

Enseigner l'Orthographe

Direction Départementale des services de l'Éducation
Nationale de Corse du Sud - Circonscription AJACCIO 1
2013 - 2014

Documents supports à une formation à distance

Document 1 : Béatrice POTHIER : bref historique et utilité de l'orthographe

Document 2 : BIBLIOGRAPHIE : Orthographe

Document 3 : EDUSCOL « l'orthographe et son enseignement »

Document 4 : B.O Enseignement de l'orthographe à l'école (Renforcement) NOR: MENE1200155C

Document 5 : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation « Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace »

Document 6 : <http://www.erudit.org> « Comment enseigner l'orthographe lexicale »

Document 7 : Compte-rendu d'une animation ORTHOGRAPHE AU CYCLE 3 (Inspection Académique de Gironde – Pierre SEMIDOR formateur à l'IUFM d'Aquitaine)

Document 8 : Des pistes pour enseigner l'orthographe à l'école d'après Michel FAYOL « orthographier » PUF 2008

Document 9 : Les différents types de dictées du CP au CM2 (Nesi-casabianca CPC AJA1)

Document 10 : Séminaire IEN ORTHOGRAPHE *Extraits*

Document 11 : Quelles sont les habilités que l'élève aura à mettre en œuvre? M. FAYOL

Document 12 : ENSEIGNER – APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE (Patrick Carrizo IEN)

Document 13 : Claude GRUAZ « l'orthographe vivante, pour une évolution raisonnée »

Béatrice POTHIER : bref historique et utilité de l'orthographe

HISTORIQUE :

PREAMBULE : on devrait utiliser le mot **ORTHOGRAPHIE** plutôt que le mot **ORTHOGRAPHE** (sur le modèle de photographie).

1- Le Français est une **langue orale**.

2- C'est l'**alphabet latin** qui a été adopté, limité d'abord à 23 lettres . **Difficulté de mise en correspondance phonèmes-graphèmes du fait de 36 phonèmes pour 26 lettres.**

AMATIS → correspondance grapho-phonétique.

ECHOS → absence de correspondance

CHATS → 5 lettres pour 2 phonèmes

TAXI → 4 lettres pour 5 phonèmes

Et que dire des graphies différentes pour [s] dans ce texte :

« **Attention ! Cette session scientifique pour fils de maçons asthmatiques aura lieu à Metz à partir du dix ; elle aura pour thème : le gestion de la succion .** »

Réponse : s-ss-c-ç-cc-sc-x-t-st-tz-sth-ls → 12 graphies !

3- Problèmes d'**équivoque** du XI ème au XIV ème siècles : vile/ville, huile...

Les **accents graves et aigus** n'apparaissent qu'en 1540, et l'**accent circonflexe** deux siècles plus tard (XVIII ème).

4- Les écrivains publics étaient payés au nombre de lettres, d'où **quelques fantaisies** ...

1694 : première édition du **dictionnaire de l'Académie**.

1832 : l'**orthographe académique devient orthographe d'état** puisque exigée pour l'admission aux emplois publics.

Aujourd'hui, l'**orthographe reste le moyen** populaire d'évaluer les Français et par là même, l'**efficacité du système scolaire**.

UTILITE :

1- L'orthographe sert à la **compréhension**, car elle nous donne des repères communs . Il est toujours difficile de lire un texte en français ancien : E coi vrément, bon Duvignon... (Verlaine).

2- L'orthographe sert à la **communication** :

solide mentalement / solidement allemand.

Il est suisse allemand/ Il essuie salement.

Les poules étaient sorties *dès qu'on* leur avait ouvert la porte/ des cons leur avaient ouvert la porte.

A un coude du chemin/ A un coup de Duchemin.

Il existe une polysémie syntaxique, or l'orthographe véhicule la pensée et donne leur sens aux mots, on ne peut pas écrire n'importe quoi.

BIBLIOGRAPHIE : Orthographe

Béatrice POTHIER

- Mallette *Jeux phonologiques (cycle 2)* Les ateliers RETZ, 2004
- EOLE*, avec ou sans CD-Rom, RETZ, 2004
- Comment les enfants apprennent l'orthographe?* RETZ, 1996
- Les « fautes » d'orthographe à l'école*, RETZ, 1997
- Remédier aux erreurs orthographiques*, RETZ, 2005

Michel FAYOL

Ouvrages en rapport avec l'écrit

- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Delachaux & Niestlé (réed. 1990).
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF.
- Perfetti, C. Rieben, L. & Fayol, M. (1997). *Learning to spell*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum.
- Jaffré, J.P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion.
- Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*. (2 volumes). Paris : P.U.F.
- Fayol, M. et al. (2000). *Maîtriser la lecture*. Observatoire national de la lecture. Paris: CNDP et O. Jacob.
- Fayol, M. (2002). *La production du langage*. Encyclopédie des Sciences Cognitives. Vol. X. Paris : Hermès.

Chapitres

- Fayol, M. (1992). *Comprendre ce qu'on lit: De l'automatisme au contrôle*. In M. Fayol et al. (Eds) *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Gombert, J.E. & Fayol, M. (1995). *La lecture compréhension. Fonctionnement et apprentissage*. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour les enseignants*. Paris: Hachette.
- Fayol, M. (1996). *A propos de la compréhension...In Observatoire National de la Lecture. Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : MENSUR
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1999). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. In J.A. Rondal et E. Espéret (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Bruxelles : Mardaga.

Articles dans des revues de grande diffusion

- Fayol, M. (1985). *Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales*. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, 54-64.
- Mouchon, S. Fayol, M. & Gaonac'h, D. (1991). *Impact des connecteurs sur la lecture de textes narratifs*. *Bulletin d'Audiophonologie*, 7, 159-174.



L'orthographe et son enseignement

Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves tant la maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots. L'enseignement de l'orthographe peut donc améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire.

Diverses évaluations montrent un effritement lent et progressif des compétences orthographiques. La maîtrise de l'orthographe d'usage régresse depuis vingt ans, mais plus encore l'usage correct de la conjugaison des verbes et la mise en œuvre des accords.

Une étude, réalisée par la DEPP sur les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, a permis de constater que le niveau de compétence des élèves en orthographe est en baisse significative.

La même dictée d'un texte d'une dizaine de lignes a été proposée aux élèves de 1987 et de 2007. Le nombre d'erreurs a augmenté en moyenne de 10,7 en 1987 à 14,7 en 2007. Le pourcentage d'élèves qui faisaient plus de quinze erreurs était de 26 % en 1987, il est vingt ans après de 46 %. Ce sont principalement les erreurs grammaticales qui ont augmenté de 7 en moyenne en 1987 à 11 en 2007.



• **Deux grands axes complémentaires pour l'apprentissage de l'orthographe à l'école**

— **UN ENSEIGNEMENT PROGRESSIF ET EXPLICITE**

Diverses recherches convergent pour montrer que l'orthographe, comme la grammaire, le vocabulaire, la compréhension des textes, doit être abordée de manière explicite et progressive. Cet enseignement concerne la connaissance des formes écrites des mots et leurs règles de fonctionnement.

Un enseignement explicite et progressif de l'orthographe est donc nécessaire. Il apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gage d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité d'usage de la langue.

— **UNE ATTENTION PERMANENTE À L'ORTHOGRAPHE**

À l'école comme dans la vie quotidienne de chacun, l'orthographe est aussi une pratique implicite que l'école doit développer pour faciliter la réussite.

La lecture permet de mieux connaître l'orthographe par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés. L'orthographe doit donc être perçue par les élèves comme un outil de la compréhension. L'orthographe dans sa pratique quotidienne en classe suppose une attention portée aux normes orthographiques dans les lectures et à leur respect dans les productions écrites demandées aux élèves ; elle s'applique dans tous les domaines d'enseignement dès le cours préparatoire. Cette attention doit être partagée par le maître comme par les élèves. Il s'agit de développer une attitude de vigilance commune et permanente à l'orthographe.

à retenir

- *La maîtrise de l'orthographe agit sur la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle favorise l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire.*
- *L'enseignement de l'orthographe doit reposer sur des activités spécifiques, identifiables comme telles pour apprendre les règles et mémoriser les mots.*
- *L'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue, mais aussi sur une approche implicite, favorisant sa découverte, son imprégnation, son automatiser et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production.*
- *Les contenus des leçons spécifiques doivent aborder l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, selon une progression réfléchi, avec une répétition permettant leur intégration par tous.*
- *L'attention à l'orthographe dans les productions écrites des élèves se construit à l'école avec l'aide des enseignants.*

L'orthographe, outil majeur de la maîtrise de la langue

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE POUR ÉCRIRE

L'orthographe est mise en œuvre lors de la production d'écrits. Dès le CP, elle est associée aux exercices d'encodage qui permettent aux élèves de passer du mot oral au mot écrit de manière autonome.

Automatisée, elle permet l'accès, immédiat et sans effort excessif, à la forme orthographique de chaque mot. L'automatisation permet de ne pas focaliser l'attention sur la forme (par exemple, lors de l'usage d'homophones) pour se concentrer sur le sens. En cas d'hésitation, le temps passé à choisir une forme acceptable ralentit, gêne, voire modifie, l'expression et la cohérence de la pensée.

➤ *Un jeune rédacteur hésite sur l'orthographe du mot « sous-marin » ; il finit par lui en substituer un autre qu'il sait écrire, « bateau ». Ceci peut fortement modifier le propos, l'appauvrir ou le rendre incohérent.*

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE POUR LIRE

La connaissance de la forme orthographique participe à l'automatisation de l'identification des mots lors de l'apprentissage de la lecture. C'est une nécessité pour devenir et rester autonome en lecture. L'orthographe est fortement impliquée dans la compréhension. Elle renseigne sur le sens des mots et permet donc de construire une représentation plus sûre du texte en n'utilisant que ce qui est strictement contenu dans le texte.

➤ *C'est un sot ! Le lecteur qui connaît « saut » et « seau » mais pas « sot » sait déjà par défaut qu'il ne s'agit ni du récipient, ni d'un bond. Seule l'orthographe permet de comprendre la différence entre « ils promènent leur chien » et « ils promènent leurs chiens ».*

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE POUR MIEUX MAÎTRISER LE VOCABULAIRE

Le travail sur l'orthographe facilite le développement du vocabulaire et de son organisation, et réciproquement. Il permet l'enrichissement autonome du vocabulaire par la reconnaissance, dans les mots, de traces qui permettent de regrouper des mots, de fabriquer des mots nouveaux, d'approcher le sens des mots et de leur histoire. L'orthographe est bien souvent en jeu dans la construction du principe analogique qui permet des regroupements. Le développement de l'orthographe lexicale (souvent dite orthographe d'usage) nécessite une mémorisation précise et autonome puisqu'il s'agit de la graphie des mots en dehors des textes. Certains mots outils, invariables et très fréquents dans la langue, méritent une mémorisation rapide dès le cours préparatoire.

➤ *Mots de la même famille : « lait » et « laiterie » vont ensemble comme « laid » va avec « laideur ». Dérivation (la formation de mots à partir de mots existants et de racines) : trouv-er / trouv-aille / in-trouv-able... ou bien vend-re / vend-eur, etc.*

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE POUR MIEUX MAÎTRISER LA GRAMMAIRE

La grammaire construit du sens par la mise en relation des mots, elle facilite le développement de l'orthographe, et réciproquement. S'en priver, c'est minimiser la construction du sens. L'orthographe grammaticale concerne la variation de l'écriture des mots selon leur agencement et leur mise en relation avec les autres mots. Cela porte sur la relation des accords en genre et en nombre entre les mots dans une phrase, et d'une phrase à l'autre et la conjugaison (variation selon la personne, le nombre, le temps, la voix, le mode).

➤ *Lire ou écrire « Mon amie était là » donne immédiatement une information sur le sexe de la personne que seule l'orthographe autorise. Écrire « je viendrai » montre une intention différente de « je viendrais... ».*



Les orientations pédagogiques



— UN APPRENTISSAGE EXPLICITE

L'acquisition de l'orthographe permet de s'approprier des règles et des formes graphiques conventionnelles liées à la langue écrite. Ces règles organisent la langue écrite selon une certaine logique. L'enseignement permet d'en percevoir les principes, de les comprendre explicitement, et de les appliquer de manière réfléchie puis spontanée et automatisée. Dans un enseignement explicite, le maître explique ce que les enfants ont à faire, mais aussi son propre raisonnement ; il montre comment il fait lui-même. Il décrit les processus, les démarches, les aides et leur usage. Un enseignement explicite de l'orthographe apporte une aide particulière aux élèves en difficulté, en leur donnant des points de repère et des modèles de fonctionnement. L'enseignement doit favoriser la compréhension de ces règles par une pédagogie volontaire, adaptée, associant la découverte, la formalisation des règles et des activités réflexives sur la pratique.

— UN ENSEIGNEMENT STRUCTURÉ ET PROGRESSIF

La progressivité de l'apprentissage permet la construction puis la maîtrise de la règle. Cela suppose la découverte et la connaissance des règles de fonctionnement de l'orthographe dans un ordre fixé à l'avance en fonction de leur plus ou moins grande fréquence et de leur plus ou moins grande difficulté de compréhension ou d'application. Cet enseignement doit permettre aux enfants de se forger des stratégies de recherche d'hypothèses en cas de doute orthographique et leur apprendre à exploiter les outils d'aide. Il est introduit dès le cours préparatoire où se font les premières fixations orthographiques souvent déterminantes pour construire une vigilance durable.

— DES LEÇONS SPÉCIFIQUES RÉGULIÈRES

Chaque semaine tout au long de la scolarité élémentaire, l'apprentissage de l'orthographe donne lieu à des leçons régulières et spécifiquement identifiées. Elles doivent être poursuivies au collège. Des temps particuliers, brefs et fréquents, doivent être aussi organisés pour mémoriser des formes orthographiques en liaison avec les autres domaines de l'étude de la langue, et principalement le vocabulaire, mais aussi les autres disciplines qui contribuent toutes aux acquisitions lexicales. Ces séances permettent non seulement de mémoriser mais aussi, et surtout, de savoir comment on doit faire pour mémoriser (comment il faut s'y prendre pour « apprendre par cœur »).

— UNE APPROCHE IMPLICITE

L'orthographe doit être rencontrée et exploitée fréquemment dans l'expérience quotidienne de l'écrit : lire beaucoup, écrire souvent. Les élèves apprennent aussi la langue et l'orthographe par immersion, familiarité et proximité dans des activités de découverte, d'imprégnation, des applications en situation de rédaction et de lectures nombreuses et régulières. Même si une immersion libre n'est pas suffisante seule, cela favorise l'imprégnation et l'activation intuitive de la logique de la langue et de son application orthographique.

— UNE ATTENTION PERMANENTE À L'ORTHOGRAPHE

Les élèves doivent comprendre l'utilité de l'orthographe. Il faut expliquer les enjeux d'une orthographe maîtrisée, pour que son application volontaire en production d'écrits et lors de la mise en œuvre de la compréhension ne soit pas négligée. Il faut aussi expliquer les processus qui permettent d'orthographier sans erreur dans une situation de production écrite. L'exemple du maître et l'attention soutenue qu'il porte à l'orthographe sont les meilleurs gages de l'attention des élèves à l'orthographe qu'ils produisent.



Quelques pistes d'exercices utiles à l'enseignement de l'orthographe



- Des exercices dirigés de mémorisation des formes orthographiques (pour les mots outils de la langue, les mots fréquents ou les formes irrégulières) dès le CP, pour générer des automatismes et pour apprendre comment mémoriser avec sûreté.
 - > *Apprendre les listes de mots organisées et y revenir régulièrement...*
- Des activités d'encodage de mots ou de courtes phrases, de formes verbales conjuguées.
 - > *Écrire des noms d'animaux « caméléon », « bonobo », à l'orthographe régulière ; « python » à l'orthographe irrégulière...*
- La copie, exercice fondamental pour la fixation des formes et des règles orthographiques, pour peu qu'elle soit expliquée, commentée pour montrer formes et règles.
 - > *Copie accompagnée ou à dévoilement successif, par mot ou par blocs de sens, la copie cachée...*
- L'invention de phrases avec des mots imposés et autres exercices de production écrite guidée.
 - > *Les ateliers d'écriture de type « oulipo » introduisent des contraintes d'écriture productives*
- Des exercices de réécriture qui permettent de faire apparaître les relations et les accords.
 - > *Changer la personne et le temps : « Ce matin, Paul promène son chien » devient « hier matin, Paul et Agathe... »*
- L'attention focalisée sur l'orthographe lors de certaines productions d'écrits.
 - > *Rappel systématique de l'attention à porter à l'orthographe, rappel des outils et des références, en lecture comme en production écrite...*
- Le travail de révision d'écriture lors des productions d'écrits.
 - > *Relecture focalisée sur certains points orthographiques à la suite d'une rédaction, correction différée...*
- Les diverses formes de dictées autonomes ou accompagnées, individuelles ou partagées ; la dictée à l'adulte.
 - > *Dictées préparées, portant sur un aspect orthographique, à deux, avec dictionnaire, dictée avec possibilité de recourir à un modèle caché...*
- Des jeux d'orthographe.
 - > *Jeu du pendu, jeux d'accords, quiz orthographique, les « Timbrés de l'orthographe »...*
- Des exercices systématiques d'imprégnation et de consolidation.
 - > *Exercices répétitifs d'application de règles, permettant l'imprégnation suivant un modèle, et exercices de mise en application dans divers domaines, permettant la consolidation et le transfert dans diverses situations d'écriture et de lecture...*
- Des exercices permettant de montrer la relation entre l'application de l'orthographe et l'aide à la compréhension.
 - > *« Mon amie était là. » Est-ce plutôt Paul ou Sophie ?...*



références et documents

- Programmes et progressions pour le cycle 2 et le cycle 3
- Base lexicale MANULEX (u-bourgogne.fr)
- Liste de fréquence lexicographique (d'après Étienne Brunet, eduscol.education.fr)
- Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace, Michel Fayol, Virginia Berninger (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation)
- Note d'information « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987 – 2007 » note 08-38 de décembre 2008
- Page « l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire », eduscol.education.fr

Enseignements primaire et secondaire

Enseignement de l'orthographe à l'école

Renforcement

NOR : MENE1200155C
circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012
MEN - DGESCO A1-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école
Référence : arrêté du 9-6-2008

Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves tant sa maîtrise a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots.

L'enseignement de l'orthographe permet donc d'améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire.

De nombreuses recherches convergent pour montrer que l'orthographe, comme la grammaire, le vocabulaire, la compréhension des textes doit être abordée de manière explicite et progressive. Son enseignement concerne la connaissance des formes écrites des mots et de leurs règles de fonctionnement.

Un enseignement explicite et progressif de l'orthographe est donc nécessaire. Il apporte une aide particulière aux élèves les plus fragiles linguistiquement en leur donnant des points de repère, gages d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité dans l'usage de la langue. Un apprentissage implicite est également développé à l'école pour faciliter la réussite : il s'agit simplement d'utiliser la répétition de l'attention à porter aux formes orthographiques. Ainsi, la lecture permet de mieux connaître l'orthographe par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés.

Enfin, l'apprentissage de l'orthographe suppose une attention portée à la production écrite et au respect des normes orthographiques dans tous les domaines d'enseignement, dans les lectures et les écrits demandés aux élèves, dès le cours préparatoire.

L'orthographe doit faire l'objet d'un enseignement structuré, organisé et progressif qui s'appuie sur des leçons spécifiques et régulières chaque semaine tout au long de la scolarité élémentaire et poursuivies au collège.

Cet enseignement est conçu, en particulier au cycle 3, autour d'une approche explicite et réfléchie des règles et de l'utilisation des outils d'aide (dictionnaire, listes de mots, etc.).

L'enseignement de l'orthographe comporte deux composantes, chacune importante :

- **l'orthographe lexicale**, qui participe à l'automatisation de la reconnaissance des mots tout comme à l'accès au sens. Son apprentissage nécessite la mémorisation de la forme des mots les plus fréquents, réguliers et irréguliers, dès le cours préparatoire. Les activités de mémorisation, conduites au cours des cycles de l'école élémentaire, contribuent à l'enrichissement du vocabulaire par la fréquentation de mots plus rares. Cela implique une action pédagogique adaptée pour apprendre à mémoriser toutes les lettres du mot, à les restituer sans erreur et à utiliser le mot dans un contexte susceptible d'en modifier

l'orthographe ;

- **l'orthographe grammaticale**, qui entretient des liens étroits avec la compréhension des relations grammaticales entre les mots et la mémorisation des formes verbales. Elle porte principalement sur les accords en genre et en nombre dont la connaissance favorise la compréhension des phrases et des textes.

Les différentes formes de la dictée ont ici toute leur place, de la dictée de mots ou de phrase préparée, à la dictée visant un contrôle des connaissances, en passant par les différentes formes de dictées d'apprentissage.

Des séances courtes et régulières sont quotidiennement réservées à un travail de mémorisation des mots ; d'autres séances plus longues permettent aux élèves d'observer les régularités orthographiques et d'apprendre les règles qui les régissent, en même temps que les exceptions les plus courantes.

Cette perspective pédagogique nécessite un travail d'élaboration dans le cadre du cycle et prend appui sur les progressions du programme.

Les rectifications proposées en 1990 restent une référence mais ne sauraient être imposées.

Certaines d'entre elles entrent progressivement dans les ouvrages de référence (dictionnaires, manuels, etc.). Dans l'enseignement aucune des deux graphies (ancienne ou nouvelle) ne peut être tenue pour fautive.

Les équipes des circonscriptions du premier degré, sous l'autorité des recteurs et des directeurs académiques des services de l'éducation nationale, accompagnent le travail de chaque école et sont invitées à repérer les démarches pédagogiques innovantes en la matière.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer



Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace

Rédigé par : Virginia W. Berninger, University of Washington, Seattle, États-Unis, et Michel Fayol, Université Blaise Pascal et CNRS, Clermont-Ferrand, France

Introduction

L'orthographe est un code qui utilise des séquences de lettres pour représenter des mots spécifiques auxquels une prononciation et une signification sont associées dans le dictionnaire mental. Trois sortes de codes contribuent à l'orthographe: un **code phonologique** (codage et sensibilisation aux sons des mots parlés), un **code orthographique** (codage et sensibilisation aux lettres des mots écrits), et un **code morphologique** (parties de mots placées au début des mots pour en modifier le temps, le nombre ou la nature grammaticale). Par exemple, le mot « jumped » contient cinq petits sons : /j/, /u/, /m/, /p/ et /t/ (ces sons sont appelés phonèmes). Cependant, il compte six lettres. C'est parce que les deux dernières lettres correspondent à une partie de mot (morphème) qui indique le passé mais qui correspond à un seul son. Autrement dit, ce son pourrait être prononcé /d/ comme dans « named », ou /ed/ comme dans « wanted ».

D'autres sources de connaissances contribuent également à l'orthographe. Celles-ci comprennent la connaissance du **vocabulaire** (les caractéristiques sémantiques ou les indices relatifs à la signification), **la phonotactique** (séquences, motifs et positions acceptables et probables des sons dans les mots parlés), et **l'orthotactique** (séquences, motifs et positions acceptables et probables des lettres dans les mots écrits). Par exemple, en anglais, les mots ne commencent pas par le son /m/ suivi du son /l/, et ne se terminent généralement pas par le son /h/. De plus, la lettre q est suivie de la lettre u et non de la lettre a, et la lettre x n'est pas doublée à la fin des mots, mais les lettres l, f, et s peuvent l'être. Une autre complication est le fait que la même prononciation d'un mot peut être associée à différentes significations, ce que les linguistes appellent polysémie. **La syntaxe** (la nature grammaticale d'un mot en particulier et l'ordre des mots acceptable dans la langue) fournit des indices qui aident la personne qui écrit à déterminer la bonne signification correspondant à la prononciation (p. ex., He wound the clock. The wound did not heal. The boy read the red book.).

La connaissance de l'orthographe peut être exprimée sous forme de règles, de formes statistiques ou de procédures, et ces différentes sortes de connaissances ont différentes implications pour l'enseignement. Parmi les exemples des **règles de l'orthographe en anglais**, on peut citer la généralisation concernant (a) le moment de doubler la consonne finale dans les syllabes en fonction de l'accent tonique (p. ex., lorsque l'accent tonique est sur la deuxième syllabe, on double la dernière consonne dans la deuxième syllabe, mais lorsque l'accent tonique est sur la première syllabe, on ne la double pas). Cette règle est illustrée lorsque le mot « refer » devient « referring », mais pas lorsque l'accent tonique est sur la première syllabe, comme dans

« secret » qui devient « secretive » et non « secretive », ou (b) quand ajouter ou laisser tomber des lettres à la fin d'un mot de base lorsqu'un suffixe dérivationnel commençant par la lettre i est ajouté (p. ex., on laisse tomber l'e muet final lorsqu'on ajoute le suffixe « ing », par exemple « tame » qui devient « taming ») (Dixon & Englemann, 2001). Les règles de l'orthographe française spécifient que certaines consonnes sont doublées dans certaines positions, mais que les voyelles ne sont pas doublées (Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001). La **phonotactique** et l'**orthotactique** sont fondées sur des formes statistiques abstraites qui saisissent les séquences de sons dans les mots parlés ou les séquences de lettres dans les mots écrits. Cette abstraction se produit grâce à un auto-enseignement (Share, 2004) dans la mémoire implicite, hors de la sensibilité consciente, au fur et à mesure que les enfants tombent sans cesse sur des mots dans des codes différents (Pacton et al., 2005b; Pacton et al., 2001). Bien que certaines de ces formes statistiques puissent être énoncées, par exemple le doublement du f, du l et du s à la fin des mots, bon nombre d'entre elles ne peuvent pas l'être mais influent quand même sur la connaissance de l'orthographe. La correspondance établie entre différentes unités de mots parlés et de mots écrits est une *connaissance procédurale*, qui est mieux apprise dans la mémoire consciente, lorsque les enfants appliquent leur connaissance des procédures d'orthographe de mots isolés lors de dictées.

