

Bachelor of Art / Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

**La mise en place d'un dispositif d'enseignement des homophones
favorisant l'apprentissage de l'ensemble des élèves d'une classe.**

Mémoire professionnel

Travail de

Leslie Ittah et Lara Jaccoud

Sous la direction de

Mylène Ducrey Monnier

Membre du jury

Fernando Morales Villabona

Lausanne,

juin 2018

Tables des matières

*Remerciements.....	2
1. Introduction.....	3
2. Problématique.....	5
2.1 L'hétérogénéité dans les classes.....	5
2.2 Enseigner le fonctionnement de la langue dans un contexte de classe hétérogène.....	6
2.3 Un dispositif qui favorise la gestion de l'hétérogénéité didactique.....	8
2.4 Étudier des concepts grammaticaux chez les 5 ^{ème} Harnos.....	9
2.5 L'influence des pratiques langagières sur les apprentissages des élèves.....	10
2.6 Les niveaux d'investigation.....	11
3. Méthodologie.....	13
3.1 Démarche clinique.....	13
3.2 Le corpus.....	13
3.3 Récolte des données.....	14
3.4 Analyse les données.....	15
4. Séquence.....	16
4.1 Déroulement de la séquence.....	16
5. Analyse.....	17
5.1 Description de l'interaction 1.....	17
5.2 Interaction 1 : L'influence de l'enseignant sur le niveau d'investigation chez les élèves.....	18
5.3 Interaction 1 : Les pratiques langagières ; les effets contrastés sur l'apprentissage des élèves.....	21
5.4 Description de l'interaction 2.....	24
5.5 Interaction 2 : L'influence de l'enseignante sur le niveau d'investigation chez les élèves.....	25
5.6 Interaction 2 : Les pratiques langagières ; les effets contrastés sur l'apprentissage des élèves.....	27
6. Discussion.....	29
6.1 Le dispositif ; les points d'amélioration.....	29
7. Conclusion.....	31
8. Bibliographie.....	33
Annexe 1 : Séquence sur les homophones.....	36
Annexe 2 : Protocole 1 /a/.....	43
Annexe 3 : Protocole 2 /e/.....	50

*** Remerciements**

Nous remercions cordialement Mme Mylène Ducrey Monnier pour son engagement en tant que directrice de mémoire, ses conseils et ses apports théoriques, ainsi que M. Fernando Morales Villabona, membre du jury.

Nous remercions celles et ceux qui ont accepté de lire ce mémoire, d'en corriger l'orthographe et de nous donner leur avis sur notre travail.

Nous remercions nos familles et nos amis qui nous ont soutenues et encouragées en toutes circonstances tout au long de notre parcours de formation.

1. Introduction

Depuis notre entrée en formation à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud, nous sommes confrontées à l'hétérogénéité dans nos classes de stages. Nous avons petit à petit pris conscience qu'elle est bel et bien présente dans toutes les classes. A travers les différents collègues rencontrés et les diverses discussions partagées, nous constatons que cet élément est perçu, par la majorité des enseignants, comme une difficulté à gérer pour rendre les apprentissages accessibles à tous. C'est donc un réel défi au sein des classes. Le but de tout enseignant est de trouver des moyens de se servir de cette hétérogénéité à bon escient dans leur enseignement, afin de pouvoir la réduire.

Nous sommes dans une société qui prône l'inclusion scolaire malgré les grandes différences de niveaux présentes dans les classes.

Dans ce mémoire, trois concepts fondamentaux nous guideront : l'hétérogénéité didactique, les pratiques langagières et les différents niveaux d'investigation. Ces concepts ont été définis et analysés en profondeur durant notre quatrième semestre de formation, et plus spécifiquement dans le module BP43ENS (Régulations des apprentissages et évaluation). De ce fait, ces concepts nous permettront d'analyser les pratiques enseignantes et de les améliorer. Mettre en œuvre une première séquence sur les homophones « as/a/à » dans une classe de 5^{ème} Harmos puis améliorer la seconde sur les homophones « es/est/et » nous permettra de distinguer quelles pratiques langagières sont bénéfiques à tout type d'élève.

Pour l'élaboration de ce travail, nous commençons par établir la problématique de notre recherche en relevant les points qui nous ont interpellées quant à l'utilisation d'un dispositif qui génère l'hétérogénéité didactique au sein d'une classe. Nous y lions des éléments théoriques tels que l'hétérogénéité didactique, l'enseignement du fonctionnement de la langue, l'analyse des objets de savoir, c'est-à-dire les homophones grammaticaux « as/a/à » et « es/est/et », les pratiques langagières et les différents niveaux d'investigation. Nous déterminons aussi quelles sont les spécificités que l'enseignant doit mettre en place, telles que sa position face à la classe et les pratiques langagières à employer. Ensuite, nous avons choisi divers éléments méthodologiques qui nous ont permis de construire un dispositif pertinent pour l'apprentissage de ces homophones.

L'implémentation du dispositif a été filmée à deux reprises. Nous avons ainsi pu retranscrire les interactions dans des protocoles, afin de pouvoir les analyser. Guidées par la démarche clinique, nous relevons la pertinence du dispositif mis en place, ses points forts et ses points d'amélioration dans le but de le réutiliser dans une nouvelle leçon. Une discussion viendra clôturer le travail d'analyse dans le but de mettre en évidence de manière plus générale les forces et les faiblesses du dispositif.

2. Problématique

2.1 L'hétérogénéité dans les classes

Nous constatons aujourd'hui que la différence de niveau entre les élèves dans les classes est très présente. Nos diverses expériences et rencontres dans le métier d'enseignant nous permettent d'affirmer que ces différences sont un élément difficile à gérer dans le groupe-classe. Cela éveille en nous certaines questions telles que : « *Comment ne pas ennuyer les élèves qui ont de la facilité ? Comment faire atteindre le même objectif à tous les élèves ? Comment faire émerger les idées des élèves en difficulté ?* »

Dans le suivi de notre formation à la HEP est apparu un concept qui touche directement notre questionnement. Il s'agit de l'hétérogénéité.

Pour comprendre ce phénomène d'hétérogénéité, il est important d'en définir deux niveaux.

Tout d'abord, nous avons l'hétérogénéité exogène. Celle-ci concerne les différences des élèves selon leur contexte familial et leur âge. C'est un phénomène qui n'est pas directement lié à ce qui va se passer dans la classe au moment où nous allons transmettre les savoirs. (Sarrazy, 2002, p.5). De nos jours, l'hétérogénéité exogène au sein des classes est une réalité face à la mixité culturelle de la population. Alors que ce phénomène apparaît comme une difficulté à gérer au niveau de l'enseignement, nous sommes obligés de nous en servir pour faire avancer les élèves au sein du groupe-classe.

C'est là que le concept d'hétérogénéité didactique entre en jeu. Ce type d'hétérogénéité est construit dans un milieu scolaire et plus particulièrement par l'enseignant. Les élèves sont confrontés à une tâche. Les réponses qu'ils vont donner sont basées sur des connaissances préalables. Ces réponses dépendent de la situation d'apprentissage proposée par l'enseignant. C'est donc un concept directement en lien avec la construction des savoirs. « *Elle concerne les positions que les élèves vont être amenés à occuper tout au long de la leçon, sous l'effet des dispositifs mis en place par les professeurs* ». (Chopin, 2011, p.80). L'indicateur pour l'enseignant est donc la différence dans les travaux des élèves ou leurs réponses données oralement. C'est en utilisant la variété des réponses données par les élèves que l'enseignant peut utiliser l'hétérogénéité didactique comme levier pour la diffusion du savoir. Une question de Chopin éveille en nous une certaine curiosité : « *Comment un professeur pourrait-il en effet enseigner en dehors de toute situation d'enseignement, sans proposer d'exercices ou de problèmes à ses élèves générant nécessairement de l'hétérogénéité didactique ?* ». (Chopin, 2011, p.81)

Pour construire un savoir, l'enseignant utilise les conceptions et les connaissances différentes de chacun des élèves d'un groupe-classe. Pour cela, il est important que l'enseignant intègre des activités incitant cette émergence d'idées des élèves pour construire un savoir commun et accessible à tous.

2.2 Enseigner le fonctionnement de la langue dans un contexte de classe hétérogène

Nous considérons les classes comme hétérogènes en partie par les différentes origines socio-culturelles des enfants. En français, l'hétérogénéité exogène pèse de manière importante sur le parcours des élèves. Certains maîtrisent mieux la langue de scolarisation que d'autres. De ce fait, l'enseignement du fonctionnement de la langue française est un élément propice à l'utilisation de l'hétérogénéité didactique.

Au cours de notre formation, dans le cadre d'un module de français, nous avons été amenées à travailler sur un livre intitulé : « *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* » de Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011). Celui-ci a éveillé notre curiosité sur l'apprentissage de l'orthographe dans des classes hétérogènes. Deux questions retiennent particulièrement notre attention : « *Comment organiser l'apprentissage en tenant compte des différents modes d'acquisition des élèves ? Quelles activités mettre en place pour qu'ils apprennent effectivement et progressent régulièrement ?* » (Catherine Brissaud et Danièle Cogis, 2011, p.51).

Pour structurer l'enseignement de l'orthographe, nous nous inspirons du livre cité ci-dessus. Les trois axes à suivre sont : apprendre le fonctionnement de l'orthographe, clarifier ce que les élèves ont appris et écrire des textes de plus en plus longs, en faisant le moins d'erreurs d'orthographe possible.

Toujours dans ce livre, nous retrouvons neuf activités pour la classe. L'une d'elle a particulièrement attiré notre attention car elle intègre l'utilisation de l'hétérogénéité didactique. Il s'agit de l'activité intitulée « *le chantier d'étude* ». Elle se déroule en plusieurs étapes :

Premièrement, les élèves doivent observer des phrases respectant une norme orthographique.

Nous avons donc imaginé un corpus reprenant les homophones « a/à » :

- 1) Ma tante a un chat noir.
- 2) Mon frère va à la piscine.
- 3) Il a des trous de mémoire.

4) Ce lapin est à ma tante.

Les élèves ont pour tâche (par petits groupes) de classer ces phrases dans un tableau qui fera office de premier constat. Voici un classement type attendu par l'enseignant :

Ma tante a un chat noir Il a des trous de mémoire	Mon frère va à la piscine Ce chat est à ma tante
--	---

Deuxièmement, les élèves sont amenés à confronter leur classement en collectif, avec l'ensemble de la classe. Ils doivent discuter leurs critères de classement. Cette classification aboutit à une synthèse guidée par l'enseignement qui utilise des moyens visuels pour pointer l'objet d'étude. Ci-dessous un exemple de synthèse type :

a = verbe avoir	à = mot-outil
Ma tante a un chat noir Il a des trous de mémoire	Mon frère va à la piscine Ce chat est à ma tante

S'en suit alors une phase de consolidation dans laquelle nous pouvons demander de nouveaux classements, des exercices de transformation, de complément ou de production.

Et finalement, il y a une phase d'évaluation pendant laquelle nous mettons en place des phases de rappel au début des séances suivantes.

L'objectif de l'activité est : « *de faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe ; cette loi peut concerner aussi bien l'orthographe lexicale que l'orthographe grammaticale* ». (Catherine Brissaud et Danièle Cogis, 2011, p. 52).

Etant toutes les deux en stage dans des classes de 5^{ème} Harmos, nous avons cherché un sujet d'orthographe commun qui peut s'inscrire dans « *le chantier d'étude* ». Notre choix s'est porté sur les homophones grammaticaux et plus particulièrement les homophones « as/a/à » et « es/est/et ». L'apprentissage des homophones est une subtilité importante de la langue française. De plus, la diversité des préconceptions et des acquis des élèves va nous permettre d'utiliser l'hétérogénéité didactique.

L'objectif de notre recherche est de préparer, de conduire et d'étudier une séquence permettant à tous les élèves de 5^{ème} Harmos de construire une règle orthographique.

