



# MAITRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

*Annick BELARD, CPC Alès 1*  
*Chantal BOMPARD, IEN Alès 1*  
*Micheline CELLIER, PIUFM Nîmes*  
*Sylvie DUMAZER BONNET CPC Manduel*  
*Anne MARTIN, CPC Alès 2*  
*Anne PIERA CPC Le Grau du Roi Camargue*

## ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

### Sommaire

#### I. COMMENT FONCTIONNE LE SYSTEME ORTHOGRAPHIQUE FRANÇAIS ?

- Le matériau graphique français
- Le pluri-système graphique français (Nina Catach)

#### II. PROGRAMMES 2002-2008

#### III. QUELQUES PRINCIPES GENERAUX

#### IV. LA LEÇON D'ORTHOGRAPHE

L'orthographe lexicale

- Fiche n°1 : le son /k/ et les différentes graphies associées
- Fiche n°2 : les lois de position : le son /s/ s ou ss
- Fiche n°3 : les différentes valeurs de la lettre s

L'orthographe grammaticale :

- La chaîne d'accord.
- Fiche n° 4 et 5 : Les homophones grammaticaux

#### V. LES EXERCICES SPECIFIQUES ET LES DISPOSITIFS

- La copie
- La dictée sous toutes ses formes
- Fiche n° 6 : La dictée négociée
- Fiche n° 7 : La phrase du jour
- Fiche n° 8 : la phrase du jour au CP
- Les jeux orthographiques

#### VI. ORTHOGRAPHE ET PRODUCTION D'ECRITS

#### VII. LES OUTILS

- Les mots les plus fréquents
- Les affichages analogiques
- Typologie des erreurs
- Le cahier outil d'orthographe

#### VIII. BIBLIOGRAPHIE

L'orthographe française est complexe : elle est « opaque » car il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les unités écrites qui les reproduisent. Elle représente donc un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue écrite et l'on ne cesse de parler de la baisse du niveau orthographique des élèves de l'école au lycée, voire jusqu'à l'âge adulte. Ecrire sans faute n'advient qu'après un long temps d'appropriation qui suppose une attention permanente de la part des enseignants.

Dans un premier temps, il faut connaître le fonctionnement de notre système d'écriture pour en avoir une vision claire (partie I) et en fonction des Instructions officielles (partie II), fixer quelques principes de son enseignement-apprentissage (partie III). L'orthographe touche, dans sa partie lexicale, aux correspondances graphie-phonie, au doublement ou non des consonnes...etc qui en appellent à la mémoire, certes, mais aussi à certaines lois logiques (de position, notamment) qui permettent d'insister sur les régularités et les cohérences ; l'aspect grammatical renvoie à la gestion des accords en genre et en nombre, les formes conjuguées et les différents homophones. Dans les deux cas, il s'agira de tenir compte, pour l'élaboration des leçons (partie IV), de la représentation que se font les élèves de la langue pour comprendre pourquoi et comment ils la mettent en œuvre pour ensuite ré-interroger les exercices, dispositifs et outils permettant une acquisition plus efficace (et moins traumatisante !) de l'orthographe (partie V et VI).

## I. COMMENT FONCTIONNE LE SYSTEME GRAPHIQUE FRANÇAIS ?

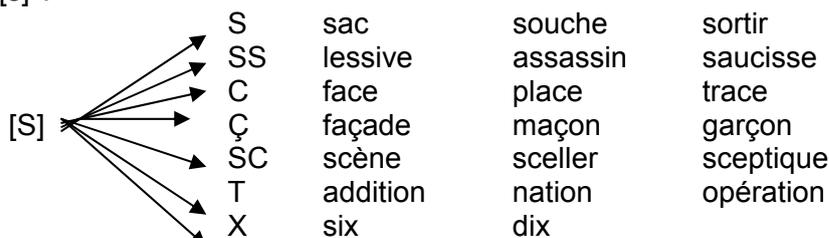
### LE MATERIAU GRAPHIQUE FRANÇAIS

L'écriture phonographique idéale serait qu'à un phonème corresponde un graphème ; dans ce cas, un son s'écrirait toujours de la même façon.

Quelques systèmes alphabétiques se rapprochent de cet idéal : le finnois en particulier, le serbo-croate, l'italien, l'espagnol. On dit que ces langues ont une **orthographe transparente**.

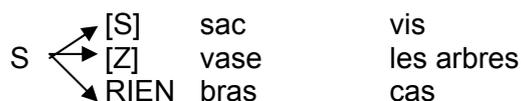
D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une **orthographe opaque**. Tous les Français ont des problèmes avec l'orthographe, aussi bien lors de l'apprentissage que dans l'utilisation adulte. L'orthographe constitue un réel problème d'enseignement : un enfant finnois apprend à lire et à orthographier en même temps, quand le petit Français ne commence qu'à peine son calvaire.

Un aperçu de la difficulté, rien qu'au plan phonologique : combien de graphèmes représentent le son [s] ?



Le **GRAPHÈME** peut être constitué d'une seule lettre (s), deux lettres (ss), une lettre et un signe (ç). Il faut donc différencier « graphème » et « lettre ».

Inversement, plusieurs phonèmes peuvent transcrire le graphème -s (la lettre s) ?



D'où viennent les difficultés ?

De l'origine latine : le français n'a été reconnu comme langue nationale qu'en 1539 (Ordonnance de Villers-Cotterets initiée par François 1<sup>er</sup>). Jusque là, seul le latin avait valeur de langue « scientifique ». L'omniprésence du latin dans la culture française, depuis ses origines jusqu'au début du XIX<sup>ème</sup> siècle empêchait la langue « vulgaire » d'émerger. Cette langue, le francien, n'est

qu'un dialecte parmi d'autres (gascon, béarnais, franc-comtois, picard...). Il devient légitime car il est parlé par le roi et devient la langue des actes administratifs et judiciaires.

Le matériel qui va être utilisé pour transcrire la langue vulgaire est un matériel latin, alphabet de 21 lettres – le y et le z sont empruntés au grec. Mais cet alphabet latin parfaitement adapté au nombre réduit de phonèmes en latin ne convient plus au français qui évolue et se complexifie.

Le déficit en graphèmes est le problème de toutes les langues d'origine latine mais la plupart ont su construire un système cohérent ; les solutions françaises ont été moins efficaces.

Améliorations apportées au cours des siècles:

#### 1- Du côté des lettres:

▪ **A la Renaissance** : j introduit pour noter [ʒ]. IACTARE : *jeter*

▪ V ET U : les deux formes n'étaient que les variantes graphiques d'une même lettre latine, le v qui, en minuscules prenait une forme un peu plus arrondie. RESPUBLICA / VITA

Au Moyen-âge, au début d'un mot, on employait v, à l'intérieur u, qu'il s'agisse de [y] ou de [v] ; VILE pouvait être lu [vile] ou [ile] d'où le h placé devant pour distinguer le [y] : *huile*.

Les imprimeurs au **XVI<sup>ème</sup>** décident de distinguer le v et u l'un pour noter [v] et l'autre [y]

▪ Début du **XX<sup>ème</sup>**, introduction du **w**. Les dictionnaires du **XIX<sup>ème</sup>** le présentent entre le v et le x mais le considèrent comme "une lettre étrangère" et il n'intervient pas dans le compte des lettres de l'alphabet qui restent au nombre de 25 jusque dans le Dictionnaire Général de 1890-1900. Mais c'est une **lettre improductive** car en concurrence avec le v, alors qu'elle aurait été utile pour transcrire le phonème [w] abondamment représenté dans la langue française mais à l'intérieur des mots alors que le w graphique qui vient de l'anglais et de l'allemand est toujours initial dans le mot : double contradiction qui le rend inutilisable dans l'écriture française.

2- Création de signes par les imprimeurs: 3 accents, une cédille, un tréma. Résolution du problème de la lettre e qui renvoyaient à trois phonèmes : [ə] *grenier*, [e] *été- regardé* [ɛ] *mère*

3- Combinaison de graphèmes: création de nombreux digrammes [DIGRAMME: groupe de deux lettres servant à transcrire un phonème, chaque lettre prise séparément ayant perdu sa valeur habituelle ; ex : dans on, le o et le n ne peuvent pas être prononcés [o] et [n]]

Les digrammes vont constituer un 2<sup>ème</sup> étage du code phonographique. Le premier étage donnait les valeurs des graphèmes simples (a, i, e, b, r, t, m...) mais n'épongeait qu'une partie des phonèmes : le deuxième complète le premier

ou eu an on un in ai gn ch...

Après l'apparition du "ou", par exemple, plus jamais o, ni u ne risqueront d'être lus [u].

Mais quelques problèmes sont ajoutés :

- des digrammes se trouvent en concurrence inutile : ai/ ei an /en

- de digrammes sont parfois doublés par des trigrammes ain / in aon (*faon*)/ an eau/ au.

#### **LE PLURISYSTEME GRAPHIQUE FRANÇAIS : NINA CATACH<sup>1</sup>**

Les livres d'orthographe traditionnels se présentent plutôt sous la forme de recueils de règles et de sous-règles assorties d'exceptions, de difficultés et de pièges ; certains continuent d'ailleurs dans cette lignée. La didactique de l'orthographe relève dans cette perspective des moyens de faire stocker en mémoire une infinité de formes graphiques, complexes et bizarres. Le grand avantage de la description qu'a faite Nina Catach du système linguistique français est précisément l'accent mis sur la cohérence, ce qui induit un enseignement possible.

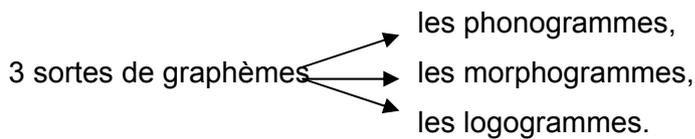
---

<sup>1</sup> Historienne, linguiste, directrice de recherche au CNRS, - notamment du groupe HESO, Histoire et Structure de l'Orthographe -, auteur de nombreux ouvrages comme *L'orthographe française* (Que sais-je ?), *Les délires de l'orthographe*, Plon, 1988. Elle a disparu en 1997.

Pour Nina Catach, le système graphique est **complexe** mais **régulier** et **cohérent, structuré et pluriel** : voilà pourquoi elle parle de « plurisystème ». La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- le système phonogrammique selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.
- le système morphogrammique selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales
- le système logogrammique selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

A chaque système, ses graphèmes particuliers. Donc,



**1- Le système phonogrammique** : une large partie des graphèmes sont chargés de transcrire les phonèmes. La langue française est à 85% phonographique : elle code l'oral. 85% des graphèmes sont donc des phonogrammes qui transcrivent des sons.

*Dur* : 3 graphèmes d/u/r qui codent très exactement les 3 phonèmes [dyr]. Ces 3 graphèmes sont des phonogrammes.

Mais si on met le mot au pluriel, on ajoute le graphème « s » à la fin du mot : *durs* comporte alors 4 graphèmes d/u/r/s ; le dernier graphème, le « s » n'est pas prononcé : ce n'est pas un phonogramme.

**2- Le système morphogrammique** : le « s » du pluriel dans *durs* est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (je mange/tu manges), les désinences pour les verbes ... Ces mots ont en finale un ou plusieurs graphèmes qui ne sont pas audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale. On voit bien que cette catégorie décroche l'écrit de l'oral. On différencie :

- les morphogrammes grammaticaux porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne...)

Exemple :

(*tu finis*) : 5 graphèmes f/i/n/i/s ; les quatre premiers, se prononçant, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme, non prononcé, qui signale la 2<sup>ème</sup> personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, le « t » dans « il finit »

- les morphogrammes lexicaux, porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.

Exemples :

*rang* : 3 graphèmes r/an/g ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes [r ã ]. Le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : *ranger/rangement* : c'est un morphogramme lexical.

NB : le système n'est pas rigoureux ; on trouve des séries hors norme *tabac/tabagie/tabatière* ; *abri/abriter*. Mais ces séries sont très peu nombreuses et il vaut mieux, pédagogiquement, focaliser son attention sur les régularités.

**3- Le système logogrammique** permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Le mot *saint* se différencie nettement de *sain*. Le simple t

final permet de renvoyer à une réalité différente. Ces indicateurs astucieux nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : *foie, fois, foi, Foix... vingt, vin, vain, (il) vint ...*

Quels sont les graphèmes distinctifs ?

- des accents : *a/à ou/où*

- des variantes graphiques : *tente/tante encre/ancre repère/repaire*

- Certains morphogrammes lexicaux ont aussi une valeur logogrammique : le *b* de *bond* renvoie à la famille de *bondir* mais sert aussi à opposer les mots *bond/bon*

Comme pour les morphogrammes, on distingue :

- les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : *bon/bond, repère/repaire* – généralement appelés « homophones lexicaux »

- les logogrammes grammaticaux : *sont/son, a/à, et/est, ou/où...* - généralement appelés « homophones grammaticaux ».

Du coup, la quasi-totalité des lettres d'un mot (muettes ou non) trouve une explication dans un de ces trois systèmes bien décrits par Nina Catach.

Ils permettent de mieux comprendre les trois grands domaines : orthographe lexicale / orthographe grammaticale / homophones que nous détaillerons plus tard.

## II. PROGRAMMES 2008

### Au cycle 2

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et doivent connaître les règles relatives à la valeur des lettres (le *s*, le *c*, le *g*).

Deux autres compétences sont visées copier sans faute un texte court, écrire sans erreur des mots mémorisés.

Les accords, accord sujet verbe et accords en genre et en nombre seront travaillés, de même que l'orthographe correcte des verbes conjugués ainsi que la bonne utilisation du point et de la majuscule.

#### Progressions CP :

- Ecrire sans erreur des mots appris.
- Ecrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.
- Recopier un texte court de 2 à 5 lignes.
- Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre : pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison *-nt* des verbes du premier groupe.

Commencer à utiliser correctement la majuscule, début de phrase, noms propres de personne.

#### Progressions CE1 :

- Ecrire sous la dictée des phrases ou court texte (5 lignes).
- Respecter les correspondances entre lettres et sons en particulier les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles à proximité (*c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss*).
- Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquents.
- Marquer l'accord sujet/verbe, l'accord de l'adjectif avec le nom.
- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises.
- Utiliser à bon escient le point et la majuscule.

### Au cycle 3

Diverses activités sont mentionnées afin d'assurer la fixation des connaissances et l'automatisation des graphies correctes : la pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction, les exercices diversifiés.

Les élèves devront utiliser les outils appropriés pour vérifier, corriger.

#### Progressions CE2

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins 5 lignes.

#### Compétences grapho-phoniques

- Respecter les correspondances entre les lettres et les sons.
- Respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles à proximité (*c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss*).
- Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (*n* devant *m, b, p*).
- Utiliser sans erreur les accents.

#### Orthographe grammaticale

- Ecrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par *s, x, z*, par *al*, par *ou*.

#### Progressions CM1

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes.

#### Orthographe grammaticale

- Le pluriel des noms se terminant par *-eu*, par *-eau*. Le pluriel des noms en *-au*, *-ail* est en cours d'acquisition.
- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises : verbes en *-cer, -ger, -guer*.
- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet, y compris avec les verbes à un temps composé et pour les sujets inversés.
- Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir.
- Accorder sans erreur l'adjectif, épithète,

#### Progressions CM2

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes.

#### Orthographe grammaticale

- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises : verbes en *-yer, -eter, -eler*.
- Ecrire sans erreur les homophones déjà étudiés plus : *on/on n', d'on/dont, quel/quell/qu'elle, sans/s'en*. La distinction *leur/leurs* est à travailler en fin de cycle.

