

DES METHODES

Pour enseigner l'orthographe

LES ACTIVITÉS DE STRUCTURATION DE L'ÉCRIT

LES PROCÉDURES ORTHOGRAPHIQUES

Trois procédures sont à l'œuvre dans les conduites orthographiques. Ces procédures sont à développer conjointement :

- **Utilisation d'un stock de mots mémorisés**
 Il semble que cette procédure soit la plus efficace et la plus économe. Elle permet une écriture automatisée, semblable à celle utilisée couramment par l'adulte scripteur, qui ne se pose pas à chaque mot la question de son orthographe. Le travail de mémorisation systématique de mots courants est l'une des fondations indispensables à toute autonomie d'écriture, voire à toute conduite d'analyse de la langue. Cette mémorisation est 1^{ère}, dans l'ordre chronologique comme dans l'ordre hiérarchique, et il conviendrait de la faire pratiquer systématiquement, eu égard à son rôle prééminent dans les conduites d'écriture. « Une première familiarité avec quelques mots écrits favorise l'analyse phonologique »¹
- **Reconstruction de mots par analyse phonologique et analogique**
 L'analyse phonologique (par phonèmes) et analogique (décomposition et recombinaison de syllabes) est la seconde procédure devant accompagner les activités de lecture-écriture. Pour autant, elle est exagérément privilégiée au cycle 2. On l'utilisera avec parcimonie, conjointement aux autres procédures et en appui sur celles-ci. « Les situations de production d'écrit sont susceptibles de favoriser la conceptualisation de la langue écrite » (ibid.), et non l'inverse.
- **Traitement morpho-syntaxique de l'écrit**
 Ce traitement ne peut être repoussé à plus tard. La maîtrise orthographique ne peut se passer d'intégrer les formes conventionnelles de l'écrit comme les lettres étymologiques, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, qui font partie du code et qui, à ce titre, doivent être intégrées très tôt aux conduites orthographiques. Les remarques de ce type seront encouragées, afin que l'élève intègre peu à peu la nécessité de respecter cette partie du code, qui influe sur le sens.

I. LES CHAMPS DE COMPÉTENCES

Les activités de structuration sont des temps qui donnent du sens au projet et visent l'acquisition de compétences :

CORRESPONDANCE ORAL / ÉCRIT		
COMPÉTENCES	OBJECTIFS	ACTIVITÉS
Identifier, isoler, reproduire des éléments de la langue parlée Isoler des mots dans une phrase simple	Comprendre que ce qui se dit peut s'écrire Comprendre que ce qui s'écrit peut se dire Mémoriser la chaîne écrite Segmenter la chaîne écrite en mots Repérer quelques indices permettant d'isoler les mots	Repérer un mot à partir d'indices dans un texte Découper puis remettre en ordre les mots d'une phrase Recomposer deux phrases mélangées
Identifier des éléments simples composant un mot	Localiser un phonème Localiser une syllabe Segmenter un mot en syllabes	Jeux d'écoute et de repérage visuel
Identifier des mots familiers Remarquer des graphies particulières Repérer des indices morphosyntaxiques : accents, apostrophe, ponctuation	Se constituer des outils d'aide à la lecture et à l'écriture Utiliser les outils de la classe et ses propres outils	Activités à partir des outils de la classe et de l'élève : - identifier un mot parmi d'autres - repérer un mot dans une phrase Constituer des listes, des outils : - classer les mots en fonction de la graphie d'un des phonèmes - classer des mots en fonction du graphème initial - classer les mots en fonction du nombre, des marques du pluriel - classer les verbes en fonction des désinences verbales (il avait, elles marchaient) - confectionner des listes de "mots" comprenant des graphies particulières : il y a, y-a-t-il ? qui est-ce ?

¹ A. Ouzoulias

II. L'UTILISATION DE RESSOURCES

II. 1 Écritures individuelles et collectives

Offrir, dès la section des grands, les conditions nécessaires à l'apprentissage demandera à l'enseignant(e) :

- De faire en sorte que l'écrit occupe une place centrale dans la classe. Il accompagnera les faits quotidiens, on y recourra en toute circonstance, en situation de lecture et d'écriture portant sur des textes variés. Le questionnement de l'écrit est alors l'occasion de se constituer des repères car la production d'écrits ne saurait se passer de référents.
- De procéder régulièrement à des séances d'écriture collective ou semi-collective pour permettre ainsi aux élèves de participer avec l'enseignant à l'écriture d'une phrase produite collectivement à destination d'un récepteur donné.
- De favoriser l'explicitation en revenant régulièrement avec les élèves, à l'issue des productions individuelles, sur les stratégies utilisées (mots reconnus, hypothèses sur un phonème, une syllabe...). Les élèves développent et confortent ainsi des stratégies de repérage dans l'écrit, la conscience phonique et la capacité d'établir des rapports grapho-phonétiques.
- De proposer, d'une part, des outils individuels et collectifs d'aide à l'écriture, et d'autre part, un affichage organisé de manière cohérente. Les élèves pourront recourir à ces ressources lors de leurs activités d'écriture. Elles constitueront la mémoire externe du groupe et permettront de réactualiser les connaissances acquises.

II. 2 Les outils de l'élève et de la classe

- Le fichier collectif** : La réalisation de cet outil doit toujours répondre à des besoins liés à la recherche d'une organisation matérielle satisfaisante. Ainsi, par ex, quand le capital-mots devient trop important, un classement devient indispensable. C'est souvent le classement par thème qui est retenu au début. Ces fiches sont régulièrement remises à jour, certaines listes pouvant être regroupées, d'autres divisées. D'autres fiches sont confectionnées dans le courant de l'année. Le fichier collectif comportera donc des fiches cartonnées rangées dans des boîtes :

Personnages - papa - maman - la sorcière	Animaux - le chat - l'ours	Ce qu'on mange	Notre corps	Les couleurs
---	----------------------------------	----------------	-------------	--------------

Boîte «questions», «pour écrire», ...

Lettre - ce matin - aujourd'hui	Lettre - bonjour - merci - à bientôt	Conte - Il était une fois - ...	Consignes - coupe - fais
---------------------------------------	---	---------------------------------------	--------------------------------

- Le répertoire individuel** : C'est un cahier sur lequel, dans un 1^{er} temps, l'enfant colle les étiquettes préparées par l'enseignant. Dans un 2^{ème} temps, quand il maîtrise mieux le geste graphique l'enfant écrit lui-même les mots. Ces mots sont choisis en fonction de l'utilité qu'il peut en avoir lors des séances d'écriture. Ils sont classés par ordre alphabétique.
- Le cahier collectif de lecture** : Y sont consignées toutes les parties essentielles des textes lus, celles qui contiennent des mots ou expressions qui peuvent être réutilisés.

II. 3 L'affichage. Pourquoi ? Comment ?

L'affichage se constitue de manière sélective et fonctionnelle au fil de l'année. Mémoire du groupe, il vise aussi la constitution de savoirs sur la langue et l'acquisition du vocabulaire correspondant (mot, phrase, lettre, son, syllabe). Son emplacement dans la classe est important car il faut qu'il soit aisément consultable. En début de cycle, l'affichage déjà constitué s'enrichit de :

- 4 à 5 comptines, choisies en fonction des différents types de phrases qu'elles proposent. Apprises par cœur par les élèves, ceux-ci sont invités à les relire tout en soulignant du doigt sur l'affichage les lignes et mots correspondants. Elles fournissent par ailleurs un capital-mots appréciable.
- Éléments familiers de la classe : jours de la semaine, prénoms des élèves, autres mots propres au vécu de la classe (exemple : titres d'albums ayant suscité une exploitation privilégiée).
- Lettres de l'alphabet (différentes graphies).
- Mots regroupés en fonction d'analogies visuelles.

Exemples :

<u>Parties communes</u> - maman - manger - dimanche	<u>Rimes de mots</u> - sonnette - lunette - roulette	<u>Lettre initiale</u> - bateau - bille - bol
--	---	--

Si l'affichage peut être abondant en fin d'année de G.S., sa constitution progressive et son utilisation méthodique seront les seules garantes de son efficacité. Des activités d'entraînement où il s'agit de retrouver les mots à partir d'un phonème ou à partir d'une lettre, ou encore se repérer dans le capital-mots, sont fréquemment proposées à cette fin.

En cours de cycle, les affiches confectionnées sont la trace d'activités de structuration ou la trace de réflexions faites par les enfants. L'affichage est évolutif ; des séances sont prévues pour permettre des mises à jour :

Aurélien Aurélie Il va au cinéma.	la chasse la classe il passe	la grotte il frotte la hotte	il mange il chante Antoine
---	------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------

Certaines affiches mettent en évidence des parties de mots semblables : phonèmes, syllabes ou groupes de phonèmes.

Il avait. Il savait. Elle montait.	Pilote le poisson noir. ses amis les poissons rouges. son ami le petit poisson.	Qui va m'aider ? Voulez-vous être mes amis ? Que fais-tu ?
--	---	--

D'autres mettent en évidence les désinences verbales, les marques du pluriel, la ponctuation.

Sébastien a une tortue. Maman a des soucis aujourd'hui.	Mélanie est drôle. Il est dans la cuisine.
--	---

D'autres mettent en évidence des différences et permettent de se construire un 1^{er} "savoir orthographe", qui procède plus par analogie que par "apprentissage de règles" dont on connaît davantage les inconvénients que les vertus.

III. LA CORRECTION DES ÉCRITS

III. 1. La pratique du doute et de l'auto-correction

Le doute orthographique s'avère un très bon levier d'apprentissage. Entre l'enfant qui croit savoir ou ne se préoccupe pas d'un code nécessaire et l'enfant qui se refuse à écrire parce qu'il pense être non compétent (à vie), il n'y a pas place pour une conscience d'apprendre et de progresser. L'enfant qui apprend est celui qui doute. Il recherche alors les moyens de vérifier et de corriger le code de son expression, afin d'être mieux compris. Il appartient alors à l'enseignant de favoriser cette pratique du doute et de la recherche de moyens, plutôt que d'apporter une aide ou une solution trop rapides, voire de valider ou non une graphie sans autre forme de procès.

Que sa graphie soit juste ou erronée, l'enfant doit être mis en situation de se poser lui-même la question de la validité. Il peut alors soumettre son écrit à l'épreuve de la lecture d'autrui, ou rechercher d'abord une confirmation parmi les ressources didactiques dont dispose la classe. Il sera conduit, dans les deux cas, à se corriger et à utiliser ces ressources pour parfaire de lui-même sa production. L'enseignant se borne alors à guider la recherche en orientant les enfants vers les outils collectifs ou individuels, et à proposer, après coup, une analyse corrective des productions.

