



DOSSIER

ORTHOGRAPHE, POUR ALLER PLUS LOIN



>>> conjugaison , ...

L'orthographe et son enseignement

Reformer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves car la maîtrise de l'orthographe a un impact déterminant sur la réussite de la plupart des autres apprentissages scolaires. Enseigner l'orthographe, c'est donc améliorer les compétences de l'élève et lui permettre de réussir dans les autres matières.

C'est un objectif à atteindre, les élèves doivent être capables de reconnaître et d'écrire correctement les mots de la langue française. Le maître a le rôle de leur apprendre à reconnaître les mots, mais plus encore à les écrire correctement et à les utiliser dans un texte.

Une étude réalisée par la DREIF sur les perceptions et les attentes de l'orthographe a été menée en 2007. Elle a permis de constater que le niveau de compétence des élèves en orthographe est en baisse régulière.

Le bulletin de l'Académie de Créteil, l'Alphabet de l'Académie de Créteil, a été publié en 2007. Il a permis de constater que le niveau de compétence des élèves en orthographe est en baisse régulière. Le bulletin de l'Académie de Créteil, l'Alphabet de l'Académie de Créteil, a été publié en 2007. Il a permis de constater que le niveau de compétence des élèves en orthographe est en baisse régulière.



1. Les courants didactiques

2. Quels apprentissages conduits avec une phrase ?

- Constituer un corpus de références
- Se relire et se corriger
- Ecrire une phrase sous la dictée et la corriger
- Analyser une phrase donnée

3. Les signaux du singulier et du pluriel

4. Les homophones

5. La bibliographie

Nos références :

Bulletin Officiel - Enseignement de l'orthographe à l'école- circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012

Les travaux de :

- Danièle COGIS
- Françoise DROUARD
- Michel FAYOL
- Jean Pierre JAFFRE

Les membres du groupe départemental :

Mme Artigas, IEN Torcy

Mme Nervi, CPC Torcy

M Hacquart, CPC Pontault Combault

Mme Bocher, CPC Coulommiers

Mme Cody, CPC Ozoir

Mme Barthes, CPC Provins

Mme Esparre, CPC EPS Ozoir

Mme Gigon, CPD LVE

Mme Frisson, CPD culture scientifique

Mme Lenoir, CPC ASH Sud

Mme Braillet, PEMF itinérante, Val d'Europe

Mme Legouge, CPD culture humaniste

Enseigner l'orthographe, une nécessité absolue.

Pour le mettre en œuvre efficacement, il convient de connaître et de mobiliser : les composantes de l'enseignement de l'orthographe, les choix pédagogiques référés aux résultats des élèves, les modalités de mise en œuvre des démarches pédagogiques en classe.

Que faut-il articuler ?

Le courant linguistique privilégie la possession de l'écriture phonétique comme première compétence orthographique. Cette dernière est complétée par la connaissance des autres catégories de notre système d'écriture, telles que les marques lexicales ou grammaticales, les homophones et quelques lettres hors système. Ces connaissances permettent de comprendre comment fonctionne notre orthographe, qui repose aussi sur des éléments historiques et étymologiques.

Le courant privilégiant orthographe et sens, indique que l'orthographe est organisée en un système qui fonctionne selon deux axes :

- l'axe vertical des substitutions en appui sur le rôle le sens des mots (*poids / pois*),
- l'axe horizontal, celui des relations entre les mots, en appui sur la grammaire (*un ami sincère / des amis sincères*).

Il convient de tirer de ces éléments théoriques des orientations pratiques pour enseigner de manière efficace l'orthographe, en intégrant le fait que cet apprentissage se poursuit au collège.

Il est nécessaire de :

- réconcilier les élèves avec l'orthographe ;
- les doter d'un comportement et d'un raisonnement orthographiques efficaces ;
- redonner à l'orthographe sa place de composante fondamentale de la langue écrite, à la croisée des activités de **réception** (lecture) et de **production** (écriture).

Des préconisations :

- Eviter d'éclater l'orthographe en une succession de règles trop nombreuses, sans relation les unes avec les autres et de listes, qui gênerait toute vision globale du système.
- Combiner les deux approches théoriques : articuler le principe phonographique et le principe sémio graphique, de telle sorte à faire apparaître aux élèves la double fonction des lettres : la traduction des sons et celle du sens, simultanément, afin de leur faire découvrir et comprendre le fonctionnement du français écrit.
- Proposer des activités structurées, progressives, d'analyse, d'automatisation et de mémorisation, en portant une attention à tous les écrits rencontrés.
- Varier les démarches d'apprentissage, en plaçant l'élève en situation d'interpréter ses erreurs ainsi que d'argumenter ses choix orthographiques, mobilisant des savoirs construits et mémorisés.
- Travailler systématiquement la mise en œuvre des compétences orthographiques dans des contextes et des tâches variées, afin de solliciter régulièrement la vigilance orthographique.
- Concevoir une progressivité du CP au CM2 pour mobiliser régulièrement les connaissances orthographiques antérieures.
- Exploiter la catégorisation des erreurs, afin de faire prendre conscience de l'organisation du système graphique français.

