que je sais bien faire je ne corrige pas, sauf si j'ai encore le temps.

E : Ok et donc tu m'as dit avant qu'à la fin de la dictée tu corrigeais tous les mots avec les points ?

C : Heu oui alors d'abord ceux-là mais après je relis tous les mots encore une ou deux fois pour voir si j'ai rien oublié mais seulement si je le temps !

E : Ok et alors tu relis la dictée mots par mots à ce moment-là ?

C : Oui dans l'ordre parce que sinon j'ai déjà essayé de voir d'abord les « s » et après par exemple les homophones mais ça prend plus de temps alors ça va pas.

E : Ok donc tu reprends mots par mots ta dictée dans l'ordre.

C : Oui mais je fais quand même plus attention aux mots que je sais que je ne suis pas fort comme dans le tableau.

E : Alors tu m'as dit au début que « les dindons » c'était facile pour toi, est-ce que tu vas quand même vérifier que tu as mis un « s » ?

C : Alors non normalement pas mais seulement si j'ai vraiment beaucoup de temps pour corriger parce que j'arrive à directement mettre un « s » quand j'écris parce que je sais bien les pluriels.

E : Ok donc les pluriels t'as l'impression que c'est automatique, que tu n'as pas besoin de réfléchir pour faire juste ?

C : Oui j'ai pas besoin de réfléchir ça corrige tout seul.

Lors de cette dernière étape, il existe pour Claude deux phases, celle de la relecture par l'enseignante et celle de l'autocorrection. La relecture lui permet de corriger en premier lieu les mots qui sont classifiés dans la première colonne du « tableau 6 : 2^{ème} autoévaluation de l'élève », « ce que je sais bien faire ». Il s'agit pour lui d'un moment pour vérifier ce qu'il pense être « facile » pour lui ainsi que la ponctuation et les majuscules. S'il a le temps, il relit les mots qui ont un point pour tenter de les corriger si nécessaire et il lui arrive parfois d'ajouter un point sur un mot qu'il n'avait pas sélectionné pendant la dictée. Lors de la correction finale ou autocorrection, il met la priorité sur les mots marqués par un point pour tenter de les corriger et s'il lui reste du temps après cela, il reprend toute la dictée mots par mots en vérifiant chacun d'entre eux. Il indique également qu'il ne s'arrête pas sur certains mots en correction finale, par exemple en ce qui concerne les pluriels, car il estime qu'il maîtrise bien cela et qu'il ne fait en général pas d'erreurs d'accord.

Le tableau ci-dessous représente les étapes par lesquelles l'élève est passé.

Tableau 7 : 3^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève

Processus métacognitifs	Oui	Non
Anticipation sur la tâche	X	
Mise en place de stratégies	X	
Vérification pendant la tâche	X	
Modification des stratégies	X	
Vérification de la réponse	X	
Modification des stratégies	X	

En comparaison avec le dernier tableau « 2^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève », toutes les croix dans le tableau ci-dessus, se situent dans la colonne « Oui », c'est-à-dire celle qui indique que l'élève a pu actualiser des compétences de réflexion métacognitive dans toutes les étapes de cette dernière. Il est certain que les réponses de l'élève résultent d'une médiation que j'ai menée mais il me semble que Claude est plus confiant quant à ses réponses.

Le dernier entretien dans l'« Evaluation finale » débouchera sur le même tableau mais cette fois-ci la colonne « Oui » correspondra à la réflexion de l'élève seul.

La suite de ce présent entretien indique ce que notre travail a eu comme impact sur Claude au niveau de la dictée. Il s'agit ici de relever uniquement les éléments qui l'ont aidé sans analyse particulière. Ces informations sont capitales pour mon travail de recherche car elles pourraient remettre en question certaines interventions ou au contraire, renforcer l'importance de ma démarche d'aide en dictée grâce à la métacognition.

A la question « j'aimerais bien savoir si ce qu'on a fait autour de la dictée ensemble ça t'a aidé ? Est-ce que tu vois un « avant » et un « après » par rapport au début ? » Claude répond par l'affirmative et explique qu'il voit une amélioration de sa moyenne en dictée parce qu'il a pu travailler sur par exemple, ses points forts et ses points faibles, et qu'il a pu mettre en place une stratégie qui lui permet d'« éliminer des fautes » à savoir, mettre un point sur certains mots pour les corriger ensuite. Le fait d'avoir pu déterminer ses points forts et ses points faibles l'a apparemment aidé dans sa démarche de réflexion pour arriver à mettre en évidence certains mots de la dictée pour pouvoir faciliter la correction par la suite. Il met en avant le fait qu'avant notre travail commun, il ne savait pas qu'il devait « réfléchir » avant et pendant la dictée. Enfin, Claude dit mettre en pratique en classe lors de ses dictées ce qu'il a appris par rapport au tableau « Comment faire pour... ? » (annexe 2) car il y trouve un réel intérêt, celui d'obtenir de meilleurs résultats dans cette tâche.

Ces révélations reflètent le sentiment de l'élève mais le résultat de sa moyenne de dictée en classe de français démontre qu'il obtient des résultats suffisants à toutes ses dictées. Le fait qu'il n'ait pas émis d'avis négatif ne veut pas dire pour autant que tout était parfait, peut-être est-ce un oubli de sa part ou la peur de me « décevoir » ou de me « heurter ».

Lors de la dernière partie de cet entretien, j'ai demandé à mon élève d'imaginer prendre ma place pour expliquer à un nouvel élève le travail que nous venons de faire. Le but pour moi dans cette démarche et de comprendre à quel point il a besoin de médiation pour réfléchir aux processus métacognitifs et savoir si finalement, il est capable d'entreprendre une démarche de réflexion sur ses gestes mentaux de façon autonome. L'exercice lui a demandé beaucoup d'efforts, et au final Claude a préféré reprendre tous les points de manière autonome et les marquer sur une feuille (annexe 7) à un autre moment, chez lui, pour pouvoir avoir le temps

de « bien réfléchir » et de ne rien oublier. Néanmoins, je retiens quelques éléments qui m'amènent à penser que mon élève commence ou a déjà bien intégré la métacognition. Le fait qu'il demanderait au nouvel élève d'expliquer « comment » il a fait, me fait penser qu'il a compris quel genre de questions il devait se poser pour entrer en métacognition. Il m'explique qu'il a aussi compris que nous passions tous par les mêmes étapes pour réaliser une tâche en voulant expliquer « comment » lui il ferait. Je ne prétends pas que mon élève se mette en position de médiateur pour un autre élève mais je pense que le fait d'expliquer comment il s'y prend en dictée pourrait être un début de réflexion pour un travail entre pairs en classe avec comme « référent » une élève qui suit des cours de soutien.

La métacognition en dictée et Claude : évaluation finale

Cette étape est la dernière de cette récolte de données et consiste à dicter à l'élève la même dictée (annexe 3) utilisée au début de ce travail de recherche. Suite à cette dictée, mon élève aura quelques minutes pour la corriger sans moyens de référence pour reproduire les mêmes conditions qu'en leçon de français dans sa classe. Je mènerai ensuite un dernier entretien semi-directif pour évaluer si mon élève a intégré les principes de la métacognition. Enfin, j'utiliserai à nouveau la grille d'évaluation des chronosdictées (annexe 4) pour évaluer la performance de mon élève en dictée.

Ce qui m'intéresse dans cet entretien en premier lieu est de mettre en évidence ce qui ressort de la capacité de Claude à utiliser les principes de la métacognition dans une dictée. Pour cela, je vais utiliser la dernière partie de notre discussion qui se porte sur ce thème.

Extrait de l'entretien

E : Alors qu'est-ce que tu fais avant la dictée ?

C : Alors je me prépare, je souffle un petit coup pour déstresser, je prépare mon stylo et je réfléchis un maximum à tout ce que je sais bien et tout ce que je ne sais pas bien.

E : Est-ce que tu penses au tableau ?

C : Oui c'est plus facile de me rappeler comme ça.

E : Très bien et ça te sert à quoi de savoir ça ?

C : Ben ça veut dire que je vais plus me concentrer sur ce que je ne sais pas bien et décider si je mets une croix sur le mot ou pas.

E : Ok, donc là je vois que cette étape elle s'est bien mise en place dans ta tête. Et pendant la dictée alors tu fais quoi ?

C : Ben je suis en train de réfléchir aussi à ce que je sais bien faire et ce que je sais moins faire et pis heu j'essaie d'écouter les mieux au maximum pour écrire la phrase en entier pour avoir plus de temps pour corriger quand elle relit et pis je mets des croix.

E : Mais là quand je t'ai dicté les phrases t'as mis des croix seulement à la relecture, tu peux expliquer pourquoi ?

C : Ben parce qu'en fait, parfois j'écris trop lentement et je me concentre tellement sur les mots que je n'ai pas le temps de savoir si je dois mettre une croix ou pas alors j'attends la relecture.

E : Ok et ça marche comme ça pour toi ?

C : Ben oui parce qu'à la fin j'ai encore le temps de relire ma dictée.

E : Ok. Et qu'est-ce que tu fais à la fin de la dictée ?

C : Ben les mots qui m'intéressent en premier c'est ceux où j'ai mis une croix, c'est ceux où je ne suis vraiment pas sûr et après je relis la dictée plusieurs fois si j'ai le temps en regardant tous les mots cette fois.

E : Ok, j'aimerais te poser une dernière question, tout au long de tes réponses tu me parles de croix alors qu'avant tu mettais des points sur les mots, tu peux m'expliquer ce changement ?

C : Ben en fait j'ai remarqué que des fois je ne voyais pas le point, alors je mets des croix c'est plus facile à voir.

Si je compare les réponses de Claude à celles qu'il a données dans la première partie de ma récolte de données représentées dans le tableau « Tableau 5 : Questions permettant l'émergence de la métacognition » au chapitre « médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique », je peux remarquer que mon élève a pu développer toute sa démarche en termes de processus métacognitifs grâce à seulement trois questions. En se montrant confiant dans ses réponses, j'ai le sentiment que Claude est passé d'une émergence de la métacognition à un savoir qu'il a intégré dans sa démarche en dictée. Son assurance dans ses explications me fait également réfléchir sur la pertinence à lui poser les questions « qu'est-ce que tu fais avant la dictée ? », « et pendant ? », « et qu'est-ce que tu fais à la fin de la dictée ? ». Peut-être aurait-il suffi de lui demander « comment tu fais pour écrire une dictée ? », d'ailleurs cela me renvoie à notre travail initial sur le tableau « comment faire pour... ? ». En écrivant sa démarche sur une feuille (annexe 7) dont il a lu le contenu à la fin de notre entretien, mon élève a démontré qu'il était capable de réfléchir seul.

Ce qui est également intéressant dans cet extrait d'entretien, c'est de comprendre à la fin de notre discussion que mon élève a changé sa stratégie en mettant des croix sur les mots à la place d'un point. Sachant que je ne suis pas intervenue pour changer cela, son raisonnement m'amène à croire qu'en intégrant les processus métacognitifs en dictée et en se les appropriant, il a également pu développer une métaconnaissance sur les stratégies.

Le tableau ci-dessous me permettra d'évaluer la progression de mon élève au terme de ce travail de recherche.

