



HAL
open science

Le réinvestissement des connaissances orthographiques en production d'écrits

Audrey Chambrier

► **To cite this version:**

Audrey Chambrier. Le réinvestissement des connaissances orthographiques en production d'écrits. Education. 2012. dumas-00781752

HAL Id: dumas-00781752

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781752>

Submitted on 28 Jan 2013

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.

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

Institut universitaire de formation des maitres

Site du Mans

Année universitaire 2011/2012

**Le réinvestissement des
connaissances orthographiques
en production d'écrits**

CHAMBRIER Audrey

Directeur de mémoire : HUBERT Bruno

Didactique du français langue de l'école

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la
Formation Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, sans qui, je crois, je n'aurais jamais terminé ce travail de longue haleine. Il a su me guider, me conseiller, me soutenir et surtout m'encourager. Merci aussi à ma maitre d'accueil de stage qui m'a laissé une totale liberté et permis de mettre en place dans sa classe mes séances de protocole. Enfin, merci à mon entourage de m'avoir donné toute la motivation dont j'avais besoin.

Sommaire

Introduction

I/ L'orthographe

A/ Qu'est-ce que l'orthographe ?

a/ Représentation des élèves

b/ Les dictionnaires

c/ Les auteurs

B/ Historique de l'enseignement de l'orthographe et de la dictée

C/ L'orthographe dans les programmes

D/ L'enseignement de l'orthographe se heurte à des difficultés liées à ses représentations

a/ Le système orthographique français serait un système complexe

b/ La baisse du niveau des élèves, beaucoup de temps pour peu de résultats

c/ La place de l'orthographe dans la société

d/ La place de l'erreur

II/ La dictée

A/ Les représentations des élèves sur la dictée.

B/ Les critiques faites à la dictée

C/ La réalité des classes

III/ Les élèves réinvestissent-ils leurs connaissances lors de productions d'écrits ?

Expérimentation en classe

A/ Déroulement prévu des protocoles

B/ Déroulement effectif

C/ Analyse des résultats

IV/ Pistes pour l'enseignement de l'orthographe en classe

V/ Pour aller plus loin, une réforme nécessaire ?

Conclusion

Introduction

La dictée fut un temps l'exercice phare de l'école primaire, comme l'exprime Evelyne Charmeux¹ dans son livre de 1989, *L'orthographe à l'école* en disant « que si un feuilleton TV doit nous présenter une scène d'école, c'est neuf fois sur dix une séance de dictée qui nous est proposée. » Exercice banal pour certains, cauchemardesque pour d'autres, la dictée reste dans les mémoires de tous, parents comme enfants, que ce soit un bon ou un mauvais souvenir. C'est donc tout naturellement que j'ai voulu m'intéresser à cet emblème de l'orthographe française puisqu'aussi loin que je me rappelle, la dictée ne m'est jamais apparue comme un obstacle à mon apprentissage ou à ma réussite scolaire, comme quelque chose qui suscitait du stress chez moi, sûrement car j'étais une bonne élève. C'était pour moi une simple formalité. Je n'arrivais pas à me rendre compte de la difficulté que pouvaient avoir certains élèves à faire une dictée, à écrire correctement des mots dans une phrase. Où est la difficulté de mettre un « s » à un nom lorsqu'il est au pluriel ? Lorsque l'on est au cycle 3, il faut juste connaître certaines règles qui restent assez simples de mon point de vue d'élève qui aime l'orthographe. Ces règles, qui, justement, font la complexité de la langue française et qui paraissent tellement difficiles pour certains.

Au début de ce mémoire je me suis donc focalisée davantage sur la dictée en me demandant si elle pouvait être un outil d'apprentissage de l'orthographe et à quelles conditions. J'ai pu tester pendant mon stage différentes manières de la mettre en place en suivant des nouvelles mises en œuvre qui allaient au-delà de la simple dictée traditionnelle et qui étaient censées faire réfléchir les élèves sur la langue, notamment la dictée négociée où les élèves discutent de l'orthographe des mots qui diffèrent dans leurs copies et doivent se mettre d'accord. Au fil du temps, j'ai récupéré de nombreux supports d'élèves mais sans savoir comment j'allais pouvoir les exploiter. J'avais un champ d'investigation qui était l'orthographe, et je l'ai limité à l'exercice de la dictée, ce qui était trop réducteur pour un mémoire. De plus le protocole à mettre en place en classe n'était pas réalisable dans les conditions de stage que nous avons. Je voulais démontrer que les élèves peuvent apprendre l'orthographe grâce aux nouvelles formes de dictée, plus particulièrement la dictée négociée, comme c'est affirmé. Or pour ce faire, il fallait que la pratique soit mise en place en classe dès le début de l'année puisqu'il fallait que les élèves aient l'habitude du travail en groupe, ce qui n'était pas possible. J'avais donc un problème pour établir un protocole qui valide ou non mes

¹ Charmeux Evelyne, *L'orthographe à l'école*, 1987 éditions CEDIC, p.77

hypothèses. Je me suis retrouvée avec un sujet très large que j'ai réduit, une problématique avec des hypothèses que je ne pouvais pas vérifier et de nombreuses traces écrites qui ne me permettaient finalement pas de réaliser mon mémoire. Je me suis perdue sur une voie qui n'avait pas d'aboutissement telle que je l'envisageais. Il a donc fallu repartir mais pas tout à fait de zéro. J'ai repris le point de départ auquel je tenais qui était la dictée, et j'ai écrit ce qu'il me passait par la tête, mes représentations, mes souvenirs. Pourquoi lorsque les élèves écrivent, n'appliquent-ils pas les règles d'orthographe qu'ils savent pourtant réciter par cœur ? Voilà la question qui revenait sans cesse dans mes écrits. Au-delà de la dictée, c'est l'apprentissage de l'orthographe en général que je questionnais tout au long de mes réflexions. Les élèves connaissent des règles qu'ils apprennent par cœur, et lorsqu'ils écrivent des textes, leurs textes sont remplis d'erreurs. C'est un réel paradoxe pour moi. Effectivement, connaître les règles d'orthographe ne signifie pas maîtriser l'orthographe. C'est donc pour cela que j'ai choisi de questionner le lien entre orthographe et production d'écrits. Les élèves réinvestissent-ils les compétences orthographiques lors de situation de productions d'écrits ? Pour tenter de répondre à ce sujet je partirai de mes représentations sur la dictée ainsi que de celles des professeurs qui ont répondu aux questionnaires. Nous aborderons ensuite le fonctionnement de l'orthographe française qui en fait toute sa difficulté. Nous parcourrons l'histoire de la dictée, ses limites et pourquoi est-elle remise en cause. Tous ces éléments théoriques m'ont conduit à concevoir un petit protocole expérimental, que j'ai mis en place dans une classe de CM2 lors de mon stage de pratique accompagnée, ayant comme objectif de voir comment les élèves font le lien entre les activités d'orthographe, les règles qu'ils connaissent et les situations d'écriture qui leur sont proposées.

I/ L'orthographe

A/ Qu'est-ce que l'orthographe ?

a/ Représentations des élèves

(Annexe 2)

Lorsque l'on parle de l'orthographe et de la dictée, un des premiers publics sont les élèves. C'est pour cela que j'ai voulu connaître leur représentation sur ces deux thèmes. Au début d'une séance de dictée, lors de mon stage en pratique accompagnée, je leur ai posé deux questions :

Pour vous qu'est-ce que l'orthographe ?

Ils avaient environ cinq minutes pour y répondre. Pour la plupart, ce fut très rapide. Pour d'autres ce fut difficile d'écrire ce qu'ils pensaient. Mais pour tous les réponses furent très brèves alors que je n'avais pas imposé de répondre en une seule phrase.

Lorsque l'on regarde les résultats, une réponse se détache très nettement. Sur 26 élèves, 15 mentionnent que l'orthographe sert à écrire correctement les mots, c'est-à-dire les écrire sans faute. Nous voyons ici le poids des représentations de l'école et de la société au travers les élèves sur l'orthographe. Cette discipline est directement liée pour eux à la notion de faute. De plus, chez trois élèves, cette pression que l'on met vis-à-vis de l'orthographe est encore plus flagrante puisqu'ils notent que ne pas faire de faute c'est pour quand ils seront grands, pour plus tard dans leur vie ou pour pouvoir travailler. Les deux autres réponses fréquentes sont : l'orthographe sert à apprendre des mots et l'orthographe sert à connaître l'écriture des mots.

b/ Les dictionnaires

Si on regarde le mot orthographe dans un dictionnaire classique type Larousse, on trouve ceci : « Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises.)

Si on regarde dans le dictionnaire de l'académie française voici ce que l'on nous dit : « Emprunté, par l'intermédiaire du latin *orthographia*, du grec *orthographia*, de même sens, lui-même composé à partir de *orthos*, « droit, juste, sensé », et *graphein*, « écrire » »,

« Ensemble des règles permettant de noter les sons, de transcrire les mots d'une langue au moyen de caractères d'écriture, suivant les formes consacrées par l'usage ; connaissance que l'on a de ces règles. *Orthographe d'usage* ou *orthographe lexicale*, qui régit l'écriture des radicaux, des suffixes et des préfixes, par opposition à *Orthographe grammaticale* (appelée naguère *orthographe d'accord*), ensemble des règles liées à la morphologie ou à la syntaxe, qui tiennent à la fonction des mots dans la phrase. »

Dans les deux dictionnaires, nous retrouvons les mêmes notions : un ensemble de règles pour écrire les mots d'une langue, une distinction entre l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, avec une simplification pour le dictionnaire grand public.

c/ Les auteurs

Evelyne Charmeux² analyse plusieurs définitions dans divers dictionnaires. Sa première conclusion est que l'on ne peut pas dire que « le rôle essentiel de l'orthographe puisse être la transcription des sons du français » car la majorité des sons de la langue française s'écrivent avec au moins deux graphies. Suite à ses différentes analyses, elle arrive à faire une tentative de définition que voici : « l'orthographe pourrait être considérée comme l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leurs significations – et par suite, de se faire comprendre en les écrivant. »

Comme Evelyne Charmeux, Nina Catach³ introduit l'idée d'une organisation de l'orthographe française : « l'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit ». D'ailleurs, dans ses travaux, elle décrit le système graphique et parle d'un plurisystème : le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique.

- Le système phonogrammique : les phonogrammes sont chargés de transcrire les phonèmes. Ce sont des signes qui transcrivent arbitrairement des sons. Ex : papa, 4 phonogrammes et 4 phonèmes

² Charmeux Evelyne, *L'orthographe à l'école*, 1987 éditions CEDIC, p.21 et p.22

³ Catach Nina, *L'orthographe française*, 1995 éditions Nathan, p.16

« Notre orthographe est dans l'ensemble phonogrammique. » (80/85% des signes)

- **Le système morphogrammique** : un morphogramme ajoute des informations autres que le son. Cela peut être d'ordre grammatical ou lexical. Les morphogrammes grammaticaux donnent des informations sur le genre, le nombre.