III. 2 L'évaluation formatrice, entraide mutuelle et conscience d'apprendre

Les moments de correction constituent un temps d'observation riche d'enseignement pour le maître. Il peut relever les procédures mises en œuvre, les faire expliciter et mesurer la capacité à utiliser des savoirs en construction. Par ses interventions auprès de chacun, il fera prendre conscience par ex que le message ne peut être communiqué de telle manière. Il incitera le plus souvent possible les élèves à rechercher par eux-mêmes une validation de leurs choix orthographiques.

Mais le maître doit aussi susciter la collaboration régulière au sein de chaque groupe :

- L'entraide entre enfants, qui permet le renforcement mutuel de l'auto-construction des compétences, une accélération et une solidité des appropriations orthographiques.
- Le regard critique et la co-évaluation entre pairs, qui suscite le doute, la réflexion et la recherche de validation, encore mieux peut-être que l'évaluation du maître.

Ces moments de correction sont diffus et permanents. Ils accompagnent l'activité d'écriture, ils la guident, ils en sont l'essence même. On ne manquera pas enfin, et au-delà de simples encouragements bienveillants, d'attirer l'attention des enfants sur le chemin parcouru. Exemple : *Te rappelles-tu, l'autre jour, lorsque tu n'arrivais pas à écrire «gâteau» ? Et aujourd'hui tu y es arrivé*. Ce type de remarque, en visant une prise de conscience des apprentissages réalisés, favorise l'appétence pour les apprentissages futurs.

III. 3 Limites de la correction

La correction des écrits n'a d'utilité qu'à partir du moment où elle sert les apprentissages. Elle peut être réalisée par les élèves individuellement, à l'aide des ressources et outils collectifs et individuels (répertoires, affichages, fichiers, etc.) et avec l'aide du maître. Elle peut être réalisée collectivement sous la direction du maître qui donne la bonne orthographe de nombreux mots (avec explication morphologique ou phonologique si besoin) et invite le groupe à réfléchir sur quelques autres erreurs "didactiquement intéressantes". Elle peut être enfin une recherche par entraide mutuelle au sein d'un petit groupe.

L'activité réflexive en orthographe : rôle et place de l'erreur dans l'apprentissage du savoir orthographe

(...) L'approche réflexive est une activité indispensable

- pour permettre aux élèves de penser les finalités de l'orthographe, de s'en représenter les buts, afin de la considérer autrement que comme une norme extérieure, contraignante et dénuée de sens ;
- pour les inciter à analyser la tâche à accomplir, les stratégies à utiliser, et pour envisager l'orthographe comme un objet de réflexion et de recherche : il s'agit de mettre en place ce que Angoujard nomme "une activité mentale abstraite organisatrice", au-delà des connaissances actuelles et des savoir-faire partiels dépendant davantage d'une mémorisation mécanique, pour amener les élèves à percevoir l'orthographe comme un système certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les grands principes, principes qu'ils pourront ensuite anticiper ;
- pour affiner les capacités de localisation et de formulation des erreurs, de sorte que les élèves passent de : "Je ne sais pas écrire ce mot" à une localisation précise, qu'ils puissent cerner une zone de doute, savoir si ce doute est légitime ou non, puis une fois cette zone localisée, qu'ils soient capables de formuler leur hésitation en termes conceptuels. Même s'ils ne sont pas en mesure de trouver par eux-mêmes la bonne graphie, ils auront souligné la zone de doute, pourront au moins indiquer la ou les graphies probables et sauront vers quel outil se diriger pour se corriger.

"Le but est non de privilégier l'automatisme [...], mais de faire naître l'autonomie par la réflexion." (Catach, Préface de *L'Orthographe en trois dimensions*).

I - Les choix théoriques

A. Orthographe et production d'écrits

La compétence orthographique n'est pas une compétence à acquérir pour elle-même, elle n'a de sens qu'au service d'une compétence générale : celle de la production de textes qui soient de véritables écrits sociaux. Ceux-ci doivent donc, entre autres, être conformes au code orthographique. En un sens, nous dit A. Angoujard, "rénover l'enseignement de l'orthographe c'est remettre celle-ci à sa vraie place."

L'enseignement finalisé de l'orthographe doit s'intégrer à un projet de production d'écrits, au même titre que les autres domaines du français sous forme d'activités décrochées. C'est d'ailleurs ce que précisent les auteurs de *La Maîtrise de la langue à l'école* : "La pratique d'exercices répétitifs et artificiels ne saurait suffire à fixer un savoir orthographique durable. Toutes les activités de production de texte dans lesquelles l'effort de mise en mots est prioritaire sont donc des bases sûres pour une pédagogie de l'orthographe efficace." Lors d'une production écrite, la compétence orthographique s'exerce à différents moments ; mais il semble judicieux de réserver la correction orthographique pour la dernière étape de la production car, comme le signale le groupe EVA dans *Evaluer les écrits à l'école primaire*, les différentes phases de réécriture ne sont pas sans répercussion sur l'orthographe : "La résolution de problèmes orthographiques passe souvent d'abord par un traitement au niveau pragmatique, sémantique et morpho-syntaxique étendu à l'ensemble du texte." De plus la surcharge cognitive, du fait des nombreuses compétences mises en jeu lors des premières phases d'écriture, peut faire obstacle aux savoirs même les plus automatisés.

B. Evaluation formative du savoir orthographe

Le simple comptage des erreurs repérées dans un texte n'offre que peu d'intérêt dans le cadre d'une évaluation formative ; l'évaluation doit revêtir essentiellement un aspect qualitatif et non seulement quantitatif et s'appuyer sur une conception plus technique du fonctionnement du système orthographique. L'évaluation orthographique doit s'intéresser au résultat et situer l'erreur dans le domaine concerné ; mais elle doit aussi s'intéresser aux raisonnements qui ont conduit l'élève à choisir telle ou telle graphie, et à tout ce qui peut en témoigner : tâtonnements et essais orthographiques, ratures, hésitations, commentaires, etc. apportent au maître et à l'élève de précieux renseignements sur l'état du savoir orthographe. Le choix d'une telle démarche pédagogique permet d'éviter de culpabiliser l'élève, et de dédramatiser les erreurs qui sont conçues comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle rend possible une réelle appropriation de la construction de son savoir par l'élève : "L'enfant à qui on permet d'identifier lui-même ses besoins orthographiques et de mesurer ses progrès devient responsable de son apprentissage et améliore rapidement son rendement orthographique en situation d'apprentissage et en situation de communication." (J.P. Jaffré, *Didactique de l'orthographe*)

C. Choix d'une mise en oeuvre pédagogique

Travailler avec les élèves à l'élaboration d'une typologie simple des erreurs qui puisse être intégrée au "guide de correction orthographique" des productions écrites déjà en place, l'objectif n'étant pas l'élaboration d'une typologie pour elle-même, mais bien l'éveil chez les élèves d'une attitude réflexive par rapport aux erreurs et du même coup à l'orthographe.

Pour atteindre ces objectifs, j'ai dans un premier temps proposé aux élèves de travailler de façon formelle sur les erreurs en les sortant de tout contexte (hormis le strict contexte linguistique nécessaire à leur compréhension). De plus, pour "décharger" les enfants au maximum (pour leur éviter une surcharge cognitive) et leur permettre de se centrer sur l'objet de la recherche, les erreurs ont toujours été présentées avec leur correction. Les activités de tris d'erreurs me paraissaient, de la même manière que les tris de textes, être une aide importante à la conceptualisation. Ce n'est qu'au cours de la cinquième et dernière séquence que la typologie établie a été raccrochée aux activités de production d'écrits. Le choix de cette démarche méthodologique m'a permis de partir véritablement des acquis des élèves et de tenir compte d'une part des contraintes liées à la classe, d'autre part de mes choix théoriques et didactiques. Pour construire ces séquences, je me suis servie des écrits de Nina Catach sur le plurisystème graphique et de la typologie d'erreurs du même auteur, publiée dans *Pratiques* n° 25.

Dans cette approche, il ne s'agit pas d'obtenir un résultat immédiat et facilement évaluable mais :

- de prendre le temps de développer des processus de mise à distance des questions orthographiques ;
- d'aider les enfants à sortir progressivement de la confusion pour parvenir à une plus grande clarté cognitive ;
- de leur permettre de s'approprier leur apprentissage ;
- d'intégrer l'erreur dans la dynamique d'un savoir en construction.

Les élèves, par groupes de 3 ou 4, avaient à procéder à une activité de tri d'erreurs. Les objectifs de la tâche étaient qu'ils repèrent différents types d'erreurs d'orthographe, qu'ils cherchent des critères de classement, formulent des hypothèses, et qu'ils confrontent les différents classements proposés.

QUESTIONNAIRE SUR L'ORTHOGRAPHE

1. Pour toi, l'orthographe c'est quoi ?
2. Ça sert à quoi ? Pourquoi apprend-on l'orthographe ?
3. Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?
4. Est-ce que tu as un problème particulier en orthographe, "une bête noire" ?
5. Quand tu as un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est-ce que tu fais ?
6. Peux-tu donner un nom à ces erreurs ou les expliquer ?

<ul style="list-style-type: none"> - criffer (griffer) - les étoiles brille (brillent) - une ami (amie) - un magasin (magasin) - un dérapache (dérapage) - un tambourain (tambourin) - les élève (élèves) - ils était pauvres (étaient) - un chauc (un choc) - les étoiles brilent (brillent) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils étaient povres (pauvres) - vous chantaient (chantez) - dis (dix) - dimanclre (dimanche) - Ils étaient pauvre_ (pauvres) - Le crocodile ne les a pas mangé_ (mangés) - c'est simple (simple)
---	---

Elles se présentaient sous forme de bandes d'étiquettes à découper, la manipulation de ces étiquettes favorisant un travail de tâtonnement et de recherche par essais - erreurs. Les élèves se sont montrés intéressés et actifs, procédant à de nombreux échanges et à de réelles confrontations, celles-ci ayant parfois limité l'avancée des travaux.

Les dénominations

Les dénominations inadéquates (orthographe, étourderie, inattention, étourdissement) se sont confirmées, passant la barrière des confrontations et réalisant un consensus, puisqu'on les retrouve dans tous les groupes ayant nommé leurs catégories. Elles touchent essentiellement les erreurs d'ordre phonologique et phonogrammique, avec des regroupements parfois tout à fait exacts pour ces deux catégories. Un groupe a proposé le terme "son" pour les erreurs d'ordre phonologique. Un autre groupe a en quelque sorte établi une progression entre celles qualifiées "d'inattention" (phonologiques et phonogrammiques) et celles qualifiées "d'orthographe" (phonogrammiques et morphogrammiques). Pour d'autres groupes le terme "orthographe" semble avoir été plutôt utilisé comme un "fourre-tout" pour les erreurs qu'ils ne parvenaient pas à classer ailleurs.