Tableau 8 : 4^{ème} évaluation des processus métacognitifs de l'élève

Processus métacognitifs	Oui	Non
Anticipation sur la tâche	X	
Mise en place de stratégies	X	
Vérification pendant la tâche	X	
Modification des stratégies	X	
Vérification de la réponse	X	
Modification des stratégies	X	

Ce qu'il faut mettre en évidence ici, c'est que ce résultat reflète la démarche que l'élève a entrepris seul lors de cette dernière dictée en comparaison à la dernière évaluation des processus métacognitifs de l'élève qui résultait d'une médiation. Les croix représentées dans la colonne « oui » indiquent donc que mon élève a intégré les processus métacognitifs en dictée.

Mon but quant à cet entretien était d'observer si mon élève avait intégré les processus métacognitifs dans sa démarche en dictée et l'extrait ci-dessus est très représentatif. Cependant, il est également important pour moi de reprendre quelques éléments de l'entretien qui marquent une évolution du rapport entre mon élève et la dictée. Tout d'abord, contrairement à notre première discussion par rapport à son sentiment face à la dictée, mon élève se sent moins stressé. Son autoévaluation à ce moment-là (annexe 12) démontre qu'il est en effet plus à l'aise dans cette tâche et qu'il se sent mieux. Ensuite, lors de la deuxième séquence en classe de soutien « points forts et points faibles en dictée », j'avais pu remarquer que Claude connaissait bien ses capacités face à la dictée et ce dernier entretien me confirme qu'il est capable d'utiliser cette connaissance qui évolue pour l'utiliser dans sa démarche dans cette tâche. Enfin, je remarque qu'il a beaucoup d'idées quant à ses besoins en dictée pour encore s'améliorer en voulant lire plus ou répétant toutes les règles de grammaire de sa scolarité primaire. Ces propositions pourraient constituer la suite de notre travail autour de la dictée comme projet commun.

A la fin de notre discussion, j'ai corrigé la dictée et évalué pour la deuxième et dernière fois de ce travail de recherche le niveau de mon élève dans cette tâche. Voici le tableau récapitulatif des erreurs de Claude dans cette dictée.

Tableau 9 : Dictée 1 et 2 : Erreurs de l'élève

Catégorie d'erreurs	Moyenne attendue ¹⁵	Dictée 1 Nombre d'erreurs de l'élève	Dictée 2 Nombre d'erreurs de l'élève
Orthographe lexicale	5	6	2
Orthographe grammaticale	8	19	5
Segmentation	0	2	1
Phonologie	0	2	1
Omission	0	0	0

Si me réfère à ces résultats, je peux voir que Claude a amélioré ses performances dans les quatre premières catégories d'erreurs représentées dans la première colonne de ce tableau. L'explication de cette progression est partiellement expliquée par mon élève lors de notre dernier entretien en expliquant par exemple comment il a fait pour se souvenir de l'écriture du mot « plantation » qu'il avait corrigé lors de la première dictée. Il avait alors fait un lien avec le mot « plante » dont il connaît apparemment bien l'orthographe. Son explication me fait penser qu'il a comparé ces deux mots ensemble ce qui traduit une bonne capacité à utiliser les processus cognitifs, c'est-à-dire qu'il a su se poser les bonnes questions par exemple « est-ce que je dois mettre « an » ou « en » ? » et en émettant l'hypothèse « je mets « an » car « plantation » fait partie de la même famille que « plante » » qu'il a ensuite vérifié en utilisant le dictionnaire et en lisant la définition de ce mot. Il ne s'agit pas ici d'une règle à découvrir comme dans la séquence en classe de soutien pour déduire la règle de l'accord des participes passés mais le cheminement est le même pour tout nouvel apprentissage, ici ancrer l'orthographe du mot « plantation ». La progression de son résultat en dictée est aussi considérable en ce qui concerne l'application de la règle des participes passés sans auxiliaires où Claude n'a commis aucunes erreurs. Enfin, ce qui est important de relever aussi dans ce

¹⁵ Annexe 4 : Tableau d'évaluation de la dictée A de 6^{ème}, chronosdictées

résultat c'est que mon élève est conscient du fait que « bien se connaître » en termes de métaconnaissances mais aussi en termes de capacités en orthographe lexicale et grammaticale lui a permis de progresser en dictée. Pour terminer notre travail commun, Claude a à nouveau utilisé l'échelle d'autoévaluation pour évaluer sa progression en dictée (annexe 12).

4.2. Synthèse

Considérant ma démarche de recherche comme une autoformation, j'aimerais revenir sur mes expériences vécues tout au long de ma récolte de données en termes de difficultés mais aussi pour pouvoir juger de ma performance en médiation.

La première difficulté pour moi était d'apprendre ce qu'était la médiation et comment l'intégrer dans mon enseignement. Lors du choix du thème du mémoire, j'ai beaucoup hésité à me plonger dans une démarche que je ne maîtrisais pas mais cela constituait un challenge et le fait d'apprendre une nouvelle façon d'enseigner ne pouvait finalement qu'augmenter l'aide que je peux donner à mes élèves, toutes difficultés scolaires confondues. Le fait de pouvoir m'observer pratiquer cet apprentissage en plus de l'observation de l'évolution de mon élève quant à la métacognition, a donné pour moi une réelle dimension à ce travail de recherche. Lors de l'analyse des entretiens faits avec mon élève, je me rends compte que dès le départ, je suis à l'aise dans la façon de poser mes questions mais aussi dans la façon de mener la discussion. Pouvoir poser les « bonnes » questions à mon élève m'a demandé un long travail de réflexion et d'ailleurs, elles n'ont pas toujours été bonnes puisque Claude n'a pas toujours pu y répondre ou en tout cas pas toujours compris ce que je lui demandais. Néanmoins, cela fait partie de mon apprentissage et au final, remarquant que mon élève n'a plus eu besoin de mon aide lors du dernier entretien pour se poser ces fameuses « bonnes » questions, je pense que j'ai pu relever ce défi. Le fait d'avoir anticipé le « fil rouge » de tous mes entretiens m'a permis de garder la maîtrise de la discussion et ne pas permettre à mon élève de trop s'égarer. En relisant mes interventions, je me suis rendu compte que j'avais intégré certains des principes de l'entretien systémique que nous avons étudié en formation « MAES ».

Travailler avec un seul élève était une bonne initiative à mon avis car je n'ai pas eu à gérer, en plus de l'apprentissage de la médiation, les nombreuses réponses d'éventuels autres élèves, ce qui aurait rendu ce travail trop dense à mon avis. Je me suis sentie à l'aise face à Claude et cela peut avoir un lien avec le fait qu'il est pleinement entré dans ce projet et qu'il avait réellement l'intention d'améliorer son niveau en dictée. Tout au long de notre travail commun j'ai eu l'impression de lui permettre d'avancer et d'apprendre, ce qui est évidemment le cas, cependant, je ne me suis pas aperçue que lui aussi m'avait beaucoup appris. Ses réponses m'ont guidée dans mon apprentissage de médiatrice, il a pris mon rôle et nous avons travaillé en parallèle dans un développement cognitif « commun ».

Ce qui m'est apparu après ce travail de mémoire et dont je n'avais pas conscience au départ, c'est qu'à vouloir faire entrer mon élève en métacognition j'y suis entrée moi-même. En effet, en faisant le « plan » de mon mémoire à venir, j'ai « anticipé avant la tâche », en vérifiant constamment si mes démarches ou interventions ont fonctionné, j'ai « vérifié pendant la tâche » et en analysant mes données, j'ai « vérifié mes résultats » avant de donner ma réponse finale dans la conclusion de ce travail. Ce constat ne devrait pas en être un pour moi puisque je suis censée savoir que la métacognition fait partie de toutes les tâches que nous entreprenons et pourtant, je suis surprise de ne pas y avoir pensé avant ou alors y ai-je pensé sans le savoir ce qui reviendrait à dire que j'ai intériorisé la métacognition et que ma démarche était « automatisée ». Grâce à cette prise de conscience, je pense avoir également relevé le défi en termes de métacognition tout comme mon élève. Je tenterai à l'avenir de me mettre en position « méta » avant, pendant et après mes leçons en classe de soutien pour réfléchir sur ma pratique.

5. Conclusion

Ce que j'ai voulu démontrer dans ce travail de recherche était que la prise de conscience de la métacognition par l'élève pouvait avoir une influence sur son niveau dans une tâche écrite précise, la dictée. Cette affirmation ayant déjà été étudiée par de nombreux chercheurs, il s'agissait de comprendre comment cela était possible en immersion en tant qu'enseignante pour ma propre classe. Ce que je retiens de ce mémoire est que mon élève a pu obtenir de meilleurs résultats en dictée grâce à trois éléments essentiels réunis, à savoir :

- la prise de conscience des métaprocessus,
- le développement de ses métaconnaissances
- la mise en pratique des processus cognitifs

Ces trois éléments travaillés en parallèle dans mon travail démontrent qu'il ne serait pas possible pour l'élève d'améliorer sa performance en dictée avec un seul de ses éléments. En effet, si l'élève devait prendre un temps pour réfléchir avant, pendant et après la dictée, il faut bien qu'il réfléchisse sur quelque chose, à savoir sur ses métaconnaissances et aucune connaissance ne pourrait exister sans que l'élève n'utilise de comparaison entre, par exemple, deux mots, émette l'hypothèse qu'ils font partie de la même famille et vérifie cela, ce qui définit les processus cognitifs.

A ma question de recherche qui interroge sur « comment » il est possible de réaliser cela, il s'agit de faire des choix. Pour mon travail de recherche j'ai choisi de ne travailler qu'avec un seul élève mais il serait tout à fait possible de le faire avec une classe entière. Si j'ai mené mon observation en classe de soutien, il est tout à fait possible de le faire en classe régulière à condition que l'enseignant soit conscient de la charge de travail à accomplir. Pour cela, il serait judicieux de pouvoir amener un tel projet hors de la classe de soutien avec la collaboration de l'enseignant de soutien. S'il est difficile pour le maître d'accueillir l'enseignant de soutien dans sa classe, il est tout de même possible d'avoir un échange à un autre moment sur ce qui est travaillé avec l'élève en soutien pour qu'il puisse poursuivre son apprentissage en classe et pourquoi pas, le mettre au centre de l'apprentissage et lui donner alors le rôle de tuteur pour ses camarades de classe. Dans le cas de Claude, je suis convaincue que ce scénario est

envisageable pour autant qu'il soit d'accord de prendre cette responsabilité bien entendu. En termes d'enseignement, cette démarche demande un grand investissement et je suis consciente qu'il n'est pas toujours simple de travailler autour d'un projet en classe de français.