#### Orthographe lexicale

- Maîtriser le doublement de la consonne des mots commençant par *ap-, ac-, af-*,

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs.</li> <li>• Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises.</li> <li>• Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet.</li> <li>• Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif épithète.</li> <li>• Ecrire sans erreur des homophones : <i>a/à, on/ont, est/et, sont/son.</i></li> </ul> <p><b>Orthographe lexicale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les lettres muettes : <i>chant/chanteur, blond, blonde.</i></li> <li>• Ecrire sans erreur les mots mémorisés, des mots fréquents, des mots référents pour les sons.</li> <li>• Connaître la notion d'homonyme et écrire quelques mots.</li> </ul>	<p>attribut, apposé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecrire sans erreur les homophones déjà étudiés plus : <i>ses/ces, c'/s', ou/où, la/l'a, l'as/là.</i></li> <li>• Ecrire sans erreur les infinitifs des verbes du premier groupe après préposition.</li> </ul> <p><b>Orthographe lexicale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecrire sans erreur des mots invariables.</li> <li>• Utiliser sa connaissance des familles de mots pour écrire des mots nouveaux.</li> <li>• Mémoriser la graphie de la syllabe finale des mots terminés par <i>-ail, -eil, -euil.</i></li> </ul>	<p><i>ef- et-of.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecrire correctement la syllabe finale des noms terminés par <i>-ée</i>, par <i>-té</i>, ou <i>-tié</i>, par un e muet.</li> <li>• Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.</li> </ul>
---	---	---

### III. ORIENTATIONS DIDACTIQUES

#### PRINCIPES

1. **Clarifier les connaissances** à faire acquérir dans un cycle : voir les I.O.

2. **Programmer un enseignement progressif** : il faut définir des objectifs raisonnables pour une approche progressive adaptée à la grande complexité linguistique de l'orthographe. Il convient de :

- commencer par les correspondances phonie-graphie étudiées systématiquement à partir du CE1 et se centrer sur les graphèmes de base les plus fréquents, puis les graphèmes plus rares ;
- ces correspondances ne suffisent pas à tout expliquer car le mot est pris dans un système de relations (nombre, genre, personne temps...) qui génère des lettres muettes qui se situent à la fin : il est important que l'enfant comprenne que les mots ne sont pas des formes immuables mais variables suivant le contexte ;
- travailler sur les notions les plus déterminantes : surtout la segmentation, l'accord en genre et en nombre, la dérivation qui permet de relier orthographiquement les mots entre eux, de les comprendre et de les former, les mots invariables...

3. **Ne pas privilégier l'aspect normatif** de règles, sous-règles, exceptions... qui insiste sur les difficultés et les pièges de la langue et qui s'adresse à la mémoire. **Insister au contraire sur les cohérences et les régularités** qui permettent de mémoriser un grand nombre de mots. Bien expliciter les cohérences qui organisent les savoirs orthographiques car les élèves ont besoin de constantes ; ils se trouvent même des cohérences très personnelles et erronées du type : "j'écris systématiquement c tout ce qui correspond au son [k]" ».

4. Pour l'orthographe lexicale, s'appuyer sur **les tables de fréquence** et les échelles d'acquisition (voir fiche sur les mots les plus fréquents) qui permettent de graduer les exigences à chaque niveau. Il est nécessaire aussi de dresser la liste des " mots outils " à mémoriser progressivement. Ce savoir de liste est indispensable lors d'une production d'écrit mais il faut tenir compte de leur emploi fonctionnel. L'acquisition fondée sur les mots les plus usuels est « rentable ».

5. Prévoir les deux approches : **de l'oral vers l'écrit** et **de l'écrit vers l'oral** et travailler pour les marques muettes sur la distorsion entre les marques orales et écrites. C'est en prenant en compte ces différences que les élèves sortiront de l'hypothèse phonie-graphie. Beaucoup de marques écrites sont muettes à l'oral : cette « morphologie muette » hypothèque lourdement l'orthographe (voir la fiche sur les accords). Cerner clairement le problème : faire observer avec précision les graphies finales où se concentrent les difficultés.

6. **Ne pas cloisonner l'orthographe** : son enseignement-apprentissage exige une programmation mais elle est une composante de l'écriture : savoir orthographier ne consiste pas seulement à faire une dictée avec le minimum de fautes; c'est également avoir la capacité, dans des situations où l'orthographe n'est plus prioritaire, de retrouver en mémoire les formes conformes à la norme. Se pose le problème du transfert des connaissances et du réinvestissement.

#### DEMARCHES

1. Tenir compte **les représentations des élèves** sur la langue (voir fiche sur le pluriel) ; il faut partir de ces hypothèses erronées (souvent centrées sur le sens et non sur le code) pour les remplacer par des raisonnements justes. « La répétition, privilégiée par l'enseignement traditionnel [...] laisse intactes les conceptions à l'origine des erreurs. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, ils refont les mêmes fautes (par exemple, mettre un e n'importe où parce qu'on est une fille). Même s'ils réussissent leurs exercices, même s'ils disent qu'ils ont compris, ils n'en continuent pas moins à penser comme auparavant. » (Danièle COGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005.)

**2. Passer par les observations, les manipulations multiples** (remplacement des termes, commutations, changement de temps, de personnes...), les tâtonnements et expérimentations pour explorer le système graphique français.

**3. « Dire, parler l'orthographe »** : créer des dispositifs permettant aux élèves de verbaliser et d'explicitement leurs conceptions en groupes (voir plus loin la fiche sur la dictée négociée) et de co-construire leurs savoirs. Se rendre compte que chaque élève a une représentation individuelle du système : les confrontations peuvent être éclairantes.

**4. Travailler sur des procédures productives :**

- **les lois de position** : on sait, par exemple, que seules certaines consonnes font l'objet d'un doublement en français (*l, m, n*, par exemple) mais pas *v* et ce doublement n'est possible qu'à certains endroits : jamais en début ni à la fin. On peut travailler sur l'environnement nécessaire pour avoir *-ss* ; dans quelles conditions a-t-on *-em* ou *-en*, *-am* ou *-an* : devant le *b, m ...* ; la graphie *eau* n'apparaît jamais en début de mot mais elle se trouve souvent en fin, surtout quand il y a diminutif, etc...
- **l'analogie** : pour écrire des mots que l'on connaît mal, on les met en relation avec des mots connus.
- **la morphologie dérivationnelle** : *galop/galoper sabot/sabotier*. Tous les mots de la famille de *terre* prennent 2 *r* ; les diminutifs se terminent en "eau" : *le renardeau, le perdreau, le baleineau...* Ne pas évoquer des exceptions du genre *chariot/charrette*.

**5. Automatiser les connaissances** car « *les choses de la langue sont aussi des savoirs dont il ne suffit pas de découvrir l'existence par des manipulations, des observations, etc., mais qui sont de l'ordre des savoirs déclaratifs disponibles et mobilisables à tout moment, donc cumulables et évaluables.* » (Francis Grossmann et Danièle Manesse, *Repères* n° 28, 2003). La construction et la découverte des notions ne doivent jamais dispenser les enseignants de stabiliser les notions apprises.

**6. Insister sur la méthodologie** : enseigner aux élèves à pratiquer « le doute orthographique », à déterminer le segment de texte pertinent, à identifier si le travail se fait sur le système nominal ou le système verbal, par exemple.

En bref, associer plusieurs entrées : mémorisation, automatisation mais aussi réflexion sur le fonctionnement de la langue.

## IV. LA LECON D'ORTHOGRAPHE

### L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

#### **Fiche n° 1 : LE SON [ k ] ET LES GRAPHIES ASSOCIEES au CE1**

##### **COMPETENCES VISEES**

- Respecter les correspondances entre lettres et sons.
- Respecter la règle relative à la valeur de la lettre « c » en fonction des voyelles placées à proximité.

##### **DEMARCHE**

Au CE1, ces acquisitions d'ordre orthographique sont très étroitement associées à l'apprentissage de la lecture.

La démarche utilisée vise à mobiliser l'attention des élèves sur l'aspect graphique des signes (lettres, assemblage de lettres, mots) dans une observation réfléchie de l'écrit.

## 1° SEANCE

**Objectif :** Etablir le répertoire des graphèmes qui transcrivent le son [k]

### **Déroulement :**

1-Un texte écrit est distribué aux élèves. A partir de ce texte, les élèves mettent en relation écrit et oral pour rechercher des correspondances grapho-phonétiques et identifier les divers graphèmes qui transcrivent le son [k]. Ils utiliseront un tableau vierge de 7 à 10 colonnes.

Texte donné aux élèves:

*Patrick est un kangourou chef d'orchestre  
Il joue de l'accordéon accompagné par  
– des poules qui caquettent  
– des coqs qui claironnent  
– des canards qui cancanent  
– et un caïman qui claque des dents.  
Quelle cacophonie !*

Au moment de la mise en commun, plusieurs graphèmes sont répertoriés. Ainsi, on constate que [k] peut s'écrire avec:

c	qu	k	ch	cc	ck	q
---	----	---	----	----	----	---

2-Dans un deuxième temps, les élèves affinent ce classement selon la place du son dans le mot : / # - - - - / - - - # - - / - - - - # / , par graphème déjà repéré, et avec la possibilité d'élargir à d'autres mots connus.

La synthèse est présentée sous la forme ci-après:

		# - - - -	- - # - -	- - - - #
[ k ]	c			
	qu			
	k			
	ch			
	cc			
	ck			
	q			

L'enseignante, amène les élèves à remarquer la faible fréquence des graphèmes ch, ck, cc, k, q. Ils vérifient dans les dictionnaires mis à disposition, cette faible probabilité.

3- Dans leur cahier d'orthographe, les élèves complètent ensuite un tableau vierge de même type : ils copient quelques mots à mémoriser qu'ils sauront reconnaître hors contexte et écrire sans modèle. Ainsi, ils disposeront d'un petit capital de mots qu'ils pourront écrire automatiquement comme leur prénom. (L'enseignante s'appuie sur l'échelle de fréquence orthographique, exemple EOLE -Retz )

## 2° SEANCE

**Objectif :** Percevoir le phonème [k], le discriminer par rapport à des phonèmes proches avec lesquels la confusion est fréquente. (Lors de la 1° séance, l'enseignante a constaté plusieurs confusions ainsi que des erreurs au niveau articulation).

## Déroulement

1-Jeux oraux de commutation de phonèmes après une phase articulatoire pendant laquelle les élèves sont amenés à prononcer plusieurs fois les phonèmes proches : [k] [g].

Utilisation de cartes images : les élèves doivent constituer des paires d'images qu'ils nomment en observant une seule variation de phonème dans les mots y référant.

*oncle-ongle / classe-glace / quai-gai / cou-goût / cran-grand / car-gard / écho-égaux / cri-gris / quand-gant / côte-goutte /*

Penser aussi à traiter de la discrimination [k] [t] (confusion fréquente avec pour exemple, la maîtresse souvent appelée « maïresse »).

*cour-tour / crasse-trace / casse-tasse / carte-tarte / corps-tort / cri-tri / cas-tas / cube-tube / craie-trait / croc-trop / car-tard /*

Pour rappel :

**[k]** consonne occlusive palatale sourde : l'occlusion est réalisée avec le dos de la langue qui appuie sur le palais et le voile du palais relevé qui referme les fosses nasales.

**[g]** consonne occlusive palatale sonore : même position que pour le [k] mais les cordes vocales vibrent.

**[t]** consonne occlusive dentale sourde : l'occlusion est réalisée avec la pointe de la langue qui s'appuie au dessus des dents. Les lèvres sont entrouvertes.

Il est important que les enfants perçoivent le changement de place de la langue qui va des dents au palais ou inversement pour [t] [k] ainsi que la vibration ou la non vibration des cordes vocales sans changement de place de la langue pour [g] [k].

2-Autres jeux proposés :

► Je suis le roi de Carabas; je marie ma fille, tu seras invité si tu apportes un cadeau dans le nom duquel on entend [k].

► Indique la place du son [k] en montrant l'affichette ( #--- ) (---#---) (---# ) qui convient : *coeur, anorak, question, école, kilo, Annick, sac .....*

► Comptines ou jeux de virelangue à redire.

► Jeu de maîtrise de la voix, travail de la vitesse et de l'intensité :

cris d'animaux : poule « cot cot codé », coq « cocorico », pigeon « crou crou »

bruits de la maison : horloge « tic tac », moulin électrique « crrcrr »

bruits de la rue : pluie « plic ploc », marche dans la boue « couich couich »

► Procédé Lamartinière : lever l'ardoise : côté recto [g], côté verso [k], à l'écoute des mots énoncés.

► Dictée de syllabes avec [k] [g].

► Complète les mots donnés avec c pour [k], g pour [g] , t pour [t].

## 3° SEANCE

**Objectif :** Faire des hypothèses sur l'orthographe d'un mot inconnu à l'écrit en utilisant des règles ou constats fondés sur l'analyse des contextes: choisir entre plusieurs graphèmes et apprendre à en vérifier l'orthographe dans un répertoire orthographique puis dans un dictionnaire.

## Déroulement

1-A partir de mots dictés à l'oral, les élèves doivent choisir le graphème qui convient :

Les mots sont d'abord choisis parmi ceux copiés dans le cahier d'orthographe et mémorisés. Des mots hors répertoire orthographique de la classe, sont ensuite proposés.

Il est très important, et ce, dès le CE1, de faire prendre conscience aux enfants que les constats ne permettent pas de construire de règles prédictives pour choisir le graphème à partir de l'oral. Néanmoins, faire toutes les hypothèses de graphie aide à trouver le mot dans le dictionnaire puisqu'on réduit les possibilités.

Ci après, quelques exemples de stratégies développées afin de proposer une graphie correcte :

- sucre : je choisis la graphie **c** qui est la plus usitée et s'accommode de la consonne **r** à sa suite.
- sacoche : la graphie **c** est la plus usitée. Par ailleurs, je connais le mot *sac*, mot de la même famille.
- quatorze : je choisis la graphie **qu** en relation au nombre *quatre*.
- casque : je choisis la graphie **qu** en relation au mot *casquette* que je connais. Je remarque par ailleurs que la graphie **c** ne peut convenir : **c+e=[se]**.
- époque : je choisis entre les graphies les plus usitées **c** et **qu**. Je retiens la graphie **qu** puisque la graphie **c** ne peut convenir : **c+e=[se]**.
- quille : je ne peux retenir la graphie **c** puisque **c+i=[si]**. Je retiens la graphie **qu**, la plus usitée après la graphie **c**. Pourtant, je ne peux dire que devant **e** et **i** on écrit toujours **qu** puisque l'on écrit *kilo* ou *cueillir* ! Je dois donc m'assurer d'une bonne orthographe en utilisant le dictionnaire, dans l'attente de mémoriser un plus grand nombre de mots.

**2- Des dictionnaires pour débutants (Bled, Nathan, Larousse, Robert), sont distribués aux élèves.**

- ▶ Les élèves feuilletent ces dictionnaires, retrouvent les pages consacrées aux mots commençant par les lettres c, q, k . L'enseignant recueille les remarques diverses.
- ▶ Les élèves recherchent les mots demandés par l'enseignant : des cartes images ne comportant pas d'écrit sont à compléter.

Mots à retrouver et à recopier sur les cartes distribuées : *cadeau – cadre – cruche – craie – courrier – coude – clé – clou – chorale – quai – queue -kayak – koala –*

**4° SEANCE**

**Objectif** : Faire pratiquer avant d'évaluer rapidement et systématiquement afin d'obtenir des effets r

**Déroulement** :

Exercices d'entraînement et de mémorisation

1- Change une lettre de chacun des mots suivants pour retrouver des mots du tableau [k] de ton cahier d'orthographe : *tube, ongle, tarte, tri, gai, tour, tasse*

2- Complète le tableau en écrivant au moins un mot dans chaque case quand c'est possible

<b>[k]</b>		#-----	---#---	-----#
	<b>c</b>			
	<b>qu</b>			
	<b>q</b>			
	<b>cc</b>			
	<b>ch</b>			
	<b>ck</b>			
	<b>k</b>			

3- Recopie les mots du tableau dans l'ordre alphabétique

4- Emploie 5 mots du tableau dans une phrase.