Les critères de regroupement

Certains groupes en ont choisis jusqu'à 5, les élèves procédant par association des erreurs d'abord 2 à 2 puis par ajouts. D'autres au contraire se sont d'emblée limités à 2 catégories dans lesquelles ils ont réparti les erreurs. Les critères portent :

- sur la nature du mot concerné, en particulier pour les erreurs concernant les verbes ;
- sur la lettre "s" (dis ; les élève_) ;
- et ce de façon nettement majoritaire malgré des confusions et de nombreux sous-classements, sur la nature des erreurs :
 - erreurs d'ordre phonologique,
 - erreurs d'ordre phonogrammique,
 - regroupement des erreurs d'ordre phonologique et d'ordre phonogrammique,
 - erreurs d'ordre morphogrammique : conjugaison ; accord (déterminant - nom, sujet - verbe, participe passé) ; pluriel.

Séquence 2 : Critères de classification et dénominations

Cette séquence avait pour objectif de faire percevoir aux élèves que les dénominations du type orthographe, inattention, étourderies, sont subjectives (elles varient pour un même type d'erreur, d'un groupe à un autre) et non fonctionnelles ; de se mettre d'accord sur des critères de classification et des dénominations qui soient en rapport avec la nature des erreurs ; et d'introduire une typologie "de base" qui, tout en réduisant le nombre de cases, préserve les entrées du plurisystème.

Les élèves avaient pour tâche de confronter les travaux des différents groupes, et de justifier leurs points de vue. Il s'agissait d'une séquence orale collective. Pour l'élaborer, j'avais utilisé les rubriques et les dénominations proposées la veille par les différents groupes, en les reportant en partie au tableau. Le débat a principalement été axé sur la comparaison des dénominations ainsi que sur l'adéquation ou non des termes utilisés. Il aurait été nécessaire de sélectionner davantage les points à débattre et de centrer l'attention des élèves sur quelques problèmes précis mais significatifs.

A la fin de cette séquence la typologie retenue a été la suivante :

"SON"		TERMINAISON DES VERBES	ACCORDS
I	II		
on n'entend plus le son	l'élève n'a pas su écrire le son		féminin pluriel
criffer (griffer)	un chauc (choc)	vous chantaient (chantez)	une ami_ (amie)

L'accord sur les dénominations s'est fait en fonction des élèves. Le terme "son" faisait pour eux référence aux leçons d'orthographe consacrées à l'étude des différents graphèmes pour un même phonème (ou des différents phonèmes pour un même graphème). La distinction entre les erreurs d'ordre "phono I" et "phono II" n'est pas toujours évidente. Pour une même erreur, il peut s'agir selon les élèves de l'une ou de l'autre. Le choix des critères de classification s'est fait après une réflexion sur "les étoiles brille_" et "les étoiles brilent". Les termes "terminaison des verbes" et "accords" posent le problème des accords du sujet avec le verbe ainsi que celui des accords du participe passé.

Séquence 3 : Formuler les erreurs en termes conceptuels

La typologie retenue lors de la séquence précédente a été écrite en grand au tableau. Les bandes "erreurs" plusieurs fois agrandies ont été distribuées aux élèves à qui il était demandé de venir individuellement "ranger" leur erreur sur le tableau en justifiant leur choix. L'objectif de cette séquence était essentiellement un travail sur la nature des erreurs en insistant sur une formulation par les élèves. La manipulation des grandes étiquettes et des aimants pour les faire tenir au tableau a donné un aspect ludique à cette séquence.

En synthèse, les élèves ont recopié la typologie dans leur cahier de français sous le titre : LES DIFFERENTS TYPES DE FAUTES D'ORTHOGRAPHE, en choisissant pour chaque rubrique deux exemples parmi ceux qui figuraient au tableau.

Séquence 4 : Faire fonctionner la typologie

Cette séquence était destinée à habituer les élèves à avoir une attitude réflexive par rapport aux erreurs, à les rendre capables de percevoir la nature des erreurs. Pour moi, il s'agissait aussi d'évaluer la maîtrise des entrées dans la typologie mise en place précédemment.

Les élèves avaient pour tâche de trier des erreurs, de comparer un mot mal orthographié (photocopie à partir de leurs productions) avec son écriture correcte pour pouvoir "analyser" l'erreur commise et la ranger dans la typologie. Dans un premier temps, ils devaient travailler de façon individuelle, puis, pour les erreurs posant problème, par deux ou trois.

Chaque élève a reçu une fiche de bandes d'erreurs et un tableau reprenant la typologie établie à la séquence 3. Il y avait 23 erreurs réparties dans les différentes catégories. Parmi ces erreurs avaient été introduites quelques "mots problèmes", par exemple "elle desidat (décida)", deux erreurs, "une arrailer (araignée)", trois erreurs. Dans l'ensemble les élèves se sont montrés actifs et concentrés dans leur recherche ; cependant la charge de travail s'est révélée importante, ce qui a parfois découragé les plus en difficulté. Ce problème pourrait être résolu en leur proposant un travail différencié tant au niveau de la complexité des erreurs à traiter qu'au niveau de la quantité. Certaines erreurs, en l'occurrence celles portant sur les homophones hétérographes, bien que tirées d'un texte connu des élèves, ont été présentées avec un contexte trop restreint : "est elle partit".

La séquence s'est terminée par une correction collective. Une case "autre" a été rajoutée à la typologie pour les erreurs concernant les homophones hétérographes. L'analyse des travaux des élèves nous apprend qu'environ un tiers de la classe a encore des difficultés à repérer la nature des erreurs et que seulement deux ou trois élèves ont rangé les mots contenant plusieurs erreurs dans chacune des différentes cases.

Séquence 5 : Le lien avec les activités de productions d'écrits

Cette séquence avait pour but de raccrocher le travail fait sur la typologie des erreurs au code de correction de production d'écrits en usage dans la classe, et d'amener les élèves à utiliser les outils de correction adéquats à la nature de l'erreur : dictionnaire, tableaux de conjugaison, leçons d'orthographe dans le cahier de français.

Un référent correspondant à la typologie établie lors des quatre séquences a été affiché au tableau et mis en relation avec celui qui était déjà affiché dans la classe pour la correction orthographique : le nouveau référent a été présenté comme un affinement du précédent et par conséquent comme un support supplémentaire pour les corrections des productions écrites.

Une réflexion a ensuite été engagée sur les outils nécessaires pour corriger les différents types d'erreurs. Les outils retenus ont été écrits sur le référent.

« SON »		TERMINAISON DES VERBES	ACCORDS
I	II		
on n'entend plus le son	l'élève n'a pas su écrire le son		féminin pluriel
criffer (griffer)	un chauc (choc)	vous chantaient (chantez)	une ami_ (amie)
Redire le mot qu'on a écrit, écouter Dictionnaire	Dictionnaire Leçon sur les sons (cahier de français)	Tableau de conjugaison (livre de français)	Règles d'orthographe (cahier de français)

Le référent ainsi construit a été affiché à côté du code de correction de productions écrites. Ensuite les élèves ont eu à corriger une production écrite.

Le dernier jet du texte narratif qu'ils avaient réalisé leur a été distribué ; les fautes d'orthographe y avaient été, selon le niveau de chacun, plus ou moins "toilettées", soulignées ou indiquées par un trait rouge dans la marge. Les élèves devaient procéder à la correction de leurs erreurs en effectuant les travaux d'analyse nécessaires et en adaptant les outils de correction.

Le nombre et la complexité des paramètres mis en jeu lors d'une production d'écrit et notamment les facteurs d'ordre émotionnel et affectif semblent avoir fait obstacle ou du moins avoir freiné le réinvestissement par les élèves des attitudes réflexives mises en place au cours des séquences. Pendant la correction, j'ai dû les inciter et les encourager de façon systématique à réinvestir et à s'approprier une démarche de questionnement par rapport à l'erreur.

Bilan

L'introduction et l'utilisation d'une typologie des erreurs n'ont pas été sans me poser plusieurs problèmes :

- Celui de la complexité des typologies utilisées comme référent, qui ne peuvent pas être introduites telles quelles ; j'ai dû faire des choix pour réduire les entrées et le nombre de cases ;
- Celui de l'effet d'apparente clarté de la typologie, qui laisse vite apparaître ses limites lorsqu'on la fait fonctionner non pas avec des erreurs "fabriquées pour" mais bien à partir des écrits des élèves. La typologie nécessite des connaissances théoriques pointues qui ne peuvent être parfaitement maîtrisées sur un temps court ;
- Celui du choix de formulations pour remplacer les termes techniques (phonologique, phonogrammique et morphogrammique). Celles qui sont retenues sont à envisager comme une étape de la réflexion des enfants. La typologie établie présente l'avantage d'avoir été construite avec les élèves et en partant de leurs acquis. En cela, le travail mené au cours de ces cinq séquences a bien été dans le sens d'une appropriation de leur apprentissage par les élèves ; cet aspect me semble avoir été un facteur premier de motivation et ceci au-delà de l'aspect formel des activités ; de plus il m'a permis de redonner à l'erreur le statut et le rôle qui lui reviennent.

Sur une période plus longue et après une utilisation régulière pour les corrections, il faudrait envisager un affinage progressif de ce premier degré de catégorisation. "Un des avantages d'une typologie, c'est qu'au moins on peut en discuter ensemble. On ne peut s'imaginer combien ces petites choses sont importantes." (N. Catach)

CONCLUSION

Cette recherche, engagée comme un pari pour me permettre de me réapproprier un savoir, l'orthographe, aura au moins eu comme incidence d'un point de vue personnel de me remettre dans une dynamique d'apprentissage et d'un point de vue professionnel de comprendre l'intérêt de ce domaine de l'enseignement. D'autre part, les réflexions menées dans le cadre de ce mémoire sur les activités méta-réflexives, ainsi que sur le rôle et la place de l'erreur dans l'apprentissage, me paraissent relever d'une problématique générale de l'enseignement et donc tout à fait transférables. Pour autant, elles ne le sont pas aisément : même si elles sont fondées sur une conviction profonde, elles donnent parfois au maître débutant l'impression d'être en terrain glissant et ceci d'autant plus qu'elles ne sont pas toujours comprises ni leur nécessité admise. Les savoirs construits n'y sont pas facilement évaluables, encore moins quantifiables ; et ils s'inscrivent sur un long terme dont il faut avoir l'expérience. Une pédagogie de la "conscientisation", comme la nomment E. et G. Chauveau, ne pourra véritablement se mettre en place que si elle s'appuie sur une volonté constante pour le maître d'apprendre à toujours mieux connaître et respecter la variété des cheminements empruntés par les élèves pour construire leurs savoirs.