Lexique

Selon Nina CATACH, l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un pluri système dans lequel se dégagent :

- des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho phonétique ;
- des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques ;
- des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

Les phonogrammes correspondent aux graphèmes (ensemble de lettres) qui transcrivent les phonèmes (sons).

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot ;
- marques grammaticales, comme les marques de genre, de nombre, de formes verbales ;
- marques finales de dérivation : grand - grandeur ;
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les logogrammes sont les homophones.

LES REFERENCES ANALOGIQUES

Les phrases exemples F. Drouard

définition objectifs	<p>Ce sont des phrases rencontrées principalement dans le manuel de lecture du CP ou d'autres textes, collectionnées et organisées par structures syntaxiques (listes analogiques).</p> <p>Outil pour → collectionner des exemples de structures syntaxiques → utiliser ces collections comme modèles pour écrire → utiliser ces exemples pour travailler l'orthographe grammaticale et la grammaire</p>
niveau	CP et CE1 (cycle 3)
mise en route des collections	<p>On peut commencer les collections dès le début du CP avec les phrases rencontrées dans le manuel de lecture. Il est intéressant de constater qu'avec certains manuels, on aura très rapidement une grande variété de structures (trop ? trop vite ?) alors qu'avec d'autres on va se cantonner à des structures syntaxiques très limitées (pas assez ?).</p>
utilisation des collections collective et individuelle	<p>Les élèves de cycle 2 peuvent rapprocher une nouvelle phrase d'un exemple de la collection par simple analogie.</p> <p>On pourra éventuellement utiliser les couleurs pour identifier les groupes.</p> <p>Les listes analogiques servent à écrire par imitation.</p> <p>Elles servent aussi de réservoir d'exemples à analyser (grammaire ; orthographe grammaticale). Si nécessaire, les groupes tels qu'on demande de les analyser dans les programmes peuvent être mis en évidence dans ces phrases : à l'oral par les groupes de souffle ; puis à l'écrit, en utilisant un codage de couleur.</p>
contenu de ces listes et évolution des collections	<p>Un exemple de liste des structures syntaxiques rencontrées dans un manuel de lecture de CP figure ci-dessous : les parties grisées ne concernent que l'enseignant ; l'élève n'a que les phrases organisées en listes numérotées</p> <p>Les questions qu'il faut se poser sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faut-il commencer la collection dès le début du CP ? A mon avis, oui, en allant doucement. • Faut-il sortir ces 18 cas (ou d'autres) ? Pas nécessairement, mais c'est peut-être possible sur deux ans. • Faut-il les sortir dans l'ordre où ils sont présentés ? Non, il faut s'appuyer sur le manuel de lecture et le vécu de la classe. • Faut-il collectionner les phrases pour chacun des cas ? A mon avis, oui, au démarrage ; ce qui ne veut pas dire mettre en collection toutes les phrases rencontrées. • Si on les collectionne, peut-on finalement abandonner la collection pour ne garder qu'une phrase type ? Oui, probablement, à partir du moment où toute la classe est capable de dire : « Cette phrase, c'est comme les phrases de la liste n° ... »

- Comment et où ranger ces collections pour les consulter rapidement ? C'est très difficile : soit des affiches gérées par l'enseignant, soit des listes qui peuvent apparaître à la demande sur le TBI. Par contre, les phrases exemples peuvent figurer dans le cahier de français des élèves.
- Quand on donne un texte à rédiger, faut-il pousser les élèves à s'appuyer sur tel ou tel type de phrase ? A mon avis oui, c'est le meilleur moyen de renforcer la grammaire implicite et de montrer que pour écrire on peut s'aider de ce qui est déjà écrit.

SE RELIRE- SE CORRIGER

L'orthographe réfléchie à l'école primaire

D'après Jean-Paul Vaubourg

À l'école primaire, l'enseignant doit-il connaître la classification orthographique de Nina Catach et celle-ci doit-elle organiser sa pédagogie de l'orthographe ? En formation initiale et continue, les débats sont vifs pour décider de laisser ou non une place à cette classification.

Le travail présenté ici, s'il ne traite pas spécifiquement de cette classification, part de la volonté de faire comprendre aux élèves le fonctionnement du système orthographique [1] et est utilisé en formation initiale et continue, ordinaire et spécialisée, primaire et collège. Il a fait l'objet de nombreuses expérimentations dans des classes du CE au CM2 et en collège, (en ZEP, en SEGPA, en classe dite ordinaire), et même dans une classe de 1re.

Ce dossier s'appuie sur les travaux d'E. Charmeux [2] présentant les **trois niveaux du système orthographique français ; le premier où les signes codent du son (combinatoire), le deuxième où les signes codent du sens, précisément des informations lexicales, le troisième où les signes codent aussi du sens, mais à propos des relations entre les mots (les accords).**

Cette organisation est souvent mal connue ; elle régit pourtant tout le travail orthographique car on ne peut traiter identiquement les erreurs et notions de ces trois niveaux. C'est parce que les élèves n'ont pas conscience de cette hiérarchisation que lorsqu'ils veulent corriger leurs erreurs signalées par l'enseignant d'un trait rouge sur les cahiers, ils en sont réduits au hasard : si le maître signale l'erreur de « ils mangaient » l'élève peut proposer « ils mangés » car lui souligner simplement la fin du mot l'aura conduit à chercher un problème de terminaison.