2.3 Un dispositif qui favorise la gestion de l'hétérogénéité didactique

L'intérêt que nous portons à l'activité « *le chantier d'étude* » a évolué lorsque nous nous sommes penchées sur les travaux de Britt-Mari Barth, « *Elève chercheur, enseignant médiateur* », (2013) et « *L'apprentissage de l'abstraction* », (1987). Au sein d'un groupe classe, Britt-Mari Barth utilise une démarche de conceptualisation qui amène les élèves à discerner, comparer et vérifier les objets d'apprentissage. Cela se fait sous forme de débat et d'accueil des propositions des élèves au sein de la classe. Le but est de construire une norme commune. Ces textes nous ont permis de porter un intérêt particulier à l'utilisation de la méthode inductive pour enseigner l'apprentissage de l'orthographe dans des classes hétérogènes. Comme le dit elle-même Britt-Mari Barth, ce type de démarche « *implique les élèves parce qu'elle part d'eux. De ce qu'ils peuvent voir et comprendre, en ouvrant progressivement leur regard tout en les invitant à rechercher les mots justes pour en rendre compte* ». (Britt-Mari Barth, 2013, p.50). Cela implique que nous partions des conceptions de chacun pour construire un objet commun. Il est important d'accentuer le fait que chaque élève doit se sentir considéré et impliqué dans la tâche. Nous cherchons donc à entendre dans leurs propos les pensées et les connaissances intériorisées des élèves. En exposant le fil de leur pensée au « service » du groupe, l'élève devient capable de porter un jugement et de l'argumenter. Ces deux habiletés sont en lien avec la construction d'un savoir. L'élève doit construire des justifications fondées sur le savoir, dans ce cas, des concepts grammaticaux. Les élèves sont enthousiastes à l'idée de mettre à l'épreuve leurs connaissances et l'enseignant met alors en place un système social et interactif qui implique et motive les élèves. Ce dispositif permet aussi d'exposer, d'évaluer l'acquis et la progression des élèves. Dans ce type de construction collective, les autres doivent se décentrer. Pour qu'il y ait une construction commune, les élèves doivent intégrer l'idée que lorsqu'ils expliquent quelque chose comme ils le comprennent, c'est n'est pas toujours clair et concis pour les autres. Les explications que les élèves donnent dans ce processus vont amener un sens à l'objet de savoir. Britt-Mari Barth dit que le but est de faire entrer tout le groupe-classe dans un processus de construction de sens en guidant le regard des élèves pour s'assurer qu'ils arrivent à une même compréhension, prête à être mobilisée dans un autre contexte. En choisissant comme support d'activité langagière l'utilisation de colonnes confrontant les deux types d'homophones (verbe et mot-outil) par plusieurs exemples, nous amenons les élèves à une étape de discernement pour donner du sens à l'objet. Nous partons de phrases à observer pour qu'il y ait ensuite « *un processus d'abstraction et de conceptualisation formelle par lequel nous pouvons juger ce qui est à retenir et ce qui est à laisser de côté* ». (Britt-Mari

Barth, 2013, p.58). Donc à partir d'une observation, nous construisons une règle qui sera testée et validée ou invalidée par la suite dans son utilisation concrète. C'est par ce type d'activités que nous avons pu diriger nos choix dans la construction de notre séquence.

2.4 Étudier des concepts grammaticaux chez les 5^{ème} Harnos

Il est nécessaire d'avoir effectué, au préalable, une analyse de l'objet d'apprentissage afin de nous permettre de créer une séquence d'enseignement adaptée aux 5^{ème} Harnos.

L'objet d'apprentissage est « les homophones grammaticaux ». Il s'inscrit dans la discipline du français.

Selon Pierre-Alain Balma dans « *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* », (2013, p.208), « *Les homophones grammaticaux et lexicaux se définissent comme : des mots qui ont des sens différents mais qui se prononcent de façon identique. Ils peuvent appartenir à une même classe grammaticale (exemple : **le maire, la mer et la mère** sont tous des noms) ou à des classes différentes (exemple : **sont** est une forme du verbe être et **son** est un déterminant possessif) ».*

Les homophones sont à l'origine de multiples erreurs orthographiques. Des caractéristiques permettent de distinguer les critères grammaticaux des homophones « as/a/à » et « es/est/et ».

Pour commencer, il faut différencier les classes grammaticales de ceux-ci :

- « as, a » et « es, est » sont considérés comme des formes verbales : ce sont des mots qui « *expriment des actions, des processus, des états, des faits etc. en les situant dans le temps* ». (Balma, 2013, p.127).
- « à » est un mot de liaison permettant d'introduire un groupe syntaxique dans la phrase et à le relier à un autre groupe syntaxique qui se situe généralement avant.
- « et » est une conjonction de coordination, c'est-à-dire que c'est un mot qui associe deux mots ou deux groupes syntaxiques.

L'élève doit utiliser des procédures d'analyse du contexte dans lequel se trouve le mot afin qu'il reconnaisse et comprenne l'utilisation de l'homophone en contexte. Une fois la compréhension validée, se créent en parallèle l'utilisation de procédures. Celles-ci impliquent des mesures de remplacement telles que « as/a » se remplace par « avais/avait », « es/est » se remplace par « étais/était » et « et » se remplace par « ou, ou bien, et puis ». Ces procédures de remplacement permettent à l'élève d'orthographier correctement l'homophone dans une phrase à travers une vérification.

Nous relevons différents obstacles que les élèves peuvent rencontrer dans la reconnaissance des homophones à travers la démarche inductive :

- L'accent grave permet de faire la différence entre certains homophones mais n'a pas de logique pour les élèves.
- L'élève ne fait pas le lien dans la relation graphème-phonème. C'est-à-dire qu'en lisant les différentes phrases, il ne réalise pas que les deux mots se prononcent de la même manière.
- L'élève ne s'oriente pas sur les classes grammaticales des objets de savoir. Par exemple, il considère des féminins/masculins, des champs lexicaux, etc.

Après avoir analysé en profondeur l'objet d'étude, l'enseignant, peut maintenant préparer, conduire et étudier une séquence qui permette à tous les élèves de nos classes de 5^{ème} Harmos de construire une règle orthographique. Selon le Plan d'Etude Romand, la progression des élèves et la planification annuelle créée par les enseignants, notre choix s'est porté sur les homophones grammaticaux « as/a/à » et « es/est/et ». Suite à l'évolution de la construction de notre démarche, nous avons décidé d'éprouver la démarche de Britt Mari Barth afin de construire une règle orthographique en prenant compte de l'hétérogénéité de la classe. C'est à travers tout ce questionnement que notre question de recherche est née : « *Comment un(e) enseignant(e) peut-il (elle) diriger un dispositif d'enseignement en utilisant l'hétérogénéité didactique pour construire une règle orthographique avec l'ensemble d'une classe ?* »

2.5 L'influence des pratiques langagières sur les apprentissages des élèves

Le rôle de l'enseignant est de choisir un corpus adapté à l'apprentissage des homophones grammaticaux et permettant le phénomène de dévolution de la tâche. La dévolution consiste à rendre l'enseignant responsable de mettre en place des activités que les élèves peuvent s'approprier et travailler indépendamment pour comprendre. Les tâches doivent être à la portée de tous les élèves. (Claire Margolinas et Marceline Laparra, 2011, p.20).

Le langage a un rôle important, nous considérons qu'il n'a pas pour seule fonction de communiquer, mais une fonction seconde de questionner et de donner du sens aux savoirs. Il est donc pertinent d'identifier quelles activités langagières de la part de l'enseignant permettent la posture débattive que nous cherchons à établir dans la classe. Il est possible

pour l'enseignant d'utiliser deux registres : le registre premier qui implique la langue pour restituer des connaissances, le langage quotidien à visée communicative, concret. Quant au registre second, il incite à utiliser le langage pour penser, étudier des savoirs, le langage élaboré à visée réflexive, abstrait. L'enseignant, considéré comme guide, doit utiliser le registre second, appelé aussi langage disciplinaire. Celui-ci aide l'élève à se poser des questions et à repenser ses conceptions.

Associé au langage, l'enseignant doit appliquer ce que nous appelons une position basse, contrairement à la position haute qui donne comme statut à l'enseignant de figer la construction de la certitude. C'est à dire que l'enseignant valide explicitement les réponses reçues. Les élèves peuvent alors s'appuyer sur la nouvelle conception pour aller plus loin dans la construction du savoir. La position basse, quant à elle, permet d'accompagner l'élève dans la construction de la certitude. Elle laisse aux élèves, la possibilité d'interagir entre eux et donc d'être acteurs de leurs apprentissages. Pour maintenir une position basse, l'enseignant utilise la gestion de l'incertitude. Un élève qui apprend construit des certitudes alors qu'un enseignant qui enseigne doit gérer l'incertitude. Dans l'articulation de ces deux approches de l'apprentissage, l'enjeu pour l'enseignant est d'occuper la bonne position topogénétique. L'objet d'enseignement doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois nouveau pour être un enjeu d'apprentissage et en même temps ancien pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu. Construire la certitude signifie pour le professeur, amener les élèves à avancer en se faisant sujet de la connaissance.

Ces différentes activités langagières ont pour but de générer le débat chez les élèves au travers d'une démarche dite inductive. Les élèves partent d'observations, ils émettent des hypothèses qui amèneront à une généralisation de l'objet. L'enseignant, à ce moment-là, peut confirmer les hypothèses des élèves face à l'objet d'apprentissage.

2.6 Les niveaux d'investigation

Afin de pouvoir prendre conscience de l'état des apprentissages des élèves, il est important de pouvoir les situer dans les différents niveaux d'investigation. Lors de l'analyse des données et pour répondre à notre question de recherche, nous nous appuyons sur la distinction des trois niveaux d'investigation expliqués dans un extrait de Bautier (2006). Le premier niveau est l'investigation sensorielle, qui dépend de la perception première des élèves. C'est une phase d'exploration de l'objet qui ne garantit pas d'aboutir à la situation d'apprentissage. Le

deuxième niveau est l'investigation procédurale qui est quant à elle, une procédure mise en place pour trouver la bonne réponse. Elle a cependant pour risque d'éloigner l'élève du savoir en jeu. L'élève se mobilise sur l'activité et non sur ce qu'elle permet de conclure. Le savoir visé est centré sous forme de procédure de remplacement. Le principe de tout apprentissage est d'amener l'élève au niveau de l'étude. Il s'agit ici du troisième niveau. Dans ce niveau, l'élève peut centrer ses apprentissages sur les caractéristiques de l'objet. Cette démarche est la seule qui garantit la réalisation des apprentissages. Pour se faire, l'enseignant doit, en amont, analyser l'objet d'apprentissage dans sa profondeur. C'est à partir de cela qu'il pourra cibler, dans les réponses des élèves, les points intéressants à exploiter pour la construction d'une règle (orthographique dans le cadre de notre recherche). « *Un objet d'enseignement devient objet d'apprentissage lorsqu'il est étudié par l'élève* ». (Bautier, 2002, p.182).

Avant d'arriver au niveau de l'étude, l'élève perçoit l'objet de savoir au niveau sensoriel. Néanmoins, l'articulation entre le niveau d'investigation procédurale et le niveau de l'étude est plus complexe. Dans le cadre de ce travail, nous considérons qu'un élève qui utilise la procédure (niveau procédural) n'a pas forcément compris les caractéristiques de l'objet de savoir. C'est pour cela que l'enseignant doit sans cesse demander à l'élève de justifier ses réponses pour vérifier qu'il ait atteint le niveau de l'étude.

Exemplification :

Un élève dit que pour savoir si nous utilisons « a » ou « à », il peut le remplacer par la forme verbale « avait » ou pas. Ce qui lui permettra d'orthographier l'homophone correctement. Dans ce cas, la barrière avec le passage au niveau de l'étude est étroite car nous pouvons quand même considérer que l'élève a identifié le verbe avoir. Cependant, il ne peut pas donner toutes les caractéristiques de l'objet étudié. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'il est dans l'étude. Le niveau de l'étude est celui que l'élève atteint lorsqu'il est capable de justifier le choix d'un homophone en mobilisant des concepts grammaticaux. Une réponse correcte serait : « *Le « a » correspond à la 3^{ème} personne du singulier du verbe avoir. Le « à » est une préposition (mot-outil)* ».

3. Méthodologie

3.1 Démarche clinique

Nous avons posé comme hypothèse qu'il existe des activités qui facilitent la gestion de l'hétérogénéité didactique au sein d'une classe. Parmi ces activités, nous avons choisi de mettre en œuvre la démarche inductive proposée par Britt-Mari Barth (1987) pour l'apprentissage des concepts grammaticaux. Nous avons construit un dispositif d'enseignement qui intègre une démarche inductive pour étudier les homophones avec nos classes de stage. La mise en œuvre de ce dispositif nous a permis de récolter des données sur les interactions qui ont eu lieu. Les données ont été analysées à l'aide d'outils théoriques. Ces analyses ont conduit à réfléchir sur la pratique et à l'améliorer dans la mise en œuvre d'une nouvelle leçon.

