



HAL
open science

L'enseignement de l'orthographe en 6e SEGPA

Emilie Crom-Herbaut

► **To cite this version:**

Emilie Crom-Herbaut. L'enseignement de l'orthographe en 6e SEGPA. Education. 2010. dumas-00697247

HAL Id: dumas-00697247

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00697247v1>

Submitted on 15 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CROM – HERBAUT Émilie



**L'ENSEIGNEMENT DE
L'ORTHOGRAPHE
EN 6^e S.E.G.P.A.**

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188855

CAPA-SH OPTION F

SESSION 2010

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme Melle M^{me} CROM HERBAUT Emilie
né(e) le 12/11/1983
à DOUAI
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M^{me} CROM HERBAUT Emilie

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² Enseigner l'orthographe en SEGPA.

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le 1^{er} avril 2010

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur⁴,



Marie-Claude LECOCQ



⁴ Signer.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	Page 1
I. Les élèves de S.E.G.P.A et l'orthographe : constats et difficultés	Page 2
1. L'orthographe : un apprentissage complexe.....	Page 2
a. Présentation générale de la complexité du système orthographique français.....	Page 2
b. Le principe alphabétique et l'orthographe phonologique.....	Page 2
c. L'apprentissage des connaissances lexicales.....	Page 3
d. L'acquisition des connaissances graphiques générales.....	Page 4
e. L'apprentissage de la morphologie.....	Page 4
f. Un apprentissage à long terme.....	Page 6
2. Ce que nous demandent les Instructions Officielles.....	Page 7
a. Programme de l'École Primaire.....	Page 7
b. Programmes du Collège et de la S.E.G.P.A.....	Page 8
II. Ma classe et l'orthographe	Page 9
1. Présentation de ma classe et de mes élèves.....	Page 9
2. Analyse des différents types d'erreurs.....	Page 12
3. Conception de mes élèves sur l'orthographe.....	Page 15
III. Réflexions et changements à apporter afin de réconcilier mes élèves avec l'orthographe et favoriser leurs progrès	Page 20
1. Comment aider mes élèves à réfléchir lorsqu'ils écrivent.....	Page 20
2. Différentes formes de dictées.....	Page 26
a. Les Instructions Officielles.....	Page 26
b. La ritualisation.....	Page 26
c. Première dictée de l'année : constats et changements à prévoir.....	Page 26
d. Les changements réalisés.....	Page 27
3. La motivation par le projet : la création du site Internet de la S.E.G.P.A.....	Page 29
4. Le développement de l'autonomie des élèves.....	Page 30
5. La compréhension de certaines erreurs.....	Page 30
CONCLUSION	Page 32

ANNEXES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

INTRODUCTION

Ci ge comancé se maimonr praufétionél insi, vous auriez un échantillon condensé de ce que je rencontre chaque jour dans les écrits de mes élèves : des mots difficilement compréhensibles du fait d'une orthographe incorrecte. Depuis que je suis enseignante en S.E.G.P.A., j'ai ainsi été confrontée à la difficulté qu'ont mes élèves de produire des textes orthographiés correctement. Étant de formation littéraire, les compétences liées au français en général et aux écrits en particulier, m'ont toujours beaucoup préoccupée et je suis en quête de solutions pour aider mes élèves à progresser dans ce domaine.

En début d'année, en analysant les évaluations diagnostiques de mes élèves de 6^e, je me suis aperçue qu'ils rentraient assez facilement dans l'écrit. Tous les élèves ont su produire un texte d'au moins 5 lignes. Seul un élève n'a pas réalisé ce travail, dont la durée était limitée. Mais, même s'ils rentraient dans l'écrit, c'est-à-dire qu'ils savaient tous formuler et écrire des phrases, celles-ci n'étaient pas forcément compréhensibles du fait d'une orthographe souvent phonétique et approximative, tant au niveau lexical que grammatical.

Devant ce constat et l'ampleur du travail, je me suis interrogée sur ma propre pratique, sur ma façon d'enseigner l'orthographe. Je sais qu'il n'existe pas de méthode miracle, mais je reste persuadée que mes élèves sont capables de progresser. Comment allais-je aider mes élèves à se réconcilier avec l'orthographe, alors que leur vécu leur en renvoie une image négative ? Et comment favoriser leurs progrès lorsque ce stade sera dépassé, lorsqu'ils ne seront plus découragés par l'orthographe de leur propre langue ?

Mes différentes investigations m'ont permis de voir l'enseignement de l'orthographe sous un autre angle. J'ai donc décidé de rénover ma façon d'enseigner l'orthographe en la rendant plus proche des besoins des élèves et plus intégrée dans les projets de la classe, pour qu'ils ne soient plus découragés par cette matière et comprennent son importance.

Tout d'abord, après avoir présenté l'enseignement de l'orthographe, je ferai le point sur les compétences attendues dans ce domaine chez les élèves de 6^e S.E.G.P.A.

Ensuite, je décrirai ma classe, ses points forts et ses faiblesses, ainsi que son rapport avec l'orthographe.

Enfin, je ferai part des réflexions et des analyses qui m'ont permis de mieux appréhender les besoins de mes élèves et d'améliorer mes pratiques afin de les aider à progresser.

I. Les élèves de S.E.G.P.A. et l'orthographe : constats et difficultés

3. L'orthographe : un apprentissage complexe

a. Présentation générale de la complexité du système orthographique français

Selon Michel Fayol, membre de l'Observatoire National de la Lecture, du point de vue de la production, le système orthographique de la langue française fait partie avec l'anglais des « deux systèmes les plus complexes ». ¹ « Les règles régissant l'écriture des mots » ² sont assez importantes : cela rend donc son application complexe.

Pourtant, le français écrit est un système alphabétique : des correspondances systématiques existent entre des lettres et des phonèmes. Mais, la langue française n'est pas du tout un système idéal : à chaque lettre ne correspond pas un phonème et inversement. Fayol précise qu'en « lecture, la transparence des relations entre phonèmes et graphèmes est relativement élevée ». ¹ En revanche, en production, « un nombre restreint de phonèmes est associé à un nombre plus élevé de graphèmes ». ¹ Ainsi, ces irrégularités posent des problèmes spécifiques d'apprentissage.

À ces difficultés s'ajoutent des lettres dites muettes (*théâtre, hôpital*), des orthographes lexicales parfois très peu prévisibles (*yacht, thym*) et une caractéristique que le français est seul à présenter : des marques morphologiques qui n'ont le plus souvent pas de correspondance phonologique. Tel est le cas du pluriel des noms, des adjectifs et de celui des verbes (*les canards sauvages s'envolent*) et, dans une moindre mesure, des marques de genre (*votre fille est partie*).

Par ailleurs, des formes verbales sont fréquemment homophones : l'imparfait, le passé simple, le participe passé et l'infinitif se transcrivent différemment, mais ont souvent des prononciations équivalentes. L'orthographe de la langue française est donc très complexe et semée d'embûches pour les francophones en général, mais encore plus pour nos élèves en difficultés !

Du fait des caractéristiques du système orthographique, tous ceux qui apprennent le français écrit ne peuvent se contenter de découvrir le principe alphabétique et d'apprendre les correspondances phonèmes / graphèmes et graphèmes / phonèmes. Cet apprentissage nécessaire mais insuffisant doit être complété par quatre autres apprentissages : le principe alphabétique et l'orthographe phonologique, l'apprentissage des connaissances lexicales, l'acquisition des connaissances orthographiques générales et l'apprentissage de la morphologie.

b. Le principe alphabétique et l'orthographe phonologique

Le principe alphabétique constitue la base des apprentissages ultérieurs, tant en lecture qu'en écriture. Cela s'explique par deux raisons. Tout d'abord, si l'on dispose du principe alphabétique, on est capable de transcrire la quasi-totalité des mots qu'on entend et qu'on connaît. Cette transcription donnera

¹ FAYOL Michel, *Les journées de l'ONL, Enseigner la langue : orthographe et grammaire, L'orthographe et son apprentissage*, Site de l'ONL (orl.inrp.fr), 2006.

² Dictionnaire Hachette, article « Orthographe », Paris, 2003.

une orthographe phonologique, la plupart du temps non-normée.

Ensuite, ce principe orthographique permet « l'auto-apprentissage ». En effet, la pratique du recodage est efficace pour acquérir le lexique orthographique, même si ce dernier est irrégulier.

Des études ont montré que « *la capacité de segmenter la parole et de prendre conscience des unités phonémiques et la capacité de dénommer et de sonoriser les lettres étaient prédictives de l'apprentissage de la lecture* ». ¹ La mise en œuvre de ces deux capacités prépare d'ailleurs le mieux à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

À titre d'exemple, sur ma classe de 6^e de cette année, la majorité des doublements se situent au cycle 2. Pour les élèves les plus faibles en orthographe, c'est même une généralité. Cela prouve peut-être qu'ils ont eu des difficultés à mettre en œuvre ces deux capacités, ou ont eu des difficultés de prononciation qui ont duré, ce qui a induit des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, deux domaines prioritaires dans ce cycle et intimement liés à l'orthographe.

De plus, Michel Fayol montre, par l'intermédiaire d'une étude de Caravolas en 2001 et de Rieben en 2005, que le « *travail sur la connaissance des lettres et la conscience phonémique est encore plus efficace pour l'acquisition de l'orthographe* ». ¹

Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage du principe alphabétique influent positivement sur l'apprentissage de la lecture et de la production orthographique. Mais, selon Veronis en 1988¹, la connaissance du principe alphabétique ne permet de transcrire qu'un mot sur deux dans la langue française. De plus, notre alphabet (latin) ne comporte que 26 lettres, alors que la langue orale est composée de 36 phonèmes. Il n'existe dans le système graphique français aucun phonème auquel ne corresponde qu'une seule lettre, ni aucune lettre à laquelle ne corresponde qu'un seul phonème.

Il faut donc disposer d'autres connaissances, puisque le système orthographique français est irrégulier. Afin d'avoir des connaissances suffisantes pour écrire correctement les mots et réaliser les accords, il faut également avoir des connaissances lexicales.

c. L'apprentissage des connaissances lexicales

Toujours selon Michel Fayol, une seconde capacité consisterait à « *retrouver directement dans notre mémoire des formes orthographiques stockées, des instances, au moment de les transcrire* ». ¹ Nous serions donc dotés d'une sorte de « dictionnaire mental » ou « lexique orthographique » constitués de « *tous les mots que nous avons déjà rencontrés suffisamment souvent pour les avoir mémorisés* ». ¹ Ce lexique serait organisé selon la fréquence d'utilisation des mots. Cette hypothèse est rendue plausible par deux faits :

- Plus on rencontre une configuration donnée de lettres, c'est-à-dire un mot, plus on saura la lire ou la transcrire rapidement et correctement ;
- Lorsqu'on transcrit un mot, on fait une analogie avec des mots qui lui ressemblent.

Mais comment acquérir ce lexique orthographique ?

Nous savons aujourd'hui que l'apprentissage de ce lexique orthographique coïncide dans le temps avec l'acquisition du principe alphabétique. De plus, au cours de la dernière décennie, deux grandes conceptions complémentaires sont apparues.

La première considère que l'acquisition du lexique orthographique repose sur la pratique du décodage au cours de la lecture. Cette pratique conduirait à un auto-apprentissage qui reste difficile à expliquer ; un décodage rapide et fréquent conduirait au stockage en mémoire d'une unité lexicale. Une telle conception montrerait que l'essentiel de l'apprentissage du lexique orthographique est implicite, c'est-à-dire qu'il se « *réalise sans intention d'apprendre* » (Selon les travaux de Share en 1995 et 1999, et de Caravolas en 2001).¹

Cette conception prédit aussi que les personnes qui rencontrent des difficultés de décodage, par exemple les personnes dyslexiques, peineront à acquérir le lexique orthographique. Comme cette théorie n'est que partiellement vérifiée, il est clair que l'acquisition du lexique orthographique ne peut reposer exclusivement pour beaucoup d'élèves sur le seul apprentissage implicite. Je pense donc que, dans ma pratique de classe, je dois travailler le lexique orthographique de façon explicite.

D'ailleurs, la seconde conception considère qu'un enseignement explicite des formes orthographiques est nécessaire, et cela d'autant plus que les individus ont de faibles performances. Il est également intéressant de remarquer que, selon Fayol, « *l'organisation systématique (en terme de fréquence et de calendrier) de l'apprentissage d'un nombre limité de mots entraîne, notamment chez les plus faibles, une amélioration de performances* ». ¹

Néanmoins, ces suppositions et ces conclusions ont leurs limites puisque nous manquons d'études précises portant sur l'acquisition du lexique en lecture comme en écriture ; nous ignorons encore comment s'acquiert le détail de l'orthographe des mots.

d. L'acquisition des connaissances graphiques générales

Selon une étude faite dans les années 50-60 par des ingénieurs en télécommunication¹, les probabilités sont plus fortes de rencontrer certaines configurations de lettres plutôt que certaines autres. Autrement dit, certaines lettres sont souvent associées et constituent des configurations repérables et mémorisables : l'association de « l » et de « a » est beaucoup plus fréquente que celle de « l » et « y ».

Ainsi, au fur et à mesure que les enfants apprennent à lire et qu'ils maîtrisent de mieux en mieux le décodage, ils associent en mémoire des configurations sonores avec des configurations de graphèmes pouvant inclure des lettres muettes et des irrégularités (exemples : -able, -age, -ienne).

Dès lors, ceux qui disposeraient de cette connaissance pourraient construire des orthographe plausibles de mots totalement ou partiellement nouveaux. Ensuite, ces constructions doivent être validées par une correction ou une approbation et pourraient ainsi être mémorisées.

e. L'apprentissage de la morphologie

Les linguistes distinguent deux types de morphologie :

- La morphologie flexionnelle qui concerne les phénomènes d'accord en genre et en nombre des noms, des adjectifs, et des verbes, ainsi que les marques des modes et des temps des verbes ;
- La morphologie dérivationnelle qui concerne la formation des mots.

J'ai choisi de m'intéresser davantage à la morphologie flexionnelle, car elle pose davantage de problèmes d'enseignement et d'apprentissage. En effet, en français, les enfants découvrent au cours de l'apprentissage de l'écrit qu'il existe des marques qui n'ont pas de correspondant phonologique (exemple : le chien mange / les chiens mangent).

À l'oral, ce sont les déterminants qui indiquent si un mot est au pluriel, au singulier, au féminin ou au masculin. Les noms, les adjectifs et les verbes ne portent que rarement des marques audibles de genre et de nombre.

Ainsi, on comprend pourquoi l'enseignement de la grammaire a toujours été étroitement associé à l'orthographe. À ce sujet, la théorie d'Anderson (en 1983 et 1995)¹ postule que l'apprentissage commence par la formulation explicite de règles. Par exemple, *« si c'est un nom et qu'il est au pluriel, il faut ajouter un « -s », si c'est un adjectif et qu'il est au pluriel, il faut ajouter un « -s », si c'est un verbe et qu'il est au pluriel, il faut ajouter « -nt » »*.