Une démarche qui me paraît importante dans ce travail de recherche et que nous avons tendance à perdre de vue, nous les enseignants, c'est la mise en projet. Est-ce que nous pourrions qualifier de projet commun une dictée hebdomadaire qui ne tient pas compte des besoins spécifiques de nos élèves dans cette tâche ? En leur permettant de mettre en évidence leurs points forts et leurs points faibles grâce au tableau « ce que je sais bien faire/ ce que je dois améliorer » illustré dans l'analyse de ce travail, peut-être que l'enseignant aurait des pistes pour mieux cibler les dictées qu'il propose à ses élèves, ceux-ci pouvant ainsi entrer dans un réel projet qui a du sens pour eux. Lors de l'analyse de mes données, je me suis rendu compte que Claude a pu commencer à progresser en dictée à partir du moment il a pu définir son niveau dans cette tâche et non pas parce qu'il a dû recopier trois fois un mot écrit « faux ». Concernant cette demande régulièrement faite aux élèves lorsqu'ils commettent des erreurs, je me pose la question de la pertinence de cette démarche. Lors de la première dictée, mon élève a dû corriger lui-même sa dictée et cela a malgré tout suffi pour qu'il commette moins d'erreur lors de la deuxième dictée. Je me demande alors s'il ne serait pas plus judicieux après un tel constat, de laisser plus de temps aux élèves pour « se corriger » en mettant à disposition des moyens de références, à condition bien sûr qu'ils sachent quoi corriger.

Le développement de la métacognition est donc une étape cruciale dans la progression des élèves en dictée, le tout est d'apprendre à le faire en essayant, grâce à un plan, des modifications et des résultats qui sont la base même de la métacognition.

En conclusion à ce travail, j'aimerais donner un conseil à tous les enseignants : essayez !

6. Bibliographie

Alberti, C., Baneath, B. & Boutard, C. (2006). *Prise en main rapide. Chronosdictées*. Isbergues : Ortho édition.

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

Barth, B.-M. (1995). Métacognition et socioconstructivisme. Comprendre la métacognition. *Revue Virage*, Vol. 7, n°5, 6.

Barth, B.-M. (2013a). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz : Paris.

Barth, B.-M. (2013b). *Elève chercheur, enseignant médiateur : Donner du sens aux savoirs*. Retz : Paris.

Beltrano, B. (2010). *L'atelier du langage*. Hatier : Paris.

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

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Psychologie d'aujourd'hui : Paris.

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

Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Paideia : Rennes.

Gaonac'h, D. & Golder, C. (2005). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette éducation : Paris.

Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissages et difficultés*. De Boeck : Bruxelles.

Honvault, R. (1999). *L'ortographe? C'est pas ma faute!*. Panoramiques: Corlet.

Loarer, E. (1998). Recherches en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*. Vol. 122, 121-161.

Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Masson : Paris.

Perrenoud, P. (2005). De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir. In *Éducateur*, n°10, p. 30-33.

Piaget, J. (1964) : *Six études de psychologie*. Denoël : France.

Szanjda-Boulanger, L. (2009). *Des élèves en souffrance d'écriture*. L'Harmattan : Paris.

Vianin P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*. De Boeck : Bruxelles.

Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire. L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. De Boeck : Bruxelles.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage (3e éd.)*. La Dispute : Paris.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques : Montréal.

Page internet

http://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_36/

7. Annexes

Annexe 1 : Problème de mathématiques

1. Résoudre le problème en écrivant toutes les opérations.

J'ai acheté 3 lapins et 2 poulets au marché. Les lapins pesaient 2kg, 3kg et 4kg.
Les poulets 1,5kg et 3,5kg.

Combien ai-je dépensé en sachant que le kilogramme de lapin coûte 17.- et celui de poulet 15.- ?

Ma démarche

Essaie de définir les étapes qui t'ont permis de trouver la réponse définitive.
Écris-les ci-dessous :

Annexe 3 : Dictée A, chronosdictées

6^{ème}

Dictée A : phrases dictées :

1. Cinq hommes de la plantation/ ont résisté à l'attaque/ des redoutables pirates.
2. En fouillant cette côte abritée, / on a trouvé les bateaux/ disparus après l'orage.
3. Cachés dans la savane, / nous observerons des éléphants/ qui suivent le fleuve.
4. C'est autour des salons d'informatique/ que les curieux s'appellent et se pressent/ avec envie.
5. Voraces, / les dindons se disputèrent alors les miettes de pain/ qu'on avait jetées au loin, / dans un pré.
6. Je ne saurais regarder de près/ ces rongeurs effrontés que sont les rats/ sans tressaillir de peur.
7. Vingt bandits impitoyables/ tenaient le siège/ devant les remparts d'une ville /qu'ils maintenaient affamée.
8. Dès que nous eûmes maîtrisé cet incendie, / un groupe d'habitants sinistrés reparut, / pleurant en silence.

Annexe 4 : Grille d'évaluation, dictée A, chronosdictées

Données normatives pour la 6^{ème} (phrases 1 à 8) Dictée A

	P5	P19	Q1	MED	Q3	P90	P95
Toms (sans Hs)	4	5	8	12	19	24	27
TOMS	4	6	9	13	20	28	31
T.O. LEXICALE	2	2	4	6	9	11	12
O.PHONETIQUE	0	0	0	1	2	2	3
OMISSION	0	0	0	0	0	0	1
SEGMENTATION	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL GENERAL	7	8	14	21	32	37	41

Annexe 5 : Tableau « Ce que je sais bien faire/ Ce que je dois améliorer »

Ce que je sais bien faire	Ce que je dois améliorer
Majuscules	Conjugaison
Homophones	Accord du PP avec aux être
Pluriel	Écouter
Ponctuation	Accord PP avec aux avoir
Accord sujet verbe	
Accord nom adjectif	

Annexe 6 : Echelle d'autoévaluation 1 de Claude en dictée



Annexe 7 : Démarche métacognitive de Claude en dictée

je me prépare avant la dictée donc (prendre
lume...) je respire un bon coup et je commence
alors je réfléchis bien à ce que je sais
et à ce que je sais pas faire et quand
le prof a fini la dictée il la relit
je vérifie si j'ai mis la ponctuation
et après je relis plusieurs fois et je co-
rrecte les mots ou j'ai mis une croix (je
le précise) et les autres.

Annexe 8 : Retranscription des entretiens

Entretien 1 : La métacognition en dictée et Claude : Evaluation de départ.

E : Comment te sens-tu ?

C : Bien mais pas sûr.

E : Pas sûr comment ?

C : J'ai pas compris la question.

E : Ok, alors dit autrement : Qu'est-ce que tu penses de ta dictée ?

C : Ah oui, ben je pense que je n'ai pas bien réussi, je dirais que je pourrais avoir un 3 ou un 4.

E : Et tu te sens comment quand tu reçois un 3 en dictée ?

C : Ben mal...

E : Et un 4 ?

C : Ben ça va.

E : Ok. Est-ce que tu arrives à trouver des fautes si je te laisse quelques minutes pour corriger ?

C : Oui mais seulement avec le dictionnaire.

E : Ok, je t'en donne volontiers un. C'est tout ce dont tu as besoin ?

C : Oui parce que je suis fort en verbes.

E : Ok. Tu peux tout de même me demander de te donner un autre moyen de référence si tu en as besoin pendant ta correction.

C : Non c'est bon

E : Alors prends le temps qu'il te faut pour corriger les 4 premières phrases pour le moment.
Dis-moi quand tu as terminé.

E : Je vois que tu as terminé de corriger les 4 premières phrases. Je te propose d'arrêter là ta correction et d'y revenir à un autre moment pour corriger le reste, ça te va ?

C : Oui c'est bon, j'ai juste vu d'autres fautes dans les autres phrases et j'avais envie de les corriger aussi.

E : D'accord, mais là je te propose qu'on regarde déjà ce que tu as corrigé dans les 4 premières phrases ensemble et je te laisserai du temps mardi prochain pour corriger le reste, t'es d'accord ?

C : Oui.

E : Alors est-ce que tu pourrais m'expliquer comment tu as fait pour corriger ta dictée ?

C : Comment j'ai fait ? Je ne sais pas.

E : Par quoi as-tu commencé ?

C : Ben j'ai corrigé tous les mots l'un après l'autre.

E : Est-ce que tu peux me montrer quel est le premier mot que tu as corrigé ?

C : Fouillant.

E : Ah, mais c'est dans la deuxième phrase ça, ça veut dire que tu n'as pas trouvé de fautes avant ?

C : Si, il y en avait mais j'étais pas sûr de ce mot quand j'ai écrit la dictée alors j'ai d'abord corrigé celui-là.

E : Ok, et est-ce qu'il y a d'autres mots que tu voulais corriger en premier ?

C : Oui mais ils étaient dans les autres phrases c'est pour ça que j'ai voulu les corriger aussi.

E : Ah d'accord, j'ai compris. Et ces mots comment tu les as trouvés dans la dictée ?

C : Ben j'ai tout lu la dictée plusieurs fois pour tous les trouver.

E : D'accord, et est-ce que tu pourrais trouver un moyen pour les repérer tout de suite ?

C : Non je ne sais pas comment je pourrais faire.

E : Qu'est-ce que tu pourrais utiliser pour mettre en évidence ces mots ?

C : Ah oui c'est comme dans le plan !

E : Quel plan ?

C : Ben le plan d'action pour réfléchir à ce que je dois faire avant de faire quelque chose.

E : Tu peux être plus précis ?

C : Ben je dois d'abord écouter et après mettre en évidence et en dictée je pourrais mettre ces mots en évidence comme ça je les trouve tout de suite pour les corriger après.

E : Ah oui, j'ai compris, ok. Et alors comment tu pourrais les mettre en évidence ?

C : Ben je peux les souligner comme dans les exercices qu'on avait faits.

E : Ok donc tu choisis de souligner les mots dont tu n'es pas sûr en écrivant ta dictée. Mais tu parles de quel genre de mots ?

C : Ben les mots que je ne sais pas écrire pour ne pas faire de faute d'orthographe.

E : Et les autres mots ? Les accords par exemple ?

C : Ah ouais, je pourrais aussi mettre ceux-là en évidence.

E : Ok. Donc là tu as trouvé une stratégie pour faciliter la correction. Et les autres mots ? Ceux que tu ne soulignes pas, tu ne vas pas les corriger ?

C : Si parce qu'après le plan et la dictée il faut vérifier on avait dit.

E : Donc comment tu vas vérifier les autres mots ?

C : Alors là je suis obligé de les prendre l'un après l'autre.

E : Ok. Je te propose qu'on regarde ce que tu as corrigé. Tu m'as dit que tu avais corrigé en tout premier le mot « fouillant » de la deuxième phrase. Comment as-tu fait pour le corriger ?

C : Ben j'avais mis un « y » mais je n'étais pas sûr, donc j'ai cherché dans le dictionnaire et j'ai vu que je n'avais pas écrit juste. Alors « y » je sais qu'on peut aussi l'écrire « ill » alors j'ai vérifié dans le dictionnaire et c'était comme ça.

E : Bravo ! Très belle explication, tu maîtrises bien le son « y ».

C : (sourire)

E : Je vois que c'est le seul mot que tu as corrigé dans ces 4 phrases. Qu'est-ce que tu peux me dire sur celui-ci ? « plentation ».

C : Ah mais oui il faut mettre un s !

E : Un « s » ? Comment as-tu trouvé cette réponse ?

C : Ben le sujet c'est « 5 hommes » !

E : Comment as-tu fait pour trouver le sujet ?

C : Qui est-ce qui a résisté, ben les 5 hommes.

E : Est-ce que ça te dis quelque chose si je te dis « groupe nominal » ?

C : Ben oui c'est le sujet ?