Nous examinerons maintenant les implications pédagogiques contrastantes de ces différentes sortes de connaissances. Les règles sont des *connaissances déclaratives* exprimées clairement, appliquées au niveau métacognitif afin de guider l'orthographe, de le vérifier soi-même ou de le réviser. Les enseignants énoncent verbalement ces règles et demandent aux enfants de faire de même. La *conscience linguistique* n'est pas acquise par la verbalisation des règles, mais bien par des réflexions et des opérations conscientes sur des formes lexicales phonologiques, orthographiques et morphologiques et sur leurs parties dans la mémoire consciente. Par exemple, les enfants peuvent trier des mots, activité au cours de laquelle ils doivent réfléchir aux sons communs ou uniques et aux modèles de morphèmes dans les mots écrits, pendant qu'ils les classent en catégories. Nous en savons peu concernant les manières d'enseigner aux enfants à extraire les formes statistiques liées à l'établissement de séquences de sons ou de lettres; cependant, cela peut contribuer à attirer leur attention sur ces formes lorsqu'ils se livrent à des jeux au cours desquels ils doivent évaluer si des séquences mélangées de sons dans des mots parlés ressemblent à des mots dans leur langue, ou si des séquences mélangées de lettres ressemblent à des mots écrits dans leur langue. L'utilisation d'anagrammes, où les enfants doivent démêler les lettres pour écrire un vrai mot, peut également être bénéfique pour l'orthographe. Des études présentées plus tard démontrent comment des procédures spécifiques peuvent être enseignées par la démonstration afin d'aider les enfants à générer l'orthographe de mots au niveau des correspondances phonèmes-graphèmes, du son initial et de la rime, et de mots entiers. Il n'est pas possible d'enseigner la totalité des connaissances nécessaires en matière d'orthographe sous forme de connaissances déclaratives ou de règles.

Les perspectives antérieures, selon lesquelles l'orthographe traverse des étapes séquentielles, de l'étape phonologique à l'étape orthographique puis à l'étape morphologique (p. ex., Templeton & Bear, 1992) font l'objet d'une réévaluation fondée sur des études indiquant que les élèves de première année possèdent non seulement des connaissances phonologiques qu'ils appliquent à l'orthographe des mots, mais également des connaissances orthographiques (Cassar & Treiman, 1993; Pacton et al., 2001; Treiman, 1993) et des connaissances morphologiques (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Pacton et al., 2005b; Treiman & Cassar, 1996). Les débuts de l'orthographe et le développement de l'orthographe, lorsque les mots sont plus longs et plus complexes sur le plan morphologique (Carlisle & Fleming, 2003), ont recours à la phonologie, à l'orthographe et à la morphologie (Berninger, Garcia, & Abbott, 2009; Silliman, Barr, & Peters, 2006; Walker & Hauerwas, 2006). La troisième édition du subtest Woodcock Johnson (WJ III) Spell Sounds (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) évalue l'orthographe phonologique au moyen de pseudomots. La deuxième édition du subtest Process Assessment of the Learner (PAL II) Word Choice (Berninger, 2007) emploie de vrais mots et des pseudohomophones pour évaluer l'écriture orthographique. PAL II Find the Fixes (Berninger, 2007) utilise de vrais mots comprenant des unités orthographiques communes qui sont de vrais affixes (p. ex., reread) et des faire-valoir (p. ex., ready) qui sont épelés comme un préfixe ou un suffixe véritable mais qui ne sont pas des morphèmes, afin d'évaluer l'orthographe morphologique.

L'enseignement de l'orthographe continue d'être important à l'ère de l'informatique, même avec les correcteurs d'orthographe permettant de surveiller et de réviser son orthographe soi-même. La majeure partie des études concernant l'enseignement de l'orthographe se sont concentrées sur la fréquence des mots et sur les mots fréquemment utilisés par les enfants dans les textes qu'ils écrivent à un niveau scolaire spécifique *ainsi que* sur le rôle du principe alphabétique enseigné dans la direction phonème à graphème. Cependant, le rôle de mots (Largy, Cousin, Bryant, & Fayol, 2007) et de règles (Fayol, Thévenin, Totereau, & Jarousse, 1999) spécifiques dans l'apprentissage de l'orthographe continue de faire l'objet d'un débat. Lors de l'enseignement de l'orthographe, les enfants doivent coordonner le code phonologique, le code orthographique et le code morphologique dans leur mémoire de travail; par le biais de l'enseignement et de l'entraînement, les enfants créent dans leur mémoire à long terme un dictionnaire mental contenant l'orthographe des mots écrits. L'éducation devrait enseigner des stratégies d'orthographe et fournir des exercices permettant de les appliquer afin de développer l'orthographe automatique, c'est-à-dire la récupération rapide et facile en mémoire de l'orthographe particulière à chaque mot (Steffler, Varnhagen, Friesen, & Treiman, 1998).

Différents modes d'enseignement de l'orthographe peuvent apporter différents avantages; par exemple, la saisie au clavier est préférable pour l'écriture de lettres et parfois de mots dans des phrases, mais le stylo est préférable pour la composition de rédactions (Berninger, Richards, Stock, Abbott, Trivedi, Altemeier, et al., 2009). L'orthographe n'est pas l'inverse de la lecture (Read, 1981), mais la lecture et l'orthographe des mots partagent des relations réciproques (Ehri, 1992, 2000; Holmes

& Carruthers, 1998), et l'enseignement de l'orthographe peut se reporter sur la lecture (Treiman, 1998). Bien que les personnes bonnes en orthographe aient tendance à être de bons lecteurs et que les personnes mauvaises en orthographe ont tendance à être de mauvais lecteurs, environ quatre pour cent des enfants français lisent bien mais orthographient mal, et un pourcentage égal d'enfants orthographient bien mais lisent mal (fluidité) (Fayol, Zorman, & Lété, 2008).

Questions clés à l'étude et résultats

1) L'enseignement explicite de l'établissement de correspondances entre les mots parlés et les mots écrits selon des tailles d'unités ou des règles spécifiques est-il efficace pour l'enseignement de l'orthographe?

Lors d'études contrôlées randomisées avec d'importants échantillons, les approches pédagogiques de l'enseignement de connaissances procédurales conscientes pour l'établissement de correspondances entre les unités de mots parlés et les unités de mots écrits ont été comparées. La correspondance lexicale (nommer chaque lettre d'un mot écrit en ordre séquentiel avant de les prononcer) et la correspondance du son initial et de la rime (nommer les graphèmes initiaux, énoncer les sons correspondants aux phonèmes, nommer les lettres dans l'unité de la rime puis prononcer la partie restante de la syllabe) se sont révélées efficaces pour l'apprentissage de l'orthographe de mots d'une syllabe enseignés et nouveaux. Cependant, la correspondance utilisant le principe alphabétique (nommer chaque unité d'une ou deux lettres puis prononcer le phonème correspondant) a généré une orthographe plus exacte lors de la rédaction (Berninger, Vaughan, Abbott, Brooks, Abbott, Reed, et al., 1998). Les résultats ont appuyé l'enseignement de procédures d'établissement de correspondances pour le mot entier, pour le son initial et la rime, et pour le principe alphabétique à des enfants de deuxième année présentant un risque de problèmes liés à l'orthographe.

La moitié des enfants ont atteint les résultats prévus pour le niveau scolaire et les ont maintenus au début et à la fin de la troisième année. La deuxième moitié a reçu en troisième année un enseignement supplémentaire de l'orthographe comprenant les trois procédures de correspondance pour l'orthographe de mots de deux syllabes avec et sans formation en matière de conscience des syllabes; ils écrivaient également des phrases qui leur étaient dictées. Tous les enfants ont atteint les résultats moyens correspondant à leur niveau scolaire et ont maintenu ces gains à la fin de la troisième année; la conscience des syllabes présentait un avantage pour les mots avec l'e muet (p. ex., became) (Berninger, Vaughan, Abbott, Brooks, Begay, Curtin, et al., 2000). La maîtrise de l'orthographe pour les mots répétés n'était atteinte que lorsque des mots spécifiques étaient écrits dans des phrases dictées lors de chacune des 24 leçons de l'étude (voir Dreyer et al., 1995, pour le rôle de la répétition dans l'amélioration de la rétention à long terme de l'orthographe).

L'enseignement de procédures de correspondance pour le principe alphabétique permettait d'améliorer l'orthographe des mots-outils (conjonctions, prépositions, articles et pronoms qui lient les mots dans des phrases mais qui n'ont aucune

signification indépendante) (Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Byrd, Curtin, et al., 2002). L'enseignement de stratégies orthographiques permettant de visualiser les mots dans son esprit a permis d'améliorer l'orthographe (Berninger, Abbott, Rogan, Reed, Abbott, Brooks, et al., 1998; Berninger, Winn, Stock, Abbott, Eschen, Lin, et al., 2008, étude 1) et a normalisé l'activation cérébrale lors d'une tâche d'orthographe captée sur IRMf (Richards, Aylward, Berninger, Field, Parsons, Richards, et al., 2006). Un enseignement explicite des règles d'orthographe phonologiques (Nunes, Bryant, & Olson, 2003) et morphologiques s'avère également efficace (Fayol, Thévenin, Jarousse, & Totereau, 1995; Nunes & Bryant, 1995; Nunes et al., 2003).

Pour des outils et des stratégies pédagogiques d'enseignement explicite de l'orthographe fondés sur des faits, voir Berninger et Abbott (2003, leçons 4, 5, 7 et 10); Dixon et Engelmann (2001); Fry (1996); Graham, Harris, et Loynachan (1996); Henry (2003); Masterson, Apel, et Wasowicz (2002); Nunes et Bryant (2006); et Schalagar (2001). Voir également les lectures supplémentaires à la fin à l'intention des enseignants, qui leur permettront de développer leurs connaissances du rôle de la phonologie, de l'orthographe, de la morphologie, de la connaissance du vocabulaire, de la phonotactique et de l'orthotactique, ainsi que de la syntaxe pour l'orthographe. Les études ont démontré que les connaissances des enseignants en matière des processus du langage sont tout aussi importantes que les outils pédagogiques auxquels ils ont recours pour améliorer les aptitudes en matière de littératie de leurs élèves, y compris l'orthographe.

2) Les activités de réflexion pour le développement de la conscience phonologique, orthographique et morphologique sont-elles efficaces pour l'enseignement de l'orthographe?

Les enfants font l'acquisition d'une grande part de leurs connaissances en orthographe dans leur mémoire implicite, hors de leur sensibilité consciente (p. ex., Nation, Angell, & Castles, 2007; Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001; Share, 2004). L'enseignement explicite qui ramène ces sources de connaissances dans la sensibilité consciente permet également d'améliorer l'orthographe (p. ex., Dreyer et al., 1995; Berninger et al., 1998, 2000, 2002, 2007; Graham, Harris, & Chorzempa, 2002). L'enseignement explicite n'est pas nécessairement une relation des connaissances ou un enseignement direct. Il peut comprendre des activités telles que des tris de mots qui aident les enfants à découvrir, par la réflexion, une conscience (a) des alternances dans le principe alphabétique en anglais (Venezky, 1970, 1999), telles que différents graphèmes d'une lettre (p. ex., c et k) ou de deux lettres (p. ex., ck ou ch) correspondant au même phonème (p. ex., /k/) (Berninger et al., 2002), (b) de la conscience morphologique (Arnbach & Elbro, 2000), et (c) des interrelations entre la phonologie, l'orthographe et la morphologie (Berninger, Nagy, Carlisle, Thomson, Hoffer, Abbott, et al., 2003).

Dans des langues telles que le français ou l'anglais, où la même lettre ou le même groupe de lettres n'est pas toujours prononcé de la même façon et où l'accès sémantique n'est pas direct, l'orthographe, le décodage et l'accès sémantique (à la signification du mot) sont déterminés par la morphologie (Pacton & Fayol, 2005a).

Dans le cas de l'orthographe en français et en anglais, il est nécessaire d'apprendre les régularités de l'orthographe et de la morphologie (Pacton et al., 2001, 2005b) ainsi que certains éléments lexicaux (voir Martinet, Valdois, & Fayol, 2004). Par exemple, en français, il est utile de découvrir la plupart des lettres muettes à la fin des mots (bavard a un d final parce que nous pouvons produire bavarde; Pacton & Deacon, 2008). Dans le cas du français, la morphologie permettant de marquer les formes singulières et plurielles doit être enseignée parce que la plupart des marques (-s pour le pluriel des noms et des adjectifs; -nt pour le pluriel des verbes) n'ont aucune contrepartie phonologique (Fayol, Largy, & Lemaire, 1994; Fayol, Hupet, & Largy, 1999; Fayol, Thévenin, Jarousse, & Totereau, 1995). En anglais, à elles seules, les correspondances entre les sons et les lettres ne garantissent pas l'accès à la structure morphologique, qui doit être décomposée et coordonnée avec l'encodage phonologique (p.ex., la voyelle dans le mot « nation » est modifiée lorsque le suffixe -al est ajouté pour transformer le nom en adjectif).

3) L'enseignement explicite du transfert de l'orthographe mène-t-il à des aptitudes améliorées en matière de composition?

Un entraînement sur les procédures de correspondance pour des unités de trois tailles différentes (mot entier, son initial et rime, et correspondance phonème-graphème) a permis d'améliorer l'orthographe des mots et s'est traduit par des rédactions plus longues (Berninger et al., 1998). Les activités de rédaction utilisant des mots à fréquence élevée appropriés selon le niveau scolaire (Graham, Harris, & Loynachan, 1993, 1994) ont permis d'améliorer l'orthographe et la composition (Berninger et al., 2000). L'enseignement de l'orthographe de Graham et al. (2002) s'est également transféré afin d'améliorer la rédaction. En conséquence, il y a de plus en plus de preuves indiquant les avantages de l'enseignement de l'orthographe dans le contexte d'une autre aptitude à l'écriture, c'est-à-dire la rédaction.

Résultats d'études récentes

Une étude longitudinale sur l'écriture (de la première année à la septième année) a indiqué que l'orthographe à un niveau scolaire contribuait à l'orthographe et souvent à la rédaction au niveau scolaire suivant (manuscrit en préparation). La conscience orthographique, phonologique et morphologique a démontré une croissance importante de la première à la deuxième puis à la troisième année, avec un maintien de la croissance de la conscience phonologique par la suite (manuscrit présenté). En deuxième, quatrième et sixième années, un facteur de second ordre sous-jacent à ces trois types de conscience linguistique permettait d'expliquer la variation unique de l'orthographe et correspondait mieux au modèle que si chaque facteur (code) était pris en compte indépendamment (Berninger, Raskind, Richards, Abbott, & Stock, 2008). L'application pédagogique est que l'orthographe bénéficie d'un enseignement non seulement dans les trois codes, mais également dans leurs interrelations. Parmi les exemples d'enseignement des interrelations, on peut citer le tri de mots, activité au cours de laquelle les enfants trient des mots au moyen de suffixes servant à indiquer le nombre dans ces catégories : le pluriel prononcé comme /ez/ (p.

ex, busses), le pluriel prononcé comme /s/ (p. ex., cats), le pluriel prononcé comme /z/ (bees), ou l'absence de suffixe (p. ex., miss).

Orientations futures

De nouvelles études sont requises sur les connaissances phonotactique et orthotactique, ainsi que sur leurs influences sur le stockage et l'accès des mots dans le vocabulaire mental. L'établissement rapide d'une correspondance, impliquant les mots parlés et écrits qui sont appris rapidement lors d'une seule exposition ou de quelques expositions, est susceptible d'être influencé par les connaissances phonotactiques et orthotactiques.

Dans le contexte actuel caractérisé par la mondialisation et l'immigration croissantes, et par l'utilisation de plus d'une langue à la maison et au travail, le multilinguisme est à la hausse et nécessite une attention accrue de la part des chercheurs concernant l'orthographe d'une langue à l'autre : (a) le transfert de l'orthographe de sa langue maternelle à sa langue seconde; (b) les similarités et les différences en matière d'orthographe, en relation avec la manière dont la phonologie et la morphologie ou la syntaxe sont représentées dans l'orthographe; (c) les dialectes à l'intérieur d'une même langue (p. ex., Kohler, Bahr, Silliman, Apel, & Wilkinson, 2007; Treiman & Barry, 2000); et (d) l'influence de l'origine des mots, tels que des mots anglais dérivés du français, du latin ou du grec qui constituent la majeure partie des mots dans les manuels anglais utilisés dans les écoles à partir de la quatrième année (Henry, 2002).

Conclusions

L'enseignement efficace de l'orthographe (a) facilite l'abstraction des régularités phonologiques, orthographiques et morphologiques dans les mots (p. ex., décider quel pseudomot parlé ou écrit ressemble à un vrai mot français ou anglais), (b) démontre des stratégies explicites pour l'établissement d'une correspondance entre différentes unités des mots parlés et écrits, (c) enseigne des règles d'orthographe explicites, (d) effectue la conception d'activités de réflexion qui favorisent la conscience phonologique, orthographique et morphologique, (e) propose des conseils métacognitifs permettant de vérifier et de réviser soi-même l'orthographe au besoin; (f) fournit un entraînement suffisant avec des mots spécifiques afin de développer l'orthographe automatique; et (g) associe l'orthographe à un enseignement du vocabulaire visant à favoriser l'amour des mots et les jeux avec les mots (Stahl & Nagy, 2005).

Date de publication en ligne : 2009-04-27 11:29:05

Lectures supplémentaires

- Pour en apprendre davantage concernant les codes phonologiques en relation avec l'orthographe, voir Berninger, Cartwright, Yates, Swanson, et Abbott (1994), Treiman, Berch, Tincoff, et Weatherston (1993), Varnhagen, Varnhagen, et Das (1992), et Varnhagen, Boechler, et Steffler (1999).
- Pour en apprendre davantage concernant le codage orthographique en relation avec l'orthographe, voir Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy, et Abbott (1992), Caravolas, Kessler, Hulme, et Snowling (2005), Holmes et Davis (2002), Jaffre et Fayol (2006), Johnson (1986), Olson, Forsberg, et Wise (1994), Seymour (1997), Pacton, Fayol, et Perruchet (2005b), et Varnhagen et al., (1992, 1999).
- Pour en apprendre davantage concernant le codage morphologique en relation avec l'orthographe, voir Bourassa, Treiman, et Kessler (2006), Carlisle (1994), Derwing, Smith, et Wiebe (1995), Green, McCutchen, Schwiebert, Quinlan, Eva-Wood, et Juellis (2003), Jaffré et Fayol (2006), Leong, (2000); Nagy, Berninger, et Abbott (2006), Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan, et Vermeulen (2003), Nunes, Bryant, et Bindman (1997), Pacton et al. (2005b), Treiman et Cassar (1996).
- Pour en apprendre davantage concernant le rôle de la connaissance du vocabulaire en relation avec l'orthographe, voir Berninger et al. (1992, 1994) et particulièrement Stahl et Nagy (2005).
- Pour en apprendre davantage concernant le rôle de la phonotactique en relation avec l'orthographe, voir Apel, Wolter, et Masterson (2006), Bernstein et Treiman (2001), Kessler et Treiman (1997), et Treiman, Kessler, Knewasser, Tincoff, et Bowman (2000),
- Pour en apprendre davantage concernant le rôle de la connaissance de l'orthotactique en relation avec l'orthographe, voir Apel et al. (2006) et Pacton et d'autres (2005).
- Pour en apprendre davantage concernant le rôle de la syntaxe en relation avec l'orthographe, voir Bryant, Nunes, et Bindman (1997, 2000), Fayol, Totereau, et Barrouillet (2006), et Muter et Snowling (1997).

Bibliographie

- Apel, K., Wolter, J., & Masterson, J. (2006). Effects of phonotactic and orthotactic probabilities during fast mapping on 5-year-olds' learning to spell. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 21-42.
- Arnback, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.
- Berninger, V. (2007). *Process assessment of the learner, 2nd Edition: PAL II RW diagnostic for reading and writing*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Berninger, Abbott, R., Rogan, L., Reed, E., Abbott, S., Brooks, A., et al. (1998). Teaching spelling to children with specific learning disabilities: The mind's ear and eye beat computer or pencil. *Learning Disability Quarterly*, 21(2), 106-122.
- Berninger, V., & Abbott, S. (2003). *PAL Research-supported reading and writing lessons*. San Antonio, TX: Harcourt/PsyCorp.
- Berninger, Cartwright, A., Yates, C., Swanson, H., & Abbott, B. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161-196.
- Berninger, V., Garcia, N., & Abbott, R. (2009). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. In Gary Troia (Ed.), *Writing instruction and assessment for struggling writers: From theory to evidence based practices*. Guilford.
- Berninger, V., Nagy, W., Carlisle, J., Thomson, J., Hoffer, D., Abbott, S., et al. (2003). Effective treatment for dyslexics in grades 4 – 6: Behavioral and brain evidence. In Foorman (Ed.), *Preventing and Remediating Reading Difficulties: Bringing Science to Scale*. Timonium, MD: York Press.
- Berninger, V., Raskind, W., Richards, T., Abbott, R., & Stock, P. (2008). A multidisciplinary approach to understanding developmental dyslexia within working-memory architecture: Genotypes, phenotypes, brain, and instruction. *Developmental Neuropsychology*, 33, 707-44.
- Berninger, V., Richards, T., Stock, P., Abbott, R., Trivedi, P., Altemeier, L. et al. (2009). fMRI activation related to nature of ideas generated and differences between good and poor writers during idea generation. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 6, 77-93.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Byrd, K., Curtin, G., et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94, 291-304.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Brooks, A., Abbott, S., Reed, E., et al. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching spelling units of varying size within a multiple connections framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Brooks, A., Begay, K., Curtin, G., et al. (2000). Language-based spelling instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly*, 23, 117-135.