Ex : petite, le e est un morphogramme grammatical.

Les morphogrammes lexicaux donnent des informations visuelles pour faire le lien avec les dérivés ou les féminins.

Ex : galop/galoper, le p est un morphogramme lexical.

- **Le système logogrammique** : ce sont des figures de mots dont on ne peut pas dissocier l'écriture, l'écriture ne fait qu'un avec le mot. Il existe des logogrammes lexicaux : seau, sot, saut. Mais aussi des logogrammes grammaticaux qui correspondent aux homophones grammaticaux : a/à, on/ont... La principale fonction est de distinguer visuellement des homophones.

Les travaux de Nina Catach nous montre la complexité de notre orthographe mais aussi à quel point elle est structurée et cohérente, caractéristiques qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte lors de son enseignement.

B/ Historique de l'enseignement de l'orthographe et de la dictée⁴

Sous l'ancien régime, les enfants sont très peu nombreux à apprendre à la fois à écrire et à lire, ce sont les enfants lecteurs qui apprennent l'écriture. L'orthographe commence par l'apprentissage des lettres et de la prononciation des mots. D'ailleurs apprendre à écrire à cette époque c'est apprendre à bien former ses lettres grâce. « L'écriture est calligraphie avant d'être orthographe. On s'intéresse à la belle écriture avant de s'intéresser à l'écriture correcte ». Apprendre les règles ne fait pas partie des objectifs. C'est pour cela que jusqu'au XIX^{ème} siècle les exercices typiques sont des exercices de copie de textes, on fait appel à la mémoire visuelle. De plus, la difficulté de la lecture en français faisait que les apprentissages passaient d'abord par le latin.

C'est réellement au XVIII^{ème} siècle que l'on se rend compte que la lecture et l'orthographe passive ne suffisent pas et que l'orthographe active devient un besoin à cause

⁴ Chervel André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XXI^e siècle*, 2008 éditions Retz

des changements dans la société. Dans les diverses professions on demande de plus en plus une connaissance de l'orthographe (les secrétaires, les domestiques, les notaires).

On attribue l'invention de la grammaire scolaire à Pierre Restaut en 1732. C'est lui qui va distinguer l'orthographe grammaticale (« orthographe de principe ») et l'orthographe lexicale (« orthographe d'usage »). Cet enseignement n'est pas très répandu au XIX^{ème} siècle à l'école primaire.

Au XIX^{ème} siècle, de plus en plus d'enfants vont être scolarisés à l'école primaire avec principalement des « primo-arrivants » ce qui va chambouler la façon d'apprendre l'orthographe. L'exercice phare du début du siècle est la cacographie. Cet exercice consiste en un texte contenant des fautes d'orthographe que les élèves doivent corriger. Cette méthode ne marche plus car les nouveaux élèves n'ont pas assimilé autant que les autres l'orthographe passive grâce à la lecture. C'est à ce moment que la dictée apparaît dans les classes. Elle était très différente de la nôtre. « La dictée du XIX^{ème} siècle utilise un élève-relais, un bon élève qui est envoyé au tableau. Le maître dicte, l'élève-relais écrit en épelant à haute voix ; les autres écrivent sur leur cahier, et lèvent parfois la tête pour vérifier sur le tableau : certains se contentent de copier ».

En ce qui concerne les maîtres et maîtresses, la majorité d'entre eux ignoraient encore l'orthographe jusqu'en 1830.

1880 est une date qui constitue un tournant dans l'enseignement du français. La France a perdu la guerre contre la Prusse en 1870 et cette défaite est attribuée à l'école qui n'a pas joué son rôle. Jules Ferry instaure la littérature française, l'explication de texte, la récitation de poésie, le chant, la leçon de chose. C'est la création de l'enseignement de « la langue française » (arrêté du 27 juillet 1882). L'orthographe n'est plus une priorité. Il l'exprime clairement dans son discours au congrès pédagogique du 2 avril 1880 : « Aussi Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! (...) Oui, vous avez compris (...) qu'aux anciens procédés qui consomment tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée – à l'abus de la dictée- il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel (...) » Commence alors un conflit entre les dirigeants, notamment Ferdinand Buisson, directeur de l'instruction publique, et les défenseurs de l'enseignement de l'orthographe qui déplore la baisse du niveau.

C/ L'orthographe dans les programmes

Il est intéressant de comparer les programmes en ce qui concerne l'orthographe pour voir l'évolution des objectifs entre 2002 et 2008. La première différence notable est les intitulés des items. Les programmes de 2002 les apprentissages sont organisés comme ceci :

Observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

- 1/ le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte
- 2/ quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte
- 3/ vocabulaire et orthographe lexicale

Voici l'organisation des programmes de 2008 :

Etude de la langue française

- Vocabulaire
- Grammaire
- Orthographe

Les apprentissages sont beaucoup plus cloisonnés par discipline dans les nouveaux programmes. De plus, ils sont beaucoup plus axés sur l'orthographe. Tandis qu'en 2002 on trouve seulement quelques références à l'orthographe :

« L'orthographe du verbe concerne essentiellement l'accord avec le sujet. Elle suppose que cette relation soit bien perçue par l'élève et **qu'il sache mobiliser son attention** pour marquer l'accord dans toutes les activités d'écriture (y compris d'écriture sous la dictée) »

« L'élève **doit apprendre à mobiliser son attention** pour marquer l'accord lorsqu'il écrit (y compris sous la dictée). »

« D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, **on conduit** les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale. »

Dans les programmes de 2008 on trouve une partie entière sur l'orthographe :

« Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à **l'automatisation** des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés. »

« - Les élèves **sont entraînés** à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (*à-a, où-ou...*).

- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en *-al, - eau, - eu, - ou* ; en *-s, - x, - z*) et de certains adjectifs (en *-al, - eau, - s, - x*) sont **mémorisées**. »

- L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n* devenant *m* devant *m, b, p*) est **maîtrisée**.

- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est **mémorisée**. L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

Par les différents mots employés dans les programmes on peut distinguer les orientations qu'ils prennent en ce qui concerne l'orthographe. Les programmes de 2002 ne parlent nullement de maîtrise de l'orthographe mais d'apprendre à mobiliser son attention contrairement aux programmes de 2008 qui insiste lourdement sur la mémorisation, l'automatisation et la maîtrise. En 2002 on tendait vers l'observation et la compréhension tandis qu'aujourd'hui on revient aux fondamentaux, apprendre à orthographier correctement. On peut voir cette différence dans l'objectif final :

Programme de 2002 : orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles.

Programme de 2008 : 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.

On retrouve cette idée d'étude, de réflexion, de recherche avec la phase de relecture critique ainsi que la présence d'instruments en 2002, tandis qu'en 2008 on trouve seulement la notion de règle donc de savoirs à maîtriser.

D/ L'enseignement de l'orthographe se heurte à des difficultés liées à ses représentations

a/ Le système orthographique français serait un système complexe

Que l'on soit français ou étranger, il est coutume de dire que le français est une langue complexe et nous avons tous fait l'expérience de ce constat lors de son apprentissage. Nina Catach⁵ va jusqu'à écrire : « notre système d'écriture est au moins aussi complexe que celui du chinois (je dirais même plus). » Il y a de nombreuses règles qui se compliquent en plus avec des exceptions. Et c'est bien trop souvent cette image négative de la langue que les professeurs véhiculent à leurs élèves à travers leur pratique en classe. Cependant il est important de ne pas s'arrêter à cette conception car selon les linguistes si notre orthographe est complexe « elle est dans l'ensemble plus régulière et plus cohérente qu'on ne le croit »⁶. Comme je l'ai déjà dit, il ne faut pas négliger cet aspect de notre orthographe lors de son enseignement.

b/ La baisse du niveau des élèves, beaucoup de temps pour peu de résultats

Sans cesse autour de nous nous pouvons entendre dire que le niveau des élèves en orthographe baisse. Une première enquête d'André Chervel et de Danièle Manesse qui visait à comparer le niveau orthographique des élèves de 1987 avec celui des élèves de 1873/1877 donna l'avantage à ceux de 1987, qui avaient un niveau supérieur. Une deuxième enquête plus récente de Danièle Manesse et de Danièle Cogis⁷ compare cette fois le niveau des élèves de 1987 à ceux de 2005 sur une dictée. Et la première chose remarquée c'est que les élèves de 2005 font plus de fautes que ceux de 1987. Il y a en moyenne un écart de deux niveaux scolaires. Les dictées comportant peu de fautes sont plus nombreuses en 1987 qu'en 2005. La baisse est surtout due aux fautes grammaticales. De plus la progression des élèves est plus faible entre le CM2 et la troisième. André Angoujard⁸ souligne donc que les enseignants ont l'impression de passer beaucoup de temps à un enseignement qui ne porte pas ses fruits. Il y a un « écart entre les efforts qu'ils déploient, ceux qu'ils demandent à leurs élèves et les résultats qu'ils obtiennent quotidiennement. »

⁵ Revue Europe, n°738, p.62, 1990 cité par Angoujard André, *Savoir orthographier*, Hachette 1994, p. 17

⁶ « Un appel de linguistes sur l'orthographe », Le monde (7-2-1989) cité par Angoujard André, *Savoir orthographier*, Hachette 1994, p. 18

⁷ Manesse Danièle, Cogis Danièle, *Orthographe à qui la faute ?*, 2007 ESF éditeur

⁸ Angoujard André, *Savoir orthographier*, 1994 Hachette, p.10

Jean-Pierre Jaffré⁹, lui, est plus réservé sur cette idée que le niveau serait en baisse. Pour lui, « si ces études sont techniquement objectives, elles n'en posent pas moins des questions sur la portée sociale de leur démarche, et cela d'autant plus que la comparaison porte sur des périodes éloignées dans le temps. Ce qui revient à comparer les performances d'élèves relevant de contextes scolaires très différents. La fin des années 60 marque à cet égard une frontière significative : jusque-là, seuls les élèves bons en orthographe poursuivaient des études au-delà du primaire, les plus faibles n'étant même pas présentés au CEP. » Il faut donc relativiser cette idée reçue que le niveau en orthographe baisse.

c/ La place de l'orthographe dans la société

En France, l'orthographe prend une part très importante dans la société. On peut même rencontrer aujourd'hui des coachs dans la discipline dans les entreprises. Avoir une bonne ou une mauvaise orthographe entraîne des jugements très forts. On peut affirmer que l'orthographe est un moyen de sélection sociale. On la retrouve lors de passage d'examen, de concours, lors de la recherche d'emploi, et la moindre faute peut désavantager un candidat. D'après André Angoujard, dans son ouvrage *Savoir orthographier*, « notre société a fait de la capacité à respecter la norme orthographique l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des Français. Ainsi la France est-elle un pays où l'immense majorité de ceux qui savent ne peuvent s'empêcher de juger plus défavorablement une faute d'orthographe qu'une erreur de calcul ou que l'aveu d'une ignorance dans le domaine littéraire ou historique. » il y a donc une certaine pression qui pèse sur cet enseignement en particulier.

d/ La place de l'erreur

Preuve de l'importance de l'orthographe dans la société, lorsque qu'une écriture n'est pas correcte, alors c'est une « faute » d'orthographe. Derrière la faute, il y a l'idée d'une sanction. « Étymologiquement, faute vient du participe passé féminin substantivé d'un verbe latin qui veut dire tromper et au passif se tromper ; dans la même famille on trouve non seulement faux mais faussaire. » Le mot paraît alors inadapté puisque l'élève ne se trompe pas, c'est juste qu'il ne sait pas, il ignore des choses. Aujourd'hui on utilise plutôt l'expression « erreur d'orthographe ». Erreur « vient d'un verbe latin qui veut dire aller à

⁹ <http://www.afef.org/blog/post--2a-ans-apru-de-jean-pierre-jaffru-p802-c25.html>

l'aventure, et de là s'égarer, se tromper »¹⁰. Ici nous avons l'idée que pour arriver à son but, l'élève fait des tentatives, ce qui reflète bien la réalité de l'apprentissage de l'orthographe. En effet, il faut dédramatiser l'erreur. Celle-ci est souvent révélatrice d'une logique qui peut être bonne. On ne peut pas juste dire à l'élève qu'il a faux lorsqu'il écrit un *abrit en référence à abriter. C'est une erreur positive, cohérente, qui montre que l'élève a réfléchi et qui mérite d'être encouragée. Sur ce point, Renard et Vion¹¹ parlent même de « bonnes fautes ».