E : Oui c'est effectivement le sujet. Est-ce que tu peux expliquer ce que c'est le groupe nominal ?

C : Ben c'est le sujet mais des fois il n'est pas tout seul. Ah ouais ! Le groupe nominal c'est « les 5 hommes de la plantation » !

E : Exactement ! Alors qu'est-ce que tu dois faire avec ce « s », le garder ou non ?

C : Ben il faut le mettre parce qu'ils sont 5 hommes.

E : Quel est la fonction du mot plantation alors ?

C : C'est un verbe.

E : Et la fonction du petit mot devant ?

C : « la » c'est un déterminant.

E : Est-ce que tu te souviens de la règle des déterminants ? Quand sont-ils utilisés ?

C : Oui ils sont toujours devant un nom, comme la montagne.

E : La montagne ? Ok. Et si tu lis le mot après « la » dans cette phrase, c'est quoi ?

C : Plantation.

E : Donc, devant plantation il y a « la » et après « la » il y a plantation. Est-ce que plantation est un verbe ?

C : Ben non, c'est un nom, faut pas mettre de « s » parce que c'est « la » plantation.

E : Oui parfait ! Donc on oublie le « s » ?

C : Ah ben oui.

E : Alors le mot « plantation » est écrit juste ?

C : Non il y a quelque chose qui ne va pas.

E : Est-ce que tu connais d'autres mots de la même famille ?

C : Plante.

E : Est-ce que tu peux épeler le mot « plante » ?

C : P-l-a-n-t-e, ah oui j'ai trouvé, j'ai mis un « e » et c'était un « a ».

E : Parfait. Est-ce que tu peux me dire maintenant comment on a fait pour que tu trouves ta faute ?

C : Alors il faut trouver la fonction du mot et après penser à l'orthographe.

E : C'est pas mal comme explication, on essaie avec un autre mot ?

C : Oui d'accord.

E : Qu'est-ce que tu peux me dire sur celui-ci ? (« disparu » 2^{ème} phrase, « les bateaux disparus »)

C : Alors là je suis sûr que c'est un verbe !

E : Est-ce que tu peux être plus précis ?

C : Ben c'est du passé simple.

E : Comment as-tu trouvé que c'était du passé simple ?

C : Parce qu'on dit « il disparut ».

E : Ok, est-ce que tu peux me dire à quel temps est le reste de la phrase ?

C : Au passé composé...alors c'est pas du passé simple ?

E : Qu'en penses-tu ?

C : Ben ça devrait plutôt être du passé composé alors.

E : Comment est formé le passé composé ?

C : Avec un auxiliaire et un autre mot, je ne sais plus comment il s'appelle.

E : Regarde dans ton mémento ce qu'ils disent sur le passé composé.

C : Un auxiliaire et un participe passé, ah oui je ne me rappelais plus que c'était ce mot.

E : Et donc devant « disparu » est-ce qu'il y a un auxiliaire ?

C : Non, mais je crois que c'est quand même un participe passé parce qu'on peut dire « les bateaux ont disparu ».

E : Comment fonctionne l'accord des participes passés ?

C : Ben c'est ça que je ne me rappelle plus.

E : Si tu regardes dans ton mémento est-ce que tu arrives à comprendre ?

C : Oui, il y a avec l'auxiliaire être, c'est facile et l'auxiliaire avoir avec un cvd et un cvi, mais ici il n'y a pas d'auxiliaire...

E : Et il n'y a rien d'autre d'écrit sur l'accord des participes passés dans ce tableau ?

C : Ah si, il y a ça, mais j'ai pas bien compris.

E : Lis ce qui est écrit s'il te plaît.

C : Le participe passé sans auxiliaire s'accorde comme un adjectif.

E : Qu'est-ce que tu as compris ?

C : Ben en fait quand il n'y a pas d'auxiliaire, il faut accorder le participe passé comme un adjectif. Mais c'est pas un adjectif ?

E : Non c'est un participe passé sans auxiliaire.

C : Alors je dois faire comme si c'était un adjectif ?

E : Exactement.

C : (soupir)

E : Comment s'accorde un adjectif ?

C : Avec le nom.

E : Quel est le nom ?

C : Les bateaux.

E : Donc si je résume, tu me dis que l'adjectif s'accorde avec le nom, le nom ici est ?

C : Les bateaux, alors il faut mettre un s ?

E : Qu'en penses-tu ?

C : Ben oui en fait parce qu'il y a le nom au pluriel alors l'adjectif est aussi au pluriel.

E : Exact ! Est-ce que tu peux trouver un autre même exemple dans la phrase ?

C : Une côte abritée, il faut mettre un « e » parce qu'en fait c'est pas un adjectif à la base c'est un verbe ! Ah oui j'ai compris !

E : On va s'arrêter là pour aujourd'hui. Est-ce que tu pourrais me dire qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que ça soit plus facile à corriger ?

C : Ben ça serait bien de retravailler les participes passés et je ne dois pas oublier de mettre en évidence.

E : D'accord alors je note que tu aimerais revoir les participes passés et mardi prochain nous verrons s'il y a d'autres choses qu'on peut travailler ensemble si tu le demandes.

Entretien 2 : Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique

E : La dernière fois on a fait une dictée, après une correction de ma part, je t'ai montré que tu étais un peu sévère avec toi-même car tu rencontres des difficultés surtout en grammaire.

E : Tu vas continuer de corriger ces 4 premières phrases et on s'occupera des autres phrases à un autre moment.

E : Je vais te poser des questions auxquelles tu vas essayer de répondre de ton mieux, ne stresse pas il n'y a pas d'évaluation.

E : J'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pour écrire une dictée.

C : Heu, j'écris tout simplement en sachant les mots que je sais déjà.

E : Donc tu écris, ok. Mais comment tu te prépares avant une dictée non apprise ?

C : Mm, ben j'écris mon prénom sur la feuille, la date, pour être prêt avant d'écrire la dictée.
J'attends aussi qu'elle dise le titre comme ça je me prépare juste avant.

E : Quand tu dis que tu te prépares juste avant, est-ce que tu peux être plus précis ?

C : Ben avant d'écrire je me prépare, je regarde aussi si ma cartouche d'encre est pleine et je me concentre.

E : D'accord, donc pour te préparer à la dictée, tu te mets en condition dans ta tête, tu prépares ton matériel et tu écris ton prénom et la date.

C : Ben oui c'est ça.

E : Ok. Est-ce que tu peux me dire à quoi tu penses avant une dictée non apprise ?

C : Mm, la note que je vais avoir, et pis faire le minimum de fautes.

E : Ca oui, nous rêvons tous de faire une dictée sans fautes !

E : Comment tu sais quelle note tu pourrais avoir ? Tu ne la connais pas encore cette dictée elle n'est pas apprise.

C : Oui mais je pense déjà à la note dans le sens de si elle est dure ou pas. Après quand elle est finie je pense déjà à qu'est-ce que je dois corriger en premier.

E : D'accord, avant ta dictée, tu te demandes ce que tu vas devoir corriger à la fin de ta dictée, est-ce que j'ai bien compris ?

C : Oui c'est ça.

E : Est-ce que tu pourrais être un peu plus précis sur ce que tu penses devoir corriger à la fin de la dictée ?

C : Ben tout ce que j'écris, si par exemple je vois un mot compliqué je mets un point avec mon crayon dessus pour me rappeler que c'est ce mot là que je dois corriger.

E : Est-ce que tu l'as déjà testé cette stratégie en classe pendant une dictée ?

C : Oui ce matin on a eu une dictée en français et j'ai pu aller plus vite.

E : Ok donc ça te permet d'écrire plus vite ta dictée ?

C : Non enfin oui aussi mais c'est plutôt pour la correction ça me permet de trouver les mots plus vite et j'ai plus de temps pour corriger le reste.

E : Ah c'est super ça ! Nous en avons parlé il y a un peu moins d'une semaine et tu le mets déjà en pratique !

C : Ben oui on a dit de mettre en évidence dans la plan d'action et qu'il fallait aussi le faire en dictée alors j'ai fait ça et je crois que j'ai fait une bonne note.

E : Super on verra ça ! Donc si j'ai bien compris, pour mieux repérer les mots qui t'ont fait hésiter dans ta dictée, tu mets un point dessus ?

D : Oui parce qu'à côté ça prend trop de place.

E : Ok, est-ce que tu pourrais dire sur quel genre de mots tu devrais mettre un point ?

C : Heu.

E : Est-ce que c'est au niveau de l'orthographe du mot ou est-ce que ça pourrait être autre chose ?

C : Non ça peut être autre chose, par exemple un verbe s'il est mal conjugué mais que je ne suis pas sûr, je vais mettre un point dessus.

E : Ok qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre ?

C : Les mots très difficiles au niveau de l'orthographe, je pense que c'est tout.

E : Ok. Si on parle de tes points forts et de tes points faibles, qu'est-ce que tu peux dire par rapport à ça ?

C : Heu je sais pas.

E : Est-ce que tu peux me donner un exemple de ce que tu sais faire en dictée et qui est la plupart du temps juste ?

C : Ben heu certains mots que je connais déjà.

E : Donc tu parles de l'orthographe ?

C : Oui mais je ne connais pas tous les mots.

E : Donc on pourrait dire que tu es assez fort en orthographe ?

C : Oui je crois en tout cas. Je pense l'accord de tout, des sujets et des verbes.

E : Ok donc tu penses être fort avec les accords

D : Oui tous les accords mais le reste je ne sais pas où je suis fort ou pas.

E : Comment on pourrait faire pour le savoir ?

D : Ben il faut que vous me corrigiez ma dictée pour que je puisse voir

E : Je te propose plutôt de terminer de la corriger toi-même avec tous les moyens de référence dont tu as besoin.

D : Oui mais je vais louper des fautes !

E : Peut-être et peut-être pas, ce qui est important pour le moment c'est que tu sois conscient de ce que tu sais bien faire en dictée et ce que tu sais moins bien faire.

E : Puisque tu as déjà fait beaucoup de dictées pendant ta scolarité, est-ce que tu peux me dire à quoi il faut faire attention quand on écrit une dictée ?

D : Oulala il y a vraiment beaucoup de chose ! Je ne peux pas tout dire comme ça ! Mais je me souviens des participe passé parce que je n'ai pas bien compris comment ça fonctionne et une chose que je n'oublie jamais c'est aussi les majuscules !

E : Ok, alors ce que je te propose, c'est de revenir sur tes points forts et tes points faibles en dictée la prochaine fois, ça te va ?

D : Oui de toute façon je ne suis pas prêt je crois je les connais pas bien.

E : Nous avons parlé jusqu'à maintenant de comment tu fais avant une dictée et maintenant j'aimerais que tu m'expliques comment tu fais pendant la dictée, comment ça se passe dans ta tête quand tu écris ta dictée ?

D : Ben pendant qu'elle relit une phrase à la fin de la dictée, j'ai le temps d'un peu relire le reste si je suis sûr d'avoir fait juste cette phrase.

E : Alors là tu es en train de parler de la relecture de la dictée qui est faite par ton enseignante ?

D : Oui.

E : Essaie de penser d'abord à ce que tu fais pendant la dictée, quand ton enseignante est en train de te dicter quelque chose, qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ?