- Berninger, V., Winn, W., Stock, P., Abbott, R., Eschen, K., Lin, C. et al. (2008). Tier 3 specialized writing instruction for students with dyslexia. *Reading and Writing, 21*, 95-129.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4*, 257-280.
- Bernstein, S., & Treiman, R. (2001). Learning a novel grapheme: Effects of positional and phonemic context on children's spelling. *Journal of Experimental Child Psychology, 79*, 56-77.
- Bourassa, D., Treiman, R., & Kessler, B. (2006). Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children. *Memory and Cognition, 34*(3), 703-714.
- Bryant, P., Nunes, T., & Bindman, M. (1997). Children's understanding of the connection between grammar and spelling. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 219-240). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bryant, P., Nunes, T., & Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 253-276.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*(4), 307-321.
- Carlisle, J. (1994). Morphological awareness, spelling, and story writing. Possible relationships for elementary-age children with and without learning disabilities. In N.C. Jordan, & J. Goldsmith-Phillips (Eds.), *Learning disabilities. New directions for assessment and intervention* (p. 123-145). Boston: Allyn Bacon.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading, 7*, 239-253.
- Carlisle, J., & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics, 14*, 177-195.
- Cassar, M., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 631-644.
- Derwing, B. L., Smith, M. L., & Wiebe, G. E. (1995). On the role of spelling in morpheme recognition: Experimental studies with children and adults. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 3-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dixon, R. C., & Engelmann, S. (2001). *Spelling through morphographs: Teacher's guide*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Dreyer, L., Luke, S., & Melican, E. (1995). Children's acquisition and retention of word spellings. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing* (p. 291-320). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relation to recoding. In P.B.Gough, L.C.Ehri, & R.Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (p. 107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-36.
- Fayol, M., Hupet, M. & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written french. From novices to experts errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174.
- Fayol, M., Largy, P. & Lemaire, P. (1994). Subject- verb agreement errors in French. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M., Thévenin, M-G., Jarousse, J-P., & Totereau, C. (1995). From learning to teaching to learning french written morphology. In T. Nunes (Ed.) *Learning to read: an integrated view from research and practice*. (p.43-64). Dordrecht (the Netherland): Kluwer.
- Fayol, M., Totereau, C., & Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: Noun, adjective, and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19, 717-736.
- Fayol, M, Zorman, M., & Lété, B. (2008). Associations and dissociations in reading and spelling French. Unexpectedly poor and good spellers. To appear in summer *British Journal of Educational Psychology Monograph*.
- Fry, E. (1996). *Spelling book. Level 1-6. Words most needed plus phonics*. Westminster, CA: Teacher Created Materials, Inc. www.teachercreated.com
- Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Graham, S., Harris, K., & Loynachan, C. (1993). The basic spelling vocabulary list. *Journal of Educational Research*, 86, 363-368.
- Graham, S., Harris, K., & Loynachan, C. (1994). The spelling for writing list. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 210-214.
- Graham, S., Harris, K., & Loynachan, C. (1996). The directed spelling thinking activity with high frequency words. The directed thinking activity: Application with high frequency words. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 34-40.
- Green, L., McCutchen, D., Schwiebert, C., Quinlan, T., Eva-Wood, A., & Juelis, J. (2003). Morphological development in children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 752-761.
- Henry, M. (2003). *Unlocking literacy. Effective decoding and spelling instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Holmes, V. M., & Davis, C. W. (2002). Orthographic representation and spelling knowledge. *Language and Cognitive Processes*, 17, 345-370;
- Holmes, V. M., & Carruthers, J. (1998). The relation between reading and spelling in skilled adult readers. *Journal of Memory and Language*, 39, 264-289.
- Jaffré, J-P., & Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in French. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (p. 81-104). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Kemp, N., & Bryant, P. (2003). Do bees buzz? Rule-based and frequency-based knowledge in learning to spell plural -s. *Child Development*, 74, 63-74.
- Kessler, B., & Treiman, R. (1997). Syllable structure and the distribution of phonemes in English syllables. *Journal of Memory and Language*, 37, 295-311.
- Kohler, C. T., Bahr, R. H., Silliman, E. R., Apel, K., & Wilkinson, L. C. (2007). African American English dialect and performance on nonword spelling and phonemic

- awareness tasks. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 157-168.
- Johnson, N. (1986). On looking at letters within words: Do we “see” them in memory? *Journal of Memory and Language*, 25, 558-570.
- Largy, P., Cousin, M., Bryant, P., & Fayol, M. (2007). When memorized instances compete with rules: The case of number-noun agreement in written French. *Journal of Child Language*, 34, 425-437.
- Largy, P., & Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36, 121-132.
- Leong, C. (2000). Rapid processing of base and derived forms of words and grades 4, 5 and 6 children's spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 277-302.
- Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22.
- Masterson, J., Apel, K., & Wasowicz, J. (2002). *SPELL Spelling Performance Evaluation for Language and Literacy* (Spelling assessment software for grade 2 through adult.) Also, *SPELL-Links to Reading & Writing - A Word Study Program for K-Adult*. (Assessment linked to instruction.) Learning By Design, Inc. <http://www.learningbydesign.com/>
- Muter, V., & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 407-425.
- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134-147.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742.
- Nation, K., Angell, P., & Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read : Effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71-84.
- Nunes, T., & Bryant, P. (1995). The effect of morphological training on word reading and spelling. In T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 43-64). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes (Improving Learning Series)*. New York: Routledge.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing*, 19, 767-787.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7, 289-307.
- Olson, R., Forsberg, H., & Wise, B. (1994). Genes, environment, and the development of orthographic skills. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic*

- knowledge I: Theoretical and developmental issues* (pp. 27–71). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Pacton, S. & Deacon, S.H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: Evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, i339-359.
- Pacton, S., & Fayol, M. (2005a). Learning to spell in a deep orthography. The case of French. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamin Pub. Company.
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005b). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities, *Child Development*, 76, 324-329.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning in real world context: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
- Read, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. In C. Frederickson & J. Domminick (Eds.), *Writing. The nature, development, and teaching of written communication 2* (pp., 105-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Richards, T., Aylward, E., Berninger, V., Field, K., Parsons, A., Richards, A., et al. (2006). Individual fMRI activation in orthographic mapping and morpheme mapping after orthographic or morphological spelling treatment in child dyslexics. *Journal of Neurolinguistics*, 19, 56-86.
- Schlagal, B. (2001). Traditional, developmental, and structured language approaches to spelling: Review and recommendations. *Annals of Dyslexia*, 51, 147-176.
- Seymour, P. (1997). Foundations of orthographic development. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.). *Learning to spell. Research, theory, and practice across languages* (pp. 319-337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., & Peters, M. L. (2006). Spelling patterns in preadolescents with atypical language skills: Phonological, morphological, and orthographic factors. *Developmental Neuropsychology*, 20, 93-123.
- Stahl, S., & Nagy, W. (2005). *Teaching word meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steffler, D. J., Varnhagen, C. K., Friesen, C. K., & Treiman, R. (1998). There's more to children's spelling than the errors they make: Strategic and automatic processes for one-syllable words. *Journal of Educational Psychology*, 90, 492–505.
- Templeton, S., & Bear, D. (1992). *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial Festschrift for Edmund Henderson*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first- grade children*. New York, NY: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289–313). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Treiman, R., & Barry, C. (2000). Dialect and orthography: Some differences between American and British spellers. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1423–1430.
- Treiman, R., Berch, D., Tincoff, R., & Weatherston, S. (1993). Phonology and spelling: The case of syllabic consonants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 267-290.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Psychology*, 63(1), 141-170.
- Treiman, R., Kessler, B., Knewasser, S., Tincoff, R., & Bowman, M. (2000). English speakers' sensitivity to phonotactic patterns. In M. B. Broe & J. B. Pierrehumbert (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology V: Acquisition and the lexicon* (p. 269–282). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Varnhagen, C. K., Boechler, P. M., & Steffler, D. J. (1999). Phonological and orthographic influences on children's vowel spelling. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 363-379.
- Varnhagen, C. K., Varnhagen, S., & Das, J. P. (1992). Analysis of cognitive processing and spelling errors of average ability and reading disabled children. *Reading Psychology*, 13(3), 217-239.
- Venezky, R. (1970). *The structure of English orthography*. The Hague. Mouton.
- Venezky, R. L. (1999). *The American way of spelling: The structure of origins of American English orthography*. New York: Guilford Press.
- Walker, J., & Hauerwas, L. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and Writing*, 19, 819-843.
- Woodcock, R., McGrew, K., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities* (3rd ed.). Itasca, IL: Riverside.

Pour citer le présent document:

Berninger, V., & Fayol, M. (2008). Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation (p. 1-14). London, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Consulté [insérer la date] sur <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topicId=234&fr=true>

Article

« Comment enseigner l'orthographe lexicale »

Raymonde Dubé

Québec français, n° 82, 1991, p. 57-63.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

<http://id.erudit.org/iderudit/44896ac>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

CAHIER PRATIQUE 40

Comment enseigner l'orthographe lexicale

Une démarche utilisant l'image mentale

Enseigner l'orthographe lexicale à des enfants de six ans n'est pas toujours facile. L'enseignant est conscient de l'importance de développer chez l'apprenti-scripteur des stratégies efficaces qui lui serviront de base pour ses apprentissages futurs.

Plusieurs enseignants de différents niveaux font les constatations suivantes : les écoliers ne possèdent pas de technique pour mémoriser les mots, ils n'ont pas le réflexe de relire et de douter de l'orthographe des mots. De plus, ils constatent que la mémorisation à long terme est déficiente. En un mot, les bons scripteurs demeurent bons, tandis que les moyens et les faibles s'améliorent peu.

Des études ont démontré que les bons scripteurs ont recours à la visualisation et que les techniques d'imagerie favorisent la mémorisation à long terme.

Partant de ces constatations, l'approche suivante utilise l'image mentale. Nous ne nous attardons, dans le présent cahier, qu'à l'aspect lexical de l'orthographe, délaissant intentionnellement sa dimension grammaticale.

Description sommaire

Degré suggéré :

- Première année du primaire
- Cette leçon peut s'adapter à tout niveau pour lequel on désire augmenter les performances en orthographe lexicale

Préalables

Cette étape s'inscrit à l'intérieur d'un thème, les mots choisis le sont en fonction de celui-ci. Il s'agit de l'étape acquisition de connaissances.

Enseignant :

- Vouloir expérimenter une nouvelle façon d'enseigner l'orthographe lexicale.
- Accepter que la grapho-phonétique n'est pas le moyen à privilégier pour orthographier les mots.

Élève :

- L'élève doit posséder un minimum d'attention
- Aucun préalable n'est nécessaire en ce qui concerne l'habileté au niveau du dessin ou de la perception visuelle.

Intentions pédagogiques

La démarche suggérée vise les objectifs suivants :

Objectif général

- Faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez le jeune scripteur.

Objectifs spécifiques

- Développer chez le jeune écolier son potentiel d'imagerie ;
- lui faire prendre conscience de son processus d'apprentissage : comment j'apprends.

Apprentissages visés

Lors du déroulement des activités, l'écolier est placé dans des situations qui exigent l'exploitation du programme suivant :

Écriture : orthographe lexicale
L'écolier de 1^{re} année doit apprendre à orthographier 75 mots faisant partie de son vocabulaire actif.

Moment suggéré

PHASE A : mémorisation de dessins : octobre et novembre
PHASE B : mémorisation de mots : de décembre à juin

Démarche adoptée

La démarche élaborée ici s'inspire de la Programmation Neuro-Linguistique (PNL), conçue par Bandler et Grinder, dont Robert Dilts a élaboré différentes applications pédagogiques. Elle s'inspire également de l'approche de Galyean qui utilise l'image mentale au niveau de différents apprentissages.

Cette démarche tient également compte du développement cognitif des enfants de six ans. À cet âge, il est préférable de leur fournir les images puisqu'ils sont peu habiles à les anticiper.

Puisque l'écolier n'est pas familier avec une telle démarche, il faut le sensibiliser de façon graduelle. C'est pourquoi cette démarche présente 2 phases. La mémorisation de dessins est une phase préparatoire à la mémorisation des mots.

Les deux phases de la démarche

Phase A : développement d'habiletés à reconnaître et à reproduire des images : mémorisation de dessins

Phase B : apprentissage de l'orthographe lexicale : mémorisation de mots

Phase A : mémorisation de dessins

Pour permettre à l'enfant de développer des habiletés au niveau de la reconnaissance et de la reproduction des images, il faut le guider à travers les deux étapes de chacune des phases.

2 étapes à suivre : 1. la mise en mémoire : étape par laquelle l'écolier se fait une représentation imagée du dessin présenté.

2. le rappel : étape lors de laquelle l'image doit apparaître sur son écran intérieur.

Activités préalables :

- Regrouper les enfants et les faire asseoir par terre.
- Créer un climat de détente, faire des respirations, faire le retour au calme.
- Leur demander d'essayer de bouger le moins possible.
- Leur expliquer ceci :

Dans ta tête, il y a comme un petit écran d'ordinateur. Des images peuvent apparaître sur cet écran, à la condition que tu fermes doucement tes yeux.

Ferme tes yeux et regarde bien sur ton écran, tu verras ta chambre à coucher, ton lit, etc.

- Vous pouvez leur faire visualiser différentes personnes familières, des animaux.
- Vous constaterez que certains enfants ne parviennent pas à créer des images, ils disent que tout est noir dans leur tête. Dites-leur que c'est normal et que vous leur donnerez des trucs pour allumer leur petit écran.

Étape 1 la mise en mémoire

Le dessin choisi pour illustrer cette leçon-type est celui d'un arbre.

- 1° L'enseignante présente le dessin d'un arbre aux écoliers. Ceux-ci décrivent le dessin en nommant les éléments.

Connais-tu plusieurs sortes d'arbres ? Peux-tu m'en nommer quelques-unes ? Regarde ce dessin d'un arbre. Décrivons-le : comment est son tronc, ses branches, ses feuilles...

- 2° L'enseignante place l'affiche à l'angle supérieur gauche du tableau.

- 3° Après avoir demandé aux écoliers d'orienter leur regard en haut à gauche, elle les invite à regarder le dessin, puis à fermer les yeux en essayant de le voir sur leur petit écran, toujours au même endroit et le plus clairement possible.

Tu vas maintenant essayer de te rappeler cet arbre, tel que tu le vois. Regarde bien le dessin, ferme les yeux et essaie de voir l'arbre sur ton écran, dans ta tête. Si tu as de la difficulté, ouvre les yeux et regarde encore l'affiche. Referme les yeux et regarde une autre fois si tu vois l'arbre dans ta tête.

- 4° L'enseignante demande ensuite aux écoliers de fermer les yeux, de visualiser le dessin de l'arbre sur leur écran et d'en nommer les éléments.

Ferme les yeux et regarde sur ton petit écran et, lorsque tu verras l'arbre bien clairement dans ta tête, garde les yeux fermés et dis-moi tout ce que tu vois : son tronc est... ses branches sont...

- 5° Elle leur demande de retourner à leur pupitre. Les enfants ferment de nouveau les yeux, visualisant le dessin. L'enseignante leur demande de faire le dessin de l'arbre dans l'espace au dessus de leur pupitre. Elle leur demande ensuite d'ouvrir les yeux et de le reproduire sur une feuille de papier.

Ferme tes yeux, regarde l'arbre sur ton petit écran et dessine ce que tu vois dans ta tête dans l'espace, au-dessus de ton pupitre ; utilise ton doigt comme si c'était un crayon. Quand tu auras terminé, ouvre tes yeux et dessine-le sur ta feuille de papier, avec ton crayon.

- 6° Elle les invite ensuite à vérifier si le dessin est pareil à celui de l'affiche et à y apporter les rectifications nécessaires.

Maintenant, tu vas regarder l'affiche et vérifier si l'arbre que tu as dessiné est pareil à celui de l'affiche. S'il n'est pas pareil, regarde l'affiche et corrige-le.

Matériel nécessaire

PHASE A : mémorisation de dessins :

- dessins agrandis, collés sur cartons 9 X 12 environ
- dessins possédant les critères suivants :
 - objets familiers
 - comportant plusieurs items
 - faciles à reproduire
- quelques dessins sont illustrés plus loin, à titre d'exemples.
- papier et crayon

Consignes spécifiques

L'affiche doit obligatoirement être placée à l'angle supérieur gauche du tableau qui fait face aux élèves : ceci les oblige à orienter leur regard dans cette direction, stimulant ainsi l'hémisphère droit, endroit où se logent les images.

Il est important de faire un rappel fréquent des dessins, des mots déjà mémorisés. Ex. : le mercredi, faire le rappel des dessins ou mots enseignés le lundi, etc.

Fréquence des leçons

- trois fois par semaine

Durée d'une leçon

- durée approx. : 15 minutes, réparties comme suit :
 - 10 minutes : préparation, retour au calme, mise en mémoire d'un nouveau dessin.
 - 5 minutes : rappel de dessins déjà mis en mémoire.

Étape 2 le rappel

Dessins suggérés

Voici quelques suggestions de dessins, à titre indicatif seulement.

Vous pouvez également utiliser des dessins faits par les enfants.

Ces dessins vous semblent peut-être difficiles, mais l'expérimentation a démontré que les enfants sont très habiles à les reproduire.



1° L'enseignante nomme l'objet que l'enfant devra dessiner : l'arbre.

Si tu veux dessiner le même que celui que tu as appris, voici ce que tu devras faire : tu prononces son nom : arbre.

2° Elle leur demande de s'en faire une image mentale.

Ferme les yeux, regarde sur ton petit écran, dans ta tête. Si tu n'arrives pas à voir clairement le dessin de l'arbre, répète-toi le mot et retourne voir en haut à gauche si tu aperçois ton image.

3° Elle les invite à exécuter le dessin qu'ils voient dans leur tête.

Quand ton image est claire, copie sur ta feuille l'arbre que tu vois dans ta tête.

4° L'enseignante fait remarquer aux écoliers qu'en regardant leur dessin, lorsqu'il est terminé, ils ressentiront une sensation agréable (si leur dessin semble correct) ou une sensation désagréable (si le dessin ne semble pas correspondre au modèle) ; cela indique qu'il serait préférable de retoucher le dessin.

Regarde bien l'arbre que tu as dessiné. Est-il pareil à celui de l'affiche ? Quand tu le regardes, te semble-t-il correct ? Quelle impression ressens-tu ? Si tu penses qu'il n'est pas pareil, regarde une autre fois ton image dans ta tête et corrige ton dessin.

5° Il est très important que l'enseignante amène les écoliers à prendre conscience de leur façon d'apprendre tout au long de la leçon. Elle peut leur demander, à différents moments, de verbaliser la démarche qu'ils sont en train de faire.

Nous allons maintenant revoir ensemble tout ce que tu devras faire pour te rappeler le dessin de cet arbre. Raconte-moi comment tu t'y prends.

Phase B : mémorisation de mots

Le mot sélectionné pour cette leçon d'orthographe lexicale est le mot CHAT.

Étape 1 la mise en mémoire

1° L'enseignante prononce le mot dont elle veut faire apprendre l'orthographe et demande aux enfants s'ils ont souvent vu un chat, sur une photo ou dans la réalité.

2° Elle leur demande de revoir mentalement l'image de ce chat.

Ferme tes yeux doucement et revois sur ton écran, dans ta tête, ce chat dont tu te rappelles le plus.

3° Les écoliers décrivent ensuite leur image mentale.

Dis-moi comment est le chat que tu vois dans ta tête. De quelle couleur est-il ?...

4° L'enseignante fait ensuite utiliser le mot CHAT dans une phrase signifiante pour les enfants.

Les amis qui possèdent un chat vont nous dire quel est son jeu préféré.

5° Elle montre l'affiche qui a été préparée : image d'un chat, ayant le mot CHAT écrit au crayon feutre rouge au-dessous du dessin. Elle fait épeler le mot.

Je vais te montrer un autre chat. Comment est-il, mon chat à moi ? Sous le dessin du chat, il y a le mot CHAT. Combien y a-t-il de lettres dans ce mot ? Par quelle lettre commence-t-il ? Par quelle lettre finit-il ? Nommons ensemble les lettres du mot CHAT.

6° L'enseignante place ensuite l'affiche à l'angle supérieur gauche du tableau.

7° Après avoir demandé aux écoliers d'orienter leur regard en haut à gauche du tableau, elle les invite à regarder le mot, puis à fermer les yeux, en essayant de le voir mentalement, toujours au même endroit et le plus clairement possible.

Tu vas maintenant apprendre à écrire le mot CHAT. Regarde bien l'affiche, ferme les yeux et essaie de voir le mot CHAT dans ta tête, sur ton petit écran. Si tu n'y arrives pas, ouvre les yeux et regarde encore l'affiche, jusqu'à ce que le mot CHAT apparaisse sur ton écran.

8° L'enseignante demande aux écoliers de fermer les yeux, de visualiser le mot CHAT et de l'épeler à l'envers (lettres de droite à gauche) ; cette épellation inversée permet de déjouer toute stratégie purement auditive car il faut obligatoirement voir le mot mentalement pour réussir à l'épeler ainsi. Elle leur demande ensuite de nommer les lettres dans l'ordre habituel.

Moment suggéré

PHASE B : apprentissage de l'orthographe lexicale mémorisation de mots : de décembre à juin

Matériel nécessaire

PHASE B : mémorisation de mots :

- une affiche pour chaque mot que vous désirez enseigner (c'est un matériel qui pourra être réutilisé d'année en année)
- la fabriquer comme suit :
 - utiliser du papier construction de même couleur (important) 9 X 12
 - sur ce carton, coller une feuille blanche de grandeur standard ; sur cette feuille, on doit retrouver le dessin et le mot. Le mot doit être écrit en gros caractères script à l'encre rouge seulement.

Voici un exemple :



Fréquence des leçons

- Chaque jour si possible.
- Utiliser la première période du matin puisque les enfants sont plus reposés.

Durée d'une leçon

- Durée approximative : 15 minutes réparties comme suit :
 - 10 minutes : préparation, retour au calme, mise en mémoire d'un nouveau dessin
 - 5 minutes : rappel de mots déjà mis en mémoire

Mots suggérés

Les mots devront posséder les critères suivants :

- mots fréquents à l'oral
- mots fréquents à l'écrit
- mots tenant compte de l'âge (échelles de vocabulaire)
- mots ayant une haute valeur d'imagerie

Les mots-outils peuvent s'enseigner différemment.

Liste de mots suggérés :

(à l'exception des mots-outils)

papa	maman	rue
bébé	robe	arbre
malade	livre	lune
école	table	maison
porte	(il) joue	sur
chat	cheval	lion
lapin	vache	fête
pomme	poire	bonbon
soupe		

Cette liste n'est qu'à titre indicatif.

Suggestion à l'enseignant

Il est fortement recommandé de tenir un journal de bord afin d'y noter :

- le contenu de la leçon
- le nom des élèves absents
- les commentaires des enfants
- toute remarque concernant le déroulement de la leçon.

9° Elle leur demande ensuite de retourner à leur pupitre et d'écrire le mot dans l'espace (les yeux fermés), d'ouvrir les yeux et de l'écrire sur une feuille de papier.

Garde les yeux fermés et écris le mot CHAT dans l'espace. Ouvre les yeux et écris-le sur ta feuille.

10° L'enseignante invite ensuite les écoliers à vérifier si le mot qu'ils ont écrit est correct. Si le mot est mal orthographié, elle les invite à reprendre les étapes 7 à 10.

Regarde l'affiche et vérifie si tu as écrit correctement le mot. Si tu n'as pas réussi, regarde le mot encore et ferme les yeux jusqu'à ce que le mot CHAT apparaisse sur ton écran, dans ta tête.

Étape 2 le rappel

1° L'enseignante ou l'écolier prononce le mot CHAT.

Chaque fois que tu voudras écrire le mot CHAT, voici ce que tu devras faire : d'abord, tu prononces le mot.

2° Elle invite les écoliers à s'en faire une image mentale.

Tu verras alors apparaître le mot sur ton écran, si tu fermes les yeux. Si tu n'arrives pas à voir clairement l'image des lettres dans ta tête, répète-toi le mot et retourne voir en haut à gauche si l'image apparaît.

3° Elle leur demande ensuite de l'orthographier.

Quand l'image du mot CHAT est claire dans ta tête, écris le mot sur ta feuille.

4° L'enseignante leur fait remarquer qu'ils ressentent une sensation kinesthésique, en relisant le mot.

Regarde le mot que tu viens d'écrire. Te semble-t-il bien écrit ? Quelle sensation éprouves-tu ? Si tu crois que le mot n'est pas écrit comme sur l'affiche, ferme de nouveau tes yeux et regarde sur ton écran si la photo du mot apparaît et récris-le correctement sur ta feuille.

5° Comme pour la mémorisation de dessins, l'enseignante doit objectiver la démarche avec son groupe.

Nous allons maintenant revoir tout ce qu'il faut faire quand on veut se rappeler un mot qu'on a mis sur notre ordinateur, dans notre tête. Raconte-moi...

Les avantages de cette démarche

Les expérimentations faites simultanément en 1^{re} et 2^e année nous ont permis de faire les constatations suivantes :

1. Cette approche, utilisant l'image mentale, permet la stimulation de l'hémisphère droit.
2. L'utilisation de l'image mentale comme stratégie d'apprentissage a des répercussions au niveau de la lecture : amélioration de la capacité à globaliser les mots.
3. Une amélioration au niveau de la concentration a été observée.
4. Cette approche conscientise l'enfant quant à sa façon d'apprendre ; même à 6-7 ans, c'est possible.
5. Le réflexe de douter, de se relire est développé dès la 1^{re} année.
6. L'écopier n'utilise la grapho-phonétique que comme mécanisme de dépannage lorsque le procédé visuel ne peut être utilisé ou comme moyen de vérification.
7. L'enseignement de l'orthographe revêt un caractère ludique.
8. Cette démarche peut s'adapter à tous les niveaux et à toute situation qui nécessite la mémorisation visuelle.

Tous les enfants ont bien aimé apprendre les mots de cette façon et ils ont démontré beaucoup d'habiletés au niveau de la mémorisation de dessins.

Bibliographie

- DUBÉ, R. et VACHON, M.-T., *Utilisation de l'image mentale pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les enfants de 6 à 8 ans*, Rapport de recherche de diplôme de 2^e cycle (Diplôme d'intégration de la recherche à la pratique éducative), département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1989, 194 p.
- DILTS, Robert B. 1985, *Applications pédagogiques de la programmation neuro-linguistique*, Montréal, Transformation, 26 p.
- GALYEAN, Beverly-Colleene, *Visualisation, apprentissage et conscience*, traduit par Paul Paré, Québec, Centre d'interprétation de la personne, 1986, 316 p.

Raymonde DUBÉ

Compte-rendu de l'animation ORTHOGRAPHE AU CYCLE 3 (première partie)

1. Pierre Sémidor, enseigner l'orthographe au cycle 3

L'**objectif** est de mettre les élèves dans une situation la plus proche possible d'une situation d'écriture et de parler de "comment on s'y prend pour écrire orthographiquement". On évitera donc le mot "dictée" pour parler d'écriture de la phrase. Les élèves doivent apprendre à se servir de ce qu'ils savent en écrivant. On vise une capacité à **écrire dès le premier jet de manière orthographique** : utiliser les mots mémorisés, choisir les bons homophones (ce qui suppose de savoir qu'ils existent) effectuer les accords simples (ce qui suppose d'avoir des repères et de savoir identifier les classes de mots).

Pour agir dans la situation, chaque élève s'appuie sur les **fragments de langue mémorisés** (orthographe lexicale mais aussi ensembles du types "des" + noms avec un "s" final, "ils ou elles" + verbes en -ent.) comme sur **des savoirs grammaticaux**.