Par conséquent, la pratique contrôlée de l'application des règles (exercices, évaluations) conduit à la constitution d'une procédure (une procéduralisation) qui devient de plus en plus rapide, qui ne requiert plus de contrôle et qui mobilise de moins en moins d'attention. Et c'est là que la majorité de nos élèves pêchent : cette procéduralisation ou automatisation est absente, en cours d'acquisition ou irrégulière. Rares sont les élèves de ma classe à avoir atteint ce stade.

Trois phases marquent l'apprentissage de l'orthographe morphologique selon des études de Largy, Fayol et Lemaire en 1996.¹

Pendant la première phase, c'est-à-dire chez les plus jeunes, les enfants ne marquent le pluriel ni pour les noms ni pour les verbes : ils écrivent les mots sous leur forme neutre (au singulier pour les noms, à la forme de la troisième personne du singulier pour les verbes). Pourtant, ils connaissent pour la plupart la marque du pluriel nominal et savent l'interpréter en formulant plus ou moins bien la règle correspondant à la procédure. Ils possèdent une connaissance mais ne la mettent pas en œuvre. Ils sont donc en mesure de détecter les erreurs d'accord et de les corriger, alors même qu'ils en commettent eux-mêmes très souvent.

Pendant la deuxième phase, les enfants utilisent le *-s* (pluriel nominal) à la fois pour les noms (forme correcte) et pour les verbes (forme erronée) en généralisant le *-s* aux verbes. Cela est dû au fait qu'ils ne différencient pas les catégories syntaxiques du nom, de l'adjectif et du verbe.

Pendant la troisième phase, les enfants utilisent la terminaison *-nt* pour les verbes mais aussi à quelques adjectifs et à quelques noms, notamment lorsque ces noms ou ces adjectifs ont un homophone verbal. De plus, les mots homophones sont plus souvent infléchis avec la marque du plus fréquent d'entre eux, nom ou verbe.

Une étude supplémentaire de ces mêmes chercheurs a permis de conclure que l'enseignement explicite assorti d'exercices et d'évaluations immédiates semble en mesure d'induire à court terme une amélioration des performances d'accord. Mais cette étude n'a pas montré la stabilité des apprentissages, ni si le réinvestissement était concluant.

f. Un apprentissage à long terme

Carole Tisset dans *Observer, manipuler, enseigner la langue*³ montre que l'apprentissage de l'orthographe doit se faire par « paliers » et qu'il ne faut pas « brûler les étapes ». La première étape est celle de la « conscientisation », phase pendant laquelle l'enfant est sensibilisé à un problème orthographique. C'est ce que je m'efforce de faire lors de la phase de préparation de la dictée, que je développerai ultérieurement.

L'étape suivante consiste à la conception des réponses à ce problème : l'ajout d'un -s à une forme nominale plurielle, par exemple. Lorsque l'enfant a pris conscience de la réponse adéquate, « *il doit exercer un violent effort de réflexion pour appliquer la réponse juste* »³ : c'est la « phase de réflexion ». Pendant cette étape, la confrontation entre pairs est très intéressante.

Enfin vient la « phase d'automatisation », où le cerveau gère l'orthographe en « pilote automatique » sans que l'enfant se pose de questions ou utilise les techniques apprises par son enseignant pour résoudre un problème orthographique. Cette dernière phase est loin d'être acquise en fin de scolarité par la majorité des élèves, et encore moins pour nos élèves ayant des difficultés graves et persistantes.

C'est pourquoi, le Ministère de l'Éducation Nationale a prévu que l'apprentissage de l'orthographe ne fasse que commencer à l'école primaire et se poursuive au collège, voire au lycée. Les élèves de 6^e sont donc arrivés pratiquement au milieu de leur apprentissage de l'orthographe.

Il convient donc de renforcer les acquis de certains élèves, alors que pour d'autres il sera nécessaire de revoir les bases fondamentales.

Ces élèves, en grande difficulté scolaire, vivent différemment l'entrée au collège : certains la considère comme un nouveau départ, mais d'autres gardent un sentiment d'échec et ont une image dévalorisée d'eux-mêmes.

Cela est valable dans toutes les matières mais particulièrement dans le cadre de l'orthographe qui constitue l'un des aspects les plus complexes de notre langue. Au regard des évaluations et des dossiers des élèves, l'orthographe les a très souvent pénalisés et mis en échec. Il est donc du devoir de l'enseignant de « *créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant pour que chaque élève retrouve l'estime de lui-même et renoue avec la réussite scolaire* »⁴. L'apprentissage de l'orthographe peut y contribuer.

³ TISSET Carole, *Observer, manipuler, enseigner la langue*, Paris, Hachette Éducation, 2005.

⁴ Bulletin Officiel S.E.G.P.A. n°18 du 30 avril 2009.

4. Ce que nous demandent les Instructions Officielles

L'acquisition des connaissances et compétences du socle commun est un objectif de la scolarité obligatoire, commun à tous les élèves. En S.E.G.P.A., il s'agira de conduire les élèves à acquérir le plus grand nombre de compétences du socle commun, les acquis du collège étant destinés à être complétés au cours de la formation professionnelle. Même si les programmes d'enseignement de référence sont les programmes de collège, j'ai trouvé intéressant de comparer les différentes attentes au sujet de l'orthographe. J'ai ainsi pu déterminer ce que je devais attendre de mes élèves, et les objectifs que je devais viser.

a. Programme de l'École Primaire

Je trouve utile de vérifier de quelle manière l'orthographe a été enseignée à mes élèves les années précédentes.

Les Instructions Officielles pour l'école primaire nous font comprendre qu'il est « *nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire* ». Mes élèves de 6^e sortant de l'école primaire en sont loin. Le texte poursuit en ces termes : « *Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité* ».⁵ Cela me semble indispensable pour tous les élèves, qu'ils soient en S.E.G.P.A. ou dans des classes ordinaires.

Au début de leur scolarité, mes élèves ont été enseignés selon les programmes de 2002, qui préconisaient l'Observation Réfléchie de la Langue. L'O.R.L. « *conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques* ».⁵ Cette façon d'enseigner « *doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ».⁵

Depuis, avec notamment l'installation du Socle Commun des Connaissances, cette façon de faire a été abrogée (voir l'article 2 du hors série n°3 du Bulletin Officiel du 19 juin 2008). On lit dans Le Socle Commun⁶ : « *L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes* ». On observe donc un revirement dans les directives officielles.

Dans le Bulletin Officiel, hors-série du 19 juin 2008, au sujet du cycle des approfondissements, il est précisé qu'une « *attention permanente [doit être] portée à l'orthographe* ». « *La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction* » est encouragée afin de fixer les connaissances acquises et de conduire progressivement à l'automatisation de l'orthographe.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, préface de François Fillon, programmes 2004-2005, CNDP / XO Éditions 2004, page 189.

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir*, présenté par Gilles de Robien, CNDP / XO Éditions 2006.

L'orthographe a donc été une des priorités dans l'enseignement qu'ont reçu mes élèves, mais a été enseignée sous différentes formes. Pourtant mes élèves ont de sérieuses lacunes, tant au niveau de l'orthographe grammaticale que de l'orthographe lexicale. Alors, comment enseigner l'orthographe à mes élèves de 6^e S.E.G.P.A. ?

Le fait d'enseigner l'orthographe, les conjugaisons et la grammaire de manière à en gommer l'aspect purement arbitraire, en essayant de « *donner du sens aux nécessaires conventions du langage* »¹, me semble être une idée intéressante. Mais, comme le souligne Michel Fayol, « *il semble nécessaire que cet exercice soit accompagné d'un apprentissage systématique, progressif et exhaustif des conjugaisons et des règles de la grammaire de phrase* »¹.

Il serait donc nécessaire d'établir un équilibre entre la démarche de compréhension – qui « fasse sens pour les élèves », comme on dit dans les I.U.F.M. – et la démarche absolument nécessaire d'apprentissage systématique.

Cela étant dit, voyons ce que le Ministère de l'Éducation Nationale préconise pour le collège, et donc pour la S.E.G.P.A.

b. Programmes du Collège et de la S.E.G.P.A.

Dans un Bulletin Officiel spécial⁷ concernant le français au collège, des directives sont données pour la mise en place du nouveau programme dès la rentrée 2009-2010 pour la classe de sixième.

L'importance de l'orthographe est soulignée : « *Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle* ». ⁷ Pour cela, le professeur de français doit accorder une attention constante à l'acquisition d'une « *bonne maîtrise de l'orthographe par ses élèves* ». ⁷ Il doit notamment s'assurer de leur « *capacité d'orthographier correctement leur propre texte* ». ⁷

De plus, l'acquisition de la compétence orthographique est « *indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire et au lexique* ». ⁷ Le professeur doit veiller à la mémorisation des règles essentielles et à « *leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées* ». ⁷

Il est également souligné que l'acquisition de la compétence orthographique dépend aussi de la capacité de l'élève à « *réfléchir sur ce qu'il écrit lui-même et sur ce qui est écrit par d'autres* ». ⁷ Le professeur doit donc conduire l'élève à revenir sur ses erreurs, à les identifier, à les analyser et à les corriger.

L'élève doit aussi apprendre à consulter et à utiliser régulièrement et méthodiquement le dictionnaire, le manuel de grammaire, le guide de conjugaison ou encore à se servir, avec discernement et sans y voir un outil qui le dispenserait de la réflexion, d'un logiciel de correction orthographique adapté.

⁷ Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

Dans l'Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3, pour valider la Compétence 1 – La maîtrise de la langue française, Écrire, il faut avoir acquis parmi 7 compétences celles-ci :

- Savoir copier un texte sans erreur ;
- Savoir écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- Savoir utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

Ces compétences travaillées en orthographe sont celles que je vise avec mes élèves.

Elles sont bien détaillées dans un tableau créé par l'équipe des directeurs de S.E.G.P.A. de la Circonscription d'Arras A.S.H. Ce tableau reprend les compétences du Socle Commun et celles du livret de Compétences S.E.G.P.A. (voir annexe 1).

II. Ma classe et l'orthographe

1. Présentation de ma classe et de mes élèves

Ma classe de 6^e1 est composée de 13 élèves : 6 filles et 7 garçons. L'effectif a changé en cours d'année : deux élèves sont partis et une autre élève est arrivée, les trois changements étant dus à des déménagements. Tous les élèves sont demi-pensionnaires : ils se retrouvent donc ensemble toute la journée. Ils viennent de différents établissements et de différents niveaux : 9 élèves étaient en CM2 (*Stéphane, Maxence, Dylan, Maxime, Pauline, Tony, Cynthia, Baptiste, Graziella*), deux élèves étaient en C.L.I.S. (*Jason et Laura* qui était, elle, intégrée en partie en CM2), *Marine* était en CM1, et *Émilie* était en I.M.E. et se trouve en inclusion en S.E.G.P.A. avec la classe d'âge inférieure cette année.

En début d'année, l'ambiance de la classe était plutôt tendue, les différents entre les élèves étaient fréquents. Un des principaux objectifs fut donc d'améliorer cette ambiance afin de favoriser les apprentissages ce qui ne fut pas chose facile, notamment avec l'alternance due à la formation. J'ai ainsi veillé à ce que dans l'apprentissage de l'orthographe, il n'y ait pas de concurrence entre les élèves, mais plutôt de l'entraide et une envie de progresser ensemble.

Lors des évaluations diagnostiques de la circonscription d'Arras A.S.H. de début d'année, les résultats en *Maîtrise de la langue* (55,73 % de réussite) montraient une grande dispersion des taux de réussite. On remarque ainsi un noyau de tête de 5 élèves qui ont plus de 60 % de réussite (*Marine, Pauline, Graziella, Maxence et Stéphane*), puis un groupe de 4 élèves ayant obtenu des résultats moyens (*Laura, Tony, Émilie et Maxime*) et enfin un petit groupe de 4 élèves plus faibles qui ont obtenu moins de 50 % de réussite (*Cynthia, Baptiste, Dylan et Jason*).

Les items concernant la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire sont les moins bien réussis. La classe a d'ailleurs, en général, mais aussi dans ces domaines particuliers, des résultats inférieurs aux résultats de la circonscription :

- En grammaire : 45,33 % de réussite contre 51,93 % dans la circonscription ;

- En orthographe : 48,64 % de réussite contre 58,39 % dans la circonscription.

En revanche, les items concernant la compréhension et l'écriture sont bien réussis : 72,32 % pour la compréhension et 61,90 % pour l'écriture.

Même si les résultats des évaluations concernant l'écriture sont à relativiser, du fait du manque de précision des barèmes, il semble intéressant de s'appuyer sur ces points forts pour pouvoir améliorer l'orthographe.

Pour adapter mon enseignement de l'orthographe, j'ai créé deux groupes de niveaux qui ne sont pas figés.

Six élèves font partie du groupe 1. Il s'agit d'élèves ayant réussi le plus de compétences aux évaluations de début d'année.

Marine et *Pauline* ont des facilités dans ce domaine : elles sont en phase d'automatisation. Lors de dictée préparées, les erreurs sont rares et lors de copie sous la dictée, elles savent revenir sur leurs erreurs et les corriger, en les justifiant pour la plupart. Ponctuellement, elles ont la responsabilité de tutorer d'autres élèves. Cela les valorise. *Marine* en a besoin du fait de son caractère assez timide et introverti, et d'une estime d'elle-même peu développée. De plus, ses compétences sont assez hétérogènes : alors qu'elle avait les meilleurs résultats en français aux évaluations diagnostiques de début d'année, elle a eu les moins bons en mathématiques. J'essaie donc de la valoriser le plus possible en français.

Les compétences en orthographe de *Maxence* et *Stéphane* ont besoin d'être consolidées. Ils savent généralement corriger leurs erreurs, si elles sont mises en valeur. Néanmoins, leurs erreurs encore nombreuses montrent que l'orthographe n'est pas automatisé. Le travail en classe et à la maison étant sérieux et correct, les progrès sont possibles. *Stéphane* a la volonté de réussir et de progresser, alors que *Maxence* a tendance à avoir besoin qu'on le rassure. Ainsi, il commence très régulièrement une activité en affirmant qu'il ne saura pas le faire ou que « c'est nul ! », ou encore « c'est mort ça ! ». Pourtant, il en est tout à fait capable. Cela se manifeste également dans sa manie de rabaisser les autres élèves à son profit. Ces points seront à travailler dans son projet individuel.

Maxime et *Laura* ont un niveau correct, mais sont assez irréguliers dans leurs résultats. Cela varie en fonction de leur travail et de leur investissement. Ils ont automatisé certaines règles, mais ces « acquis » sont changeants selon leur degrés de concentration et d'investissement : certains écrits (dictée ou copie) sont exempts de certains types de fautes, alors que d'autres non.

Sept élèves font partie du groupe 2. Il est constitué d'élèves ayant moins bien réussi les évaluations de début d'année en orthographe. Ils se distinguent en deux groupes.