D : Ben en même temps que j'écris ben je réfléchis à comment je dois écrire et quand j'ai fini la phrase, ben si j'ai le temps, je relis la phrase pour voir si je n'ai pas oublié de fautes.

E : Ok si on prend un exemple dans ta dictée, (je relis la première phrase) pendant que je t'ai dicté cette phrase est ce que tu pourrais dire à quoi tu as pensé par exemple pour « cinq hommes » ?

D : Ben « cinq » j'ai pas réfléchi parce que je sais comment ça s'écrit et « hommes » ben j'ai mis un « s » parce qu'il y en a 5.

E : Tu m'as l'air d'être très sûr de toi, est-ce que l'accord des pluriels c'est quelque chose qu'on pourrait mettre dans tes points forts ?

D : Ah ouais je crois en fait.

E : Donc je note ça dans tes points forts.

E : Comment est-ce que t'arrives à voir quand c'est juste et quand c'est pas juste ?

D : Ben quand des fois j'hésite, c'est parce que je ne me rappelle plus de la règle alors je mets un point dessus.

E : Est-ce que c'est parce que tu n'as pas le temps de réfléchir ?

D : Ben oui en dictée on a pas assez de temps

E : Quand tu as fini ta dictée, tu fais quoi ?

D : Je relis plusieurs fois la dictée et je corrige tous les mots où il y a un point.

E : Donc tu corriges d'abord les points ?

D : Oui s'il y en a beaucoup ça dépend.

E : Et après tu corriges quoi ?

D : Ben je regarde ce qui est faux et je vais relire toute la dictée.

E : Toute la dictée, ça veut dire mot par mot dans l'ordre ?

D : Oui.

E : Est-ce que tu penses que tu auras le temps de tout relire ?

D : Non mais je vais voir ce qui est vraiment juste ou pas, je corrige pas ceux que je suis sûr.

E : Comment tu sais si c'est juste ou pas ?

D : Ben si c'est un mot difficile ou pas

E : Ok donc là tu me parles d'orthographe.

D : Mais je me rappelle la dernière fois on voulait travailler les participes passés parce que je n'ai pas bien compris.

E : Oui c'est juste, nous allons travailler là-dessus la semaine prochaine

Entretien 3 : *Médiation par l'enseignante et métacognition par l'élève : mise en pratique (suite)*

E : Ok alors aujourd'hui j'aimerais qu'on parle un peu de ce que l'on a déjà autour de la dictée depuis plusieurs semaines. J'aimerais qu'on travaille sur le plan « comment faire pour... ? » par rapport à la dictée. Qu'est-ce que tu pourrais me dire par rapport à ce plan ? Par rapport aux étapes par lesquelles tu vas passer ?

C : Heu...

E : Imagine, tu arrives en classe, tu t'assoies à ton banc et tout d'un coup ton enseignante elle dit « voilà, aujourd'hui on va faire une dictée non apprise, prenez un stylo ». Qu'est-ce qui va se passer à ce moment-là dans ta tête ?

C : Ben je me prépare, je prends mon stylo et je mets mon prénom sur la feuille et puis me concentrer et souffler un peu.

E : Et à quoi tu vas penser alors ?

C : Ben heu je ne pense qu'à ma dictée.

E : Par rapport à ce que l'on a déjà travaillé sur le « plan d'action » qu'est-ce que tu penses que tu devrais faire avant la dictée ? Est-ce que tu te souviens de ça ?

C : Ben je dois penser à tous mes défauts et essayer de les corriger pendant la dictée.

E : Ok est-ce que tu fais ça au début de ta dictée ? Est-ce que tu as en tête ce tableau que tu avais fait sur ce que tu sais bien faire et ce que tu dois améliorer en dictée ?

C : Ben oui un peu, je sais par exemple que je sais bien le pluriel et que je ne dois pas trop y réfléchir par contre la conjugaison je dois plutôt faire attention.

E : D'accord donc ça tu y penses avant ou tu y penses pendant la dictée ?

C : Ben avant pis pendant la dictée.

E : Et toujours dans l'optique d'être dans ce plan et pas encore dans la dictée, est-ce que tu penses aux fautes que tu pourrais faire ?

C : Ben oui justement par exemple pour la conjugaison mais pour ça je sais que je dois mettre un point dessus pour savoir que je dois revoir ce mot à la fin de la dictée.

E : Donc c'est ça que tu vas regarder en premier quand tu corriges ?

C : oui je sais que je dois revenir sur ce mot-là mais ça peut être aussi quand elle relit la dictée.

E : Donc si j'ai bien compris ce que tu m'as dit jusqu'à maintenant, avant la dictée tu réfléchis à tout ce que tu sais faire et à tout ce que tu sais moins bien faire et pendant que tu écris, là où tu as des hésitations, tu mets un point dessus. C'est juste ?

C : Oui.

E : Et qu'est-ce que tu fais d'autre pendant ta dictée ?

C : J'essaie vraiment de bien écouter pour essayer d'écrire le maximum de ce qu'elle dit.

E : Alors dans la première phrase « Les dindons se disputèrent les miettes de pain qu'on avait jetées au loin dans un pré. » à quoi est-ce que tu as dû réfléchir pendant que tu écrivais ?

C : Ben mettre « dindons » au pluriel parce que j'ai vu qu'il y en avait plein et puis j'ai mis des points sur les mots compliqués et sur les verbes.

E : D'accord. Et est-ce que tu penses que tu aurais pu quand même corriger ça sur le moment au lieu de mettre un point ?

C : Non parce que j'écris pas vite et je dois réfléchir pendant que j'écris et c'est pas facile parce que ça va vite alors quand je suis pas sûr je mets un point dessus comme ça j'ai le temps de corriger après.

E : Quand t'es pas sûr tu mets toujours un point ?

C : Alors quand j'ai pas le temps de vérifier oui j'ai pas le choix mais ça m'aide de toute façon mais quand je suis sûr que c'est juste j'en mets pas.

E : Ok et donc à la fin de ta dictée qu'est-ce que tu fais ?

C : Ben à la fin de la dictée ben je relis.

E : Comment tu relis ?

C : Je relis tout enfin non je regarde juste où il y a des points et j'essaie de corriger d'abord ça.

E : Et est-ce que avant que tu relises la dictée, l'enseignante la relit une fois en entier ?

C : Ben oui.

E : Et qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

C : Ben pendant qu'elle est en train de lire j'écoute bien et vu qu'elle va moins vite j'ai le temps de déjà corriger ce que je sais bien mais que j'ai pas eu le temps avant et des fois les mots où il y a des points et pis si j'ai pas le temps de les corriger ben ça fait rien parce que j'aurai du temps après. Pis des fois je rajoute des points parce qu'il y a une faute que j'avais pas vue.

E : Ok et donc tu ne vérifies pas que les points, tu regardes quoi par exemple ?

C : Alors je vérifie bien la ponctuation et les majuscules.

E : Est-ce que tu fais encore autre chose pendant la relecture ?

C : Alors j'écoute bien pour voir si j'ai pas oublié des mots et j'essaie de comprendre le sens de la phrase parce que des fois j'écris faux les homophones.

E : Ok donc tu regardes aussi les mots qui n'avaient pas de point ?

C : Oui des fois si j'ai le temps je les corrige mais si j'ai pas mis de point normalement c'est que je sais bien faire je ne corrige pas, sauf si j'ai encore le temps.

E : Ok et donc tu m'as dit avant qu'à la fin de la dictée tu corrigeais tous les mots avec les points ?

C : Heu oui alors d'abord ceux-là mais après je relis tous les mots encore une ou deux fois pour voir si j'ai rien oublié mais seulement si je le temps !

E : ok et alors tu relis la dictée mots par mots à ce moment-là ?

C : Oui dans l'ordre parce que sinon j'ai déjà essayé de voir d'abord les « s » et après par exemple les homophones mais ça prend plus de temps alors ça va pas.

E : Ok donc tu reprends mots par mots ta dictée dans l'ordre.

C : Oui mais je fais quand même plus attention aux mots que je sais que je ne suis pas fort comme dans le tableau.

E : Alors tu m'as dit au début que « les dindons » c'était facile pour toi, est-ce que tu vas quand même vérifier que tu as mis un « s » ?

C : Alors non normalement pas mais seulement si j'ai vraiment beaucoup de temps pour corriger parce que j'arrive à directement mettre un « s » quand j'écris parce que je sais bien les pluriels.

E : Ok donc les pluriels t'as l'impression que c'est automatique, que tu n'as pas besoin de réfléchir pour faire juste ?

C : Oui j'ai pas besoin de réfléchir ça corrige tout seul.

E : Et est-ce que des fois tu n'as pas l'impression d'être trop sûr de toi ?

C : Oui des fois je vois quand elle relit et que je trouve plein de fautes. Mais c'est surtout des problèmes de sons.

E : Ok, alors si je prends l'exemple dans la dictée « je ne saurais regarder » toi tu as mis « je ne saurai regarder », ça pour toi c'est difficile à faire la différence ?

C : Oui mais j'ai quand même réfléchi mais j'ai pas trouvé la bonne réponse.

E : Et comment tu pourrais faire pour que tu arrives à ne te tromper avec ces sons ?

C : Ben on pourrait aussi répéter ça après les participes passés ?

E : Alors si tu penses que tu en as besoin, je prends note, on y reviendra alors à un autre moment si ça te va d'accord ?

C : Oui mais ça je fais souvent des fautes.

E : Ok je comprends bien ta demande, je te propose quand même qu'on finisse d'abord de travailler sur les participes passés d'accord comme ça on ne fait pas tout en même temps, ok ?

C : Oui ok.

E : Moi maintenant j'aimerais bien savoir si ce qu'on a fait autour de la dictée ensemble ça t'as aidé ? Est-ce que tu vois un « avant » et un « après » par rapport au début ?

C : Ben oui.

E : Qu'est-ce que tu entends par « oui » ?

C : Ben quand même avant je faisais que des 3 et des 4 et maintenant je fais plutôt des 4 ou des 4,5 ou des 5. Ça a un petit peu monté quand même et je trouve que 5 c'est bien par rapport à avant et pis heu tout ce qu'on a regardé ensemble par exemple tous ces points

faibles et mettre les points ben ça m'a aidé parce qu'avant je ne mettais pas de point et maintenant oui et ça m'a éliminé des fautes.

E : Donc tout ce qu'on a fait tu as l'impression que ça t'aide à te corriger c'est ça ?

C : Oui mais aussi à réfléchir avant et pendant la dictée parce qu'avant je ne savais pas que je devais faire comme ça.

E : Tout ce que tu m'as expliqué aujourd'hui, ce que tu dois faire avant, pendant et après la dictée, tu as l'impression de le faire aussi en classe ?

C : Ben oui je le fais toujours parce que je sais que ça me donne des meilleures notes.

E : Ok super, ça me montre que tu es très motivé à t'améliorer en dictée, c'est très important pour moi de voir que ce qu'on fait en soutien tu l'utilises aussi en classe, ça montre qu'on travaille bien.

C : Ouais c'est sûr je me suis bien amélioré en tout cas !

E : Ok donc maintenant j'aimerais qu'on fasse un nouvel exercice, ça te va t'es encore avec moi ?