Ce que la situation ne vise pas, qui donc sera enseigné dans d'autres situations :

- apprendre à se relire
- construire des savoirs grammaticaux
- apprendre à produire le sens du texte

Contrairement au dispositif proposé en C2, la phrase n'est pas produite avec les élèves à partir d'une situation d'enseignement disciplinaire. Ce choix est autorisé par le fait que les élèves ont déjà une culture écrite et une culture scolaire. L'enseignant s'assure cependant que tous les élèves s'approprient la phrase proposée, qu'elle se rattache fermement à la langue qu'ils écrivent, qu'elle est parfaitement comprise.

Les phases de la phrase du jour au C3

1- Contextualisation

L'enseignant explique comment il a choisi la phrase du point de vue thématique ; il l'énonce, aide les élèves à mobiliser le contexte dans lequel elle s'insère, la répète suffisamment pour qu'ils la mémorisent en entier. En effet, il ne s'agit pas de la dicter ensuite par groupes de mots mais de laisser les élèves écrire la phrase qu'ils ont entièrement en tête de manière à être proche d'une situation où ils écrivent "ce qu'ils veulent dire".

2- **Les élèves écrivent la phrase.** On peut imaginer qu'avant d'écrire, des élèves veuillent se renseigner sur une orthographe (comme ils le font au C2). Cette demande, intéressante du point de vue de la posture (le scripteur anticipe les problèmes), risque d'amener la classe à traiter tous les problèmes en amont si l'enseignant laisse s'ouvrir le débat. Pour les élèves les plus fragiles, cela veut dire que toute la réflexion a lieu sur des mots que l'on ne voit pas, qui ne sont pas sous leurs yeux, que l'on discute sur des formes "virtuelles". On se rapproche du dispositif de la dictée négociée où les élèves ont le droit de poser toutes les questions qu'ils jugent utiles pour produire un texte sans erreur. Cette pratique est plus adaptée au collège où les élèves ont beaucoup plus d'expériences de la langue ; cependant dans des écoles où les élèves de CM ont été régulièrement habitués à travailler sur la phrase du jour, cela peut constituer une variation, une étape nouvelle. Au fur et à mesure de l'année, l'enseignant aide les élèves à mobiliser les fruits des expériences déjà effectuées.

3- L'enseignant reproduit **au tableau** toutes les formes proposées par les élèves. C'est un moment de calme et de concentration où les élèves s'approprient les éléments des débats qui vont s'ouvrir.

4- **Le débat** est engagé sur une première forme qui peut être, suivant les jours, le premier mot, un mot dont les élèves ont envie de parler, un mot que l'enseignant désigne en premier parce qu'il le juge pertinent. Pendant ces échanges, les élèves doivent expliquer comment ils s'y sont pris et avancent ensemble (avec un guidage précis du maître) vers le choix correct. Dans les cas où ils ne peuvent pas trouver seuls la bonne orthographe, l'enseignant prend soin de ne pas les laisser chercher inutilement, d'apporter clairement la solution et de préciser comment lui sait : il s'appuie sur une orthographe mémorisée ou sur un savoir grammatical que les élèves ne possèdent pas encore (il peut à ce sujet établir un horizon d'apprentissage.)

5- La phrase correctement orthographiée **apparaît clairement à la fin de la séance**. Si le travail a été plus long que prévu, c'est l'enseignant qui donne les dernières orthographes car à la clôture la phrase qui se trouve sous les yeux des élèves doit être entièrement correcte orthographiquement. On peut, avant de passer à la copie, rappeler un élément du débat précédent : par quelle procédure on a sélectionné telle ou telle forme.

6- **Les élèves copient la phrase correcte**. C'est une nouvelle phase de calme et de concentration. La copie est une activité d'apprentissage, on écrit au C3 au minimum par mots entiers mais surtout par groupes de mots voire la phrase entière sans plus lever la tête. L'enseignant intervient pour que les élèves progressent dans leurs manières de copier. Très vite la seule copie acceptable est **sans erreur**.

7- Les phrases copiées sont l'objet d'un **travail de mémorisation** qui passe par le "par cœur" mais aussi par des jeux avec des fragments, des fabrications de nouvelles phrases avec des variations, des modifications que l'on analyse. C'est parce qu'ils auront des images orthographiques dans la tête que les élèves écriront de plus en plus de manière orthographique quand ils seront en situation d'écriture (donc que leur attention sera fortement sollicitée par le sens de ce qu'ils veulent dire.) Ces nouvelles formes mémorisées viennent s'ajouter aux formes déjà mémorisées en C2.

La situation proposée est stable et récurrente ; ses différents moments sont clairement balisés par l'enseignant. Ainsi, les élèves peuvent se les approprier et traiter la langue comme ils la comprennent. L'enseignant les aide à mettre cette compréhension en adéquation avec les normes orthographiques. Ils prennent ainsi l'habitude de traiter l'écriture avec sa dimension orthographique.

Les fragments de langues mémorisés sont aisément **mobilisables en situation de productions d'écrits** .

2. Danièle COGIS, un dispositif : la phrase du jour, la boîte à phrases et les balles d'accord

D. Cogis, en plus de la phrase du jour, propose deux activités types qui vont permettre d'aller progressivement vers la **compétence de révision** (ou « **savoir prendre en charge l'orthographe de ses écrits** »).



a) La « boîte à phrases »

Elle va permettre de « réviser » les règles essentielles d'accords que l'on a étudiées en classe : accords dans le GN, accords S-V. On va surtout essayer de faire émerger les représentations (erronées) des élèves pour les reconstruire.

Le principe :

des mots sont classés par nature grammaticale dans des boîtes (à chaussures par exemple). Une étiquette très visible indiquera cette nature. On tirera au hasard les mots dans l'ordre suivant : verbe, nom, déterminant, adjectif, mot invariable.

Les mots (uniquement le radical pour les verbes, le singulier pour les noms et les adjectifs) sont privés de leur terminaisons : celles-ci sont ajoutées en **SE JUSTIFIANT ORALEMENT** en fonction du hasard du tirage des déterminants qui entrainera la chaîne d'accords :

déterminant -> nom -> adjectif qualificatif -> verbe

On écrit la phrase trouvée (si elle a un sens) et on indique par **des « balles d'accords »** les terminaisons ajoutées et **SURTOUT JUSTIFIÉES**.

b) Les balles d'accord :

C'est formaliser une technique qui met les mots à accorder en lien : c'est tracer le trajet des accords à partir d'un mot signal.

Les antilopes voient la lionne avec son lionceau et sautent sur l'autre rive.

●-----○-->○----->○

3. Ghislaine Haas, Orthographe au quotidien (CRDP de Bourgogne)



Dans son ouvrage, elle propose quatre types d'activités :

- les activités de systématisation
- les ateliers de négociation graphique (ANG)
- les classements d'erreurs
- les systèmes d'écriture

a) LES ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION :

Ces activités sont celles qui se rapprochent le plus des activités d'orthographe traditionnelles, puisqu'elles ont pour objectif de travailler systématiquement des points précis de l'orthographe du français.

Faire en sorte que les élèves les comprennent, se les approprient et soient capables de résoudre les problèmes qui leur sont liés au cours de leurs productions d'écrit.

Ce sont en général des points qui sont restés en suspens dans les ANG. Mais ces activités sont destinées également à nourrir les ANG, à donner aux élèves les connaissances nécessaires pour développer leurs stratégies.

b) LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE (ANG) :

Il s'agit de favoriser la mise en place de démarches argumentatives concernant le fonctionnement de l'écrit.

Au niveau comportemental, il s'agit de solliciter l'intérêt des enfants pour les aspects orthographiques de leurs productions.

L'ANG est un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant, qui va pouvoir mesurer le **niveau de réflexion métalinguistique** de ses élèves et permettre aux enfants d'appivoiser des raisonnements orthographiques en prenant une certaine distance par rapport au langage.

Description de la démarche :

Un texte choisi ou fabriqué, centré sur plusieurs notions problématiques, est dicté à un groupe de cinq ou six élèves regroupés autour de l'enseignant pendant que les autres élèves de la classe travaillent en autonomie au sein de la classe.

Les différentes graphies sont affichées.

Les élèves débattent des différentes graphies et tentent d'argumenter en faveur de l'une ou de l'autre.

Lorsque la discussion autour d'un point est terminée, l'enseignant propose aux enfants d'écrire, sur le tableau de papier, un résumé du débat qui a eu lieu : l'ensemble des propositions et des arguments sont notés.

L'atelier s'achève par un bilan oral effectué par l'enseignant rappelant les problèmes abordés résolus et non résolus pour lesquels les autres groupes apporteront peut-être plus tard une

solution. Alors seulement la graphie correcte est proposée au petit groupe qui la compare à sa production personnelle.

Une synthèse collective vient clore cette série d'ANG après que tous les groupes de la classe ont effectué cet atelier :

- Affichage des productions de tous les groupes (graphies, argumentations).
- Discussion entre les groupes pour faire part des problèmes qu'un groupe a réussi à résoudre, ou pour demander de l'aide aux autres groupes pour des problèmes restés en suspens.
- Mise au point des problèmes résolus au sein de la classe.

Les questions auxquelles on ne sait pas encore répondre sont notées et conservées (elles feront éventuellement l'objet d'un travail en activité de systématisation).

- Copie par les élèves du texte dicté correctement orthographié : ce texte pouvant servir de référence en cas de difficultés rencontrées.

Rôle de l'enseignant :

Il encourage, suscite la prise de parole des plus timides.

Il stimule intellectuellement, fait prendre conscience du travail intellectuel.

Enfin, il effectue la synthèse finale de ce qui a La durée moyenne de l'atelier est de 30 minutes, écriture et synthèse comprises, car il s'agit d'une activité exigeante et éprouvante tant pour les élèves que pour l'enseignant.

L'ANG est un moment privilégié, car chacun a la possibilité de s'exprimer sur ses choix.

Il permet **une prise de parole de tous** les enfants et surtout de ceux qui ne la prennent jamais en grand groupe.

Ici **l'erreur** est considérée comme digne d'intérêt puisqu'elle n'est pas une faute mais un objet de discussion et par là même, la source d'une réflexion qui doit conduire à un progrès.

c) LES CLASSEMENTS D'ERREURS :

Le classement d'erreurs a un **rôle cognitif**, puisqu'il conduit les élèves à exercer leur capacité à classer des éléments en fonction de modalités précises, donc à

- réfléchir,
- discuter,
- argumenter

au sein de petits groupes.

Il a également un **rôle didactique** : c'est un outil construit par l'élève, qu'il utilise avec la participation du maître pour corriger ses propres productions.

L'objectif principal de cette activité est d'amener les élèves à établir un classement d'erreurs orthographiques à partir de critères qu'ils vont eux-mêmes élaborer pendant l'activité. Elle se différencie donc des activités qui proposent aux élèves soit des grilles toutes faites pour classer des erreurs identifiées comme telles, soit des grilles de relecture pour faire retour sur leur texte.

On peut rappeler les types d'erreurs identifiés par N. **Catach** :

- erreurs sur le son (l'élève a mal entendu);
- erreurs sur l'écriture du son (erreur sur le choix du phonogramme, entraînant ou n'entraînant pas de modification du son);
- erreurs sur les accords en genre sur le nom, sur l'adjectif (morphogrammes de genre);
- erreurs sur les accords en nombre sur le nom, sur l'adjectif (morphogrammes de nombre);

- erreurs sur les accords en nombre concernant le verbe (accord du verbe avec son sujet, morphogramme verbal de pluriel);
 - erreurs sur les marques de conjugaison (morphogrammes verbaux) : marques de personne, marques de temps;
 - erreurs sur les marques lexicales, internes ou finales (morphogrammes lexicaux);
- erreurs sur les logogrammes - homophones.

La mise en œuvre :

Les élèves sont répartis par groupes hétérogènes de quatre ou cinq qui travaillent simultanément.

L'activité est présentée : on annonce aux élèves que l'on va construire un outil en commun pour s'aider dans la production d'écrits, pour corriger ses erreurs et pour ne plus en faire.

Le nombre total d'erreurs à classer doit être approximativement d'une quinzaine. Ce sont des erreurs relevées dans des productions d'écrit récentes des élèves de la classe.

Les erreurs seront présentées soulignées par l'enseignant. Il est demandé aux élèves d'écrire sur la partie droite de la page les mots corrigés.

Les élèves corrigent avec les moyens du bord. Cette correction peut prendre un certain temps. Elle est déjà un début de réflexion sur la nature des erreurs.

On fait une mise en commun finale qui sera affichée au tableau.

Le classement des erreurs :

Vous allez classer les erreurs dans un tableau.

Vous allez mettre ensemble les erreurs qui se ressemblent.

Vous allez essayer de donner un titre à chaque colonne (en écrivant très gros). Ce titre doit permettre d'identifier l'erreur et il doit être une aide pour la correction de cette erreur.

Demandez-vous en mettant votre titre si celui-ci pourrait vous aider à vous corriger si vous aviez fait cette erreur.

Les élèves commencent alors à élaborer leur classement. Cette activité leur pose évidemment des problèmes.

L'enseignant ne doit pas forcer les élèves, et en aucun cas leur souffler des catégories toutes prêtes. Il ne doit pas s'affoler des classements aberrants, mais demander à ce que toutes les erreurs soient classées. Au cours de ce premier classement, les élèves ont été confrontés aux représentations de leur petit groupe, ils ont argumenté leurs positions et ces confrontations ont permis un certain nombre d'avancées. La deuxième étape, en portant les confrontations à un deuxième niveau, va leur permettre d'aller encore plus loin, mais toujours dans le respect de leur rythme.

Le classement collectif :

Les élèves se retrouvent dans le groupe classe. Durant cette étape, les classements des groupes vont être confrontés les uns aux autres : les élèves vont découvrir des similitudes dans leurs classements respectifs, mais aussi des titres auxquels ils n'avaient pas pensé, mais dont on peut penser qu'ils relèvent de leur zone proximale de développement.

Le rôle de l'enseignant est capital, mais délicat : la confrontation bien menée doit conduire l'ensemble des élèves à passer à un niveau supérieur, mais ce niveau doit être accessible à tous, tout en marquant une progression. Cette progression est rendue possible par l'apport des différents classements, par la confrontation qui fait apparaître leur inadéquation ou au contraire leur pertinence.

Lorsque l'enseignant estime être arrivé à un classement exploitable, et qu'il sent que les élèves commencent à être lassés, il décide de conserver cet état final, mais temporaire.

Désormais, lorsqu'il rencontrera dans les copies des élèves une erreur de ce type, il la codera et l'élève pourra la reconnaître et la corriger.

L'élément déterminant dans l'établissement des catégories est l'usage que les élèves pourront en faire : c'est une question à leur poser constamment : cette catégorie vous aidera-t-elle à faire moins d'erreurs ? Ainsi, même si le classement est assez pauvre au début, il va s'enrichir rapidement, en particulier grâce au travail qui est mené parallèlement, et dans les ANG, et dans les activités de systématisation.

Les élèves écrivent le tableau sur leur cahier. Le tableau est affiché dans la classe..

Les bénéfices du classement d'erreurs :

L'élève construit son savoir et se l'approprié. Cette activité permet effectivement de proposer aux élèves une réflexion véritable dans le domaine orthographique, d'avoir recours à une démarche inductive, partant de l'observation d'un corpus d'erreurs judicieusement choisies, appelant une phase d'analyse et aboutissant à la construction de plusieurs catégories d'erreurs.

Ils doivent mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour observer, analyser, mettre de l'ordre dans un système vaste et complexe.

Le travail débouchera progressivement sur un outil d'analyse qu'ils s'approprieront d'autant plus facilement qu'ils l'auront construit eux-mêmes et qu'ils pourront l'utiliser dans leurs productions écrites.

Catégories d'erreurs et domaines d'erreurs

	Catégories d'erreurs	Domaine d'erreurs	
		Lexical (morphologie)	Grammatical (lié à la syntaxe)
<p>Principe phonographique Le premier système qui organise l'orthographe détermine le rapport phonie - graphie et permet d'établir une relation entre les phonèmes et les graphèmes qui les transcrivent dans un mot donné</p>	<p>Phonogrammes Un phonogramme peut être constitué d'une lettre (« b »), de deux (« en ») ou de trois (« eau »). Un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes (ex [o] par o, au, eau, oo)</p>	<p>Oubli d'un ou de plusieurs phonogrammes</p> <ul style="list-style-type: none"> * Emploi d'un phonogramme ne transcrivant pas le bon phonème ex: dans / tend train / crin * Erreur sur le choix du phonogramme ex: [o] en o, oo, au, eau 	
<p>Principe sémiographique</p>	<p>Morphogrammes La plus petite unité de la chaîne orale, porteuse de signification.</p> <p>Morphogrammes lexicaux: porteurs d'une signification lexicale: par ex. le t dans petit, le g dans rang...</p> <p>Morphogrammes grammaticaux: porteurs d'une signification syntaxique: ex: le s au pluriel des noms et des adjectifs; le nt pour les verbes</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Oubli d'un morphogramme utile à la dérivation (ex: les famille de mots) ex: petit / petitesse * Erreur sur le choix d'un morphogramme utile à la dérivation ex: tabac / tabatière * Emploi d'un morphogramme là où il n'y en a pas ex: abri / abriter 	<ul style="list-style-type: none"> * Oubli du morphogramme du féminin ex: le e de jolie * oubli ou erreur de morphogramme du nombre des noms, des adjectifs et des participes ex: s de enfants; s de bleus, x de bateaux * Erreur sur la désinence verbale ex: le s de tu chantes le nt de ils chantent
<p>Principe sémiographique</p>	<p>Logogrammes La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones lexicaux et grammaticaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Oubli ou erreur d'une lettre étymologique ex: doit / doigt * erreur de phonogramme dans les homophones ex: ancre / encre tante / tente 	<ul style="list-style-type: none"> * Erreur de phonogramme dans les homophones ex: ce / se sont / son * Erreur sur les signes diacritiques ex: a / à ou / où
<p>Principe sémiographique</p>	<p>Segmentation Elle concerne les mots mal coupés, les groupes de mots dans les phrases et les phrases dans les textes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Mauvaise segmentation d'un mot ex: davantage / d'avantage 	<ul style="list-style-type: none"> * Mauvaise ponctuation du texte

Présentation de quelques typologies d'erreurs :

■ Typologie d'erreurs

1	10 Je n'entends pas le mot juste	J'oublie des lettres	maitenant (maintenant)
		Je rajoute des lettres	manman (maman)
	11 Je n'entends pas le mot juste	Je confonds les lettres	dibon (bidon) golooper (galoper)
		Je confonds les sons	salate (salade)
2	20 Je n'entends pas le mot juste	J'oublie les accents	bebe (bébé)
		J'inverse les accents	élève (élève)
		Je ne sais pas écrire le son [j]	pailler (payer) briler (briller)
		Je change la place des lettres	avoin (avion)
		J'oublie la cédille	garcon (garçon)
		J'oublie u après g	gérir (guérir)
		J'oublie e après g	pigon (pigeon)
		J'oublie un s	asis (assis)
	21 J'entends le mot juste mais je ne vois pas le mot juste	Je mets un s en trop	grisse (grise)
		J'oublie une lettre	tiket (ticket) trin (train)
		Je mets une lettre en trop	lapain (lapin)
		Je confonds	mamen (maman)
		J'inverse	byciclette (bicyclette)
3	30 J'accorde mal	déterminant et nom	la routes, les fille_
		nom et adjectif	les grand_ garçons
		sujet et verbe	je chantes, les enfants joue_
		nom et participe passé	ils sont venu_ , elle a vue
	31 Je confonds	les marques du pluriel	les chevaus, les soux
		les terminaisons des verbes	tu mangé, il crit
		l'infinitif et le participe	ils vont chanté (er)
4	Je confonds	des mots qui se lisent de la même façon	chant/champ, sot/seau, a/à, et/est, on/ont

D'après C. Gruaz et al., *L'évaluation de l'orthographe*, p.86
© CRDP de Rouen, 1986.

Exemple d'une typologie utilisée dans une classe de CM2

(cité par SAUTOT J.-P., *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3 Grenoble : CRDP, 2002*)

problèmes d'oreille	1.1	oubli d'une lettre qui s'entend
	1.2	ajout d'une lettre qui s'entend
	1.3	mélange de lettres qui s'entendent
problèmes d'accent	2.1	oubli d'accent
	2.2	ajout d'accent
	2.3	mélange d'accents
problèmes de lettres muettes	3.1	oubli de lettres muettes
	3.2	ajout de lettre muette
	3.3	mélange de lettres muettes
marques du pluriel	4.1	oubli de marque du pluriel
	4.2	ajout de marque du pluriel
	4.3	mélange de marque du pluriel
problèmes de verbe	5.3	conjugaison
	6.3	mélange part. passé infinitif
problèmes de féminin	7.1	oubli de marque du féminin
	7.2	ajout de marque du féminin
ponctuation majuscule	8.1	oubli ponctuation ou majuscule
mots	9.0	mots mal coupés
	9.1	oubli de mot
	9.2	mélange de mots

- **Activité 1** : erreurs soulignées et codées : aller dans l'outil de référence pour corriger les erreurs.

⁵ là où je vis ⁵ il y a des ¹ montagnes ³ froide et enneigées. Quand ils
³ naissent, ⁴ mais petits sont ¹ minuscules et tout roses. Ils ³ grandissent ² très.
³ Il se suspendent aux ² branches ⁴ et se balancent la tête en bas.

- **Activité 2** : déterminer à quelles catégories appartiennent les erreurs soulignées

Le panda

Je suis maigre est blanc de la tête aux pattes. ma fourrure est épaisse. je
 suis calme, eureux et len - Ma nourriture préférée est le bambou.
 Avec mes griffes pointues, je déterre des plantes.

Grille typologique des erreurs d'orthographe utilisable en cycle 3

TYPE	DEFINITION	Outils
1	Erreurs de sons • J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui va changer la prononciation au mot lu. Ex.: <i>maitenant tele, puvard</i> Au lieu de: <i>maintenant télé, buvard</i>	Tableaux de sons (dans un référentiel d'outils comme le multivues).
2	Erreurs sur les mots • J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui ne va pas changer la prononciation du mot lu. Ex.: <i>fôret, bato, brui</i> Au lieu de: <i>forêt bateau, bruit</i>	Dictionnaire. Listes de mots (dans un référentiel d'outils comme le multivues).
3	Erreurs d'accord et de conjugaison • Je me trompe dans les accords en genre (masculin/féminin) et/ou en nombre (singulier/pluriel) des noms, des déterminants, des adjectifs. Ex.: <i>les voiture bleu</i> Au lieu de : <i>les voitures bleues</i> • Je n'accorde pas le verbe avec le sujet. Ex.: <i>Les enfants écoute et regardes</i> Au lieu de : <i>Les enfants écoutent et regardent.</i> • Je me trompe dans la terminaison des verbes. Ex.: <i>Il bois, il a manger, nous somme</i> Au lieu de: <i>il boit h a mangé, nous sommes</i>	Pour les erreurs d'accord: l'entourage du mot dans la phrase. Pour les erreurs de conjugaison : un usuel de conjugaison comme le Bescherelle.
4	Erreurs sur les homophones • Je me trompe sur l'écriture des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une écriture différente. Ex.: famille des [a] : <i>a, as, à, ah</i> famille des /sE/ : <i>ses, ces, c'est s'est sais, sait</i>	Fiches de recherche (dans un référentiel d'outil comme le multivues).
5	Erreurs de signes • Je ne sais pas utiliser la ponctuation (, . : ? ! « » , ..) ni les majuscules. • J'oublie le trait d'union dans un mot composé. Ex. : <i>piquenique, rouge gorge</i> Au lieu de : <i>pique-nique, rouge-gorge</i> • J'oublie l'apostrophe. Ex.: <i>loiseau, il narrive pas</i> Au lieu de: <i>l'oiseau, il n'arrive pas</i>	Fiches de recherche (dans un référentiel d'outils comme le multivues) NB : Le référentiel d'outils comporte cinq parties correspondant aux cinq types d'erreurs.

- **Activité 1 :** erreurs soulignées et codées : aller dans l'outil de référence pour corriger les erreurs.

⁵là où je vis ⁵ il y a des ¹montagnes ³froides et enneigées. Quand ils
 naisse, ³ma ⁴petits sont ¹minuscules et tout roses. Ils ³grandisse ²vitte.
³Il se suspendent aux ²branches ⁴est se balancent la tête en bas.

- **Activité 2 :** déterminer à quelles catégories appartiennent les erreurs soulignées

Le panda

Je suis noir est blanc de la tête au pattes. ma fourrure est épaisse. je suis calme, eureux et ben . Ma nourriture préférée est le bambous. Avec mes griffes pointue, je déterre des plante.