3.2 Le corpus

Le corpus choisit par l'enseignant est composé d'exemples que nous soumettons à l'analyse des élèves. Pour notre séquence, nous avons choisi un panel de phrases simples composées chacune d'un sujet, d'un verbe et d'un complément de verbe reprenant les homophones « as/a/à » et « es/est/et ». Ces phrases vont permettre de contraster les deux homophones à travers leur contexte. Le corpus se présente sous forme d'un tableau à deux colonnes dans lequel nous pouvons ajouter des phrases. Ce tableau permet la distinction physique à travers les colonnes des deux types d'homophones.

a = verbe avoir as = verbe avoir	à = mot-outil
Il a un crayon. Justine a un chat. Elle a un lapin. Ma tata a un chien. Tu as 3 devoirs.	Je vais à l'école. Il va à la maison. Ils vont skier à 3. Il mange à la cantine.

est = verbe être es = verbe être	et = mot-outil
Pierre est malade. Le ciel est gris. Le temps est magnifique. Tu es champion de tennis.	Il fait beau et chaud. Marc et Julie sont amis.

Ces tableaux font également office d'affiche dans les classes. De ce fait, ils permettent aux élèves d'intérioriser cette distinction et de n'avoir, un jour, plus besoin de cet outil médiateur à proximité.

Afin que l'hétérogénéité didactique soit articulée au sein de la séquence de ce mémoire, l'enseignant doit approfondir l'utilisation d'activités langagières. Celles-ci permettent une compréhension de la tâche pour tous les élèves. Dans le but de définir une norme commune sur les homophones travaillés, l'enseignant crée une atmosphère de débat entre les élèves. L'enseignant adopte une position basse. Il sert d'intermédiaire entre les élèves et le savoir en jeu. « *L'enseignante est bien présente, elle pense avec eux, elle écoute, elle suit le chemin de leur pensée* ». (Britt-Mari Barth, 2013, p.44). C'est-à-dire que l'enseignant construit la réflexion en laissant émerger les idées des élèves. Il n'apporte aucun indice de réponse afin de laisser place à l'erreur et au questionnement des élèves. Cependant, il a pour tâche de distribuer la parole et d'utiliser la reformulation afin de rendre la compréhension des propos des élèves accessible à tous.

3.3 Récolte des données

Le dispositif est testé dans les deux classes, donc avec 38 élèves. Le système de vidéo est utilisé lors des parties consacrées à la démarche inductive au sein de la classe. Elle se justifie par la méthode d'analyse (méthode clinique) que nous utilisons afin de viser une amélioration des pratiques langagières de l'enseignant(e). La caméra est donc disposée en fond de classe afin de pouvoir observer la manière dont l'enseignante mène le dispositif de la démarche inductive à travers laquelle nous voyons les idées des élèves émerger.

Nous utilisons alors le système de protocole pour retranscrire les interactions qui ont eu lieu lors de ce moment en collectif. Nous relevons ensuite, des points à améliorer afin de remettre

en place le même dispositif de manière plus efficace. Puis, nous retranscrivons la deuxième interaction dans le but de la comparer avec la première.

Suite à la décision 102, nous avons fait les démarches afin que notre recherche soit approuvée par le département, accordée par le directeur de l'établissement dans lequel nous sommes en stage, les parents et les représentants légaux. Par le biais d'une circulaire validée par la direction, nous avons demandé aux parents le droit d'enregistrement vidéos pour la récolte de nos données.

3.4 Analyse les données

Après la retranscription des interactions, nous considérons que les concepts principaux qui guideront notre analyse sont : l'influence qu'ont les pratiques langagières de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves et les différents niveaux d'investigation chez les élèves.

Lors de l'analyse, nous relevons les points qui pourraient être améliorés en vue de la deuxième interaction. Pour cette analyse, nous nous penchons sur tous les tours de parole, les uns après les autres, pour relever principalement les activités langagières et interpréter leurs effets sur les apprentissages des élèves.

Rappelons que notre question de recherche est : « *Comment un(e) enseignant(e) peut-il (elle) diriger un dispositif d'enseignement en utilisant l'hétérogénéité didactique pour construire une règle orthographique avec l'ensemble d'une classe ?* »

Cette question va guider notre analyse qui se base sur les deux interactions retranscrites ainsi que sur les concepts définis dans la problématique qui ressortent le plus dans le dispositif mit en place.

4. Séquence

4.1 Déroulement de la séquence

Afin que nos observations soient basées sur une démarche inductive et que nous puissions évaluer les apprentissages des élèves, notre séquence comporte différentes parties permettant de favoriser l'apprentissage des homophones « as/a/a » et « es/est/et ».

Les élèves concernés sont répartis dans nos deux classes de stage du semestre d'automne 2017. Nous considérons pertinent d'évaluer l'évolution d'une seule classe afin d'identifier les points d'amélioration et de progression de l'enseignante et les effets que cela impliquent sur l'apprentissage des élèves.

La première séance a pour objectif de distinguer les deux cas de figures des homophones. L'enseignante présente un tableau répartissant les homophones « as/a/à » dans deux colonnes distinctes. L'enseignante dispose d'un répertoire de phrases intégrant ces homophones. Les élèves doivent identifier l'objet de savoir, c'est-à-dire les homophones et énoncer les caractéristiques de ceux-ci. Ce moment se déroule en collectif avec l'ensemble du groupe-classe. Ce que nous attendons de la part des élèves est qu'il y ait un échange entre eux. Ils doivent justifier, négocier et repenser leurs conceptions.

L'enseignante a pour rôle de réduire l'hétérogénéité didactique en intégrant tous les élèves dans un dispositif inductif. Elle accorde la parole à chacun. De plus, elle leur demande une justification en utilisant beaucoup la question « *pourquoi ?* ». C'est un type de débat qui est créé entre les élèves eux-mêmes afin de construire une règle commune pour l'utilisation des homophones. C'est ce qui va réduire l'hétérogénéité didactique. C'est lors de ce moment que nous récoltons les données.

Pour travailler l'utilisation des homophones en contexte, l'enseignante dicte ensuite des phrases. Les élèves doivent alors écrire sur leurs ardoises l'orthographe du son /a/. L'enseignante demande toujours des justifications auprès des élèves.

Après cette séance, nous mettons en place plusieurs activités travaillant les homophones. La principale activité implique les élèves à remplir individuellement une dictée à trous, de négocier leurs réponses avec un groupe restreint, et finalement de partager leurs réponses avec l'ensemble de la classe.

Une séance du même type se déroulera ensuite pour les homophones « es/est/et ».

5. Analyse

5.1 Description de l'interaction 1

L'enseignante a inscrit dans chaque colonne du tableau une phrase (il a un crayon / je vais à l'école) et demande aux élèves s'ils remarquent quelque chose (L5). Les élèves recherchent des points communs : la thématique de l'école (L6), le fait qu'il y ait un sujet et un verbe (L8). Pour les orienter vers l'étude des homophones, l'enseignante rajoute alors un exemple dans la colonne de gauche (Justine a un chat, L13) qui permet d'écarter la proposition de la thématique et d'invalider implicitement la deuxième proposition.

Pour contrer le jeu de devinettes des attentes professorales qui se met en place (L14-16), l'enseignante ajoute une nouvelle phrase dans la colonne de droite (Il va à la maison, L17). Mais cela ne suffit pas et elle se voit contrainte de dévoiler un élément de réponse (*C'est un son*, L19).

Suite à cet indice, une réponse surgit (*Le « a » et le « à »*, L22). L'enseignante rebondit en écrivant une phrase au tableau qu'elle ne place volontairement pas dans une des deux colonnes (elle a un lapin, L25). Elle demande aux élèves de placer cette phrase dans la bonne colonne et de justifier leur choix. L'élève AND donne une justification correcte par rapport aux exemples (*Bah parce que ici c'est il a un lapin donc tous ceux qui ont quelque chose. Et de l'autre côté c'est tous ceux qui vont à quelque part*, L30). Mais cette justification ne correspond pas aux attentes de l'enseignante. L'enseignante oriente les élèves en pointant des éléments de réponses (*Mais ils vont skier à combien ?* L33. *Et du coup ce « à 3 » c'est aller quelque part ?* L35). Après avoir trouvé des points communs et des différences, l'élève ROM cherche à expliquer un classement. Il explique que d'un côté du tableau nous retrouvons tous les « à » avec l'accent grave et que de l'autre côté du tableau nous retrouvons tous les « a » avec le verbe avoir (L38 à 47).

L'enseignante pose une question de compréhension fermée à la classe sur ce qui vient d'être dit (*D'accord. Ceux qui n'ont rien dit, vous pensez que ce que ROM dit est juste ?* L48). Puis elle demande une justification afin de vérifier la compréhension des élèves (*Quelqu'un peut m'expliquer différemment ? NAD tu es d'accord avec ROM mais toi tu m'expliquerais ça comment ?* L50. *Parce que ça ne me suffit pas que tu me dises oui ou non.* L52). Mais aucune réponse ne vient de la part des élèves... L'enseignante reformule les propos des élèves afin de

les réorienter ((L'enseignante complète la partie grise du tableau en parallèle à son discours et ajoute : *Donc si on dit que c'est « a » = verbe avoir. Ici vous m'avez dit que c'est « à » accent grave. MAT a dit c'est le verbe aller. Est-ce que ça c'est le verbe aller ?* L54). Puis s'installe un échange du type question – réponse entre les élèves et l'enseignante (L56 à 65).

L'enseignante relance alors son activité en ajoutant une nouvelle phrase (ma tata a un chien, L66). L'élève MAR place la phrase dans la bonne colonne sans réussir à expliquer la raison de son choix (L69). L'élève ROM emploie la procédure de remplacement pour répondre à la justification du choix de la colonne (*Parce que on pourrait dire : « Ma tata avait un chien ».* L73). L'enseignante demande à cet élève d'expliquer sa démarche à la classe. Après l'explication de la « technique de remplacement », l'enseignante valide la réponse et introduit une nouvelle phrase par une question fermée (il mange à la cantine, L88). Elle clarifie ensuite sa consigne en demandant pour chaque élément de réponse une justification (*Quand vous me dites la colonne, j'aimerais que vous m'expliquiez pourquoi à chaque fois.* L90). L'enseignante se satisfait de réponses basées sur la procédure de remplacement du verbe avoir au présent dans sa forme à l'imparfait (L94-99). Suite à toutes ces explications, l'élève ROM manifeste une confusion entre l'emploi du « a » verbe avoir et du « à » mot-outil. L'enseignante échange alors avec lui afin de le ramener à la compréhension de l'objet (L100 à 113). L'enseignante poursuit l'activité en introduisant une forme encore inédite de l'homophone qui correspond à la forme conjuguée du verbe avoir à la deuxième personnes du singulier (tu as). (Tu as trois devoirs, L116). L'élève MAN donne tout de suite un élément de réponse justifié par l'emploi de la procédure de remplacement. Afin d'avoir d'autres éléments de réponse, l'enseignante demande l'avis des autres (L118-128). Puis nous tombons à nouveau dans un jeu de question – réponse avec un seul élève (L126-138).

5.2 Interaction 1 : L'influence de l'enseignant sur le niveau d'investigation chez les élèves

Dans la première interaction, l'enseignante dévolue la tâche de manière à faire émerger les idées des élèves. Pour cela, elle s'aide d'un tableau à deux colonnes comprenant d'un côté une phrase utilisant « a » (verbe avoir) et de l'autre une phrase comprenant « à » (mot-outil). La manière de dévoluer la tâche favorise l'activité langagière au cours de laquelle les élèves expriment leurs connaissances et leurs incertitudes.

TDP 1 ENS : Alors, au tableau, vous avez - un tableau avec deux colonnes et deux petites phrases. BAS tu nous lis la première.

En utilisant ce type de dévolution, l'enseignante attend des élèves qu'ils fassent part de leurs idées et les confrontent. Pour cela, elle demande des justifications aux élèves du type :

TDP 29 ENS : « Mais pourquoi ? »

TDP 50 ENS : « Quelqu'un peut m'expliquer différemment ? »

Ce type de démarche permettra à l'enseignante de vérifier l'entrée des élèves dans le niveau de l'étude. Le niveau de l'étude permet d'assurer le niveau de compréhension des deux homophones dans leur contexte.