D'un côté, *Tony*, *Émilie* et *Graziella* ont besoin de consolider leurs acquis, mais font des efforts et progressent. Ils sont donc susceptibles de se joindre aux activités des élèves du groupe 1. J'ai fait un

essai pour *Tony* au mois de janvier après en avoir discuté avec lui. Cet essai a été concluant au niveau des résultats, mais ce changement l'a quelque peu paniqué : il a été très nerveux pendant la dictée, a cessé d'écrire pendant un moment, a recopié sa feuille, râlait... Je l'ai donc laissé se calmer, j'ai repris la dictée en particulier avec lui et les résultats ont été très satisfaisants. Il m'a expliqué qu'il n'avait pas aimé ce changement et qu'il préférerait rester dans le groupe 2. Je suppose qu'il préfère se sentir rassuré en gardant ses habitudes, en se sentant complètement à l'aise avec des contenus qu'il est certain de maîtriser. Son instabilité au niveau affectif et sur le plan familial doit influencer sa façon de réagir. *Émilie* manque de confiance en elle, mais elle possède une bonne réflexion sur le système orthographique : elle cherche à comprendre ses erreurs, à les corriger et a le désir de progresser. *Graziella* est capable de mieux réussir, mais elle fait peu d'efforts : elle a besoin d'être tirée vers le haut et ne doit pas rester sur ses acquis. Ainsi, je vais continuer d'augmenter et de varier les difficultés pour que ce groupe de trois élèves puisse poursuivre leurs progrès.

De l'autre côté, pour *Cynthia*, *Baptiste*, *Dylan* et *Jason*, l'orthographe est un apprentissage très difficile.

Baptiste a envie de progresser et adopte peu à peu des automatismes qui lui permettent de corriger ses erreurs. Il est dyslexique et a été suivi par une orthophoniste les années précédentes. Lors d'un entretien avec sa mère, je l'ai incitée à poursuivre ce suivi qui avait été stoppé. *Baptiste* fait des efforts pour se concentrer lors de situations d'évaluations ou si d'autres élèves voient ses écrits, mais lors de copie ou d'écrits libres, les mots sont difficilement déchiffrables et phonétiquement incorrects. Il a besoin qu'on lui rappelle de se concentrer, de se relire et de faire en sorte que tout le monde puisse comprendre ce qu'il écrit. *Baptiste* a changé de comportement depuis le début d'année et s'investit plus dans ses apprentissages. Néanmoins, il a encore besoin qu'on lui rappelle ce qu'il doit faire du fait de son manque d'attention lors des passations des consignes.

Cynthia a elle aussi changé de comportement au cours de l'année, mais à son désavantage. En début d'année, elle était pleine de bonnes volontés, se rendait compte de ses difficultés et voulait progresser. Mais, voyant qu'elle devait faire des efforts constants, elle s'est peu à peu découragée. Elle a souffert de l'alternance qui l'a déstabilisée, son caractère assez fort et quelque peu rebelle étant mis en avant lors des périodes de remplacement. Des problèmes familiaux l'affectant également, *Cynthia* a des difficultés à faire confiance à un adulte et a besoin de stabilité.

Dylan a de nombreuses difficultés en orthographe. Pourtant, il cherche à faire des efforts même s'ils sont irréguliers. Il réagit rarement de façon positive face aux difficultés ou aux conseils qui lui sont donnés. Son écriture très peu soignée et parfois illisible sont un frein en orthographe, car les mots écrits sont très difficiles à déchiffrer s'il ne s'applique pas. *Dylan* n'arrive pas à écrire très longtemps de façon lisible, que ce soit lors de copie ou de dictée. Ces différents aspects seront travaillés dans son projet individualisé, puisqu'ils sont des entraves à ses progrès.

Jason a également beaucoup de difficultés en orthographe. Il fait preuve de bonne volonté mais ses nombreuses absences et son manque de travail à la maison gênent ses progrès. Les règles et l'orthographe lexicale travaillées en classe ne sont pas acquises. Néanmoins, *Jason* est capable de corriger certaines erreurs si on lui rappelle la règle.

Pour une majorité d'élèves, le travail irrégulier nuit aux résultats et aux progrès. Par exemple, les apprentissages et les révisions des dictées à la maison influencent beaucoup les résultats des évaluations. Même si la préparation en classe a été sérieuse, les élèves ne travaillant pas de nouveau les dictées à la maison risquent de se pénaliser, d'autant plus si leur mémoire à long terme est affectée. J'insiste donc sur ce travail à la maison, en leur demandant par exemple de copier plusieurs fois la dictée, en copiant les mots en ayant préalablement caché le modèle, en se faisant dicter le texte ou les mots par un proche...

2. Analyse des différents types d'erreurs

Pour pouvoir aider mes élèves à s'améliorer, je dois d'abord savoir ce que je dois travailler en priorité avec l'ensemble des élèves et plus particulièrement avec certains élèves.

Même si j'ai lu et étudié la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach (1980), j'ai préféré utiliser la grille suivante, plus simple et plus lisible, pour que je puisse l'exploiter avec mes élèves. Je pourrai ainsi détecter certaines lacunes, mesurer les progrès et adapter le contenu de mes cours aux besoins des élèves concernés.

Cette grille typologique des erreurs d'orthographe est proposée par Liliane Pelletier et Élisabeth Le Deun dans l'ouvrage intitulé *Construire l'orthographe*.⁸

Elle se compose de 5 grandes catégories ou types d'erreurs :

➤ Type 1 : Erreurs de sons

⇒ Toutes les erreurs qui altèrent la valeur phonique (oubli ou ajout d'une syllabe, d'un accent, confusion de sons).

➤ Type 2 : Erreurs sur les mots

⇒ Oubli ou ajout d'une lettre, d'une syllabe, d'un accent mais sans changer la prononciation du mot lu.

➤ Type 3 : Erreurs d'accord et de conjugaison

⇒ Accords en genre, en nombre, des noms, déterminants et adjectifs.

⇒ Accords du verbe avec le sujet.

⇒ Erreur sur la terminaison des verbes.

➤ Type 4 : Erreurs sur les homophones (lexicaux ou grammaticaux)

➤ Type 5 : Erreurs de signes

⇒ Mauvaise utilisation de la ponctuation, du trait d'union, de la majuscule ou de l'apostrophe.

⁸ PELLETIER Liliane et LE DEUN Élisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles pratiques, Nouveaux outils*, Bordeaux, Magnard, 2004, page 60.

Pour construire mon analyse, je me suis d'abord penchée sur les évaluations diagnostiques 6^e S.E.G.P.A. de la circonscription d'Arras A.S.H., que mes élèves ont effectuées en début d'année. Je suis donc la trame des exercices, des items et des compétences évaluées dans ce livret pour pouvoir plus facilement les croiser avec différents écrits de mes élèves (copie de leçon et d'énoncés, copie d'un texte plus long, premier jet de dictée dialoguée, premier jet d'écriture dans le cadre des projets, dictées préparées). L'évaluation diagnostique de début d'année avait besoin d'être complétée par d'autres écrits pour que l'évaluation soit plus fiable et plus précise.

Voici ce que j'ai pu retirer de cet examen que j'organiserai par compétence :

- Savoir copier un texte court en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation ; le texte est écrit au tableau (voir annexe 2 ; exercice 45 du livret) :

Quatre items étaient évalués, mais seulement trois nous intéressent :

- Item 1 : Tous les mots doivent être copiés.

Tous les élèves ont réussi cet item. En revanche, lors de copies de leçons ou d'énoncés, les oublis de mots sont fréquents chez certains élèves. Par exemple, *Graziella*, *Baptiste*, *Jason* et *Dylan* oublient fréquemment un ou plusieurs mots, un morceau de phrase, voire une phrase. Cela est certainement dû à une mauvaise orientation dans l'espace ou à un manque d'attention. Pour *Dylan*, l'acte d'écrire demande de vigoureux efforts, il « oublie » donc davantage de mots lorsque le texte est plus long.

- Item 2 : Toutes les majuscules doivent être présentes (erreur de type 5) et les mots doivent être écrits sans aucune erreur.

Sur les 12 élèves évalués, 9 ont échoué ; 2 uniquement à cause des majuscules, 2 uniquement à cause des accents, et les autres élèves pour un ensemble d'erreurs telles que : l'oubli de majuscules, d'accents, de lettres (qui altèrent la prononciation), de tirets, des lettres en plus ou la confusion entre deux lettres.

Les élèves ayant fait le plus d'erreurs sont *Jason*, *Dylan* et *Cynthia* ; leurs difficultés en orthographe se retrouvent donc tant lors de copies que lors d'écrits spontanés. *Baptiste* oublie également fréquemment les majuscules.

- Item 3 : L'écriture doit être bien formée : les lettres doivent être entières et bien tracées et les liaisons entre les lettres correctes.

Seul *Dylan* échoue à cet item : ses lettres ne sont pas bien tracées, certaines ne sont pas fermées ou ne sont pas liées aux autres, certaines lettres sont illisibles ou peuvent être confondues avec d'autres, et enfin, il ne respecte pas la disposition correcte des lettres sur les lignes (voir annexe 2). Le premier objectif de son projet individualisé sera de travailler ce B.E.P., puisque si la formation de ses lettres n'est pas correcte, son écriture ne sera pas lisible et son orthographe sera difficilement évaluable : on ne pourra pas savoir si c'est une erreur d'orthographe ou simplement une mauvaise formation des lettres.

Concernant la copie d'un texte court, l'orthographe pose donc quelques soucis à différents élèves. Ces difficultés s'amplifient lorsque le texte à copier s'allonge. Les erreurs de type 5 y sont le plus

fréquentes : oubli ou ajout de majuscules, ponctuation oubliée. Des accents sont également oubliés, mal placés ou mis dans le sens inverse. Voilà notamment pourquoi j'insiste sur la relecture de chaque écrit car ce sont des erreurs que les élèves repèrent et peuvent facilement corriger.

- Savoir écrire sous la dictée en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ; en marquant l'accord en genre et en nombre dans les groupe nominal ; en marquant l'accord du verbe et du sujet dans des phrases ou l'ordre syntaxique régulier est respecté ; en orthographiant correctement les « petits mots » les plus fréquents. (Voir annexe 3, exercices 6 et 9 du livret)

Trois items sont évalués :

- Item 1 : L'accord dans le groupe verbal (erreur de type 3).

Seuls quatre élèves ont été capables d'accorder le verbe « *poussent* » avec le sujet « *les champignons* ». Ces élèves font partie du groupe 1 en orthographe et sont ceux qui font généralement le moins d'erreurs d'accord dans le groupe verbal. La terminaison en *-s* au lieu de *-nt* au verbe à la 3^e personne du pluriel est assez fréquente.

- Item 2 : L'accord dans le groupe nominal (erreur de type 3).

Trois élèves (*Jason, Émilie et Baptiste*) ont échoué à toutes les formes d'accord dans le groupe nominal (pour les mots « *champignons* », « *grands* » et « *arbres* »). Cinq élèves ont tout réussi (*Maxence, Laura, Maxime, Tony et Marine*). Mais, au regard des autres formes d'écrits, ces accords sont assez irréguliers chez les élèves, que ce soit pour des écrits spontanés ou des écrits préparés. *Stéphane*, qui a fait deux erreurs sur trois accords, a écrit par exemple dans une dictée préparée : « *les élèvent* » : il confond donc les marques du pluriel chez les noms et chez les verbes. Puisque ce sont des marques morphologiques qui n'ont pas de correspondance phonologique, ces erreurs d'accord sont assez courantes. Un travail en grammaire et en conjugaison semble donc indispensable pour que les élèves fassent la distinction entre le verbe et le nom commun et évitent ainsi ce genre d'erreur. Certains élèves, tel *Maxime*, mettent la marque du pluriel à des noms au singulier ; je pense que l'inattention y est pour beaucoup, car ils corrigent très facilement ce genre d'erreur et la repèrent lors de la relecture. En ce qui concerne plus particulièrement l'orthographe dite grammaticale, il semble souhaitable de hiérarchiser ces exigences. Par exemple, la marque du nombre à l'écrit est première par rapport à la marque du genre ; elle est d'abord attendue dans l'orthographe des noms avant celle des adjectifs.

Fayol explique ces oublis d'accord par le fait que les enfants d'un niveau faible, « *ne disposent pas d'une capacité d'attention suffisante pour gérer l'application de l'accord nominal* ». ¹ L'essentiel de leur attention est « *sans doute capté par, d'une part, la détermination de l'orthographe du mot et, d'autre part, la réalisation graphique* ». ¹ Cette surcharge cognitive entraînant des erreurs, la relecture permet de cibler une autre tâche : repérer les erreurs et les corriger.

- Item 3 : La correspondance phonie / graphie.

La correspondance phonie / graphie n'est pas encore acquise pour au moins 5 élèves de la classe (*Jason, Dylan, Tony, Émilie et Baptiste*). Par exemple, *Dylan* ajoute certaines lettres (« *pharefelue* » pour

farfelu), en oublie d'autres (« *cochette* » au lieu de *clochette*), confond des sons (« *grintin* » pour *gratin*), inverse des lettres (« *digen* » au lieu de *digne*), complexifie un son (« *pharefelue* » au lieu de *farfelu*) ou forme mal certaines lettres ce qui rend la compréhension difficile. Selon Béatrice et Philippe Pothier, « ces erreurs devraient avoir disparu à l'entrée du C.P. puisqu'elles sont, assez souvent, la conséquence d'une mauvaise maîtrise de la langue orale ».⁹ Ces élèves n'ont donc pas forcément acquis le principe alphabétique qui a été développé dans le I.1.b. *Dylan* a d'ailleurs un défaut de prononciation pour certains sons. Les élèves cités précédemment sont ceux qui ont le plus échoué à l'évaluation diagnostique de lecture des sons effectuée en début d'année. Ils feront partie d'un groupe de besoins afin de travailler les sons mal lus et mal orthographiés. Lors des dictées, ils seront plutôt évalués sur l'orthographe lexicale. Les autres élèves sont en cours d'acquisition pour la correspondance entre la phonie et la graphie.

- Savoir écrire sous la dictée en orthographiant correctement les « petits mots » grammaticaux les plus fréquents (voir annexe 4, exercice 10).

Ces mots étaient six mots invariables couramment utilisés. Sept élèves de la classe ont mal orthographié trois mots et plus. Seuls *Maxime* et *Pauline* ont su écrire correctement les mots dictés. Ainsi, même des mots très fréquents et courts ne sont pas forcément bien écrits. Ils peuvent même être totalement transformés. Chez *Dylan*, le mot « alors » devient « *aleroe* », mot phonétiquement incorrect et comportant deux confusions de sons. Chez *Baptiste*, l'ajout de « *e* » est fréquent. Sa façon d'écrire le mot « aussi » est intéressante à analyser : « *ausix* ». La dernière syllabe se transforme en « *six* », comme le chiffre ; lorsqu'il a transcrit ce mot, il a donc fait une analogie avec un mot courant qui lui ressemble phonétiquement.