4. Comment aider les élèves à mémoriser les mots outils ?

Exemple : les mots invariables

Mots invariables : cycle 3

Les mots invariables sont des mots qui s'écrivent toujours de la même façon

1. ailleurs	30. d'abord	59. là	88. puisque
2. ainsi	31. dans	60. là-bas	89. quand
3. alors	32. debout	61. loin	90. que
4. après	33. dedans	62. longtemps	91. quelquefois
5. assez	34. dehors	63. lorsque	92. qui
6. aujourd'hui	35. déjà	64. maintenant	93. quoi
7. auprès	36. demain	65. mais	94. rien
8. aussi	37. depuis	66. malgré	95. sans
9. aussitôt	38. dessous	67. mieux	96. sauf
10. autant	39. dessus	68. moins	97. selon
11. autour	40. devant	69. par	98. seulement
12. autrefois	41. donc	70. parce que	99. sinon
13. autrement	42. dont	71. parfois	100. soudain
14. avant	43. durant	72. parmi	101. sous
15. avec	44. également	73. partout	102. souvent
16. beaucoup	45. encore	74. pas	103. sur
17. bien	46. enfin	75. pendant	104. surtout
18. bientôt	47. ensemble	76. personne	105. tandis que
19. ça	48. ensuite	77. peu	106. tant
20. car	49. entre	78. peut-être	107. tard
21. ceci	50. environ	79. plus	108. tellement
22. cela	51. est-ce que	80. plusieurs	109. tôt
23. cependant	52. grâce	81. plutôt	110. toujours
24. chaque	53. hélas	82. pour	111. très
25. chez	54. hier	83. pourquoi	112. trop
26. combien	55. hors	84. pourtant	113. vers
27. comme	56. ici	85. près	114. voici
28. comment	57. jamais	86. presque	115. voilà
29. contre	58. jusque	87. puis	116. vraiment

Micheline Cellier /IUFM de Montpellier

Que retient-on le mieux ? ?

Ce qui a du sens, ce que l'on répète, ce que l'on peut relier à d'autres.

Ce que l'on catégorise (exemple : on retient mieux les mots d'un même champ lexical).

Ce qu'on consolide (en effet dans le temps le mot perd de son acuité, de sa précision).

Aider les élèves à mémoriser les mots invariables : donner à observer la liste des mots invariables, demander aux élèves de trouver un tri, associer à chaque « groupe » une règle (ex : tous les mots qui se terminent par un « s » muet), dicter les mots par « groupe » en écrivant systématiquement la règle, créer des sous groupes, faire évoluer le tri.

Caractéristiques des outils C3

Ils doivent être récapitulatifs, organisés et évolutifs

Pas de répertoire alphabétique... mais

un cahier de vocabulaire de grand format (pour mettre les tableaux ou les «schémas») qui puisse être découpé en différentes parties :

les mots les plus fréquents

le vocabulaire de spécialité (histoire, sciences, mathématiques)

les mots rencontrés en littérature

Et garder quelques pages pour... « les mots que j'aime »... (espace personnel)

Des pistes pour enseigner l'orthographe à l'école d'après Michel FAYOL « Orthographe » PUF 2008

La conscience phonologique

Une capacité précieuse à faire varier suivant quatre dimensions, chaque fois :

- les unités : mots, syllabes, rimes, unités abstraites/phonèmes
- les activités : repérer, segmenter, transformer (ajouter, enlever, permuter...)
- la position des segments : début, milieu, fin
- les caractéristiques des items : familiarité, fréquence, longueur, régularité

L'orthographe lexicale

- l'approche phonémique : relation lecture/orthographe
- l'approche lexicale : mémorisation par cœur de mots irréguliers (implicite/acculturation, explicite/guidage)
- l'approche morphologique : dérivationnelle (racine/préfixe/suffixe) ou flexionnelle (genre/nombre)

La conscience morphologique

Produire des formes dérivées à partir d'une base : sucre, sucrer, sucrier.

Produire un nom dérivé à partir d'un adjectif fourni : pauvre, pauvreté.

Porter un jugement sur une segmentation morphologique : radical + préfixe/suffixe.

Évaluer la capacité de segmentation morphologique : fruitier → fruit, rêveur → rêve.

Sélectionner parmi trois mots l'item qui constitue le dérivé d'un mot fourni : chat → chien, chaton, château.

Appliquer des dérivations à des pseudomots : trine → trinette, furpe--> furpeur .

L'orthographe syntaxique

- Observation et réflexion
- Découverte notionnelle par paliers
- Exercices réussis des élèves
- Formalisation : écriture de règles
- Entraînement- évaluation
- Automatisation

Les différents types de dictées

Du CP au CM2

La dictée codée

Objectif	<ul style="list-style-type: none">.relever des indices pertinents pour écrire sans faute..renforcer ses connaissances en morphologie (identification des temps et modes, reconnaissance des marques de genre et de nombre) et en syntaxe (identification de la relation sujet/ verbe et des chaînes d'accord).
Niveau	CIII
Modalité http://ekladata.com/pQ9mOWBowWwPyHqGd1OH6YtbNM4.pdf	Chaque dictée se déroule selon 4 étapes. Étape 1 : l'élève écoute la dictée dans son intégralité. Étape 2 : l'élève écrit la dictée, chaque mot dans le cartouche qui lui est réservé. Étape 3 : les difficultés sont signalées et l'élève effectue une première correction. Étape 4 L'enseignant signale les erreurs restantes et donne à l'élève les corrections qu'il doit apporter. La dictée se termine quand il n'y a plus aucune erreur.

La copie

Objectif	<p>→ apprendre à copier → mémoriser l'image orthographique des mots</p>
compétence	Être capable de copier un texte sans erreur
niveau	CP et CE1 et cycle 3
modalité	<p>Apprentissage collectif au départ</p> <p><u>Rythme des séances collectives d'apprentissage ?</u> à adapter à la classe, mais deux principes : - de la régularité, de la persévérance ; - toujours avant de donner des mots à apprendre à la maison (si on en donne, une ou deux fois par semaine).</p> <p><u>Choix des mots ?</u> D'abord les petits mots invariables : et, mais ... Ensuite, des mots plus difficiles ou plus longs, un groupe de mots, ou même une phrase.</p>

La dictée préparée

Objectif	Réinvestir un apprentissage orthographique ou grammatical dans un court texte (étape intermédiaire entre l'exercice et la production d'écrit)
Compétence	Prendre conscience des difficultés qui peuvent survenir dans la dictée, baliser le terrain.
Niveau	CII / CIII
modalité	collectif et individuel: -Préalablement : traitement collectif des problèmes majeurs posés par le texte, juste avant ou en différé. - Schématisation des différents groupes syntaxiques dans la phrase, - Repérage des chaînes d'accords, - Écriture collective, sur ardoise, des mots difficiles. -Dictée individuelle

La reconstitution de texte

Objectif	<ul style="list-style-type: none">-Repérer les différents groupes syntaxiques dans les phrases et leurs fonctions,-Repérer la nature de certains mots,-Repérer les chaînes d'accords : S/V, accords dans le GN,-Repérer les substituts,-Repérer le lexique difficile,-Mémoriser une unité syntaxique courte
niveau	CIII
modalité	<p>Mode de travail : classe entière ou demi classe et individuel ou par deux</p> <p>Mise en œuvre (Séance longue) Choisir des textes avec des actions, un enchaînement</p> <p>Collectif :</p> <ul style="list-style-type: none">-Lire et comprendre le texte complet, écrit au tableau,-Repérer quelques formes problématiques à travailler : syntaxe, lexique, connecteurs, substituts, accords,-Aider, par l'analyse grammaticale, les élèves à s'imprégner du texte,-Relire le texte à chaque étape de travail,-Effacer des éléments clé à la fin de l'apprentissage, <p>(Les remplacer éventuellement par un petit dessin ou un idéogramme pour aider à la mémorisation de la phrase – en lien avec la catégorisation)</p> <p>Individuel ou par deux :</p> <ul style="list-style-type: none">-Restituer le texte à l'écrit. (individuellement ou par deux, si choix de négociation).

La dictée du jour, dictée active

Objectif	<p>→ Apprendre à écrire sans faute sous la dictée</p> <p>→ S'entraîner en orthographe lexicale et grammaticale</p>
Compétence	Être capable d'écrire sans erreur en mobilisant des connaissances acquises (voc; gram; ortho)
Niveau	CP et CE1 et cycle 3
modalité	<ul style="list-style-type: none">• Une dictée quotidienne est recommandée sur une durée courte.• Ce sont toujours des mots déjà vus.• Ce sont des structures simples et connues.
	<ul style="list-style-type: none">• On peut garder la même structure syntaxique pendant une période assez longue et varier les mots, passer du singulier au pluriel et inversement, changer de temps...• On peut passer à une phrase complexe ou deux phrases avec reprise pronominale en milieu ou en fin de CE1, suivant le niveau de la classe.• Les élèves peuvent inventer eux-mêmes les phrases à dicter. C'est très recommandé en cycle 3, plutôt au CM.• Le rituel n'est pas lassant si on se permet de créer un effet de surprise de temps en temps en choisissant une phrase qui fait rire. Une variante possible de la phrase dictée du jour consiste à poser un problème orthographique à travers la dictée en prévenant les élèves : « Aujourd'hui, j'ai choisi une phrase où il y a une difficulté qu'on n'a pas encore étudiée. On va voir si vous trouvez où se situe cette difficulté dans la phrase et si certains trouvent la bonne solution. »

La dictée différenciée

- http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/18395684/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=160747039140

objectif	orthographier correctement sous la dictée et exercer une vigilance orthographique lors de la phase de relecture
niveau	CE2/CM1/CM2
modalité	Collectif puis individuel Un prolongement possible de ce dispositif est de déboucher vers une typologie plus fine des fautes, élaborée avec les élèves et vers un guide de relecture leur permettant de porter une vigilance sur certains points de fonctionnement de la langue.

La dictée négociée

- <http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=729>

Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Développer la curiosité des élèves et la maîtrise du langage en aidant les élèves à renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres• prendre conscience des stratégies à mettre en oeuvre: argumenter, justifier, expliciter• approcher intuitivement les savoirs à acquérir
Niveau	CIII
Modalités	Il s'agit de transformer la dictée traditionnelle, à visée évaluative, en tâche-problème, à visée d'apprentissage. On demande aux élèves, après la phase de dictée habituelle avec révision individuelle de se grouper par deux ou trois et de ne rendre au maître qu'une seule dictée : les solutions différentes sont alors discutées, négociées et argumentées

La dictée traditionnelle

Objectif	-Évaluer des compétences orthographiques apprises en classe
Niveau	CII/CIII
Modalité	<p>Mode de travail: individuel</p> <p>Mise en œuvre: possibilité ou non d'utiliser des outils, selon l'objectif Aides lexicales ou grammaticales : répertoires, dictionnaires, référents grammaticaux collectifs ou individuels,</p> <ul style="list-style-type: none">-L'enseignant dicte le texte.-Le texte est relu, les élèves se posent les questions orthographiques.-Si des outils sont utilisés, l'enseignant questionne l'élève: « Quels outils as-tu utilisés? Pourquoi? Comment? »

La dictée à trous

Objectif	-Cibler l'évaluation sur les problèmes traités en excluant tout autre interférence.
niveau	CIII
modalité	Individuelle ou collective -Proposer des textes lacunaires : effacer un ou certains mots (grammaticaux ou lexicaux) dans un texte que les enfants ne connaissent pas. -Ou, créer les trous avec les élèves, en effaçant au fur et à mesure les mots dont la difficulté a été expliquée

La dictée enchaînée ou en randonnée

Objectif	Aide à la mémorisation Entraînement à l'orthographe
Niveau	CII/CIII
Modalité	Collective et individuelle - Lundi (10 à 15 minutes) : Une phrase simple ou complexe (selon le niveau de la classe) est écrite au tableau. L'enseignant explique chaque accord, sollicite les élèves pour justifier chaque terminaison, commenter chaque problème orthographique. Ensuite la phrase est cachée en refermant le tableau et dictée aux élèves. Enfin le tableau est ré-ouvert et les élèves comparent et corrigent eux mêmes leurs erreurs. Certains sont interrogés pour redonner les explications. - Mardi : la phrase du lundi est à nouveau dictée et une deuxième phrase est ajoutée, mêmes procédures, explications et corrections. - Jeudi : On ajoute une troisième et nouvelle phrase aux deux phrases précédemment apprises, mêmes procédures, explications et corrections. - Vendredi : La dictée est faite avec les 4 phrases étudiées au cours de la semaine et cette fois elle est évaluée. Une correction finale sera faite. Selon le niveau une 5ème phrase peut être ajoutée en fonction de la conjugaison, du vocabulaire ou de la grammaire étudiés au cours de la semaine

La dictée en quatre temps

Objectif	<p>-Entraîner la mémorisation confortée par l'idée de récurrence</p> <p>L'exercice doit être très rapide, pas plus d'une demi-heure mais deux à trois fois par semaine.</p>
Niveau	CII/CIII
Modalité	<p>1er temps : le texte court, non préparé, de 2 à 4 phrases selon le niveau de classe est dicté aux élèves, en sautant comme toujours une ligne ; une à deux minutes de relecture individuelle sont laissées ; c'est le premier jet.</p> <p>2ème temps : l'enseignant ouvre le tableau sur lequel la dictée a été écrite. Muni d'un stylo à bille vert chaque élève corrige sa dictée, souligne le mot erroné, le recopie correctement en dessous sur la ligne laissée. C'est bien une autocorrection. Il indique lui-même le nombre d'erreurs dans « le compteur à fautes » dans la marge, en vert.</p> <p>3ème temps : questions et réponses rapides, explications de l'enseignant pour éliminer les derniers doutes</p> <p>4ème temps : le tableau est refermé, les élèves tournent la feuille pour écrire au verso. L'enseignant dicte à nouveau le texte. A ce stade les feuilles sont ramassées.</p>

La dictée piégée

Objectifs	fixer l'attention des élèves sur des points précis, en ne ciblant (ou en évaluant) que ce qui a été étudié, expliciter ou évaluer des points connus de tous sans surprise
Niveau	CII/CIII
Modalités	Après avoir étudié au cours d'une période, certains points de grammaire, d'orthographe d'usage, de conjugaison, une dictée contenant dix pièges sur ces points est proposée. Chaque piège est mis en évidence en étant souligné. Les élèves seront évalués sur ces 10 mots. Seuls les pièges où ils sont tombés seront comptés. Les explications seront à reprendre collectivement, puis correction et reprise individuelle.

La dictée attention

Objectifs	Développer la rigueur et l'attention.
Niveau	CII/CIII
Modalités	<p>1-L'enseignant propose un mot à apprendre par jour. Il l'écrit au tableau pour que chacun le mémorise.</p> <p>2- Sur l'ardoise, les élèves écrivent le mot dicté. Ils lèvent l'ardoise et le maître vérifie.</p> <p>3-Tout compte ; orthographe, écriture, accent, soin...</p> <p>4-Si le mot est rigoureusement écrit, alors l'élève pourra passer au deuxième, puis plus.</p>

La dictée ciblée argumentée

Objectif	Argumenter l'orthographe d'un mot, comprendre que chaque mot ne s'écrit pas indépendamment des autres de la phrase, se concentrer sur la notion à évaluer
Niveau	CIII
Modalité	<p>1-Une notion d'orthographe grammaticale est étudiée dans les séances précédentes.</p> <p>2-L'enseignant lit une première fois le texte de la dictée. Les élèves n'écrivent pas.</p> <p>3-L'enseignant indique la compétence qui sera évaluée à partir de cette dictée. Les autres erreurs ne compteront pas.</p> <p>4-L'enseignant dicte le texte en s'arrêtant phrase après phrase de manière à laisser le temps à tous de justifier l'orthographe choisie. Cette argumentation devra être écrite sous chaque mot concerné. Prévoir 4 lignes sous chaque phrase pour écrire les justifications.</p>

La lettre manquante

Objectif	Prendre conscience de la polyvalence d'une même lettre, classer un graphème en fonction de son rôle dans la langue
Niveau	CIII
Modalité	<ol style="list-style-type: none">1-L'enseignant choisit la lettre sur laquelle il veut travailler (« s » par exemple).2- Chaque élève tente de trouver 5 mots avec la lettre « s ».3-Par 4, ils construisent un texte qui comprend tous leurs mots.4-Ils repèrent tous les « s » et réécrivent le texte sur une affiche sans les « s ».5-Chaque groupe va compléter le texte d'un autre avec un feutre différent.6-Les élèves classent les lettres manquantes en fonction du rôle qu'elles ont dans la langue. Ils écrivent le classement sur une affiche.7-Chaque groupe présente le classement obtenu. Les comparaisons peuvent alors donner lieu à des discussions qui vont mettre l'accent sur la polyvalence des lettres.

La dictée panneau

Objectif	Mémoriser à très court terme l'orthographe d'un ou plusieurs mots.
Niveau	CIII
Modalité	<p>1-La dictée est copiée sur des bandes de carton par le maître ou par des élèves.</p> <p>2-L'enseignant ou un élève lit la totalité du texte puis lève et monte le premier panneau en oralisant le ou les mots inscrits. Quand un élève est sûr de pouvoir copier sans erreur le texte qu'il a sous les yeux, il lève la main. Quand toutes les mains sont levées, le panneau est caché et les élèves écrivent. On peut aussi une fois la lecture effectuée, faire une relecture de contrôle. Le panneau est alors remontré, toujours en oralisant le ou les mots qui apparaissent.</p> <p>3-A l'issue de la dictée, les élèves qui le souhaitent vont vérifier au fond de la classe qu'ils n'ont laissé aucune erreur. Ceci afin de bien faire comprendre aux élèves qu'un texte copié ou dicté se doit d'être sans faute.</p>

La dictée photo

Objectif	Acquérir la mémoire photographique à moyen terme des mots (les textes proposés ne devront donc ne pas comporter de difficultés de grammaire -accords- ou de conjugaison).
Niveau	CII/III
Modalité	<p>1-L'enseignant (ou la magnétophone) dicte, les élèves écrivent au brouillon.</p> <p>2-Le texte solution est disposé en plusieurs exemplaires au fond de la classe. Les élèves peuvent aller voir ce texte autant de fois qu'ils le souhaitent à condition de se déplacer sans leur brouillon et sans aucun outil de prise de notes.</p> <p>3-Quand l'élève est absolument certain de ne plus avoir aucune erreur sur son brouillon, il recopie au propre son texte sur son cahier habituel.</p> <p>4-L'élève qui a terminé apporte son cahier à l'enseignant qui vérifie immédiatement l'absence d'erreur et qui garde le cahier. Cet élève va alors aider un camarade qui n'a pas encore terminé soit en se déplaçant à sa place pour voir le mot suspect soit en lui donnant de l'aide en dictant et en surveillant la recopie au propre.</p>

La dictée caviardée

Objectif	Prendre conscience de ses connaissances et de ses limites en orthographe
Niveau	CII/III
Modalité	<p>1-Le texte de la dictée est distribué à chaque élève et affiché au tableau. Les élèves sont invités à masquer au feutre noir les mots qu'ils sont certains d'orthographier correctement.</p> <p>2-Collectivement, au tableau, le maître caviarde le texte selon les indications des élèves en demandant à chacun pourquoi il est sûr de ne pas faire d'erreur en écrivant tel ou tel mot. Les élèves peuvent continuer à caviarder leur texte pendant cette phase.</p> <p>3-Sous la dictée de l'enseignant (ou du magnétophone) chaque élève recopie au propre la dictée sur son cahier habituel à partir de ce qu'il entend et de son texte caviardé.</p> <p>4- Les élèves vont vérifier au fond de la classe qu'ils n'ont laissé aucune erreur.</p>

La dictée frigo

Objectif	Acquérir l'aptitude à l'auto-correction
Niveau	CIII
Modalité	<p>1-L'enseignant (ou le magnétophone) dicte, les élèves écrivent au brouillon.</p> <p>2-L'enseignant ramasse les feuilles de brouillon sans les regarder. Il les met au « frigo » puis affiche et distribue le texte solution. Les élèves surlignent les mots dans lesquels ils pensent avoir fait des erreurs.</p> <p>3-Collectivement la classe étudie mot par mot la dictée à partir des erreurs. Il y a à chaque fois discussion et débat argumenté.</p> <p>4-Le maître ramasse les textes solutions, les dispose au fond de la classe, ferme le tableau, ressort les brouillons du « frigo » et les distribue, toujours sans regarder. Chacun corrige son brouillon et quand il est absolument certain de ne plus avoir aucune erreur, il recopie au propre son texte sur son cahier habituel.</p> <p>5-Les élèves vont vérifier au fond de la classe qu'ils n'ont laissé aucune erreur.</p> <p>6-L'élève qui a terminé apporte son cahier à l'enseignant qui vérifie immédiatement l'absence d'erreur et qui garde la cahier. Cet élève va alors aider un camarade qui n'a pas encore termine en l'aidant en dictant et en surveillant le recopie au propre.</p>

La dictée à l'aide

Objectif	Être capable de pratiquer le brouillon mental.
Niveau	CIII
Modalité	<p>1-L'enseignant dicte, les élèves écrivent au brouillon. Si un élève doute de l'orthographe d'un mot, il appelle à l'aide. Dans un premier temps, c'est le maître qui aide l'élève à préciser sa demande. Petit à petit il est cependant souhaitable que ce soit un autre élève qui l'interroge sur la nature du doute (terminaison, accord, graphie de tel ou tel son, lettre doublée). La classe doit ensuite se mettre d'accord sur une proposition appuyée par un discours argumenté.</p> <p>2-Chaque élève recopie au propre la dictée sur son cahier habituel pendant que le maître dispose au fond de la classe le texte solution.</p> <p>3-L'élève qui a terminé apporte son cahier à l'enseignant qui vérifie immédiatement l'absence d'erreur et qui garde le cahier. Cet élève va alors aider un camarade qui n'a pas encore terminé en l'aidant en dictant et vérifiant la recopie au propre.</p> <p>4-Les élèves vont vérifier au fond de la classe qu'ils n'ont laissé aucune erreur.</p>

La dictée surveillée

Objectif	Être capable de proposer des alternatives crédibles à un mot contenant une erreur orthographique.
Niveau	CII/CIII
Modalité	<p>1-La dictée se fait par groupe de 2, un qui copie, un qui dicte et qui surveille. Le scripteur copie au brouillon sous la dictée du surveillant qui doit signaler au scripteur tout mot mal orthographié sans indiquer la nature ou la position de l'erreur. Le scripteur doit alors proposer une orthographe alternative au mot signalé erroné jusqu'à trouver l'orthographe correcte. A la moitié de la dictée, on inverse les rôles.</p> <p>2-Les élèves recopient au propre leur texte sur leur cahier habituel.</p> <p>3-L'élève qui a terminé apporte son cahier à l'enseignant qui vérifie immédiatement l'absence d'erreur et qui garde la cahier. Cet élève va alors aider un camarade qui n'a pas encore terminé en dictant et en surveillant la recopie au propre.</p>

La dictée de groupe

Objectif	Identifier et utiliser l'outil nécessaire en cas de doute quant à l'orthographe d'un mot.
Niveau	CIII
Modalité	<p>1- L'enseignant constitue des groupes hétérogènes de 4 ou 5 élèves ; un est responsable de ce qui va s'écrire, un va copier, un cherche dans le dictionnaire, un autre dans un précis de conjugaison, un dernier dans un livre de grammaire. Chaque élève peut changer de rôle à chaque fin de phrase. Chaque groupe rédige une affiche. L'enseignant dicte très, très lentement, les scripteurs de chaque groupe écrivent sous le contrôle de leurs camarades.</p> <p>2-Les affiches sont fixées au tableau et comparées. Des corrections sont alors effectuées si nécessaire par chaque groupe après débat argumenté et appuyé par des références aux outils disponibles . Le maître n'intervient que si la classe entière s'apprête à valider une orthographe erronée.</p> <p>3-Chaque élève recopie au propre la dictée sur son cahier habituel pendant que le maître dispose au fond de la classe le texte solution.</p> <p>4-L'élève qui a terminé apporte son cahier à l'enseignant qui vérifie immédiatement l'absence d'erreur et qui garde la cahier. Cet élève va alors aider un camarade qui n'a pas encore terminé en lui dictant et en surveillant la recopie au propre.</p>

La dictée minute

Objectif	Être capable de mémoriser durablement une phrase contenant une difficulté orthographique majeure.
Niveau	CIII
Modalité	La même phrase contenant une difficulté particulière (de grammaire ou de conjugaison) est dictée et corrigée chaque jour au brouillon jusqu'à ce que tout le monde soit capable de l'écrire sans erreur du premier coup. Ce jour-là, elle est copiée dans le cahier du jour et affichée dans la classe.

Séminaire IEN ORTHOGRAPHE

Extraits

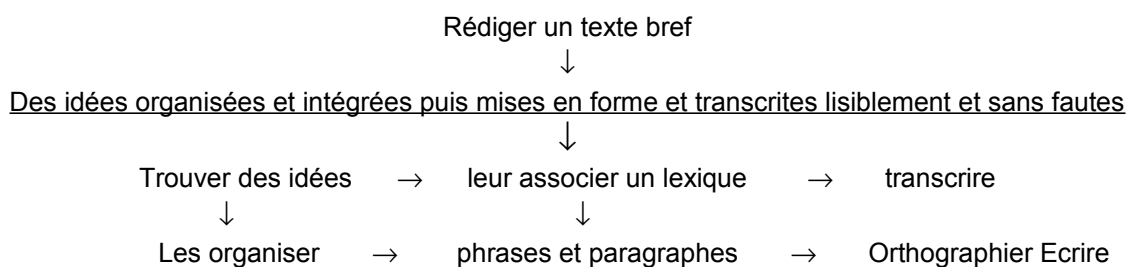
Michel Fayol - Construire des apprentissages efficaces et transférables en orthographe

(*Orthographe PUF 2008 Fayol Jaffré*)

L'orthographe - Sa place

Sachant que

- Le système orthographique : difficultés variables, domaine bien étudié, connaissances précises et accessibles
- Les apprenants : âge, niveau de lecture, domaine partiellement étudié, beaucoup de lacunes
- L'enseignement dispensé : implicite, explicite, progressions, domaine non étudié, empirisme non évalué



Selon cette présentation, toutes ces questions devraient être abordées prioritairement et l'orthographe intervient en dernier lieu. Sa position n'est pas dominante. Il faut donc s'interroger sur le temps qui doit lui être consacré. Alors que la pratique semble montrer l'inverse ... Il faudrait d'abord privilégier la production écrite. L'orthographe a un poids qui doit être mieux évalué, l'idéal étant d'arriver à obtenir une efficacité suffisante pour le ramener à 30 minutes par jour avec 85% de réussite de la part des élèves. Pour cela il faut définir très précisément ce qui doit être acquis en fonction d'une progression précise du CP au CM2 dans le cadre d'une approche harmonisée collectivement.