Lire au CP

FICHE E

L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe ?		
Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
Ecrire une phrase simple dictée par l'adulte. Produire une phrase simple.	L'élève a-t-il conscience de la segmentation de l'écrit ?	Insister sur la segmentation à l'écrit en utilisant des étiquettes de couleur, des caches... Faire remettre en ordre des phrases, trouver le mot qui manque...
	L'élève a-t-il des difficultés d'ordre graphique ?	Observer les élèves au moment où ils écrivent pour repérer ce qui pose problème et mettre en place des exercices d'entraînement ultérieurement (ne pas interférer dans l'acte graphique et la dictée). Reprendre avec l'élève les graphies non acquises ou en cours d'acquisition. Voir fiche E2/E4.
	Est-il trop lent (oublis de mots ou de syllabes) par rapport au rythme de la dictée, ou trop rapide (ajouts de mots) ? Perd-il le fil de la dictée face à un doute orthographique ?	Travailler en petits groupes, en laissant le temps nécessaire puis lire et faire relire la phrase par un élève ; laisser un temps pour la correction. Apprendre à laisser des « blancs » et à compléter après relecture.
	L'élève a-t-il à sa disposition un bagage de mots suffisant ?	S'appuyer sur l'affichage et les outils disponibles dans la classe.
	Sait-il ou pense-t-il à utiliser les outils d'aide en usage dans la classe ?	Solliciter l'attention sur les aides à disposition.
	Utilise-t-il les marques distinctives de la phrase ? (Majuscule et point.)	Attirer l'attention systématiquement sur ces deux marques. (Le travail précis sur la majuscule peut venir plus tardivement.)
	A-t-il recours, si besoin, aux outils d'aide en usage dans la classe : – abécédaires ; – dictionnaires individuels et collectifs ; – boîtes à mots ; – écrits de la classe... ?	Laisser du temps pour permettre à chacun de recourir aux outils ; le rappeler en cours de tâche ou au moment de la relecture. Dans les corrections collectives, faire rappeler où l'on pouvait trouver tel mot.

La grammaire est traditionnellement divisée en deux parties

1. la morphologie, classe les mots en parties du discours (nom, verbe, adjectif, etc.) et étudie leurs variations (par exemple, la variation en nombre : « chien », « chiens », la variation en genre : « chien », « chienne », etc.).
2. la syntaxe, étudie la façon dont les mots se combinent pour former des groupes et des phrases. En relèvent la fonction du mot dans la phrase (sujet, complément, prédicat, etc.), les phénomènes d'interaction entre les mots (comme l'accord) ou l'ordre des mots.

Dès l'antiquité latine, la grammaire a perdu sa qualité d'étude linguistique pour devenir une norme destinée aux érudits et aux écoliers. Retrouvant un peu l'origine grecque de la discipline, Saussure se détacha de cette linguistique historique pour prôner le retour à une linguistique synchronique, mettant en relation les langues. Depuis, l'étude de la langue ne se fait plus seulement de façon diachronique, mais à travers les états d'une langue, ou des langues à un instant donné. Cette nouvelle perception du langage a, à travers la linguistique moderne, eu un impact sur la grammaire, en apportant la phonologie, l'étude des relations des éléments constitutifs (renouvelant l'analyse grammaticale) et l'étude de la syntaxe.

Dans son cours de linguistique générale, Saussure étudia les causes du « désaccord entre la graphie et la prononciation » mais surtout analysa les effets de cette divergence. Il remarqua par exemple que ce qui fixait la prononciation d'un mot c'était son histoire et non pas son orthographe. L'inertie de la langue écrite conduit donc à de sérieuses incohérences. Dans la mesure où une écoute parfaite ne peut résoudre toutes les difficultés d'écriture, il convient de pouvoir s'adresser à des outils de référence, le dictionnaire et ses dérivés. L'enfant doit être familiarisé le plus tôt possible avec ces outils

Le français a une grammaire complexe. Les règles qui la sous-tendent sont « *les fruits de l'imagination et de l'astuce des grammairiens et des pédagogues. Elles ne résistent pas à une analyse sérieuse.* » Si ce jugement est peut-être sévère, il faut reconnaître que la quantité d'exceptions qui accompagnent, la plupart des règles en diminuent nettement la portée pratique. M. de Maistre considère qu'il semble « *impossible actuellement de définir [...] des règles absolues et accessibles aux enfants.* »

Ce qui semble plus grave, c'est que l'apprentissage de l'orthographe peut provoquer des troubles chez l'apprenant. Confronté à l'illogisme de sa langue, le jeune enfant risque d'avoir du mal à structurer parfaitement sa pensée. Une remarque de J.P. Jaffré pour conclure : « *Non seulement les règles de l'orthographe sont complexes, difficilement accessibles aux enfants mais, de plus, on n'est même pas sûr que leur connaissance suffise.* »

Capacités des élèves de l'enseignement élémentaire

En général, l'apprentissage des règles ne pose pas de problèmes. Il suffit de remplir la tête... La réalisation des exercices, si elle est effectuée à la suite d'un exemple obtient d'ailleurs un assez bon taux de réussite. Cependant, quelques semaines après, l'élève semble parfois avoir oublié. C'est que la règle n'a pas été acquise, assimilée. Si l'on interroge les psychologues sur le sujet, on apprend que les enfants ne sont pas capables de vraiment comprendre les règles, car la structure de leur pensée ne le permet pas. Si Piaget et Wallon ne sont pas d'accord sur le processus du développement psychologique de l'enfant, ils s'accordent pour placer vers 10 ou 11 ans la capacité d'intégrer les règles complexes régissant le français, celles-ci regorgeant d'illogismes et d'exceptions.

Les pédagogues, font le même constat. Édouard Bertouy indique « *du point de vue psychogénétique, les rythmes d'évolution conduisent les élèves à différents stades d'abstraction et de généralisation. Quatre phases peuvent être distinguées :*

- *La première phase correspondant à une pratique intuitive de la langue.[...]*
- *La deuxième phase comporte la découverte d'analogies et la prise de conscience de constantes.[...]*
- *La troisième phase se rapporte à l'étude systématique des séries, des constantes et des règles.*
- *La quatrième phase vise à la pratique courante, automatique, des acquisitions.*

Ces deux dernières phases ne connaissent leur plein développement qu'au collège. »

Micheline Daumas écrit pour sa part : « *Or, on constate qu'un enfant qui fait beaucoup de fautes n'améliore pas sensiblement ses performances spontanées en passant beaucoup de temps à faire des exercices (qu'il réussit d'ailleurs fort bien)* ». G. Primeau estime « *qu'un sujet moyen, motivé moyennement, devra compter quelque 12 ans avant de maîtriser moyennement le système orthographique français.* »

Pour rendre le corpus des difficultés du français accessible aux jeunes élèves, il faut tenir compte de ces limitations. Notre étude concernant les classes élémentaires, nous devons donc chercher des pistes dans la direction de l'intuition et des analogies. Dans ce sens, les nouvelles Instructions Officielles donnent la voie

en allégeant très nettement les acquisitions exigibles dans l'enseignement élémentaire. Rappelons tout d'abord, que les compétences ont été allégées et doivent être acquises au cours de cycles et non plus année par année. Ces dispositions permettent de mieux moduler les apprentissages.

Plutôt que d'essayer de faire rentrer de force chaque année toutes les notions, il est possible de commencer par une approche intuitive, visant à familiariser l'élève avec la difficulté. À la fin du cycle, l'étude plus abstraite d'une notion déjà familière sera plus facile.

Placer des balises

Pour qu'elles soient efficaces et utiles, les balises doivent être utilisables par l'enfant sans le secours du maître. Elles doivent être constituées d'éléments à la portée de l'enfant en difficulté. Pour en définir le contenu, rappelons que les enfants de l'école élémentaire ne sont pas capables d'assimiler réellement les règles. Partant de zéro, il leur est impossible de déterminer le champ d'application d'une règle et encore moins de l'employer correctement. S'ils n'ont pas compris lors de la séance collective, il est peu probable qu'ils y parviennent seuls.

S'appuyant sur le lien entre la lecture et l'écriture, de nombreuses méthodes d'apprentissage de la lecture s'articulent autour d'un système de référence que l'enfant construit lui-même, individuellement ou collectivement. Ces références qui peuvent être affichées au mur, regroupées dans des fiches, ou des cahiers individuels, sont utilisées par les enfants pour acquérir de l'autonomie dans la résolution des difficultés. Il s'agit donc de balises qui peuvent guider l'enfant.

Leur mise en place se fait de façon progressive. Dans un premier temps, à travers des dictées à l'adulte, l'enseignant est la principale référence. Puis, peu à peu, l'enfant se détache de ce support pour se tourner vers les documents écrits.

Généralement, les méthodes naturelles d'apprentissage de la lecture s'appuient sur ce principe. Pour apprendre à lire, les enfants reconnaissent les mots nouveaux par analogie avec ceux qu'ils connaissent déjà. Pour écrire sans erreur, ils se plongent dans leur documentation. Un des plus grands bénéfices de ces méthodes est l'acquisition du « doute orthographique ». L'enfant prend l'habitude de s'interroger, d'interroger ses références et d'interroger le maître. Ces méthodes, bien qu'elles donnent des résultats satisfaisants, ne sont pas aussi suivies, passé le cap du cours préparatoire. Très rapidement, les procédés « autoritaires » reprennent le dessus. La règle devient la norme. Tout part du maître et y revient. Cet état de fait accentue encore l'impression de ne pas pouvoir rattraper le train en marche, car la locomotive tire sans que les élèves aient le moyen de tirer le signal d'alarme s'ils sont décrochés.

Utilisation d'outils de référence

Les outils de référence nous semblent pouvoir constituer de vraies balises pour guider l'enfant. Il faut cependant qu'ils soient utilisables par l'enfant seul. Tout travail de transposition, d'interprétation doit être évité pour les rendre opérants. Comme nous l'avons vu, les élèves de cours élémentaire sont capables de procéder par analogie, et par comparaison. Il est donc nécessaire de trouver des éléments qui se prêtent à ces stratégies.

Micheline Dumas propose un système de « phrases-modèles » qui permettent au scripteur de trouver par analogie la solution aux problèmes d'orthographe grammaticale. Le corpus de phrases est adapté aux principales difficultés de chaque niveau.

Objectifs

Les objectifs de compétence

Bien sûr, il s'agit de ceux définis par les Instructions Officielles. Nous avons établi une grille nominative pour chaque élève comportant une case par compétence exigée. Cet outil donne un état synthétique immédiat pour chaque enfant. De plus, le rapprochement informatique des grilles permet d'orienter la conduite des apprentissages vers les lacunes partagées.