Les élèves doivent connaître ces trois niveaux et l'enseignant utiliser un code pour signaler les erreurs et indiquer auquel elles appartiennent : pour « ils mangaient », il soulignera la fin du mot avec la couleur attribuée aux erreurs du type 1 (erreurs de transcription phonie-graphie, appelées par des élèves d'une classe de CE1 « on ne le lit pas le bon mot » ou dans une autre classe « on n'entend pas le bon son »).

C'est sur ce principe que s'organise le travail présenté ici. Il trouve sa place de la mi-CE1 (car il nécessite qu'aient été travaillées la plupart des transcriptions de phonèmes, même si elles ne sont évidemment pas toutes maîtrisées) au CM2 (la connaissance des trois niveaux du système orthographique et le classement d'erreurs devant être maîtrisés en fin de cycle) ; ces compétences doivent être convoquées dans toute situation de recherche d'erreurs... c'est-à-dire dans toute situation où l'élève a à écrire, et pas uniquement en français.

Classer les erreurs

L'enseignant dicte une phrase courte, qu'il a inventée, ramasse les écrits des élèves puis prépare une série d'étiquettes présentées ainsi (orthographe erronée en gras surmontée de la bonne orthographe).

Trois tois	Trois trois	
sages cage	sages sage	sages saje
regardent regaradare	regardent regardes	regardent regarde
belles bele	belles belle	
images imache	images imaje	
mangent mangers	mangent manche	mangent mange
tartines tarti	tartines tartine	

Il s'agit ici d'une série d'étiquettes à découper données aux élèves pour qu'ils puissent les manipuler (il est moins intéressant de faire recopier les mots car il est moins facile de les déplacer au gré de la réflexion ; de plus, les élèves risquent de faire d'autres erreurs en les recopiant !).

On n'utilise pas toutes les erreurs commises : une vingtaine d'étiquettes est un nombre suffisant pour des CE1. Pour un premier classement, on veut travailler sur la rubrique 1 (phonie-graphie) ; inutile en ce cas de garder toutes les erreurs des autres colonnes. L'objectif est que les élèves distinguent les erreurs de transcription phonique des autres erreurs.

On donne aussi aux élèves la phrase bien orthographiée :

Trois | enfants | sages | regardent | une | belle | image | et | mangent | des tartines.

En petits groupes, ils doivent regrouper les erreurs et inventer les rubriques du classement. L'enseignant doit résister à l'envie de donner la solution et laisser les élèves chercher, et se tromper le cas échéant. L'expérience prouve qu'ils vont proposer *erreurs en début de mots/erreurs en milieu de mots/erreurs en fin de mots* ou ouvrir autant de rubriques que d'erreurs en les nommant *erreurs de s/erreurs de ent/erreurs de e...* Ces classements sont inopérants, mais les élèves le découvriront peu à peu lorsque dans les phrases dictées les semaines suivantes ils tenteront de les utiliser. Ces classements erronés montrent qu'ils sont démunis lorsqu'on leur demande de retrouver leurs erreurs : n'ayant aucune idée précise des causes des erreurs, ils ne peuvent en rester qu'aux constatations (localisation de l'erreur dans le mot ou lettre sur laquelle porte l'erreur).

Dans une classe de CE, les élèves ont convoqué les connaissances des leçons précédentes sur la phrase et ont donc proposé les rubriques suivantes : *oubli de majuscule/oubli du point à la fin/erreurs « on n'entend pas le bon mot »/autres erreurs*. Ce classement, pour un premier travail est extrêmement intéressant car, faisant apparaître la relation phonie-graphie, il permet de construire la suite ; en fait, il est extrêmement rare qu'en CE, cette colonne ne soit pas trouvée rapidement si les étiquettes proposent ce type d'erreurs.

Ce qui a été trouvé et est devenu un savoir commun doit être conservé : par la suite, dans différentes situations d'écriture, les élèves se demanderont si « on entend le bon mot », et interrogeront éventuellement un voisin ou la maîtresse en cas de doute : « est-ce qu'écrire gítare fait bien le mot [gítar] ? »

La classe doit rester le temps nécessaire sur ce classement *on n'entend pas le bon mot/autres erreurs* ; il faut que **tous les élèves** le maîtrisent parfaitement. Lorsque **tous les élèves** seront capables de repérer, ayant la bonne orthographe sous les yeux, quelles erreurs relèvent de la transcription phonique, on pourra passer aux autres colonnes. À partir de ce moment-là, lorsqu'on choisira dans toutes les erreurs

faites sur la phrase dictée les erreurs à garder pour les placer sur les étiquettes, on placera deux ou trois erreurs phoniques et beaucoup d'erreurs du type de celles placées à l'origine dans la rubrique « autres erreurs ». Attendre que tous les élèves maîtrisent le niveau 1 pour passer au 2 et au 3 est fondamental pour adopter une « posture d'aide » permettant aux plus faibles de réussir dès le début de l'activité plutôt que de leur proposer, par la suite, une remédiation « post-traumatique » à l'efficacité toujours hypothétique.