L'apprentissage des mots invariables sera donc une des priorités et sera étudié au fil de l'année.

Voyons maintenant comment mes élèves considèrent l'orthographe.

3. Conception de mes élèves sur l'orthographe

En cours d'année, fin février, j'ai voulu connaître les représentations de mes élèves sur l'orthographe. En demi-groupe, les mêmes groupes de niveaux qu'en orthographe, je leur ai demandé de remplir un questionnaire de façon individuelle, de façon à avoir réellement leur avis personnel. Ce questionnaire n'a été effectué que par 12 élèves, *Tony* étant absent. Pour ne pas les influencer, nous avons simplement lu les questions ensemble sans les commenter. Si les élèves avaient des interrogations ou ne comprenaient pas la question, j'allais près d'eux afin de ne pas induire d'idées aux autres élèves. Je n'ai malheureusement pas pu faire un retour avec mes élèves sur ce questionnaire, cela sera fait à mon retour. Par contre, en passant dans les rangs, j'ai demandé à certains élèves de m'expliquer les réponses qui n'étaient pas clairement exprimées.

⁹ POTHIER Béatrice et Philippe, *Les erreurs d'orthographe à l'école, diagnostic et remédiation*, Paris, Retz, 2005, page 19

Pour aider *Jason*, j'ai relu les questions avec lui et les deux dernières réponses ont été écrites par moi-même selon ce qu'il me disait ; pour seconder *Dylan*, je lui ai demandé de relire à voix haute ce qu'il avait écrit pour que je puisse déchiffrer.

Dans mes questions, je visais plusieurs objectifs. Je vais les détailler ci-dessous tout en analysant les réponses de mes élèves. J'ai volontairement retranscrit en intégralité, par souci d'authenticité, certaines réponses des élèves, avec les erreurs s'il y en avait (voir annexes 5 et 6 : Questionnaires « *Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ?* » complétés par *Baptiste* et *Maxence*).

- Question 1 : Pour toi, l'orthographe c'est quoi ?

À travers cette question très ouverte, je voulais comprendre ce que représente le mot « *orthographe* » pour mes élèves, savoir quelles idées ils associaient à ce terme.

Pour l'ensemble des élèves du groupe 2, les élèves ayant le plus de difficultés, l'orthographe se résume à « *des mots* ». Ils ont certainement pensé que l'orthographe se résume à des mots, puisque je travaille surtout l'orthographe lexicale avec eux. Je dois donc corriger cette conception en élargissant leur point de vue.

Ma crainte étant qu'un amalgame se fasse entre la première et la deuxième question, seul *Jason* affirme que c'est « *pour apprendre à écrire* » ; il précise donc l'utilité de l'orthographe, objet de la deuxième question.

Dans le groupe 1, *Maxence* rejoint l'idée de la majorité des élèves du groupe 2 en écrivant que l'orthographe sert « *à bien savoir écrire certains mots* ». *Stéphane* dit que c'est « *l'alphabet* ». Je suppose qu'il dit cela parce que les mots sont formés des lettres de l'alphabet, que l'alphabet est à la base de l'écriture et donc de l'orthographe. Les autres élèves sont dans le jugement : ils « *aiment bien* » ou « *c'est bien* ». Par contre, *Laura* affirme, malgré ses acquis dans ce domaine : « *J'aime pas l'orthographe et s'est nul* ». Cette réaction démontre son manque de confiance en elle : elle pense ne pas réussir, elle se dévalorise et préfère donc dire qu'elle n'aime pas. Je pense qu'elle a mal vécu l'apprentissage de l'orthographe les années précédentes, puisqu'à la dernière question elle écrit : « *Avant j'étais nul et j'ai fait des effort* ». Elle emploie donc ce même adjectif « *nul* » pour désigner l'orthographe et se décrire par rapport à l'orthographe. Si elle n'aime vraiment pas cette matière, elle fait tout de même des efforts pour réussir et pour progresser, ce qui est tout à fait positif.

Les avis sont donc assez variés et assez partagés.

- Question 2 : Ça sert à quoi l'orthographe ?

Je voulais déterminer par cette question si pour eux l'orthographe servait à quelque chose, et aussi quelle était son utilité : tous les élèves trouvent une utilité à l'orthographe, ce qui est plutôt rassurant.

Chez quatre élèves du groupe 1, la notion d'amélioration des écrits est présente ; elle est liée à l'idée de ne pas faire de « *fautes* ».

La notion d'apprentissage de l'écriture se retrouve chez cinq autres élèves, du groupe 1 ou 2 : « *apprendre à écrire des mots* », « *apprendre des choses* », « *savoir écrire des mots* ».

Émilie utilise une expression intéressante et pertinente qui reflète bien ses capacités et sa réflexion : l'orthographe « *ça sert à réfléchir (= réfléchir) comment on l'écrit* ».

Graziella a une vision temporelle et durable de l'orthographe : « *Ça sert pour dans la vie plutard* ». Cela peut être une réflexion personnelle ou encore entendue en classe ou à la maison ; dans tous les cas elle s'est approprié cette expression.

Cynthia, quant à elle, a une conception un peu décalée en écrivant « *lire des livres, faire des lettres* ». Elle ne voit donc pas précisément l'utilité de l'orthographe.

- Question 3 : Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?

Cette interrogation portait sur l'apprentissage de l'orthographe : comment eux font-ils pour apprendre ?

Les élèves ont eu des avis divergents sur cette question. Beaucoup ont indiqué des apprentissages en classe cette année et aussi des conseils que je leur avais donnés.

Ainsi, dans le groupe 1, ils mettent l'accent sur l'apprentissage « *des leçons* », sur le fait de « *réviser* ».

Marine répond un peu de travers en écrivant « *il faut faire sans faute* » : elle explique ce qu'il faut réussir à faire en orthographe, mais elle ne dit pas comment il faut faire, ou comment elle fait, pour apprendre à ne pas faire d'erreur.

Laura n'avait pas d'avis sur cette question : elle a probablement des difficultés pour expliquer comment elle fait pour apprendre.

Maxime, fait allusion à un objectif qui lui est fixé cette année et qu'il a du mal à réaliser : être attentif en classe. Il écrit : « *Quand madame nous dit des choses en orthographe faut écouter se quel dit* ».

Dans le groupe 2, les élèves ont bien ciblé les conseils donnés pour la préparation et l'apprentissage de la dictée tant en classe qu'à la maison : le fait d'écrire plusieurs fois les mots, de les apprendre, de demander à un proche de lui dicter. Seul *Dylan* donne plusieurs éléments, les autres élèves n'écrivent généralement qu'une seule étape. *Graziella* précise : « *On regarde le mot et on compar* ». *Cynthia* répond plutôt à la question pourquoi apprend-on l'orthographe ? : « *On apprendre l'orthographe pour appredre a lire et ses dans tout la vie on va dire des Mots et les lire* ».

Ces réponses sont intéressantes puisqu'elles m'indiquent qu'ils ont compris ma façon de travailler l'orthographe avec eux, et comment ils doivent réviser voire apprendre à la maison.

- Question 4 : Quand tu as un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est-ce que tu fais ?

Par cette question, je voulais qu'ils me fassent part de leurs stratégies pour avoir une orthographe correcte et également s'ils savaient comment se corriger.

Les réponses ont été très variées. Plusieurs auraient recours aux outils ou aux référents disponibles dans la classe : le dictionnaire (4 élèves), le Bescherelle, les affiches, les fiches présentes dans le cahier-outil.

D'autres citent plutôt leurs actions réflexives. *Émilie* écrit ainsi : « *Je réfléchis comment ça écris* » et *Cynthia* « *cherche dans sa tête* ». *Dylan* dit qu'il « *découpe les mots* », c'est-à-dire, selon ses explications, qu'il découpe les mots en syllabes pour ne pas en oublier et être sûr que c'est la bonne syllabe. *Jason* relit plusieurs fois pour être sûr. *Pauline* a du mal à expliquer ce qu'elle fait réellement puisqu'elle écrit simplement : « *Je vérifie l'orthographe* ». La réponse de *Maxime* est intéressante et révèle ma façon de les faire réfléchir à leurs erreurs. Il écrit : « *Quand Tu as un doute tu demande a madame elle va nous poser des questions* ». Je pose donc des questions inductrices pour les aider à trouver d'eux-mêmes la réponse et ainsi les aider à devenir autonomes face à leurs écrits, ou en tout cas face à leurs doutes, et ainsi réussir leurs corrections. Quant à *Baptiste*, il a trouvé une solution très pratique : « *Je le bar est je mès in pion dintérogation* ».

- Question 5 : Est-ce que tu as un problème particulier en orthographe ?

Par l'intermédiaire de cette question, je voulais savoir si mes élèves sont capables ou non de déterminer s'ils ont des difficultés en orthographe et si oui, quelles sont ces difficultés.

Seul une élève du groupe 1 pense avoir des difficultés : *Laura* précise que c'est avec certains homophones grammaticaux. La réponse de *Maxence* est intéressante, elle n'est pas directe et met quelque peu sa parole en doute : « *Pas que je pences* ».

Les réponses des élèves du groupe 2 sont plus variées. Pour *Baptiste*, sa réponse est claire : « *Je sui dilecique* », pour lui, sa dyslexie est au centre de ses problèmes en orthographe. Tout comme *Laura*, *Graziella* pense avoir des difficultés avec les homophones grammaticaux. *Jason* est très négatif envers lui : il affirme « *Je ne ces palir écrire* », ce qui est faux mais montre la faible estime de lui-même qu'il doit avoir ; il a donc besoin d'être encouragé pour ne pas relâcher ses efforts. *Émilie* dit que « *Se le g* » : elle a des difficultés à transcrire les différentes formes de sons comportant un « *G* ». *Cynthia* écrit : « *Il a des mots que je ne sait pas lire il a des lettres que je confond ses M et le N* » : il est vrai que *Cynthia* confond des sons et des lettres telles que « *M* » et « *N* ». Cette confusion fait d'ailleurs l'objet d'un de ses B.E.P., et elle sait qu'elle doit travailler cela. *Dylan* fait également allusion à un objectif qu'il doit atteindre : améliorer son écriture ; voici ses termes : « *Oui l'éceriture : j'aicri mal* ». Il sait que son écriture est parfois illisible. Il fait donc un amalgame entre l'écriture et l'orthographe.

Le fait que pratiquement tous les élèves du groupe 1 aient répondu qu'ils n'avaient pas de difficultés, alors que tous les élèves du groupe 2 ont répondu qu'ils en avaient m'interroge. Est-ce parce qu'ils appartiennent au groupe 1 et ont donc des activités plus complexes en orthographe, qu'ils se pensent plus « forts » que les élèves du groupe 2 et donc sans difficulté ? Ou est-ce parce qu'ils ont moins de difficultés ? Pourquoi les élèves du groupe 2 pensent-ils avoir obligatoirement des difficultés ? Ce

système de groupe ne les rabaisse-t-il pas ? Je me heurte donc aux limites des groupes de niveaux : les élèves se catégorisent par rapport à leur groupe d'appartenance et s'auto-persuadent de leur bien fondé. Alors que je ne voulais pas qu'une concurrence s'instaure, les élèves se sont tout de même installés dans ces groupes différents, ce qui pourrait entraîner des différends, voire des jalousies, des frustrations ou une forme d'orgueil. Il est donc très important de montrer aux élèves que ces groupes ne sont ni fixes ni une fatalité : qu'ils peuvent et doivent s'améliorer et que s'ils ne travaillent pas, ne font pas d'efforts, ils peuvent également changer de groupe.

- Question 6 : Est-ce que ton avis sur l'orthographe a changé depuis le début de cette année ?

Cette question portait sur le changement ou non de leurs représentations sur l'orthographe au cours de l'année. Cette demande était difficile car elle induisait une comparaison de leurs représentations actuelles avec celles de début d'année. Il aurait été plus judicieux de leur poser cette question à deux moments distincts : en tout début d'année et au cours ou en fin d'année. Néanmoins, leurs réponses ont été pertinentes et m'ont permis de comprendre que leur vision de l'orthographe a évolué. Leurs comparaisons portaient surtout sur ce qu'ils avaient vécu avant d'arriver en S.E.G.P.A. : ils ont préféré opposer ou rapprocher cette année scolaire de l'année précédente ou des années précédentes.

Seules *Marine* et *Émilie* n'ont pas changé d'opinion ; *Émilie* caractérise sa pensée ainsi : « *Sa retre moneine difficile* », ce qui donne après une explicitation orale : « *Ça reste moyennement difficile* ». En revanche, les autres avis sont positifs. *Graziella* trouve que cette année « *C'est bien l'orthographe* ». *Cynthia* trouve que ça a changé dès le début de l'année pour elle. *Pauline* est très claire, mais n'explique pas : « *Oui ça a changer* ». Les autres élèves ont davantage développé : *Dylan* trouve qu'il « *cauprand mie* » (= comprend mieux) ; pour *Maxime* « *En CM2 c'etai impeut plus dur* » ; *Stéphane* dit que ça a changé, puisqu'il n'écrivait pas en CM2 et *Maxence* ajoute : « *Oui par ce que l'année dernière j ai rien comprie* ».

Certains élèves semblent avoir repris confiance en eux : *Laura* affirme : « *Avant j'étais nul et j'ai fait des effort* » ce qui semble signifier que depuis qu'elle fait des efforts ça va mieux. *Jason* m'a fait écrire, par l'intermédiaire d'une dictée au maître, que : « *Avant c'était dur* », « *Maintenant c'est un peu plus facile avec les feuilles que vous nous donnez pour nous aider* ». Le fait qu'il comprenne que je veuille l'aider pour qu'il progresse est vraiment positif. Enfin, *Baptiste* a écrit un commentaire qui va dans le même sens : « *Oui et bouquou depui que madam crome maide* ». Le fait que *Baptiste* écrive cela alors qu'il a des difficultés à accepter l'aide et les conseils semble prouver qu'il a bien progressé dans cette acceptation, et qu'il est sur la bonne voie pour poursuivre ses progrès en orthographe, même si c'est loin d'être parfait.

Ainsi, cette analyse a permis de connaître et de tenter de comprendre les représentations des élèves sur l'orthographe. Il est intéressant de remarquer les changements positifs envers cette matière qui ne les a pas toujours ravis les années précédentes. L'un des objectifs que je me fixe pendant l'année de

sixième est de permettre à mes élèves de reprendre goût à l'école et de voir autrement ce qui leur déplaisait les années précédentes. J'ai donc cherché différents moyens pour y parvenir en me posant cette question : les élèves arrivant en 6^e S.E.G.P.A. ont déjà derrière eux cinq années scolaires durant lesquelles ils ont travaillé l'analyse de la langue française, alors comment faire pour poursuivre cet apprentissage tout en l'adaptant à leurs besoins et en tenant compte de leurs difficultés ? J'y répondrai dans la partie suivante.