Cette rigueur introduite par ce tableau de bord nous semble indispensable pour permettre une activité centrée sur les désirs et besoins des élèves. En effet, le risque que l'on encourt en centrant le travail autour de l'enfant est que certains s'enferment dans des tournures, des stratégies qu'ils maîtrisent, redoutant d'en aborder de nouvelles. En faisant le point sur la classe, il est possible de proposer des activités de remédiation pour l'ensemble de la classe ou pour un élève en particulier. Les nouvelles propositions seront ainsi faites en fonction de la progression et des déficiences observées.

Revalorisation des enfants en difficulté

La principale cause d'échec est l'impression de ne pas pouvoir arriver à un résultat honorable. Il est en conséquence indispensable de ne pas privilégier les instruments d'évaluation sanctionnant les élèves qui n'arrivent pas à un certain niveau. Un de ces élèves écrivant habituellement un mot sur deux de façon défectueuse fait un gros effort et arrive à orthographier correctement deux mots sur trois ; une notation aveugle constaterait qu'un tiers des mots est mal écrit et donnerait encore une note proche de 0. Quel bénéfice l'élève, pourrait-il tirer d'un tel constat ? Il travaille mieux et n'obtient aucune progression des résultats.

Il est facile de comprendre qu'une appréciation du genre : « Bravo, tu as fait très attention et ton travail devient plus satisfaisant » a moins de chance de décourager qu'un énième 0. Nous avons donc décidé de ne pas donner systématiquement de notes. Nous les réservons aux « contrôles » que nous considérons comme une épreuve de « résistance au stress ». Un contrôle raté, ne remet pas en cause les bons résultats obtenus dans le travail quotidien.

L'absence de note ne signifie pas que tout résultat est considéré comme satisfaisant. Au contraire, elle permet de rappeler à l'ordre un élève qui a obtenu un bon résultat mais qui n'a pas donné son plein potentiel. Comment faire comprendre à celui qui a eu 19 qu'il est capable d'améliorer certains points ? La notation si elle existe devant rester objective, il est impossible de lui donner un 10 pour « piquer » son amour-propre. S'il compare sa note avec un de ses camarades ayant moins bien réussi mais mieux notés. Il ne pourra manquer de ressentir une profonde injustice d'autant plus que ses parents ne verront probablement que la note brute...

Pour que les élèves puissent s'auto-évaluer en ayant d'autres repères que nos annotations, nous pratiquons l'autocorrection et l'inter-correction.

- Dans le premier cas, l'enfant « note » son travail soit par rapport à la correction collective soit par rapport à des références.
- Dans le second, ce travail est effectué par le voisin après échange des copies. Cette activité porte plutôt sur le sens, est-ce que ce que j'ai écrit est compréhensible ? (travail sur le brouillon pour éviter qu'un élève gâche le travail d'un camarade).

Par ailleurs, nous avons mis à disposition de chaque élève une grille simplifiée sur laquelle il peut reporter ses progrès. Nous réservons quelques séances à cet effet.

Les moyens

La lecture

Comme nous l'avons vu, la lecture est une des clefs du problème. Il faut donc donner l'envie de lire. En maternelle, on utilise la lecture magistrale de contes, d'histoire... Les enseignants utilisent souvent la lecture orale comme moyen d'évaluation. Le plaisir de la lecture s'amenuise au fur et à mesure qu'elle devient une activité purement scolaire. Comment s'évader en lisant quand chaque mot évoque de rébarbatives séances en classe ?

Pour faire retrouver ce plaisir aux enfants, nous avons réalisé la lecture magistrale de divers livres en commençant par le roman de Roald Dahl, *Matilda*. Au rythme de quelques minutes par jour, nous avons essayé de lire en jouant au maximum le texte. Le résultat a été très rapide, le premier, Antoine a quitté ses bandes dessinées pour lire Matilda et dans la foulée plusieurs ouvrages de Roald Dahl qu'il a pu trouver. Même, des élèves moins avancés se sont lancés avec succès dans ce genre de lecture pourtant difficile pour cette classe d'âge.

La nécessité de communiquer

La lecture étant instaurée sur des bases assez saines, il nous faut voir, la facette « production d'écrits ». Pour le lecteur, une typographie régulière, aérée, correctement orthographiée est très commode à lire. Mais toutes ces qualités sont très difficiles à obtenir quand l'on devient scripteur. C'est en adoptant alternativement les deux rôles que l'élève se rend compte de l'utilité de ses efforts en orthographe et en calligraphie. S'il a conscience de l'utilité de ses efforts, l'enfant les concèdera d'autant mieux.

- correspondance scolaire
- réalisation d'un journal fournit aussi l'occasion de produire des écrits vrais, destinés à être publiés. Moins intégrée dans la vie de la classe que d'autres actions, les CE1s ayant un peu de mal à s'y raccorder, cette activité n'a peut être pas connu tous les développements possibles.
- sciences et l'histoire : support à des comptes rendus d'expériences, des réalisations de notices historiques...
- un travail plus scolaire, que nous avons essayé de rendre le plus diversifié possible a été proposé. Commentaires et légendes d'images, récits d'événements, écrits d'imagination, projections dans le futur (surtout au moment de l'étude du futur en conjugaison). Mais ces activités s'éloignent de la pure communication et entrent dans le cadre de l'étude de la langue.

Outils pour l'orthographe et la grammaire

Si le but de l'écrit est de communiquer, son utilisation nécessite d'en connaître la structure et les règles, au moins de façon intuitive. Pour écrire correctement, les enfants doivent pouvoir se référer à leur expérience de la langue d'une part et de l'autre à des outils. Nous avons vu que les élèves de cours élémentaire n'étaient pas capables d'assimiler les règles traditionnelles. Toutefois, ils sont très performants en situation de recherche analogique. Ainsi avons-nous instauré un système de phrases de références qui servent à comparer le texte en cours d'écriture avec les tournures présentées.

Phrases-modèles

Comme nous l'avons écrit au chapitre « Utilisation d'outils de référence », nous avons choisi d'utiliser un système de phrases-modèles directement inspiré de celui proposé par Micheline Daumas. Une table des matières regroupe par ordre alphabétique les difficultés, généralement homophoniques. Les élèves ont deux versions de ces phrases.

Sur le cahier d'aide, ils disposent d'un corpus plus complet correspondant aux difficultés du niveau de CE2. Les élèves les plus avancés peuvent s'y référer sur mon indication alors que la version simplifiée tenant sur deux feuilles de bristol plastifié doit être utilisée systématiquement en cas de doute lors de tout travail écrit. L'utilisation peut en paraître assez complexe au 1^{er} abord, mais nous avons introduit ce dispositif progressivement. Si les élèves ont eu le corpus d'un bloc, nous avons étudié, en une quinzaine de jours, toutes les rubriques. Comme la stratégie d'utilisation est toujours la même, il suffit de qq's séances pour que les items, même ceux non-préparés soient utilisables. La qualité des résultats obtenus nous a conduits à généraliser au CE1 ce système élaboré pour les CE2.

Mode d'emploi des phrases-modèles

Prenons l'exemple de la confusion entre « et » et « est ». Rappelons qu'une bonne prononciation aide à lever l'ambiguïté mais que cette erreur est très récurrente. Au moment d'écrire sa phrase, par exemple, « *ma sœur est jolie* » l'élève regarde la table des matières. Il y trouve sous la lettre « E » l'indication suivante :

E	Phrases
et ou est ou ai?	11-12-13

Il se reporte ensuite aux phrases 11 12 et 13 et compare sa phrase aux modèles présentés.

11	et	Le miel et les abeilles. J'ai dans ma trousse des stylos et des crayons.
12	est	Il est gentil. (Verbe être) Jean n'est plus à l'école, il est déjà parti. (Verbe être)
13	ai	J' ai une collection de timbres. (Verbe avoir)

Par un travail de substitution, il recherche la phrase modèle correspondant à la même construction. « *Ma sœur et la jolie* », « *Ma sœur est gentille* », « *Il est joli* » Ici, la phrase 12 correspond. L'élève peut donc écrire la phrase correctement.

Le processus que nous venons de présenter peut-être fait un peu différemment par les enfants. En fait, nous avons essayé de ne pas induire de stratégie pour que le processus en restant intuitif garde toute son efficacité et ne se déguise pas en nouvelle règle. Ceci nous a poussé à toujours dissocier l'utilisation des phrases de l'utilisation des règles grammaticales. Nous avons recréé les règles au fur et à mesure de l'avancée dans la progression. Habitué à la manipulation de la langue, les élèves ont trouvé des règles très riches que nous avons incluses dans les références.

Le taux de réussite lors des exercices d'application était à la fin du 1^{er} trimestre de l'ordre de 85 à 90% tant pour les CE1 que pour les CE2. Curieusement ce dispositif a été plus vite accepté par les CE1 que par les CE2. Nous expliquons ce phénomène par l'habitude des références en CP. Les CE2, en revanche, avaient commencé l'étude systématique de règles mal maîtrisées et ont eu du mal à changer leurs habitudes bien qu'elles ne leur permettent pas de résoudre les difficultés.

Dictionnaire

L'usage du dictionnaire a été encouragé dès le début de l'année, un travail sur les sons a facilité les recherches (voir annexe «Dictionnaire»). Les activités traditionnelles autour du dictionnaire ont été employées pour aider la familiarisation avec l'outil.

- courses de vitesse, « *j'ouvre le plus près de la bonne page* »,
- travaux sur les définitions qui diffèrent d'un ouvrage à l'autre
- jeux de devinettes à partir de définitions
- création de notices.

Mais la vraie conquête du dictionnaire s'est faite par un usage motivé par les besoins des élèves.

En un trimestre, tous les élèves avaient acquis le réflexe de se reporter au dictionnaire pour trouver l'orthographe ou le sens d'un mot. Les CE1 ont même une sorte de boulimie pour ce livre, n'hésitant pas à consacrer à sa consultation leurs instants de liberté.

Tables de conjugaison

Nous avons espacé dans le temps l'étude des différentes conjugaisons pour éviter toute confusion. Cependant, pour permettre l'écriture sans erreur, les enfants doivent être capables de se repérer dans les tables de conjugaison.

Notre premier souci a donc été de familiariser les élèves avec cette référence (pronoms personnels, personnes, singulier et pluriel).

Ensuite, il ne restait plus qu'à identifier le verbe et le temps employé, ce qui ne pose généralement pas de problème quand l'élève est capable de dire oralement sa phrase.

Pour l'étude systématique des conjugaisons

1er trimestre, les notions temporelles (passé, présent, futur), le présent de l'indicatif et le début du futur pour les CE2.

2ème trimestre, fin du futur pour les CE2 et étude des participes passés pour CE1 et CE2. Une fois le présent de l'indicatif et les participes bien institués, nous avons abordé l'étude du passé composé.