Ainsi peu à peu, élimine-t-on presque toutes les erreurs phoniques dans les étiquettes données aux élèves. On fait classer les « autres erreurs », pour faire trouver les colonnes 2 et 3. Pour les erreurs d'accords, il est possible de dicter, par exemple, une phrase contenant « Les chats jouent » et, la fois suivante, contenant « Les souris dansaient ».

Pour se relire et se corriger

Le fonctionnement qui vient d'être décrit est celui des classes de CE1 ou de CE2, voire de CM1. Si on ne peut commencer ce travail qu'en CM2 et que l'objectif est que le principe d'organisation du système orthographique soit maîtrisé en fin de cycle 3, il faut faire court... et donc faire cours !

On explique directement aux CM2 les trois niveaux (phonie-graphie/lexique/accords) puis on les entraîne à classer des erreurs faites dans une phrase dictée, choisie pour que les différents types d'erreurs soient présents.

Après cette explication puis plusieurs séances de classement, les élèves d'un CM2 dans une école de ZUS ont construit le tableau suivant (les formulations ont été proposées par la classe).

Pour relire et vérifier ce que j'ai écrit...

Erreurs de son	Si le mot n'est pas dans la colonne 1, erreurs dans la façon de l'écrire	Erreurs d'accords
Pour me corriger :		
relire à voix basse	- pour trouver la fin d'un mot, je peux le mettre au féminin -je peux chercher des mots de la même famille -je peux chercher dans les dictionnaires (livre ou ordinateur), en pensant à toutes les façons d'écrire les sons	les mots doivent se mettre d'accord : - trouver le verbe et son sujet - regarder les groupes nominaux, chercher le chef de groupe (masculin ou féminin, singulier ou pluriel)

Passer de la colonne 1 à la colonne 3 fait entrer dans la complexité du système orthographique ; en effet, il est plus simple de repérer une erreur phonique qu'une erreur d'accord :

- pour la rubrique 1, il faut connaître toutes les transcriptions phonies-graphies ; il s'agit d'une compétence de fin de cycle 2 [3]

- la rubrique 2 nécessite la maîtrise du dictionnaire (savoir dans quel cas y avoir recours et maîtriser sa manipulation). L'analogie est en jeu dans cette rubrique de l'orthographe lexicale lorsqu'il faut trouver des mots de la même famille que le mot analysé. Il faut cependant maîtriser la colonne 1, car, face à une hésitation dans le choix d'un graphème, il faut connaître toutes les transcriptions possibles d'un phonème et pour chercher « mentir » dans le dictionnaire, chercher « mantir » puis « mentir ».

- la rubrique 3 demande que soient maîtrisées :

- les classes grammaticales nom, verbe, déterminant et adjectif
- les fonctions sujet et verbe
- la particularité du verbe : il désigne à la fois une catégorie grammaticale et une fonction et pour accorder un verbe il faut impérativement trouver son sujet et son temps et ensuite seulement utiliser une table de conjugaison
- la maîtrise des autres outils (affichages, Bescherelle)
- les morphologies verbales

Pour cette rubrique de l'orthographe grammaticale, l'opération mentale de déduction est en jeu pour repérer les relations entre les mots.

Ce travail veut permettre de faire dépasser le choix d'une graphie au hasard ; une excellente maîtrise de quelques compétences grammaticales fondamentales est nécessaire, à construire intensément dès le cycle 2 :

- connaître la différence entre catégorie grammaticale et fonction
- repérer déterminants, noms et adjectifs
- trouver le sujet et le verbe conjugué d'une phrase
- connaître les spécificités du verbe

Ces compétences grammaticales permettront aux élèves d'utiliser la colonne 3 ; elles devront faire l'objet d'une répartition du CP au CM2 et d'une décision en conseil des maîtres sur le métalangage employé et être travaillées intensément, en accord avec les programmes qui placent l'accord sujet-verbe et l'accord dans le GN comme compétences fondamentales [4].

Remarque : le cas des homophones grammaticaux n'a pas été évoqué ; les erreurs de ce type sont très nombreuses et il faut commencer à les traiter dès le cycle 2. Elles ne rentrent pas spécifiquement dans la rubrique 2 ou la 3 ; hésiter entre « mais » et « mes » n'est une question d'accord, mais les relations entre les mots sont capitales pour choisir. À l'usage, les élèves avaient ouvert une nouvelle colonne, à part ; par la suite, une autre encore, destinée aux erreurs de ponctuation, avait été ajoutée.

[1] Ce travail doit être clairement présenté aux élèves comme un travail technique pour les faire progresser en orthographe par une compréhension de son fonctionnement.

[2] Évelyne Charmeux, Une grammaire d'aujourd'hui, SEDRAP, 2001, tome 3.