III. Réflexions et changements à apporter afin de réconcilier mes élèves avec l'orthographe et favoriser leurs progrès

Selon un Bulletin officiel de la S.E.G.P.A.⁴, « *l'enseignement [doit être] dynamique et adapté* ». Je cherche donc à aménager des situations en orthographe qui mettent mes élèves à l'aise et leur donnent envie de progresser. Tout d'abord, je vais présenter des séances où j'ai cherché à faire exprimer mes élèves sur leurs façons de travailler et d'apprendre, pour qu'ils prennent conscience de leurs capacités à réfléchir sur leurs actions et que cela favorise leurs progrès.

1. Comment aider mes élèves à réfléchir lorsqu'ils écrivent

Mon objectif lors de cette séance était de faire réfléchir mes élèves sur leurs difficultés orthographiques lors d'une phase d'écriture. J'ai donc décidé de profiter des deux heures où mes élèves étaient en demi-groupe pour effectuer ce travail. Les élèves étaient regroupés selon les groupes de niveaux en orthographe. J'ai donc mené deux séances distinctes pour faire réfléchir mes élèves sur leurs pratiques. Les tables étaient rassemblées en îlot pour favoriser la communication et les échanges. Je prenais des notes sur ce qu'ils exprimaient.

Pour débiter cette séance, j'ai rappelé notre projet de création du site de la S.E.G.P.A. et notre détermination à ne pas y faire d'erreurs d'orthographe pour faciliter la lisibilité des textes (voir le III.3). J'ai ajouté que, pour pouvoir les aider à s'améliorer en orthographe, afin de ne pas faire d'erreurs sur le site, il faut que je sache comment ils fonctionnent, savoir en fait ce qui se passe dans leur tête pendant qu'ils écrivent. Nous allons donc réfléchir à ces questions : Comment je fais pour ne pas faire de fautes quand j'écris ? Quelles questions je me pose avant, pendant ou après l'écriture ? Ces interrogations constituaient la consigne durant cette séance d'analyse des pratiques orthographiques.

Je leur ai donc demandé de rester bien concentrés pour réfléchir à ces questions, d'autant plus que l'objectif final est de produire un document d'aide pour la classe. Pour les aider à réfléchir, j'ai choisi de les mettre en situation d'écriture sur un texte extrait d'un livre de Bernard Friot⁹, recopié en annexe 7.

¹⁰ **FRIOT Bernard**, *Nouvelles Histoires minute, Neige*, Toulouse, Milan Poche, 2005, page 78.

Après la présentation de leur feuille, j'ai demandé aux élèves de me rappeler la consigne pour qu'ils l'aient bien en tête pendant l'écriture. Cette consigne sera ensuite systématiquement répétée avant chaque phrase dictée, à l'aide du titre indiqué sur leurs feuilles : « *Je réfléchis comment j'écris pour ne pas faire d'erreurs d'orthographe* ».

Les deux groupes ont eu les mêmes tâches à effectuer mais les réactions ayant été différentes, je vais tout d'abord faire part des réflexions des élèves du groupe 2, c'est-à-dire de *Baptiste, Dylan, Jason, Émilie et Cynthia, Tony et Graziella* étant absents (voir annexe 8 dictée de *Dylan*).

- Je commence donc par dicter la première phrase.

Lorsqu'ils ont terminé d'écrire, je pose deux questions : À quoi avez-vous réfléchi pour ne pas faire d'erreur ? Que s'est-il passé dans vos têtes pendant que vous écriviez ?

Voici leurs réponses et leurs attitudes :

- *Baptiste* : « *J'écris normalement.* » Dès que la phrase est écrite, il ferme son stylo et croise les bras.
- *Dylan* : « *Je détache les syllabes dans ma tête. Je me demande si c'est bien écrit ou non. Je sais que « cessé » c'est mal écrit* ». Il l'a en effet écrit « *sesset* ».
- *Jason* : « *J'écris les syllabes pour savoir quelles lettres il faut mettre.* »
- *Émilie* : « *Je mets les sons dans ma tête et je coupe les syllabes.* »
- *Cynthia* : « *Je coupe en syllabes. Il n'y a pas d'autres manières. Il faut penser aux sons.* » Elle parle assez sèchement, rapidement.

Ces réponses montrent donc qu'à part *Baptiste*, tous les élèves ont cherché à comprendre et à exprimer leurs façons de réfléchir. *Jason* « *écrit les syllabes* » mais sans vraisemblablement s'interroger si la graphie correspond à la phonie puisqu'il écrit « *la nege* ». Lors de la correction, alors que sur sa feuille il n'y avait aucune majuscule en début de phrase, *Baptiste* en a mis une en écrivant sur le tableau. Il le justifie ainsi : « *Quand je suis au tableau, je réfléchis pour ne pas me taper la honte !* » *Baptiste* a donc bien intégré le fait qu'il vaut mieux avoir le moins d'erreur possible quand ce qu'on écrit est vu par d'autres.

- Pour la deuxième phrase, je procède de la même manière ; voici leurs réponses :

- *Baptiste* : Il écrit de nouveau rapidement et ne cherche pas à se relire. « *J'ai réfléchi à rien. J'ai entendu, j'ai écrit. Le mot « maison » j'ai appris donc je sais l'écrire.* »
- *Dylan* : « *Je me suis demandé si c'était « et » ou « est » ; j'ai remplacé par « et puis » et ça marchait pas donc c'est « est »* ». *Dylan* fait donc attention aux règles que nous avons vues ensemble sur les homophones grammaticaux et les applique bien ici. Il me demande d'ailleurs de vérifier. Ayant changé de salle, les élèves n'avaient pas l'affiche devant les yeux ; cela montre qu'il a bien intégré cette règle.
- *Jason* : « *Je me suis demandé pour « et »* ». *Jason* s'étant trompé, la règle n'est malheureusement pas intégrée, mais le fait qu'il se pose la question est déjà positif.

- *Émilie* : « Pour « devant » je sais qu'il y a une lettre muette à la fin, j'ai déjà appris. » *Émilie* a orthographié correctement ce mot qui fait partie de notre liste de mots invariables. C'est la seule à avoir écrit ce mot de la bonne manière. Le fait de se souvenir de l'apprentissage du mot et de savoir comment il s'écrit prouve qu'elle se dirige vers l'automatisation dans l'écriture de certains mots. Le fait d'avoir été valorisée à la réponse précédente incite *Émilie* à donner d'autres explications. Elle ajoute qu'il « faut faire attention aux déterminants ; quand c'est « des », par exemple, il faut mettre des « s », mais là il n'y a pas de « s » ».

- *Cynthia* : « Quand j'ai appris, moi c'est la même chose. »

Ils sont donc d'accord sur l'utilité de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Cela me conforte donc dans cette idée : plus un élève voit un mot écrit, plus il l'écrit, plus il le mémorise et intègre son orthographe. Il finit par faire partie de son « dictionnaire mental »¹ ou « lexique orthographique »¹, constitué, comme le montre Michel Fayol, de « tous les mots que nous avons déjà rencontrés suffisamment souvent pour les avoir mémorisés ». ¹ D'ailleurs, quand je leur demande ce que veut dire pour eux l'expression « je l'ai appris », ils me répondent que c'est parce qu'ils l'ont « eu en dictée » et qu'ils l'ont « copié plusieurs fois ». Malheureusement, la mémorisation de l'écriture n'est pas systématique ni définitive, mais plus cette action sera effectuée, plus les chances d'intégrer seront importantes.

- Pour la troisième phrase, les réponses ont été les suivantes :

- *Baptiste* : « Je relis jamais. »

- *Dylan* : « Je fais attention si je n'ai pas écrit « regard » mais bien « regarde » ».

- *Jason* : « J'ai dit les syllabes dans ma tête. »

- *Émilie* : « J'ai bien décomposé le mot « regarde » parce qu'il y a un « e » à la fin. »

- *Cynthia* : « « Fenêtre » j'ai jamais appris, moi, pfu. » Ce à quoi *Dylan* répond un retentissant « Moi non plus ! » Cela montre combien ils sont déstabilisés lorsqu'ils rencontrent un mot dont l'orthographe leur semble inconnue. Même s'ils ont déjà lu et écrit ce mot durant leur scolarité, son orthographe leur semble trop compliquée. Et, au final, leur seule erreur est de mal placer l'accent.

- Voici les réponses concernant la quatrième phrase :

- *Dylan* : « Le mot « éblouit », je ne sais pas l'écrire. » « Pour le mot « yeux », il y a un e dans l'o ». *Dylan* confond vraisemblablement les graphèmes « eu » et « œ ».

- *Émilie* : « Je ne sais pas s'il y a 2 « l » à « éblouit » ? » *Émilie* se pose donc des questions sur la formation des mots.

- *Cynthia* : « Moi, j'ai eu tout faux. » *Cynthia* se décourage et se dévalorise facilement. Elle a de ce fait besoin d'être valorisée et encouragée. Les résultats se font sentir tout de suite ; elle redevient plus positive : « « yeux » il y a un « x », je l'ai déjà appris. Et « soleil », c'est pareil j'ai déjà appris. » Elle a

d'ailleurs écrit ces mots parfaitement bien. Elle ajoute encore : « *Attention, il faut pas mettre de « s » à « elle » ; c'est Mina toute seule !* »

- Pour la cinquième phrase, j'ai procédé différemment.

Je leur ai d'abord lu la phrase plusieurs fois sans qu'ils aient la possibilité d'écrire. Ils devaient d'abord réfléchir à l'orthographe dans leur tête. Je voulais procéder ainsi pour cette dernière phrase plus longue, afin de déterminer si cela les aidait. Lorsque mes lectures furent achevées, et que l'on ait explicité quelques mots de cette phrase, je leur ai demandé à quoi il fallait penser pour ne pas faire d'erreur. Les réponses ont été les suivantes :

- *Baptiste* : « *Moi, je réfléchis pas, j'écris tout de suite !* » Ce à quoi je lui ai répondu : « *Et tu fais des progrès de cette façon ?* » « *Ben non, il y a que cette année que je travaille !* » Les filles lui ont alors répondu : « *Ben, comme ça tu sais ce que tu dois faire pour mieux écrire !* » Je n'avais donc rien à ajouter : les échanges entre pairs sont souvent très pertinents !

- *Dylan* : « *Je dois faire attention si je forme bien mes lettres.* » « *Après, je dois relire lettre par lettre et faire attention aux majuscules et aux points.* » *Dylan* comprend maintenant que si son écriture n'est pas lisible, c'est gênant pour la compréhension et pour la vérification de l'orthographe.

- *Jason* : Malgré mes sollicitations, *Jason* n'avait plus d'idée.

- *Émilie* : « *Je pense que « rouvre » c'est « ouvre » avec un « r » devant.* » « *Comme la phrase est longue, à la fin, il faut relire tous les mots pour ne pas en oublier.* » « *Il faut faire attention aussi aux lettres muettes.* »

- *Cynthia* : « *Quand on se relit, on retrouve des fautes* »

Même si j'ai tenté de les aider en lisant plusieurs fois la phrase et en explicitant le vocabulaire, celle-ci leur a semblé très difficile. On peut le vérifier avec les commentaires après l'écriture de cette phrase :

- *Baptiste* : « *Elle était trop longue !* »

- *Émilie* : « *C'est sûr que j'ai faux à « étincelante » ; j'ai jamais appris.* » Suite à cette phrase, *Émilie* a eu une réflexion très intéressante et qui montre que l'apprentissage du lexique orthographique est important et constructif : « *C'est sûr si t'as pas appris, tu peux pas avoir bon, tu connais le mot mais t'es pas sûr comment ça s'écrit !* » Il apparaît donc, que même si un élève est capable de retrouver l'orthographe phonologique d'un mot, grâce au système alphabétique, il ne pourra le valider que s'il a l'occasion de l'apprendre, de l'écrire. Je ne pense pas que le seul fait d'avoir vu un mot suffise à nos élèves pour enregistrer son orthographe.

- *Cynthia* : « *J'ai réfléchi et je me suis dit qu'à « quand » il y avait une lettre muette.* » « *« Étincé... » j'ai pas su l'écrire.* » *Cynthia* a donc des soucis de prononciation et de mémorisation à court terme lorsque le mot est inconnu. Cela engendre logiquement une orthographe inexacte au niveau phonétique : « *étésé* ». Elle ajoute : « *C'est trop dur, c'est des mots que j'ai jamais écrit.* » *Cynthia* a donc besoin d'écrire pour mémoriser l'orthographe d'un mot, elle fait appel ainsi à ses sens visuel et kinesthésique.

Certains élèves répètent les mots dans leur tête ou à voix basse. En revanche, Baptiste n'est plus vraiment concentré et écrit de nouveau rapidement, hormis les deux derniers mots, suite à mon insistance, qu'il réussit à écrire plutôt bien : « *la neige étinselante* ».

Il a donc été intéressant de leur faire comprendre qu'il est utile de se poser des questions sur ce que l'on écrit, que ça soit lors de dictées ou pour tout autre écrit. Ils ont d'ailleurs montré lors de la conversation que l'on doit se poser des questions à différents moments de l'écriture ; avant : « *on imagine dans sa tête* », pendant « *on regarde comment on écrit* » et après, en se relisant, « *on vérifie tout* ». *Émilie* et *Cynthia* insistent d'ailleurs sur cette phase importante qu'est la relecture.

L'attitude d'*Émilie* est très positive : elle progresse bien, se pose des questions et cherche à écrire le plus correctement possible. *Baptiste* prend peu à peu conscience des efforts à fournir et de l'importance d'écrire correctement. Surtout, il se rend compte, grâce aux interrogations sur sa pratique, qu'il en est capable. *Cynthia* ne doit pas se décourager et continuer ses efforts même si elle a beaucoup de difficultés. *Jason* a compris l'importance de l'orthographe mais a beaucoup de lacunes qu'il s'agit d'amenuiser. *Dylan* a lui aussi compris l'importance de l'orthographe et de son écriture et cherche à faire des efforts.

Lors de la même séance avec les élèves du groupe 1 (voir annexe 8 : dictée de Marine), la situation de communication était très différente. Ils ont été moins explicatifs sur leurs pratiques. Sur le coup, cette attitude m'a beaucoup interrogée. Par la suite, j'ai compris qu'ils avaient réagi ainsi parce que quelques-uns étaient sur la voie de l'automatisation de leurs pratiques orthographiques et qu'il était donc beaucoup plus difficile pour eux d'explicitier leurs actions. Leurs erreurs sont d'ailleurs beaucoup moins nombreuses. Pour l'ensemble des élèves, elles concernent essentiellement des règles orthographiques plus complexes, tel l'accord du participe passé. Néanmoins, ils explicitent davantage les règles et les utilisent à bon escient.

Ainsi, lors de la deuxième phrase, *Maxence* utilise et applique la règle des homophones grammaticaux « *et* » / « *est* ». Il barre d'ailleurs « *était* » qui lui avait servi d'aide. Il se pose également la question pour l'accord en nombre dans le groupe nominal « *un grand arbre* ».