3ème trimestre, nous verrons le futur avec les CE1 et l'imparfait avec les CE2.

En parallèle avec ces activités, un gros travail à l'oral (improvisation théâtrale, création de contes, récit et comptes-rendus) a été consenti pour se familiariser avec le bon usage des temps. Notions intuitives de concordance, ruptures dans le récit introduites par le passage de l'imparfait au passé simple...

Rôle des règles

Nous avons vu le peu d'efficacité des règles pour l'apprentissage de l'orthographe par de jeunes enfants. Cependant, l'École a aussi un rôle d'éducation. Apprendre à respecter des règles fait parti de l'apprentissage de la vie en société. À ce titre, les parents aiment retrouver dans l'enseignement dispensé à leur enfant des souvenirs de leur propre scolarité. Se trouvant en terrain familier, ils peuvent plus facilement les aider. C. Muller, mentionné par J.-P. Jaffré fait le parallèle entre les mathématiques et l'orthographe. Si les règles ne font pas de bien, on peut les considérer comme formatrices, au même titre que les mathématiques.

Familiarisé avec les difficultés de façon intuitive, les enfants ont été capables d'élaborer eux-mêmes les règles grammaticales. Les parties du discours ont été étudiées (Noms, déterminants, verbes et adjectifs). Cette façon de procéder a conduit à des propositions de règles plus riches que celles généralement données.

Il ne s'agit pas de « trucs » donnés, mais d'essai de définitions rigoureuses pouvant éventuellement donner lieu à la capacité de créer des astuces « à la volée ». Par ex, pour le choix entre « et » et « est » les enfants ont remarqué que dans certain cas il y avait un verbe. Ils ont donc proposé de changer la personne ou le temps. Ce qui donnait dans notre phrase exemple « Ma sœur est gentille », « je suis gentil », « ma sœur sera gentille »... La balle aux mots se contente d'indiquer « Est est le verbe être ; il peut être remplacé par était ». Si l'élève oublie cette règle, il est bloqué.

Par contre, s'il est capable de reconnaître un verbe, il pourra choisir en connaissance de cause en recourant à des tables de conjugaisons, ou en se fabriquant un petit truc pour résoudre son problème ponctuel. Ceux qui le préfèrent peuvent toujours apprendre, soit la règle, soit le « truc » défini par la classe. Ce qui est important, c'est que chaque élève trouve sa propre balise. C'est une façon d'appliquer la pédagogie différenciée, l'environnement est riche et chaque élève y puise en fonction de ses besoins.

Moyens d'évaluation

La dictée

Tout d'abord, les erreurs ont été pondérées. Il nous a paru inutile de pénaliser un élève qui ne connaissait pas l'orthographe d'un mot d'usage peu fréquent, en contrepartie, nous avons fortement sanctionné les erreurs qui pouvaient être résolues par les élèves au moyen des outils auxquels ils avaient accès. Comme le conseille Micheline Dumas, nous avons fait des dictées à grands intervalles, pour laisser le temps aux progrès de se matérialiser.

Nous avons utilisé des dictées non-préparées, mais avec l'utilisation d'outils de référence. Les élèves devaient souligner les difficultés pour lesquelles ils ne devaient pas se tromper. Cette situation est assez proche de la situation réelle d'écriture. Les élèves doivent mobiliser leurs connaissances et savoir exploiter les références.

Les dictées préparées, une semaine à l'avance, permettent d'acquérir du vocabulaire en laissant le temps aux mots étudiés d'entrer en mémoire à long terme. Cependant, nous ne les avons pas considérées comme un instrument d'évaluation, car elles indiquent principalement le sérieux du travail. Un enfant ayant bien préparé une dictée peut surpasser un autre globalement meilleur, mais qui n'a pas fait la préparation.

Rappelons que les Instructions Officielles ne rendent pas la dictée obligatoire. Elle demande seulement qu'à la fin du cycle II, l'élève sache écrire sous la dictée. Les occasions de respecter cette directive sans passer par l'épreuve sont nombreuses, dictée de consignes, de résumés, de leçons... pouvant même aller jusqu'à la prise de note en fin de cycle III.

Écrits spontanés et réinvestissements des compétences

Le but de l'étude du français à l'école élémentaire est de rendre l'élève capable d'utiliser sa langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Réussir parfaitement la totalité des exercices d'application proposés et être incapable d'écrire un texte personnel sans erreur est évidemment très insuffisant.

En conséquence de quoi nous avons axé le travail et la véritable évaluation sur la production d'écrits. Nous avons constaté que quand les enfants étaient motivés, ils utilisaient très volontiers toutes les ressources mises à leur disposition. Ils utilisaient spontanément le dictionnaire dont nous avions facilité l'accès par un travail systématique. Les phrases-modèles, furent aussi d'un très grand secours. Les élèves les ont utilisées pour leurs productions. Ils s'en détachaient au fur et à mesure de leurs progrès.

Les élèves ont été d'autant plus motivés et ont mieux réussi, qu'ils ont compris que l'écriture était destinée à communiquer et que c'était une forme de politesse de respecter le lecteur. Ils redoutaient aussi d'être mal jugés par leurs lecteurs et voulaient se montrer sous leur meilleur jour.

Résultats des évaluations

Réinvestissement

C'est le point essentiel qui a fait l'objet de toute notre attention. Seul ce réinvestissement nous paraissait vraiment intéressant. Comme nous l'avons déjà mentionné, les enfants avaient le droit, le « devoir » d'utiliser tous les outils disponibles ; phrases-modèles, dictionnaire, tables de conjugaison et toute autre source, l'imagination des enfants étant sans limite. Certains ont par exemple utilisé des lectures effectuées en classe, car ils se souvenaient de la présence du mot. Ils utilisaient aussi un répertoire dans lequel ils plaçaient spontanément le vocabulaire qui leur posait problème.

Les résultats ne sont pas aussi bons qu'en exercices systématiques. Cependant, une fois les erreurs signalées, tous les élèves sont capables d'y remédier, ce qui n'est pas toujours le cas avec l'application des seules règles. Pour les élèves réussissant le mieux, nous nous bornions à placer une marque dans la marge en face des lignes comportant une ou plusieurs erreurs, laissant l'élève chercher et corriger. Pour les élèves nécessitant plus d'encouragement, nous indiquions le nombre des erreurs, puis leur emplacement, puis le type d'erreur.

En situation d'attention soutenue, par exemple pour une lettre destinée aux correspondants ou un écrit pour le journal, il est à noter que la plupart des erreurs communes disparaissent.

La conclusion est que motivés, les enfants arrivent à maîtriser de façon très satisfaisante l'orthographe. Par contre, il est à noter que dans de nombreux écrits moins motivants, par exemple en mathématiques, les productions peuvent devenir effroyables. Mots écrits en phonétique approximative, erreurs d'accords, oubli des majuscules et de la ponctuation...

Phrases-modèles

Ta difficulté concerne :	Phrases :
A	
a ou à ?	3-4
C	
ce ou se ?	26-27-28
c'est ou s'est ou ces ou ses ou sait ?	29-30-31-32-33
ce sont ou se sont ?	34-35
c'étais(en)t ou s'étais(en)t ?	36-37
E	
.....er oué ?	51-52-53
et ou est ou ai ?	11-12-13
été ou étais ou était ?	38-39
O	
on ou ont, on ou on n' ?	20-21-22-23
ou ou où ?	17-18-19
S	
son ou sont ?	24-25
se ou ce ?	26-27-28
s'est ou c'est ou ces ou ses ou sait ?	29-30-31-32-33
se sont ou ce sont ?	34-35
s'étais(en)t ou c'étais(en)t ?	36-37
T	
tout ou tous ou tout(es) ?	49-50

Tableau de phrases références – 1 –

3	a	Marie a un petit agneau. (verbe avoir) Elle a mangé des tomates. (Passé composé)
4	à	Je vais à l'école où je commence à travailler. Une pelle à tarte.
11	et	Le miel et les abeilles. J'ai dans ma trousse des stylos et des crayons.
12	est	Il est gentil. (Verbe être) Jean n'est plus à l'école, il est déjà parti. (Verbe être)
13	ai	J' ai une collection de timbres. (Verbe avoir)
17	ou	Le matin je mange des fruits ou des céréales. Il téléphonera ou écrira à ses grands-parents.
18	où	L'école où je vais s'appelle Jean Monnet.
19	où	Où vas-tu Basile?
20	on	Chut! On vient.
21	on	On a mangé des cerises.
22	ont	Ils ont chanté toute la journée. (Passé composé) Les oiseaux ont des ailes. (Verbe avoir)
23	on n'	On n'a pas mangé de cerises. On n'a mangé que des sardines. On n'a rien mangé. On n'entend pas le vent. On n'entend rien. On n'entend que les voitures. On n'entend plus les voitures.
24	son	Il mange son gâteau.
25	sont	Les élèves sont partis. (Verbe être) Les élèves sont dans la cour. (Verbe être)
26	ce	Mange ce gâteau, mange cette tarte, mange cet ananas. Ce soir, nous allons au cinéma.
27	ce	Je fais ce que je peux.
28	se	Henri se lève de bonne heure puis va se promener.
29	c'est	Mange ta soupe, c'est bon pour la santé!
30	s'est	Hier, Anne s'est coupé les cheveux.
31	ces	Regarde ces nuages, ils annoncent la pluie.
32	ses	Il révise ses leçons.

Tableau de phrases références - 2 -

33	sait	Il sait sa récitation. (Verbe savoir)
34	se sont	Les deux chiens se sont battus.
35	ce sont	Ce sont deux dobermans (Pluriel de c'est)
38	était étais	La promenade était très longue. (Imparfait du verbe être) J' étais très fatigué. (Imparfait du verbe être)
39	été	J'ai été félicité par le maître. (Verbe être au passé composé) Il a été puni. (Verbe être au passé composé)
49	tout, tous, toute, toutes	J'ai rangé tout le grenier. J'ai rangé tous mes jouets. J'ai lavé toute la vaisselle. J'ai cassé toutes les assiettes.
50	tout	Tout est bien qui finit bien.
51	...er	Il hurle à briser les vitres. Il a voyagé deux jours sans s'arrêter. Il vient de manger un gros gâteau. Il travaille pour gagner.
52	...er	Il fait sauter son chien. Il doit gagner la course. Il peut gagner la course. Il va chercher son ballon. Je sais nager. Il vient jouer à la maison. Elle laisse gagner son frère. Elle veut chanter à l'Opéra.
53	é	J'ai mangé, parlé, joué, dormi... (participe passé) il, elle a mangé, parlé, joué, dormi... (participe passé) nous avons mangé, parlé, joué, dormi... (participe passé) vous avez mangé, parlé, joué, dormi... (participe passé) ils, elles ont mangé, parlé, joué, dormi... (participe passé)

Dictionnaire

Fiche d'aide pour la recherche dans le dictionnaire

Ce travail vient en complément du travail sur les sons. Pour trouver un mot, l'enfant s'interroge sur le premier son qu'il entend... La colonne 1 comporte les graphies les plus fréquentes, la 2 celles qui le sont un peu moins et ainsi de suite. Les enfants ont collé cette feuille dans leur dictionnaire. Au premier trimestre, ils s'y sont beaucoup référés. Progressivement, ils l'ont abandonné, ayant pris l'habitude de s'interroger sur les sons et ayant mémorisé les graphies les plus fréquentes.