C : Oui c'est bon.

E : Ok donc j'aimerais que tu prennes ma place et que tu essaies de m'expliquer ce que c'est ce tableau « comment faire pour... ? » comme si j'étais une nouvelle élève dans la classe. Est-ce que tu arrives à le faire ?

C : Ben je peux par exemple lui dire que ben pour le plan d'action je lui donnerais l'exercice de maths que vous m'avez donné et je lui demanderais de m'expliquer comment il a fait et comment il a trouvé la réponse et je lui dirais de vérifier les calculs et pis sa réponse aussi.

E : Ok. Donc là tu as parlé de la vérification et de la réponse mais tu n'as pas parlé du plan d'action.

C : Ah oui ben je lui dirais de se préparer avant dans sa tête, d'imaginer quelque chose pour réussir cet exercice.

E : Qu'est-ce qu'on avait dit finalement sur ce plan ?

C : Ben qui faut se faire un film dans sa tête de l'action et pis ah oui mettre en évidence.

E : Mm ok et est-ce que tu te souviens de l'image que je t'avais donnée au début pour que tu entres dans cette démarche-là ?

C : Ben oui sur un terrain de foot et je devais me faire un film pour aller marquer un but et pis trouver des stratégies pour réussir.

E : Ouah je vois que tu te rappelles bien !

C : C'était bien le terrain de foot parce que j'aime le foot.

E : Et si on devait parler en termes de dictée, parce que là tu es resté sur les maths. J'aimerais juste qu'on reparle de la dictée.

C : Heu ben j'explique, heu je lui demande comment il fait sa dictée avant pour se préparer.

E : Et si il te dit qu'il va mettre son nom sur sa feuille ?

C : Ben je lui explique comment je fais moi parce que vous m'avez dit qu'on fait tous la même chose.

E : Oui c'est vrai, on passe tous par le même chemin chacun dans son coin, il faut juste apprendre par où il faut passer pour y arriver.

C : Ben je pense à tous les mots difficiles pour avant la dictée.

E : Ok, excuse-moi je t'arrête là. Je vois que tu es bien lancé dans ton explication mais que c'est un peu dur à expliquer ou bien ?

C : Oui c'est dur parce que je dois tout réfléchir dans ma tête.

E : Alors qu'est-ce que tu pourrais faire pour que ça soit plus facile à expliquer ?

C : Ben je pourrais l'écrire sur une feuille.

E : Ah oui super idée, je te propose de faire cet exercice à la maison, en prenant bien le temps pour ne rien oublier qu'est-ce que t'en penses ?

C : Oui c'est mieux comme ça je peux bien m'imaginer tranquillement et rien oublier.

Entretien 4 : La métacognition et Claude : évaluation finale

E : Alors, pour cette dernière leçon par rapport à la dictée, j'aimerais te reposer les questions que je t'ai posées au tout début de ce travail et j'aimerais que tu y répondes au mieux.

C : Ok.

E : Donc ce que j'aimerais savoir c'est aujourd'hui, comment est-ce que tu te sens quand ton enseignante annonce une dictée en classe ?

C : Ben je ne me sens pas tellement stressé parce que je me sens plus fort en dictée.

E : Ok, j'aimerais que tu reprennes l'échelle que tu as réalisée au début de ce travail et que tu mettes un « smiley » sur l'échelon qui te convient pour montrer où tu te situes maintenant par rapport à la dictée.

E : Ok super, merci. Quand tu dis que tu es fort en dictée, ça veut dire que tu connais bien tes points forts et tes points faibles alors ?

C : Ben oui maintenant je sais bien.

E : D'accord, est-ce que tu pourrais me dire alors deux choses où tu es fort en dictée et deux choses où tu dois encore t'améliorer ?

C : Ben les deux points où je suis bon c'est l'accord des adjectifs et des noms, enfin les pluriels en général et après ce que je suis pas très fort c'est la conjugaison, j'ai un peu de peine à accorder et aussi les homophones parce qu'on en a appris des nouveaux et ils sont difficiles à comprendre.

E : Ok donc là tu m'as dit une chose où tu es fort et deux choses où tu as un peu de la peine. Par rapport à l'accord des participes passés qu'on a travaillé, tu dirais quoi ?

C : Ben je remarque je j'arrive bien à accorder les participes passés mais seulement ceux qu'on a travaillé, en tout cas ça va beaucoup mieux qu'avant.

E : Donc tu parles de l'accord des participes passés avec l'auxiliaire être et sans auxiliaire ?

C : Oui parce qu'avec l'auxiliaire avoir il faut encore que je travaille parce que j'ai pas bien compris.

E : Est-ce que on pourrait dire alors qu'on pourrait déplacer l'étiquette de ces participes passés que t'arrives bien à accorder dans la colonne « ce que je sais bien faire » ?

C : Heu oui, parce que je fais quand même le plus souvent juste.

E : Ok, donc là, cet exercice par rapport à ce tableau est-ce que tu changes des choses parfois ?

C : Ben oui, en fait à chaque fois que je reçois ma dictée je regarde le tableau et je change si par exemple j'ai fait juste les homophones je mets l'étiquette dans la première colonne, ouais je change souvent comme ça je sais ce que je dois travailler à la maison.

E : Ah mais c'est super ça comme idée ! Bravo pour ton initiative !

C : Ben en fait c'est ma maman qui m'a dit que ça serait bien de faire comme ça parce qu'avant elle arrivait pas à voir vraiment ce que j'arrivais pas bien à faire mais avec ce tableau c'est plus facile à voir et on fait les exercices de français.

E : D'accord, ben c'est bien que tu puisses faire ça. Donc en fait, la deuxième chose que tu sais bien faire qu'il te manquait dans la réponse que ma donnée avant, on pourrait dire que c'est l'accord de ces participes passés ?

C : Ah ben oui ok.

E : Si je regarde rapidement la dictée que tu viens de faire, je peux voir qu'effectivement tu as bien accordé les participes passés, c'est bien ! Tu peux être fier de toi parce que tu m'as demandé de travailler sur les participes passés et tu as réussi à bien les accorder dans ta dictée, vraiment je te félicite !

C : (sourire)

E : Maintenant j'aimerais savoir si tu aimerais encore améliorer ton niveau en dictée.

C : Ben oui.

E : Et qu'est-ce que tu pourrais faire ?

C : Ben je pense que si je lisais un peu plus ça m'aiderait parce que j'aime pas lire.

E : Ok donc tu penses qu'en lisant plus ça servirait à quoi ?

C : Ben à apprendre plus de mot. C'est vrai que depuis qu'on fait l'atelier de lecture en soutien j'ai remarqué que ça m'aide à mieux savoir écrire les mots.

E : Oui c'est vrai, effectivement en lisant on a plus de chance de savoir bien écrire les mots à condition de lire souvent !

C : Ouais je vais essayer mais pendant les vacances.

E : D'accord bonne idée, tu pourras aller prendre des livres à la médiathèque alors.

C : Oui comme ça je peux les choisir !

E : Est-ce qu'il y a autre chose qui pourrait t'aider à t'améliorer en dictée ?

C : Ben oui mais ça serait beaucoup, ça serait bien de travailler les règles de grammaire que j'ai fait en primaire parce qu'il y en a je sais plus très bien.

E : Alors oui pourquoi pas, ce que je te propose pour une prochaine fois, c'est que tu fasses une liste de ce que tu aimerais revoir et qu'on regarde ensemble pour voir ce que tu pourrais faire seul et ce qu'on peut faire en soutien si c'est vraiment trop difficile pour toi.
Ok ?

C : Oui je pense que c'est bien comme ça on fait peut-être pas tout mais il faudrait surtout travailler les homophones.

E : Très bien, je note. On pourra donc travailler avec les homophones comme on a fait pour les participes passés ça te va ?

C : Oui d'accord.

E : Si je regarde rapidement ta dictée, je peux te dire que tu as fait beaucoup moins de fautes qu'à ta première dictée. Tu l'as faite une seule fois ici en soutien et tu n'as pas pu la répéter à la maison parce que c'est moi qui avais tes feuilles. Donc, on corrigeant toi-même quelques fautes avec le dictionnaire et en travaillant sur les participes passés tu as pu la refaire en faisant presque tout juste. Est-ce que tu peux me dire comment tu as fait pour te souvenir des mots que tu avais corrigés ?

C : Ben j'ai appris le mot par exemple « plantation » j'avais écrit avec « en » mais j'ai vu que c'était « an » comme « plante » en fait.

E : Ok donc tu as fait un lien avec ce que tu savais déjà ?

C : Ben oui comme ça c'était plus facile de me rappeler.

E : Est-ce que tu penses qu'il y a aussi autre chose qui t'as aidé à faire moins de fautes ?

C : Ben heu oui parce que maintenant j'arrive mieux à savoir ce que je sais et où je dois mettre des croix. J'essaie de bien regarder aussi pendant la dictée ce que j'écris et à la fin de peux corriger plus facilement à cause des croix.

E : Maintenant, j'aimerais savoir qu'est-ce que tu fais avant la dictée ?

C : Ah oui ben j'avais tout écrit sur une feuille.

E : Oui c'est vrai. Alors tu préfères lire ?

C : Ah ben je peux lire à la fin si vous voulez.

E : Oui alors je préfère comme ça on pourra voir si tu dis la même chose d'accord ?

C : Oui ok.

E : Alors qu'est-ce que tu fais avant la dictée ?

C : Alors je me prépare, je souffle un petit coup pour déstresser, je prépare mon stylo et je réfléchis un maximum à tout ce que je sais bien et tout ce que je ne sais pas bien.

E : Est-ce que tu penses au tableau ?

C : Oui c'est plus facile de me rappeler comme ça.

E : Très bien et ça te sert à quoi de savoir ça ?

C : Ben ça veut dire que je vais plus me concentrer sur ce que je ne sais pas bien et décider si je mets une croix sur le mot ou pas.

E : Ok, donc là je vois que cette étape elle s'est bien mise en place dans ta tête. Et pendant la dictée alors tu fais quoi ?

C : Ben je suis en train de réfléchir aussi à ce que je sais bien faire et ce que je sais moins faire et pis heu j'essaie d'écouter les mieux au maximum pour écrire la phrase en entier pour avoir plus de temps pour corriger quand elle relit et pis je mets des croix.

E : Mais là quand je t'ai dicté les phrases t'as mis des croix seulement à la relecture, tu peux expliquer pourquoi ?

C : Ben parce que en fait, parfois j'écris trop lentement et je me concentre tellement sur les mots que je n'ai pas le temps de savoir si je dois mettre une croix ou pas alors j'attends la relecture.

E : Ok et ça marche comme ça pour toi ?

C : Ben oui parce qu'à la fin j'ai encore le temps de relire ma dictée.

E : Ok. Et qu'est-ce que tu fais à la fin de la dictée ?

C : Ben les mots qui m'intéresse en premier c'est ceux où j'ai mis une croix, c'est ceux où je ne suis vraiment pas sûr et après je relis la dictée plusieurs fois si j'ai le temps en regardant tous les mots cette fois.

E : Ok, j'aimerais te poser une dernière question, tout au long de tes réponses tu me parles de croix alors qu'avant tu mettais des points sur les mots, tu peux m'expliquer ce changement ?