II/ La dictée

A/ Les représentations des élèves sur la dictée

(Annexe 3)

En ce qui concerne les représentations des élèves sur la dictée, on peut constater que certains doivent faire cet exercice sans savoir pourquoi ils le font et à quoi cela sert. En effet, parmi les réponses, cinq élèves se sont contentés de dire que c'est un texte, des phrases ou bien une histoire qui sont dictés. Ces élèves n'indiquent aucune fonction à cet exercice. Tous les autres élèves ont exprimé un ou plusieurs rôles à la dictée. Le rôle premier pour eux est qu'elle sert à apprendre des mots, comment ils s'écrivent et donc à avoir une meilleure orthographe. Malgré qu'il soit admis par tous que la dictée ne sert pas à l'apprentissage de l'orthographe, c'est pourtant la représentation qui est ancrée chez les élèves. Au contraire, deux élèves semblent être en accord avec les théoriciens puisqu'ils expriment le fait que la dictée sert à évaluer l'orthographe et les savoirs. Parmi toutes les réponses, un seul élève fait apparaître le mot « réfléchir ». Pour lui, la dictée c'est réfléchir aux adjectifs, s'ils s'accordent. Même si cela est réduit à la catégorie des adjectifs, on voit bien ici que cet élève a conscience que pour écrire correctement, cela implique qu'il faille se poser des questions, et se référer aux règles de grammaire.

¹⁰ Cogis Danièle, Pour enseigner et apprendre l'orthographe, 2005 Delagrave, p.147

¹¹ Renard, M et Vion, M. (1974), « l'alfonic », *Repères*, n°24, cité par Jaffré Jean-Pierre, *Didactiques de l'orthographe*, 1992 Hachette, p.47

B/ Les critiques faites à la dictée

« La dictée est un exercice typiquement francophone, en même temps qu'un mot totalement intraduisible, excepté peut-être en coréen (badasseugi). »¹² Cet exercice n'existe qu'en France et nulle part ailleurs.

La critique envers cet exercice est très ancienne puisque déjà en 1889, Irénée Carré¹³ s'exprimait en disant : « Que les élèves de nos écoles primaires sachent mettre l'orthographe des mots qu'ils connaissent et qu'ils emploient, rien de mieux ; mais qu'on leur demande de savoir comment s'écrivent des mots dont ils ne connaissent pas le sens, qu'ils n'emploient pas et que peut-être ils n'emploieront jamais, voilà ce que je ne puis comprendre. »

La dictée traditionnelle est un exercice, qui, contrairement à tous les autres, sanctionne par la négative. En effet, lors de la correction et de la notation d'un exercice on compte ce qui est bon, or dans une dictée on ne regarde pas les mots qui sont correctement orthographiés mais on enlève des points pour ceux qui ne le sont pas. Agir ainsi ne valorise en aucun cas les élèves en difficulté qui peuvent avoir écrit sans faute beaucoup de mots mais qui seront quand même pénalisés. Comme nous le rappelle André Angoujard¹⁴, « nul doute que ce fonctionnement spécifique contribue lourdement à imposer aux élèves une image négative de l'orthographe, dont nous avons déjà souligné le rôle déterminant dans les difficultés d'apprentissages. » De plus, le résultat obtenu n'est pas le reflet du niveau d'un élève et ne peut donc pas être utilisé à des fins d'évaluation. Selon Evelyne Charmeux¹⁵ c'est une « loterie », un élève qui ferait quatre erreurs sur un texte, ne ferait peut être pas le même nombre d'erreur le lendemain, par conséquent on ne peut pas déduire la performance des élèves avec une dictée. Les seules conclusions pour elles sont : « tel jour, à telle heure, compte tenu de ce qui s'est passé le matin chez lui, de sa digestion et de son sommeil, tel enfant a trébuché quatre fois sur vingt lignes de Camus. » On voit bien ici qu'elle met en avant les facteurs extérieurs qui peuvent jouer sur la performance des élèves dans l'exercice de la dictée. De plus, lors d'une dictée les élèves doivent inventer l'écriture de mots qu'ils ne connaissent pas, et cette graphie, qui a beaucoup de chance d'être fautive, reste ancrée dans la mémoire de l'élève autant par le visuel que par le geste d'écriture.

¹² Luzzati Daniel, *Le français et son orthographe*, 2010 éditions Dider, p.188

¹³ Chervel André, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, 1998, cité par Manesse Danièle, Cogis Danièle, *Orthographe à qui la faute ?*, 2007 ESF éditeur, p.49

¹⁴ Angoujard André, *Savoir orthographier*, 1994 Hachette, p.75

¹⁵ Charmeux Evelyne, *L'orthographe à l'école*, 1987 CEDIC, p.107

En ce qui concerne la dictée préparée, si elle est immédiate ou bien le lendemain, c'est la mémoire à court terme qui entre en jeu toujours d'après Evelyne Charmeux. Les élèves vont retenir visuellement la graphie des mots et les connaissances en orthographe ne sont pas forcément utilisées. « On croit éveiller la compétence orthographique de l'enfant. En fait on reste au niveau de la performance. »¹⁶ Si la dictée intervient plusieurs jours après la préparation alors il y a deux schémas possibles. Les élèves disposant d'une mémoire visuelle importante auront retenu la graphie des mots dans ce texte particulier sans s'occuper des règles comme lors d'une dictée immédiate. Quant aux autres élèves, la préparation sera oubliée et ne servira plus à rien, ils se retrouveront alors dans une situation de dictée traditionnelle. De plus un sentiment de culpabilité peut apparaître car l'élève sait qu'il y a eu une préparation mais qu'il l'a oublié.

Les dictées traditionnelles ne seraient donc ni des moyens de contrôle pertinents ni des moyens d'apprentissages.

C/ La réalité des classes

Afin de confronter la théorie à la réalité de la classe, j'ai questionné les professeurs sur leur pratique de la dictée. J'ai procédé de deux manières différentes : j'ai demandé aux gens de ma classe de le distribuer sur leur lieu de stage puis j'ai envoyé mon questionnaire par email aux écoles de la Sarthe. Seulement 38 professeurs ont répondu à mon enquête. Et le résultat est assez flagrant puisque sur ces 38 professionnels, 37 disent pratiquer la dictée dans leur classe. La dictée serait donc toujours un exercice d'actualité malgré les critiques qu'elle suscite. Cependant, la plupart des professeurs interrogés ne pratiquent plus la dictée de manière traditionnelle. En effet, de nombreuses façons de mettre en place cet exercice ont fait leur apparition. Parmi ces nouvelles méthodes on trouve :

- La dictée négociée : une fois le texte dicté, les élèves discutent par groupe (ou bien en classe entière) des différentes écritures proposées,
- La dictée flash : un texte court est lu et affiché au tableau, on traite les difficultés des élèves, puis on efface au fur et à mesure, le texte est finalement dicté aux élèves puis corrigé collectivement
- La dictée à trous : les élèves complètent seulement les mots manquants, ainsi sont ciblées seulement les notions à travailler, il n'y a pas de parasitage.

¹⁶ Idem op. cit, p.110

- La dictée frigo : les élèves écrivent le texte dicté, l'enseignant ramasse les feuilles et les met « au frigo » (il les garde en réserve), les élèves reçoivent un texte solution dans lequel ils soulignent les mots où ils pensent avoir fait des erreurs, ce texte est ramassé, la correction est réalisée au tableau en groupe classe, et pour terminer les élèves reprennent leur premier jet et le corrige grâce à ce qui a été fait avant.

Les enseignants essaient donc de tenir compte de ce qui est dit par les professionnels de la question en tentant de transformer la dictée en moyen d'apprentissage de l'orthographe.

III/ Les élèves réinvestissent-ils leurs connaissances lors de productions d'écrits : expérimentation en classe

A/ Déroulement prévu des protocoles

Lors de ma première expérience de stage l'année dernière, j'ai pu constater au travers des corrections de dictée que les élèves faisaient des erreurs sur leur feuille mais que cependant ils étaient capables à l'oral de justifier les écritures correctes en récitant par cœur des règles apprises. J'ai pu établir le même constat cette année. J'ai donc décidé d'établir un protocole visant à déterminer si les élèves font le lien entre les règles d'orthographe et l'écriture, autrement dit si les élèves en situation d'écriture appliquent les règles connues. J'ai décidé de me focaliser sur deux erreurs assez fréquentes : l'accord du participe passé et l'accord des adjectifs avec le nom. Ces erreurs ont été choisies d'après les résultats de dictée de mon premier stage de pratique accompagnée, d'après ma séance de dictée du début de stage de cette année pour me rendre compte du niveau des élèves ainsi qu'en accord avec l'avis de ma maître d'accueil.

Mon protocole va se dérouler sur 6 semaines dans une classe de CM2 de 24 élèves dans le cadre de mon stage en pratique accompagnée à l'école d'Ancinnes. Les trois premières semaines seront consacrées à l'accord du participe passé et les trois dernières semaines à l'accord de l'adjectif avec le nom, à raison d'une séance par semaine. Il s'agira du même protocole pour les deux types d'erreur.