Pour chercher un mot dans ton dictionnaire, écoute le premier son du mot...

si tu entends (comme dans...),	tu cherches (dans l'ordre)				Mots qui s'écrivent d'une façon particulière
	1	2	3	4	
[a] abricot, [A] âne.	a ou â	ha			à, hâle, hâte, tu as, ah!
[i] il, hiver, [j] yeux	i	hi	hy	y	île, îlot
[e] éléphant. été	é ou e	hé ou he			et
[D] aimer, ère, haie.	e ou è	he ou hè	ai		ère, être, la haie, haine, le hêtre, l'aîné, tu es, il est, que j'aie, qu'il ait, eh!
[o] hôtel [C] automne	o	au	ho ou hô	hau	ôter, l'eau, aux, haut, le hall, les os, le heaume, oh!
[w] oiseau	oi	w			
[U] ours	ou	hou			août, où, le houx
[y] usine [p] huile	u	hu			j'ai eu, il eut, qu'il eût
[Z] Europe [V] heureuse	eu	œ ou œu	heu		euh...
[R] insecte [X] un	in	im			un, ainsi, hindou, humble, hein?
[S] encore	en	em	an	am, han	la hampe, Henri
[T] ombre	on	om	hon		ils ont
[p] papa	p				
[b] bonbon	b				
[t] tasse	t	th			
[d] dessert	d				
[k] cadeau	c	qu	k	ch	cueillir
[g] garçon	g	gu			
[f] fille	f	ph			
[v] vélo	v	w			
[s] salade	s	c	sc	ç	
[z] zoo	z				
[G] chat	ch	sh	sch		
[F] jouet	j	g	ge		
[m] maman	m				
[n] nuit	n				
[l] lion	l				
[r] rue	r	rh			

Exemple de règle élaborée par les élèves après une familiarisation intuitive

*Je choisis **et** ou **est** ou **ai**.*

Rappel : La forme des verbes change en fonction du temps et de la personne qui accomplit ou subit l'action.

est [D] :

Il **est** gentil. (Verbe être)

Phrase-modèle 12

« **est** » dans cette phrase est le verbe « **être** ».

Truc :

Pour vérifier qu'il s'agit d'un verbe, essaye de le remplacer par un autre verbe : « Il **semble** gentil ».

Tu peux aussi changer la personne : « Les enfants **sont** gentils », ou le temps : « il **sera** gentil ».

Si tu ne peux pas remplacer [□] par un autre verbe indiquant la manière d'être, ou le conjuguer il s'agit soit du verbe **avoir**, soit de la conjonction de coordination **et**.

ai [D] :

J'**ai** une collection de timbres. (Verbe avoir)

Phrase-modèle 13

« **ai** » dans cette phrase est le verbe « **avoir** ».

Truc :

Pour vérifier qu'il s'agit d'un verbe, essaye de le remplacer par un autre verbe : « Je **possède** une collection de timbres ».

Tu peux aussi changer la personne : « Les enfants **possèdent** une collection de timbres », ou le temps : « j'**aurai** une collection de timbres ».

Si tu ne peux pas remplacer [D] par un autre verbe indiquant la possession, ou le conjuguer il s'agit soit du verbe **être**, soit de la conjonction de coordination **et**.

et [E] :

Le miel **et** les abeilles.

Phrase-modèle 11

« **et** » dans cette phrase est une conjonction de coordination qui relie deux parties d'une phrase.

« **et** » est invariable, c'est-à-dire qu'il ne change jamais.

Réinvestissement des compétences dans l'expression écrite

Rappelons que l'apprentissage du français à l'école a pour but de permettre la rédaction de textes dans un style satisfaisant et sans erreur, dans l'espoir de permettre une bonne intégration de l'individu dans la société. Nous avons donc basé notre action sur l'expression écrite. Les élèves étaient incités à produire des écrits tous les jours, en général un gros projet commençant en début de semaine était complété par des activités plus banales, ou des exercices d'entraînement.

C'est dans ce domaine que les résultats ont été le plus convaincants. Malheureusement, ces travaux sont difficiles à présenter dans le cadre de ce mémoire. En effet, ce qui compte, c'est le premier jet, spontané. Nous ne manquons pas de matière, mais il est difficile d'assurer que les résultats obtenus l'ont été sans interventions « aller-retour » de notre part. Remarquons cependant que l'importance du travail écrit, de l'ordre de deux pages par semaine pour les CE2 ne permet pas une intervention efficace du maître sans le soutien des outils de références faisant l'objet de ce dossier. Nous estimons donc que dans ces conditions, seule une bonne intégration des outils d'autonomie a permis de maintenir ce rythme soutenu en conservant une excellente qualité d'orthographe.

Brouillons d'élèves

Tous les travaux donnent lieu à trois séances.

1. Le brouillon donne lieu à une correction orthographique et syntaxique.
2. Le deuxième jet permet d'améliorer les tournures, de travailler la chronologie...
3. La copie finale regroupe les corrections précédentes et donne lieu à un travail de mise en page.

Les deuxièmes jets ne sont pas toujours meilleurs que les premiers. D'un point de vue orthographique, les meilleurs travaux sont les premiers et les troisièmes jets. Les premiers, car les élèves font attention à ne pas commettre d'erreurs et les troisièmes car il s'agit des documents finaux. Le deuxième semble manquer d'utilité pour certains ce qui cause un manque d'attention et l'augmentation des fautes.

A – Des situations ludiques

Ces situations s'adressent essentiellement aux élèves en difficulté et pour qui l'orthographe constitue une activité longue et fastidieuse. L'enseignant pourra leur proposer trois types « d'exercices-jeux »² en fonction des difficultés rencontrées.

- Des jeux pour remédier aux difficultés phonétiques.
Pour les aider, outre des exercices de discrimination auditive et la phonétique articulo-auriculaire, il existe un certain nombre de petits jeux tels que le jeu de l'oie, de la phrase absurde, du loto. Ces jeux peuvent être pratiqués en groupe de besoin avec la validation de l'enseignant ou en autonomie avec la validation d'un élève n'éprouvant pas de difficulté dans ce domaine.
- Des jeux pour compléter ou améliorer le capital de mots.
Anagrammes, des mots croisés, fléchés ou cachés, jeu des lettres inconnues ou de l'escalier.
- Des jeux pour parfaire ou découvrir l'orthographe grammaticale.
Jeu des mariages (ou du pouilleux), aux dominos, au jeu de la fleur, du mille-pattes ou du TGV ainsi qu'aux phrases mêlées.

Le recours à ces jeux permet de modifier dans une certaine mesure la représentation négative de l'orthographe. Néanmoins certains enfants, bien qu'éprouvant du plaisir, n'apprendront rien de plus par ces jeux tandis que d'autres élèves apprendront sans éprouver le moindre plaisir : il est nécessaire d'envisager d'autres situations jouant sur la motivation.

B - Des situations motivantes

- production d'une lettre pour obtenir des renseignements sur les tarifs d'une prochaine sortie,
- production d'un compte-rendu de rencontre USEP...
- réalisation d'un recueil de textes poétiques qui serait placé dans le coin-lecture de la classe et à la BCD, et dans lequel ils peuvent choisir des poèmes à apprendre (étude des rimes et textes poétiques tels que calligrammes et allitérations).

C – Importance du brouillon et pratique du doute orthographique

Durant des années, les enseignants se sont contentaient d'évaluer les productions finales des élèves. Or, ces dernières ne permettent pas de voir les progrès des élèves entre les différentes étapes de la production. En effet, ils vont dans un premier temps réaliser leurs essais au brouillon puis ne recopieront que les formes « épurées ». C'est donc essentiellement au brouillon qu'apparaissent les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves . Il est donc indispensable de s'attacher à celui-ci.

Par ailleurs, lors de productions écrites, l'enfant se trouve confronté à une surcharge cognitive. En effet, il doit faire attention à respecter les contraintes du type de texte écrit, les consignes de l'enseignant, la ponctuation, la grammaire, la cohérence textuelle... Il est donc légitime, qu'au moment de la production initiale, il fixe son attention sur le texte lui-même, ce qui implique nécessairement une vigilance moindre à l'égard des autres aspects de la production et notamment de l'orthographe. Par conséquent, il faut amener l'enfant à prendre conscience des problèmes orthographiques qu'il rencontre au cours de la production. Pour se faire, dès qu'il hésite sur l'orthographe d'un mot, il devra le signaler en le soulignant, ce qui lui permettra d'y revenir et de chercher une solution après avoir rédigé tout son texte. Par la pratique de ce « doute orthographique », l'élève peut poursuivre la rédaction de son texte en laissant momentanément de côté les problèmes orthographiques. Il lui appartiendra de les résoudre lors de la relecture ou de séances spécifiques.

D – les résolutions de problèmes

L'élève peut résoudre ses difficultés orthographiques de trois façons :

- de manière collective lors de la mise en place d'ateliers d'échanges au moment de la relecture,
- ou lors de situations de résolution de problèmes mises en place par l'enseignant en fonction des besoins des élèves. C'est ici que l'élève construira ses outils.
- de manière individuelle, par la consultation d'outils variés lors de la relecture.

1- La construction d'outils

Lorsqu'une même difficulté orthographique apparaît dans plusieurs productions, l'enseignant va décider de mettre en place une séance de résolution de problèmes au cours de laquelle les élèves vont être amenés à réfléchir sur la langue pour résoudre le problème. Ils construiront alors un outil efficace pour les prochaines productions. Ces séances se déroulent généralement en cinq temps³ :

- Explicitation du problème : l'enseignant expose à la classe le problème qui lui a été soumis par plusieurs élèves lors de la production écrite.
- Productions d'hypothèses de résolutions du problème par les élèves. S'instaure alors un débat ou plutôt un conflit socio-cognitif entre les élèves.

² « Les fautes » d'orthographe à l'école, POTHIER Béatrice, Retz, 1997.

³ Savoir orthographier, ANGOUJARD André, Hachette, 1994.