A la différence du groupe précédent, ces élèves prêtent une attention plus particulière aux accents : pour *Maxime*, dans le mot « *fenêtre* », il y a un accent « *chapeau* ». Ils insistent également sur le fait de ne pas oublier de mots et de bien se relire. Ils ont en fait bien intégré mes conseils et pensent donc que je veux les entendre.

Maxence a affirmé, lors de la correction, que dans la troisième phrase, « *par* » s'écrivait « *part* » parce qu'on pouvait dire « *parte* ». *Laura* a réagi en affirmant à son tour que ce n'était pas le verbe partir mais un mot invariable, et qu'il pouvait même aller voir dans la liste ! Les échanges entre pairs de cette qualité ne méritent pas de commentaire ! De plus, ce n'était pas la première fois que je l'entendais faire ce genre de remarques. À une autre occasion, en petit groupe, lors d'une correction d'écrits en lien avec le projet du site, *Stéphane* avait fait une erreur au mot « *quand* ». *Laura* lui a alors dit : « *Mais si, tu sais*

l'écrire, c'est dans la liste des mots invariables ! C'est le « quand » de la liste ! » J'ai donc l'impression que, lorsqu'un mot est « rangé », qu'il est indiqué dans une liste par exemple, les élèves ou en tout cas *Laura*, en retrouvent plus facilement l'orthographe. Comme si ce mot était catégorisé dans leur tête et qu'il est donc plus facile pour eux de le retrouver, de le visualiser de nouveau.

Je leur ai demandé lors de l'écriture de la dernière phrase, si c'était plus difficile d'écrire des mots qu'ils ne connaissaient pas. Ils m'ont alors répondu que cela dépendait. *Stéphane* a proposé sa technique : « *déchiffrer lettre par lettre, les écrire puis vérifier si c'était bon* ». À part le fait de se relire, *Pauline* n'avait rien à ajouter. *Maxence* suggère « *d'enregistrer dans sa tête la prononciation du mot pour l'écrire ensuite* ».

Ces élèves plus habiles en orthographe ont donc des solutions plus expertes mais ne savent pas forcément les expliquer. Témoin cette réflexion de *Pauline* : « *J'écris comme ça vient, comme je l'entends.* » « *Je réfléchis aux lettres, comment ça se prononce.* »

Ainsi, les réactions des élèves des deux groupes ont été différentes et ont montré où en était leur apprentissage. Suite à ces deux séances en demi-groupe, la classe entière s'est retrouvée, ce qui a permis de faire un bilan ensemble. Je leur ai rappelé que notre objectif était de créer un document pour la classe, afin de les aider à faire moins d'erreurs dans leurs écrits. Leur ayant expliqué que pour réduire les erreurs, il fallait se relire et que moi aussi j'en avais besoin, comme tous les adultes, ils ont décidé que ce document servirait surtout à la relecture. Ils ont d'ailleurs été très étonnés de ce besoin de se relire qu'ont les adultes, normalement « experts » en orthographe. J'ai donc pris en note tout ce qui leur semblait utile de vérifier lorsqu'ils écrivaient, que ce soit lors des dictées ou d'autres écrits. Nous avons ensuite classé ces idées par catégories. Cette aide construite par les élèves et que j'ai mis en forme est disponible dans la classe sur une affiche et dans leur cahier-outil sous forme de fiche (voir annexe 9). Les élèves s'en servent lors de la relecture de leur dictée ou d'autres écrits.

Même si les idées venaient d'eux, ils ont encore besoin d'aide et d'accompagnement pour cibler les différentes catégories dans leurs écrits. De plus, les règles sur les accords des adjectifs, par exemple, ne sont pas encore intégrées pour tous. Il est donc nécessaire de faire des exercices systématiques en parallèle et de façon régulière pour qu'ils comprennent et sachent appliquer ces règles, pour qu'ils élaborent des stratégies et acquièrent des automatismes. Ils doivent aussi être capables de retrouver à quels endroits dans la phrase a lieu un accord par exemple. J'ai donc fait le choix de différencier selon les difficultés et les erreurs, de cibler une ou plusieurs catégories par élève, tout en le guidant, afin qu'ils intègrent bien la notion visée. Ainsi, il n'y a pas de surcharge cognitive et l'élève peut éprouver de la satisfaction dans son travail.

2. Différentes formes de dictées

a. Les Instructions Officielles

Selon le Programme du Socle Commun, il est laissée la liberté pédagogique au professeur pour choisir les formes d'évaluation de l'orthographe qu'il juge les plus pertinentes pour sa classe. Il est ensuite précisé : « *parmi tous les types de dictées auxquels le professeur peut avoir recours (dictée-copie, dictée dialoguée...), la dictée de contrôle est une modalité indispensable d'évaluation de la compétence orthographique.* »⁶ Elle doit être « *soigneusement choisie* »⁶ pour que l'élève puisse « *concentrer son attention sur ce qu'il écrit* ». La dictée doit également rester un « *exercice motivant et stimulant* ». C'est donc ce que je m'attache à faire.

b. La ritualisation

Ayant ces objectifs en tête, ma pratique a évolué au fil de l'année. J'ai tout d'abord voulu ritualiser cet exercice. Chaque semaine, les élèves préparent la dictée le lundi matin pendant une heure. Ils doivent la réviser en copiant plusieurs fois le texte ou les mots pour le vendredi matin.

Les élèves effectuent alors la dictée en demi-groupe pendant une petite demi-heure, procèdent à la relecture puis réalisent des exercices ou une évaluation de conjugaison ou de grammaire. Cela se fait en autonomie pendant que l'autre groupe écrit sa dictée et inversement. Cette ritualisation inscrit les élèves dans une habitude de travail et favorise leurs progrès.

c. Première dictée de l'année : constats et changements à prévoir

Lors de la première dictée que j'ai effectuée cette année, j'avais choisi un texte issu d'un livre de dictées de niveau CE2.¹¹ Je trouvais sa progression et les exercices liés à la préparation de la dictée intéressants. Mais, même s'ils ne me l'ont pas fait remarquer, le vocabulaire n'était pas adapté à leur âge. Les objectifs étaient de travailler notamment la conjugaison du verbe être au présent de l'indicatif ainsi que les homophones grammaticaux « *et* » / « *est* ».

J'avais prévu de faire la préparation sous forme de dictée dialoguée mais, en groupe entier, les élèves n'en ont pas retiré énormément, surtout pour les plus faibles, puisque certains participaient et d'autres non. J'ai donc choisi de travailler de nouveau cette dictée en demi-groupe, lors du module d'aides spécifiques du jeudi matin. J'ai commencé par dicter aux élèves du groupe 1 la dictée prévue puis je leur ai demandé de corriger eux-mêmes leurs erreurs en comparant avec leur texte et grâce à la liste des mots invariables que j'ai introduit à ce moment-là. Ils ont également cherché, en binôme si nécessaire, la conjugaison du verbe être au présent de l'indicatif. Pour le groupe 2, ce complément de préparation s'est fait de la même façon mais avec un texte à trous. Comme différenciation lors de l'évaluation, j'ai également choisi de procéder à une dictée à trous pour les plus faibles et de faire écrire le texte en entier pour l'autre groupe. Les résultats ont été satisfaisants.

¹¹ VALLE Sophie, *Dictées, Exercices de base, CE2*, Paris, Hatier, Collection Chouette entraînement, 2006.

Par la suite, j'ai donc choisi de changer de support et de favoriser la préparation différenciée tout en gardant les idées qui avaient bien fonctionné : les textes à trous, l'autocorrection et le travail en demi-groupe.

d. Les changements réalisés

J'ai donc décidé de changer les supports pour les dictées suivantes. Les élèves ont donc préparé le même texte de base mais avec une préparation différenciée selon les groupes de niveaux. Mes objectifs dans la préparation de la dictée sont de réinvestir des notions vues en grammaire ou en conjugaison et d'en introduire des nouvelles. J'ai décidé de construire les textes moi-même en racontant des activités ou des événements communs à la classe. Cela permet de réinvestir le vocabulaire utilisé lors d'autres apprentissages, entre autres en littérature, en S.V.T., en Histoire ou en Géographie. Cela permet aux élèves d'écrire de nouveau des mots utilisés dans d'autres circonstances et donc d'augmenter leur « bagage lexical ».

Je cherche également à introduire des mots invariables pour que ces mots fréquents soient au fur et à mesure correctement orthographiés. Dans leurs préparations, les élèves doivent donc retrouver dans leurs textes : des mots invariables, des verbes conjugués, des noms communs, des noms propres, ...

Les difficultés et les aides varient en fonction des groupes et des élèves. Le groupe 2 aura davantage d'indices ou moins d'éléments à retrouver. Je resterai davantage avec *Jason* et *Dylan* qui manquent d'autonomie.

J'essaie aussi de favoriser le tutorat entre élèves : les plus rapides ou ceux qui ont plus de facilité peuvent aider les moins rapides ou les plus faibles. Mais cette aide peut s'effectuer dans les deux sens : les élèves du groupe 2, qui ont plus d'indices, ont parfois fini avant les élèves du groupe 1 ; ils peuvent alors apporter leur aide en fournissant ces indices.

Ayant remarqué que les élèves les plus faibles avaient beaucoup de difficultés en orthographe lexicale, j'ai décidé d'en faire ma première priorité avant d'y ajouter d'autres difficultés. Les élèves du groupe 2 ont donc travaillé sur le même texte de base avec des questions similaires. En revanche, alors que les élèves du groupe 1 avaient des phrases lors des évaluations, les élèves du groupe 2 étaient interrogés sur les groupes nominaux et les mots invariables. Au début, les groupes nominaux étaient uniquement constitués d'un déterminant et d'un nom. Puis, après l'apprentissage des accords des adjectifs dans le groupe nominal, ceux-ci ont été ajoutés.

Il me semble également important d'indiquer aux élèves les modalités d'évaluation. C'est pour cela que je leur précise à chaque préparation de dictée quels sont les points importants qui seront évalués. Même si ce point ne rentre pas dans l'évaluation, j'insiste sur la propreté et la lisibilité des écrits. Il est en effet important que chaque écrit réponde aux exigences minimales de lisibilité tant pour l'enseignant, qui doit corriger, que pour l'élève qui doit se relire et reprendre ses écrits. D'ailleurs, dans certaines préparations de dictée, je demande aux élèves de recopier des lignes ou des phrases précises. Cet exercice vise plusieurs objectifs : c'est tout d'abord un entraînement pour la dictée, pour mémoriser l'orthographe

des mots. Ensuite, cela permet aux élèves de se repérer dans un texte et de différencier les termes de repérages (ligne, phrase, paragraphe, ...). De plus, je considère ce moment comme un exercice de graphie. Plusieurs élèves comme *Dylan* ou *Jason* ont une écriture très lente, parfois illisible. Je leur permets donc d'écrire moins que les autres tout en étant très exigeante sur la qualité de la copie. Ces deux élèves, entre autres, recopient souvent syllabe par syllabe, voire lettre par lettre dans certains cas, car ils n'arrivent pas à mémoriser la forme graphique et l'orthographe du mot entier si celui-ci est un peu long. La simple parole de l'adulte, qui se veut bienveillante pourtant, est parfois une gêne et peut les perturber dans leur concentration, je veille donc à ne pas les déranger pendant ce temps et en faisant en sorte que les élèves soient silencieux. En effet, les documents d'accompagnement pour le français en S.E.G.P.A.¹² précisent que ce qui manque « chez les élèves pour qui la copie d'un mot différent semble à chaque fois une activité nouvelle »¹², c'est autant « la maîtrise du geste graphique » que « la mémorisation des formes graphiques ».¹² Ainsi, seule « la pratique régulière peut mettre en place progressivement des automatismes que les apprentissages antérieurs n'ont pas réussi à installer ».¹²

C'est ce que je fais de façon transversale en insistant sur le fait que l'écrit est un moyen de communication : si on écrit mal, tant au niveau graphique qu'orthographique, on nuit à la compréhension.

J'ai également cherché à varier les genres de textes en utilisant les livres étudiés en littérature comme support. J'ai ainsi écrit un résumé d'un extrait d'une œuvre que nous étudions en classe, *L'Odyssée* d'Homère. De ce fait, la dictée en reprenait le vocabulaire spécifique, ce qui permettait aux élèves d'intégrer davantage la culture collège. Afin de réinvestir de nouveau le vocabulaire vu en littérature, j'ai demandé aux élèves de créer une dictée en leur imposant ainsi le thème. Cette séance s'est organisée en demi-groupe, chaque groupe créant sa propre dictée. Chaque élève devait créer une phrase en rapport avec ce que nous avons lu. Suite à la lecture de chaque phrase, si certaines se ressemblaient nous les transformions. Ensuite, un élève dictait sa phrase aux autres puis la notait au tableau. La correction se faisait ensemble, avec l'aide du livre *L'Odyssée* pour l'orthographe lexicale, des référents de la classe ou du cahier-outil. Cette forme de dictée dialoguée s'est beaucoup mieux déroulée qu'en grand groupe : les élèves étaient vraiment actifs, cherchaient la bonne orthographe et se corrigeaient en comprenant leurs erreurs puisqu'une justification était toujours demandée. Chaque élève défendait son point de vue et ils corrigeaient ensemble leurs erreurs. Pendant qu'un élève dictait la phrase suivante, je tapais la phrase corrigée sur l'ordinateur, afin qu'ils aient le texte de la dictée écrit correctement et proprement, ce qui facilite l'apprentissage. J'ai également utilisé cette forme de dictée afin de réinvestir le vocabulaire utilisé en Histoire lors de la leçon sur la naissance des Jeux Olympiques.

¹² Documents d'accompagnement pour le français en S.E.G.P.A., SCEREN, CNDP, page 19.

J'essaie également de varier les formes de corrections. Généralement, les élèves du groupe 1 ont un texte à écrire sous la dictée. Lorsque je leur rends afin qu'ils la corrigent, j'ai soit souligné l'erreur, soit mis une ou plusieurs croix dans la ligne pour les élèves qui ont le mieux réussi, comme *Pauline* ou *Marine*, afin qu'elles recherchent leurs erreurs. Mais cette façon de faire a ses limites, car elles inventent quelquefois des erreurs... Dans le groupe 2, les élèves ont habituellement une dictée de groupes nominaux ; soit je souligne directement l'erreur ou alors je mets une croix devant le mot pour qu'ils recherchent leurs erreurs. Très souvent, cette correction se fait en deux étapes ; tout d'abord, ils essayent de se corriger d'eux-mêmes puis, s'ils ont échoué, ils peuvent se servir d'aides : les référents de la classe, le cahier-outil, le dictionnaire et en dernier recours le texte de la dictée. L'aide entre pairs et la correction en binôme sont des pratiques de classe régulières mais avec une consigne claire : interdiction de donner la réponse, on ne donne que des indices !