[3] « Proposer une écriture phonétiquement correcte d'un mot » indiquent les programmes

[4] On notera que ce sont deux des rares compétences à être indiquées presque identiquement à la fois en fin de cycle 2 et en fin de cycle 3 ; c'est dire si elles sont fondamentales ! Compétences de fin de cycle 2 ; ; compétences de fin de cycle 3

LA PHRASE DU JOUR

Il s'agit d'un travail systématique quotidien, la phrase proposée est en relation avec les compétences travaillées en grammaire et orthographe. Cette phrase contient 80% de mots connus et 20% de mots jamais écrits mais pour lesquels les élèves peuvent utiliser des procédures.

La démarche s'effectue en quatre temps :

Temps 1

La phrase est écrite par les élèves sous la dictée ; les élèves soulignent les mots dont ils ne sont pas sûrs. Ensuite pour chaque mot de la phrase l'enseignant écrit au tableau les différentes graphies des élèves, les unes sous les autres.

Exemple pour la classe de CM2 :

Mes	<u>grandes</u>	<u>sœur</u>	et	moi	<u>nageant</u>	<u>ensemble</u>	<u>tout</u>	les	<u>mercredi</u>
Mais	<u>grands</u>	<u>sœurs</u>	est		<u>nageons</u>	<u>ensemble</u>	<u>tous</u>		<u>mercredis</u>
	<u>grand</u>				<u>nageont</u>	<u>ensemble</u>			
					<u>nagent</u>				

Lorsque toutes les graphies sont écrites au tableau, on les fait observer aux élèves : il n'y a pas d'erreurs sur « moi, les », pas d'erreur de points et de majuscule.

On observe où se situent les variations les plus nombreuses (fins de mots, terminaisons de verbe, mot invariable peu connu) et on repère les mots qui ont donné lieu à beaucoup de graphies différentes. Ensuite, leur on demande de placer des barres verticales pour séparer les groupes de sens (syntagmes). Ces groupes de sens sont aussi le plus souvent des groupes d'accord.

Temps 2

Il s'agit ensuite de trouver la bonne orthographe pour chaque mot. La classe fait le lien avec les rubriques du système orthographique trouvées. Dans un premier temps, la première négociation s'opère sur les relations phonies-graphies puis sur les marques morphologiques....

Recommandations :

Inscrire les mots de la phrase dans des *paradigmes* (ensemble des unités linguistiques substituables les unes aux autres) correspondant aux classes (nature) des mots et introduire la *métalangue*, en exprimant les éléments linguistiques et les rapports entre ces éléments.

Temps 3

À l'issue du travail de négociation, pendant lequel l'enseignant ou un élève barre (ou efface) les mots rejetés et souligne ou entoure les mots correctement orthographiés, un chemin se dessine matérialisant la phrase correcte :

<u>Mes</u>	<u>grandes</u>	sœur	<u>et</u>	<u>moi</u>	nagent	ensembles	tout	<u>les</u>	mercredi.
Mais	grands	<u>sœurs</u>	est		<u>nageons</u>	ensemble	<u>tous</u>		<u>mercredis.</u>
	grand				nageont	<u>ensemble</u>			
					nageon-				

Lorsque toutes les orthographes correctes ont été trouvées, l'enseignant peut faire avec les élèves quelques remarques:

- repérer les réussites : certains mots ne proposent qu'une version et sont bien écrits. Le but est que d'autres mots (ceux qui n'ont pas de multiples graphies) deviennent aussi des mots sus de façon automatique (par exemple « dehors »), ce qui peut guider un travail systématique fait par ailleurs, avec appui sur une table de fréquence.

- repérer les mots pour lesquels les élèves ont proposé de nombreuses graphies différentes ...

Ces remarques doivent guider la vigilance des élèves lors de l'écriture : attention aux verbes, attention aux chaînes d'accords, attention aux mots invariables ; c'est là que se concentrent les risques d'erreurs.

Elles doivent aussi donner les pistes de travail essentielles à l'enseignant :

- les erreurs de graphies/phonies qui subsistent,
- les accords dans le GN
- les accords Sujet-Verbe
- les mots invariables fréquents mais à graphies irrégulières

Pistes pour d'autres travaux à partir de la phrase du jour :

- Demander aux élèves de repérer sujet et verbe conjugué

- Repérer dans la phrase les « faux verbes » (ou « verbes-pièges » ou autre expression à trouver avec eux pour désigner les verbes qui n'ont pas fonction de verbes dans la phrase, comme rouler dans « faisaient rouler » ou « accordée » dans « bien accordée »).

- Travailler par analogie sur la phrase après l'avoir corrigée :

- sur les groupes, en faisant trouver un autre groupe à la place de « mes grandes sœurs et moi » (en gardant « nageons ») ou en faisant trouver un autre groupe qui ferait changer le verbe conjugué
- sur les mots en remplaçant « sœurs » ou « grandes »... par d'autres mots sans rien changer par ailleurs dans la phrase

Une phase essentielle :

L'enseignant recopier la phrase correcte au tableau en reformulant les procédures utilisées :

- Epellation des graphèmes

- Polyvalence des phonogrammes
- Repérage des morphèmes muets ou audibles
- Segmentation

Temps 4

Les élèves recopient la phrase dans leur cahier.