Premier protocole : l'accord du participe passé

1^{ère} étape : 1^{ère} séance

- Faire un rappel des règles d'accord du participe passé avec les élèves : **8min/10min**
 - Lorsque le participe passé est conjugué avec l'auxiliaire être on accorde avec le sujet
 - Lorsque le participe passé est conjugué avec l'auxiliaire avoir alors on n'accorde pas avec le sujet
- Donner deux exercices d'application pour vérifier la connaissance de la leçon : **8min /10min environ**

Complète en écrivant le participe correctement :

- 1/ Les joueurs ont beaucoup cour.....
- 2/ Les pistes de ski sont enneig.....
- 3/ Ses parents sont all..... l'attendre à la sortie de l'école.
- 4/ Sandra et Pauline sont arriv..... au bord de la mer.
- 5/ Lucie a chois....un livre sur la peinture.

Entoure le sujet qui convient :

- *Elles / ils* sont venus ensemble hier soir.
- *Les tableaux / les toiles* seront accrochés au mur.
- *Cette phrase / ce mot* est soulignée en rouge.
- *La vitesse / le temps* est limitée.
- *La moto / le camion*, au bord de la route, est accidenté.

- Correction collective des exercices en demandant la justification du choix pour chaque réponse : **10min**

- Donner une situation d'écriture au passé composé aux élèves : **20min**

Rédaction :

Raconter la sortie scolaire que vous avez préférée.

- L'enseignant ramasse les feuilles

2^{ème} étape : 2^{ème} séance

- L'enseignant demande aux élèves ce sur quoi ils ont travaillé la semaine d'avant.
- Rappel sur le passé composé et l'accord du participe passé avec les auxiliaires avoir et être.
- L'enseignant redonne les rédactions de la semaine suivante et demande aux élève de le revoir, de corriger les éventuelles erreurs.

Les élèves ont le temps qu'ils veulent dans la limite de la séance de 45 min, la séance s'arrête lorsque tout le monde a fini, les élèves qui auront terminé auront un autre travail de prévu.

3^{ème} étape : 3^{ème} séance

- L'enseignant propose une situation d'écriture qui entraîne l'utilisation du passé composé sans rappel des règles et du travail qui a été fait en amont :

Rédaction :

Racontez vos meilleures vacances.

Deuxième protocole : l'accord des adjectifs

1^{ère} étape : 1^{ère} séance

- Faire un rappel des règles d'accord de l'adjectif avec le nom :

- L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom qu'il qualifie, qu'il soit attribut ou épithète.
- Donner deux exercices d'application pour vérifier la connaissance de la leçon + justification et explication pendant la correction
- Situation de production d'écrit qui demande l'utilisation de la description et donc des adjectifs, lecture d'un texte où il manque la description du personnage

Décrivez la sorcière avec beaucoup de précision

- L'enseignant ramasse les feuilles

2^{ème} étape : 2^{ème} séance

- L'enseignant demande aux élèves ce sur quoi ils ont travaillé la semaine d'avant.
- Rappel sur l'accord des adjectifs, phrases exemples à corriger au tableau
- Les élèves récupèrent leur production et se focalisent sur les erreurs d'accords des adjectifs

Les élèves le temps qu'ils veulent dans la limite de la séance de 45 min, la séance s'arrête lorsque tout le monde a fini, les élèves qui auront terminé auront un autre travail de prévu.

3^{ème} étape : 3^{ème} séance

- L'enseignant propose une situation d'écriture qui entraîne l'utilisation du passé composé sans rappel des règles et du travail qui a été fait en amont :

Décrivez une créature imaginaire

B/ Déroulement effectif

Premier protocole

Première séance :

J'avais prévu ma première séance pour le jeudi 12 janvier, et puis par manque d'expérience je n'ai pas pu la mettre en place. En effet, en stage je prends la classe en première partie de matinée, je mets donc en place une autre séance en plus du protocole. Or, ce jeudi j'avais très mal estimé le temps de ma première séance de français et je n'ai finalement pas eu le temps d'enchaîner sur ma séance de protocole que j'ai dû remettre à la semaine suivante.

Pour débiter ma vraie première séance de protocole, j'ai écrit une phrase au tableau : « Elles sont allées à la plage. ». J'ai demandé aux élèves de sortir leur ardoise et d'écrire à quel temps était conjuguée la phrase. Les élèves ont levé leur ardoise et la plupart des réponses étaient justes. Il y a quand même eu d'autres réponses comme : passé et présent. Puis je les ai questionnés : « que savez-vous du passé composé ? ». C'est à ce moment-là que sont ressorties spontanément de la part des élèves les règles d'accord du participe passé ainsi que sa conjugaison :

- Le passé composé se construit avec l'auxiliaire être ou avoir plus le participe passé du verbe
- Avec l'auxiliaire avoir, on n'accorde pas le participe passé
- Avec l'auxiliaire être, on accorde le participe passé avec le sujet
- Certains connaissaient aussi l'existence de la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir lorsque le COD est placé avant le verbe. J'ai donc bien expliqué que cela existait mais que l'objectif de la leçon s'arrêtait au fonctionnement de base.

Après avoir fait un rappel des règles, j'ai ensuite distribué un exercice d'application de ces règles aux élèves, à faire individuellement :

Complète en écrivant le participe correctement :

- 1/ Les joueurs ont beaucoup cour.....
- 2/ Les pistes de ski sont enneig.....
- 3/ Ses parents sont all..... l'attendre à la sortie de l'école.
- 4/ Sandra et Pauline sont arriv..... au bord de la mer.
- 5/ Lucie a chois.....un livre sur la peinture.

Entoure le sujet qui convient :

Elles / ils sont venus ensemble hier soir.

Les tableaux / les toiles seront accrochés au mur.

Cette phrase / ce mot est soulignée en rouge.

La vitesse / le temps est limitée.

La moto / le camion, au bord de la route, est accidenté.

Nous sommes passés à la correction des exercices. La correction s'est déroulée à l'oral. Les élèves volontaires levaient la main, lisaient une phrase en donnant leur réponse qu'ils devaient justifier à chaque fois avec la règle. Au vu des résultats lorsque j'ai corrigé les exercices, il me semble que j'aurais dû mieux expliquer et insister sur le deuxième exercice puisque je pense que beaucoup ont eu des erreurs par manque de compréhension du système de l'exercice plutôt que par manque de compréhension des règles.

La dernière étape a été la production d'écrit dont le sujet était : « Racontez la sortie scolaire que vous avez préférée. ». J'ai dû modifier quelque peu le sujet car beaucoup d'élèves étaient bloquées. J'ai donc écrit : « Racontez les sorties scolaires que vous avez préférées. ». Ainsi les élèves pouvaient en raconter plusieurs pour avoir une production d'écrits plus longue. Le sujet que je pensais facile car se rapportant au concret et au vécu des élèves a finalement posé problème pour nombres d'entre eux. J'ai pu remarquer à quel point ce que la professeure disait était vrai : ce ne sont pas des élèves qui ont été habitués à faire de l'expression écrite. Il n'y avait pas besoin d'imagination pour ce sujet, mais le simple fait de rapporter une sortie était un obstacle, une sortie tenait en général en une phrase, d'où l'obligation pour moi pour avancer de mettre « sorties » au pluriel. De plus, j'ai demandé à plusieurs élèves d'énoncer toutes les sorties qu'ils avaient fait pour donner des idées aux autres. En ce qui concerne l'utilisation du passé composé, je me suis demandé s'il fallait que je le précise dans les consignes d'écriture ou pas. J'ai fait le choix de ne rien dire pour voir quel temps ils utiliseraient naturellement après les exercices et la leçon qui venaient d'être fait.

Deuxième séance :

Pour cette deuxième séance, je me suis posée de nombreuses questions. En lisant les productions d'écrits de mes élèves, j'ai trouvé qu'ils n'avaient pas beaucoup utilisé le passé composé pour rédiger et que j'aurais peut-être dû le préciser dans les consignes. Nous avons commencé par un rappel sur la première séance, ce que nous avons vu, c'est-à-dire le passé composé et l'accord du participe passé. J'ai alors demandé aux élèves à quel temps fallait-il qu'ils écrivent leur texte et ils ont répondu : au passé composé. Je leur ai rendu leur production d'écrits que j'avais corrigée avec un code qui était le suivant :

En orange : erreur de conjugaison

En jaune : erreur d'accord

Carré rouge : erreur d'homophone

D : erreur à chercher dans le dictionnaire

X : il manque un mot

Ma consigné était la suivante : « Vous allez réécrire votre texte au propre, en utilisant le passé composé lorsque c'est possible et en corrigeant les erreurs selon le code. Vous pouvez vous servir de tous les outils nécessaires, cahiers, affichages... »

Dans ma consigne, j'ai voulu prendre en compte à la fois la correction des erreurs d'orthographe ainsi que la réécriture du texte en utilisant plus et mieux le passé composé. J'ai voulu que le deuxième jet soit corrigé entièrement par les élèves, qu'il y ait un véritable travail de recherche avec les outils et une réflexion sur leur utilisation du passé composé. Or c'était une erreur de ma part de vouloir tout leur faire faire, au lieu de me concentrer uniquement sur mon objectif premier qui était le passé composé, pour plusieurs raisons. C'est une classe qui fait vraiment de l'expression écrite depuis cette année, les élèves n'ont pas acquis l'utilisation des outils pour se corriger seuls. Pour fonctionner, il faut que ce soit une habitude ancrée. De plus, les élèves sont très lents en écriture. Pour certains, demander de corriger et de réécrire leur texte aurait demandé peut-être 1h30 et je n'avais que 45 minutes devant moi. Par conséquent j'ai pu constater mes erreurs au travers des différents résultats sur le deuxième jet des élèves. Certains élèves se sont focalisés sur les erreurs à corriger selon le code. Ils ont corrigé ces erreurs directement sur leur production et n'ont pas recopié leur texte au propre. D'autres ont réussi à recopier tout en corrigeant leurs erreurs et en utilisant un peu plus le passé composé. D'autres ont tenté de recopier tout en corrigeant mais n'ont pas réussi

à terminer. Cette deuxième phase de mon protocole m'a donc posée de nombreux problèmes et n'a donc pas servi à grand-chose.

Troisième séance :

Un problème s'est posé à moi pour la préparation de cette séance. Suite aux résultats de ma deuxième séance, je n'avais pas de deuxième jet pour tous les élèves. Fallait-il que je reprenne encore une séance de réécriture ou bien que je suive le protocole à la lettre et avancer à la troisième étape ? Pour des raisons pratiques, j'ai choisi de laisser de côté cette production d'écrit, de m'en servir telle qu'elle pour mes analyses, et d'enchaîner sur le nouveau sujet. Cependant, je tiens à préciser que cette production d'écrit a quand même été terminée par les élèves à un autre moment de la classe afin que cela ne reste pas quelque chose d'inachevé pour eux et qu'ils aient une trace de leur travail.