3. La motivation par le projet : la création du site Internet de la S.E.G.P.A.

Pour réinvestir le travail effectué en orthographe, il est important de faire écrire les élèves. Selon le Bulletin Officiel n°18 pour la S.E.G.P.A. du 30 avril 2009 (page 15)⁴, il convient de « proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui suscitent leur intérêt et des modalités de travail compatibles avec leurs capacités ». ⁴ Il est également conseillé de « soutenir la tâche d'écriture par la proposition de projets motivants, d'ampleur et d'ambition variées, et dont le développement sera clairement balisé ».⁴

C'est pourquoi, la création du site internet de la S.E.G.P.A. nous permet de proposer aux élèves des projets d'écriture ambitieux et motivants. Ce même Bulletin Officiel ajoute que la réalisation de ces projets « ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inscrire les objectifs d'apprentissage définis par les programmes dans des dynamiques qui rendent les élèves pleinement acteurs de leur formation ». ⁴ J'ai ainsi pu démontrer à mes élèves l'importance de l'orthographe.

Après leur avoir exposé notre projet, je leur ai demandé qui allait consulter notre site. Ils m'ont alors répondu : « les élèves », « les parents », et cité des membres de l'administration ou des personnes extérieures au collège. Je leur ai alors posé cette question : « Et s'il y a des erreurs, des fautes d'orthographe, que vont-ils en penser ? ». Ils m'ont alors répondu : « Ça va pas faire bien », « Ils ne vont pas bien comprendre les mots », « C'est la honte ! », ... J'ai alors ajouté : « Et pourquoi ça ne va pas faire bien, pourquoi ce n'est pas normal qu'il y ait des erreurs d'orthographe sur un site ? » Ils ont alors dit que ce n'était pas normal sans trop savoir mettre de mots pour expliquer. Je leur ai donc expliqué que comme ils l'avaient dit juste avant, c'est pour qu'on puisse bien comprendre ce qui est écrit, que leurs écrits soient facilement lisibles et compréhensibles.

En effet, la fonction essentielle de l'orthographe, et sa justification, est de faciliter la lisibilité des textes : « L'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite. À celui qui lit, elle offre des indices qui facilitent la compréhension du texte, à celui qui écrit, elle impose

des contraintes qui réduisent les risques de malentendus. » (Circulaire du 14 juin 1977, *L'Enseignement de l'orthographe dans les écoles et dans les collèges.*) Les élèves doivent donc prendre conscience de sa fonction informative et du rôle qu'elle joue dans la compréhension des écrits. Les textes écrits qui seront publiés sur le site doivent donc être d'une orthographe irréprochable. Les réécritures de ces textes constituent donc une forme d'évaluation de la compétence orthographique intéressante, qu'il s'agisse pour l'élève de réécrire son propre texte ou celui écrit par quelqu'un d'autre. Les élèves ont ainsi, par exemple, écrit en binôme les légendes des photos prises lors de la venue des Conteurs du Calumet, ainsi que leurs impressions. Ils ont ainsi pu confronter leurs points de vue au niveau de l'orthographe tant pour le premier jet que lors de la réécriture, de la correction. Si les erreurs étaient nombreuses, je ciblais celles que je voulais voir corrigées tout en corrigeant moi-même les autres. Par l'intermédiaire de ce projet, j'aide mes élèves à prendre conscience que l'écrit est fait pour être lu par un destinataire et que leur écrit a une finalité véritable : il sert à communiquer, à informer. Puisqu'ici c'est leur image personnelle et celle de la classe qui sera exposée, les élèves s'impliquent davantage et cherchent à ce que le résultat soit positif.

4. Le développement de l'autonomie des élèves

Selon le Bulletin Officiel n°18 pour la S.E.G.P.A. du 30 avril 2009, « *c'est dans le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées, aux activités autonomes que l'élève gagne non seulement en assurance mais aussi en efficacité* ». ⁴ Mon objectif est de viser l'autonomie de mes élèves dans la correction de leurs écrits, pour qu'ils soient le plus autonomes possible dans leur vie d'adulte. Les apprentissages s'articulent donc autour de cette idée et seront poursuivis les années suivantes.

Le Bulletin Officiel ajoute que : « *le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève se fait dans les domaines de la construction des connaissances et compétences, de l'organisation de son travail* ». ⁴ Ainsi, lors du travail sur la relecture que j'ai entrepris avec eux, j'ai cherché à ce qu'ils prennent conscience de leurs processus d'apprentissage et à ce qu'ils aient de bonnes habitudes de travail.

De plus, pour les guider lors de la correction de leurs écrits, j'ai mis en place un code de correction consultable dans leur cahier-outil et annoté sur leurs écrits.

5. La compréhension de certaines erreurs

À travers mes lectures, j'ai compris différentes choses et j'ai tenté de les mettre en pratique. Notamment, j'ai appris que « *les erreurs des enfants sont bien souvent le résultat de leur apprentissage* ». ¹³ En effet, plus les enfants ont « *appris de possibilités de graphier tel ou tel phonème, plus le risque d'erreur est important* ». ¹³

¹³ POTHIER Béatrice et Philippe, *EOLE, Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale*, Retz, 2004.

Mes élèves sont en cours d'apprentissage, et plus celui-ci s'accroît, plus leur « *réflexion devient complexe* ». ¹³ Leur erreur est en fait « *une démonstration de leur degré d'apprentissage* ». ¹³ Il ne sert donc à rien de dire à un élève que tel mot s'écrit comme il se prononce, puisque plus l'élève a un vécu orthographique, plus il aura tendance à complexifier sa graphie. Néanmoins, plus un élève aura vu ou lu un certain mot, plus sa chance de l'écrire correctement augmentera.

À ce sujet, dans ce même ouvrage, j'ai découvert que le fait de lire beaucoup n'influence pas forcément le fait d'être bon en orthographe. Les conclusions d'une enquête ont révélé que « *les capacités mises en œuvre dans l'acte d'écrire ne permettent pas à l'enfant (ni même à l'adulte) de mémoriser la graphie des mots lus* ». ¹³ J'étais pourtant persuadée de cette idée reçue, je pensais, par expérience personnelle que le fait de lire un mot me permettait de me souvenir de sa graphie, surtout pour les mots moins usités. Je dois certainement à ce moment-là faire un effort particulier et avoir la volonté de le retenir pour que je puisse m'en souvenir. Ou alors, cette caractéristique se retrouve davantage chez les personnes utilisant particulièrement leur sens visuel.

En revanche, il paraîtrait, toujours selon la même source, que l'inverse se révèle souvent exact, « *puisque une partie de l'orthographe du français a été inventée pour faciliter la lecture, grâce aux silhouettes des mots* ». ¹³

De plus, tout lecteur lit avec « *une objectivité de sens* ». C'est pourquoi, l'orthographe des termes lus, et donc compris, ne fait pas partie des préoccupations d'un lecteur, et surtout pour un lecteur en difficulté. Je comprends donc pourquoi, alors que mes élèves ont déjà rencontré de nombreuses fois des mots donnés dans leurs lectures, ou dans des leçons, ils n'arrivent pas forcément à les orthographier correctement. Ils ne peuvent, ou sûrement pour la majorité, effectuer qu'une tâche précise à la fois. C'est pourquoi il est indispensable d'évaluer l'orthographe qu'en orthographe !

CONCLUSION

J'ai voulu montrer, par ce mémoire, que l'orthographe est un domaine de la langue très difficile à respecter par nos élèves, du fait de la multiplicité des règles, mais, ils sont toutefois capables d'effectuer des progrès dans leurs écrits.

Malgré ma formation littéraire, il n'a pas été aisé pour moi de me replonger dans la théorie et dans les termes spécifiques. Mais, au final, cette expérience m'a semblé très enrichissante puisqu'elle m'a permis de me remettre en question et de mettre en évidence des notions importantes que je n'avais pas forcément saisies.

J'ai ainsi pu, à travers ce mémoire professionnel, faire part de mes doutes, de mes tâtonnements, de mes avancées, de mon envie de progresser dans cet enseignement, afin d'aider mes élèves et mes futurs élèves à se réconcilier avec l'orthographe, à la dédramatiser et cela pour favoriser leurs progrès.

Par conséquent, il a été primordial de leur faire comprendre que l'orthographe est un élément nécessaire à la bonne réception d'un écrit dans une situation de communication et qu'il doit donc comporter le moins d'erreurs possible. J'ai ainsi entrepris différentes formes de préparations et de dictées adaptées à leurs besoins et évoluant selon mes constats. Celles-ci avaient notamment comme objectif de leur prouver leurs capacités à progresser en orthographe.

Cette réconciliation avec ce champ effectuée, il a alors été possible de monter des projets pour mettre en pratique ce qui avait été appris, pour que l'orthographe devienne un outil au service de la production d'écrits.

Ces réflexions m'ont donc permis d'évaluer plus précisément les besoins de mes élèves et d'y adapter mes apprentissages. Mais quels ont été les changements ? Les élèves ont-ils progressé ?

Le comportement de mes élèves vis-à-vis de l'orthographe a quelque peu changé, surtout pour certains élèves, qui ont su dépasser leur aversion et l'ont transformée en volonté de s'améliorer. Ils ont, pour la plupart, repris confiance en eux dans ce domaine et compris l'importance de bien orthographier pour être bien compris. Pour moi, cela représente un progrès.

De plus, je considère que l'évaluation des progrès dans les écrits se fait dans l'observation de l'autonomie des élèves face à la production. Les outils mis en place, telle la grille de relecture ou les référents dans la classe ou le cahier-outil, leur permettent d'acquérir des automatismes, tant pendant l'écriture que lors de la relecture et de la correction. Cela étant établi, il faut penser à alléger la tâche orthographique pendant la production d'écrits et pendant sa correction pour qu'ils n'aient pas trop de difficultés à gérer en même temps.

La mise en place d'un code de correction peut y contribuer et je compte donc mettre plus souvent mes élèves dans des situations de production d'écrits pour pouvoir l'utiliser davantage. En outre, cette grille étant désormais commune aux quatre classes de la S.E.G.P.A., l'autonomie des élèves dans la correction de leurs écrits est un objectif commun qui va se poursuivre.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau des différentes compétences (Nouveau livret Pilier 1 Maîtrise de la Langue Française) par Arras A.S.H.

Annexe 2 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A., Circonscription Arras A.S.H., Français.

- Exercice 45 Livret de l'enseignant – Consignes de passation.
- Exercice 45 réalisé par *Dylan*.

Annexe 3 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A., Circonscription Arras A.S.H., Français.

- Exercices 6 et 9 Livret de l'enseignant – Consignes de passation.
- Exercice 6 réalisé par *Jason*, exercice 9 réalisé par *Cynthia*.

Annexe 4 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A., Circonscription Arras A.S.H., Français.

- Exercice 10 Livret de l'enseignant – Consignes de passation.
- Exercice 10 réalisé par *Baptiste*.

Annexe 5 : Questionnaire « *Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ?* » (complété par *Baptiste*).

Annexe 6 : Questionnaire « *Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ?* » (complété par *Maxence*).

Annexe 7 : Texte de la dictée écrite par les élèves lors de la séance d'analyse des pratiques orthographiques, extrait du livre de Bernard FRIOT, *Nouvelles Histoires minute, Neige*, Éditions Milan, 2005.

Annexe 8 : Dictées écrites par *Dylan* (Groupe 2) et *Marine* (Groupe 1).

Annexe 9 : Fiche d'aide pour la relecture des écrits. Elle est présente dans le cahier-outil de chaque élève.

ANNEXE 1 : Tableau des différentes compétences
(Nouveau livret Pilier 1 Maîtrise de la Langue Française) par Arras ASH

Compétence attestations	palier	code	Compétence programmes	niveau	code	Compétence livret	code	nature
Copie, écriture								
1.F.C1								
Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	1	1.F.C1-1	Copier un texte très court de deux à cinq lignes dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot, en respectant les espaces entre les mots, les liaisons entre les lettres, les accents, les signes de ponctuation, les majuscules	CP	1.F.C1-1.01	Copier un texte très court de deux à cinq lignes dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot, en respectant les espaces entre les mots, les liaisons entre les lettres, les accents, les signes de ponctuation, les majuscules	1.F.C1-1.01	Capacité
			Copier un court texte de cinq lignes, par mots entiers ou groupes de mots, en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation	CE1	1.F.C1-1.02	Copier un court texte de cinq lignes, par mots entiers ou groupes de mots, en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation	1.F.C1-1.02	Capacité
Dictée								
1.F.F1								
Écrire sans erreur sous la dictée des phrases ou un court texte	1	1.F.F1-1	Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées	CP	1.F.F1-1.01	Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées	1.F.F1-1.01	Capacité
			Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte de 5 lignes, préparés ou non	CE1	1.F.F1-1.02	Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte de 5 lignes, préparés ou non	1.F.F1-1.02	Capacité
Écrire sans erreur sous la dictée un texte	2	1.F.F1-2	Écrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq à dix lignes	CE2	1.F.F1-2.01	Écrire sans erreur sous la dictée un texte de cinq à dix lignes	1.F.F1-2.01	Capacité
			Écrire sans erreur sous la dictée un texte de dix lignes	CM1	1.F.F1-2.02	Écrire sans erreur sous la dictée un texte de dix lignes	1.F.F1-2.02	Capacité
			Écrire sans erreur sous la dictée un texte de plus de dix lignes	CM2	1.F.F1-2.03	Écrire sans erreur sous la dictée un texte de plus de dix lignes	1.F.F1-2.03	Capacité
Compétences grapho-phonétiques								
1.F.F2								
Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres	1	1.F.F2-1	Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons	CP	1.F.F2-1.01	Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons	1.F.F2-1.01	Capacité
			Respecter les correspondances entre lettres et sons	CE1	1.F.F2-1.02	Respecter les correspondances entre lettres et sons	1.F.F2-1.02	Capacité
			Respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité : c/ç, c/qu, g/qu/ge, s/ss	CE1	1.F.F2-1.03	Respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité : c/ç, c/qu, g/qu/ge, s/ss	1.F.F2-1.03	Capacité
Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire	2	1.F.F2-2	Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p)	CE2	1.F.F2-2.01	Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p)	1.F.F2-2.01	Capacité
			Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê)	CE2	1.F.F2-2.02	Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê)	1.F.F2-2.02	Capacité
Orthographe grammaticale								
1.F.F3								
Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal	1	1.F.F3-1	Utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe)	CP	1.F.F3-1.01	Utiliser de manière autonome les marques du féminin de l'adjectif	1.F.F3-1.01	Capacité
				CE1	1.F.F3-1.02	Utiliser de manière autonome les marques du pluriel du nom	1.F.F3-1.02	Capacité
			Utiliser de manière autonome la terminaison -nt des verbes du 1er groupe	CE1	1.F.F3-1.03	Utiliser de manière autonome la terminaison -nt des verbes du 1er groupe	1.F.F3-1.03	Capacité
			Marquer l'accord en nombre de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie dans le groupe nominal simple	CE1	1.F.F3-1.04	Marquer l'accord en nombre de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie dans le groupe nominal simple	1.F.F3-1.04	Capacité
			Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté pour les formes conjuguées apprises	CE1	1.F.F3-1.05	Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté pour les formes conjuguées apprises	1.F.F3-1.05	Capacité
Maîtriser l'orthographe grammaticale	2	1.F.F3-2	Utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne)	CP	1.F.F3-1.04	Utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne)	1.F.F3-1.04	Capacité
			Utiliser à bon escient le point, la virgule dans le cas de l'énumération	CE1	1.F.F3-1.05	Utiliser à bon escient le point, la virgule dans le cas de l'énumération	1.F.F3-1.05	Capacité
			Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al ; par -ou	CE2	1.F.F3-2.01	Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al ; par -ou	1.F.F3-2.01	Capacité

			Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau, par -ou, par -ail	CM1	1.F.F3-2.02	Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau, par -ou, par -ail	1.F.F3-2.02	Capacité
			Accorder sans erreur le déterminant, le nom et l'adjectif épithète	CE2	1.F.F3-2.03	Accorder sans erreur le déterminant, le nom et l'adjectif épithète	1.F.F3-2.03	Capacité
			Accorder sans erreur l'adjectif apposé et attribut du sujet avec le nom	CM1	1.F.F3-2.04	Accorder sans erreur l'adjectif apposé et attribut du sujet avec le nom	1.F.F3-2.04	Capacité
			Écrire sans erreur les verbes sans confondre les terminaisons -e, -es, -ent ; -ons et -ont ; -ez, -ais, -ait et -aient ; -ras, -ra	CE2	1.F.F3-2.05	Écrire sans erreur les verbes sans confondre les terminaisons -e, -es, -ent ; -ons et -ont ; -ez, -ais, -ait et -aient ; -ras, -ra	1.F.F3-2.05	Capacité
			Écrire sans erreur les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer	CM1	1.F.F3-2.06	Écrire sans erreur les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer	1.F.F3-2.06	Capacité
			Écrire sans erreur les verbes du premier groupe en -yer, -eter, -eler	CM2	1.F.F3-2.07	Écrire sans erreur les verbes du premier groupe en -yer, -eter, -eler	1.F.F3-2.07	Capacité
			Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple	CE2	1.F.F3-2.08	Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple	1.F.F3-2.08	Capacité
			Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est inversés, et où le verbe à un temps composé	CM1	1.F.F3-2.09	Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est inversés, et où le verbe à un temps composé	1.F.F3-2.09	Capacité
			Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir (cas du complément d'objet direct postposé)	CM1	1.F.F3-2.10	Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir (cas du complément d'objet direct postposé)	1.F.F3-2.10	Capacité
			Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3ème personne	CM2	1.F.F3-2.11	Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3ème personne	1.F.F3-2.11	Capacité
			Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (il me dit d'aller)	CM1	1.F.F3-2.12	Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (il me dit d'aller)	1.F.F3-2.12	Capacité
			Écrire sans erreur des homophones grammaticaux a/à, ont/on, est/et, sont/son	CE2	1.F.F3-2.13	Écrire sans erreur des homophones grammaticaux a/à, ont/on, est/et, sont/son	1.F.F3-2.13	Capacité
			Écrire sans erreur les homophones grammaticaux ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l'a/l'as/l'à	CM1	1.F.F3-2.14	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l'a/l'as/l'à	1.F.F3-2.14	Capacité
			Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en ; la distinction entre leur et leurs est en cours d'acquisition en fin de cycle	CM2	1.F.F3-2.15	Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en ; la distinction entre leur et leurs est en cours d'acquisition en fin de cycle	1.F.F3-2.15	Capacité
			Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait et du passé composé	CM2	1.F.F3-2.16	Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait et du passé composé	1.F.F3-2.16	Capacité
Orthographe lexicale								1.F.F4
Écrire sans erreur des mots mémorisés	1	1.F.F4-1	Écrire sans erreur des mots appris	CP	1.F.F4-1.01	Écrire sans erreur des mots appris	1.F.F4-1.01	Connaissance
			Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquents et les mots-outils	CE1	1.F.F4-1.02	Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquents rencontrés et les mots-outils	1.F.F4-1.02	Connaissance
Maîtriser l'orthographe lexicale	2	1.F.F4-2	Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...)	CE2	1.F.F4-2.01	Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...)	1.F.F4-2.01	Connaissance
			Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur des homonymes	CE2	1.F.F4-2.02	Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur des homonymes	1.F.F4-2.02	Connaissance
			S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe in-, im-, il- ou ir-, suffixe -tion...)	CM1	1.F.F4-2.03	S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe in-, im-, il- ou ir-, suffixe -tion...)	1.F.F4-2.03	Connaissance
			Écrire sans erreur la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -eul	CM1	1.F.F4-2.04	Écrire sans erreur la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -eul	1.F.F4-2.04	Connaissance
			Écrire correctement le début des mots commençant par ap-, ac-, af-, ef- et of- (doublement de la consonne)	CM2	1.F.F4-2.05	Écrire correctement le début des mots commençant par ap-, ac-, af-, ef- et of- (doublement de la consonne)	1.F.F4-2.05	Connaissance
			Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet	CM2	1.F.F4-2.06	Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet	1.F.F4-2.06	Connaissance
			Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne	CM2	1.F.F4-2.07	Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne	1.F.F4-2.07	Connaissance

ANNEXE 2 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A.

Exercice 45 – Consignes de passation :

CHAMP :

Ecriture

CAPACITE - CONNAISSANCE :

Copier un court texte en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.

TÂCHE :

Copier en écriture cursive un poème comportant un titre, un texte de quatre lignes et le nom de l'auteur, écrit au tableau en script, en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et la présentation.

Durée de l'exercice : 10 minutes.

Le poème à copier est écrit en script au tableau, conformément au modèle ci-dessous (seul le poème est visible au tableau).

Le léopard

*Si tu vas dans les bois,
Prends garde au léopard.
Il miaule à mi-voix,
Et vient de nulle part.*

Robert Desnos

Lire le poème et dire aux élèves :

« Recopiez ce poème en écriture cursive. Ecrivez le mieux possible et présentez le texte comme au tableau. Faites le mieux possible. »

Exercice 45 réalisé par Dylan :

Recopie le poème écrit au tableau en respectant sa présentation.

Le léopard
Si tu vas dans les bois,
Prends garde au léopard.
Il miaule à mi-voix,
Et vient de nulle part.
Robert Desnos

1 9 01 174
1 1 9 01 175
1 1 9 01 176
1 1 9 01 177

ANNEXE 3 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A.

Exercice 6 – Consignes de passation :

CHAMP :

Orthographe

CAPACITE - CONNAISSANCE :

Ecrire sous la dictée en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ; en marquant l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal ; en marquant l'accord du verbe et du sujet dans des phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté ; en orthographiant correctement les « petits mots » les plus fréquents.

TACHE :

Ecrire sous la dictée une phrase courte.

Durée de l'exercice : 2 minutes.

Dire aux élèves :

« *Maintenant nous allons faire cet exercice, c'est une dictée ; je vous la lis d'abord une fois. Écoutez.* »

Liser l'ensemble, avec les liaisons habituelles.



Les champignons poussent sous les grands arbres.

Dire ensuite :

« *Maintenant, prenez votre crayon et écrivez.* »

Dicter lentement, en faisant la liaison. Dicter aussi la ponctuation.

Lorsque la dictée est terminée, dire :

« *Je vais relire une fois la dictée ; faites bien attention à la liaison.* »

Relire la dictée puis dire :

« *Maintenant, relisez vous-mêmes en faisant attention à ce que vous avez écrit. Allez-y.* »

Laisser trente secondes aux élèves pour relire eux-mêmes. Ne pas intervenir pendant leur relecture.

Exercice 6 réalisé par Jason :

Dictée

Les champignons poussent sous les grands arbres

190 26
190 27
190 28
190 29
190 30
190 31
190 32
190 33
190 34

Exercice 9 – Consignes de passation :

CHAMP :

Orthographe

CAPACITE - CONNAISSANCE :

Écrire sous la dictée en respectant les caractéristiques phonologiques du codage.

TACHE :

Écrire des mots réguliers sous la dictée.

Durée de l'exercice : 2 minutes.

Dire aux élèves :

« Maintenant, je vais vous dicter des mots. Vous allez les écrire directement sur votre feuille. »

Montrer les lignes.

« Je répéterai chaque mot deux fois. La première fois vous l'écouteriez attentivement.
La seconde fois, vous l'écrirez. »

Dire :

« **farfelu**. Écrivez : **farfelu** »

Laisser vingt secondes.

Procéder de la même façon pour les cinq autres mots :

tourbillon - gratin - manipulé - clochette - digne.

Chaque mot est dicté deux fois. Laisser vingt secondes entre chaque mot.

Exercice 9 réalisé par Cynthia :

Dictée

farfelu

190 43

tourbillon

190 44

manipulé

190 45

clochette

190 46

dignes

190 47

ditamines

190 48

ANNEXE 4 : Livret d'évaluation 6^e S.E.G.P.A.

Exercice 10 – Consignes de passation :

CHAMP :

Orthographe

CAPACITE - CONNAISSANCE :

Écrire sous la dictée en orthographiant correctement les « petits mots » grammaticaux les plus fréquents.

TACHE :

Écrire des mots-outils fréquents sous la dictée.

Durée de l'exercice : 1 minute 30 secondes.

Dire aux élèves :

« Je vais à nouveau vous dicter des mots. Vous allez les écrire directement sur votre feuille. »

Montrer les lignes.

« Je répéterai chaque mot deux fois. La première fois vous l'écouteriez attentivement. La seconde fois, vous l'écrirez. »

Dire :

« avec. Écrivez : avec »

Laisser quinze secondes.

Procéder de la même façon pour les cinq autres mots :

comme – plus (prononcez le « s ») – alors – toujours – aussi

Chaque mot est dicté deux fois. Laisser quinze secondes entre chaque mot.

Exercice 10 réalisé par Baptiste :

Dictée

avec

190 49

com

190 50

plus

190 51

alors

190 52

toujours

190 53

aussi

190 54

**ANNEXE 5 : Questionnaire « Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ? »
(complété par Baptiste – Groupe 2)**

1. Pour toi, l'orthographe, c'est quoi ?

l'orthographe sur des mots, en mots

2. Ça sert à quoi l'orthographe ?

ça sert à apprendre comment s'écrivent tous les mots

3. Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?

on le réécrit plusieurs fois tous les mots

4. Quand tu as un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est-ce que tu fais ?

je le base est je m'en inspière d'interrogation

5. Est-ce que tu as un problème particulier en orthographe ?

je suis orthographe dyslexie, dyslexie

6. Est-ce que ton avis sur l'orthographe a changé depuis le début de l'année ?

*oui est bon que depuis que madame comme mède maide
bonjour*

**ANNEXE 6 : Questionnaire « *Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ?* »
(complété par Maxence – Groupe 1)**

1. Pour toi, l'orthographe, c'est quoi ?

a bien savoir écrit certains mots.

2. Ça sert à quoi l'orthographe ?

Peut me pas faire de fautes.

3. Comment fait-on pour apprendre l'orthographe ?

Bien apprendre ses leçons.

4. Quand tu as un doute sur l'orthographe d'un mot, qu'est-ce que tu fais ?

chercher dans le dictionnaire, ou dans le bécot réel.

5. Est-ce que tu as un problème particulier en orthographe ?

pas que je pense.

6. Est-ce que ton avis sur l'orthographe a changé depuis le début de l'année ?

oui car ce que l'année dernière j'ai rien compris.

ANNEXE 7 :

Texte écrit par les élèves lors de la séance d'analyse des pratiques orthographiques, extrait du livre de Bernard FRIOT, *Nouvelles Histoires minute, Neige*, Editions Milan, 2005.

- La neige a cessé de tomber.
- Le pré devant la maison est un grand tableau blanc.
- Mina regarde par la fenêtre.
- Le soleil l'éblouit, elle ferme les yeux.
- Quand elle les rouvre, elle voit les lettres immenses tracées sur la neige étincelante.

ANNEXE 8 : Dictées écrites

Par Dylan (groupe 2) :

Delcroix
Dylan
6°1

Vendredi 14 janvier 2010

Je réfléchis à comment j'écris
pour ne pas faire d'erreurs d'orthographe

La neige cesset de tomber
a cessé tomber

Le pré devant la maison est un grand ~~table~~ tableau blanc

Mina ^{par} regarde la fenêtre.

Le soleil l'éblouit, elle ferme les yeux
l'éblouit yeux.

Quand elle se souvient, elle voit les lettres immense tracées sur
la neige étincelante.
immenses tracées

Par Marine (groupe 1) :

La neige a cessé de tomber
cessé er

Le pré devant la maison est un grand ~~table~~ tableau blanc

Mina regarde par la fenêtre

Le soleil l'éblouit elle ferme les yeux

intentionnellement (uniquement)

Quand elle se souvient, elle voit les lettres immenses tracées
sur la neige étincelante ées

ANNEXE 9 :

Fiche d'aide pour la relecture des écrits.
Elle est présente dans le cahier-outil de chaque élève.

Relecture de mes écrits

-  Majuscules / Ponctuation
-  Ne pas oublier de mots
-  Nombre de syllabes
-  Pas de lettre en trop ou en moins
-  Sons
-  Accents
-  Lettres muettes
-  Mots invariables
-  Conjugaison des verbes
-  Accords féminin / masculin
singulier / pluriel
-  Pluriel \Rightarrow s
(Noms communs)
 \Rightarrow x
-  Homophones grammaticaux

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ¹ **FAYOL Michel**, *Les journées de l'ONL, Enseigner la langue : orthographe et grammaire, L'orthographe et son apprentissage*, Site de l'ONL (onl.inrp.fr), 2006.
- ² **Dictionnaire Hachette**, article « Orthographe », Paris, 2003.
- ³ **TISSET Carole**, *Observer, manipuler, enseigner la langue*, Paris, Hachette Éducation, 2005.
- ⁴ **Bulletin Officiel S.E.G.P.A.** n°18 du 30 avril 2009.
- ⁵ **Ministère de l'Éducation Nationale**, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, préface de François Fillon, programmes 2004-2005, CNDP / XO Éditions 2004.
- ⁶ **Ministère de l'Éducation Nationale**, *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir*, présenté par Gilles de Robien, CNDP / XO Éditions 2006.
- ⁷ **Bulletin Officiel** spécial n°6 du 28 août 2008.
- ⁸ **PELLETIER Liliane et LE DEUN Élisabeth**, *Construire l'orthographe, Nouvelles pratiques, Nouveaux outils*, Bordeaux, Magnard, 2004.
- ⁹ **POTHIER Béatrice et Philippe**, *Les erreurs d'orthographe à l'école, diagnostic et remédiation*, Paris, Retz, 2005.
- ¹⁰ **FRIOT Bernard**, *Nouvelles Histoires minute, Neige*, Toulouse, Milan Poche, 2005.
- ¹¹ **VALLE Sophie**, *Dictées, Exercices de base, CE2*, Paris, Hatier, Collection Chouette entraînement, 2006.
- ¹² **Documents d'accompagnement pour le français en S.E.G.P.A.**, SCEREN, CNDP.
- ¹³ **POTHIER Béatrice et Philippe**, *EOLE, Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale*, Retz, 2004.