Au cours de la démarche, un élève repère la distinction entre « ceux qui ont quelque chose » et « ceux qui vont quelque part » (L30). Sa réponse est pertinente mais l'enseignante ne s'en saisit pas. Au fond, cette analyse est tout à fait correcte. Les phrases choisies par l'enseignante pour l'utilisation du « à » sont presque toutes en lien avec un déplacement. Ce qui pointe une faiblesse dans les choix de l'enseignante qui pourrait conduire la classe à une fausse généralisation. Celle-ci amène les élèves à croire que le mot « à » est relatif à un déplacement. Cela aurait aussi l'effet de laisser croire que plusieurs options sont possibles, ce qui n'est pas le cas.

TDP 30 AND : Bah parce qu'ici c'est: il a un lapin. Donc c'est tout ceux qui ont quelque chose. Et de l'autre côté, c'est tout ceux qui vont à quelque part. (P1, L30)

TDP 31 ENS : Qui vont à quelque part. – Ok, moi j'aimerais que vous soyez un tout petit peu plus précis. Alors c'est juste que la phrase va dans cette colonne mais on peut justifier d'une autre manière. (L'enseignante écrit la phrase dans la colonne de gauche au TBI). Ici (l'enseignante pointe la colonne de droite) Tu as dit : c'est quand ils vont quelque part, mais si je te dis (l'enseignante écrit au TBI et dit) : « Ils vont skier à trois ». A trois, ils vont quelque part ?

Ici l'enseignante ne saisit pas la portée de ce qu'AND vient dénoncer avec pertinence. Trois exemples de la colonne de droite ont un point commun ce qui conduit à cette généralisation

pertinente de l'élève : la préposition « à » marque une direction. La préposition « à » sert aussi à marquer la possession ou l'appartenance, la direction ou la tendance, la situation pour le lieu ou pour le temps, la provenance et à indiquer le temps, l'époque ou la circonstance. Donc pour rebondir sur la proposition d'AND, il aurait été judicieux que l'enseignante ajoute une phrase dans la colonne qui permettent aux élèves d'ouvrir cette généralisation de l'utilisation de la préposition « à » sur ses autres propriétés (appartenance, temps, lieu). Il aurait été pertinent d'utiliser plutôt une phrase du type : « Il mange à 19h. Il skie à Leysin. Ce chien appartient à ma maman ».

Rapidement ROM montre une entrée dans le niveau procédural en utilisant la procédure de remplacement du « a » par sa forme à l'imparfait « avait ». Comme cela n'avait pas été abordé par l'enseignante auparavant, c'est une technique sûrement apportée par son environnement familial ou ses enseignants précédents. L'élève, ici, se situe au niveau procédural. Rien ne dit qu'il puisse véritablement distinguer le verbe avoir de la préposition (mot-outil).

TDP 73 ROM : Parce qu'on pourrait dire : « Ma tata avait un chien »

TDP 74 ENS : Ah c'est très intéressant ce que tu dis. « Ma tata avait un chien ». Qu'est-ce que tu as fait là ? Tu nous expliques ?

TDP 75 ROM : C'est parce que quand tu, t'as une phrase et que tu sais pas si c'est - un --- un - un « à » avec un accent grave ou un « a » tout seul, bah le « a » tu peux le remplacer par « avait ». Et puis si dans la phrase tu ne peux pas remplacer par « avait », bah c'est « à » avec un accent grave. Et puis si tu peux remplacer par un « avait ». Tu peux mettre dans le verbe avoir. Tu peux mettre un « a » tout seul.

En suivant la procédure proposée par ROM, les élèves sont dans un niveau procédural. Mais sans pour autant imaginer que la procédure de remplacement du verbe avoir montre que l'élève a compris que ceci est relatif à l'identification du verbe. Néanmoins, nous pouvons remarquer que l'élève, à travers l'utilisation de la procédure, distingue le verbe avoir. L'enseignante manque une occasion d'amener les élèves à réfléchir sur la procédure proposée par AND et de les conduire au niveau de l'étude. Le niveau qui favorise les apprentissages de tous les élèves en explicitant leurs enjeux. Il aurait été intéressant de valider la reconnaissance du verbe avoir puis d'amener les élèves à pousser la réflexion du « à » comme mot-outil afin d'avoir une analyse complète de l'homophone. Pour cela, il aurait été pertinent d'ajouter plusieurs phrases dans le tableau, afin de permettre aux élèves d'élargir leur généralisation

face au mot-outil et qu'ils puissent considérer que « à » est relatif à un lieu, à un temps ou à une appartenance. Ou peut-être simplement à ce stade, être sûr qu'il ne peut pas s'agir du verbe avoir.

TDP 93 CLA : Parce que le mot il dit un peu comme si on va à quelque part.

TDP 94 ENS : Comme si on allait à quelque part. - Et puis si on reprend la théorie de ROM, est-ce qu'on peut transformer la phrase et faire la petite technique de ROM et MAT ? Alors essayez ! MAT, tu essaies ?

Malheureusement, nous pouvons voir que l'enseignante demande l'utilisation de la « petite technique » trop rapidement. A travers cette demande, elle fait basculer toute la classe au niveau de la procédure alors que le dispositif consistait à faire travailler les élèves au niveau de l'étude, par la justification des réponses.

TDP 112 ENS : Mais du coup pourquoi c'est juste ?

TDP 113 ROM : Bah parce qu'on peut mettre avait.

Dès lors, les élèves auront pour but d'identifier le verbe avoir dans les phrases ou son absence pour trouver la réponse satisfaisante à la règle orthographique. Nous remarquons que cet élève, malgré qu'il ait démontré auparavant qu'il était dans le niveau de l'étude, répond à l'enseignante en utilisant uniquement la procédure de remplacement. Il a compris que pour satisfaire la demande de l'enseignante, il lui suffit d'utiliser la technique qui lui permettra de ne pas se tromper. C'est de là que va naître un contrat implicite entre l'enseignante et les élèves qui induit une demande et une réponse du type procédural.

5.3 Interaction 1 : Les pratiques langagières ; les effets contrastés sur l'apprentissage des élèves

Lors des interactions entre l'enseignante et les élèves, nous pouvons observer de nombreux effets sur les réponses des élèves, qui sont le reflet des apprentissages et qui évoluent. Ce sont sur ces effets, parfois positifs et parfois négatifs, que nous décidons d'investiguer, afin de prévoir une amélioration dans les pratiques langagières de l'enseignante.

TDP 13 ENS : D'accord alors moi je vous rajoute une phrase, peut-être que ça va vous aider. (L'enseignante écrit au TBI et dit) : « Justine a un chat » dans la colonne de gauche).

Dans la première interaction, l'enseignante prend l'initiative de rajouter un exemple dans le tableau. Les élèves quant à eux, sont toujours dans la recherche de l'objet d'apprentissage. L'enseignante décide alors d'ajouter des phrases afin d'amener les élèves dans la direction qu'elle attend. Les élèves ne doivent pas prendre d'autres directions et s'éloigner de l'objet étudié. L'enseignante assume une position topogénétique haute qui évite de passer trop de temps à « deviner » l'objet de la leçon. Celle-ci se justifie car, si les propositions des élèves ne correspondent pas aux attentes de l'enseignante, elle tient à pointer rapidement l'objet à étudier donc les homophones.

Le temps de l'interaction doit être utilisé pour faire argumenter les élèves sur les raisons qui justifient le classement de chaque phrase proposée (par l'enseignant ou par les élèves). Ainsi, lorsque les classements sont correctement proposés, il est important d'en demander la justification et de travailler sur la construction de cette justification. Par exemple : « Parce que c'est le verbe avoir, le sens l'indique, parce que nous pouvons le remplacer par une autre forme du verbe avoir ».

TDP 19 ENS : Alors je vous aide, c'est un son. ROM ?

TDP 20 ROM : V et va.

TDP 21 ENS : Non

TDP 22 AND : Le « a » et le « à ».

TDP 23 ENS : Ah le « a » et le « à » - - - d'accord et puis ? Qu'est-ce que tu pourrais dire du « a » et du « à » AND ?

Dans cette interaction aussi nous pouvons observer que l'enseignante, en validant ou invalidant explicitement les idées des élèves, assume une position topogénétique haute. C'était un moment crucial dans lequel l'enseignante ferme la découverte de l'objet d'apprentissage par les élèves en appliquant un guidage fort (TDP19). A la fin de ce moment d'interaction, l'enseignante procède à une validation implicite. Sur ce, s'arrête donc la recherche de l'objet d'apprentissage. L'interaction s'est construite uniquement entre l'élève AND et l'enseignante. Il aurait fallu ajouter un ou plusieurs exemples en demandant des

justifications et des validations entre les élèves afin de vérifier que tous aient eu accès à l'identification de l'objet de savoir.

*TDP 31 ENS : Qui vont à quelque part. - - Ok, moi j'aimerais que vous soyez un tout petit peu plus précis. Alors c'est juste que la phrase va dans cette colonne mais on peut justifier d'une autre manière. (L'enseignante écrit la phrase dans la colonne de gauche au TBI). Ici (l'enseignante pointe la colonne de droite) tu as dit c'est quand ils vont quelque part, mais si je te dis (L'enseignante écrit au TBI et dit) : « Ils vont skier à 3 ». A 3, ils vont quelque part ?
MAR ?*

L'enseignante utilise ici un discours trop imprécis, alors qu'elle cherche à amener les élèves vers l'identification de la préposition « à ». L'objet d'apprentissage se déplace sur le fait que ce « à » est relatif à un lieu. Ceci génère une fausse généralisation chez un élève. L'enseignante cherche à contrer rapidement l'idée de l'élève en utilisant l'exemple des skieurs. Celle-ci aurait pu utiliser cet exemple afin de pointer l'utilisation d'une préposition, que nous appellerons « mot-outil » auprès des élèves.

TDP 56 ENS : Est-ce que c'est un verbe ?

TDP 57 AND : Aller oui

TDP 58 ENS : Oui aller c'est un verbe mais est-ce que ici c'est un verbe (l'enseignante pointe le « à » au tableau). NAD ?

Dans cet extrait, un possible malentendu se produit. Suite à la question de l'enseignante, l'élève cherche s'il y a un verbe et non pas si le « à » est une forme du verbe avoir. L'enseignante est à nouveau dans une position topogénétique élevée à travers l'utilisation de questions fermées. Avec ce type de question, les élèves se contenteront de répondre par un « oui » ou par un « non » sans justifier leur réponse. Cela a pour effet que les élèves ne sont pas mis en position de pouvoir prendre en charge la construction du savoir. Ils répondent uniquement à la question, déjà guidée par l'enseignante. Sa façon de poser les questions induit fortement les réponses attendues de la part des élèves. L'enseignante aurait dû solliciter les élèves pour construire l'identification du verbe avoir et stimuler ainsi les interactions entre les élèves pour qu'ils prennent en charge l'apprentissage eux-mêmes ou du moins, au sein du groupe.

Pour conclure cette analyse de la première interaction, nous avons cherché à améliorer le passage au niveau de l'étude et les activités langagières qui conduisent les élèves à justifier leurs propositions dans la conduite de la deuxième interaction.

5.4 Description de l'interaction 2

L'enseignante a inscrit dans chaque colonne du tableau une phrase (à gauche ; Pierre est malade. Et à droite ; il fait beau et chaud). Après lecture collective des deux phrases (L2-4), elle demande aux élèves si quelque chose leur vient à l'esprit à travers ces deux phrases (L5). Directement l'élève ROM relève l'homophone « est/et » et fournit une procédure de remplacement (*C'est euh bah celle de gauche c'est « est » et celle de droite y'a « et » et pis le « et » on peut le remplacer par « et puis »*. L6). L'enseignante reprend tout de suite la parole en reformulant les propos de l'élève puis elle demande à ROM de répéter sa « technique » de vérification (L7-8).