Ma séance a donc débuté avec cinq phrases écrites au tableau, tirées des productions d'écrits des élèves. Les élèves volontaires venaient au tableau pour corriger les phrases incorrectes par rapport à la consigne, soit parce qu'elles n'étaient pas au passé composé soit parce que l'accord du participe passé n'était pas correct. Cela a permis un rappel du passé composé et des règles d'accord du participe passé. Puis sans indication sur le temps à utiliser, j'ai écrit le sujet de production d'écrits suivant : « Racontez vos meilleures vacances. ». Le sujet devait ressembler à celui d'avant afin de voir si les élèves faisaient le parallèle entre tout ce qui avait été vu sur les trois séances. Ce sujet n'a posé de problème qu'à un seul élève auquel j'ai dit d'inventer des vacances, ce qui l'a aidé à surmonter l'obstacle.

Ce premier protocole m'a permis de voir les nombreuses erreurs à ne pas refaire pour le deuxième. Bien qu'il ne se soit pas déroulé exactement comme je l'avais imaginé, les données recueillies sont quand même intéressantes.

Deuxième protocole :

Première séance :

Le rappel des règles a été très rapide puisque dans la programmation de l'enseignante mon protocole s'accordait parfaitement. En effet j'ai mené en parallèle une séquence sur les adjectifs épithètes et attributs et donc aussi un travail sur les accords. Je me suis donc

finalement servie de ma première séance du matin qui précédait juste ma séance de protocole pour faire la phase de rappel et les exercices d'application afin de gagner du temps sur la production d'écrit. Voici donc les exercices que j'ai donnés aux élèves :

Accorde les adjectifs épithètes

Des fleurs (blanc)
Des pantalons trop (grand)
Des jeunes filles (intelligent).....
Des (bon) adresses
Une jument (nerveux)
Le (nouveau)..... An

Accorde les adjectifs attributs

Ces chaussures sont (neuf)..... ; le cuir n'est pas (souple).....Mes
pieds sont devenus (rouge)..... et (endolori)
.....Malheureusement mes vieux souliers étaient (troué)..... et
non (réparable)

Les exercices ont été réalisés par les élèves assez rapidement et leur semblaient plutôt simples. La correction a été faite au tableau. Les élèves volontaires venaient écrire leur réponse et devaient bien sûr expliquer leur accord.

Pour introduire le sujet de production d'écrits, je leur ai lu un extrait de la sorcière de la rue Mouffetard :

« Il y avait une fois, dans le quartier des Gobelins, à Paris, une vieille sorcière, affreusement vieille et laide mais qui aurait bien voulu passer pour la plus belle fille du monde ! »

A partir de cette phrase j'ai tenté de leur faire deviner la consigne d'écriture. Cela n'a pas été chose simple. J'ai dû leur donner beaucoup d'indices, les mettre sur la piste de ce que l'on pouvait faire avec les adjectifs et visiblement pour eux il n'y avait pas l'automatisme de dire que le type de texte que l'on écrit avec cette nature de mot ce sont des descriptions. Mais ils ont fini par trouver quand même. Voici le sujet présenté : « Décrivez cette sorcière avec précision ». Je voulais absolument qu'ils utilisent un maximum d'adjectifs, j'ai donc lourdement insisté :

« Quelle famille de mots va-t-il falloir beaucoup utiliser ? »

« Décrivez la sorcière pour qu'un camarade puisse la dessiner exactement comme vous l'imaginez »

Le sujet en lui-même n'a posé de problème à personne, ils étaient même plutôt motivés de pouvoir inventer le personnage qu'ils voulaient et laisser divaguer leur imagination. Cependant beaucoup des élèves ont été très rapides car pas assez précis. J'ai donc donné d'autres pistes pour continuer la production d'écrits en proposant de décrire aussi son lieu d'habitation ce qui a permis qu'ils écrivent un peu plus et utilisent encore un peu plus d'adjectifs.

Deuxième séance :

Pour ma deuxième séance j'ai pu profiter d'un créneau horaire plus conséquent ce qui a permis aux élèves d'aller jusqu'au bout de leur réécriture de texte. Nous avons fait un rappel de la séance suivante à l'oral puis je leur ai rendu leur copie. Cette fois-ci je n'ai pas refait la même erreur de leur laisser corriger toutes leurs erreurs. J'avais laissé dans leur production seulement les erreurs d'accord avec les adjectifs. Il fallait donc qu'ils corrigent les erreurs qu'ils restaient et recopier le texte au propre. A la fin de la séance tous m'ont rendu le texte au propre et sans faute.

Lors de cette séance, très peu d'élèves ont réussi à corriger seuls leurs d'accords sans me poser des questions. Ils avaient besoin que je confirme ou non leurs hypothèses. Voici un exemple de dialogue type :

Là on met un s Audrey ?

D'après toi ? Il qualifie quel nom l'adjectif ?

Cheveux.

Donc ?

C'est pluriel.

Oui. Donc ?

On met un s.

Oui voilà !

Ils semblent qu'ils n'arrivent pas à se poser eux-mêmes les questions logiques pour être sûrs d'avoir le bon accord.

Troisième séance :

Lors de ma troisième séance, nous avons fait un rappel de la semaine précédente. Nous avons fait un texte pour décrire une sorcière. Puis j'ai écrit le nouveau sujet au tableau, sans faire de commentaire sur le fait qu'il faille utiliser des adjectifs et faire attention aux accords. Le sujet était le suivant : « Décrivez avec précision une créature imaginaire ». J'avais dans l'idée en créant la consigne de leur laisser énormément de liberté pour faire marcher leur imagination et leur créativité. Mon sujet a eu l'effet inverse. Il les a quelque peu bloqués. Il a fallu que j'explique pour certains ce que qu'était une créature et ce que voulait dire imaginaire. Par conséquent, ils ont mis beaucoup de temps à se mettre à écrire car ils cherchaient à quoi allait ressembler leur créature. Le sujet était vraiment trop vague et donc trop difficile.

C/ Analyse des résultats

(annexe 4 et 5)

Pour vérifier si les élèves connaissaient les règles d'accord du participe passé dans l'utilisation du passé composé, je leur ai fait faire deux exercices d'application comme c'est souvent le cas dans les classes pour vérifier une leçon. Cette leçon a été revue avec moi et travaillée depuis le début de l'année avec l'enseignante. Les résultats de cet exercice sont très hétérogènes. Douze élèves ont 2 erreurs ou moins, c'est-à-dire un peu plus de la moitié de la classe et dix élèves ont 3 erreurs ou plus. Parmi la classe, deux élèves semblent réellement en difficulté avec cette notion avec 6 et 7 erreurs et cinq élèves semblent très à l'aise avec 0 erreur. Si l'on prend chaque exercice séparément, on remarque qu'il y a plus d'élèves à faire 0 erreur au deuxième exercice (12) qu'au premier (6). Pourtant le premier exercice semble plus simple que l'autre et les élèves sont plus habitués à traiter l'accord du participe passé dans ce sens, c'est-à-dire d'avoir le sujet et de compléter avec la bonne terminaison, tandis qu'au deuxième exercice, ils sont amenés à choisir entre deux sujets grâce au participe passé qui est écrit. Les élèves ont fait moins d'erreur sur cet exercice car, n'étant pas habitués, ils ont peut-être été plus attentifs au questionnement à se poser pour faire le bon choix. Certains ont eu aussi peut-être la chance du hasard. Il est intéressant maintenant de voir où se situent les principales erreurs. L'erreur la plus présente a été faite au participe passé « enneigées » avec 13 accords erronés, les élèves n'ayant pas mis le « e » du féminin. On peut expliquer cette

erreur par le fait qu'il y a deux noms, « pistes » et « ski ». Les élèves, en lisant la phrase retiennent sans doute le pluriel de « piste » puis le masculin de « ski » et omettent le féminin. En ce qui concerne les autres erreurs, le nombre d'élèves à les faire est régulier, entre 4 et 6. Malgré ces résultats, je peux affirmer, ayant interrogé à plusieurs reprises les différents élèves tout au long du stage, qu'ils connaissent la règle d'accord du participe passé, sont capables de la réciter. Les élèves qui faisaient des erreurs pouvaient me donner la bonne justification et la bonne réponse lors de la correction au tableau. On peut se demander alors pourquoi il n'y a pas de meilleurs résultats à ces deux exercices. On peut faire référence à la taxonomie de Bloom qui décrit les différents niveaux dans le processus d'apprentissage. Il existe six niveaux dans cette classification : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation. Ceci explique pourquoi certains élèves peuvent réciter mais ne peuvent pas appliquer. Ils sont arrivés au stade de connaissance voire de compréhension mais pas encore au stade d'application. Je pense que lorsque les élèves se retrouvent devant ce genre d'exercice, il leur manque un automatisme dans le questionnement qu'il faut se poser, c'est-à-dire se demander si on est dans la situation avec l'auxiliaire avoir ou être, et dans le cas de l'auxiliaire être se demander avec quel(s) mot(s) on accorde. C'est tout un cheminement intellectuel à réaliser. Cette difficulté à mettre en place toutes ces questions je l'ai remarqué lorsque les élèves m'appellent pour que je les aide. Ils me demandent souvent confirmation de quelque chose qu'ils sont capables de trouver seuls. Dans ces cas-là, avec moi, ils réussissent à mettre en place ce questionnement, qu'ils ne pensent pas forcément à faire en autonomie.

Intéressons-nous maintenant à la production d'écrit. Pour l'analyse des résultats, j'ai seulement pris en compte 19 élèves sur 23 puisque certains, dû aux absences, n'ont pas fait les deux sujets ou bien n'ont pas répondu aux sujets d'une façon cohérente. Le premier sujet consistait à raconter une ou plusieurs sorties scolaires. J'ai annoncé ce sujet suite aux exercices sur l'accord du participe passé, sans leur dire, volontairement, quel temps utiliser et ce à quoi il fallait faire attention en écrivant. Le sujet impliquait notamment l'utilisation du passé composé et donc de faire attention à ce que les élèves venaient de voir, les accords du participe passé. Le nombre de verbes conjugués au passé composé et donc le nombre de participes passés employés, 6,8 par texte, m'a semblé convenable par rapport à la longueur des productions d'écrits réalisées. On peut remarquer que les élèves utilisent beaucoup plus le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, 99, contre 35 seulement avec l'auxiliaire être. L'auxiliaire être aurait pu être plus présent mais quasiment tous les élèves présentent un défaut d'utilisation du verbe aller qui est passé dans le langage courant. En effet, le sujet

d'écriture nécessitait d'utiliser ce verbe mais les élèves disent et écrivent « j'ai été » au lieu de « je suis allé ».