5- Devinettes : qui suis-je?

- J'étais citrouille avant que la marraine de Cendrillon me transforme. Je suis .....
- Le chat botté s'est emparé de mes terres. Je suis .....
- Mon nez s'allonge dès que je mens. Je suis.....

6- Retrouve 3 mots cachés dans une grille de type mots croisés  
retrouve les mots *camion, accord, boutique*

7- Retrouve 3 mots dans une chaîne de lettres Ex : *rekilovrcrcabanequfquandk* (réponse : *kilo – cabane – quand*).

8- Complète le texte avec les mots manquants : *casque, circulation, parc, concert*

9- Entoure l'intrus dans chaque colonne : tu dois t'intéresser à la lettre **c**

<i>donc</i>	<i>cloche</i>	<i>coq</i>
<i>avec</i>	<i>accordéon</i>	<i>place</i>
<i>cage</i>	<i>caïman</i>	<i>lac</i>
<i>lac</i>	<i>école</i>	<i>coca cola</i>
<i>parc</i>	<i>sac</i>	<i>sucre</i>

10- Recopie ces mots en complétant avec **c** ou **qu**.

*une –enelle, une –orde, une bar—e, une –abane, un –ri, --atre, il –ro—e, une –ille*

11- Colorie en rouge les lettres qui font le son [k].

*la police, une cloche, un citron, un canard, un accordéon, le public*

## Fiche n°2 : ECRIRE LE SON /S/ : S OU SS - CE1

**Objectif : Travailler sur la loi de position de la lettre « s » (s ou ss en fonction de l'environnement).**

Proposer un corpus de mots et donner la consigne de les classer :

*vaisselle - moustiquaire - esquimau - dessin - insecte - dentiste - pousser - passerelle - instrument - buisson - embrasser - verser - mensonge - poste - course - passage - chausson - sucre - sel - salade - glissade - soif*

**Classer.**

Des critères sémantiques peuvent surgir : ce qui se mange. Les orienter vers des critères spécifiquement orthographiques, leur demander d'opérer deux classes de mots. Ou laisser faire les tris et mettre en évidence la pertinence des critères d'ordre orthographique.

**Constater.**

Lors de la mise en commun, les élèves vont prendre conscience que deux graphèmes différents correspondent au son /s/, heurtant l'idée que le phonème /s/ se transcrit toujours « s ».

Faire verbaliser : le son /s/ ne s'écrit pas de la même manière : quelquefois « s », quelquefois « ss ».

**Formuler une hypothèse.**

Une nouvelle recherche est lancée : « Il faut savoir quand on doit écrire s et quand on doit écrire ss. Cette résolution passe cette fois par une hypothèse : *il faut regarder les autres lettres des mots, celles qui se suivent.*

C'est là la découverte essentielle de **scruter l'environnement des lettres graphèmes pour comprendre le fonctionnement des relations phonis/graphies.**

**Justifier l'hypothèse.**

Cette observation doit déboucher sur des formulations qui explicitent les constats opérés :  
on entend /s/ au début d'un mot : *sel, soif*  
on entend /s/ entre une consonne et une voyelle : *dentiste, mensonge*  
on entend /s/ entre deux voyelles : *chausson, dessin*.  
Attention : amener les élèves à déduire les constats.

Cette analyse est méthodique, elle permet aux élèves de construire leurs savoirs. Le maître sera attentif, dans les moments d'explicitation, à faire **rechercher les formulations les plus exactes**. C'est un aspect essentiel des apprentissages d'ordre métalinguistique.

### Écrire la règle

Les formulations précédentes peuvent être écrites au tableau et constituer la règle.

**On entend /s/ au début d'un mot : *sel, soif*. J'écris *s*.**

**On entend /s/ entre une consonne et une voyelle : *dentiste, mensonge*. J'écris *s*.**

**On entend /s/ entre deux voyelles : *chausson, dessin*. J'écris *ss*.**

### S'exercer

Compléter avec *s* ou *ss*.

Ajouter un autre *s*, quand c'est possible, pour obtenir un nouveau mot. *poison* (=) *poisson*  
*cousin* (=) *coussin* *case* (=) *casse*

Proposer des dessins, trouver les mots (*salade, tasse, escargot, poussin, serpent...*).

## Fiche n° 3 : LES DIFFÉRENTS RÔLES DE LA LETTRE « S » - CE1

### Séance 1

L'objectif de cette séance est de faire prendre conscience des fonctions de la lettre « s », fonctions phoniques et grammaticales.

Proposer un court texte et donner la consigne suivante : « *Effaçons tous les s aux mots soulignés et relisons le texte* ». Travail collectif, au tableau.

Plus de souris dans la maison  
Plus de rats dans le jardin  
Plus de poissons dans la mare  
Plus d'ours dans la forêt  
Plus d'oiseaux dans les arbres

Mais qu'arrive-t-il ?  
Rien, presque rien  
C'est à cause du chat

Du chat ? Mais pourquoi ? Que se passe-t-il ?

Parce qu'il veut devenir musicien !  
Quel bruit, quel chahut  
Pitié pour nos oreilles

Le chat joue de la trompette  
Si ? Il joue, enfin, il essaie.  
Tu le crois ?

D'après Ch. Havard

Remarques : A l'oral, l'absence des *s* modifie plus ou moins profondément certains mots et peut même les rendre incohérents (*\*ouri, \*oieaux*). D'autres ne sont pas modifiés à l'oral (*oreilles, rats, mais*). Tous les *s* ne servent pas à la même chose, tous n'ont pas la même place dans les mots, il n'y a jamais deux *s* à la fin des mots, les *s* en fin de mots ne s'entendent pas.

## Séance 2

L'objectif est de définir la loi de position de la lettre « s » en fonction de l'environnement et du contexte grammatical.

### Classer.

On invite les élèves à reprendre tous les mots avec s dans la forme initiale du texte et à les classer. Faire travailler les élèves par groupes, confronter les différentes productions sur posters au tableau. On demande également de justifier les critères de classement. On doit pouvoir aboutir au classement suivant :

On entend /s/.	On entend /z/.	On n'entend rien.
On voit s : <u>s</u> ouris, our <u>s</u> , <u>presque</u> .	On voit s : oiseau, maison, musicien.	Les pluriels : oreilles, arbres.
On voit ss : <u>pas</u> se, <u>pois</u> son.		Les verbes conjugués : tu <u>crois</u> .
		Des mots avec un s à la fin : la <u>souris</u> , <u>mais</u> .

La lettre ne transcrit pas un son lorsqu'elle marque le pluriel, un temps de conjugaison ou la fin d'un mot : c'est un morphogramme

La lettre transcrit deux sons différents /s/ et /z/ : c'est un phonogramme.

### Formuler une hypothèse.

Il faut savoir quand le s se prononce /s/, quand le s se prononce /z/. Il faut regarder toutes les lettres des mots.

### Justifier l'hypothèse.

Cette observation va déboucher sur la règle énoncée par les élèves.

**La lettre s placée entre deux voyelles se prononce /z/, la lettre s placée en tout début de mot ou au milieu du mot se prononce /s/. La lettre s en fin de mot ne se prononce pas.**

### S'exercer.

Classe ces mots en deux catégories : j'entends /s/ /z/.

Ecris les familles de mots : passer : un *pa...age* - le *pa...ant* - une *pa...oire* - *dépa...er*

Recopie six mots du texte où tu entends le son /s/ et encadre les lettres qui servent à écrire ce son.

Même travail avec /z/.

Proposer une dictée de mots invariable avec un « s » final.

## L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

D'après des études récentes, la baisse du niveau en orthographe des élèves serait surtout due à une mauvaise maîtrise de l'orthographe grammaticale (l'orthographe lexicale aurait peu varié) : c'est donc un secteur qui doit demander une vigilance accrue, surtout sur la notion-clé qu'est l'accord en genre et en nombre.

### LA CHAÎNE D'ACCORD

#### Je fais attention aux marques écrites et orales

(cf article Jean Pierre. Jaffré et D. Bessonnat, «Les chaînes morphologiques), *Pratiques*, n° 77, mars 93)

La notion d'accord demande une double compétence :

- savoir pour chaque élément quelle est la terminaison pertinente : s ou *nt*, par ex, en fonction de la catégorie grammaticale du mot à écrire ;

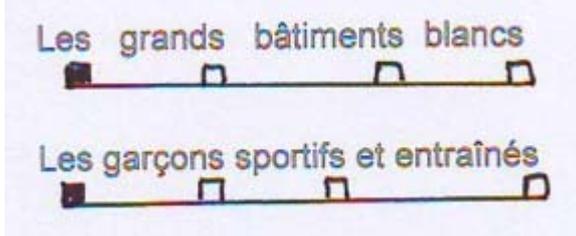
- savoir combiner des éléments co-variants dans une séquence. On désigne par le mot de « chaîne » la suite d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux : « *Les grands bâtiments blancs* », par exemple, constitue une chaîne : les 4 éléments sont liés entre eux et « commandés » par « les ».

Cette phrase fait bien apparaître la distorsion entre les marques écrites et orales : une seule marque orale (*les*), mais quatre marques écrites : les grands bâtiments blancs

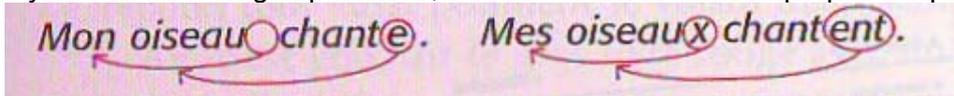
Généralement, il y a toujours plus de marques écrites qu'orales ; elles sont muettes, ce qui complique la tâche des élèves. Il faut alors s'appuyer sur les mots qui sont entendus à l'oral, les mots pivots à partir desquels une chaîne peut être développée. L'élève doit se dire : « j'entends *les* ; il y a d'autres mots au pluriel dans la chaîne qui va suivre ».

On peut figurer cette chaîne de plusieurs façons :

Comme dans *L.E.O. Moniteur d'orthographe* en mettant un carré noir sous le mot marqué à l'oral et à l'écrit et un carré blanc sous les mots marqués seulement à l'écrit :



Il y a d'autres codages possibles, notamment les « bulles » proposées par la collection *Parcours* :



Attention, cependant : les flèches vont dans le mauvais sens. Il vaut mieux partir du mot pivot et tracer les flèches à partir de lui plutôt que de partir des terminaisons.

### Trois critères pour diagnostiquer les risques potentiels d'erreurs

1- le critère de dynamique : toute production suppose une dynamique qui va de gauche à droite, qui correspond au sens de l'écriture. Tous les éléments placés à droite du mot pivot peuvent être accordés dans le sens de l'écriture. Mais tout élément placé à gauche est plus difficile à accorder.

Ex: "tous les goûts sont dans la nature" : "*goûts*" placé après le mot pivot « les » est plus facile à accorder que "*tous*" placé avant.

Relèvent de ce cas de figure toutes les formes d'appositions antéposées (*Affolées, les bêtes partent*) ou les cas d'inversions (des nuages, débouche un avion).

Ces accords un peu subtils relèvent du niveau CM2 et collège.

2- le critère de position : l'accord nécessite une conservation durable en mémoire. Plus la chaîne est longue, plus cette rétention doit être longue; autrement dit, plus on s'éloigne du pivot, plus la gestion de l'accord nécessite de la vigilance : il est plus difficile d'écrire correctement *jouent* dans *Les enfants contents rient et jouent* que dans *Les enfants jouent*.

Cette difficulté est à mettre en relation avec la compétence et l'âge de l'élève : moins les compétences sont automatisées, plus ils écrivent lentement et plus le maintien en mémoire d'une information est aléatoire.

On doit donc travailler sur des chaînes de plus en plus longues : *les enfants, les petits enfants, les petits et les grands enfants... les chiens, les chiens noirs, les chiens noirs et blancs...* A relier avec le phénomène de l'expansion du GN. Demander aux élèves de créer eux-mêmes ces chaînes d'accord longues et de mettre la chaîne d'accord dessous (cf codage du LEO).

3- le critère de rupture : toute chaîne court le risque de voir sa succession d'éléments interrompue par un élément.

Ex: " les chiens *prudemment* arrivent". On risque d'avoir deux formes erronées :

- soit l'enfant accorde *\*prudemments* avec *chiens* qui précède,
- soit, interrompu dans son élan il n'accorde plus, d'où la forme *\*arrive*.

Si on inventorie la force des « rupteurs », on pourrait arriver au classement suivant du plus simple au plus compliqué

- 1- la coordination *ils sont grands et \*blanc*
- 2- le relatif : *les enfants qui \*travaille*
- 3- l'adverbe : *les chiens prudemment \*arrive*
- 4- le circonstant *\*les enfants, le dimanche, \*dorme plus longtemps*
- 5- le complément du nom *les chiens de ma voisine \*arrive*
- 6- le pronom personnel écran : *elle les \*mangent, \* ils la \*mange*

En bref, vérifier (par des évaluations diagnostiques) dans un premier temps les compétences des élèves sur ces trois points, en vérifiant les trois hypothèses selon lesquelles les erreurs d'accord sont déterminées :

- soit par un facteur dynamique (mots placés à droite du pivot plus faciles à accorder) ;
- soit par un facteur de position (mots les plus proches des pivots sont plus faciles à accorder) ;
- soit par un facteur de rupture (toute rupture dans la chaîne introduit une difficulté supplémentaire).

Ensuite, proposer des séances travaillant spécifiquement la longueur des chaînes, et spécifiquement les rupteurs : faire une fiche, par exemple, avec des phrases interrompues par des adverbes, ou des compléments du nom...etc Faire créer ces groupes aux élèves. Leur demander systématiquement d'utiliser un codage : carré noir pour le mot dont la marque est perceptible à l'oral + à l'écrit, carré blanc sous le mot marqué seulement à l'oral, par exemple.

#### **Fiche n° 4 : LES HOMONYMES GRAMMATICaux** **CE2**

Les homophones grammaticaux constituent une difficulté majeure de l'orthographe. Il convient, surtout dans les petites classes, de ne pas les présenter en couples (*ce/se, a/à, ont/on*) car on risque de conforter la confusion entre les deux. *Et / est* n'ont rien à voir ensemble, si ce n'est leur prononciation ; l'un est une conjonction de coordination que l'on a tout intérêt à mettre en relation avec *ou* ; l'autre est un verbe qu'il faut associer à *était*, par exemple. Des leçons *et/ou, est/était* sont plus productives qu'une centrée sur *et/est*.

Des leçons ponctuelles sont certes nécessaires mais il faudra travailler ces notions dans la durée, très progressivement car les problèmes que posent les homonymes et les connaissances qu'elles supposent sont complexes. Les approches doivent être diversifiées et complémentaires et devront déboucher sur la construction de fiches outils facilement consultables en situation d'écriture.

Ouvertes et évolutives, ces fiches outils feront le point sur les règles d'écriture et les contextes où apparaît chacune des deux formes homonymiques, en les illustrant de nombreux exemples.

Ces différentes approches sont nécessaires dans la mesure où tous les élèves ne procèdent pas de la même manière : certains raisonnent à partir de la règle, d'autres ont besoin d'une « recette », d'autres par analogie sur les exemples.

Faire remarquer, à la rencontre des textes, que certains mots se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment. Ce sont des homophones non homographes.

#### **Séance 1 : les contextes de l'emploi de a et à.**

##### **Etudier séparément chaque élément du binôme.**

Proposer un corpus d'exemples significatifs de l'homonyme considéré. Faire observer les contextes où il apparaît. Elaborer une fiche outil sur les règles qui régissent ces contextes et donc les emplois de l'homonyme. Relier autant que possible chaque contexte à d'autres leçons : à avec les compléments circonstanciels, a avec le passé composé, son avec les déterminants ...