Ensuite, l'enseignante relance les élèves en leur demandant des arguments supplémentaires sur le classement des deux phrases (*quoi d'autres ?* L9). L'élève MAT donne un autre élément de réponse en expliquant qu'avec un « il » dans une phrase nous ne pouvons pas employer « et » mais « est » (L10-18). Sans valider ou invalider la réponse de MAT, l'enseignante demande l'avis des autres élèves (*Il faudrait mettre « est », les autres ? C'est correct ce que dit MAT ?* L19). La question étant fermée, un « non » collectif fait office de réponse. Puis, elle demande aux élèves de justifier cette réponse (*Pourquoi ?* L23). De nouveaux éléments de réponses arrivent et les élèves justifient de plus en plus leurs réponses (L24-28) : l'élève BAS parvient à donner une explication correcte sur l'utilisation du « et » (*Bah parce que normalement quand on met « et » c'est quand on parle de deux choses par exemple une pomme et une poire c'est « et »*. L24). L'enseignante réagit en faisant émerger une explication relative au « est » (*Ok, BAS nous dit que « et » c'est quand on parle de deux choses par exemple une pomme et une poire. Et du coup « est » ici (l'enseignante pointe la phrase de la colonne de gauche) c'est quoi ?* L25). Deux propositions sont apportées ; (*c'est quand on parle d'autre chose*, L26) et (*c'est quand on parle d'une personne*, L28). Sans que l'enseignante ne donne le moindre avis sur ce qui vient d'être dit, elle propose une nouvelle phrase (*le ciel est gris*, L29). Cette nouvelle phrase permet à l'élève MAR de donner une explication en mobilisant la procédure de remplacement (*Par exemple là on peut dire « Pierre*

était malade » et là « Le ciel était gris ». Et là on ne peut pas dire « Il fait beau et faisait chaud ». L32). L'enseignante rectifie (Il fait beau était chaud. L33).

A partir de là, l'enseignante revient sur la leçon précédente des homophones « as/a/à » sans revenir sur la proposition de MAR (L35). AND parvient à faire un lien (*Le « a » sans accent on pouvait le remplacer par « avait »*. L36). Un échange de questions – réponses s'installe petit à petit entre l'enseignante et plusieurs élèves (L37-41). Elle parvient à faire sortir de la bouche des élèves les termes qu'elle voulait entendre de leur part, c'est-à-dire « verbe et mot-outil ». L'enseignante institutionnalise ce savoir à l'aide de l'élève AND qui reformule les propos exprimés précédemment ((L'enseignante pointe la phrase de gauche) *ça c'est le verbe être*. (L'enseignante pointe la phrase de droite) *et ça c'est le mot-outil*. L42). L'enseignante demande ensuite à l'ensemble de la classe s'ils ont compris (*Les autres ça vous parle ?* L43). Deux tiers des élèves n'ont toujours pas compris les explications données (*Non*, L44) alors qu'un tiers prétend comprendre (*Oui*, L45). De ce fait, l'enseignante répète les exemples précédents en effectuant les procédures de vérification (*Pierre est malade. Pierre était malade. Le ciel est gris. Le ciel était gris*. L46). L'enseignante demande ensuite aux élèves s'ils sont d'accord d'inscrire « verbe être » en haut de la colonne de gauche (L52) puis propose une nouvelle phrase afin d'amener les élèves à l'inscription du terme « mot-outil » dans la colonne de droite (L54-58). Puis elle relance les élèves sur la « technique » de remplacement à travers deux phrases différentes (Marc et Julie sont amis, L58). (*Le temps est magnifique*, L62). L'enseignante introduit encore le « es » (tu es) à travers une nouvelle phrase (*tu es champion de tennis*, L72). L'élève CLA parvient à donner une explication en employant la procédure (*On peut dire étais. Tu étais champion de tennis*. L75). L'enseignante conjugue le verbe être et fait un lien avec la séance précédente (L84).

5.5 Interaction 2 : L'influence de l'enseignante sur le niveau d'investigation chez les élèves

Dans la deuxième interaction, nous retrouvons très rapidement ce contrat implicite créé dans la première interaction. L'enseignante, reprenant la même structure de travail, un élève lui répond en utilisant la procédure de remplacement typique. Ce qui avait semblé la satisfaire lors de la leçon précédente.

TDP 4 ENS : Il fait beau et chaud. Alors est-ce qu'il y a quelque chose qui vous vient à l'esprit juste avec ces deux phrases ? ROM ?

TDP 5 ROM : C'est euh bah celle de gauche c'est « est » et celle de droite y'a « et » pis le « et » on peut le remplacer par « et puis ».

Nous pouvons remarquer que l'élève relève tout de suite l'homophone. Nous faisons l'hypothèse qu'en reprenant le même dispositif, cela a permis aux élèves de distinguer plus rapidement l'objet de savoir. Les élèves ont l'occasion de se pencher plus rapidement sur les « bonnes questions ». C'est-à-dire la distinction entre les deux homophones.

A la fin du TDP 7 ENS : On peut faire quoi ?

L'enseignante fait à nouveau basculer les élèves dans le procédural. La réponse attendue à cette question sera évidemment du type ; « je remplace par... ». Au lieu de cela, l'enseignante pourrait utiliser des questions ouvertes telles que ; « Quel est le verbe à identifier là-dedans ? Comment peux-tu le justifier ? »

TDP 23 ENS : Pourquoi ?

TDP 24 BAS : Bah parce que normalement quand on met « et » c'est quand on parle de deux choses. Par exemple une pomme et une poire c'est « et ».

Entre les tours de parole 19 et 28, nous retrouvons de nombreuses demandes de justifications du type « pourquoi ? ». Comme nous pouvons le voir dans la réponse de l'élève BAS qui arrive sur une explication correcte et, qui plus est, exemplifiée. L'enseignante permet ainsi aux élèves de manifester des certitudes et des incertitudes qu'elle peut saisir comme des indices sur les apprentissages en cours. Malgré une amélioration dans la demande de justification des propositions d'élèves, il aurait été plus pertinent encore que l'enseignante utilise un langage disciplinaire. Par exemple, lorsque l'enseignante dit : *C'est quoi ?* (TDP 25). Il aurait été plus pertinent de demander : « À quelle classe grammaticale appartient « est » ? » Celui-ci génère plus de justifications et un lien plus étroit avec les apprentissages construits avant la tâche (utilisation des mots « verbe » et « mot-outil »).

Dans ce dispositif, il est évident que l'intention de l'enseignante est d'amener les élèves à justifier leur réponse par la démarche inductive et de conduire les élèves à entrer dans le niveau de l'étude. Mais lorsqu'un élève donne une réponse du type procédural, l'enseignante

semble satisfaite. Alors s'établit une sorte de contrat entre les élèves et l'enseignante. Celui-ci démontre que la réponse satisfaisant l'enseignante est une procédure de remplacement. Les élèves utilisent leurs connaissances qui leurs permettront d'utiliser des procédures de remplacement. Lors de la deuxième interaction, nous pouvons observer que l'enseignante demande plus de justifications. Nous pouvons donc relever, à travers les réponses et les exemples des élèves, qu'elle favorise le passage des élèves au niveau de l'étude. Les élèves s'appêtent à avoir une compréhension totale de l'objet de savoir.

5.6 Interaction 2 : Les pratiques langagières ; les effets contrastés sur l'apprentissage des élèves

Dans la deuxième interaction, nous pouvons voir une nette amélioration à plusieurs niveaux dans les pratiques langagières. L'interaction entre l'enseignante et les élèves est beaucoup plus axée sur les relances et les demandes de justification. Cette démarche va permettre d'éclaircir la position des élèves face à l'objet de savoir. Mais c'est surtout à travers ce type de processus que les élèves vont pouvoir construire un savoir.

TDP 21 ENS : Pourquoi ? BAS pourquoi ça serait faux ?

TDP 23 ENS : Pourquoi ?

TDP 27 ENS : Plus précisément NAD ?

A travers ce type de questions, dites ouvertes, les élèves sont amenés à fournir des justifications relatives aux réponses données. Nous pouvons voir que l'effet de la démarche inductive est ici, immédiat. L'enseignante cherche à faire initier le thème par les élèves en pratiquant le débat et l'utilisation d'exemples. En posant des questions du type « *pourquoi ?* » ou en demandant à l'élève de répondre à la question de manière plus précise, nous pouvons plus facilement orienter notre enseignement. L'enseignante peut alors prendre en compte les réponses des élèves pour les amener à valider ou invalider leurs propos. De plus, le questionnement de l'enseignante face aux élèves lui permet de saisir des indices sur les apprentissages de ceux-ci.

TDP 26 MAN : C'est quand on parle d'autre chose.

TDP 27 ENS : Plus précisément NAD ?

TDP 28 NAD : Quand on parle d'une personne.

TDP 29 ENS : Alors je rajoute une phrase (l'enseignante écrit au TBI et dit la phrase en même temps) : « Le ciel est gris ». NAD

TDP 30 NAD : C'est quand on parle de quelque chose.

TDP 31 ENS : MAR ?

Ici, nous pouvons voir que l'enseignante a bien pris en compte la proposition de NAD. Elle cherche à amener la classe à l'invalider. L'enseignante entre également dans un jeu de relances avec ses élèves. De ce fait, les élèves peuvent manifester à plusieurs reprises des phases de certitude et d'incertitude. Le tout se fait sans être orienté par l'enseignante qui est à ce moment-là en position topogénétique dite « basse ». La posture de l'enseignante laisse donc aux élèves la possibilité d'émettre des hypothèses face à l'objet de savoir en jeu et de les contrôler. Ici, et à travers cette démarche, l'enseignante peut à nouveau saisir des indices sur les apprentissages en cours.

TDP 41 ENS : Un mot-outil, du coup AND je t'écoute.

TDP 42 AND : (L'enseignante pointe la phrase de gauche) ça c'est le verbe être. (L'enseignante point la phrase de droite) et ça c'est un mot-outil.

TDP 43 ENS : Les autres ça vous parlent ?

TDP 44 12 élèves : Non

TDP 45 6 élèves : Oui

Au milieu de l'interaction, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont compris l'explication de l'élève AND. Les deux tiers des élèves répondent « non » alors qu'un tiers des élèves répondent « oui ». L'hétérogénéité didactique ressort fortement à ce stade de l'apprentissage de l'objet de savoir. Tous les élèves n'ont pas encore pu intériorisé le savoir puisque ce dernier est encore en pleine construction.

De manière générale, nous constatons dans cette interaction, une amélioration favorisant les apprentissages des élèves. L'enseignante se place en position topogénétique relativement plus basse que dans la première interaction, ce qui permet aux élèves d'entrer dans un débat et de justifier leurs propos en s'appuyant sur des savoirs en construction. Cette démarche permet à l'enseignante de cerner beaucoup plus facilement où se situe chaque élève et par conséquent d'orienter au mieux son enseignement en pointant les « forces et les faiblesse de chacun ».

6. Discussion

6.1 Le dispositif ; les points d'amélioration

Lors de la mise en oeuvre de ce dispositif qui implique une démarche inductive, nous avons pu remarquer quelques points qui susciteraient une amélioration pour son utilisation en classe.

Au préalable, nous avons déterminé que nous commencerions l'activité en donnant deux phrases en exemple, une phrase concernant l'utilisation du « a » verbe avoir et l'autre qui exemplifie le « à » mot-outil.

Les premières idées des enfants concernent l'identification de l'objet de savoir en jeu sont proposées. Ils évoquent rapidement les sujets « types » sur lesquels ils ont l'habitude d'être interrogés à leur âge. Ils répondent à ce qu'ils croient être significatif aux attentes de l'enseignante. Ce sont donc les distinctions « sujet-verbe » ou « masculin-féminin » qui ressortent en premier. Ce type de réponses démontre un contrat didactique créé de manière implicite entre les élèves et l'enseignante. Dans ce cas, l'enseignante sent que l'identification de l'objet d'apprentissage ne part pas dans le sens qu'elle souhaiterait et cela l'amène implicitement à générer un guidage plus important ou à poser des questions du type « devinettes ».

En effet, deux phrases ne sont pas suffisantes pour identifier les caractéristiques essentielles de l'objet travaillé. Nous aurions donc dû ajouter des exemples dans des contextes différents qui permettent de distinguer les éléments essentiels et les propriétés constitutives d'un concept et qui évitent la naissance de fausses généralisations. Nous pensons qu'il aurait été plus pertinent d'engager le dispositif directement avec deux phrases dans chaque colonne, afin que les élèves puissent créer des points de comparaison, certes comme il a été demandé entre les deux colonnes, mais aussi dans l'organisation de la colonne elle-même.

Nous avons pu observer à travers les vidéos qu'il était difficile de « capter » l'attention des élèves sur l'entier du travail dans ce type de dispositif. Nous faisons l'hypothèse que leur jeune âge en est la cause. Néanmoins, si le choix des phrases avait été plus précis, cela aurait permis de captiver les élèves indépendamment de leur âge.