Observons de plus près les erreurs. Le nombre d'erreur moyen est de 3,3 par texte ce qui peut sembler peu élevé. Cependant, il faut aller voir plus loin car ce nombre ne reflète pas la réalité. Si on regarde bien, le pourcentage d'erreur moyen est de 52,2 %, ce qui revient à dire qu'en moyenne les élèves accordent mal plus d'un participe passé sur deux dans leur texte, ce qui est assez important puisqu'il s'agit d'une règle connue. Le pourcentage moyen d'erreur avec être est de 38,6% et celui avec avoir est de 51,6%. Il ne semble pas logique qu'il y ait plus d'erreurs avec l'auxiliaire avoir puisqu'il n'y a pas d'accord à réaliser. De plus, en ce qui concerne les erreurs avec l'auxiliaire être, il y a une répartition nette entre une moitié qui n'a aucune erreur et l'autre moitié qui a plus de 50% d'erreur. Il n'y a pas d'entre deux. Les constats que je viens de faire tendent à montrer qu'en situation de production d'écrit et sans indication, les élèves appliquent très peu les règles d'orthographe qu'ils apprennent et qu'ils connaissent. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les élèves sont cloisonnés dans leurs apprentissages, ils font de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et de la production d'écrit mais pas d'orthographe, de grammaire et de conjugaison pendant la production d'écrit. Or on les cloisonne à tort. L'orthographe se retrouve dans tous les domaines scolaires et encore plus lors de la production d'écrit. On peut aussi penser que lorsque les élèves écrivent un texte, ils sont concentrés sur les idées qu'ils doivent trouver et mettre en mots, l'orthographe étant secondaire dans ce cas.

Passons à la deuxième production d'écrit. Les conditions étaient telles que les élèves n'ont eu aucune indication, tout comme la première situation, sur le temps à utiliser et ce à quoi il fallait faire attention. Entre les deux productions, il y a seulement eu une séance de correction. Le nombre de participe passé employé est en moyenne quasiment le même par rapport à la première production : 6,5 par texte. En effet, les élèves ont eu tendance à utiliser beaucoup plus l'imparfait dans leur récit. La répartition entre l'utilisation des auxiliaires est sensiblement la même : 37 avec l'auxiliaire être et 87 avec l'auxiliaire avoir. Nous partons donc sur les mêmes bases pour voir les évolutions entre les deux productions écrites. Le résultat est extrêmement visible. Le pourcentage moyen d'erreur passe de 52,2% à 12,7%. 11 élèves sur 19 n'ont fait aucune erreur sur l'accord des participes passés lors du deuxième sujet contre seulement 2 lors du premier sujet. Les erreurs d'accords avec l'auxiliaire être passent de 38,6% à 11% et les erreurs avec l'auxiliaire avoir passent de 51,6% à 17%. On note donc une amélioration importante des productions d'écrites au niveau des accords. Ce que je peux conclure de cette évolution, c'est que si les élèves ne font pas le lien directement avec ce

qu'ils ont appris lors de la première séance de rédaction, ils l'ont fait dès la deuxième séance. En essayant implicitement de lier l'orthographe et la production d'écrits lors de mes séances, les élèves ont amélioré nettement leur performance en seulement deux séances. Cela tendrait à dire qu'il y aurait un réel intérêt à faire de l'orthographe n'ont pas une matière à part entière mais une entité faisant partie d'autres matières scolaires.

Penchons-nous maintenant sur le deuxième exemple étudié, l'accord de l'adjectif avec le nom dans le groupe nominal. Tout comme pour le premier protocole j'ai d'abord fait faire aux élèves deux exercices d'application où il fallait accorder l'adjectif entre parenthèse avec le nom. C'est un genre d'exercice type auquel les élèves sont habitués, où il faut compléter les pointillés. Les résultats sont d'ailleurs assez bons puisque sur 22 élèves, 21 ont fait 3 erreurs ou moins sur 12 réponses à donner. Le seul ayant fait un nombre élevé d'erreur (8) est l'élève le plus en difficulté de la classe. Les élèves sont donc absolument capables de dire, quand on leur demande, qu'il faut accorder l'adjectif avec le nom qu'il qualifie. Mais ils sont aussi capables d'accorder les adjectifs en situation d'exercices d'application au vu des résultats. Si on regarde de plus près les erreurs commises, on s'aperçoit que 18 élèves ont mal accordé l'expression « nouvel an », ce qui constituait la principale difficulté des deux exercices. Les élèves ont majoritairement écrit « nouvelle ». En effet ils prononcent l'expression et dans ce cas « nouvelle » ou « nouvel » ont la même prononciation. Mais la forme la plus courante que les élèves rencontrent est « nouvelle ». Ils n'ont pas réfléchi au fait que cette écriture correspond à un féminin et non pas à un masculin, d'où l'erreur. C'est le seul point important qui ressort des résultats des élèves. Les autres erreurs sont commises par seulement quelques élèves. Il semble que l'accord des adjectifs soit plus facile pour les élèves par rapport à l'accord du participe passé dans le passé composé. On peut penser que le questionnement à effectuer, c'est-à-dire : j'ai un adjectif, quel nom qualifie-t-il, ce nom est-il masculin, féminin, singulier, pluriel, est mieux intégré. L'automatisation que l'on cherche à obtenir après la compréhension est sans doute à un stade plus élevé pour la règle d'accord des adjectifs en comparaison avec l'accord du participe passé.

Regardons les productions d'écrits liées aux accords des adjectifs. La première situation que j'ai proposée avait pour objectif que les élèves décrivent une sorcière. Pour l'analyse des résultats je ne prends en compte que 21 élèves sur les 23 puisque certains ont été absents ou bien ont fait des hors sujets. Je n'ai pas pris en compte non plus les adjectifs de couleur parce qu'ils n'avaient pas vu la règle et les exceptions liés à cela. Lors de la première description, le nombre moyen d'adjectifs employés est de 12,35. Pour moi ce nombre est

assez élevé au vu du niveau des élèves. Ils ont fait en moyenne 3,3 erreurs dans leur texte. Le pourcentage moyen d'erreur est de 28%. Seul un élève a plus de 50% d'erreur dans son texte. On peut donc voir que les résultats des élèves sont plutôt bons avec beaucoup d'adjectifs utilisés et peu d'erreurs sur les accords, donc que le lien avec la leçon a été fait. Comment expliquer ces résultats ? Les élèves ont utilisé beaucoup d'adjectifs du fait qu'ils ont une vision très précise et stéréotypée du personnage de la sorcière ce qui a facilité sans doute l'écrit. Le faible nombre d'erreur peut s'expliquer de plusieurs manières. Tout d'abord, contrairement à la première situation avec les participes passés, je les avais questionnés pour savoir quels mots il fallait utiliser et à quoi il fallait faire attention. Ils étaient donc prévenus qu'ils devraient utiliser des adjectifs qualificatifs et que par conséquent il fallait faire attention aux accords. Ensuite, on peut dire qu'ils ont une image précise de la sorcière, de ce fait ils ont moins à imaginer ce qu'ils vont écrire et sont donc plus disponibles pour faire attention à l'orthographe. Enfin c'est une notion qui est beaucoup travaillée et qu'ils ont vu déjà depuis le CE1.

La deuxième production d'écrit sur l'accord de l'adjectif était la suivante : « décrivez avec précision une créature imaginaire ». Entre la première et la deuxième production, les élèves ont eu à corriger leur description de la sorcière. La correction concernait seulement les erreurs d'accord de l'adjectif, les autres erreurs ayant été corrigées par mes soins pour que leur attention soit focalisée sur un seul objectif. Le nombre d'adjectifs employés lors de cette deuxième situation d'écriture est inférieur à la première, nous passons de 12,35 à 8,2 soit 4 adjectifs en moins en moyenne par texte. Le nombre d'erreur moyen est de 2,45, soit un nombre inférieur au nombre d'erreur moyen de la description de la sorcière. Du fait qu'il y ait moins d'adjectifs utilisés, en toute logique le nombre moyen d'erreur s'en trouve réduit. Il faut s'intéresser au pourcentage moyen d'erreur pour avoir une comparaison fiable. Pour la description de la créature imaginaire nous avons un pourcentage moyen d'erreur de 35,9% soit 7 points de plus que pour la description de la sorcière. Les élèves ont donc fait plus d'erreur dans la deuxième situation que dans la première. En effet, sur 20 élèves, 15 ont fait plus d'erreur lors de la deuxième écriture. Pourtant, on pouvait s'attendre au même constat que pour l'accord du participe passé dans le passé composé, c'est-à-dire une baisse du nombre d'erreur lors de la deuxième situation d'écriture proposée. Or, dans le cas de l'adjectif ce n'est pas le cas. Alors pourquoi les élèves n'ont pas amélioré leur production ? Le sujet choisi peut expliquer en partie ce constat. En effet, j'ai demandé aux élèves de décrire une créature imaginaire, ce qui est une situation assez difficile. Ils n'avaient aucun repère, aucune image ou représentation mentale contrairement au personnage de la sorcière. Ils ont donc dû prendre

du temps pour créer cette image, puis il a fallu mettre en mot cette image ce qui correspond à un enchaînement de processus mentaux complexes et une surcharge cognitive. L'orthographe s'en retrouve donc réduite au second plan, les idées prenant le pas sur elle. Donc pour la majorité d'entre eux, le lien entre la leçon et la production d'écrit n'a pas été fait.

Suite aux deux exemples de protocoles menés en classe, deux schémas différents apparaissent. Dans le premier cas, nous avons une amélioration des résultats mais pas dans le deuxième. On ne peut donc pas avoir une conclusion catégorique. C'est donc ici qu'apparaissent les limites de ma recherche liées au temps et à l'organisation. J'ai analysé une évolution sur 3 semaines et sur 2 sujets de production d'écrits. Pour avoir une analyse fiable, il aurait fallu mener ce protocole sur une durée plus longue afin de faire beaucoup plus de sujets d'expression écrite avec les élèves, avec une difficulté croissante. Cependant, on peut entrevoir que si les élèves travaillent l'orthographe à travers la production d'écrits alors ils sont capables de plus en plus de faire le lien entre les deux et de s'améliorer dans ces disciplines.

IV/ Pistes pour l'enseignement de l'orthographe en classe

L'enseignement de l'orthographe tel qu'il est aujourd'hui n'est apparemment satisfaisant ni pour les enseignants ni pour les élèves. Pour les uns c'est beaucoup de temps de perdu à essayer d'enseigner une discipline sans résultats visibles. Pour les autres c'est un enseignement ennuyeux qui n'a pas beaucoup de sens tel qu'il est pratiqué. Il faut donc s'intéresser à d'autres manières de faire. En effet, tous les enseignants veulent que leurs élèves ne fassent pas d'erreurs lorsqu'ils écrivent, et pour cela on fait des exercices qui concernent chaque point orthographique en s'attendant à ce que tout cela se retrouve en production d'écrit. Et finalement très peu d'enseignants travaillent l'orthographe grâce à la production d'écrit, alors que c'est pourtant le résultat qu'ils veulent obtenir. Lier l'orthographe et la production est d'ailleurs la préconisation de nombreux auteurs sur le sujet.