Lorsque les fiches sont rédigées, lancer les élèves dans le choix de l'homonyme : à ou â, et ou est, son ou sont... Prévoir des « recettes ».

Le travail sur ces séries d'exemples s'effectue en collectif, au tableau, le maître étant au mieux la réflexion.

### **Première série d'exemples**

Kévin a un blouson neuf.  
Mon frère a très faim.  
Elle a 20 ans.

Nadia nous a écrit une carte postale.  
La digue a empêché l'inondation.  
La météo a prévu un fort coup de vent.

*Consigne : essaie de déterminer la nature des « a ».*

*On écrit a quand...*

quand il s'agit du verbe avoir, à la troisième personne du présent  
quand il s'agit de l'auxiliaire avoir dans une forme au passé composé.  
Conclusion : a est un verbe, on peut le remplacer par *avait*.

### **Deuxième série d'exemples**

Donne une feuille à ta voisine  
Il faudra penser à le prévenir  
Je ne sais pas à quoi il pense  
*On écrit à pour...*  
pour introduire un complément du verbe

Vas-tu à la piscine mercredi prochain ?  
Nous restons à la maison  
Ils sont partis se promener jusqu'à la plage  
*On écrit à pour...*  
pour introduire un complément de lieu.

Le train part à 7h 22.  
Tu es attendu à midi.  
A 5 heures, je te rejoindrai.  
*On écrit à pour...*  
pour introduire un complément de temps.  
Il est arrivé à toute vitesse.  
Rémi se guide à la rame.  
Tu es revenu à la nage.  
*On écrit à pour...*  
pour introduire un complément circonstanciel.

Il a acheté un petit bateau à moteur.  
C'est vraiment un film à voir.  
La planche à voile est dangereuse par gros temps.  
*On écrit à pour...*  
pour introduire un complément du nom.

une cuillère à soupe  
un verre à moutarde  
une planche à pain  
*On écrit à pour...*

pour écrire certains noms composés.

Conclusion : à est une préposition, elle introduit un complément. On ne peut pas la remplacer par *avait*.

### **Séance 3 : choisir a ou à.**

Les élèves ont à disposition toutes les fiches outils concernant l'emploi des homonymes. Vient maintenant le moment d'opérer un choix dans la graphie de l'homonyme.

Revenir à la classification a est un verbe  
à est une préposition.

Comment les distinguer ? Proposer des solutions pour éviter les erreurs.

*Consigne : Voici un texte à compléter a ou à. Quelle méthode avez-vous employée pour savoir s'il s'agit du verbe ou de la préposition ? Travail de groupes.*

Toute la nuit, le vent ... soufflé. Il ... couché les blés. Ce matin,  
la pluie s'est mise à tomber. L'automobiliste ... cherché ...éviter  
un obstacle sur la route ...cinq cents mètres du village.

L'idée de varier le temps pour reconnaître le verbe ou d'employer une négation devrait émerger, car cette notion a déjà été vue au CE1 et réactivé dans la séance précédente.

Elle ... un petit frère.

Le voyage dure trois ... quatre heures.

Elle avait un petit frère.

Le voyage dure trois avait quatre heures.

Elle n'a pas de petit frère.

Le voyage dure trois n'a pas quatre heures.

C'est possible, on écrit a.

C'est impossible, on écrit à.

a est un verbe.

à est une préposition.

Règle à élaborer :

**a est la troisième personne du singulier du verbe avoir conjugué au présent.**

*Le loup a de grandes dents.*

**Pour ne pas te tromper, tu peux mettre la phrase au à l'imparfait ou à la forme négative.**

*Le loup avait de grandes dents.*

*Le loup n'a pas de grandes dents.*

**à est une préposition qui introduit un complément.**

**Pour ne pas te tromper, le à ne change pas si on met la phrase à l'imparfait ou à la forme négative.**

*Le loup frappe à la porte.*

*Le loup frappait à la porte.*

*Le loup ne frappe pas à la porte.*

**Exercices d'application.**

Principalement des exercices où l'on doit choisir la bonne graphie.

Des productions : invente des phrases avec le verbe a, avec la préposition à.

Faire référence aux fiches outils à utiliser en rédaction.

Dictées avec une forte concentration d'homonymes.

## Fiche n°5 : Les HOMONYMES GRAMMATICAUX

### Niveau : cycle 3

Séquence expérimentée dans la classe de cycle 3 d'Eliane Christin à Saint Jean de Valérisclé.

**Objectif :** Appréhender et utiliser un outil en orthographe : les phrases-modèles de Micheline Doumas pour écrire sans erreur les homophones grammaticaux.

**1. Découverte de l'outil :** « De quoi s'agit-il ? » ; « A quoi sert-il ? » ; « Comment s'en servir ? »....

### Les phrases modèles :

a (avait)	Anne <u>a</u> un pantalon neuf. Jean <u>a lancé</u> la balle. (verbe avoir au présent) (passé composé)
as	Tu <u>as</u> fait la vaisselle. Tu <u>as</u> une belle voiture.
à	Je vais <u>à</u> l'école. Je viens <u>à</u> deux heures. (lieu, manière, temps) (préposition devant un nom ou un groupe nominal)
	Je commence <u>à</u> travailler.

		(devant un infinitif) Je pense <u>à</u> ma famille. (devant un COI)	
<b>est</b> (était)		Véronique <u>est</u> brune. Elle <u>est partie</u> . présent) (passé composé)	(verbe être au
<b>es</b>		Tu <u>es</u> malade.	
<b>ai</b> (avais)		Hier, j' <u>ai</u> mangé au restaurant. (verbe avoir au présent)	
<b>et</b> (et puis)		J'aime le pain <u>et</u> le chocolat.	
<b>ont</b> (avaient)		Les élèves <u>ont</u> leur stylo. Ils <u>ont écrit</u> un conte. (verbe avoir au présent) (passé composé)	
<b>on</b> (quelqu'un)		<u>On</u> frappe à la porte. (pronom personnel sujet)	
<b>sont</b> (étaient)		Mes amis <u>sont</u> là. Mes amis <u>sont partis</u> . (verbe être au présent) (passé composé)	
<b>son</b> (le sien)		Nicole met <u>son</u> manteau. (adjectif démonstratif)	

Les explicitations entre parenthèses ont été données par les élèves.

## 2. Appropriation : utilisation des phrases modèles

- Compléter d'autres exemples en choisissant pour chaque nouvelle phrase l'homophone qui convient.
- Justifier ce choix en donnant la phrase modèle correspondante.

CM : Complète les phrases avec les mots proposés :

- a / as / à : C'est bien, tu ..... fini ton exercice.
- est / et / ai / es : J' ..... mal au dos.
- on / ont : Ils ..... mangé tout la gâteau au chocolat.
- sont / son : Ils ..... devenus de vrais photographes.
- a / à / as : Viens ..... la maison, on va s'amuser.
- on / ont : Ils ..... compris ce qu' ..... leur disait.
- et / est / et / es : Il ..... six heures ..... le soleil ..... déjà levé.
- sont / son : Où ..... Pierre et ..... chien ?
- a / à / as : ..... tout ..... l'heure, nous .....-t-il crié !

CE2 : Complète les phrases avec les mots proposés :

- a / as / à : C'est bien, tu ..... fini ton exercice.
- est / et / ai / es : J' ..... mal au dos.
- on / ont : Ils ..... mangé tout la gâteau au chocolat.
- sont / son : Ils ..... devenus de vrais photographes.
- a / à / as : Viens ..... la maison, on va s'amuser.
- on / ont : Ils ..... compris ce qu' ..... leur disait.

## 3. Réinvestissement : production d'écrit

- Décrire le personnage suivant en utilisant au moins une fois les mots : à, a, est, et, son, sont, ont. Préciser qu'il faut parler de ses cheveux, de son visage, de la couleur de ses habits, etc...



- Justifier ensuite de son choix pour chaque homophone écrit et valider ou non chacun des homophones utilisés par rapport aux phrases modèles.

- Produire alors de nouvelles phrases modèles à partir des différents écrits produits.

#### 4. Systématisation/entraînement : Proposer une série d'exercices.

CM :

1) Complète les phrases avec les mots proposés :

- *on / ont* : Si l' ..... ne voit pas pleurer les enfants, c'est qu'ils n' ..... pas mal.
- *sont / son* : Les tomates de ..... jardin mûrissent lentement.
- *a / à / as* : Ma meilleure amie ..... un bracelet ..... la cheville droite.
- *et / est / et / es* : La classe..... constituée de douze filles ..... de dix garçons.
- *sont / son* : Mes amis ..... venus me voir mais je n'étais pas là.
- *et / est / et / es* : Où .....-je déposé mes clés ?

2) Complète avec et, est, à, a, son ou sont :

Dans Blanche-neige, les sept nains ..... des personnages sympathiques ..... amusants. Ils ..... de petite taille ..... leurs barbes ..... blanches.

Lequel ..... ton préféré ? Dormeur qui ..... toujours envie de dormir ?

#### 5. Elaboration de phrases modèles

- Produire des phrases dans lesquelles il y aura des mots qui se prononcent « sé » : que se passe t-il ? Comment écrire ces mots correctement ? - Mutualiser ces écrits produits

afin d'argumenter et de valider l'orthographe des mots qui se prononcent « sé » : « combien y a-t-il de façon différente d'écrire un mot qui se prononce « sé » → construction de phrases modèles du type :

<b>c'est</b> (voici)	<b>C'est</b> le caniche du voisin. (avant un nom ou groupe nominal. Cela + être)
<b>s'est</b>	Hier, mon frère <b>s'est</b> cassé la jambe. (verbe pronominal au passé composé)
<b>ses</b> (les siens/siennes)	Julie a mis <b>ses</b> chaussures. (adjectif possessif)
<b>ces</b> (ceux-là/celles-là)	Regarde <b>ces</b> montagnes couvertes de neige. (adjectif démonstratif)
<b>sait, sais</b>	Léa <b>sait</b> nager. Je <b>sais</b> mes leçons. Tu <b>sais</b> ton texte. (verbe savoir au présent)

### V. LES EXERCICES SPECIFIQUES ET LES DISPOSITIFS

#### LA COPIE

Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) en soignant la présentation et la mise en page est une compétence signifiée aux cycles 2 et 3.

#### Les variantes de l'exercice de copie

- **La quantité de mots à écrire** : ne pas hésiter à différencier en fonction des capacités de chacun.

*Ceci permet de travailler l'endurance des muscles effecteurs et la capacité de concentration.*

- **La difficulté du texte source** : On peut saturer en homophones grammaticaux, lexicaux, sur un champ sémantique.  
Exemples... Il y a ceux qui marchent sans cesse et qui se nourrissent des herbes qui poussent sur la peau du monde. (forme du verbe en ent)  
Ceux là n'ont ni sabots pour marcher, ni dents pour tuer, ni griffes pour déchirer. (forme du verbe en er, pluriel des noms, champ lexical).  
*Ceci va permettre de se concentrer sur des points particuliers et d'anticiper les difficultés.*
- **Le positionnement du texte source** : sur la même page de cahier, sur le verso, au tableau devant, au tableau dans le dos, dans une autre pièce.  
*Celui ci va influencer notamment sur la durée de la mémoire et de la concentration.*
- **La durée d'exposition** : Cacher les mots au fur et à mesure après un certain temps d'exposition. Jeu de la fenêtre : le texte est caché, les mots sont découverts les uns après les autres. Les enfants copient à une vitesse imposée par le maître.  
*Ceci permet de développer la concentration, la vitesse de saisie, l'empan visuel.*
- **Le changement de police** : faire copier du script au lié.  
*Ceci permet de mieux connaître l'alphabet.*
- **La présentation du texte source** : présenter le texte en forme triangulaire, verticale ou horizontale.  
*Ceci permet d'adapter un texte à un nouvel espace.*
- **La reproduction ou la restauration des présentations** : poésie, recette, prose, règlement....  
*Ceci permet de connaître et de respecter les conventions inhérentes à chaque type de texte.*
- **La présentation lacunaire d'une partie du texte** : On peut cacher ou effacer des mots, des syllabes, des graphèmes. Supprimer un son : trouver le bon graphème. Supprimer des syllabes, des morphèmes lexicaux (disparition de radicaux ou d'affixes), des désinences, de la ponctuation.  
Les parties effacées peuvent être inscrites en bordure, faire l'objet d'un choix ou absentes.  
*Ceci permet d'utiliser un contexte pour retrouver des mots, d'utiliser des flexions lexicales ou grammaticales pour compléter des mots.*
- **La fiabilité du texte source** : On peut recopier en corrigeant des fautes d'orthographe. Le maître peut les avoir provoquées sciemment, il peut recopier un texte d'élève au tableau.  
*Ceci permet de découvrir, d'appliquer, de réinvestir des règles apprises et oblige à la vigilance orthographique.*
- **La préparation de la copie** : Attirer l'attention sur les difficultés, les faire repérer, confronter les points de vue à ce sujet.  
Présenter et matérialiser les groupes de saisie (mot à mot, propositions, phrases) à relier à une réflexion sur les difficultés, différencier selon les élèves. Elaboration de critères de réussite.  
*Ceci permet d'anticiper des difficultés, d'élaborer une stratégie, une méthode.*
- **La correction de la copie** : Evaluation de la conformité. Evaluation de la méthode utilisée. Mise en situation individuelle ou collective. Correction de la copie d'un autre.  
*Ceci permet d'évaluer une production, de remettre en question sa méthode.*
- **La copie de paires minimales** : Copie/lecture du type paires minimales : douche/bouche; proximité phonologique : cabane/baraque, proximité sémantique.  
*Ceci permet de reconnaître de façon directe et automatiser des mots avec ou sans variable de proximité.*

**LES DICTÉES** Repenser l'activité de dictée pour en faire un véritable exercice d'apprentissage et favoriser l'attention réfléchie sur les faits graphiques.