LA PHRASE DONNEE

Une proposition de Danièle Cogis

Le principe consiste à donner une phrase dont l'orthographe est correcte aux élèves et leur demander d'expliquer toutes ou une partie des graphies de cette phrase.

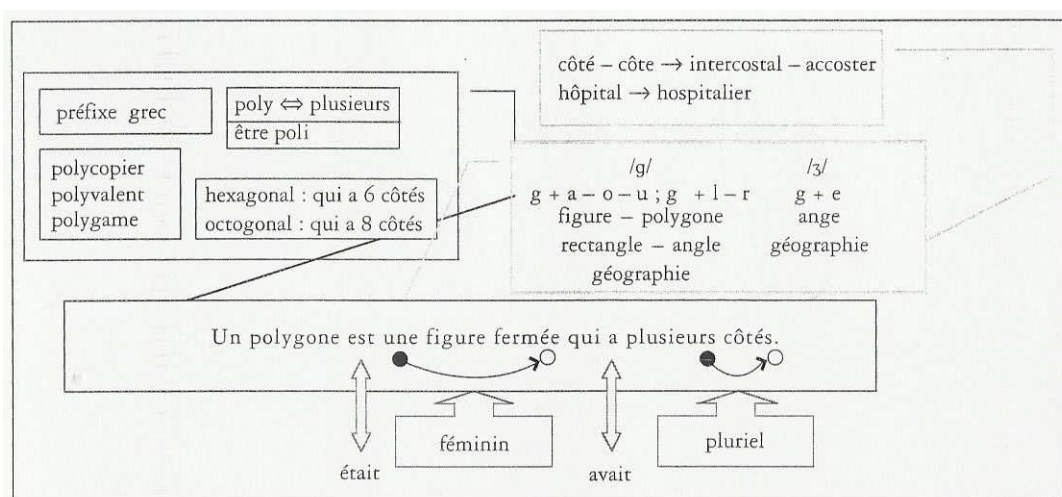
La démarche s'effectue en différentes phases :

Phase 1 : remarques spontanées

Le principe de travail pour les élèves est de dire tout ce qu'ils savent pour expliquer la façon dont la phrase est orthographiée, en particulier quand ce n'est pas régulier ou, quand il y a une règle derrière.

Exemple à partir d'une définition rédigée à l'issue d'une séquence de géométrie

Un enfant vient tracer les balles d'accord, puis l'enseignante inscrit au fur et à mesure les remarques au tableau. Elle explique l'origine du mot polygone, explique le rapport entre côte et côté....



Phase 2 : observations guidées

Activités plus structurées, cette phase est orientée par l'objectif méthodologique fixé par l'enseignant au regard des phrases écrites au brouillon par les élèves avant la première phase.

Travail en binôme sur la phrase à découper en groupe de phrases, confrontation....

Ou repérage du verbe, puis du sujet des mots signaux et des balles d'accord.

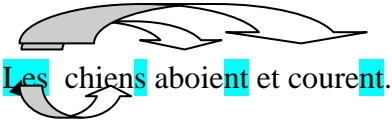
Puis phases de réinvestissement, récapitulation individuelle et collective permettant l'élaboration de « modes d'emploi » pour par exemple matérialiser les accords dans une phrase.

Cette démarche privilégie l'activité propre d'élèves en train d'apprendre en unissant leurs forces avec un enseignant qui les guide dans le processus de réflexion collective.

LES SIGNAUX DU SINGULIER ET DU PLURIEL

Une proposition de Françoise Drouard

<p>définition objectif</p>	<p>La notion de signal a été popularisée dans les programmes 2002. Elle établit le fait, qu'à l'oral, on a la notion de pluriel ou de singulier en entendant surtout les déterminants dans les groupes du nom (UN/DES), parfois les verbes (EST/SONT) ou les noms eux-mêmes (CHEVAL/CHEVAUX).</p> <p>Technique pour → gérer les accords en nombre dans le groupe du nom → gérer les accords dans la phrase simple</p> <p>Outil pour → mémoriser les signaux qui déclenchent les accords</p> <p>Technique pour → relire et vérifier que les accords sont bien faits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découverte organisée collectivement • Utilisation collective répétée en dictée • Utilisation individuelle constante 																		
<p>progression sur le cycle</p>	<p><u>Dès la maternelle</u>, la différence entre "un" et "plusieurs" est bien établi au niveau sémantique et les enfants savent dire et comprendre la différence entre "un ou une" et "des", entre "le ou la" et "les".</p> <p><u>Au cycle 2</u>, on peut passer à la conception grammaticale du nombre (qui correspond dans tous les cas simples au concept sémantique de nombre) : quand j'entends UN, LE, MON... c'est un signal du SINGULIER ; quand j'entends DES, LES, TROIS, MES... c'est un signal du PLURIEL. On va collectionner progressivement les signaux rencontrés et les repérer dans toutes les dictées.</p> <p><u>Au cycle 3</u>, on continuera à renseigner cette collection et on élargira le problème en envisageant d'autres cas moins simples.</p>																		
<p>description d'une séance collective de découverte des signaux à l'oral et des marques à l'écrit</p>	<p>Ayant repéré des signaux à l'oral, on se demandera ce qui se passe à l'écrit à la suite du signal. On observe les phrases entendues et on les compare :</p> <p><i>Un chien aboie/ Le chien aboie/ Mon chien aboie...</i> <i>Des chiens aboient/ Les chiens aboient/ Trois chiens aboient/Mes chiens aboient.</i></p> <p>A partir de ces remarques, on démarre deux listes analogiques d'orthographe grammaticale, celle des signaux du singulier et celle des signaux du pluriel :</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Signaux du singulier</th> <th style="text-align: center;">du</th> <th style="text-align: center;">Signaux du pluriel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Le chien aboie</td> <td></td> <td style="text-align: center;">Les chiens aboient</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Un, une</td> <td></td> <td style="text-align: center;">Des</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Le, la</td> <td></td> <td style="text-align: center;">Les</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Un</td> <td></td> <td style="text-align: center;">Deux, trois, quatre, cinq, six, sept...</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">...</td> <td></td> <td style="text-align: center;">...</td> </tr> </tbody> </table> <p>On peut aussi collectionner les phrases exemples en opposant la forme au singulier et la forme au pluriel.</p>	Signaux du singulier	du	Signaux du pluriel	Le chien aboie		Les chiens aboient	Un, une		Des	Le, la		Les	Un		Deux, trois, quatre, cinq, six, sept...
Signaux du singulier	du	Signaux du pluriel																	
Le chien aboie		Les chiens aboient																	
Un, une		Des																	
Le, la		Les																	
Un		Deux, trois, quatre, cinq, six, sept...																	
...		...																	