Danièle Cogis, dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, propose de commencer par une situation de production d'écrits et précise que la priorité est donnée au sens. Les élèves travaillent d'abord le fond avant de travailler la forme, l'orthographe. Elle emploie une méthode assez particulière pour débiter. En effet elle demande seulement à 5 ou 6 élèves d'écrire un texte, ce sont les « précurseurs ». S'en suit une discussion avec toute la classe sur les textes produits qui sont lus à haute voix par leurs auteurs. Cette discussion

concerne « les qualités littéraires » de la production. Puis vient ensuite la phase de production écrite pour tous. Chaque élève écrit sa version de ce qui a été demandé initialement. Par la suite les textes sont échangés et par groupe les élèves discutent des textes qu'ils ont et rédigent des fiches conseils pour les auteurs. Ces fiches sont vérifiées, voire complétées par l'enseignant. Et pour terminer, chacun récupère son texte et l'améliore en fonction de la fiche conseil qu'il a. Jusqu'ici, l'orthographe n'a jamais été prise en compte. Si les élèves en parlent, on leur demande de mettre une vague sous le mot à propos duquel ils doutent. On peut passer ensuite à la phase orthographique. L'enseignant, grâce aux brouillons, peut choisir la notion à travailler en particulier, mais ce n'est pas à lui de la signaler telle qu'elle aux élèves. Il faut qu'ils prennent conscience des difficultés qu'ils ont. L'enseignant souligne quelques écritures erronées dans chaque brouillon qui correspondent à la notion voulue et demande aux élèves par groupe d'essayer de les corriger. S'ils ne sont pas d'accord alors ils notent les différentes réponses. S'en suit une mise en commun et des discussions en groupe classe. Dans les 2 séances suivantes, les élèves reformulent la recherche qu'ils avaient commencée, que cherchaient-ils à savoir ? L'enseignant propose alors des situations de recherche en groupe pour construire le savoir attendu avec des phases d'observation et de discussion. Enfin on arrive à la phase de révision individuelle des textes, la réécriture, puis la phase de relecture. La relecture s'effectue en binôme. Toute cette démarche se déroule entre 2 et 3 semaines.

André Angoujard, dans son ouvrage *Savoir orthographier*, parle lui de « construction du savoir orthographier plutôt que d'apprentissage de l'orthographe ». « Il ne s'agit pas [d'] enseigner l'orthographe pour l'orthographe, mais de rendre les élèves capables de la mettre en œuvre progressivement en situation de production d'écrit. » On tendait vers cette idée à travers les résultats de l'analyse des protocoles menés en classe présentés précédemment. André Angoujard préconise en effet de lier orthographe et production d'écrits, tout comme Danièle Cogis, et ceci dès le cycle des apprentissages (CE1). Il propose aussi une manière de travailler l'orthographe grâce à des résolutions de problèmes. Le rôle de l'enseignant est de choisir au moment importun une difficulté et de la transformer en problème collectif. L'étape suivante est d'amener les élèves à découvrir le fonctionnement de la langue grâce à des observations et à l'élaboration d'un corpus. Il ne faut pas se concentrer sur les exceptions mais bien sur les régularités de notre langue. Les élèves vont donc analyser le corpus établi ce qui doit leur permettre « de comprendre les raisons pour lesquelles le phénomène orthographique faisait problème, et leur fournir les moyens de résoudre, au moins en partie, leurs difficultés d'écriture ». Pour terminer, les élèves doivent formaliser ce qu'ils viennent

d'analyser grâce à la création d'outils pour constituer « une réserve de savoir ». De plus, les élèves utilisent plus ces outils car ils les ont créés eux-mêmes. Il existe deux types de résolutions : la résolution de problème différée et la résolution décrochée. La résolution de problème différée découle d'une tâche d'écriture en cours et c'est à l'enseignant de saisir l'opportunité. La résolution décrochée a pour objectif une observation d'un fait de langue sans lien avec une production d'écrits. « Elles sont à la fois complémentaires et indissociables ».

En ce qui concerne l'évaluation en orthographe, il convient de ne pas se focaliser uniquement sur les productions finales des élèves. Il est préférable d'évaluer la progression des élèves. Plusieurs indices peuvent refléter cette progression : la verbalisation, sous forme de questions posées à l'enseignant, de discussions de groupe ou bien des traces graphiques comme les ratures, les différentes écritures de mots. On peut aussi observer l'attitude des élèves, à savoir s'ils se réfèrent aux outils de la classe. Ce type d'évaluation nécessite qu'il y ait un vrai travail du brouillon de la part des élèves.

On peut aussi mettre en place avec les élèves un système de suivi où chaque élève peut voir sa progression et les types d'erreur qu'il fait. Ainsi les élèves deviennent responsables de leurs apprentissages, ils se motivent plus et améliorent leur orthographe. Liliane pelletier et Elisabeth Ledeur¹⁷ propose de créer avec les élèves une grille de typologie des erreurs. (annexe 6) Cela permet aux élèves d'être capables de se corriger eux-mêmes quand le codage est maîtrisé. C'est aussi une manière d'évaluer les progrès des élèves. Ils peuvent comparer les types d'erreur qu'ils font et leur nombre. Pour l'enseignant c'est aussi un moyen de prévoir les activités décrochées en orthographe qu'il faudra faire en fonction des profils des élèves.

Enfin les enseignants ont à leur disposition des échelles de fréquence pour ne pas mettre les élèves en situation d'échec avec des mots qui ne correspondraient pas au niveau de la classe. Il existe plusieurs échelles telles que : l'échelle Dubois-Buyse (annexe 7) ou bien les listes orthographiques de base de Nina Catach. (annexe 8)

V/ Pour aller plus loin, une réforme de l'orthographe ?

Les modifications n'ont pas cessé entre le XVIIème siècle et 1830, 17 réformes de l'orthographe ont eu lieu entre ces deux dates. Les raisons de ces mutations sont diverses : rôle de l'Académie française, l'évolution phonétique, l'amélioration du matériel

¹⁷ Pelletier Liliane, Ledeur Elisabeth, *Construire l'orthographe*, Magnard 2004

typographique. Après 1835, l'orthographe cesse d'évoluer pour deux raisons : on peut considérer que la majorité des modifications possibles ont été faites et l'enseignement de l'orthographe « active » devient obligatoire à l'école (loi Guizot de 1833) ce qui ancre l'orthographe au stade où elle est arrivée. On peut dire que notre orthographe actuelle date de la sixième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1835).

Pourtant les tentatives de réformes furent nombreuses même après 1835. En 1891, sous l'impulsion de Ferdinand Buisson qui est accusé de la baisse du niveau orthographique, une circulaire est lancée pour réformer l'orthographe mais n'aboutira pas du fait des instituteurs. A partir de 1891 et ce pendant un siècle, toutes les tentatives connaîtront le même échec. La dernière en date qui fut appliquée est la réforme orthographique de 1990. De faible ampleur, elle n'a pas marqué les esprits et n'est que très peu appliquée.

L'argument des réformateurs est de dire que notre orthographe est trop complexe à enseigner et à apprendre et, par conséquent, très couteuse en temps qui pourrait servir à d'autres enseignements. Ceux qui sont contre les réformes le seraient pour des raisons à la fois idéologiques, une atteinte à la langue et à l'identité du français, mais aussi économiques. En effet, le commerce autour de l'orthographe et de la grammaire est très florissant. Il n'est donc pas dans l'intérêt des éditeurs de simplifier notre langue. (Luzzati, *Le français et son orthographe*, 2010 éditions Didier).

Selon André Chervel, dans son ouvrage intitulé *L'orthographe en crise à l'école*, deux solutions s'offrent aux français en ce qui concerne l'orthographe. La première consiste en ce que les choses restent comme elles sont. Pour lui la conséquence d'une telle situation est claire : l'orthographe sera maîtrisée seulement par une partie de la population, « une classe cultivée ». Cela deviendra une « discipline de luxe » comme l'avait été le latin au XIX^{ème} ». La deuxième solution fait intervenir une réforme orthographique pour généraliser l'enseignement à toute la population. Une petite réforme nécessiterait encore un temps trop important dans les apprentissages à l'école. Une réforme radicale, basée sur un principe d'écriture phonétique qui pourrait être appris en quelques heures paraît peu probable aussi. Là encore, il existe plusieurs types de réforme, parmi lesquels il faudrait trouver un équilibre.

Conclusion

Même si au début, je ne me suis pas sentie très investie dans ce mémoire, il se trouve que plus j'ai avancé, plus mon sujet m'a intéressé et plus j'ai eu envie de faire des recherches. J'ai pu, dans le cadre de ce mémoire, m'interroger sur une pratique que j'ai vécue pendant toute ma scolarité et que jamais auparavant je n'avais remise en question. Je vois désormais la dictée sous un autre angle grâce à toutes mes recherches. Au-delà de cet exercice, j'ai pu aussi approfondir mes connaissances théoriques sur l'orthographe. J'ai ouvert les yeux sur une idée qui semble parfaitement logique. Ce que veulent les professeurs, c'est bien que les élèves dans n'importe quelles situations de productions écrites soient capables d'écrire en faisant le moins d'erreur d'orthographe possible, qu'ils appliquent les règles apprises. Et cela correspond même à un item du socle commun de connaissances et de compétences : « 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 ». De plus on retrouve ces compétences dans les progressions proposées par les programmes. Et pourtant, cette compétence n'est pas travaillée comme une compétence à part entière. Dans les classes, on travaille toutes les compétences d'orthographe, de grammaire et de conjugaison dans l'objectif que les élèves les réinvestissent dans les productions d'écrits. Donc dans les manières actuelles de faire, les élèves doivent arriver tout seuls à la compétence visée citée précédemment. En réalité il faut travailler cette compétence comme toutes les autres. Danièle Cogis¹⁸ résume très bien la logique à adopter : « Pour apprendre à écrire, il faut écrire. En écrivant, on orthographie. Pour orthographier en écrivant il faut travailler l'orthographe au cours d'activité d'écriture ». Cette idée pourtant extrêmement simple a été pour moi une sorte de révélation. J'ai découvert des nouvelles façons d'enseigner l'orthographe que je n'avais jamais observées lors de mes stages et que l'on ne voit pas non plus à l'IUFM et que je suis capable désormais de mettre en place dans ma classe. Enfin, comme l'explique André Angoujard¹⁹, il faut rester réaliste et être conscient que « la maîtrise du savoir orthographier constitue un objectif à long terme, dont il serait vain d'espérer qu'il sera atteint à la fin de la scolarité primaire. »

¹⁸ Cogis Danièle, Pour enseigner et apprendre l'orthographe, 2005 Delagrave, p.157

¹⁹ Angoujard André, *Savoir orthographier*, 1994 hachette, p.33

Bibliographie

- ANGOUIARD André, *Savoir orthographier*, 1994, Hachette
- CATACH Nina, *L'orthographe française*, 1995, éditions Nathan
- CHARMEUX Evelyne, *l'orthographe à l'école*, 1987, éditions CEDIC
- CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, 2008, éditions Retz
- COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, 2005, Delagrave
- JAFFRE Jean-Pierre, *Didactiques de l'orthographe*, 1992, Hachette
- LUZZATI Daniel, *Le français et son orthographe*, 2010, éditions Didier
- MANESSE Danièle, COGIS Danièle, *Orthographe à qui la faute ?*, 2007, ESF éditeur
- PELLETIER Liliane, LEDEUN Elizabeth, *Construire l'orthographe*, 2004, Magnard
- <http://www.afef.org/blog/post--2a-ans-apru-de-jean-pierre-jaffru-p802-c25.html>

Annexe 1

Définitions

(D'après *L'orthographe française*, Nina Catach)

Phonème : la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes. Ex : r, o, c, dans roc.