L'un des objectifs à fixer serait donc celui-ci afin de pouvoir consacrer un minimum de temps pour un maximum de bénéficiaires.

Pour cela, aborder 4 axes :

- la découverte du principe alphabétique et l'apprentissage des relations entre phonèmes et graphèmes
- l'apprentissage de la forme orthographique des mots et des régularités
- l'apprentissage de la morphologie ; dérivations (dire/redire) et flexions (dire/dirent – timbre/timbres)
- la mise en œuvre assurée même dans des activités complexes.

(? en quoi l'orthographe influe-t-elle sur la production de textes ?)

1 - Rappels sur le système orthographique

Le système français est compliqué alors que d'autres sont très simples : exemple le finlandais, idéal, car 24 lettres et 24 phonèmes donnent des combinaisons simples. Parmi les plus complexes : le français et l'anglais.

Le français orthographique a plus de phonèmes que de lettres donc il faut transcrire plus de sons dans une configuration homogène qui contient des particularismes locaux.

Les difficultés se situent dans deux sens : De l'écrit vers l'oral (lecture orale), le français est plutôt un système régulier car les configurations se lisent presque toujours de la même façon. L'apprentissage n'est pas à ce titre très compliqué moins que celui de l'anglais). Le problème se situe dans l'autre sens, de l'oral vers la transcription car nous disposons de 36 phonèmes pour transcrire 130 graphèmes (voir Nina Catach).

La plus grande difficulté se situe sur le « é ».

Exemple aussi de la non consistance dans la transcription pour le phonème « in » et toutes ses transcriptions.

Il s'en suit que ce sont d'abord les régularités qui s'acquiert naturellement et il faut utiliser cette approche pour l'apprentissage de l'orthographe.

****Forcer le trait sur l'observation de la position des lettres lorsqu'on transcrit un mot en s'appuyant sur l'effet de fréquence de manière explicite.**

****Retenir que certaines des contraintes imposées sont acquises quasi spontanément. Au-delà les autres éléments du système orthographique sont plus aléatoires et l'apprentissage spontané ne suffira pas.**

2 - Formes orthographiques et régularités

En français, les marques morphologiques ne sont pas forcément associées à des formes sonores différentes : la sonorisation ne permet pas d'anticiper les variations orthographiques.

Les élèves doivent donc acquérir des connaissances spécifiques sachant qu'ils acquièrent naturellement les connaissances générales.

On a cependant toujours besoin des connaissances lexicales qui sont nécessaires (« rideau »).

Bilan des erreurs les plus fréquentes : les accents, le doublement des consonnes, les accords en nombre et en genre des noms, verbes et adjectifs, les confusions participe passé et infinitif.

Il y a donc dans le système lui-même des contraintes et ce sont les plus subtiles qui vont poser des difficultés et qui imposent le travail sur le morphologique.

Dès que les élèves apprennent à lire, ils en retiennent certains globalement mais sans lien entre eux. Il y a alors une très forte corrélation entre la forme orthographique des mots et leur approche sonore. Il s'agit d'une utilisation qui repose sur la mémoire. Alors même que les mots invariables ne sont pas forcément retenus, leur mémorisation varie au cours du parcours scolaire. (« beaucoup » bien écrit en CM alors que « abri » ne l'est plus). La base permet l'écriture phonologiquement plausible mais la difficulté des lettres muettes complexifie l'orthographe. On en vient à considérer qu'il faudrait inhiber certaines contraintes.

**** L'apprentissage est largement implicite (à partir de l'activité de lecture bien que cela ne suffise pas en français à cause des lettres muettes). Il faudrait que certains mots seulement fassent l'objet d'un apprentissage explicite (20%).**

**** Etablir des listes de mots difficiles par niveau de classe et en fonction de la fréquence des erreurs.**

**** Travailler en lecture et écriture, la lecture favorisant les régularités seulement.**

**** Veiller à l'apprentissage des mots correctement écrits et ne jamais laisser de mots incorrects.**

**** Mettre en place des protocoles d'apprentissage systématique pour 300 mots par an, compliqués mais utiles.**

Question : Suffit-il de savoir bien lire pour bien orthographier ? Non. Mais la connaissance du système orthographique permet de lire à la même vitesse qu'habituellement un texte dans lequel les mots sont tous mal orthographiés. (Mise en situation : « Seoln uen étdue de l'nuivesrité de acmbirdeg, l'odrer eds letrtse adns nu mto n'a psa d'miporatcne , al selue cohse mipotranet ets queu al prmeirée te al drenère soeint à al bnone palce »). Savoir que la lecture à haute voix impose la bonne place des lettres et donc oblige la bonne orthographe. Il en est de même pour la copie.

**** Aux CP et CE1, le poids de la lecture à haute voix et de la copie doit être accru, donc tous les jours et au maximum 15 minutes.**

→ Présenter le mot au sein d'une phrase, écriture au tableau, lecture silencieuse, lecture à haute voix, cacher le mot, réécriture au tableau sous la dictée de lettres par un élève, comparaison orale,

L'entraînement systématique permet des progrès visibles sachant que les mots qui se ressemblent posent le plus de problèmes.

Un apprentissage devient explicite lorsqu'on sait qu'on le fait, le protocole ayant été annoncé et que l'objet de l'évaluation porte sur ce fait.

Des supports existants : [Manulex accès libre - EOLE](#)

3 - Apprendre la morphologie flexionnelle écrite

Le domaine des dérivations n'a fait l'objet d'aucune étude à ce jour. Celui des accords en nombre et en genre est aujourd'hui abordé sachant que pour l'élève, ils ne présentent pas de caractéristique en terme de différences sonores. Quel sens les élèves peuvent-ils donner aux marques muettes du pluriel ?

Dans des tâches de compréhension, il y a une différence de réussite entre les marques du pluriel nominal et du pluriel verbal. Le pluriel verbal doit être particulièrement enseigné.

Dans des tâches de production, la réussite ne se situe même pas sur les marques du groupe nominal.

**** La compréhension du pluriel nominal est précoce parce que la marque du pluriel « s » est très fiable en français. La justification sémantique ne vaut cependant ni pour l'adjectif, ni pour le verbe.**

L'écriture de texte fait état de nombreuses erreurs sachant qu'à la correction, la réussite redevient meilleure. Connaître certaines règles orthographiques ne conduit pas à leur utilisation en production d'écrits.

L'impact des activités sur les erreurs en production d'écrit :

L'élève écrit en se remémorant la phrase mot à mot ou par phrase entière ou la phrase produite par amorçage par les élèves. C'est sur la dictée mot à mot (mémoire dédiée à cette action) que les élèves ont le plus de réussite. Si la pensée est accaparée par trop d'action, la réussite est moindre. La difficulté peut donc être pensée de manière croissante.

**** Etablir une progression sur les notions articulée à une progression sur les activités**

4 – La mise en œuvre

Entraînement et feed back systématiques produisent des progrès chez les élèves. L'enseignement explicite produit une stabilité des apprentissages notamment lorsqu'il est basé sur l'orthographe grammaticale pour le respect des accords (nominal et verbal).

**** Enseignement systématique, structuré, quotidien, révisions, évaluations individuelles**

**** Activités de plus en plus coûteuses pour apprendre à gérer les difficultés orthographiques**

**** Mise en œuvre dans les autres activités.**

*D'autres supports : Etre bon lecteur au CM et au collège - SCEREN - Cap sur le français de la scolarisation
Académie de Nantes - documents sur la compréhension (contenus de 3h pour AP)*

Danièle Cogis – Des pratiques innovantes pour faire progresser les élèves en orthographe aux pratiques de formation pour accompagner un changement de pratiques des enseignants

Trois axes développés :

- Fondements d'une refondation de l'enseignement de l'orthographe
- Dispositifs innovants
- Pistes de formation

1 – Au constat qui met en évidence le fort accroissement du nombre d'erreurs en orthographe grammaticale, la réponse du MEN s'en tient uniquement à l'idée du renforcement (progressif et explicite, attention permanente à l'orthographe). Les nouvelles recommandations ne semblent pas permettre de modifier les pratiques. Il faut y adjoindre l'idée de la réduction du temps d'enseignement global du français.

Autres éléments : la multiplication des missions de l'école primaire, l'accueil de tous les élèves, la place de l'enfant qui est différente.

On assiste donc à une dissolution progressive de l'enseignement traditionnel autour de l'orthographe.

**** Conditions de l'éducation - Stock - Blais Gochet Ottavi (Qu'est-ce que l'autorité ? Qu'est ce que le savoir ?...)**

Etant donné le changement majeur d'objectifs et de priorités de l'école, il s'agit aujourd'hui de produire de bons écrits orthographiés du niveau de professionnels à 11/12 ans.

Est-ce réalisable en moins de temps que par le passé ? Non, mais pas forcément non.

**** Refonder l'enseignement de l'orthographe**

- **c'est rompre avec le cadre de la faute pour penser l'apprentissage de l'orthographe et son enseignement autrement sachant l'irréflexion et la négligence des élèves associés au statut de l'erreur**
- **c'est proposer une autre vision « discipline formatrice au lieu de faute » sur le modèle de « la main à la pâte » : approfondir la compréhension des objets et des phénomènes en développant créativité et expérimentation**
- **c'est considérer la progression des élèves et non seulement leurs manques en ne se fondant pas uniquement sur les progressions officielles**

- **c'est s'appuyer sur l'état actuel des recherches qui sont basées sur des méthodologies différentes (approches linguistiques, psycho linguistiques Jaffré, socio linguistiques, cognitives Fayol, didactiques Hasse)**
- **c'est donner une formation en apportant des éléments de réponse aux enseignants pour justifier la demande de changement de pratiques.**

Le niveau baisse mais les élèves continuent à apprendre. L'enfant qui apprend l'orthographe est différent. L'enseignement d'aujourd'hui ne peut pas être un retour au passé.

Apports de la recherche - Complexité du système orthographique

Ex : les patients s'impatientent vite » difficulté de la terminaison ent = apprentissage complexe pour lequel on ne connaît pas la durée nécessaire à ce dernier.

L'impact de la complexité doit permettre de considérer que la progression de l'apprentissage doit être régulière mais différenciée. Selon la circulaire, « apprendre les règles et les exceptions en même temps ». Cette approche n'est pas efficace. Par ailleurs, les élèves ont besoin de pratiquer les structures qui englobent les accords sujet/verbe pour les comprendre et les retenir. L'apprentissage des terminaisons des verbes conjugués ne facilite pas forcément l'acquisition attendue.

**** Remettre en cause la manière dont les élèves apprennent les formes verbales.**

Les représentations des élèves

La représentation des règles par les élèves est très diversifiée. Leurs justifications des accords sont trop souvent faussement argumentées. Il s'en suit une approche du marquage des dimensions morphologique et syntaxique qu'il faut prendre en considération pour le modifier.

Les ressources cognitives sont limitées. La mémoire de travail courte est différente de la mémoire à long terme.

**** Laisser le temps à l'élève de procéder au transfert de la mémoire de travail à la mémoire à long terme.**

**** Laisser le temps de la réflexion au lieu d'occuper en permanence l'espace de parole par l'enseignant.**

**** Ce temps de réflexion étant différent selon les élèves, obligation d'avoir recours à la différenciation pédagogique.**

**** Ne pas organiser la relecture différée sans correction préalable.**

**** Ne pas intervenir avant que l'élève n'ait réfléchi.**

2 – Des dispositifs innovants

Comment faire évoluer les représentations qui constituent de véritables obstacles cognitifs ?

Comment intégrer l'orthographe à la production écrite ?

Comment amener les élèves à s'approprier les modalités du travail intellectuel requis pour les usages de l'écrit ?

Dispositifs didactiques :

- Modèle traditionnel : Leçon, exemple, règle, exercices = CM2 2011 résultats normaux 41% de réussite
- Modèles innovants : Dictée 0 faute : la phrase est dictée, on fait des remarques, on cherche des solutions à partir d'échanges, le maître valide. (phrase dictée du jour, phrase donnée du jour, les deux, chantier, dictée discutée, résolution de problème à partir d'un corpus, copie différée, ...). Amène les élèves à prendre de la distance car observation de la langue. (Ex : le tri de mots - sur le modèle : des exemples, une propriété, un concept (Britt Mary Bart). Ex : la phrase donnée du jour, faire des remarques de tous ordres).

○ Dictée 0 faute. La phrase dictée du jour/ateliers de négociation graphique :

- dictée et recueil des graphies : dictée, travail individuel (balisage, signes de doute), recueil des graphies au tableau
- débat orthographique sur un mot : explicitation par chaque auteur de sa graphie,
- échanges collectifs pour aboutir à la norme (confrontation)
- formalisation : recopie avec indication des preuves et récapitulation.

○ Variante :

- dictée suivie d'un travail individuel de relecture et correction
- confrontation à la phrase normée écrite au tableau, justification individuelle et repérage des écarts entre productions personnelles et phrase donnée
- formalisation collective en travail de groupe.

**** Importance d'organiser des traces écrites.**

**** Dans la correction/confrontation, toujours s'appuyer sur la recherche de preuves.**

3 - Pistes pour la formation

- Favoriser le déclenchement ou le renforcement d'attitudes, de pratiques autour d'expériences significatives
- Les faire passer par quelques situations/activités clés en liaison avec trois axes fondamentaux de l'apprentissage
- Constituer des outils de formation en circonscription
- Favoriser le principe de la « tache d'huile » et de « la preuve ».

Pour cela :

- Changer le regard sur l'apprentissage des élèves en travaillant sur les représentations des élèves
- Introduire de nouvelles activités = supports innovants
- Transformer les modes de conduite des activités d'enseignement par l'analyse de pratiques (vidéos) ou l'auto analyse
- Apporter un soutien direct : aide à la programmation, à l'organisation du temps des activités, accompagnement de proximité en classe et en formation.

**** Importance de la place à laisser à la pensée et à la réflexion de l'élève.**

**** Nécessité d'utiliser le méta langage et de recourir aux manipulations linguistiques et à la confrontation à des problèmes.**

La lecture au CP CNDP

Documents disponibles sur sites : IA 13 formes de dictées possibles - Poitiers nord – Poitiers sud modules orthographe

Jacques David – Les premiers pas en orthographe : stratégies d'apprentissage et procédures psycholinguistiques

jacques.david@u-cergy.fr

Conceptions et pratiques de l'enseignement de l'orthographe

Rapports entre écritures et orthographe

Découverte de l'orthographe par les écritures approchées

Conclusions et propositions en didactiques de l'écriture et de l'orthographe

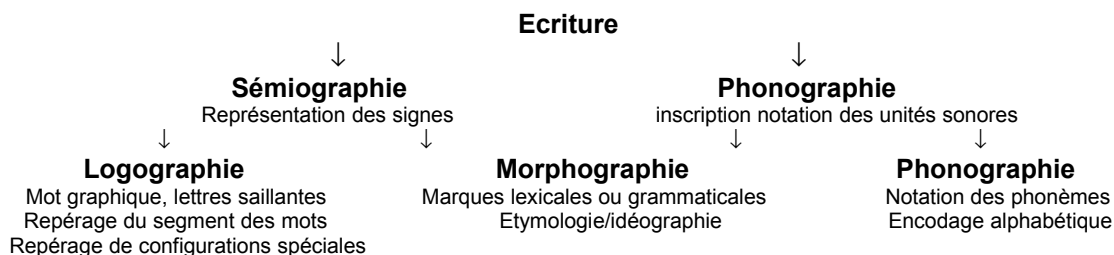
1 – Conceptions et pratiques de l'apprentissage de l'orthographe

- Sa conception se pose encore aujourd'hui en « négatif » (rapport à la norme par défaut) : la dictée reste la situation phare alors même que les « cacographies » (jusqu'en 1860, au titre de la généralisation du français) ont disparu. L'évaluation se pose en termes de manques par rapport à une norme.
- Plusieurs enquêtes sur les discours et les pratiques ont été menées. Elles renvoient peu aux conventions d'écriture et à des constats empiriques. Il ne sont pas vraiment validés par rapport à la réalité scolaire. Ils sont assimilés à des discours convenus. Ils prennent peu en compte la variation du statut de l'orthographe comme celles des rectifications (1990).
- Les pratiques scolaires s'appuient majoritairement sur la mémorisation de règles et de listes (exceptions principalement), de tableaux plus ou moins exhaustifs visant leur application figée (terminaisons des verbes) sans travailler les logiques et les fonctions. Principe de la démarche déductive (modèle du Bled). On sait réciter les règles mais la justification n'est pas acquise. On constate actuellement à une évolution en cours.
- Exemples des pratiques : des erreurs → l'infinitif pour le participe passé ou inversement. Elles sont commises par des experts ou non et sont dues soit à la méconnaissance soit à l'écriture relâchée sachant que la langue française est celle qui produit le plus d'erreurs possibles et que le temps consacré à cet apprentissage était par le passé beaucoup plus important. Jules Ferry s'élevait déjà contre les modalités de cet apprentissage en 1888 dans son célèbre discours.

2 – Écritures et orthographe – Principes fondamentaux (Approche linguistique)

Tous les systèmes d'écritures ont une composante sémiographique (signe/sens) et une composante phonographique. L'élève doit passer de l'une à l'autre sachant que lorsqu'il y a alphabet, il y a passage à des unités plus fines (phonèmes). Certaines écritures vont plus sur l'une ou l'autre de ces deux composantes (du chinois au finnois aux deux extrémités). Le curseur du français se situe plus sur le phonologique. L'élève doit se déplacer du sémiographique vers le phonographique en poursuivant sur l'axe de l'orthographique et de la délimitation de l'écriture en mots. Si notre orthographe est largement homophone, on distingue orthographiquement les mots. La part de la phonographie est la plus importante en français (80% des unités

du système d'écriture). C'est cette procédure qui est la plus coûteuse sur les plans de la durée à y consacrer et sur les procédures cognitives engagées.



3 - Découvrir l'orthographe par les écritures approchées en GS.

- De manière empirique, les composantes phonologiques et la représentation graphique et orthographique des mots s'organisent chez l'élève pour donner lieu à une écriture. Cela donne lieu à des explications spécifiques et liées à des niveaux d'approche du code graphique différents. Exemples : « Marion h choat », « semat jé bu du ckcl : ce matin j'ai bu du coca cola »).

**** Les cheminements cognitifs particuliers empruntés par les élèves doivent être traduits en procédures didactiques** sachant que les premières activités graphiques d'écriture apparaissent vers 1an et demi. En PS, l'élève indique qu'il s'agit d'un message écrit.

- **** Utilité d'organiser un « coin d'écriture » en GS pour travailler sur l'utilisation et la mémorisation des mots qui intervient aussi par la capacité à épeler qui est alors mise en œuvre en autonomie.**

- **** Nécessité ensuite de faire expliciter autant le sens que la procédure engagée par l'élève lorsqu'il a utilisé soit des mots connus soit des mots copiés seulement soit des compositions personnelles à partir de fragments d'unités appréhendées. La mixité de ces procédures relève d'un exercice très porteur à instaurer en classe.** On y trouve la fixation de certains repères (début ou fin de mots), le problème de la segmentation graphique des mots, celui de l'analogie orthographique (phonèmes audibles présentant des graphies différentes) qui entraîne l'acceptation de la variation orthographique.

- L'expression de la pluralité sémantique/référentielle. Exemple de la marque du pluriel « s » : parce qu'il y en a plusieurs, parce que la maîtresse l'a écrit l'autre jour, parce que ça peut changer tout le temps, parce que c'est pas les mêmes animaux,

**** L'argumentation prend le pas sur la justification. La pratique didactique doit donc poser le problème en le traitant par le raisonnement et l'explication objective rapportée à la norme de l'orthographe. Si l'essai et le tâtonnement constitue une première phase, il s'agit ensuite d'imposer la norme → de l'orthographe approchée à la confirmation normée. Chaque séance qu'elle soit individuelle, semi collective ou collective doit se terminer par l'exposition de l'écriture normée.**

4 – Formation en didactique de l'écriture-orthographe

Compte tenu des expériences des élèves

- Distinguer des logiques sémiographiques (sens) et phonographiques (son) puis des procédures morphographiques spécifiques par un marquage des catégories lexicales et grammaticales, essentiellement graphiques et inaudibles.

**** Nécessité de confronter les productions graphiques pour redécouvrir la nécessité de découper en mots compte tenu de la nécessité d'être aussi sur l'oral pour l'apprentissage de la lecture qui est concomitant.**

- Construire et transférer des procédures efficaces mais coûteuses car combinant des opérations à différents niveaux (sans chronologie). Les problèmes à résoudre :

- Segmentation en mots, distribution des lettres, calligraphie, typographie (ces deux derniers domaines relevant d'une intervention uniquement finale)
- Traitement de l'énoncé oral (à écrire en entier en fin de GS), codage phonographique, choix graphémiques
- Calculs morphographiques (car rupture du processus d'écriture sur laquelle il faut revenir)
- Formulation et maintien des contenus, des idées et des thèmes (faire énoncer d'abord oralement les idées avant de faire procéder à leur écriture)
- Organisation de la mise en texte et de l'énonciation pour qu'il y ait cohésion et cohérence orthographique et sémantique
- Problèmes élémentaires et immédiats de mise en mots :
 - Segmentation en mots : blancs graphique, soudure de mots, traits d'union, apostrophe
 - Encodage phonographique
 - Marquage morpho syntaxique.

Quelles sont les habilités que l'élève aura à mettre en œuvre? M. FAYOL

Habiletés de l'élève	Capacités sollicitées
Connaître les correspondances phonèmes/graphèmes.	Utiliser l'association phono-graphique. (apprentissage mis en place dès GS)
Acquérir des connaissances lexicales et découvrir que les mots s'orthographient d'une certaine façon, qu'il existe des groupes de lettres fréquemment associées, des régularités.	Mémoriser des formes orthographiques. (apprentissage tout au long de notre vie)
Apprendre la morphologie, dérivationnelle à propos de mots formés à partir du radical, mais également flexionnelle en ce qui concerne tous les accords grammaticaux.	Apprendre et mettre en œuvre des procédures et des règles. (compétence la plus dégradée ces dernières années).

Conséquences :

L'orthographe est un enseignement qui doit se penser comme un apprentissage structuré tout au long de la scolarité élémentaire.

Orthographe lexicale → apprentissage progressif d'un capital de mots par une pratique régulière et quotidienne, dix minutes par jour, comme le calcul mental.

Orthographe grammaticale → construction d'une progression simple et claire pour amener les élèves à acquérir et automatiser les accords, en situation d'exercices d'application, mais aussi dans des situations courantes de l'écrit.

Stratégies et apprentissages:

1 - Associations phonèmes-graphèmes

Fondées sur la représentation de la régularité de l'encodage, facilement automatisable, mais très difficile en français (approche pertinente pour un mot sur deux seulement). Le travail est le même que pour la lecture, il s'agit de l'apprentissage du principe alphabétique et des associations phonèmes - graphèmes. Les activités de conscience phonologique ont un impact plus grand pour l'apprentissage de l'orthographe que pour celui de la lecture.

2 - Récupération directe en mémoire

Cette stratégie est utilisée pour les mots déjà connus. C'est la mémoire lexicale qui est utilisée, procédure liée à la fréquence des mots. Un bon lecteur n'est pas forcément bon en orthographe, la simple fréquentation de la lecture ne suffit pas aux élèves faibles en orthographe ; il est nécessaire de leur dispenser un enseignement explicite de l'orthographe.

3 - Recours aux analogies

Il s'agit de transcrire un mot nouveau en se référant à des structures de mots connus.

4 - Les régularités orthographiques

Les élèves mémorisent implicitement des régularités : par exemple, le doublement de la consonne centrale. C'est un apprentissage implicite, très précoce et très résistant. En CP, les enfants ont à peu près les mêmes compétences qu'un adulte, légère augmentation en CE1 puis maintien. Exemple : la transcription de [o] : o, au, eau

Pour « eau », régularité : jamais en début de mot, rare en milieu de mot, fréquent en fin de mot, jamais derrière un « f », mais très souvent derrière un « r ». Les enfants du CE1 au CM2 ont une très bonne

transcription du [o], il y a souvent auto-apprentissage par les lecteurs.

5-Recours aux règles

Morphologie flexionnelle : accords genres et nombres pour les noms, adjectifs, conjugaison des verbes.