C : Ben en fait j'ai remarqué que des fois je ne voyais pas le point, alors je mets des croix c'est plus facile à voir.

E : Ok parfait donc je te propose maintenant de prendre la feuille que tu voulais lire avant et de la lire à haute voix. Arrête-toi si tu remarques que ce que tu as écrit ne correspond pas avec ce que tu viens de me dire d'accord ?

C : D'accord.

E : Parfait, donc tu ne t'es pas arrêté pendant ta lecture, je vois que tu as bien travaillé. Est-ce que tu as appris par cœur ce que tu as écrit ?

C : Ben non ça vient tout seul maintenant j'ai bien compris ce que je dois faire en dictée et c'est j'arrive à l'expliquer comme ça.

E : Parfait, je te félicite pour tout le travail que tu as fait autour de cette dictée. On reprendra la suite avec les homophones dans quelques semaines ça te va ?

C : Oui parce que j'aimerais aussi un peu travailler les maths.

E : D'accord, alors on verra ça la prochaine fois.

Annexe 9 : Retranscription des séquences

Séquence 1 : L'élève demandeur d'aide : Accord des participes passés avec auxiliaire être

E : Donc aujourd'hui, je te propose que l'on reprenne la discussion sur les participes passés. Nous en avons parlé la dernière fois mais tu m'as dit que tu ne te rappelais pas bien des règles et que ça serait bien de travailler ça pour que tu puisses faire t'améliorer en dictée. C'est ça ?

C : Oui j'ai de la peine avec les participes passés et en plus je n'ai pas encore beaucoup travaillé ça à l'école mais j'ai l'impression qu'il en a dans toutes les phrases et j'aimerais mieux savoir comment faire comme ça je fais une bonne note.

E : Ok. Donc ce que je te propose c'est de reprendre tout depuis le début, t'es d'accord ?

C : Oui.

E : Parfait. Est-ce que tu peux me dire ce que tu sais sur les participes passés ?

C : Ben je me rappelle, la dernière fois j'ai regardé dans le livre et il y avait sans auxiliaire mais j'ai pas bien compris parce que c'est pas un adjectif ou bien ?

E : Oui, effectivement, je vois que tu t'es rappelé qu'il y avait quelque chose avec les adjectifs mais on y reviendra plus tard ça sera plus simple pour toi.

C : Ok. Ben il y a aussi les participes passés avec l'auxiliaire être et l'auxiliaire avoir.

E : Oui c'est ça. C'est super que tu te rappelles de tout ça ! Alors ce que je te propose c'est qu'on commence par le plus simple à mon avis mais j'en dis pas plus, tu vas deviner tout seul, ok ?

C : Heu, ouais mais je dois deviner quoi ?

E : Alors laisse-moi commencer et tu verras, je vais te poser des questions.

C : Ah, d'accord.

E : Je vais écrire quatre phrases au tableau et j'aimerais que tu soulignes les participes passés ok ?

C : Ouais ok.

E : Tu peux lire les phrases s'il te plait ?

C : Ouais alors, « Monique est partie à 8heures », « Les voisines sont rentrées tard », « Julien est tombé », « Marc et François sont arrivés à l'heure ».

E : Ok, est-ce que tu peux me dire ce que tu as souligné ?

C : Ben « est partie », « sont rentrées », « est tombé » et « sont arrivés ».

E : Ok super c'est plus ou moins juste ! Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est un participe passé ?

C : Ben c'est un auxiliaire plus un verbe ?

E : Ok, mouais. Est-ce que dans le premier exemple tu pourrais me dire où se trouve l'auxiliaire et où se trouve le verbe ?

C : Ben « est » l'auxiliaire et « partie » c'est le verbe.

E : « Est » est effectivement un auxiliaire mais « partie » c'est une partie du verbe, sauf que ce verbe-là a un nom particulier. Qu'est-ce que tu connais comme règle par rapport aux participes passés ?

C : Ben que « partie » ça s'accorde avec l'auxiliaire. Enfin que l'auxiliaire être s'accorde et l'auxiliaire avoir, ou non je sais plus.

E : Ok, oui c'est vrai. Si on reprend « est partie » est ce que tu peux me dire de quel verbe il s'agit ?

C : Ben oui c'est le verbe partir.

E : Et est-ce que tu peux me dire à quel temps est ce verbe ?

C : Heu, ouais c'est du passé composé.

E : Ok c'est parfait, je vois que tu connais bien les temps des verbes. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est le passé composé ? Car comme l'indique son nom, c'est un temps composé...

C : Ben oui c'est un auxiliaire être et...un verbe.

E : Tu m'as dit plus tôt que le verbe c'était partir, est ce que tu es sûr de ta réponse ?

C : Ah ben non c'est pas ça, alors c'est heu.

E : Tu te souviens, quand on a fait la dictée tu m'as dit que tu avais besoin que je t'aide pour mieux savoir comme accorder quelque chose, c'était quoi ?

C : Ben les participes passés parce que je ne comprends rien à ça !

E : Oui c'est ça. Si on reprend « est partie » est-ce que tu arrives à dire la fonction de ces deux mots ?

C : Heu oui, (hésite), c'est l'auxiliaire être et...(long moment de réflexion) ah mais c'est le participe passé !

E : Oui c'est ça bravo ! Et si je reprends le bout de phrase « Monique est partie », peux-tu me dire la fonction des mots ?

C : Alors « Monique » c'est le sujet, « est » c'est l'auxiliaire être et « partie » c'est le participe passé.

E : Oui c'est ça et dans la deuxième phrase « les voisines sont tombées » ?

C : Ben « les voisines » c'est le sujet, « sont » c'est l'auxiliaire être et « tombées » le participe passé.

E : Ok super ! Je vois que tu commences à bien comprendre.

C : Oui mais c'est facile en fait maintenant

E : On va aller un peu plus loin maintenant. J'aimerais que tu regardes attentivement toutes les phrases et que tu essaies toi-même d'inventer une règle pour les accords du participe passé qui marche avec ces 4 phrases.

C : J'accorde l'auxiliaire être avec le participe passé.

E : Ok, donc tu aimerais accorder l'auxiliaire ?

C : Ah non c'est faux, l'auxiliaire ça change mais c'est pas accordé, enfin, ah non c'est pas ça, c'est.

E : Qu'est ce qui change dans les phrases que tu vois ?

C : Ben à « il » il y a rien, à « elle » on met un « e », à « ils » on met un « s » et à « elles » on met « es ».

E : Oui juste bravo ! Donc qu'est-ce qui doit être accordé ?

C : Ah oui c'est le participe passé.

E : Ok oui c'est ça. Essaie de nouveau d'inventer une règle pour les participes passés avec auxiliaire être maintenant qui commence par « j'accorde... ».

C : Alors...j'accorde le participe passé avec l'auxiliaire être.

E : Alors, on accorde quoi, avec quoi et pourquoi ?

C : Alors ben on accorde le participe passé avec l'auxiliaire être ?

E : Ok tu y es presque. Si on reprend l'exemple de la phrase « Monique est partie », est-ce que tu peux appliquer ta règle ?

C : Ben « est » c'est au singulier alors on met un « e » à « partie » parce que c'est « Monique qui est partie ».

E : D'accord, donc pour toi, si je dis « Monique a mangé » il devrait y avoir un « e » a mangé ?

C : Ah ben non on n'accorde pas avec l'auxiliaire avoir.

E : D'accord, alors si je dis « ils sont partis » comment tu vas accorder « parti » ?

C : Ben il faut mettre un « s » parce que c'est « ils » qui « sont partis », c'est au pluriel.

E : Juste au pluriel ?

C : Oui au pluriel et au masculin.

E : Oui je suis d'accord avec toi. Si on reprend ta proposition pour la règle, est-ce que tu penses qu'il faudrait changer quelque chose ?

C : Ouais je pense qu'il faut dire si c'est au féminin ou au masculin.

E : Et ça donnerais quoi comme règle alors ?

C : Ben par exemple, j'accorde le participe passé avec l'auxiliaire avec ?

E : Avec quoi ?

C : Je sais pas comment le dire.

E : Si on reprend « Monique est partie » quelle est la fonction de ces trois mots ?

C : Alors le sujet, l'auxiliaire et le participe passé. Ah mais alors il manque le sujet non ?

E : Essaie de reformuler ta règle tu verras bien ce que ça donne.

C : Alors on accorde le participe passé avec l'auxiliaire être avec le sujet.

E : Donc tu aimerais accorder le participe passé avec l'auxiliaire être ?

C : Oui et aussi avec le sujet.

E : Donc on accorde le participe passé avec deux choses ?

C : Ben je ne sais pas.

E : Donc si on essaie d'appliquer ta règle, je pourrais dire « sont venu » et tu pourrais l'accorder ?

C : Ben non on a besoin de savoir qui est-ce qui sont venu.

E : Et quand tu poses la question « qui est-ce qui sont venus » c'est pour trouver quoi ?

C : Ben le sujet.

E : Oui je suis d'accord avec toi. Donc est-ce que le début de ta règle fonctionne ?

C : Non il faudrait changer. On pourrait dire « J'accorde le participe passé avec le sujet ».

E : Est-ce que ça marche ta règle comme ça ?

C : Ben « Monique » « partie », oui ça marche, ça joue bien.

E : Tu as dit « Monique » et « partie », tu n'aurais pas oublié quelque chose ?

C : Ah oui ben il manque l'auxiliaire être.

E : Essaie de l'intégrer dans ta règle.

C : Ouais alors, « J'accorde le participe passé avec le sujet...

E : Pourquoi ?

C : Ben parce qu'il y a l'auxiliaire être sinon ça s'accorde pas.

E : Donc ?

C : Heu, « J'accorde le participe passé avec le sujet parce qu'il y a l'auxiliaire être.

E : Est-ce que tu peux vérifier ta règle ?

C : Ben je regarde l'auxiliaire être donc ça joue je peux accorder, le sujet c'est « Monique »
c'est au féminin et donc je mets un « e ».

E : Tu dis que Monique c'est au féminin mais c'est tout ?

C : Ouais aussi au singulier.

E : Oui c'est important de le préciser. Ok. Donc maintenant ce que je te propose c'est de faire
des exercices sur les participes passés avec auxiliaire être pour entrainer ta règle.

C : Ok comme ça je peux voir si j'ai bien compris avec des autres phrases.

E : Oui c'est exactement ça. Quand tu auras bien compris l'accord des participes passés avec
l'auxiliaire être on apprendra comment on les accorde sans auxiliaire.

C : Ah mais ça je crois que je sais déjà !

E : Ah bon ? Tu avais l'air un peu en difficulté la dernière fois...qu'est-ce que tu peux me dire alors ?

C : Ben on avait parlé des adjectifs mais j'avais pas compris. Mais là j'ai compris.

E : T'as compris quoi ?

C : Ben la règle c'est « J'accorde les participes passé avec l'adjectif parce qu'il y a pas d'auxiliaire ».

E : Alors bon, ça n'est pas tout à fait ça, je te propose dans un premier temps d'entraîner tes participes passés avec auxiliaire être et juste après on reviendra sur les participes passés sans auxiliaire. Ok ?

C : Ok.