- Elaboration d'un corpus de mots connus par les élèves pour valider ou infirmer les hypothèses proposées. Ce corpus est réalisé à partir de mots disponibles en mémoire, mais aussi de mots issus de divers écrits (manuels, outils de la classe...). Il appartient à l'enseignant de vérifier que le corpus établi est complet. Dans le cas contraire, il devra proposer les mots manquants, mais cela ne signifie pas que toutes les exceptions doivent être présentes. En effet, celles-ci étant rares, elles entraveraient la mise en évidence de régularités. Elles seront rajoutées au fur et à mesure de leur apparition au cours de l'année. Une fois le corpus réalisé, les élèves l'analysent, élaborent des classements qu'ils doivent justifier car c'est la trace de leur réflexion sur la langue. Progressivement, ils mettent en évidence des régularités contribuant ainsi à une meilleure compréhension du système orthographique. Ce dernier cesse d'être un monstre auquel les élèves « ne comprennent rien », il prend du sens et devient peu à peu explicable.
- Codification et formalisation des régularités découvertes. C'est à ce moment que les élèves élaborent leurs outils. Ceux-ci sont donc propres à une classe, leur contenu et leur forme changent d'une classe à l'autre. De même, ils évoluent selon les besoins des élèves et ils pourront être complétés par de nouvelles connaissances.
- Exercices d'imprégnation. Ils sont nécessaires à une bonne intégration en mémoire.

2- La consultation d'outils

Cette consultation a lieu lors de la relecture de la production. Cette relecture se déroule différemment selon la correction de l'enseignant :

- Soit il a corrigé toutes les erreurs et doutes des élèves, l'orthographe n'étant alors pas son objectif principal : dans ce cas, l'élève retravaillera la forme ou le contenu de son texte.
- Soit il n'a corrigé que les erreurs qu'il sait incorrigibles par les élèves et souligné les autres : l'élève portera alors son attention sur les doutes orthographiques exprimés lors de la rédaction du texte et sur les erreurs soulignées par l'enseignant. Ce travail suppose que l'enfant dispose d'outils pour pouvoir corriger ces erreurs.
- Soit il n'a corrigé que certaines erreurs (celles qu'il sait incorrigibles par les élèves et celles qui ne lui semblent pas essentielles) pour ne faire corriger à l'enfant qu'un type d'erreurs (ex : les accords dans le GN ; les graphies du son [o]...). Cette pratique permet à l'enfant de se focaliser sur un problème bien déterminé. Il peut alors développer une attitude réflexive approfondie par rapport à la langue.
- Soit il n'a rien corrigé . il rend donc à l'élève son texte en l'état mais il aura pris soin de le lire avant pour faire un relevé des erreurs commises. Dans ce cas, l'élève va d'abord corriger ses doutes puis, il va rechercher, seul ou avec l'aide d'un camarade, l'existence d'autres erreurs éventuelles. Enfin, l'enseignant lui proposera une piste de recherche précise (par ex, vérifier que tous les accords sont faits) car certaines erreurs peuvent passer inaperçues. il peut également suivre une grille de relecture autocorrective qui aura été élaborée par la classe.

Tous les jeux présentés ici sont issus des « fautes d'orthographe à l'école » de Béatrice Pothier.

LES JEUX PHONETIQUES

Le jeu de l'oie

Ce jeu permet à l'enfant de différencier des phonèmes proches. La planche de jeu comporte des dessins contenant les phonèmes problématiques tels que « car » et « gare » mais également des dessins dont les phonèmes ne posent pas de problèmes, ainsi que des cases « puits » et « dés ».

Règle du jeu

Chaque joueur est muni d'un pion de couleur différente de celui des autres joueurs. Celui qui commence est désigné par un premier lancement de dé(s). C'est celui qui a réussi le plus gros score qui commence. Lorsqu'il « tombe » sur une case, le joueur doit dire le nom de ce qui est représenté dans cette case. Les autres joueurs sont à l'écoute et doivent repérer si le mot a été bien prononcé ou non. Soit le joueur a bien prononcé le mot; il a le droit de rejouer une fois, puis il passe le (ou les) dé(s) à son voisin. Soit le joueur a mal prononcé le mot en question, il reste sur la case qu'il a atteint. Il devra attendre le tour suivant. Il ne faut jamais demander à un enfant de reculer, celui-ci se verrait « régresser » et n'aurait plus envie de jouer. Celui qui arrive le premier au bout du jeu de l'oie a gagné.

Certes ce jeu est essentiellement oral donc sans véritable lien avec l'orthographe mais il produira tout de même des effets à l'écrit puisque l'enfant, prononçant désormais le phonème correctement, sera plus apte à choisir le phonème correspondant. Par ailleurs, il est possible de modifier la règle en proposant de lancer, lors du second tour, un dé pour la bonne prononciation et le second s'il parvient à l'écrire correctement. Cette activité peut se dérouler en groupe avec la validation de l'enseignant ou d'un « bon » élève.

Le jeu de la phrase absurde

Ce jeu permet à l'enfant de distinguer les phonèmes proches grâce à la différence de sens. Entre deux propositions, l'enfant doit choisir le mot qui lui semble le plus approprié. Ex : Je vais chercher mon père à la car/ gare.

Le jeu du loto

Ce jeu permet de vérifier la correspondance graphie / phonie. La règle du jeu est la même que celle du loto ordinaire mais il existe diverses variantes :

- les élèves tirent une carte chacun leur tour et lisent le mot écrit dessus. Les autres doivent alors regarder s'ils ont ce mot sur leur carton-jeu.
- l'enseignant désigne un élève qui n'éprouve pas de difficulté dans ce domaine. C'est lui qui tirera et lira les cartes.
- les cartes et les plaques comportent des mots écrits, ou les cartes sont constituées par des dessins et les plaques par les mots correspondants.

LES JEUX LEXICAUX

Les anagrammes

Les mots croisés, fléchés ou cachés.

Ces jeux présentent l'avantage d'appartenir à l'environnement de l'enfant (présents dans divers magazines). Ils permettent l'imprégnation lexicale des mots d'une dictée ou d'un texte de lecture. J'ai utilisé de telles grilles pour parvenir à la graphie des mots « chevaucher », « aide » et « cesser ».

Le jeu des lettres inconnues

Il existe divers degrés de difficulté. Le plus facile consiste à indiquer par un astérisque la lettre à modifier. Ex :

M	A	R	E
	*		
*			

Fruit des ronces

Le plus difficile consiste à placer les mots en espalier et/ou à changer plusieurs lettres.

			R	I	R		
				R	I	R	
					R	I	R

Contraire de fermer
Ce que fait le médecin
Crier pour un éléphant

LES JEUX SYNTAXIQUES

jeu des mariages

Il s'agit de reconstituer des syntagmes verbaux ou nominaux en assemblant deux ou plusieurs cartes. Ex : les chiens petits chats un méchant Il se joue seul mais peut aussi se pratiquer à plusieurs en le transformant en jeu du « pouilleux », en rajoutant une carte adverbe.

jeu de domino

il se joue comme le vrai jeu mais sur le principe des mariages.

jeu des phrases mêlées

les termes de deux phrases sont mélangés.

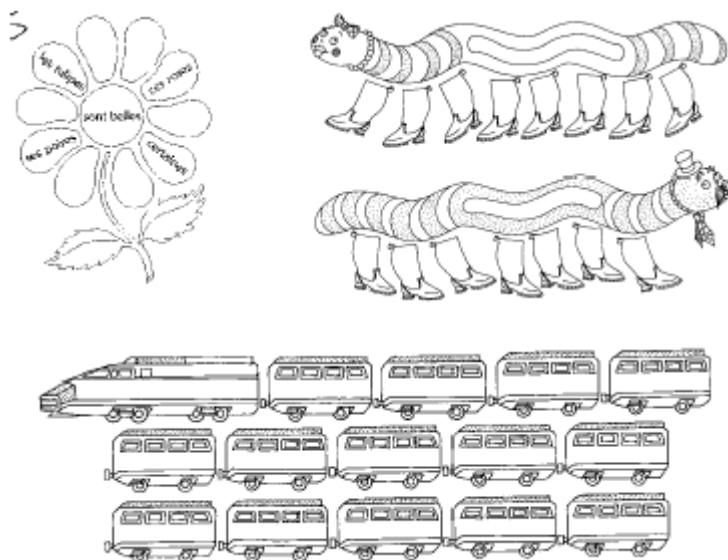
Il appartient aux élèves de reconstituer les énoncés.

Ex : Les / armoire / de la / chambre / jouent / sans cesse.

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

jeu de la fleur, du mille-patte ou du TGV

ces jeux poursuivent le même objectif à savoir d'associer des éléments de la langue en faisant correspondre les marques syntaxiques.



THEME : L'accord en genre et en nombre du participe passé employé avec l'auxiliaire être

Objectif spécifique :

découvrir que le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le nom

Prérequis :

la notion de participe passé

Matériel :

Photocopies A3 des chenilles

Photocopies A4 des mots

Une feuille A3 lignée

N.B : une séance antérieure a consisté à découvrir l'accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif. Les élèves disposaient de chenilles sur lesquelles était écrit « cette chenille est », « ce ver est », « ces pattes sont », « ces pieds sont ». J'ai repris le même matériel pour cette séance même si la phrase-support est sans rapport avec la chenille . Par ailleurs, les élèves n'avaient que les mots à découper puis à coller dans les bottes afin de gagner du temps lors du découpage.

Déroulement :

- *Phase 1 : travail de groupe (15 min)*

Consigne : Je vais vous distribuer trois feuilles : sur la première, il y a des chenilles sur lesquelles sont écrits des débuts de phrases ; sur la seconde, il y a des participes passés. Par groupe de quatre, vous allez découper puis coller les participes passés dans les bottes de la chenille qui va avec. Attention, il peut y avoir des bottes vides. En face de chaque chenille, sur la troisième feuille, vous expliquerez ce que vous avez fait, puis vous essayerez de dégager une règle.

- *Phase 2 : mise en commun (15 min)*

Chaque rapporteur vient expliquer le travail de son groupe et répond aux précisions demandées. Demander si les autres groupes sont d'accord ou non puis faire corriger oralement les erreurs commises.

- *Phase 3 : synthèse collective orale puis écrite (10 min)*

- *Phase 4 : exercices (15 min)*

N°2 et 3 p.73 de la « courte échelle », CE2.

Remarques : - garder les mêmes noms au singulier et au pluriel car, ici, le sens de la phrase a aidé au classement. - il me semble important de ne pas trop théoriser les connaissances à partir de ce support car il va très rapidement perdre son caractère ludique. Au contraire, l'utiliser pour la découverte, laisser énoncer les remarques par les élèves mais utiliser un autre support pour l'approfondissement et l'institutionnalisation des connaissances.