Difficile en français car la morphologie est souvent muette ou phonologiquement ambiguë. Genre et nombre sont souvent silencieux, hormis les déterminants → omissions des « s », « nt », substitutions « s » au lieu de « nt »... Il peut y avoir aussi conflits entre connaissances : exemple ; Il les timbre (les lettres). On trouve souvent un « s » à « timbre », le nom est plus fréquent que le verbe.

Morphologie dérivationnelle : formation des mots par dérivation (radicaux).

BILAN :

-Le problème du contrôle attentionnel est le problème majeur, on lui doit une instabilité des performances.

-La fréquence ne doit pas se substituer à la règle.

-Il y a nécessité de construire une progression des apprentissages : nom, puis adjectif, puis verbe.

-Lorsqu'il y a risque de conflits de connaissances, il faut apprendre à les repérer, les contrôler, les corriger et donc développer des activités de contrôle et de relecture.

ENSEIGNER – APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE

**Document réalisé par M. Patrick Carrizo
Inspecteur honoraire de l'éducation nationale**

ENSEIGNER-APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE

I. De quelques certitudes

II. Conséquences pédagogiques :

- ce que le maître doit connaître
- ce que les élèves doivent acquérir

III. Les dispositifs d'enseignement

I. DE QUELQUES CERTITUDES

I.1 Le français a un système orthographique « opaque » dont la maîtrise ne sera que partielle à l'issue du cycle 3. Néanmoins, les premiers apprentissages doivent débuter dès l'école maternelle.

I.2 Le français écrit est une langue alphabétique (alphabet actuellement composé de 26 lettres) structurée en un plurisystème.

I.3 Une réduction importante du temps d'enseignement : en un peu plus d'un siècle, le temps annuel d'enseignement est passé de 1338 heures à 834 heures.

I.4 Une baisse sensible des performances orthographiques des élèves depuis plusieurs années. Entre 1987 et 2005, le niveau orthographique a pris un retard de deux années scolaires. Autrement dit, les élèves de 5ème de 2005 ont le niveau des CM2 de 1987.

I.5 Les pratiques de classe évoluent lentement : essentiellement des exercices mécaniques, des dictées. Les connaissances des élèves restent fragiles, le transfert des acquisitions lors des situations d'écriture difficile. Désespoir, renoncement des maîtres ?

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître :

- ◆ L'opacité du système orthographique :

- ▣ à un même phonème (par exemple /s/) correspondent plusieurs graphèmes :

Attention ! Cette session scientifique pour fils de maçons asthmatiques aura lieu à Metz à partir du dix ; elle aura pour thème « la gestion de la succion ».

- ▣ un graphème (une lettre ou un ensemble de lettres) peut avoir différentes valeurs :

la lettre « s » peut transcrire le phonème /s/ (*samedi*), le phonème /z/ (*rose*) mais aussi ne rien transcrire et avoir une valeur dérivationnelle (*dos* → *dossard*), être une marque grammaticale (marque de pluriel nominal, marque de personne du verbe), être une lettre distinctive (*est* vs *et*), avoir une valeur étymologique (*temps*, *corps*...).

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître :

◆ La découverte de la nature de l'écrit, tant en réception (lecture) qu'en production (écriture), notamment celle du principe alphabétique, repose sur des capacités communes.

Néanmoins, cette découverte requiert des capacités différentes :

- **la lecture** sollicite **la reconnaissance**,
- **l'écriture** orthographiquement normée sollicite **le rappel** de formes.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

◆ Exemple :

1. une cravate rose fuschia ?
2. une cravate rose fucshia ?
3. une cravate rose fuchsia ?
4. une cravate rose fuchia ?
5. une cravate rose fushia ?

RÉPONSE :

une cravate rose fuchsia

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître :

- ◆ Les relations phonographémiques impliquées dans l'écriture sont moins régulières que les correspondances graphophonétiques impliquées dans la lecture.
 - ◆ L'irrégularité des correspondances phonographémiques explique pourquoi la maîtrise de l'orthographe est lente et difficile.
 - ◆ Les activités d'écriture (la dictée à l'adulte, la copie, les ateliers d'écriture), davantage que celles de lecture, offrent à l'élève l'opportunité de découvrir le principe alphabétique.

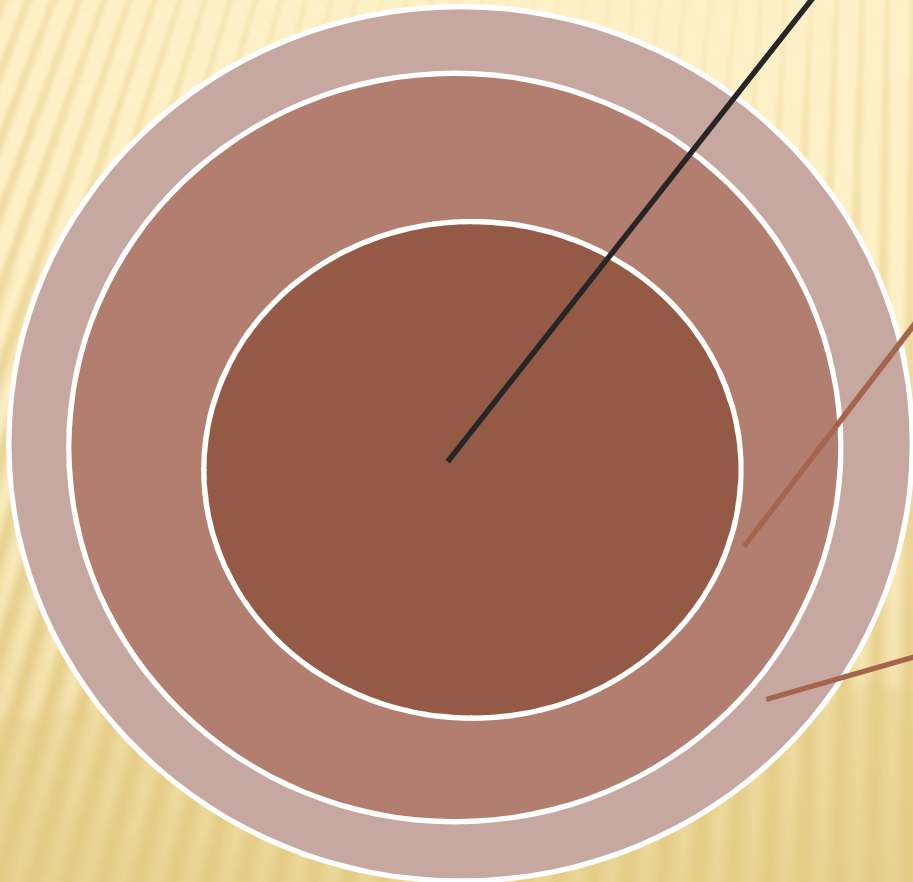
II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître : le plurisystème graphique du français

« Les lettres sons »
Les phonogrammes

« Les lettres sens »
Les morphogrammes

Les lettres historiques
ou étymologiques



II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître :

- ◆ Le plurisystème graphique du français (typologie de Nina Catach)

	Principes	Exemples	Graphèmes
Zone fonctionnelle	Phonologique	sac, moto, maman ...	phonogramme
	Morphologique lexical	chocolat, tapis, grand ...	morphogramme lexical
	Morphologique grammatical	de beaux sapins déco <u>r</u> ent le salon	morphogramme grammatical
	Distinctif	pain/pin tante/tente fin/faim	logogramme
Zone non fonctionnelle	Étymologique	photo, lyc <u>e</u> e	
	Historique	huile, doigt	
Domaine extra-alphabétique	Idéogrammique	20, %, &, €, ?, !	chiffres, symboles, signes de ponctuation ...

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

◆ À retenir : 85% des graphèmes de tout texte sont des phonogrammes. Mais les erreurs orthographiques des élèves (à l'issue du cycle 3) se situent essentiellement au niveau des morphogrammes grammaticaux (marques verbales notamment : au CM2, une désinence verbale sur quatre comporte au moins une erreur).

◆ Le verbe est la seule unité grammaticale à être affectée par un ensemble de catégories morphologiques nombreuses (personne, nombre, temps, mode, voix).

Le nom : 2 formes différentes (singulier/pluriel).

L'adjectif qualificatif : 4 formes différentes (masculin/féminin ; singulier/pluriel).

Le verbe : 190 formes différentes.

À la seule voix active, la conjugaison du verbe *aimer* se manifeste par 72 formes écrites auxquelles correspondent 47 formes orales homophones.

Cela explique que le verbe est la source des erreurs orthographiques les plus nombreuses.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

- ◆ Quel est l'intérêt de la connaissance du plurisystème graphique du français pour l'enseignant ?

Il est triple :

- il permet la nécessaire prise de distance par rapport aux représentations traditionnelles de l'orthographe ;
- il offre une grille d'analyse pertinente des réussites et des erreurs des élèves ;
- il donne enfin la possibilité de définir des objectifs raisonnables et d'élaborer des démarches d'enseignement visant un apprentissage progressif du savoir orthographique, conforme à la fois aux capacités, aux conceptions des élèves et à l'extrême complexité de l'objet linguistique concerné.

ÉVALUATION NATIONALE CE1 – MAI 2010 - EXERCICE 16 : RÉDACTION

Une semaine plus tard, Polly est assise près de la fenêtre de sa chambre. Elle a préparé des gâteaux. Pendant qu'ils refroidissent, elle lit. Soudain, le loup entre dans le jardin et s'approche.

Écris la suite de cette histoire.

Production d'élève	Texte corrigé
<p>Le loup <u>toce</u> à la porte poli coura <u>ouver</u> la porte.</p> <p>Pui <u>sété</u> le <u>granloup</u> noir, <u>édi</u> mintenen je <u>vétemag</u> <u>sé</u> quoi qui san si bon que sa vien voire di poli</p> <p><u>sété</u> une tré <u>grose caserole</u> de chocola le loup la avalé <u>anune sel segde</u>,</p> <p>désolé je <u>nai plu fan</u> je <u>revindere pou mcupé</u> de toi.</p>	<p>Le loup toqua à la porte. Polly courut ouvrir la porte.</p> <p>Puis c'était le grand loup noir, il dit : - Maintenant je vais te manger ! C'est quoi qui sent si bon que ça ? - Viens voir ! dit Polly.</p> <p>C'était une très grosse casserole de chocolat. Le loup l'a avalée en une seule seconde.</p> <p>- Désolé, je n'ai plus faim, je reviendrai pour m'occuper de toi.</p>

Évaluation nationale CM2 – Janvier 2010 - Exercice 2 : rédaction

Les enfants décident à leur tour de faire une surprise à Vincendon. Raconte ce qui arrive : tu devras décrire la surprise, expliquer comment les enfants la préparent et décrire la réaction de Vincendon.

Production d'élève	Texte corrigé
<p>Les enfant <u>alla</u> chercher un morceau de bois dans le jardin. Il la <u>sucltere</u> dans l'atelier de Vincendon (sans otorisation.) Il <u>scultere</u> le bois pour en faire une flute. Il restait a <u>cherché</u> le papier cadeaux.</p> <p>Mes grand-mère a dit quel <u>gardé</u> le papier alors il <u>doi</u> être dans leur chambre. Les enfant <u>arriva</u> a <u>recuperer</u> le papier. Après avoir <u>sculte</u> le bois, la flute <u>pris</u> forme. Alors il <u>embala</u> la flute.</p> <p>2 jours <u>passa</u>. Il <u>appreta</u> à l'ofrire à viencendon.</p> <p>Le moment venu ils <u>allaent</u> vit chercher le paquet pour le lui <u>donné</u>.</p> <p>Vincendon émus <u>pris</u> le paquet et <u>louvris</u>. Il y avait la flute comme convenue. Vincendon joua de la flute du matin au soir.</p>	<p>Les enfants allèrent chercher un morceau de bois dans le jardin. Ils le sculptèrent dans l'atelier de Vincendon (sans autorisation). Ils sculptèrent le bois pour en faire une flûte. Il restait à chercher le papier cadeau.</p> <p>Mais grand-mère a dit qu'elle gardait le papier alors il doit être dans leur chambre. Les enfants arrivèrent à récupérer le papier. Après avoir sculpté le bois, la flûte prit forme. Alors ils emballèrent la flûte.</p> <p>Deux jours passèrent. Ils s'apprêtèrent à l'offrir à Vincendon. Le moment venu, ils allèrent vite chercher le paquet pour le lui donner.</p> <p>Vincendon, ému, prit le paquet et l'ouvrit. Il y avait la flûte comme convenu. Vincendon joua de la flûte du matin au soir.</p>

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit également connaître :

La composition de la syllabe écrite varie de une à six lettres.

a vion

che **vreuil**

Si on étudie la syllabe écrite en prenant en compte le nombre de lettres sons, on peut avoir une syllabe écrite composée de une à quatre lettres- sons.

1 lettre-son	a	vion
2 lettres-sons	mo	to
3 lettres-sons	sac	
4 lettres-sons	trac	teur

La syllabe varie également selon le nombre et la position des consonnes (C) et des voyelles (V) :

a/mi ; mo/to ; il ; mar/di ; ours ; pli ; trac/teur

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître : la variation en genre des adjectifs qualificatifs

◆ Deux données à retenir :

- à l'oral, 33% des adjectifs sont variables ;
- à l'écrit, 58% des adjectifs sont variables.

◆ Les adjectifs en français se répartissent en trois groupes selon leur fonctionnement oral et écrit :

1. ceux qui sont variables à l'oral et l'écrit :

[peti] [petit] → *petit/petite* ; [grã] [grãd] → *grand/grande* ...

2. ceux qui sont invariables à l'oral mais variables à l'écrit

[poli] → *poli/polie* ; [nwar] → *noir/noire* ...

3. ceux qui sont invariables à l'oral et à l'écrit (les adjectifs épïcènes)

[kalm] → *calme* ; [fasil] → *facile* ; [sal] → *sale* ...

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître : la variation en genre des adjectifs qualificatifs

Plusieurs enquêtes montrent que le processus d'acquisition n'est pas uniforme.

Nature du rapport oral/écrit des adjectifs	Adjectifs ou participes passés à accorder	Taux de réussite (133 élèves de CM2 concernés)
Var. oral / Var. écrit	violente - ouverte	100%
Inv. oral / Var. écrit	claire - cassée - gaie	87%
Inv. oral / Var. écrit (adjectif en <i>-eur</i>)	meilleure - supérieure- majeure	58%

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 La variation en genre des adjectifs qualificatifs :
une progression d'apprentissage possible

du plus facile au	Groupe nominal	Adj. Var. oral / Var. écrit	L'eau chaude
	Groupe verbal	Adj. Var. oral / Var. écrit	La cravate est verte
↓ au plus difficile	Groupe nominal	Adj. Inv. oral / Var. écrit	L'eau claire
	Groupe verbal	Adj. Inv. oral / Var. écrit	La dent est pointue

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.1 Ce que le maître doit connaître :

◆ Les procédures évolutives des élèves :

- les procédures logographiques ;
- les procédures centrées sur les unités phonographiques qui peuvent fusionner alors en procédures phono/logographiques ;
- la prise de conscience de la spécificité de certaines lettres muettes finales qui « disent » quelque chose ;
- un lien causal commence à s'établir entre un élément source et une graphie mais ce rapprochement s'opère essentiellement sur une base sémantique (procédures morpho-sémantiques) ;
- les procédures morpho-syntaxiques émergent plus tardivement.

Il convient d'avoir une vigilance toute spéciale pour les procédures de type morpho-sémantique auxquelles les élèves recourent faute de mieux. En effet, ces procédures constituent un mur invisible sur lequel butent les élèves qui n'arrivent pas à passer à des traitements morpho-syntaxiques.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Plusieurs points à prendre en considération pour organiser un enseignement orthographique rigoureux :

- les apparences peuvent être trompeuses : un élève peut écrire de manière exacte un énoncé sans mettre en œuvre les procédures morphosyntaxiques adaptées (exemples : elle a marché ; la petite poule...) ;
- les procédures ne sont pas mises en œuvre de façon généralisée. En d'autres termes, les élèves ne traitent pas toutes les marques selon la même procédure (exemple : les marques de nombre) ;
- prendre en compte le lien entre « les graphies de surface » et le raisonnement qui préside à leur apparition ; ce qui oblige à s'intéresser aux causes des graphies et non à leur seule conformité à la norme. C'est par conséquent tout le rapport réussite/erreur qui se trouve modifié.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Rapport réussite/erreur

	+	-	-	+
Surface du texte	graphie juste	graphie erronée	graphie erronée	graphie juste
	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
Structure cognitive	raisonnement juste	raisonnement erroné	raisonnement juste	raisonnement erroné
	+	-	+	-
	L'élève sait.	L'élève ne sait pas.	Erreur classique due à la « surchauffe »	Domaine de l'aléatoire

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir :

- ◆ Objectif de l'école maternelle : comprendre et construire le principe alphabétique

Trois conquêtes à réaliser avant le CP :

1. Comprendre le lien entre le mot écrit et le mot oral.
2. Prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés des uns des autres.
3. Commencer à mettre en relation des unités sonores et des unités graphiques.

Importance des supports écrits et surtout en train de s'écrire (la dictée à l'adulte, les ateliers d'écriture approchée, l'écriture de « mots problèmes », les exercices de copie).

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir :

◆ Privilégier les analogies syllabiques phoniques puis graphiques :

lundi

Matthieu

mardi

maman

Dimitri

Marine

midi

Emma

dimanche

◆ Dès la grande section, il est indispensable de découvrir les différentes valeurs de quelques graphèmes. Privilégier cette découverte à partir du corpus des prénoms des élèves.

(Exemple avec le graphème « a »)

Sarah Laure Ali Antoine Alexandre Romain Claire

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir :

◆ Dès le début du CP, les élèves doivent comprendre le principe phonographique :

- à partir de mots : *train* vs *bicyclette*

- à partir d'énoncés :

Un oiseau

Un oiseau blanc

Un oiseau blanc vole.

Un oiseau blanc vole au-dessus du lac.

◆ A l'issue du cycle 2, les élèves doivent avoir une vision précise du code grapho-phonétique. Ce n'est pas uniquement l'alphabet qu'il faut connaître mais les 40-45 « lettres-sons » les plus fréquentes de notre code écrit qui permettent de lire, d'écrire 85% des mots de la langue française.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent savoir et comprendre à l'issue du cycle 2 :

◆ qu'un même phonème peut être transcrit soit par une lettre, soit par un ensemble de lettres :

lɔl → moto, jaune, tableau

lɑ̃l → Antoine, maman, Valentin, vendredi

◆ qu'une même lettre peut être :

- soit une « lettre son » : Sarah, une salade, un poisson ..., une rose

- soit une « lettre sens » :

des pommes vertes, les trois petits cochons ...

un gros chat

j'étais malade

◆ les balles d'accord (partiellement acquises en fin de CE1)

- le -S (-X) marquant le pluriel des noms, des adjectifs,

- le -NT des verbes à la 3ème personne du pluriel.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir au cycle 3 :

◆ la consolidation de l'entrée phonographique : (du phonème aux graphèmes), c'est-à-dire, la transcription de phonèmes problématiques (le /ll/ par exemple → paille, œil, crayon ...)

◆ la valeur des lettres : à quoi sert cette lettre ?

Exemple : la lettre E sert à écrire :

- le son /ə/ (dehors, recevoir...)
- le son /ɛ/ (baleine, neige...)
- le son /e/ (les, escargot, poulet...)
- le son /ã/ (vent, temps...)
- le son /o/ (beau...)
- le son /œ/ (feu, cœur...),
- aucun son (valeur « zéro » dans mairie, soie, monnaie ...)
- à marquer le féminin (une poule noire..., elle est cachée)
- sert à influencer la lettre avant ou après (geai, pigeon, étaient)

À noter : les lettres les plus fréquentes en français écrit sont : E, S, A, R, T, I, N, U, L, O, D, C ...

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir au cycle 3 :

◆ l'automatisation des marques de genre et de nombre à l'intérieur du groupe nominal selon la progressivité suivante :

- Chaîne expansée avec adjectifs à droite, à gauche :

Dét. + Nom + Adj. Dét.+ Adj. + Nom

- Chaîne avec verbe « être » :

Dét. + Nom → verbe « être » + Nom et/ou Adj.

- Chaîne avec rupteurs :

Dét. + Nom + Rupteurs + Adj.

- Chaîne avec apposition :

Adj., + Dét. + Nom

- sans omettre le cas particulier de au/aux
(jouer) au ballon, aux billes ...

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

II.2 Ce que les élèves doivent acquérir au cycle 3 :

- ◆ L'orthographe du verbe qui est un concentré de complexités.
- ◆ Au début du cycle 3, les suites de lettres -ENT, -ER, -AIT apparaissent pour les élèves comme les marques spécifiques du verbe. Mais ces graphies semblent flotter en apesanteur, sans relation entre elles, uniquement rattachées à l'idée de verbe. Les élèves ont tendance à piocher dans le stock des graphies verbales comme telles.
- ◆ Autre obstacle à lever :
l'identification du verbe, de son sujet dans une phrase pour effectuer les accords.
- ◆ Comment y parvenir ?
Mettre en œuvre une stratégie plurielle pour travailler :
 - le **verbe** en tant que **classe de mots** ;
 - **les terminaisons** des verbes conjugués ;
 - **l'expression de temps**.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

- ◆ **Quelques principes pour organiser le travail sur les formes verbales et la valeur du système :**
 - comprendre le système plutôt que vouloir faire mémoriser la liste de toutes les formes ;
 - présenter les formes verbales en système de « règles d'engendrement » ;
 - comprendre les besoins des élèves à travers l'analyse des erreurs relevées dans leurs écrits ;
 - réfléchir à l'utilité de la notion : emplois, rentabilité orthographique ;
 - tenir compte des listes de fréquence ;
 - partir des acquis des élèves, en particulier des formes bien maîtrisées à l'oral pour centrer l'attention sur les marques écrites ;
 - mettre en relation formes orales et marques écrites ;
 - faire formuler les régularités à partir de l'observation et du classement des formes verbales ;
 - consacrer des séances différentes à la morphologie et à l'emploi des temps verbaux ;
 - apprendre à utiliser les outils de référence commercialisés (dictionnaire, tables de conjugaison, utilitaires...) et les référents didactiques évolutifs écrits en classe.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

◆ Quelques activités pour identifier la classe des verbes :

- Au hasard du dictionnaire, relever tous les verbes sur une double page du dictionnaire.
 - Mimer un des verbes relevés dans ces pages.
 - Trouver le verbe qui correspond à une définition du dictionnaire.
 - Trouver le plus possible de verbes compatibles avec un objet donné (*un crayon : écrire, souligner, dessiner, colorier, tracer...; un marteau : cogner, frapper, taper, enfoncer...; une voiture : démarrer, ralentir, doubler, klaxonner...*)
 - *Ce que j'aime faire ..., ce que je n'aime pas faire ...*, à compléter sous la forme d'une liste à l'infinitif.
 - Trier des infinitifs à partir d'un ensemble de verbes à l'infinitif donnés aux élèves.
 - Trouver en un temps limité, le plus de verbes qui commencent par une lettre donnée.
 - Jeu de classement : construire des séries d'infinitifs qui se terminent de la même manière
 - *Parler : manger, sauter, crier... Choisir : partir, venir, offrir, réfléchir, sentir... Prendre : comprendre, attendre, peindre, rendre, coudre...*
 - Le relais des verbes : 1er élève → verbe à l'infinitif qui commence par *a* ; 2ème élève → verbe à l'infinitif qui commence par *b* (à l'oral mais aussi à l'écrit sous la forme d'une liste : *il faut atterrir/ bâtir/comprendre/danser/écraser...*)
- Autre variante sous la forme d'une recette :
- acheter les ingrédients nécessaires / battre les œufs / chauffer la poêle / découper la viande...*

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

◆ Les formes conjuguées du verbe – Les terminaisons

La morphologie du verbe est la source la plus importante des erreurs orthographiques. Il est donc nécessaire de prévoir une aide opératoire aux élèves dans ce domaine dès les premières écritures autonomes au CP. Cette aide va prendre la forme d'un tableau des régularités des terminaisons selon les personnes. Ce tableau à fabriquer progressivement fait l'objet d'une trace écrite.

Régularités pour le présent, par exemple :

Je -e ou -s (sauf je veux, je peux)

Tu -(e)s (sauf tu veux, tu peux)

Il/Elle/On -e ou -d ou -t

Nous -ons (sauf nous sommes)

Vous -ez (sauf vous êtes ; vous dites ; vous faites)

Ils/Elles -nt

Les régularités sont encore plus fortes à l'imparfait et au futur.

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

✗ Jeu de cartes à construire avec les élèves (cf. <http://cheznonette.e-monsite.com>)

- ✗ Préparer :
- ✗ CARTES T : 10 cartes avec des connecteurs de temps (au cycle 3, mêler des connecteurs relevant du discours : *hier, ce matin, ici, maintenant, en ce moment, la semaine prochaine ...* et des connecteurs relevant du récit : *jadis, ce jour-là, le lendemain, le mois précédent, tout à coup, soudain, trois jours auparavant, chaque matin ...*) ;
ou des cartes temps (présent ; imparfait ; futur ; passé composé)
- ✗ CARTES S : 10 cartes sujets : *Je – Tu – Il – Elle – On – Nous – Vous – Ils – Elles – Les hommes*
- ✗ CARTES V : 15 cartes avec des infinitifs de verbes (avec en particulier les plus irréguliers) ;
- ✗ Tirer une carte dans chaque série, écrire une phrase.
- ✗ Exemple : *Jadis, les hommes vivaient dans des cavernes.*

✗ Je demande : je demande le verbe avoir (de la fièvre, de la chance) avec nous ...