Forme	Organisation
<b>Mise en mémoire de textes élaborés en commun</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte conçu et rédigé en commun au tableau :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-- les élèves maîtrisent le sens des mots nouveaux ;</li> <li>-- les problèmes d'écriture sont résolus en commun (accords, formes complexes).</li> </ul> </li> <li>- Texte stabilisé :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-- est recopié par les élèves ;</li> <li>-- est dicté par le maître avec les mots courants masqués et les mots nouveaux écrits au tableau ;</li> <li>-- corrigé par échange de cahier au CE2 et au CM1 ; personnelle au CM2, puis par le maître.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Dictée préparée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte étudié plusieurs jours avant pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-- identifier les problèmes qu'il pose (difficultés en fonction des apprentissages effectués ou en cours) ;</li> <li>-- mémoriser les mots nouveaux : examen de leur construction, repères par rapport à des mots connus, flexions particulières (pluriel irrégulier, changement de forme d'un adjectif au féminin...).</li> </ul> </li> <li>- Dictée : les élèves mobilisent seuls cette préparation sans rappel par le maître des points de vigilance.</li> <li>- Correction collective qui :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-- permet de revenir sur les erreurs les plus fréquentes ;</li> <li>-- permet de donner individuellement des exercices spécifiques d'entraînement sur les difficultés rencontrées.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Dictée avec aide</b>	<p>Pendant ou après la dictée, pendant la phase de relecture, les élèves peuvent consulter divers documents : affichages didactiques, dictionnaires, cahiers outils. Ceci lui permet de confirmer ses hypothèses et de mémoriser une forme juste.</p>
<b>Reconstitution de texte</b>	<p>Ecrire le texte complet au tableau. Commenter quelques formes problématiques, les effacer au fur et à mesure, les remplacer éventuellement par un petit dessin ou un idéogramme pour aider à la mémorisation de la phrase. Les élèves continuent à lire, à répéter le texte, et à s'en imprégner comme si le texte était écrit. A un certain moment, il ne reste que plus qu'un texte à trous. Les élèves écrivent le texte.</p>
<b>Dictée guidée et expliquée : la dictée pour apprendre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du texte complet par le maître. Lecture phrase après phrase avec ponctuation, écriture par chaque élève, relecture.</li> <li>- Les élèves questionnent le maître qui ne répond qu'indirectement par une procédure.</li> <li>- Par exemple pour « tu chantes » tu regardes « tu » et non pas « tu mets un s ». Au CE2 et au CM1, le maître conduit la réflexion des élèves (verbe ? temps ? référence ? mot de la même famille ?), au CM2 le guidage est réduit (<i>A quoi faut-il faire attention pour écrire ce verbe ?</i>).</li> <li>- Relecture avec consultation des outils de référence et correction d'une autre couleur.</li> <li>- Mise au point collective : retour sur les doutes, les erreurs, les bonnes références, utilisation des guides d'écriture et/ou relecture établis et enrichis régulièrement par les élèves.</li> </ul>
<b>Dictée négociée</b>	<p>Voir fiche ci-après.</p>
<b>Auto-dictée</b>	<p>Texte préparé en classe, collectivement avec le maître, appris individuellement à la maison et restitué par la suite.</p>
<b>Dictée abrégée</b>	<p>On prépare un texte long dont on ne donne finalement que quelques phrases.</p>
<b>Dictée copiée avec un léger différé</b>	<p>Il s'agit de faire recopier un texte qui a été vu quelques minutes auparavant. Consigne : recopier le texte, en temps limité, sans laisser une erreur.</p>
<b>Dictée à trous</b>	<p>Elle permet de cibler l'évaluation sur les problèmes traités (finales des mots, gestion des accord...). Dans le même ordre d'idées, on propose des textes lacunaires (on efface un certain nombre de mots, grammaticaux ou lexicaux. L'effort porte non seulement sur l'orthographe mais aussi sur la logique du récit.</p>

<b>Dictée à choix multiples</b>	Entre trois propositions, on reconnaît instantanément le nom recherché : c'est juste un problème de récupération de la forme juste en mémoire.
<b>La cacographie</b>	Elle consiste à écrire un texte avec des fautes et à demander aux élèves de les retrouver et de les corriger. C'est ce qu'ils font dès qu'ils sont confrontés à la révision de leurs propres textes.
<b>Dictée de contrôle</b>	- Dictée par le maître qui n'apporte aucune aide mais possibilité auparavant pour les élèves de revoir leur guide de relecture, de se rappeler les éléments auxquels il faut penser. - Correction différée pour : -- que le maître ait répertorié les erreurs et conduise rigoureusement le travail (raisonnements et références rappelés, guides de relecture enrichis ou modifiés) ;

**Dans la perspective d'une pédagogie différenciée, il paraît inutile et dangereux de mettre volontairement un enfant en échec en lui proposant une tâche qu'il ne pourra pas effectuer. L'enseignant doit faire en sorte de faire apprendre à un élève ce qu'il est en mesure d'apprendre. Il faut moduler les tâches en fonction des compétences disponibles. Ne pas hésiter donc à :**

- **proposer des aides** à quelques uns seulement : consultation d'outils ou conseils du maître ;
- à **raccourcir** le texte ;
- à « **appareiller** le support ».

Exemple donné par Bernard Couté, *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, p.110 :

Soit le début du texte suivant à dicter à une classe : « Les abeilles vont et viennent. Les rayons du soleil pleuvent à travers les arbres. Des pétales tombent ».

Faire pour les enfants en difficulté une dictée à trous et à choix multiples du genre : « Des abeill..... (ont-sont-vont) et (viennes-vienne-viennent). Les (rayer) .....du soleil pleuv.....à .....(traverser) les arbres. Des pétal..... tomb..... ». Décliner plusieurs versions éventuellement, le texte pouvant être dicté « normalement » aux autres.

- **à varier les consignes** :

Ex donné par Bernard Couté (p. 115) à partir d'un exercice sur la distinction des homophones (le mot [buʃe].)

- 1- Les ..... ne pas tous végétariens.
- 2- Poussez-vous, vous .....le passage.
- 3- J'ai acheté une côtelette chez le .....
- 4- Elle est minuscule, j'en ferai trois .....
- 5- Le cantonniers ont ..... les trous
- 6- Toutes les rues sont .....

Consigne 1 : Pour lire ces phrases, écris [buʃe]

Consigne 2 : Pour lire ces phrases, choisis le mot qui convient : « boucher, bouchée, bouchez, bouché, bouchers, bouchés »

Consigne 3 : Dans chaque phrase, barre les mots qui ne conviennent pas :

- 1- Les (bouché- bouchées-bouchers) ne sont pas tous végétariens.
- 2- Poussez-vous, vous (boucher-bouchez-bouchés) le passage ... etc

Suivant leur niveau, les élèves répondront à la consigne 1, 2 ou 3.

## Fiche n° 6 : LA DICTEE NEGOCIEE

La dictée négociée est une des formes de dictées possibles. Elle se révèle très opératoire du CE1 au CM2.

### **Dispositif :**

#### Première séance :

- 1- Dictée traditionnelle, individuelle, sur des problèmes déjà travaillés.
- 2- Phase de révision de la dictée par chaque élève.
- 3- Faire des groupes de deux ou trois élèves. Chaque groupe doit à partir des deux ou trois dictées individuelles n'en rendre qu'une seule, qui doit donc être « négociée » à partir des deux ou trois solutions ; c'est cette dictée-là comportant les deux ou trois noms qui sera évaluée par le maître.

#### Deuxième séance :

- 1- Le maître rend les « dictées négociées » et fait une correction collective qui peut être menée par lui et par les élèves, phrase par phrase.
- 2- Prévoir un petit temps de concertation : les petits groupes reviennent sur leurs productions individuelles et négociées pour faire le point sur l'efficacité de leur association et commenter leurs erreurs et la correction donnée. Cette phase rendra plus efficace la dictée négociée suivante.

### **Compétences à développer :**

Il faut « dire l'orthographe » pour mieux l'écrire. « Parler » l'orthographe permet aux élèves de :

- faire apparaître les représentations qu'ils se font du fonctionnement de la langue, représentations qui restent souvent cachées ;
- les confronter à celles des autres et mutualiser leurs connaissances ;
- argumenter leurs propositions, justifier leurs choix en cas d'accord ou de désaccord, expliciter leurs stratégies ;
- revenir, à travers ces activités de coopération, sur une observation plus précise de la langue. La verbalisation permet de dépasser le simple stade de l'intuition ;
- traiter l'orthographe comme un problème à résoudre, avec l'aide des autres, sans culpabilisation. Chacun, bon ou moins bon, doit en tirer profit, il s'agit dédramatiser la question de l'évaluation qui est assumée collectivement.

⇒ L'apprentissage se fait alors **par** et **dans** les interactions, le langage, la co-construction et parfois, le conflit.

### **Remarques :**

- Pour évaluer la validité d'un groupe, le maître peut relever dans un premier temps les copies individuelles et les copies négociées mais il n'évaluera que la dictée collective.
- Il peut prévoir aussi une ou deux photocopies des dictées négociées pour que chaque élève ait le texte sous les yeux, pendant la phase de correction.
- La première fois, les élèves sont avares d'explications ; le maître passe dans les groupes, pendant la phase de négociation, pour redonner la consigne : « Il vous faut discuter et expliquer pourquoi vous voulez mettre telle ou telle forme ». Ils prennent vite l'habitude.

- Attention à la composition des groupes :

- ◆ le groupe peut être homogène (enfants de même niveau) : travail de **co-construction**.
- ◆ le groupe peut être hétérogène : deux bons élèves et un plus faible par exemple ; dans ce cas, il faut impérativement que ce soit le plus faible qui écrive. Dire aux deux autres qu'ils doivent expliquer au scribe les formes à écrire. Les bons ont généralement très peur de ne pas avoir une bonne note et s'arrangent pour être suffisamment explicites... Un **travail de tutelle** peut ainsi s'instaurer.
- ◆ le groupe ne doit pas être important : deux ou trois élèves, seulement. Sa composition peut être changée en cas de problème mais on doit arriver assez vite à le stabiliser.

Quand un groupe marche bien, la dictée négociée est meilleure que la meilleure des dictées individuelles. Même le bon élève doit progresser, comme en témoigne l'exemple suivant. La meilleure copie est celle de Rafaël mais la dictée négociée est supérieure. (Expérimentation Véronique Enjalric-Chevalier, CM2, Nîmes, 2002.)

Dictée de Sarah

Pauvres minets.

Deux petits **chat s'était endormi** sur le foin de la grange.

Ils ne **c'était pas réveiller on** retour des hommes et **il avait déchargé la charrete** sur **eu**, sans faire ascension.

**Ont les entendre mailet de détrèse**, la voix **étouffé** par **trois mètre** de foin.

Alors on' a **dégager** le long du mur et ils sont **remontes** à grande peine, tout **molent**, tout **applati**. L'un **deux ma mordeux** de douleur quand j'ai **voulus** le **rettirer**.

Dictée d'Abdel

**Pauvre minet**

Deux **petit chat s'était endormi** sur le foin de la grange, **il ne s'était pas reveiller** au retour des hommes et ils **avait déchargé la charrete** sur eux, sans faire attention. On l'entendait **miaulé** de détresse, la **voie étouffé** par trois **mètre** de foin... Alors en **n'a** dégagé le **lons** du mur **est** ils sont **remonter a** grand peine tout miaulant, tout **aplatit**. L'un **deux ma** mordu de douleur **quant** j'ai voulu le **retiré**.

Dictée de Rafaël

Pauvres minets

Deux petits **chat s'était endormi** sur le foin de la grange. Ils ne s'étaient pas réveillés au retour des hommes et ils avaient **déchargés la charette** sur eux, sans faire attention. **Ont les entendaient miaulaient** détresse la voix étouffée par trois **maîtres** de foin...

Alors **ont a dégagés** le long du mur et ils sont remontés à grand peine, tout miaulant, tout **applatis**. L'un d'eux m'a mordu de douleur quand j'ai voulu le retirer.

Dictée négociée, écrite par Sarah

Pauvres minets

Deux petits chats s'étaient endormis sur le foin de la grange.

Ils ne s'étaient pas réveillés au retour des hommes et ils avaient **déchargés la charette** sur eux, sans faire attention.

**Ont les entendaient** miauler de détresse, la voix étouffée par trois **maîtres** de foin...

Alors on a dégagé le long du mur et ils sont remontés à grand peine, tout miaulant, tout **applatis**.

L'un d'eux m'a mordu de douleur quand j'ai voulu le retirer.

Quelques petits moments de négociation montrant la progression de Rafaël et du groupe :

**Rafaël** : A *chats*, il faut un - s. Ils sont deux et le verbe *s'étaient endormis* aussi c'est au pluriel.

[Observant la copie d'Abdel et de Sarah, il repère l'absence de s à « deux petits chats », erreur qu'il a commise lui-même. Dans la foulée, il se soucie de la rectification de l'accord avec le verbe]

...

**Sarah** : comment j'écris *charrette* ?

**Abdel** : Moi je sais, je sais qu'à un endroit y a deux lettres mais je sais pas si c'est le - r ou le - t

**Rafaël** : c'est le - t parce que -e, deux - t, -e, ça fait [E]

[ La dictée négociée comporte donc la forme \*charette erronée puisqu'il faut aussi deux -r mais \*charette respecte la valeur phonique du mot et s'aligne sur la règle énoncée par Rafaël]

....

**Sarah** : Là [elle désigne le passage .. *on a dégagé* écrit \**en n'a dégagé* par Abdel], c'est pas *en*, c'est *on*

**Abdel** : \* *on n'a* ... [désigne la copie de Rafaël qui a écrit \**ont a dégagés*] y a pas de - t

**Rafaël** : ah oui, c'est *on*, c'est pas le verbe avoir. Mais il ne faut pas le - n'

[ On voit ici que les interactions rebondissent sur trois erreurs pour aboutir à la forme juste].

On peut regretter, bien sûr, qu'Abdel et Sarah n'aient pas réussi à imposer *mètre* plutôt que le *maître* de Rafaël, que *on l'entendait* d'Abdel n'ait pas prévalu sur le \**ont les entendaient* de Rafaël, mais c'est la fonction de la petite phase de concertation qui suit la correction magistrale que de revenir sur les versions individuelles et de montrer que les formes proposées par les élèves « moins performants » sont parfois plus pertinentes que celles avancées par le « bon ».

## Fiche n° 7 : LA PHRASE DICTEE ET LA PHRASE DONNEE

**Faire évoluer les conceptions orthographiques**, d'après Danièle COGIS, *pour enseigner et comprendre l'orthographe*.

Deux dispositifs didactiques complémentaires : **la phrase donnée et la phrase dictée**.

**Objectifs** : poser aux élèves des problèmes orthographiques à partir de leurs propres productions pour les résoudre en commun en mettant en évidence leur procédure de traitement.

Faire évoluer les conceptions orthographiques.

En travaillant avec eux :

- l'interprétation de ce qui leur est enseigné ;
- l'entraînement à mobiliser leurs connaissances.

### La phrase donnée

Classe entière.

**Principe** : une phrase est donnée aux élèves et ils doivent expliquer toutes les graphies de celle-ci ou une partie. L'orthographe donnée est correcte.

**Objectif** : Apprendre une démarche et découvrir un outil pour repérer les liens entre les mots et mettre les marques qui conviennent.

Durée de la séquence : 1 semaine

Exemple de phrase donnée : « *Un polygone est une figure fermée qui a quatre côtés.* »

**Phase 1** : observation spontanée

Rôle du maître : guider les échanges, noter au tableau toutes les remarques, favoriser l'explicitation, expliquer un mot, amener des éléments de culture (cf grec ou latin).

**Phase 2** : observation guidée

Objectif méthodologique : ex « On va chercher une méthode pour justifier le *ée* de *fermée*. »

Manipulation de phrases : découpage en groupes de mots

**Phase 3** : récapitulation individuelle

Synthèse de ce qui a été construit en termes de connaissances ou méthode.

**Phase 4** : réinvestissement

Les élèves reçoivent individuellement des phrases sur lesquelles ils doivent marquer les accords et faire leurs remarques

Ce dispositif pourrait convenir à la préparation d'une auto-dictée.

### La phrase dictée

Classe entière ou par groupes.

**Principe** : il consiste à dicter une phrase aux élèves, puis à leur demander d'explicitier leurs choix graphiques et à les laisser débattre entre eux pour déterminer la graphie la plus pertinente.

**Objectifs** : poser aux élèves des problèmes orthographiques à partir de leurs propres productions pour les résoudre en commun en mettant en évidence leur procédure de traitement.

Faire évoluer les conceptions orthographiques :

- l'interprétation de ce qui leur est enseigné ;
- entraînement à mobiliser leurs connaissances.

**1. La phrase donnée** : classe entière

Principe : une phrase est donnée aux élèves et ils doivent expliquer les graphies de celle-ci. L'orthographe donnée est correcte.

Durée de la séquence : 1 semaine

- Phase 1 : observation spontanée

Rôle du maître : guider les échanges, noter au tableau toutes les remarques, favoriser l'explicitation, expliquer un mot, amener des éléments de culture (cf grec ou latin).

- Phase 2 : observation guidée

Objectif méthodologique : ex « on va chercher une méthode pour savoir si on met é ou ée »

Manipulation de phrases : découpage en groupes de mots

« Apprendre une démarche et découvrir un outil pour repérer les liens entre les mots et mettre les marques qui conviennent. »

- Phase 3 : réinvestissement

Synthèse de ce qui a été construit en termes de connaissance ou méthode.

Nouvelle phrase sur laquelle on applique les règles et méthodes découvertes.

- Phase 4 : récapitulation individuelle :

Les élèves reçoivent individuellement des phrases sur lesquelles ils doivent marquer les accords et faire leurs remarques.