A différents moments des interactions, nous pouvons remarquer que l'échange avec les élèves devient restreint à un ou deux élèves, considérés comme « bons élèves ». Apprendre à

négocier, à argumenter, à parler pour questionner, à secondariser est un apprentissage considérable. L'enseignante expérimente une nouvelle démarche en classe construite dans le cadre du mémoire professionnel. Pour le bon fonctionnement de la démarche, elle s'appuie sur les connaissances de ces quelques « bons élèves », capables d'explicitier leurs réflexions à travers leurs discours. L'enseignante favorise le bon fonctionnement du dispositif dans l'optique de le réutiliser. Elle souhaite que les élèves, qui ont tendance à moins participer, apprennent à confronter leurs idées au groupe. Ils prendront gentiment part au « débat » en s'habituant à l'utilisation de ce type de dispositif. La démarche est conçue pour favoriser les apprentissages de tous les élèves, pour encourager les prises de paroles et l'exposé des connaissances et des incertitudes. La recherche démontre qu'il faut sans cesse exploiter l'utilisation de reformulations, de justifications et d'exemplifications également pour les élèves qui ne prennent que peu la parole. Rappelons que le but de la recherche est de construire une règle orthographique commune, c'est-à-dire avec tous les élèves de la classe.

Puis nous reconsidérons aussi l'habitué des élèves face à ce dispositif. Rappelons que dans la première interaction, l'enseignante se satisfait de réponse de type procédurale. Alors que l'enseignante met en place ce type de dispositif pour la deuxième fois, l'élève ROM donne rapidement (TDP 6) le type de réponse qui aurait satisfait l'enseignante lors de la première mise en place du dispositif. C'est-à-dire des réponses du type procédurale. Cela relève chez nous un questionnement concernant les élèves face à l'objet de savoir. Nous supposons que lorsque l'élève s'est « habitué » à l'utilisation de ce dispositif, il répondra rapidement aux attentes de l'enseignante sans entrer dans l'objet d'apprentissage. Il se crée alors comme un contrat implicite entre l'enseignante et les élèves qui cherchent à satisfaire l'enseignante sans comprendre l'enjeu et les apprentissages que le dispositif vise à apporter. Nous relevons tout de même une progression dans les échanges avec les élèves entre les deux interactions. Lors de la deuxième tentative, ils reconnaissent rapidement l'objet d'apprentissage visé et prennent plus facilement part à l'argumentation. Donc l'utilisation de ce type de dispositif dépend aussi d'un apprentissage qui lui est propre. Exploité dans le cadre de la recherche de ce mémoire, nous pouvons déjà relever une amélioration. Il est donc évident qu'en le réutilisant, il sera toujours plus efficace.

7. Conclusion

L'ambition de ce mémoire était d'aider les enseignants d'aujourd'hui à utiliser l'hétérogénéité didactique au sein d'une classe et de répondre à la question : « *Comment un(e) enseignant(e) peut-il (elle) diriger un dispositif d'enseignement en utilisant l'hétérogénéité didactique pour construire une règle orthographique avec l'ensemble d'une classe ?* ». Le dispositif d'enseignement a été repensé et adapté à l'objet d'apprentissage, à savoir l'orthographe. L'enseignante l'a construit en se demandant si les élèves arriveraient à construire une règle d'orthographe commune, avec l'ensemble d'une classe.

Rappelons qu'à travers nos diverses expériences dans les classes de stage, nous pouvons affirmer que gérer l'hétérogénéité d'une classe est un défi pour les enseignants. Avec la multiculturalité très présente dans les classes, les différences de niveau dans l'apprentissage du français sont toujours plus grandes. Il était donc pertinent pour nous de créer et d'adapter le dispositif de Britt-Mari Barth à l'apprentissage de l'orthographe. La priorité de l'enseignante était de créer une activité générant l'hétérogénéité didactique.

Au moyen de l'analyse des interactions, nous avons pu nous pencher sur les activités langagières de l'enseignante et des effets de celles-ci sur les apprentissages des élèves.

La mise en œuvre du dispositif s'est révélée tout à fait pertinente. Nous avons relevé beaucoup d'interactions entre les élèves. En partageant leurs nombreuses conceptions, ils ont pu construire une règle orthographique. Le rôle de l'enseignante, fort important, génère des effets contrastés sur les apprentissages. Si elle n'utilise pas le langage disciplinaire, les élèves n'atteignent alors pas le but de l'enseignante, c'est-à-dire, faire entrer les élèves dans le niveau de l'étude.

Nous avons aussi pu remarquer une progression importante entre la première et la deuxième séquence, notamment dans l'identification de l'objet d'apprentissage par les élèves et dans les pratiques langagières de l'enseignante. Il serait donc intéressant de favoriser plus souvent l'utilisation de ce type de dispositif pour la construction de savoirs au sein de la classe.

Tout au long de notre formation, nous avons abordé les concepts présents dans ce mémoire. Il est évident qu'après ce travail et plus particulièrement l'analyse des interactions, nous nous sommes appropriées ces concepts pour mieux les utiliser dans la pratique du métier. Ce sont des éléments enrichissants pour nos futures vies professionnelles qui nous permettront par la suite d'avoir un regard critique sur l'effet des pratiques langagières sur les apprentissages de nos élèves.

Grâce à ce travail, nous avons eu l'occasion de gérer un projet de longue haleine. Suite à un investissement conséquent, nous avons pu mener à bien cette recherche qui reflète notre travail personnel et qui nous satisfait. Nous avons pris conscience de nos capacités à porter un esprit critique aux méthodes qui nous entourent et à y trouver des solutions.

La collaboration entre nous a joué un rôle important tout au long de ce mémoire. Tout enseignant est amené à devoir collaborer, nous avons donc appris nos forces et nos limites.

8. Bibliographie

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longmann

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Balma, P.-A. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel : CIIP

Barth, M.-B. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Ed. Retz.

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

Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : un hypothèse relationnelle. *In Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 89-100.

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, N°51, pp. 105-118.

Bodrova, E., Leong D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Borzykowski, R., Rougemont, M., les enseignants: Jarnieu, O., Jauch, D., Ertel, G. (1986). *L'apprentissage de l'autonomie : un moyen de différencier l'enseignement et de lutter contre l'échec scolaire ? : compte rendu d'une innovation pédagogique réalisée par une équipe RAPSODIE*. Genève : Département de l'instruction publique/Service de la recherche pédagogique.

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

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Crinon, J. et al. (2008). Chapitre 2. Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Parole des élèves, parole de l'enseignant. Dans Bucheton, D. et Dezutter, O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). France : De Boeck Supérieur.

Ducrey Monnier M. (2017). *Cours du module BP43ENS*. Documents PDF récupérés sur la plateforme Moodle de la HEP Vaud de Lausanne.

Ducrey Monnier M. (2017). *Cours du module BP43ENS*. Présentation PowerPoint. Documents récupérés sur la plateforme Moodle de la HEP Vaud de Lausanne.

Ducrey Monnier M. (2017). *Notes de cours du Module BP43ENS*.

Fayol, M. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. France : PUF.

Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, N°71.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, vol 1, n°3, 47-70.

Grandaty, M. (2006). Chapitre 4. Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? Dans T. Christen-Thévenaz et B. Schneuwly (dir), *Analyse des objets enseignés* (p.93-110). France : De Boeck Supérieur.

Jaffré, J.-P. (2006). Pourquoi distinguer les homophones ?. In Collin. A., *Langue française*, (N°151), pp. 25-40.

Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). *Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Plan d'études romand : <https://www.plandetudes.ch>

Rocchex, J.-Y., Crinon, J. (2012). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires.

Sarrazy, B., (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*. Kluwer Academic Publishers. (Dordrecht. Boston. London). 49, pp.89-117.

Annexe 1 : Séquence sur les homophones

Les homophones as/a/à

Classe de 5H

Nombre d'élèves : 18

Plan d'Etude Romand

L1 26 — Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...

- 6...en s'appropriant des procédures d'analyse et leurs conditions d'utilisation
- 5...en prenant conscience de l'existence de normes et de variations à partir de productions langagières
- 4...en identifiant les principales catégories grammaticales et les principales fonctions
- 2...en découvrant et en s'appropriant les principales régularités de construction et de fonctionnement du mot, de la phrase et du texte
- 1...en distinguant les différents niveaux d'analyse de la langue (syntaxe, sémantique, lexique, orthographe,...)

Progression des apprentissages :

- Mémorisation de mots le plus fréquemment utilisés (mots-outils) : à et a (as)
- Identification, mémorisation et utilisation des homophones lexicaux en lien avec les activités de la classe: à-a-as

Séance 1 :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel, organisation	Lien MEP
<p><i>Distinguer</i> les deux homophones dans deux cas de figures</p> <p><i>Exemplifier</i> l'utilisation des homophones « a/à ».</p>	<p>3'</p> <p>15'</p> <p>15'</p>	<p>1. Ecrire deux phrases dans un tableau (collectif)</p> <p>→ Les élèves doivent mettre en évidence les caractéristiques des homophones.</p> <p>A= verbe avoir (si ça ne fonctionne pas, c'est à l'enseignante de donner un exemple avec la forme de l'imparfait)</p> <p>À = préposition, mais surtout préciser que ce n'est pas le verbe avoir.</p> <p>→ Tableau = outil médiateur à réutiliser (affichage dans la classe)</p> <p>2. Dictée des phrases, les enfants doivent écrire le « as/a/à »</p>	<p>Tableau</p> <p>Panneaux</p> <p>Répertoire de phrases</p> <p>Ardoise</p>	<p>Introduction à la matière.</p> <p>L'utilisation d'un texte permet à l'élève d'associer l'apprentissage de l'orthographe au contexte textuel.</p> <p>Partie à filmer pour déceler une bonne dévolution (ou pas) de la tâche.</p>

		<p>sur l'ardoise pour répondre à l'orthographe de la phrase.</p> <p>Justification en collectif.</p>		
--	--	---	--	--

Le rôle et les consignes de l'enseignant-e dans cette séance :

- Réduire l'hétérogénéité didactique.
- Quand on va intégrer le « as », déplacer l'hétérogénéité didactique.
- « Dans le tableau, il y a deux phrases. A vous de me dire pourquoi on a séparé les phrases en deux colonnes ? » L'enseignant-e ajoute des phrases au fur et à mesure si les élèves n'arrivent pas à donner des informations. Si l'enseignant-e doit vraiment trop pointer, faire chercher les deux sons semblables.
- Dans la partie « justification » l'élève doit se justifier, donc on utilise le « *pourquoi ?* ».

Séance 2 : (Le même jour que la séance 1)

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel, organisation	Lien MEP
<i>Appliquer</i> les règles d'utilisation des homophones en contexte.	15'	1. Dictée texte à trous (individuel).	Support dicté Fiche 1	Tâche diagnostique

Le rôle de l'enseignant-e dans cette séance :

- Analyse des erreurs avec le répertoire d'erreur.
- Création de groupes hétérogènes (didactique, donc selon l'analyse des erreurs lors de la dictée).

Séance 3 :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel, organisation	Lien MEP
<i>Appliquer</i> les règles d'utilisation des homophones en contexte.	10'	Attention à préciser que tout le monde doit donner son avis dans le travail de groupe	Support dictée fiche 2	Dictée négociée
<i>Justifier et argumenter</i> le choix de l'homophone dans son contexte.	15'	<p>1. Dictée en individuel : Texte à trous</p> <p>2. Travail par groupe de 4 ou 5 : Les élèves se mettent par groupes formés au préalable par l'enseignant-e</p> <p>→ Les élèves ont pour but de se mettre d'accord sur l'orthographe des homophones. → Correction au crayon vert. → Les élèves rendent une version par groupe (fiche 2 collective)</p>	Caméra et/ou dictaphone Utilisation de l'hétérogénéité didactique créée par l'enseignante.	Récolte de traces concernant la participation au sous-groupe hétérogène.
	10'	Travail en collectif : Sous, forme de débat,		

		dirigé par l'enseignant-e, les élèves doivent se mettre d'accord sur l'orthographe des homophones. → Lors de la correction de cette étape, les élèves utilisent un crayon rouge.		
--	--	--	--	--

Le rôle de l'enseignant-e dans cette séance :

- Lors de cette séance, la dictée est complexifiée afin que l'utilisation des homophones soit sujet à l'argumentation.