- ✗ Hier,
- ✗ En ce moment,
- ✗ Dans cinq heures,

✗ J'écris la personne correspondante :

Je ↔ Nous ; Tu ↔ Vous ; Il /Elle ↔ Ils/Elles

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

Alexia et sa sœur : Au rayon des vêtements,deux
..... et, deux, deux »]

(évaluation CM2 – Janvier 2010 - exercice 14)

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

◆ Quelques activités pour un entraînement systématique à la conjugaison

- ✗ Écrire sur l'ardoise le(s) pronom(s) sujet(s) d'un verbe conjugué.
- ✗ Écrire sur l'ardoise une forme verbale demandée.
- ✗ Proposer des « Vrai / Faux » (puis en faire inventer par les élèves).
 - « Les verbes à la 3ème personne du pluriel au présent de l'indicatif se terminent tous par -nt. » (vrai)
 - « Avec je, au présent de l'indicatif, tous les verbes se terminent par un -e . » (faux).
- ✗ Écrire sur l'ardoise la forme verbale manquante dans une phrase dite à haute voix.
- ✗ Jouer à la machine à conjuguer : changer quelque chose dans un verbe conjugué au tableau (temps, personne, nombre).
- ✗ Chercher des formes verbales qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent différemment. Écrire pour chacune de ses formes, des phrases.

[ém] → aime, aimes, aiment. → J'/on aime le jazz. → Aimes-tu le jazz? → Mes parents aiment le jazz.
- ✗ Je conjugue à la manière de Pef (L'ivre de français, coll. Folio cadet, Gallimard)

Je roule, tu roules,, ils n'ont plus d'essence.
Je fume..., nous toussons....., ils s'arrêtent de fumer.
- ✗ Le défi conjugaison : jeu de l'oie (avec dé) pour s'entraîner

Chaque case de la piste représente un temps, un verbe (choisi parmi les 50 les plus fréquents), une personne. (exemple : futur, verbe pouvoir, 2ème personne du singulier). Les joueurs inscrivent leurs réponses sur une fiche spéciale ou trouvent la bonne orthographe parmi plusieurs propositions.

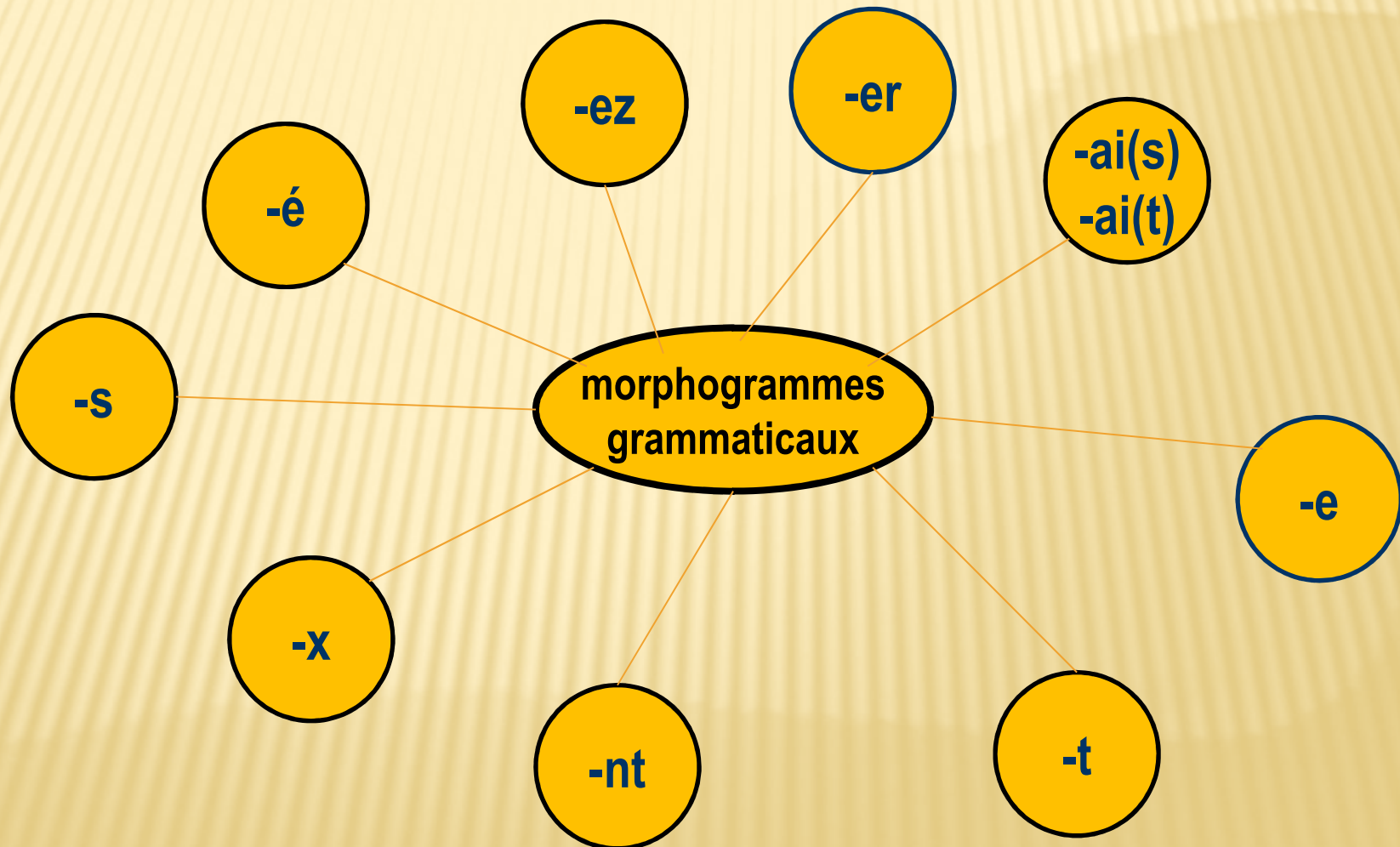
II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

À prendre en compte

- ✗ Traditionnellement, les verbes sont répartis en **trois groupes**.
- ✗ Il est néanmoins utile de savoir qu'une autre classification est possible (**selon le nombre de bases** qu'un verbe comporte).
 - Être : 8 bases différentes [syi], [ε], [sõ], [som], [εt], [səɾ], [swa], [fy] ;
 - Faire et aller : 6 bases différentes ;
 - Avoir, vouloir, pouvoir... : 5 bases différentes ;
 - Savoir, venir, tenir, prendre ... : 4 bases différentes ;
 - Devoir, recevoir, boire, connaître, paraître, voir ... : 3 bases différentes ;
 - Finir, écrire, partir, dire ... : 2 bases différentes ;
 - Verbes du 1er groupe + offrir, cueillir, ouvrir : 1 base.
- ✗ **Les verbes les plus fréquents sont les verbes les plus irréguliers :**
*être/avoir/faire/dire/aller/voir/savoir/pouvoir/vouloir/venir/prendre/arriver/
croire/mettre/passer/devoir/parler/trouver/donner/comprendre/connaître/
partir/demander/tenir/aimer*

II. CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

- ◆ Conclusion : l'univers de la morphographie est bien celui de la complexité. Figures de cette complexité, le cercle infernal des lettres suivantes :



III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

- ◆ Les activités orthographiques doivent se développer dans deux directions :
 1. construire une intelligence du système : passer d'une pédagogie exclusive de l'exercice à la conception périodique de situations de recherche significatives pour la construction de connaissances (« chantiers » d'orthographe) ;
 2. entraîner les élèves à acquérir des automatismes :
 - exercices ritualisés sur l'ardoise,
 - situations régulières d'écriture dans toutes les disciplines,
 - apprentissage de la rigueur et de la vigilance orthographique par la sélection des signaux qui doivent déclencher l'attention des élèves et l'habitude à s'en servir dans toutes les occasions.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Quelle démarche ?

1. Sélectionner un thème d'étude pertinent.

Une notion du programme. À quoi sert la lettre ... ? À quoi servent les accents ? Des erreurs récurrentes dans des rédactions ...

2. Faire des choix didactiques.

Délimiter l'aire d'étude : ne pas traiter, simultanément au cours d'une même séance, les transcriptions d'un phonème et les différentes valeurs d'une lettre ; le pluriel nominal et le pluriel en général ; traiter les homophones a/à ; la/là ; ou/où à partir des différentes fonctions des accents...

3. Constituer un corpus (mots, phrases, texte selon l'objet d'étude).

Deux écueils à éviter : une trop grande masse de données qui risquent de décourager les élèves, une simplification excessive.

4. Faire classer.

Il s'agit d'amener les élèves à traiter les mots comme des objets observables, de définir des critères, de s'interroger sur le mode de classement, de se poser de nouvelles questions. Tout travail de groupes doit être précédé d'un travail individuel.

5. Préparer la mise en commun en différenciant systématiquement l'exploitation des classements.

Regrouper les classements selon leurs similitudes. Ordonner les différents classements en allant des travaux les moins élaborés vers les plus élaborés.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

- ◆ Quelle démarche ?

6. Mener l'analyse collective des propositions

Démarrer en ne soumettant qu'un seul classement à la classe.

Impulser une dynamique sans brûler les étapes.

Construire un classement synthétique en dégagant et en hiérarchisant les critères pertinents.

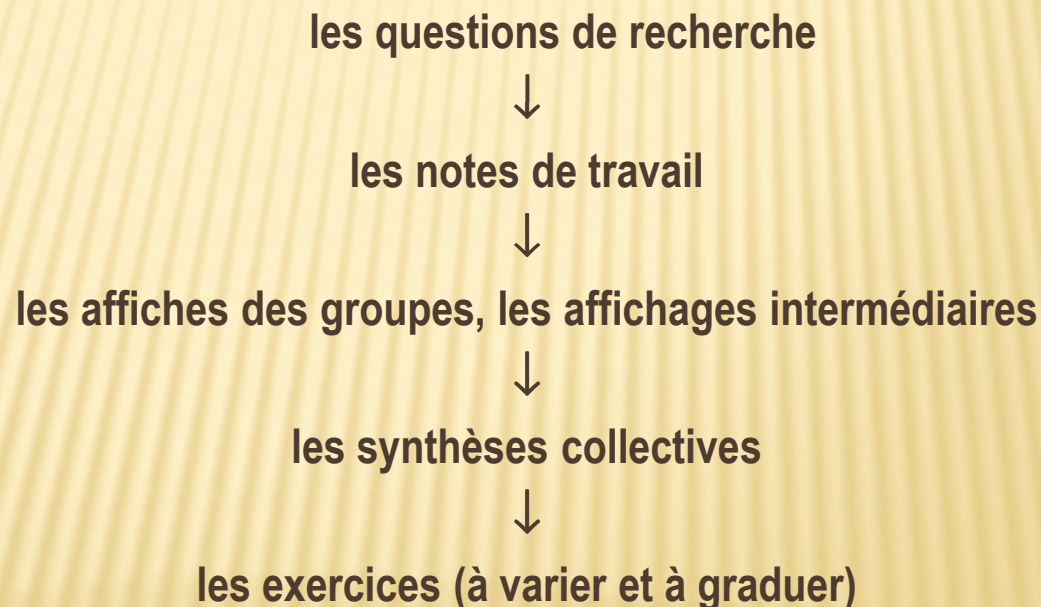
Mettre en scène le travail conceptuel : par la manipulation des affiches, l'utilisation du rétroprojecteur, par l'écriture au tableau noir des propositions. Montrer qu'un classement se travaille, qu'il n'est pas figé.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Quelle démarche ?

7. Organiser les écrits de travail

Comme dans la démarche d'investigation raisonnée mise en œuvre en sciences, le recours à l'écrit dans les « chantiers » d'orthographe est constant.



8. Aménager des retours réflexifs sur le travail mené : ce qu'on cherche, ce qu'on a trouvé, ce qui reste à trouver. Importance des affichages.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Typologie des exercices (d'après D. Cogis)

		Types	Tâches	Consignes ou remarques
↑↑↑↑↑ application..... création → → → → →		reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> • identification • étiquetage • exercices à trous • appariement • choix multiple • repérage d'intrus • classement 	encadrer, souligner, surligner, relier par une flèche nommer peuvent se faire sur l'ardoise avec une vérification et correction immédiate flécher cocher, entourer, rayer variation du nombre d'intrus avec ou sans dénomination préalable des critères
		transformation	<ul style="list-style-type: none"> • ajout-suppression • déplacement-substitution 	mise en œuvre d'un ou plusieurs paramètres qui entraînent des modifications (par exemple dans la chaîne des accords) choix en cascade qui incombent à l'élève
		production	<ul style="list-style-type: none"> • situation d'écriture avec contrainte 	phrase(s) et surtout texte avec nombre croissant de contraintes

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

- ◆ Quelques activités possibles

1. Produire toutes les phrases

Le jardinier	sème	des	fleurs	énorme
Mon voisin	coupent	un	radis	sauvages
Elle	cueillent	les	herbes	rares
Marc et Luc	achète	une	plantes	folles

Les	cuisinière	boit	les	plat	gazeuses
Des	client	commandes	des	boisson	régional
Le	patrons	choisit	un	assiette	étrangère

(ici une seule phrase possible)

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Quelques activités possibles

2. Reconstituer les phrases (les mots sont donnés par ordre alphabétique ; on peut selon le cours donner la majuscule initiale)

après chiens courent les Marc

des ils livrent portes

des ils livres portent

3. Solliciter la mémoire des textes élaborés en commun

L'exercice est particulièrement intéressant après un travail collectif sur la synthèse d'une leçon qu'il faut consigner sur le cahier afin de la mémoriser et de pouvoir y recourir ultérieurement. Stabilisé, le texte est le plus souvent copié par les élèves ; mais il peut être écrit sous la dictée du maître. Seuls, les mots nouveaux peuvent subsister au tableau. Au cours de la dictée, l'enseignant peut attirer l'attention sur un problème sans donner la solution. La correction sera assurée par les élèves (par chacun, par échanges de cahiers).

4. Aider les élèves à corriger leurs erreurs

Utiliser le vieux principe de la cacographie. Ne pas souligner les erreurs mais en indiquer le nombre total et leur nature (erreurs lexicales, grammaticales) que l'on peut préciser par ligne le cas échéant.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Quelques activités possibles

5. La phrase dictée du jour

Le principe de base est simple : il consiste à dicter une phrase aux élèves, puis à leur demander d'explicitier leurs choix graphiques et à les laisser débattre entre eux des arguments fournis par les uns et les autres pour pouvoir déterminer la graphie qui leur semble la plus pertinente.

6. Les ateliers de négociation graphique

Un court texte est dicté. Les différentes graphies sont relevées. S'ensuit un débat, étayé par le maître, relatif aux différentes graphies obtenues pour un même mot. Résoudre les contradictions en argumentant. L'enseignant prend note des différents raisonnements développés, fait ensuite la synthèse des problèmes, affiche le texte exact.

7. La dictée dialoguée

Le texte est dicté phrase par phrase, chacune répétée préalablement pour les élèves fragiles. Entre chaque phrase intervient une phase où les élèves se questionnent, questionnent le maître pour tout ce qui leur pose problème. Ils obtiennent des réponses de la part de leurs camarades ou de leur enseignant, à condition de respecter la règle initiale, c'est-à-dire, l'interdiction de mentionner les lettres de l'alphabet.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Quelques activités possibles

8. La dictée sans faute

Dans un premier temps, les élèves écrivent seuls le texte dicté et soulignent ce dont ils ne sont pas sûrs. Dans un second temps, ils cherchent collectivement des solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés et qu'ils doivent formuler dans une discussion organisée par le maître. Puis chaque phrase est à nouveau dictée au verso de la feuille.

9. La dictée négociée

Après une dictée individuelle et sa révision, le maître constitue des groupes de deux ou trois élèves. Chaque groupe doit à partir des deux, trois dictées individuelles, n'en rendre qu'une seule, qui doit donc être « négociée ». C'est cette dictée-là qui est évaluée par le maître. Dans une deuxième séance, l'enseignant rend « les dictées négociées » et fait une correction collective qui peut être menée par lui et par les élèves, phrase par phrase. Il prévoit ensuite un temps de concertation pour que les groupes reviennent sur leur production individuelle et la dictée produite collectivement : les élèves font le point sur l'efficacité de leur association, commentent leurs erreurs et la correction donnée.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

1. Situations d'écriture mettant en évidence les composantes phoniques et graphiques de la langue

Écriture de listes (en liaison avec la découverte des natures grammaticales) composées d'un nom et d'un adjectif qualificatif en suivant l'ordre et/ou l'ordre inverse alphabétique :

Sur la place du village, j'ai rencontré : (Dét.+Nom+Adjectif)

*un **A**mbulancier **Z**élé*

*un **B**andit **Y**ougoslave*

*un **C**ontremaître **X**énophobe*

*un **D**ouanier **W**allon*

...

*un **Z**ouave **A**lcoolique*

*un **Y**ogi **B**ronzé*

*un **X**ylophoniste **C**abotin*

*un **W**ahhabite **D**érangé*

...

III.DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Écriture de phrases en respectant la contrainte suivante (cf. Yak Rivais, Les contes du miroir, L'école des loisirs, A à Z et Z à A, *Le petit moulin magique*, page 47)

1^{ère} phrase : A..... Z. (le premier mot commence par **A**, le dernier mot se termine par la lettre **Z**).

2^{ème} phrase : B..... Y. (le premier mot commence par **B**, le dernier mot se termine par la lettre **Y**).

3^{ème} phrase : C.....X. (le premier mot commence par **C**, le dernier mot se termine par la lettre **X**)

4^{ème} phrase : D.....W. (le premier mot commence par **D**, le dernier mot se termine par la lettre **W**) etc.

▪ **Écriture de phrases dont tous les mots commencent par la même lettre** (cf. Yak Rivais, Les sorcières sont NRV, L'école des loisirs, Tautogrammes, Cauchemar !, page 122)

« *Alain, articule Alban, amène Aurélie avec Antoinette aux aurores.* »

Six serpents sifflent sous son slip !

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Variante de l'activité précédente : écriture d'un texte à saturation graphique et/ou phonique

L'écriture d'un texte « à saturation » permet d'installer ou de revoir les orthographe diverses d'un même son. Seront retenus les phonèmes faisant l'objet de difficultés particulières [o], [s], [g]... ou dans l'exemple proposé [k]. Les élèves les plus fragiles peuvent s'appuyer sur l'usage du dictionnaire. Ils découvrent alors :

- que le son présent seulement à l'initiale est insuffisant pour créer l'effet de saturation ;
- qu'il n'y a pas correspondance systématique graphie/phonie. La présence de la lettre ne signifie pas présence du son ; dans le cas présent, la lettre c peut se prononcer [s] (lancer, sorcière, merci...) entrer dans la composition du [ʃ] (chocolat, méchant...) ou être muette (tabac, porc, accroc...).

Ces usages de la lettre c peuvent faire l'objet d'une autre consigne d'écriture : saturation de la lettre c... sans aucune production de son [k].

III.DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Exemples de productions (élèves de cycle 3)

Saturation du son [k]

Quatre copains avec leurs masques de carnaval, animent le quartier de l'aqueduc. Franck, en capitaine, portant une archaïque tunique multicolore et un képi kaki cabossé, danse la mazurka avec Carole, l'archange clinquant ; Chloé en coq à crête colorée, bec cassé, crie cocorico sur un air de polka ; Luc, clown à casquette, avec un accordéon acquis pour quatre kopecks, fait des claquettes. Quelle cacophonie !

└ Inverse : la lettre c sans le son[k]

« - Veux-tu cesser, François, de faire tes exercices de cymbales chez Charlotte ? Le chat de Michel a peur et fuit sous une chaise ou même dans la niche où il prend la place du chien ! »

Les chinois ont pris de force la présidence de l'espace !! Une association de cent personnes a suffi !! Par chance, ce sont des scientifiques !! Mais cesse de trembler, c'est du cinéma !!

□ Menus « opposés »

- *Céleri, mâche au jus de citron, artichauts, choux à l'échalote, saucisson, glace à la pêche ou à la cerise, sucette.*
- *Avocat au mesclun, concombre, cabillaud accompagné de carottes, courgettes et haricots, camembert crémeux, abricot et nectarines.*

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Lipogrammes (cf. Pérec La disparition, et les livres de jeunesse Yak Rivais, Les sorcières sont NRV, L'école des loisirs – texte : « Quelques renseignements sur les sorcières » - Christophe Loupy, Laurent Audoin, Le roi qui n'aimait pas les E, Milan Poche Cadet)

C'est l'exercice inverse du précédent. On s'astreint volontairement à ne pas utiliser une ou plusieurs lettres de l'alphabet.

Ne pas utiliser par exemple la lettre s, permet de comprendre (en partie) le « plurisystème » de l'orthographe française (les valeurs phonographiques et sémiographiques de la lettre).

▪ Écriture d'anagrammes

Classement : par ordre alphabétique des lettres constituant une série (ex. : A-E-M-R « amer-arme-mare-rame » A-R-S-T « arts-rats-star-tsar »)

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Production de Contrepèteries (ou l'art de décaler les sons)

Pauline la coquette a glissé dans la piscine.

La baronne est folle de la messe.

Bibliographie

La vie des mots, l'ami des veaux

L'art des mots, l'eau des mares

Des prénoms fous, fous, fous

Rémy Le Goistre & Joël Martin

Albin Michel – Humour En Mots

1994 - 1995 - 2000

Les contes du miroir (Texte les habits neufs de l'empereur), L'école des loisirs

Yak Rivais

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Homophones en liaison avec la découverte de la segmentation des mots (faire l'âne pour n'avoir qu'un son)

Le calembour s'improvise alors que les variations homophoniques conçues à partir d'un même thème, sont d'autant plus savoureuses qu'elles ont été préparées.

Exemples :

Sombrero, Sombres héros (titre du journal « L'équipe » après la défaite de La France contre le Mexique durant la dernière coupe du monde de football)

L'école, les cols, les colles, lait colle

Des balais, des ballets, des bas laids, débat laid, déballer...

L'orange, Laure range, Laure ange, l'or ange...

La chaussure, la chaux sûre...

Météo, mets tes hauts, mais t'es haut...

Claude est masseur / ma sœur.

La présidente donne à chacun d'eux mille euros / deux mille euros.

III. DÉMARCHE ET DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

◆ Prolongement : quelques activités ludiques d'écriture

Le calembour : jeu de mots fondé sur une équivoque et le plus ordinairement sur une similitude de sons, sans égard à l'orthographe.

Écriture de « faire-part » :

Monsieur et Madame ont la joie de vous annoncer la naissance de leur fils, fille

Himome [Max (ou Amin)] ,

Rougy de Honte [Jean] ,

Talapoil [Thomas] ,

Aymard [Jean] ,

Durine [Anna-Lise] ,

Manvuplebeite [Gérard] , etc.

▪ Écriture de phrases humoristiques :

Manque de peau, il fut écorché vif.

Le ver à la main, il fit le tour du jardin.

Il changea d'ancre et écrivit de sa plus belle plume : « le Titanic ne répond plus ».

▪ Écriture de phrases ambiguës

Bruno tient le chien et le peigne. Il a été blessé au front. Les jumelles grossissent...

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ANGOIJARD A., Savoir orthographier, Hachette Éducation

BRISAUD C., BESSONNAT D., L'orthographe au collège – Pour une autre approche, CRDP de l'académie de Grenoble - Delagrave

CATACH N., L'orthographe, PUF, Que Sais-Je ? n°685

CATACH N., L'orthographe française, Traité théorique et pratique, Nathan

CHERVEL A., L'orthographe en crise à l'école, Retz

COGIS D., Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Delagrave

DUCARD D., HONVAULT C., JAFFRÉ J.-P., L'orthographe en trois dimensions, Nathan

HAAS G., Orthographe au quotidien, Scéren – CRDP de Bourgogne

JAFFRÉ J.-P., FAYOL M., Orthographes. Des systèmes aux usages, Flammarion

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (ONL), Enseigner la lecture : orthographe et grammaire

RIEBEN L., FAYOL M., PERFETTI C., Des orthographes et leur acquisition, Delachaux et Niestlé

SAUTOT J.-P., Raisonner sur l'orthographe au cycle 3, CRDP de Grenoble

WALTER H., Le français dans tous les sens – Grandes et petites histoires de notre langue, Le livre de poche (n°14001)

NOUVEAU

L'orthographe vivante, pour une évolution raisonnée

Claude Gruaz

- Que de questions sur l'orthographe ne se pose-t-on pas ! Que de débats sur ce sujet entre partisans d'une évolution et défenseurs du statut quo !
- Cet ouvrage est animé par le souhait d'apporter des informations susceptibles d'**alimenter le débat**. Les sujets retenus sont présentés sous forme de **questions** qui rejoignent celles de nombreux usagers mis en difficulté... et qui tendent à montrer que personne ne pourra empêcher l'évolution de l'orthographe, aujourd'hui perturbée par une multitude d'exceptions nuisant à sa connaissance.

80 pages

978201226521 12.00 €

DOCUMENT 13