- Phase 5 :

Etablir ensemble une synthèse à recopier dans le cahier.

Domaine d'application : l'auto-dictée

## 2. La phrase dictée : classe entière ou par groupes

On part de la graphie des élèves :

Dictée d'une phrase puis on leur demande d'expliciter leurs choix orthographiques.

La phrase est choisie en fonction des compétences orthographiques à faire acquérir.

Les élèves écrivent la phrase dictée au brouillon puis la maîtresse reporte les différentes graphies de ce qu'elle souhaite étudier au tableau : discussion

La maîtresse doit anticiper les réponses orthographiques possible.

### Déroulement :

1) **Choix de la phrase** : la phrase dictée du jour ne s'intéresse pas aux erreurs en tant que telles mais à la façon dont les élèves traitent les problèmes d'orthographe.

L'objectif est de faire évoluer les conceptions de l'élève.

La phrase donnée est complémentaire ; elle aide à balayer des conceptions fausses ; ex quatre, la foule, l'équipe... « il y en a plusieurs donc S »

La phrase proposée peut sortir d'un de leur texte, d'une lecture, littéraire ou non et est souvent remaniée en fonction des objectifs. Dans tous les cas elle doit appartenir à la sphère de ce qu'ils sont capables de produire à l'écrit.

Toute situation de classe peut être prétexte à la « phrase du jour ».

2) **Organisation de la séance** :

On a le choix entre le respect de l'emploi du temps 1h / semaine ou le renouveler plusieurs fois voire 1 fois /jour.

Classe entière ou groupe à effectif réduit ? On a le choix ; le travail collectif est plus facile pour roder le dispositif et mettre en place des rituels communs mais le travail par groupe devient inévitable quand les différences sont trop importantes.

Déroulement : lors de la relecture de la phrase dictée les élèves peuvent avoir recours à tous les outils de la classe ; mais sans jamais effacer les signes de doute.

Le maître prend ensuite un cahier et copie au tableau la phrase d'un élève ou à tour de rôle les élèves épellent un mot. **Toutes les graphies de tous les mots sont relevées.** C'est important car, à ce moment du travail, les élèves s'interrogent. Le maître peut relever les graphies en passant dans les rangs pour gagner du temps.

Le débat : il est important de rappeler les règles. Pas se moquer, argumenter.

Les mots simples sont examinés en premier.

La phrase est recopiée dans un cahier-util.

Un bilan de la séance s'impose : « Quels problèmes avons-nous rencontrés avec cette phrase ? »

Hiérarchisation des problèmes : tous les mots ne réclament pas la même attention.

#### Utilisation du tableau :

- rendre visibles pour tous toutes les graphies ;
- faire apparaître la phrase normée ;
- lieu de tâtonnement (écrit réflexif).

Le maître ne valide pas, la validation se fait d'elle-même au fur et à mesure que les propositions erronées sont refusées. Il arrive que la classe se heurte à un obstacle cognitif et qu'elle ne parvienne pas à se mettre d'accord : soit l'enseignant donne la solution, soit il reporte la solution pour mettre en place une autre situation d'apprentissage.

Le risque est, sous couvert de la nécessité de terminer la séance, de presser les élèves de chercher avant tout la bonne graphie et ne pas laisser faire le travail cognitif autour des conceptions orthographiques.

#### Observation : la phrase du jour

Date :	9/12/08
Classe :	CM1 de Sandrine Fabre
Nombre d'élèves :	25
ZEP	oui
Début de l'activité :	9h25
Fin de l'activité :	10h
Organisation :	Classe entière
Rôle du maître :	Dictier le texte Gérer le temps Récouter toutes les écritures Guider l'explicitation Donner des moyens mnémotechniques Rappeler les règles Faire circuler la parole
Support d'écriture :	Sur cahier
Phrase dictée :	<b>Tu joues régulièrement au tennis avec tes frères tous les jours de la semaine.</b>
Erreurs commises :	Beaucoup d'erreurs lexicales. Conception : « il faut X à « <b>aux tennis</b> » car on est plusieurs à jouer ! » Verbe jouer avec tu, au présent. Tes frères : <b>tes</b> ; t'es, t'ai, t'est, tais, ter, té
Commentaires :	Les élèves ont l'habitude de faire ce travail ; la parole circule bien et ils argumentent leurs propositions. Les élèves corrigent mais n'écrivent pas toutes les propositions. A propos de tes ( <i>tes frères</i> ) une transcription écrite au tableau du travail oral de substitution aurait permis d'aller plus vite et de fixer la notion. La maîtresse donne ensuite une synthèse des observations avec les codages appropriés à coller dans le cahier de règles. Le codage des chaînes d'accord ne se fait pas en même temps pour ne pas surcharger le tableau. Je suggère de noter les mots d'usage dans un carnet de vocabulaire pour les faire apprendre. Les phrases dictées sont toujours du même type descriptif : on peut varier ; toute situation de classe peut être prétexte à <i>une phrase du jour</i> . (mot aux parents, énoncé de pb, résumé de leçon.)

L'affichage didactique :	Pas très dense à cette époque de l'année, les élèves y font référence à la demande de la maîtresse.
Les autres référents utilisés :	Dictionnaire
Relevé d'autres phrases :	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les élèves sont en classe. C'est le deuxième jour de l'école. Ils ne sont plus en vacances.</li> <li>2. Le petit chat saute sur la table basse et découvre un gros bocal de poissons.</li> <li>3. A travers la vitre ronde, les poissons semblent énormes.</li> <li>4. Léon a mal à la tête. Ses voisins lui en font voir de toutes les couleurs.</li> </ol>
<p><b>Tu joues régulièrement au tennis avec tes frères.</b></p> <p><i>jous régulièrement aux tennis t'ai frères</i>  <i>joue régulièrement tennis t'es frère</i>  <i>joux régulièrement tennis t'est frère</i>  <i>té freres</i>  <i>ter</i>  <i>tais</i></p>	

### **Fiche n° 7 LA PHRASE DU JOUR en CP**

Ce dispositif peut aussi se pratiquer en CP (Arnaud Vincent, Ecole Marcellin)

Il s'agit de travailler sur des sons déjà étudiés ou le son de la semaine, de réinvestir des mots outils ou d'en découvrir des nouveaux, de travailler la ponctuation et les accords dans le GN et sur l'accord sujet/verbe.

Déroulement de la séance (environ 30 minutes) :

- 1) Sélectionner dans un texte lu avec les élèves, une phrase, par exemple : il mange une pomme ou « ils préparent deux dromadaires dans une marmite ».
- 2) La faire répéter à chaque élève haute voix pour qu'il la maîtrise syntaxiquement et la mémorise
- 3) Compter le nombre de mots et les symboliser par des traits sur le brouillon (individuel et correction au tableau).
- 4) Pour chaque mot, trouver le nombre de syllabes (symbolisées par des "arcs" au dessous des traits) et réfléchir à la graphie de celui-ci.  
 En début d'année, avancer mot à mot, c'est à dire qu'à chaque fois l'élève cherche individuellement le mot à écrire, avec l'aide du maître qui oriente vers les outils affichés sur les murs ou les cahiers de leçons. Chaque mot est ensuite corrigé au tableau, après un petit débat orthographique sur les formes proposées.  
 A partir de février, le nombre de mots étant trouvé collectivement et les arcs tracés sous les syllabes, les élèves essaient d'écrire la phrase en entier, toujours avec l'aide du maître.  
 Corriger collectivement la phrase entière au tableau avec débat.
- 5) Fermer les battants du tableau et sur une bande de papier : chaque élève doit écrire la phrase sous la dictée.
- 6) Correction individuelle en regardant au tableau. En général, les résultats sont très bons et ils sont vraiment fiers d'avoir écrit une phrase en entier.
- 7) Le soir, ils doivent retravailler la phrase.
- 8) Le lendemain, dicter une nouvelle fois la même phrase, à écrire sur une bande de papier. Pour permettre le transfert, proposer également une phrase du même type.

Pour les CE1, l'étape 4 peut varier avec l'ajout d'un travail en binôme avant la correction collective. En cas de cours double CP/CE1, Séance de 25 minutes avec les CP (CE1 en autonomie sur le contrat de travail) et ensuite basculer avec les CE1.

Cette méthodologie peut être utilement renforcée lors des ateliers d'écriture, en groupes de 4 ou 5 élèves ; chacun doit produire une phrase et procéder à sa répétition, à l'identification du nombre de mots, de syllabes, avec l'aide du maître, puis à son écriture (individuellement, pendant que l'enseignant s'occupe d'un élève). Correction avec le maître et intervention sur les erreurs ; correction individuelle puis réécriture de la phrase à partir du modèle écrit par le maître. L'ensemble de ces bandelettes de papier est conservé dans le cahier de production écrite, faisant apparaître toutes les phases. En fin de journée, ils peuvent lire leur phrase à la classe.

## JEUX ORTHOGRAPHIQUES

D'après le travail de Béatrice Pothier *Les « fautes d'orthographe à l'école »-100 exercices-jeux du CE1 au CM2* et *Comment les enfants apprennent l'orthographe - Diagnostic et propositions pédagogiques*, Editions Retz, Mai 2002.

Le jeu est un moyen pédagogique qui permet d'arriver à nos fins avec les élèves.

Les jeux proposés peuvent être pratiqués avec le groupe classe ou avec les élèves en difficulté dans le cadre de la différenciation ordinaire en classe ou durant les deux heures d'aide personnalisée.

Voici quelques jeux extraits du manuel.

### JEU DE L'OIE :

**Objectifs** : Distinction entre des phonèmes proches comme, par exemple, dans le système consonantique les phonèmes [p] et [b] ou dans les phonèmes vocaliques [u] et [y], en faisant travailler les enfants sur des termes ne se distinguant que par ces phonèmes et constituant des « paires minimales ».

Prononcer les mots représentés par des images.

**Exemple** : poisson/boisson ; car/gare ; joue/chou ; classe/glace ; fer/verre ; quatre/cadre ; char/jarre...

Prévoir d'insérer dans le parcours des cases images ne présentant aucun problème ainsi que des cases « oubliettes » (passer son tour) et des cases « deux dés » (avancer de deux cases).

### Règle du jeu :

Prévoir un ou deux dés.

Chaque joueur est muni d'un pion de couleur différente.

On lance les dés, le joueur qui a le plus gros score commencera.

Quand le joueur tombe sur une case, il doit dire le nom de ce qui est représenté sur l'image.

Les autres joueurs doivent repérer si le mot est bien prononcé.

Si tel est le cas il rejoue et passe à son voisin.

S'il n'a pas bien prononcé, il reste sur la case et ne peut rejouer.

Il devra attendre le tour suivant.

Celui qui arrive le premier au bout du jeu de l'oie a gagné.

On pourra complexifier le jeu en demandant au joueur dont c'est le tour d'orthographier correctement les mots, les autres joueurs vérifiant l'orthographe sur des cartes images qui portent les noms des objets ou personnes représenté(e)s.

### JEU DE LOTO :

**Objectif** : Maîtrise de la langue orale avec possibilité de transformation en exercice orthographique (en passant comme précédemment de l'image au mot).

Il faut des cartes dessins (pour un travail phonologique) ou mots pour un travail orthographique.

Il faut des plaques que l'on fabrique avec les cartes photocopées déjà évoquées en les disposant par six ou neuf.

Attention à ne pas agencer les termes de façon aléatoire sur chaque plaque.

Il faut éviter de mettre sur la même plaque des mots formant une paire minimale (un seul phonème varie) : car/gare ; joue/chou ; classe/glace ; fer/verre ; quatre/cadre ; char/jarre ...

La vérification du travail effectué sera plus facile et empêchera les confusions.

Règle du jeu :

Deux possibilités :

-Soit l'enseignant demande à un enfant qui n'a pas de difficultés pour distinguer les phonèmes, d'être « l'annonceur ».

Ses camarades doivent placer les cartes sur les plaques.

S'il s'agit de dessins, tout le travail est oral. L'enfant qui joue ne pourra placer la carte sur sa plaque que si le mot a été correctement prononcé.

-Soit l'enseignant désigne l'enfant qui présente des difficultés comme « annonceur ».

Ses camarades seront alors juges de la bonne prononciation ou non des termes.

Pour les cartes, il faut choisir des termes facilement représentables et assez connus des élèves.

Il n'est pas inconcevable de présenter de nouveaux termes mais il vaut mieux donner leur définition avant et s'entendre sur la prononciation de leur nom.

« CREONS LA PHRASE ABSURDE » :

Objectif : Distinguer des phonèmes par la différence de sens.

Règle du jeu :

Entre deux propositions, l'enfant doit choisir le mot qui lui paraît le plus approprié.

car

Exemple : Ce soir, je vais chercher mon papa à la .....

Gare

On peut envisager de travailler à partir du « Prince de Motordu » de Pef dont l'ouvrage est créé sur le principe énoncé plus haut.

« les petites billes et les petits glaçons » pour les petites filles et les petits garçons.

JEU DES LETTRES INCONNUES :

Objectif : lexical. Photographier l'orthographe de différents termes contenant la même série de lettres.

Ces lettres « permanentes » sont le lieu d'accroche de la mémoire visuelle.

Exemple CE2 :

Indices :

1 \_ AGE

1 colère

solution : rage

2 \_ AGE

2 dans le cahier

solution : page

3 \_ AGE

3 dans la piscine

solution : nage

4 \_ AGE

4 obéissant

solution : sage

REBUS :

Objectif : Lexical. Faire jouer les enfants avec les lettres de l'alphabet afin de leur faire trouver, petit à petit, un mot employé dans un texte qui sera vu ensemble plus tard.

Règle du jeu : A partir d'une lettre donnée, suivre les indications qui, lettre à lettre, permettront de découvrir le mot de la dictée.

Exemple CM2 :

Trouve, grâce aux dessins, un adjectif qui signifie « étonnant, extraordinaire, prodigieux »

Dessin de phare, lettre A, note mi, nœud : « pharamineux »

JEU DE L'ESCALIER :

Objectif : Lexical. Acquisition de l'orthographe de termes.

Règle du jeu :

Trouver des mots contenus dans un « escalier » en s'aidant des définitions proposées.  
A chaque marche, il n'y a qu'une seule lettre qui change ; elle est indiquée par un astérisque.

Exemple CM1 :

FAUNE  
1 \_\_\_\_\_\*  
2 \_\_\_\_\_\*  
3 \_\_\_\_\_\*  
4\* \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_\*  
6\* \_\_\_\_\_  
7 \_\_\_\_\_\*  
8\* \_\_\_\_\_  
9 \_\_\_\_\_\*  
10BARRE

- Définitions :
- 1 Synonyme de « erreur »(FAUTE)
  - 2 Animal sauvage (FAUVE)
  - 3 Féminin de « sauf »(SAUVE)
  - 4 Couleur violet claire(MAUVE)
  - 5 Habitant de la Mauritanie(MAURE)
  - 6 Prénom féminin(LAURE)
  - 7 Avare(LADRE)
  - 8 Tour d'un tableau(CADRE)
  - 9 Figure géométrique(CARRE)

MOTS CROISES :

Objectif :

Lexical et syntaxique.

Les définitions et les mots qui s'y rattachent s'attachent soit à la graphie de termes précis, soit à une notion syntaxique présentée dans la définition.

Exemple : verbe « jouer » au présent de l'indicatif, première personne du singulier.

MOTS EN CROIX :

Même chose que précédemment mais il n'y a pas la contrainte de construire une grille complète.

MOTS FLECHES :

Même chose que précédemment mais les définitions sont plus courtes car placées dans des cases de la grille.

MOTS CACHES :

Objectif :

Lexical et syntaxique.

Règle du jeu :

Dans la grille, il s'agit de retrouver les mots cachés dont la liste est donnée, de les barrer et de les noter dans la liste.

Lorsque tous les mots sont barrés, il reste quelques lettres qui, remises dans l'ordre, formeront un mot dont on propose une définition.