Séance 4 :

Objectifs	Durée	Déroulement	Matériel, organisation	Lien MEP
<i>Appliquer</i> les règles d'utilisation des homophones en contexte.	15'	1. Dictée texte à trous	Support dictée fiche 3	Tâche d'évaluation que nous allons comparer avec la tâche diagnostique.

Le rôle de l'enseignant-e dans cette séance :

- Une fois les dictées (tâche d'évaluation formative) récoltées, nous utiliserons à nouveau le répertoire d'erreurs afin d'évaluer la progression des apprentissages des enfants.

Nous recommencerons le cheminement avec les homophones « es/est/et ».

Notre but est d'améliorer nos pratiques langagières ainsi que les répercussions qu'elles ont sur les enfants.

Annexe 2 : Protocole 1 /a/

a = verbe avoir as = verbe avoir	à = mot-outil
Il a un crayon. Justine a un chat. Elle a un lapin. Ma tata a un chien. Tu as 3 devoirs	Je vais à l'école. Il va à la maison. Ils vont skier à 3. Il mange à la cantine

1	ENS	5'25'' Alors, au tableau, vous avez un – tableau avec deux colonnes et deux petites phrases. BAS tu nous lis la première.
2	BAS	Il a un crayon.
3	ENS	Il a un crayon. Et NAD tu nous lis la deuxième ?
4	NAD	Je vais à l'école.
5	ENS	Je vais à l'école. Est-ce que avec ces deux phrases vous remarquez quelque chose ? MED ?
6	MED	Euh ça parle de l'école.
7	ENS	Ça parle de l'école, d'accord. ROM ?
8	ROM	C'est qu'il y a le sujet et le verbe.
9	ENS	Il y a un sujet et un verbe. Hum par exemple. NAD ?
10	NAD	C'est un enfant.
11	ENS	C'est un enfant ? Ah ok. MAR tu voulais dire quelque chose ?
12	MAR	Je voulais dire la même chose que ROM.
13	ENS	D'accord alors moi je vous rajoute un phrase, peut-être que ça va vous aider. (L'enseignante écrit au TBI et dit : « Justine a un chat » dans la colonne de gauche). Ici, MAN ?
14	MAN	Il y a le sujet, le verbe et le verbe euh le verbal.
15	ENS	Le groupe verbal. Ok, est-ce que vous voyez quelque chose qui se ressemble ? MAT ?

16	MAT	Euh c'est Justine c'est pas là c'est masculin là c'est féminin. Disons qu'en fait, elle en haut ça serait elle bah c'est comme Justine.
17	ENS	Ok. MEL ? Alors je vous rajoute encore une phrase. (L'enseignante écrit au TBI et dit : « Il va à la maison. ») Là, BRE ?
18	BRE	Masculin et féminin.
19	ENS	Alors je vous aide, c'est un son. ROM ?
20	ROM	V et va.
21	ENS	Non !
22	AND	Le « a » et le « à ».
23	ENS	Ah le « a » et le « à » - - - d'accord et puis ? Qu'est-ce que tu pourrais dire du « a » et du « à » AND ?
24	AND	Bah - - - - -
25	ENS	Si je vous dis - - si je vous dis (l'enseignante écrit sur le tableau ardoise à côté du TBI et dit : « Elle a un lapin. »). Il irait dans quelle colonne MAN ?
26	MAN	La colonne à gauche.
27	ENS	La colonne à gauche ici ?
28	MAN	Oui !
29	ENS	Mais pourquoi ?
30	AND	Bah parce que ici c'est : il a un lapin donc c'est tous ceux qui ont quelque chose. Et de l'autre côté c'est tous ceux qui vont à quelque part.
31	ENS	Qui vont à quelque part. - - Ok, moi j'aimerais que vous soyez un tout petit peu plus précis. Alors c'est juste que la phrase va dans cette colonne mais on peut justifier d'une autre manière. (L'enseignante écrit la phrase dans la colonne de gauche au TBI). Ici (l'enseignante pointe la colonne de droite) tu as dit c'est quand ils vont quelque part, mais si je te dis (L'enseignante écrit au TBI et dit) : « Ils vont skier à 3 ». A 3, ils vont quelque part ? MAR ?
32	MAR	Ils vont skier.
33	ENS	Mais ils vont skier à combien ?
34	3 él.	A 3.
35	ENS	Et du coup ce « à 3 » c'est aller quelque part ? MAT ?
36	MAT	Bah enfaite là, c'est le verbe avoir et là c'est le verbe aller.

37	ENS	Alors je suis à moitié d'accord avec toi. - - - ROM ?
38	ROM	C'est que à droite, <u>il y a</u> tous les « à » qui - - - qui - -
39	ENS	<u>A droite ici</u> (l'enseignante montre au TBI la colonne de droite).
40	AND	Ah oui avec l'accent.
41	ROM	Avec l'accent.
42	ENS	L'accent comment ?
43	ROM	Accent - - - accent - - -
44	ENS	Aigu ou grave ?
45	3 él.	Grave.
46	ENS	Accent grave.
47	ROM	Et après il y a tous les « a » avec le verbe avoir.
48	ENS	D'accord. Ceux qui n'ont rien dit, vous pensez que ce que ROM dit est juste ?
49	TOUS	Ouiiiii !
50	ENS	Quelqu'un peut m'expliquer différemment ? NAD tu es d'accord avec ROM mais toi tu m'expliquerais ça comment ?
51	NAD	Euhhh - -
52	ENS	Parce que ça ne me suffit pas que tu me dises oui ou non.
53	NAD	Bahhhh - - - - -
54	ENS	(L'enseignante complète la partie grise du tableau en parallèle à son discours et ajoute) : Donc si on dit que c'est « a » = verbe avoir. Ici vous m'avez dit que c'est « à » accent grave. MAT a dit c'est le verbe aller. Est-ce que ça c'est le verbe aller ?
55	5-6 él.	Non !
56	ENS	Est-ce que c'est un verbe ?
57	AND	Aller oui.
58	ENS	Oui aller c'est un verbe mais est-ce que ici c'est un verbe (l'enseignante pointe le « à » au tableau). NAD ?
59	NAD	Le « à » avec l'accent grave c'est on va à quelque part.
60	ENS	Est-ce que c'est toujours qu'on va à quelque part ?
61	3 él.	Non !

62	ENS	Non, ça peut être quoi d'autre ? ROM ?
63	ROM	C'est par exemple quand il y a un « a » tout seul c'est parce que devant euh derrière y'a un - - un - - verbe. Et puis s'il y a une phrase ou il y a « a » et il y a pas de verbe on met « à » avec le accent grave.
64	ENS	Ok, et puis vous savez dans vos fiches de vocabulaire vous avez quatre colonnes. Vous avez une colonne nom, une colonne où vous avez des verbes, une colonne où vous avez des adjectifs et une colonne où vous avez des autres mots. Ces autres mots est-ce que dans un de vos vocabulaires il y a déjà eu ça, - le « à » avec l'accent grave ? (l'enseignante pointe « à » au TBI).
65	TOUS	<u>Quiiii !</u>
66	ENS	Oui vous avez déjà eu. Alors ce « a » et tous ces petits mots, on appelle ça des mots-outils. C'est des petits mots pour faire des liaisons entre d'autres mots. Donc ici on va retenir ça en disant que le « à » est un mot-outil d'accord (l'enseignante écrit au TBI « à » = mot-outil). Maintenant si je vous dis : « Ma tata a un chien ». - - - Il va où ? MAR ?
67	MAR	Ça va dans la colonne verbe avoir.
68	ENS	Pourquoi ?
69	MAR	Parce que « a » - - - euh je sais pas trop comment dire.
70	ENS	D'accord, quelqu'un peut aider MAR ? Quelqu'un qui est d'accord avec MAR, ROM ?
71	ROM	Ça va avec le verbe avoir parce que dans le verbe euh non dans la phrase - - c'est déjà quoi la phrase ?
72	ENS	Ma tata a un chien.
73	ROM	Parce que on pourrait dire : « Ma tata avait un chien ».
74	ENS	Ahh c'est très intéressant ce que tu dis. Ma tata avait un chien. Qu'est-ce que tu as fait là ? Tu nous expliques ?
75	ROM	C'est parce que quand tu, t'as une phrase et que tu sais pas si c'est - un - - - un - - un « à » avec un accent grave ou un « a » tout seul, bah le « a » tu peux le remplacer par « avait ». Et puis si dans la phrase tu peux pas remplacer par « avait » bah c'est « à » avec un accent grave. Et puis si tu peux remplacer par un « avait » tu peux mettre dans le verbe avoir. Tu peux mettre un « a » tout seul.
76	ENS	Les autres ? Vous pensez quoi de ce que ROM vient de dire ?
77	7 él.	<u>C'est juste !</u>
78	ENS	Pourquoi ça serait juste ou pourquoi ça serait faux ? MAT ?
79	MAT	Parce qu'enfaite ma maman elle m'a expliqué exactement la même technique.

80	ENS	Et elle marche cette technique ?
81	MAT	Elle marche tout le temps !
82	ENS	Donc on pourrait dire : « Ma tata avait un chien ». Et puis ça serait le verbe avoir au présent qui est remplacé par le verbe avoir à l'imparfait ? C'est ça ROM ?
83	ROM	Oui !
84	ENS	Donc pour toi il est là ? (L'enseignante pointe la colonne de gauche du doigt).
85	ROM	Humhum (oui)
86	ENS	Donc pour tout le monde est-ce qu'il est là ou il y a quelqu'un qui le mettrait ailleurs ?
87	AND	Non, moi je le mettrais là.
88	ENS	D'accord, alors c'est juste. (L'enseignante écrit la phrase au TBI dans la colonne de gauche et la lit en même temps). Et maintenant si je vous en propose une autre et que je vous dis hum : « Il mange à la cantine ». - - Verbe avoir ou mot-outil ?
89	7 él	<u>Mot-outil !</u>
90	ENS	Chuuuut ! Alors vous attendez juste que je vous interroge. Quand vous me dites la colonne, j'aimerais que vous m'expliquiez pourquoi à chaque fois. CLA ?
91	CLA	Mot-outil.
92	ENS	Mot-outil, pourquoi ?
93	CLA	Parce que le mot il dit un peu comme si on va à quelque part.
94	ENS	Comme si on allait à quelque part. – Et puis si on reprend la théorie de ROM, est-ce qu'on peut transformer la phrase et faire la petite technique de ROM et MAT ? Alors essayez ! MAT tu essaies ?
95	MAT	Parce que il mange avait à la cantine ça veut rien dire. On peut pas dire il mange avait à la cantine ça veut rien dire.
96	ENS	Ça veut rien dire on est d'accord. Ça veut dire que si je vous donne un texte avec pleins de phrases où il y a les deux sortes de /a/. Comment vous allez faire vous ? MAT ?
97	MAT	Bah à chaque fois quand y'a /a/ tu dis avait et puis du coup ça marche presque tout le temps. Enfin ça marche tout le temps.
98	ENS	Donc enfaite c'est soit tu arrives à remplacer ton /a/ par avait et dans ce cas c'est le verbe avoir soit tu n'arrives pas et tu sais que c'est un mot-outil avec l'accent grave ?
99	MAT	Humhum et donc c'est toutes les phrases avec /a/.
100	ENS	Vous êtes d'accord ? ROM ? T'es pas d'accord ?

101	ROM	Parce que devant y'a y'a un verbe pis quand y'a un verbe devant bah on doit mettre un « a » tout seul.
102	ENS	Quand y'a un - - attends j'ai pas compris. Quand y'a un verbe devant ?
103	ROM	Quand y'a un verbe devant on doit tout le temps mettre un « a » sans accent.
104	ENS	Tu peux me donner un exemple pour que je visualise ?
105	ROM	Par exemple : Il mange à la cantine.
106	ENS	Oui !
107	ROM	Il faut pas mettre un « à » accent grave puisque devant il y a un verbe.
108	ENS	Mais pourtant là vous m'avez mis dans la colonne avec (l'enseignante pointe la colonne des mots-outils).
109	ROM	Ahhhhh
110	ENS	Tu te mélanges les pinceaux là. Tu arrives un peu à me restructurer ce que tu voulais dire.
111	ROM	Non non c'est juste je me suis trompé.
112	ENS	Mais du coup pourquoi c'est juste ?
113	ROM	Bah parce qu'on peut mettre avait.
114	ENS	D'accord – ok – Est-ce que ça va jusque là ?
115	TOUS	<u>Oui !</u>
116	ENS	Ok, alors moi je vais vous proposer une phrase un petit peu différente. Si je vous dis : « Tu as 3 devoirs ». (L'enseignante écrit la phrase au TB en même temps qu'elle la dit). Celui-là, il va où ? MAN ?
117	MAN	Il va à « a » tout seul parce que avoir on peut dire : « Il avait 3 devoirs ».
118	ENS	D'accord et les autres ? Qui est d'accord avec MAN ? (Les élèves d'accord lèvent la main). Qui n'est pas d'accord avec MAN ? Personne n'est pas d'accord ? Alors ARI tu arrives à m'expliquer pourquoi tu es d'accord avec MAN ?
119	ARI	Parce qu'on peut pas dire : « tu avais 3 devoirs ».
120	ENS	On peut pas dire : « tu avais 3 devoirs » ?
121	5-6 él	<u>Oui on peut dire.</u>
122	ENS	Pourquoi on pourrait pas dire ? DJA tu as une idée ? BRE tu as une idée ? MEL tu en penses quoi de ça, de cette phrase, tu penses qu'elle va où ?