Séquence 2 : L'élève demandeur d'aide : Accord des participes passés sans auxiliaire

E : Alors maintenant que tu as bien compris comment on accorde les participes passés avec l'auxiliaire être, je te propose, comme promis de revenir sur l'accord des participes passés sans auxiliaire.

C : Ok.

E : Je vais écrire quelques phrases au tableau et tu me diras ce que tu en penses.

C : Ok.

E : Est-ce que tu peux les lire à haute voix ?

C : Heu, « La voile du bateau disparu est blanche », « Jean est tombé ».

E : Est-ce que tu reconnais quelque chose dans ces deux phrases ?

C : Oui l'auxiliaire être.

E : Dans quelle phrase ?

C : Ben dans les deux.

E : Souligne s'il te plait au tableau l'auxiliaire être en bleu. Ok merci. Donc « est » dans la deuxième phrase est l'auxiliaire être.

C : Mais vous avez oublié « est » dans la première phrase madame !

E : Non je ne l'ai pas oublié, j'ai fait exprès de ne pas le dire.

C : Ah bon mais pourquoi ?

E : Qu'est-ce que tu en penses ? Comment est-ce que tu as trouvé que « est » était un auxiliaire être ?

C : Ben parce que c'est « est ».

E : Si je te dis « il est », est-ce que « est » est un auxiliaire ?

C : Non il faut aussi un participe passé.

E : Je suis tout à fait d'accord avec toi. Et dans cette phrase, il est où le participe passé ?

C : Ben blanche puisqu'on a dit qu'il faut faire comme un adjectif.

E : Ok, alors ce que je te propose c'est que pour le moment tu oublies cette idée d'adjectif car en fait on est en train de parler de participe passé et d'auxiliaire t'es d'accord ?

C : Oui.

E : Quelle est la fonction de « blanche » dans cette phrase ?

C : C'est un adjectif.

E : Si c'est un adjectif, est-ce que ça peut faire partie du verbe ?

C : Ben heu non.

E : Donc ce « est » c'est quoi pour toi ?

C : Ben c'est le verbe.

E : Est-ce que c'est un auxiliaire ?

C : Ah mais non ! Parce que « blanche » ben c'est pas un participe passé c'est un adjectif !

E : Oui c'est ça. Je vais écrire d'autres exemples au tableau.

C : Avec les participes passés sans auxiliaire ?

E : Tu verras. Tu peux les lire ?

C : « Les bateaux disparus à l'horizon », « La maison perdue dans la forêt », « La fille tombée d'un ravin ».

E : Ok. Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces phrases ?

C : Ben c'est pas des phrases ou bien ?

E : Tu peux expliquer ton raisonnement ?

C : Ben pour faire une phrase il faut un verbe et y en a pas.

E : Est-ce que tu es sûr de toi ? Il n'y a pas de verbe ?

C : Non.

E : Et bien oui il y en a un dans chaque phrase que j'ai écrite.

C : Ah bon.

E : Qu'est-ce qui pourrait ressembler à un verbe dans la première phrase ?

C : Heu, « disparus » ?

E : Tu n'as pas l'air sûr de toi.

C : Ben je dirais plutôt que c'est un adjectif..

E : C'est quoi pour toi un adjectif ?

C : Ben c'est un mot qui après un nom.

E : Oui c'est plus ou moins ça. Mais si tu regardes bien le mot « disparus » est-ce que c'est un adjectif ?

C : Ben oui je crois.

E : Si j'écris « Les bateaux verts » quel est la fonction de « verts » ?

C : Ben c'est un adjectif.

E : Comment tu sais ?

C : Ben parce que vert c'est comme ils sont les bateaux.

E : C'est intéressant que tu dises « comme ». Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as utilisé ce mot ?

C : Ben un adjectif ça doit dire comment est la chose.

E : Tu peux me donner un autre exemple ?

C : Ben oui, heu « la fille gentille », ça veut dire comment elle est la fille et elle est gentille.

E : Oui c'est une très bonne explication de ce qu'est un adjectif tu t'y connais bien en adjectif !
Alors si on reprend la première phrase « Les bateaux disparus au loin », est-ce que ce que tu viens de m'expliquer fonctionne aussi ?

C : Heu, bof, on peut dire que les bateaux sont disparus mais ça dit pas comment ils sont.

E : Donc si j'ai bien compris tu penses que « disparus » ça n'est pas un adjectif ?

C : Ben non c'est autre chose je pense.

E : Et ça pourrait être quoi à ton avis ?

C : Ben « disparus » ça veut dire qu'ils ont disparus.

E : Et donc c'est quoi la fonction de ce mot ?

C : Ben c'est le verbe disparaître.

E : Oui c'est juste. Tu m'as dit avant que « disparus » ça veut dire qu'ils ont disparus, est-ce que tu peux être plus précis ?

C : Ben, c'est un verbe avec l'auxiliaire avoir alors ?

E : Alors attention, c'est toi qui l'a reformulé comme ça mais dans la phrase c'est pas comme ça. Tu peux la relire s'il te plaît ?

C : « Les bateaux disparus au loin ».

E : Donc qu'est-ce qu'il manque par rapport à ton explication ?

C : Il manque l'auxiliaire avoir.

E : Oui c'est vrai. Et alors est-ce qu'on peut toujours dire que c'est un verbe « disparus » ?

C : Ben oui, mais alors ça doit être le participe passé sans auxiliaire ?

E : Qu'est-ce que tu en penses ?

C : Ben si on peut dire « ils ont disparus » et que dans la phrase il n'y a pas l'auxiliaire, alors c'est ça.

E : Et alors le mot « disparus » c'est quoi sa fonction ?

C : C'est le participe passé même s'il y a pas d'auxiliaire parce qu'on voulait travailler les participes passés sans auxiliaire.

E : Eh ben, je te félicite, ça n'a pas été facile mais tu as fini par trouver bravo ! Donc si « disparus » dans la première phrase c'est le participe passé sans auxiliaire, est-ce que tu arrives à repérer les autres dans autres phrases ?

C : Ben oui dans « La maison perdue dans la forêt » le participe passé c'est « perdue » parce que c'est pas un adjectif parce que c'est le verbe perdre.

E : Oui bravo ! Et dans la dernière phrase ?

C : Ben « La fille tombée d'un ravin » ben « tombée » c'est le participe passé parce que c'est le verbe tomber.

E : Ok super, je crois que tu as compris. Alors est-ce que tu peux m'expliquer maintenant comment tu arriverais à reconnaître dans une phrase si c'est un adjectif ou un participe passé sans auxiliaire ?

C : Alors il faut regarder le mot après le nom et voir si c'est un verbe et si c'est pas un verbe c'est un adjectif mais si c'est un verbe c'est un participe passé.

E : Super explication, bravo ! Maintenant que tu as bien compris ça, je te propose de bien regarder ces trois phrases et de me dire ce qui se passe au niveau de l'accord de ce participe passé sans auxiliaire.

C : Ben je vois que c'est comme avec l'auxiliaire être.

E : Tu peux être plus précis ?

C : Ben on l'accorde avec le sujet.

E : Est-ce que pour la première phrase tu pourrais m'expliquer comment tu fais pour trouver l'accord du participe passé ?

C : Ben qui est-ce qui ont disparu ?

E : Ok. D'où est-ce que tu sors le « ont » avant disparus ? Je ne le vois pas dans la phrase.

C : Ben je l'ai rajouté pour pouvoir poser la question.

E : Ok, mais tu penses que tu as le droit de l'ajouter s'il n'est pas dans la phrase et qu'en plus on parle de participe passé sans auxiliaire ?

C : Non faut pas le mettre.

E : Tu m'as dit au départ que « disparus » était un adjectif tu peux m'expliquer comment tu savais ça ?

C : Ben parce que c'est les bateaux et il y a un « s » à « disparus ».

E : Ok. Donc tu sais comment on accorde un adjectif ?

C : Ben avec le nom ?

E : Oui exactement. Et donc si « disparus » ça n'est pas un adjectif mais un participe passé, comment ça se fait qu'il a aussi un « s ».

C : Ah mais oui je me souviens maintenant ! J'avais vu dans le livre que c'était comme un adjectif le participe passé.

E : Comment ça ?

C : Ben oui qu'en fait on doit mettre un « s » comme si c'était un adjectif.

E : Est-ce que tu arriverais à trouver une règle alors pour l'accord des participes passés sans auxiliaire ?

C : Ben oui, faut accorder comme un adjectif.

E : Ok, est-ce que tu peux vérifier ta règle avec les deux autres phrases ?

C : Ben « La maison perdue » on met un « e » parce que le nom c'est maison et « la fille tombée » c'est la même chose.

E : Donc est-ce que ta règle fonctionne ?

C : Oui !

E : Est-ce que tu pourrais reformuler ta règle en commençant avec « J'accorde » et en n'oubliant rien ?

C : Ouais, alors heu « J'accorde le participe passé sans auxiliaire comme un adjectif ».

E : C'est plus que parfait bravo ! Maintenant je te propose de faire quelques exercices pour t'entraîner avec ces participes passés.

C : D'accord.

Annexe 10 : Dictée 1 de Claude, 1^{ère} évaluation

1. Cinq hommes de la ^{plantation} plantation ont résisté à l'attaque des redoutables pirates.
2. En ^{forçant} fouillant cette ^{coûte} côte ^{abritée} abritée on a trouvé les ^{disparus} bateaux ^{disparus} disparus après l'orage.
3. Caché dans la savane nous observerons des éléphants qui suivent le fleuve.
4. C'est au tour des salles d'informatique que les curieux s'appellent et se pressent avec envie.
5. Vorace les dindons se disputent alors les miettes de pain qu'on avait jeté du loin dans un pré.
6. Je ne saurais regarder de près ces rongeurs ^{effrontés} effrontés que sont les rats sans être saisi de peur.
7. Vingt bandits impitoyables tiennent le siège devant les remparts d'une ville qu'ils maintiennent affamé.
8. Dès que nous eûmes maîtrisé cet incendie un groupe d'habitants sinistres repartit pleurant en silence.

Annexe 11 : Dictée 2 de Claude, 2^{ème} évaluation

Dictée

Denis P.

Cinq hommes de la plantation ont résisté à l'attaque des redoutables pirates.

En fouillant cette côte abritée on a trouvé les bateaux disparus après l'orage.

Cachés dans la savane nous observerons des éléphants qui suivent le fleuve.

C'est ^à hauteur des salles d'informatique que les curieux s'appellent et se ^{présentent} ^{avec} envie.

Annexe 11 : Dictée 2 de Claude, 2^{ème} évaluation (suite)

Dictée Denis P

Horace les dindons se disputèrent alors les
miettes de pains qu'on avait jettés au loin
dans un pré.

Je ne ~~saurai~~ regarder de près ces rongeurs
effrontés que sont les rats sans ~~tressaillir~~
de peur.

Vingt bandits impitoyables ~~tendaient~~ le siège
devant les remparts d'une ville qu'ils
maintenaient affamée.

Dès que nous eûmes maîtrisé ~~cette~~ incendie
un groupe d'habitants sinistrés ~~reparurent~~ pleurant
en silence.

Annexe 12 : Echelle d'autoévaluation 2 de Claude en dictée