Exemple CM1 :

I	N	F	O	R	M	A	T	I	O	N
N	N	A	G	E	R	V	E	N	T	P
S	V	I	S	I	T	E	R	V	P	R
P	E	N	C	H	A	N	T	E	R	O
I	R	A	C	O	N	T	E	R	I	M

R	E	P	A	C	O	U	T	O	N	E
A	C	L	R	A	U	R	R	M	T	N
T	R	U	T	E	E	E	A	A	E	A
I	I	I	E	S	R	T	N	N	M	D
O	R	E	B	I	S	E	G	C	P	E
N	E	L	E	T	T	R	E	A	S	N

AVENTURE  
BISE  
CARTE  
ECRIRE  
ENCHANTER  
ETE  
ETRANGE  
INFORMATION  
INSPIRATION  
LETTRE

NAGER  
NOUER  
PLUIE  
PRINTEMPS  
PROMENADE  
RACONTER  
ROMAN  
VENT  
VISITER

**ANAGRAMMES :**

Objectif :

Acquisitions lexicales et syntaxiques.

Exemple CM2 :

- CORNE                      peut piquer les jambes dans les bois. (RONCE)
- OMBRES                    Le contraire de « clair(e) ». (SOMBRE)
- CRACHE                    Ne pas montrer. (CACHER)

Apparier des cartes qui forment un syntagme nominal ou verbal.

Règle du jeu :

Construire un jeu de cartes contenant par exemple :

**JEU DE DOMINOS :**

Objectif :

Syntaxique.

Associer des éléments syntaxiques entre eux.

Règle du jeu :

Associer les déterminants et les substantifs (sur cartes )

village	un
---------	----

soeur	vos
-------	-----

crayon	mes
--------	-----

N.B :

Prévoir d'écrire les mêmes mots à l'envers sur les cartes si les enfants jouent face à face.

**JEU DES PHRASES MELEES :**

Objectif : Faire fonctionner les connaissances des enfants au niveau de l'orthographe syntactique.

Règle du jeu : Faire un choix parmi deux possibilités proposées, afin de construire une phrase sensée,

Exemple :

Les/armoire/de la/chambre/jouent/sans cesse.  
joyeusement.

Réponse : les élèves de la classe jouent

Cette/élèves/de/classe/grince/joyeusement.  
cesse.

Réponse : Cette armoire de chambre grince sans

## VI. L'ORTHOGRAPHE PENDANT LA PRODUCTION DE TEXTES ECRITS

André Angoujard dans *SAVOIR ORTHOGRAPHER* (Hachette éducation, 1994) donne des indications très intéressantes sur la mise en relation de l'orthographe à la production d'écrits. Voici quelques points essentiels.

Les auteurs pensent qu'il est possible de faire prendre en compte la dimension orthographique dans la production de textes sans pour autant qu'elle devienne paralysante. Il faut confronter les élèves aux difficultés orthographiques mais en leur rendant cette tâche réalisable : **problématiser ces difficultés** afin qu'elles ne constituent pas un obstacle mais **une occasion d'apprentissage**. Cet apprentissage vise la détection des difficultés et la résolution des problèmes.

### 1. La démarche de production

La séquence comporte trois étapes ayant chacune un but spécifique :

- le premier jet ;
- la relecture différée ;
- la mise au point du texte définitif.

#### Le premier jet

La situation d'écriture est posée, les élèves se lancent dans l'écriture. Le maître leur indique qu'ils peuvent utiliser tous les écrits ressources de la classe, qu'ils peuvent faire des pauses, souligner si des doutes subsistent sur l'écriture d'un mot. Il aide à la demande, lorsque des problèmes apparaissent et renvoient aux outils.

#### Le temps de la relecture amélioration

Il s'agit de créer un délai entre l'écriture et la relecture : on écrit un certain jour et on se relit le lendemain au plus tôt.

Plusieurs précautions doivent être prises :

- Rappel de la situation de production et de son but : tous les aspects de l'écrit à produire sont à prendre en compte.
- Définir collectivement les tâches de relecture à partir d'un ensemble de productions : ex les majuscules et les points, les homonymes, l'accord sujet verbe.
- Aide pour les élèves en difficulté : par exemple, l'enseignant lit le texte à son auteur et lui demande des précisions sur des points peu intelligibles.

#### La mise au net du texte

Un second contrat, différent du premier, permet alors d'opérer la mise au net finale.

L'enseignant a annoté les productions issues de la relecture différée et porté des indications de travail individualisées, localisées dans le texte et rapportées au but de la production. Maintenant, l'écrit doit être achevé pour être communiqué.

### 2. Le brouillon, un instrument de travail

C'est toute une éducation que d'apprendre à regarder un brouillon.

**On se rappelle le projet d'écriture** : « *Qu'est-ce qu'on avait décidé d'écrire ?* »

On liste les paramètres de la situation (si c'est un récit : contraintes du décor, des personnages, comment le problème du personnage principal a été résolu). Ces traces vont servir de critères pour évaluer les textes.

**On a besoin de place pour mettre des mots nouveaux dans le premier jet.**

On décide de sauter deux interlignes dans le premier jet. On incite les élèves à proposer plusieurs écritures possibles d'un mot, lorsqu'il doute.

**On institue des conventions pour les opérations de réécriture** : on peut raturer, rajouter, remplacer, déplacer.

**On veut distinguer ce qui a été fait au premier jet et en relecture différée.**

On utilise une couleur différente pour l'élève, une couleur bien spécifique au maître pour les annotations. Au moment de la mise au net, on voit le travail de l'élève et celui du maître. Certains concluent que dans un bon brouillon, il y a plus de la couleur de l'élève que celui du maître.

**On conserve toutes les étapes d'écriture.**

### **3. Les tâches de relecture en groupes**

La relecture peut s'effectuer en petit groupe : les copains relisent le texte et proposent des remarques sans rien inscrire sur le brouillon. Leur regard est utilisé pour la détection des difficultés. L'auteur traduit ce qu'il veut bien retenir de ces remarques : justes, elles appellent une modification, douteuses, un soulignement, aberrantes, elles sont négligées.

Quel est le problème ?

Un élève, par exemple, dit qu'il a des difficultés pour écrire « allumer ».

- *Que se passe-t-il ?*

- *Est-ce qu'il y a un l ou deux l ?*

- *Moi je suis sûr que dans allumette, il y a deux l.*

- *Comment vérifier ?*

- *Prenons le dictionnaire.*

- *D'accord.*

Dans une séance de ce type, tous les problèmes peuvent surgir. Le maître circule, intervient sur des points de méthode : « Comment se relire ? » ou bien choisit un point qui lui paraît de nature à faire émerger un problème important que les élèves ont négligé.

L'enseignant doit mettre la classe en situation de résoudre les problèmes et non agir en lieu et place des élèves. Le dialogue maître élève contribue aux régulations.

### **4. Un élève de cycle 2 en résolution de problème : un exemple.**

La tâche d'écriture est la suivante : un petit garçon cherche à se débarrasser d'un moustique.

#### **Le travail du premier jet**

Pour réaliser sa tâche d'écriture, l'élève dispose d'outils : le classeur de mots avec les liaisons graphiques phonies, des listes de phrases simples où l'on peut retrouver certaines structures, des tableaux de conjugaison et le dictionnaire.

L'élève se lance dans l'écriture et s'arrête pour rechercher.

Il écrit « Il était une fois un petit garçon qui dorm », il s'arrête, prend ses tableaux de conjugaison, puis continue : « ai profondém » ; nouvelle pause puis « an ». Le choix du tableau des verbes permet de supposer une interrogation sur l'orthographe, même chose pour « profondéman » puisque il souligne le « an ». L'élève veut ensuite écrire « essaya », il note « es », oralise à mi voix et cherche dans le classeur des mots aux graphies du son /s/ où il trouve « essayer ». Il trouve une solution : « esaia ».

Les ratures révèlent le travail de recherche, des essais d'écriture variés sont réalisés. Le même élève va écrire « soudin il se reveier » puis « revaiez » puis « révaia »

Ces pauses, instituées par le maître, ne doivent pas faire cesser l'activité d'écriture. Elles constituent l'équilibre entre le doute et la prise de risque.

Le renvoi à des outils appropriés, le procédé des soulignements contribuent à la diminution de demandes immédiates.

#### **Le travail de relecture différée**

Lorsque le maître lui rend son texte en lecture différée, cet enfant met en œuvre des stratégies de lecture et de réflexion orthographique plus variées et plus longues qu'au

premier jet. Il n'a plus alors le souci de composition et il peut s'appuyer sur un premier état de son écrit.

« *Il était une foi un petit garçon, qui dormai profondeman. Soudin il se revaia en sursau, il entendi un moustique qui volait audesu de son nez. Il pri sa pantoufle et esaia de tué le moustique, en essayan de tué le moustique il tomba par terre.* »

Il revient sur ses hésitations premières, retourne dans le tableau des verbes et rajoute le *t* à dormai. Il réfléchit à la question posée par les deux verbes « tué », il corrige le mot « foi » qu'il avait souligné au premier jet. Il ne peut pas aller plus loin pour « entendi ».

Il demande au maître comment écrire le mot « tué ». Le maître lui indique d'ouvrir l'outil « phrases » où il trouve un exemple qui lui permet d'orthographier correctement « tuer ».

Le texte sera **mis au net dans une troisième phase** avec des annotations précises du maître.

## VII. LES OUTILS

### LES MOTS LES PLUS FREQUENTS

Les instructions officielles insistent sur la priorité à accorder à l'apprentissage des mots les plus fréquents de la langue française. Des listes sont disponibles par ordre alphabétique, par nature, par fréquence décroissante sur le site *eduscol* : <http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>

Ces listes constituent de réels outils pour la programmation car elles permettent de savoir quand il est raisonnable d'aborder tel mot. Elles entrent en complémentarité avec les différentes échelles d'acquisition en orthographe dont les plus connues ont été *L'échelle Dubois-Buyse* (éditée pour la 1<sup>ère</sup> fois en 1940) qui recensait 43 échelons par ordre croissant de difficultés et de classe d'âge ; elle a été depuis relayée par *Les listes orthographiques de base* (LOB) de Nina Catach avec 1600 mots de très haute fréquence.

Un autre outil peut s'avérer très utile, *E.O.L.E.* de Béatrice et Philippe Pothier (Retz, 2003), qui, de manière très commode, regroupe les mots par **ordre alphabétique** et **niveau de classe**, ce qui permet d'étalonner les dictées de façon raisonnée.

Aux alentours de 75%, on admet que le mot doit être connu dans une classe donnée. L'enseignant peut alors faire des exercices pour en faire mémoriser la graphie et le proposer en dictée.

Si le taux de réussite est très éloigné de 75%, le maître supprimera le terme et le remplacera par un synonyme ou en donnera la graphie au tableau. Extrait d'EOLE :

Vocable	Nature	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
d'abord	ADV	0	17	25	47	88
d'accord	ADV	15	9	27	40	65
d'ailleurs	ADV	0	4	7	20	42
dalle	NFS	7	34	38	31	59
dame	NFS	58	71	83	94	97
danger	NMS	25	67	86	85	88
dangereuse	AFS	4	46	37	63	53
dangereux	AMIN	0	6	45	50	59
danois	AMIN, NMS	7	27	50	48	54
dans	PREP	72	96	97	100	100
dansant	AMS	10	23	25	56	77
danse	NFS	55	56	72	90	83
danser	VERBE	43	67	70	81	88
danseur	NMS	14	43	57	79	90
danseuse	NFS	3	8	31	76	75
d'antan	AI	0	0	5	0	0
dard	NMS	0	6	28	18	29
darder	VERBE	36	79	82	89	94
darne	NFS	75	100	72	89	87
date	NFS	93	85	88	97	93
dater	VERBE	45	67	78	69	87
dauphin	NMS	9	32	68	79	95

Dans l'extrait ci-dessus, on voit par exemple que *d'abord* est du niveau CM2, dauphin accessible à partir du CE2 et *d'antan* inadapté à l'école primaire. Attention, cependant, ces listes ne doivent pas être apprises par cœur par petits morceaux alphabétiques ou non. Les listes composées de mots très différents à apprendre du genre *comestible, commander, délicieux, naissance...*etc sont difficiles à mémoriser. Une liste doit être organisée autour d'un principe orthographique facile à repérer : *pommier, prunier, poirier, fraisier, fruitier...* Mais l'ordre alphabétique offre parfois d'heureux assortiments : on peut faire apprendre en même temps à des CM2 *d'abord, d'accord, d'ailleurs* à cause de l'apostrophe commune, ainsi que les mots regroupés en famille car tous unis par la même particularité : *terre, terroir, territoire, enterrer, déterrer...*

### **AFFICHAGES ANALOGIQUES**

D'après le travail de l'équipe I.N.R.P. de recherche en Pédagogie du Français : Ecole Normale de Melun. « L'Orthographe à l'Ecole Élémentaire : création et utilisation d'outils de référence analogique ». Equipe INRP : Suzanne Djebbour, Rosine Lartigue, Jean Loupiac, Daniel Prigent, Henri Cazes, Raymond Costa, Irène Dal Balcon, Dominique Laronde, Maria Boisante, Béatrice Gibault, Marie-Christine Soriano, Jean-Michel Brault, Brigitte Cousin, Jacky Crepin.

Les O.R.A. (Outils de Référence Analogique) permettent de trouver par analogie la réponse à une question posée.

Ce travail s'appuie sur le principe didactique suivant : insister sur **les régularités et les cohérences**.

La situation de production d'écrit est première, en termes d'objectif à atteindre à l'école par l'élève. Il faut donc permettre à celui-ci d'être capable d'identifier ses erreurs d'orthographe et d'en percevoir la nature. Pour ce, il faut qu'il soit entraîné à localiser ses erreurs et à reconnaître qu'il s'agit d'un mauvais accord au sein du groupe nominal, d'une désinence erronée.. etc

Il est donc très utile de lui proposer d'écrire plusieurs phrases similaires, « analogues » à celle qu'il a dû corriger et toutes sur la même structure (accord -nt à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel, par exemple), ce qui peut compléter la formulation et l'énonciation de règles, des exercices d'entraînement, de remplacement.... Ces exemples servent de références auxquelles on peut renvoyer les élèves pour que, par analogie, ils sachent orthographier des formes du même type.

Le maître qui constate une faute fréquente peut proposer un sujet d'étude, tout comme l'élève qui rencontre un problème orthographique régulièrement.

Ces « affichages analogiques », sous forme de listes, sont élaborées collectivement en classe à un moment donné et peuvent aussi être consignées dans un cahier propre à l'élève ; ils peuvent être complétés tout au long de l'année (ou du cycle) par d'autres exemples rencontrés au fil des textes, des documents ou des échanges de classe.

Exemple d'un affichage concernant l'infinitif.

Elle n'a pas fini de manger. Nous en avons profité pour scier du bois. Il se mit à bavarder. J'ai envie de partir en vacances. Il est sorti sans mettre sa casquette...
---

Il n'est pas nécessaire de donner un titre au début de la démarche. Titrer éventuellement par la suite. Les élèves, en difficulté sur ce point précis, lors d'une production d'écrit ou autre, cherchent l'affichage concerné ; ils ont sous les yeux des phrases typiques de la construction de l'infinitif à partir des prépositions (de, pour, à, en, sans)... et peuvent orthographier correctement. On peut faire l'hypothèse que par ces références multiples, l'imprégnation aboutira à l'intégration de la forme juste.

Autres exemples :

« sujet + verbe + que » - CM

Il faut que nous finissions ce travail. Il désire que tu ailles à la porte. Il ne souhaite pas que je vienne. Ils veulent qu'on sorte rapidement....
---

## Forme pronominale – CE1

Il s'est levé.  
Pierre ne s'est pas lavé.

Les oiseaux se sont envolés.  
Il s'était trompé.