utilisation des signaux	<p>- Adopter un code dans la classe pour pouvoir signaler qu'on a entendu un signal du singulier ou un signal du pluriel (exemple : lever un bras – lever les deux bras). Collectivement, remarquer la nature du signal dans les séances de dictée d'entraînement.</p> <p>- Afficher les listes analogiques de signaux ou les collections de phrases exemples au singulier et au pluriel. Utiliser l'outil affiché peut servir au moment de la relecture d'un texte écrit sous la dictée ou rédigé.</p> <p>- Mettre au point une technique de relecture avec un système de flèches partant du signal entouré et allant soit vers les –s dans le groupe du nom, soit vers le (les) –nt pour le (les) verbe(s).</p> 
-------------------------	---

LES HOMOPHONES

Une proposition de travail d'après F. Drouard

Le choix qui est fait ci-dessous est de ne pas faire exister les homophones en tant que catégorie à étudier. Chacun des mots qui possède un ou plusieurs homophones se trouve mis en réseau non avec ses homophones mais avec les mots qui ont une fonction et une place comparables aux siennes, dans la phrase. En cycle 3, **à l'occasion des phrases du jour** (phrase dictée avec orthographe à trouver ; phrase donnée avec orthographe à corriger ou à justifier), on pourra rencontrer des mots qui possèdent un ou plusieurs homophones et activer ces réseaux à chaque occasion.

Exemple de traitement de quelques homophones fréquents :

	CE1	CE2 et CM1	CM2 ou collègue
	On relève dans les textes lus des expressions ou des phrases qui servent de modèles pour écrire. On corrige des phrases rédigées et on les ajoute aux listes.	On enrichit les listes ouvertes et on les restructure. On en ouvre d'autres en travaillant (observation, classement, manipulation) sur des corpus établis par l'enseignant. On fabrique des outils pour écrire et corriger.	On continue ce qui a été commencé, on élargit à d'autres exemples plus complexes, on met les étiquettes et on formule explicitement.
a, est, c'est, sait, met...	Liste de phrases simples avec un verbe à la 3ème personne du singulier Conjugaison des verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> Phrases interrogatives avec « <i>est-ce que... ?</i> » Phrases avec présentatif : « <i>c'est...</i> »	À continuer et à utiliser pour travailler - en conjugaison ; - sur les types de phrases	