123	MEL	Bah moi je pense qu'elle va au « a » tout seul.
124	ENS	Pourquoi ?
125	MEL	Bah parce que - - - - -
126	ENS	BRE ?
127	BRE	« A » tout seul parce que c'est le verbe avoir.
128	ENS	Pourquoi c'est le verbe avoir ? Comment tu peux me prouver que c'est le verbe avoir ?
129	BRE	Parce que je suis, tu as.
130	ENS	Alors je suis c'est le verbe être attention, t'as confondu.
131	BRE	Ahhhh j'ai - -
132	ENS	Mais est-ce que j'ai c'est le même son que « a » ?
133	BRE	Non !
134	ENS	Attention, on se concentre vraiment sur les mots qui ont le son /a/.
135	BRE	Alors parce que le son on entend /a/.
136	ENS	On entend /a/ mais il s'écrit comment ?
137	BRE	« As »
138	ENS	« As ». AND qu'est-ce que tu veux rajouter ?
139	AND	Bah il faut mettre ça là parce qu'on peut dire : « Tu avais 3 devoirs ».
140	ENS	(Hochement de tête pour dire oui) ça va pour tout le monde ? (L'enseignante écrit la phrase au TBI et la lit en même temps). Est-ce que vous avez une idée de comment on appelle ces petits mots qui s'écrivent de différentes manières mais qui se prononce la même chose ? - - - - - Parce que vous avez tous compris le principe. Il y a des mots qui ont des orthographe différentes mais quand on les prononce on les entend de la même manière. D'accord ? C'est ça qu'on va travailler ces prochaines semaines. Donc là on travaille le « a », « as » et « à » mais il y a pleins d'autres petits mots comme ça qui existent.
141	AND	Comme ?
142	ENS	Bah vous verrez ! Vous pouvez essayer d'en trouver. Du coup on appelle ça des homophones.

Annexe 3 : Protocole 2 /e/

est = verbe être	et = mot - outil
Pierre est malade. Le ciel est gris. Le temps est magnifique Tu es champion de tennis	Il fait beau et chaud. Marc et Julie sont amis.

1	ENS	10'37 Alors ici vous avez un tableau avec deux colonnes. - - PEE tu nous lis la phrase qui est là stp (l'enseignante pointe la phrase du doigt).
2	PEE	Pierre est malade.
3	ENS	Pierre est malade. Et NAD la deuxième (l'enseignante pointe la deuxième phrase du doigt).
4	NAD	Il fait - beau et - chaud. Il fait beau et chauuuud !
5	ENS	Il fait beau et chaud. Alors est-ce qu'il y a quelque chose qui vous vient à l'esprit juste avec ces deux phrases ? ROM ?
6	ROM	C'est euh bah celle de gauche c'est « est » et celle de droite y'a « et » pis le « et » on peut le remplacer par « et puis ».
7	ENS	D'accord alors je pense que tu as été un peu vite pour certains. Alors ROM nous dit ici (l'enseignante pointe la phrase de gauche au TB) qu'il y a « est » et ici (l'enseignante pointe la phrase de droite) il y a « et » et ici on peut faire quoi ROM ?
8	ROM	On peut mettre « et puis » à la place de « et » et dire « Il fait beau et puis chaud ». Et celle de gauche on pourra pas dire « Pierre et puis malade ».
9	ENS	Ok. Quoi d'autres ? MAT ?
10	MAT	Bah celle de droite c'est pas juste parce que il y a il et avec il c'est « est ».
11	ENS	Tu peux répéter j'ai pas compris.
12	MAT	Celle de droite bah c'est faux parce que avec il y a « est » et là il y a « et ».
13	ENS	Donc tu penses que cette phrase est écrite faux ?

14	MAT	Non juste le « et » quoi.
15	ENS	Que le « et » il est faux.
16	MAT	Ouais !
17	ENS	Donc MAT tu penses que ça serait « Il fait beau est chaud » ?
18	MAT	Oui mais il faut mettre « est » à « et ».
19	ENS	Il faudrait mettre « est », les autres ? C'est correct ce que dit MAT ?
20	8 él	NOOOOON !
21	ENS	Pourquoi ? BAS pourquoi ça serait faux ?
22	BAS	Bah on peut pas mettre « est » aux deux phrases.
23	ENS	Pourquoi ?
24	BAS	Bah parce que normalement quand on met « et » c'est quand on parle de deux choses par exemple une pomme et une poire c'est « et ».
25	ENS	Ok, BAS nous dit que « et » c'est quand on parle de deux choses par exemple une pomme et une poire. Et du coup « est » ici (l'enseignante pointe la phrase de la colonne de gauche) c'est quoi ? MAN ?
26	MAN	C'est quand on parle d'autre chose.
27	ENS	Plus précisément NAD ?
28	NAD	Quand on parle d'une personne.
29	ENS	Alors je rajoute une phrase (l'enseignante écrit au TBI et dit la phrase en même temps) : « Le ciel est gris ». NAD ?
30	NAD	C'est quand on parle de quelque chose.
31	ENS	MAR ?
32	MAR	Par exemple là on peut dire « Pierre était malade » et là « Le ciel était gris ». Et là on peut pas dire « Il fait beau et faisait chaud ».
33	ENS	« Il fait beau était chaud ». Enfin remplacé le « et » par « était ». Mais du coup c'est quoi ce que tu as fait ?
34	AND	Des homophones !
35	ENS	D'accord mais du coup on avait vu quoi la dernière fois, il y avait deux sortes de - - Comment on distinguait les homophones qu'on a vu la dernière fois ? Les « as/a/à » ? AND ?
36	AND	Le « a » sans accent on pouvait le remplacer par « avait ».

37	ENS	Ok mais du coup c'était quoi ?
38	AND	C'était le verbe.
39	ENS	AHHHH merci, c'était le verbe avoir et l'autre avec l'accent grave c'était quoi ? ROM ?
40	ROM	Les mots-outils.
41	ENS	Un mot-outil, du coup AND je t'écoute.
42	AND	(L'enseignante pointe la phrase de gauche) ça c'est le verbe être. (L'enseignante pointe la phrase de droite du doigt) et ça c'est un mot-outil.
43	ENS	Les autres ça vous parlent ?
44	12 él	<u>Non !</u>
45	6 él	<u>Oui !</u>
46	ENS	Pierre est malade. Pierre était malade. Le ciel est gris. Le ciel était gris. AND dit que c'est le verbe être au présent. Est-ce que c'est juste ? MAR ?
47	MAR	Oui !
48	MEL	Non c'est au passé.
49	ENS	« Etait » c'est à l'imparfait. Mais là comme c'est écrit c'est à quel temps ?
50	MEL	Au présent non au passé pardon - -
51	AND	Non c'est au présent !
52	ENS	C'est au présent c'est juste. Donc du coup vous êtes tous d'accord que ici c'est le verbe être ?
53	TOUS	<u>Oui !</u>
54	ENS	(L'enseignante écrit dans la partie en haut à gauche du tableau « est = verbe être »). Si je vous dis « Marc et Julie sont amis ». Il va où ? MAN
55	MAN	Dans les mots-outils.
56	ENS	Et du coup la colonne des mots-outils ça serait où ?
57	MAN	A droite.
58	ENS	(L'enseignante écrit dans la colonne de droite au TBI « Marc et Julie sont amis ». Ok donc là le « et » c'est un mot-outil (l'enseignante écrit « et = mot-outil » dans la partie en haut à droite du tableau. Et pis ROM nous a donné une technique. ROM tu peux nous dire si ta technique marche aussi avec cette phrase stp ?
59	ROM	Marc et puis Julie sont amis.
60	ENS	Est-ce que ça marche ?

61	TOUS	<u>Oui !</u>
62	ENS	Ça veut dire qu'ici on a une technique pour les mots-outils et une technique pour le verbe être. Si je vous dis : « Le temps est magnifique ». Je la mets où cette phrase ? MAN ?
63	MAN	Bahhh -- à gauche.
64	ENS	Ici pour toi ? Pourquoi ?
65	MAN	-----
66	ENS	BAS tu peux l'aider ?
67	BAS	C'est quoi la phrase déjà ?
68	ENS	Le temps est magnifique.
69	BAS	On peut dire : « Le temps était magnifique » .
70	ENS	Du coup ? C'est verbe être ou mot-outil ?
71	2 él	Verbe être
72	ENS	Ok. (L'enseignante écrit la phrase au TBI dans la colonne de gauche est = verbe être). Ok - - Et maintenant si je vous écris au TB une phrase un peu différente. Si je vous écris ici : « Tu es champion de tennis ». ça va où ? CLA t'as une idée ?
73	CLA	C'est verbe être.
74	ENS	Pourquoi ?
75	CLA	On peut dire « étais ». Tu étais champion de tennis.
76	ENS	Les autres ? C'est juste ou c'est faux ?
77	TOUS	<u>C'est juste !</u>
78	ENS	AND pourquoi ça serait juste ?
79	AND	Bah parce que dans le verbe, si on fait le verbe être quand on arrive à « tu » on va marquer à côté « es » .
80	ENS	Donc – qui n'a pas compris ? (L'enseignante écrit la phrase dans la colonne de gauche)
81	BAS	Moi !
82	AND	Bah si t'écris par exemple - - - je, tu, il, quand tu vas arriver à « tu » bah à côté tu vas écrire « es ».
83	BAS	Ahhh j'avais mal entendu !
84	ENS	Enfaite BAS c'est le verbe être, c'est toujours le verbe être. Je suis, tu es, « e s », il est « e s t ». C'est comme avec « a » on avait j'ai, tu as « a s », il a

		« a » sans accent, etc.
85	NAD	« a » tout seul.
86	ENS	« a » tout seul exactement 21'40''

Résumé

En 2018, il n'existe pas une seule classe sans hétérogénéité. Ce phénomène est souvent perçu comme un défi pour les enseignants. A travers ce mémoire, nous souhaitons apporter un dispositif d'enseignement aux enseignants d'aujourd'hui afin qu'ils utilisent l'hétérogénéité didactique à bon escient au sein des classes.

Pour cela, nous avons mis en place un dispositif d'enseignement intégrant l'utilisation de l'hétérogénéité didactique. L'objet que nous avons choisi d'étudier se trouve dans la discipline du français, il s'agit des homophones.

Notre dispositif est basé sur une démarche inductive qui a pour but de construire une règle orthographique commune avec tous les élèves d'une classe. Une première séquence s'est déroulée dans deux classes de 5^{ème} Hamos. Celle-ci a été filmée, les interactions ont été retranscrites et analysées. Nous avons relevé des points d'amélioration lors d'une analyse approfondie des interactions entre le groupe-classe et l'enseignante d'une des deux classes. Suite à cela, une seconde séquence a été mise en œuvre sur le même principe, afin de pouvoir relever ce qui a été amélioré.

Trois concepts fondamentaux nous guident tout au long de ce mémoire : l'hétérogénéité didactique qui est le concept principal de notre problématique, les pratiques langagières et les différents niveaux d'investigation qui sont les concepts clés sur lesquels sont basés nos analyses.

A travers ce travail de recherche, nous répondons à la question : « *Comment un(e) enseignant(e) peut-il (elle) diriger un dispositif d'enseignement en utilisant l'hétérogénéité didactique pour construire une règle orthographique avec l'ensemble d'une classe ?* »

Mots-clés

Hétérogénéité – pratiques langagières – niveaux d'investigation – dispositif – démarche inductive – interactions