On peut continuer ainsi pour tous les problèmes que les élèves rencontrent ordinairement.

« -ant »

Il marchait en évitant de tomber.  
En attendant l'heure, il patientait...

« -nt » troisième personne du pluriel.

Les skieurs franchissent la ligne d'arrivée.  
Elles gagnèrent le championnat avec facilité.  
Tous les membres de l'équipe ont gagné une médaille....

« impératif » ici « -ez ».

- Apportez-nous une feuille de papier !  
- Regardez le sol sous les sapins !  
- Ne regardez pas le soleil !  
- Sortez !

Ces affichages peuvent donner lieu à des jeux fréquents, des ateliers autonomes également...

Exemples

### Jeux de localisation :

- Observation collective de la remarque dans un temps donné.

1) Le maître cache et fait énoncer/écrire les phrases.

2) Le maître cache et fait énoncer la notion.

- Le maître énonce une phrase affichée (ou concernant la même analogie), les enfants précisent quelle est l'affiche concernée (couleur ou numéro par exemple)...

- Le maître lit le texte d'une affiche. Les élèves doivent rechercher rapidement sur les murs à quelle affiche correspond le texte lu.

### Jeux sur le contenu :

- Observation d'une liste. Les phrases énoncées par le maître pourraient-elles en faire partie ? - Recherche dans un texte d'autres exemples qui pourraient être ajoutés à la liste proposée.

- On lit les phrases. Le maître en dicte une...(le maître retourne l'affiche ou cache son contenu pour exercer la mémoire).

## POUR UN AFFICHAGE DE TYPE ANALOGIQUE AVEC LES HOMOPHONES

Plutôt que de faire apprendre une règle d'utilisation ou mettre l'accent sur ce qu'on ne doit pas confondre (*et/est*, par exemple), le parti est pris d'afficher dans la classe et de faire retenir aux élèves des couples de phrases (ou des listes comme plus haut) dans lesquelles il y a un sens commun. Voir fiche n°4.

Les deux mots en gras dans les deux phrases ont le même sens (synonymes ou analogies).

Il est indispensable d'afficher ou de faire apprendre les couples de phrases par deux. Par exemple,

Le chat **et** le perroquet se regardent avec stupeur.

Le chat **ainsi que** le perroquet se regardent avec stupeur.

Et sera à rapprocher de « et puis ou avec ou ainsi que »

David **est** un garçon studieux.  
David **était** un garçon studieux.

*Est* sera à rapprocher d'une autre forme du verbe « être » par exemple « était ».

En revanche, on n'est pas obligé d'afficher les quatre phrases au même endroit.  
En éloignant les deux premières phrases des deux dernières, on peut vraiment faire chercher les élèves en mettant en avant le sens des phrases et non pas le couple d'homophones.

Au moment de la création de ces phrases on les enrichira d'un lexique que l'on veut faire mémoriser ou de tournures syntaxiques rencontrées dans des textes et que l'on veut fixer.

Ces « couples de phrases » seront appris par cœur si possible ou en tous cas, seront régulièrement utilisés comme exemples.

Ce sont des référentiels. Ils peuvent évoluer et disparaître quand ils ne sont plus nécessaires.

On peut les utiliser pour les auto-dictées....

#### Exemples :

##### **a/à**

La nouvelle amie de Rémy **a** les cheveux roux.  
La nouvelle amie de Rémy **avait** les cheveux roux.  
Je vais **à** la médiathèque.  
Je vais **au** judo.

##### **Ce/se**

Nous détestons **ce** nouveau tapis bleu.  
Nous détestons **cette** robe bleue.  
Les soldats **se** rassemblaient sur la place.  
Les élèves **se** rassemblaient dans la cour.

##### **Ces/Ses**

Enlève **ces** traces de doigts sur la table !  
Enlève **cette** trace de doigts sur la table !  
L'homme avança vers **ses** amis les bras ouverts.  
L'homme avança vers **son** ami les bras ouverts.

##### **C'est/S'est**

**C'est** un insecte ailé surprenant.  
**C'est** une bête ailée surprenante.  
Le lynx **s'est** retourné et Maurice a tiré.  
Le lynx **s'était** retourné et Maurice avait tiré.

##### **On/ont**

**On** adore quand le maître est absent !  
**Nous** adorons quand le maître est absent !  
Mes camarades **ont** tous mal au ventre.  
Mes camarades **avaient** tous mal au ventre.

##### **Ou/où**

Je voudrais du miel **ou** du sucre roux.  
J'hésite **entre** du miel **et** du sucre roux.  
Je vais **où** je veux, quand je veux.  
Je vais **là où** je veux, quand je veux.

Dans une étape suivante, lorsque les ancrages sont stabilisés, que les astuces de substitution sont vraiment connues des enfants (*avait* pour *a*, *s'était* pour *s'est...*), nous pouvons envisager d'enrichir les phrases par d'autres phrases (sujets différents, autre personne, formes négatives, formes plurielles ....).

Ceci permettra d'insister sur les similitudes de sens des phrases proposées.

### Exemple

#### Formes démonstratives :

- C'est un insecte surprenant
- Ce n'est pas un enfant facile !
- Ce sont des fruits particulièrement amers !

## **TYPLOGIE DES ERREURS**

**RAISONNER AVEC LES ERREURS : d'après Jean Pierre Sautot, *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP Grenoble, 2002**

*«Les élèves en réussite se distinguent par la pertinence de leur raisonnement. La multiplication dans la classe de situations-problèmes, la verbalisation des raisonnements, la diversité des situations proposées favorisent le développement d'une capacité de raisonnement. »*

Ce type de séance/bilan est à construire au fil de l'activité « Phrase du jour » : construire une typologie d'erreurs.

#### Objectifs :

- Développer une capacité de raisonnement.

#### Compétences :

- Identifier la nature des erreurs
- Repérer les erreurs
- Anticiper l'erreur possible
- Mobiliser les connaissances acquises.

A quoi va servir une typologie ?

### Usage de la typologie

	Outil de classe	Outil de cycle
Outil de correction	Outil d'évaluation	Référent
Utilisation d'une typologie existante	Temps de construction court	Temps de construction long
	Aménagement périodique de l'outil	Construction progressive et spiralaire

#### **Mise en place de la typologie :**

La terminologie utilisée pour nommer les erreurs provient du débat instauré dans la classe.

Si la typologie doit être un outil de cycle, il convient d'en faire un objet amendable et évolutif.

Tri et classement des erreurs réalisées en classe :

**Une dictée** courte suffit à produire une importante variété d'erreurs : les élèves par groupe repèrent et **classent les erreurs**.

### Des exercices pour construire la typologie :

- Donner le lieu, trouver le type dans une liste
- Indiquer pour chaque phrase quel genre d'erreur elle contient.
- Trouver le lieu de l'erreur sachant le type.
- Trouver des erreurs en s'aidant d'un tableau.
- Evaluer les capacités de tri.

Exemple de 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)
		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 un son	pailler (payer)
		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)
	21 J'entends le mot juste mais je ne vois pas le mot juste	J'oublie un s	asis (assis)
		Je mets un s en trop	grisse (grise)
		J'oublie une lettre	tiket (ticket)
		Je mets une lettre en trop	lapain (lapin)
		Je confonds	mamen (maman)
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 mangé (manger)
4	Je confonds	Des mots qui se lisent de la même façon	chant/champ sot/saut a/à, et/est, on/ont

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

### Réinvestissement de la typologie.

Un texte fabriqué, volontairement truffé d'erreurs orthographiques, est donné aux élèves. La tâche consiste à définir le type de l'erreur. Deux paramètres entrent en jeu :

- le lieu de l'erreur
- la nature de l'erreur

Les exercices varient selon que l'on fixe l'un ou l'autre ou aucun des deux.

## LE CAHIER OU CLASSEUR D'ORTHOGRAPHE AU CYCLE 3

### Le support, cahier ou classeur?

Il est difficile de trancher sur ce point, les uns et les autres ayant leurs avantages et inconvénients. Dans un cahier, les traces écrites sont toujours dans l'ordre et au bon endroit. L'espace disponible sur la page étant limité, il est difficile d'enrichir, de compléter les écrits existants.

Pourtant cahiers et classeurs d'orthographe ont tous en commun

- de contenir des écrits construits avec les élèves et corrigés par l'enseignant ;
- d'être outils référents pour les élèves.

### Intérêt d'un tel outil sur le cycle

Le cahier ou classeur d'orthographe de l'élève permet

- de renforcer le répertoire de mots à mémoriser ;
- de mieux comprendre le système graphique français ;
- d'acquérir la connaissance des régularités et principes orthographiques observés ;
- d'aider à la correction d'erreurs orthographiques face à toute tâche d'écriture ;
- d'attester de la progressivité des apprentissages sur les trois années du cycle.

### Composition et organisation possible

Le cahier ou classeur d'orthographe peut comporter 5 séries de pages organisées en 5 parties.

#### **1° PARTIE**

##### **La liste des mots invariables les plus fréquents à mémoriser.**

Ces mots peuvent être regroupés

- autour d'une même régularité. Pour exemples : *parmi-malgré* (pas de lettre finale muette), *toujours-longtemps-jamais-* (s pour lettre finale muette)
- par ordre alphabétique. Chaque semaine, les élèves peuvent surligner les mots appris et les recopier une fois sur la ligne tracée à cet effet.

#### **2° PARTIE**

##### **Les correspondances entre lettres et sons.**

Les graphèmes transcrivant un phonème sont répertoriés et classés suivant que le phonème est entendu au début, au milieu ou à la fin du mot. Le classement fait apparaître des probabilités de graphie à faire repérer par les élèves.

Ne sont notés que les mots présentant une difficulté suivant la fréquence et en fonction du niveau de classe. Il est inutile d'allonger indéfiniment les listes par son.

Tous les phonèmes peuvent être abordés sinon l'étude des sons les plus complexes sont à privilégier.

Exemple, pour synthèse du phonème [z] :

J'entends	Je vois	#-----#	-----#-----	-----#
[z]	s		bison, résultat, besoin, hasard, conjugaison, briser, hésiter, arroser, accuser, raisin, musée, plusieurs, à cause de, visage, prison, saison, ciseau	chose, rose, chaise, surprise, cerise, fraise
	z	zoo, zéro, zeste, zone, zèbre	lézard, gazoduc, gazon, horizon, gazelle, bazar	Gaz, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize
	zz x		puzzle deuxième, sixième, dixième	jazz

### 3° PARTIE

**Les homophones** Ci après, quelques exemples :

CE2		
<b>ont</b>	<i>Les enfants <b>ont</b> un ballon. Ils <b>ont</b> joué</i>	<b>ont</b> : verbe avoir au présent de l'indicatif (3° pers pluriel) <b>ont</b> : auxiliaire avoir d'un verbe conjugué au passé composé
<b>on</b>	<i><b>On</b> les regarde. <b>On</b> ne voit rien.</i>	<b>on</b> : pronom toujours sujet. Peut être remplacé par il.

CM		
<b>on</b>	<i><b>On</b> a peur. <b>On</b> est couché. <b>On</b> hésite.</i>	<b>on</b> : pronom toujours sujet. Le verbe commence par une voyelle ou par un h muet, on fait la liaison à l'oral.
<b>on ne</b>	<i><b>On ne</b> joue pas. <b>On ne</b> voit rien.</i>	la forme négative se marque par <b>ne...pas, ne...rien, ne...###</b> , si le verbe commence par une consonne.
<b>on n'</b>	<i><b>On n'</b>a pas peur <b>On n'</b>est pas couché. <b>On n'</b>entend rien.</i>	la forme négative se marque par <b>n'.. pas</b> ou <b>n'..rien</b> , si le verbe commence par une voyelle

### 4° PARTIE

#### Les régularités et principes orthographiques observés

Ces connaissances permettront aux élèves de corriger leurs erreurs orthographiques.

Les fiches prévues au CM1 et CM2 s'inscrivent dans la continuité de celles réalisées au CE2

Ci après, l'exemple de l'accord –sujet / verbe- .

<b>CE2 : Le verbe s'accorde toujours avec son sujet</b>	
<u>Pierre, Sophie et Marie</u> se promènent. 3 sujets	plusieurs sujets pour 1 verbe
<u>Les chevaux</u> marchent, trottent et galopent 1 sujet	1 seul sujet pour plusieurs verbes

<b>CM1 : Le verbe s'accorde toujours avec son sujet</b>	
Sous la lune mangent <u>les chats</u> . sujet	le sujet est placé après le verbe
<u>Le chat</u> des voisins mange. <u>Les chats</u> du voisin mangent. <u>Les chats</u> du voisin qui habite Nîmes mangent. sujet	le sujet est éloigné du verbe

<b>CM2 : Le verbe s'accorde toujours avec son sujet</b>	
Les chats <u>qui mangent</u> ça sont gourmands. sujet	le sujet est un pronom relatif
<u>Tout le monde</u> mange. sujet	ne pas confondre pluriel et pluralité

## 5° PARTIE

**Le codage des erreurs** Pour exemples, les propositions ci-après :

<u>Symboles</u>	<u>Erreurs</u>	<u>Où je peux trouver la solution</u>
S	Erreur de son	Page... du cahier ou affiche
G	Erreur de graphie	Page... du cahier ou dictionnaire
LF	Oubli de lettre finale	Page... du cahier ou dictionnaire
H	Erreur avec un homophone	Page... du cahier ou dictionnaire
ASV	Erreur accord Sujet-Verbe	Fiches de conjugaison n° ...
APP	Erreur accord Participe Passé	Page... du cahier
AG-GN	Erreur accord en genre dans GN	Page... du cahier
AN-GN	Erreur accord en nombre dans GN	Page... du cahier .....ETC

Ce codage permet aux élèves de se corriger eux-mêmes, dans le cadre d'une révision de texte, avec leur cahier outil.

## Quelques mots pour conclure :

L'orthographe est une composante importante de la langue écrite et de son apprentissage : son acquisition nécessite une attention constante et un apprentissage progressif. Maîtriser l'orthographe ne résulte pas d'une absorption passive de formes mais de l'application tâtonnante d'un système cohérent de connaissances et de même de conceptions.

Comparer, classer, dégager des ressemblances et des différences, repérer des régularités : toutes ces manipulations ont leur importance. Elles permettent de mémoriser un grand nombre de mots.

Les relations phonies/graphies, les accords, les marques muettes, les homophones, les formes conjuguées sont les domaines à investir tout au long de l'école élémentaire.

Ce dossier tente d'apporter quelques clarifications sur la didactique de l'orthographe : des pistes pédagogiques pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue, mémoriser, automatiser.

## BIBLIOGRAPHIE

- *Savoir orthographier*, coordonné par André ANGOUJARD, Hachette Education/ INRP Paris, 1994. Cet ouvrage, très clair, propose des démarches intéressantes et l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur la didactique de l'orthographe.

- Bernard Couté, *L'orthographe aux cycles 2 et 3*, Coll. Les guides ressources, Paris, Retz, 1999. Ce livre propose des repères sur l'orthographe, les attentes de l'institution et des exemples de pratiques de classes.

- Jean-Pierre Sautot, *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CNDP Grenoble, 2002

- Danièle COGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005. *Ouvrage très complet qui détaille bien le dispositif de « la phrase du jour » mais un peu compliqué.*

Plusieurs ouvrages (Retz) de Béatrice POTHIER, spécialiste de l'orthographe :

- *Comment les enfants apprennent l'orthographe, Diagnostic et propositions pédagogiques*, 1996.

- *100 exercices-jeux*, Retz, 2000.

- EOLE, *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, 2003.

- *Les erreurs d'orthographe à l'école*, 2005.

- *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique du CP à la 5<sup>ème</sup>*, 2008 - dans lequel elle repère clairement les niveaux d'acquisition des notions essentielles, notamment la gestion des accords en nombre et en genre.