as, es, sais..	Rencontre possible dans des dialogues ou pour écrire à un proche	Liste de phrases simples avec un verbe à la 2ème personne du singulier Conjugaison des verbes	
ont, sont, ce sont...	Liste de phrases simples avec un verbe à la 3ème personne du pluriel Conjugaison des verbes <i>avoir</i> et <i>être</i>	À continuer et à utiliser pour travailler en conjugaison ; repérage de la terminaison -nt des verbes à la 3ème personne du pluriel	
on	Rencontre possible dans des textes injonctifs : « <i>on doit faire, ne pas faire...</i> » ou en écriture à la place de <i>nous</i>	Liste des pronoms en relation avec la conjugaison ; distinction des pronoms de reprise (3ème personne) et des pronoms personnels (1ère et 2ème) ; cas de <i>on</i> avec <i>nous</i> ou avec <i>il</i> dans les formes impersonnelles	
et, ou, mais...	Liste de phrases simples avec <i>et, ou, mais, car...</i> Emploi de <i>et</i> dans l'écriture des nombres	À compléter Distinguer les cas d'utilisation dans le groupe du nom et entre deux propositions ou deux phrases Emploi de <i>et</i> dans l'écriture de l'heure	Reprendre les différentes conjonctions et leurs emplois Voir l'utilisation de la virgule et de <i>et</i> dans les énumérations
à, sans...	Liste de phrases pour écrire avec <i>à, sur, en, pour, vers, dans...</i> du type : « <i>Les enfants vont à l'école.</i> » Liste de groupes du nom avec <i>à, de, en, avec...</i> du type : « <i>une tartine de confiture ; une brosse à cheveux ; une bague en or</i> »	À continuer et à réorganiser quand on aura séparé les compléments de verbe et les compléments de phrase. A séparer également pour des questions de sens (informations de temps ; informations de lieu...) À continuer et mettre en parallèle avec les autres expansions du nom Revoir les ensembles : <i>à un, à une, à des, au, à la, aux – du, de la, des</i> dans le bilan sur les variations en genre et en nombre dans le groupe du nom. Revoir <i>sans</i> dans les procédés utilisés pour dire le contraire (<i>sans # avec</i>)	Elargir la notion de complément Reprendre les prépositions et leurs emplois (début du complément de nom, d'adjectif, de verbe - COI -, de phrase)
s'en, s'y...		À voir, sans s'arrêter particulièrement, dans l'emploi du verbe <i>aller</i> : « <i>Je m'en vais.</i> » « <i>Gaston s'en alla.</i> »	Continuer à faire des remarques en passant et ne commencer l'étude de la reprise pronominale des compléments qu'au collège
ses, son... ces, cet... mes, mon ...le, la...	Repérer les signaux du singulier et du pluriel et commencer à les collectionner	Continuer les collections de déterminants (signaux du singulier et du pluriel, à l'oral et à l'écrit) ; les classer en fonction du sens et de l'emploi dans les discours	Continuer le travail de reconnaissance des différents déterminants (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis)
où... là...	Liste des phrases interrogatives (interrogation partielle) et des réponses	Continuer le travail sur l'interrogation et classer les mots interrogatifs	Continuer le classement Faire le bilan des mots outils avec accent

L'évocation de l'homophonie comme phénomène linguistique sera réalisée de nombreuses fois, au cycle 3 comme au cycle 2, à chaque occasion où l'on observera la relation entre l'oral et l'écrit : un

même son (phonème) peut souvent s'écrire de plusieurs manières ; par extension, des syllabes qui se prononcent de manière identique ne s'écrivent pas toujours de la même façon ; idem pour des mots.

On pourra faire **un bilan sur l'homophonie** en CM2 ou au collège :

- les différences orthographiques entre mots homophones « se justifient » pour une meilleure identification des mots à la lecture (principe logographique de la langue) ;
- elles ont pour cause une même origine (famille de mots) et, pour certaines séries (ma, mon, mes...), une variation autour d'un type.

Un bilan sur l'utilisation des accents fera évoquer les simplifications orthographiques de la langue française préconisées par l'Académie et qui touchent en particulier la suppression de l'accent circonflexe sur le i et le u :

- dans les conjugaisons des verbes en aître (*il parait ; il connait...*);
- dans tous les mots (*un abime ; le diner ; une chaine ; murir ; une flute...*)
- à l'exception
 - de son emploi dans le passé simple de l'indicatif et l'imparfait et plus-que-parfait du subjonctif (*nous suivîmes*) ;
 - des noms propres et adjectifs tirés de ces noms (*Nîmes*) ;
 - des mots *dû, mûr, sûr, jeûne*, et des formes du verbe *croître* justement pour éviter la confusion entre homophones.

Bibliographie orthographe

- ▶ **Pour enseigner et apprendre l'orthographe**, Danièle Cogis, Delagrave 2005

Un ouvrage qui représente une belle somme actuelle. Très gros livre mais passionnant.

- ▶ **Un projet pour... Enseigner intelligemment l'orthographe**, Françoise Drouard, Delagrave 2009 ; collection Guides de poche de l'enseignant

- ▶ **Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves**, Marie-Noëlle Roubaud & Paul Cappeau, Bordas pédagogie, 2005

Excellent ouvrage qui montre les types d'erreurs et les moyens d'y remédier

- ▶ **Didactique de la conjugaison « le verbe autrement »** - Serge Meleuc & Nicole Fauchart, CRDP Midi Pyrénées, 1999

Une excellente réflexion sur la conjugaison et une remise en question efficace des pratiques traditionnelles

- ▶ **Orthographier**, Fayol Michel, Jaffré (J.P), Collection Apprendre PUF 2008.

- ▶ **Savoir orthographier**- coordonné par André Angoujard, Hachette, éducation, Nouvelle édition en 2007.

- ▶ **EOLE** (échelle d'acquisition en orthographe lexicale) - B. & P. Pothier, Retz

Acheter la dernière version avec CD-Rom

Donne les pourcentages de réussite orthographique des élèves pour un terme donné, du CP au CM2 ; permet d'analyser un texte entier pour évaluer le degré de difficulté orthographique et de gérer les résultats des élèves au regard des textes analysés

- ▶ Cahiers pédagogiques n°440 – février 2006 – **L'Orthographe** - Voir aussi le site de la revue avec des articles en ligne