Graphème : la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres, d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex : p, ou, r, ch, a, c, ss, er dans pourchasser

Les phonogrammes : graphèmes chargés de transcrire les phonèmes

Les morphogrammes : surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non. Ex : marques de féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes/préfixes, radicaux/dérivés...

Les logogrammes : ou « figures de mots », dans lesquels, à la limite, la « graphie » ne fait qu'un avec le mot dont on ne peut la dissocier (ex : sept, thym, pouls, coing...)

Annexe 2

Représentation des élèves sur l'orthographe

- ❖ C'est des lettres qui forment des mots.
- ❖ Par exemple quand un mot est mal écrit on regarde dans un dictionnaire pour savoir s'il s'écrit comme ça.
- ❖ L'orthographe sert à écrire des mots sans faire de faute.
- ❖ L'orthographe pour moi c'est de savoir écrire les mots sans faute.
- ❖ Je pense que l'orthographe sert à ne pas faire de faute.
- ❖ C'est ne pas faire de faute pour quand on sera grand.
- ❖ L'orthographe sert à retenir les mots, à les découvrir. Elle sert aussi à les apprendre.
- ❖ L'orthographe sert à ne pas faire de faute, l'orthographe sert aussi à apprendre des mots.
- ❖ Pour moi l'orthographe sert à apprendre à écrire pour ne plus faire de faute plus tard dans ma vie.
- ❖ L'orthographe c'est des mots. Il sert à ne pas faire de fautes.
- ❖ L'orthographe c'est nous faire apprendre des mots que l'on ne connaît pas.
- ❖ L'orthographe c'est ce qui sert à ne pas faire de faute dans ce que l'on écrit.
- ❖ C'est ce que l'on doit apprendre pour savoir écrire le mot.
- ❖ C'est des mots que l'on doit apprendre.
- ❖ L'orthographe c'est des mots que l'on doit écrire sans faute.
- ❖ L'orthographe c'est comment s'écrivent les mots comment on conjugue les mots.
- ❖ L'orthographe sert à connaître l'écriture d'un mot.
- ❖ L'orthographe ça sert à bien savoir écrire les mots comme pour la dictée.
- ❖ L'orthographe ça permet de voir comment les mots s'écrivent.
- ❖ Cela sert à savoir écrire les mots correctement, sans faute d'orthographe.
- ❖ L'orthographe c'est ce qui permet de bien écrire correctement les mots.
- ❖ C'est pour dire qu'on apprend la langue française, pour savoir écrire et lire pour quand on est grand, pour pouvoir travailler.
- ❖ L'orthographe sert à savoir écrire les mots correctement.
- ❖ C'est savoir écrire des mots, savoir conjuguer.
- ❖ Ça sert à écrire des mots sans faire de faute

- ❖ C'est savoir conjuguer les verbes, écrire les mots, les écrire sans faute, d'apprendre ce qu'ils veulent dire pour mieux les comprendre.

Annexe 3

Représentations des élèves sur la dictée

- ❖ C'est plein de mots qui forment une histoire.
- ❖ La dictée pour moi c'est pour apprendre des mots et ne pas faire de fautes. C'est un travail pour nous faire retenir les mots.
- ❖ La dictée c'est un texte que la maitresse me dit et que j'écris sur ma feuille en essayant d'avoir le moins de faute possible, ça nous apprend les mots.
- ❖ C'est quelqu'un qui nous dicte des mots et des phrases.
- ❖ La dictée pour moi c'est une sorte d'évaluer ce qu'on sait.
- ❖ La dictée sert à apprendre les mots. Elle sert aussi à retenir des mots qu'on ne sait pas écrire.
- ❖ La dictée c'est un texte récité à l'oral. Parfois la dictée sert a recopier sans avoir la réponse.
- ❖ Pour moi la dictée sert à dicter des phrases pour avoir une meilleure orthographe.
- ❖ C'est un texte dicté par quelqu'un, ça sert à ne pas faire de faute plus tard. Une dictée c'est bien pour l'orthographe des mots. Il y a plusieurs phrases dictées. Donc ça sert à ne pas faire de faute quand nous serons grands.
- ❖ La dictée c'est apprendre à écrire des verbes et de réfléchir aux adjectifs s'ils s'accordent.
- ❖ La dictée c'est quand on nous dicte des phrases ou des mots, que l'on doit écrire sans faute.
- ❖ Pour moi c'est pour retenir comment ça s'écrit pour nous aider à retenir les mots qu'on doit apprendre.
- ❖ C'est quelque chose qui sert à évaluer l'orthographe.
- ❖ C'est un texte avec des mots que l'on connait et d'autres pas.
- ❖ La dictée sert à s'améliorer dans l'orthographe des mots et à apprendre de nouveaux mots.
- ❖ La dictée c'est un texte qu'on écrit pour bien savoir comment ça s'écrit.
- ❖ La dictée c'est un texte qu'on nous dicte d'où vient le mot dictée.
- ❖ La dictée c'est un petit texte pour voir l'orthographe.

- ❖ C'est plusieurs phrases que l'on doit écrire. On nous la dicte et puis on l'écrit. Il faut faire le moins de faute possible. Cela sert à travailler l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire.
- ❖ La dictée c'est un texte pour voir l'orthographe des mots.
- ❖ La dictée c'est un texte qu'on te dicte qu'on peut apprendre ou ne pas l'apprendre qui faut écrire et c'est noter comme un contrôle.
- ❖ La dictée sert à savoir écrire correctement.
- ❖ C'est un texte qu'on nous dicte, il ne faut pas faire de faute.
- ❖ .C'est soit des mots ou un texte qu'une personne nous lit. Cela sert à apprendre l'orthographe des mots pour plus se tromper après.
- ❖ C'est comme une histoire pour nous aider à mieux écrire les mots parce qu'on en aura besoin quand on sera grand pour notre travail.
- ❖ Pour savoir écrire des mots, savoir se concentrer

Annexe 4

Résultats des exercices sur l'accord des participes passés

Résultats par élève													
	1 couru	2 enneigées	3 allés	4 arrivée	5 choisi	Total exercice 1	6 ils	7 Les tableaux	8 Cette phrase	9 La vitesse	10 Le camion	Total exercice 2	Total
Margot		x				1 erreur			x	x	x	3 erreurs	4 erreurs
Elisa						0 erreur		x	x	x	x	4 erreurs	4 erreurs
Marine			x			1 erreur			x	x	x	3 erreurs	4 erreurs
Emilie		x	x	x		3 erreurs	x	x	x		x	4 erreurs	7 erreurs
Brandon	x		x	x	x	4 erreurs				x	x	2 erreurs	6 erreurs
Amanda	x	x		x		3 erreurs						0 erreur	3 erreurs
Eliott						0 erreur						0 erreur	0 erreur
Romane						0 erreur						0 erreur	0 erreur
Chloé						0 erreur						0 erreur	0 erreur
Clémence						0 erreur						0 erreur	0 erreur
Ismaël						0 erreur						0 erreur	0 erreur
Tom		x				1 erreur						0 erreur	1 erreur
Océane		x				1 erreur						0 erreur	1 erreur
Maëva		x				1 erreur						0 erreur	1 erreur
Inesse		x				1 erreur						0 erreur	1 erreur
Océane		x				1 erreur						0 erreur	1 erreur
Timothé	x	x				2 erreurs						0 erreur	2 erreurs
Paul	x	x		x		3 erreurs		x				1 erreur	4 erreurs
Antoine	x	x			x	3 erreurs		x				1 erreur	4 erreurs
Marius					x	1 erreur			x			1 erreur	2 erreurs
Pauline	x	x			x	3 erreurs			x			1 erreur	4 erreurs
Manon		x		x	x	3 erreurs	x					1 erreur	4 erreurs

Résultats des productions d'écrits sur l'accord du participe passé

	Production d'écrits : les sorties scolaires								
élèves	nb de PP employés	nb d'erreurs	nb de PP employés avec être	nb de PP employés avec avoir	nb d'erreurs sur les PP employés avec être	nb d'erreurs sur les PP employés avec avoir	% d'erreur total	% d'erreur avec être	% d'erreur avec avoir
élisa	14	6	2	12	2	4	42,9	100	33,3
manon	6	4	2	4	2	2	66,7	100	50
pauline	4	1	2	2	0	1	25	0	50
brandon	2	2	1	1	1	1	100	100	100
Océanne b	5	2	2	3	1	1	40	50	33,3
romane	6	1	1	5	0	1	16,7	0	20
inesse	6	5	0	6	0	5	83,3	0	83,3
tom	7	0	0	7	0	0	0	0	0
océanne p	13	5	6	7	4	1	38,5	66,7	14,3
marius	5	3	5	4	0	3	60	0	75
antoine	5	5	4	1	4	1	100	100	100
clémence	6	3	3	3	2	1	50	66,7	33,3
maéva	7	2	1	6	0	2	28,6	0	33,3
marine	4	2	0	4	0	2	50	0	50
émilie	8	4	0	8	0	4	50	0	50
margot	9	6	0	9	0	6	66,7	0	66,7
amanda	11	8	3	8	1	7	72,7	50	87,5
eliott	4	4	2	2	2	2	100	100	100
timothé	8	0	1	7	0	0	0	0	0
chloé	8	2	0	8	0	2	25	0	25
céline	absente								
paul	n'a pas fait de phrase avec des verbes								
ismaël	n'a pas utilisé du tout le passé composé								

Production d'écrits : les vacances

nb de PP employés	nb d'erreurs	nb de PP employés avec être	nb de PP employés avec avoir	nb d'erreurs sur les PP employés avec être	nb d'erreurs sur les PP employés avec avoir	% d'erreur total	% d'erreur avec être	% d'erreur avec avoir
7	0	3	4	0	0	0	0	0
3	0	0	3	0	0	0	0	0
7	2	2	5	0	2	28,6	0	40
9	3	2	7	0	3	33,3	0	42,9
12	3	2	10	0	3	25	0	30
8	0	1	7	0	0	0	0	0
10	0	2	8	0	0	0	0	0
8	0	0	8	0	0	0	0	0
4	0	4	0	0	0	0	0	0
2	0	0	2	0	0	0	0	0
8	5	5	3	3	2	62,5	60	66,7
6	0	3	3	0	0	0	0	0
8	2	6	2	0	2	25	0	100
9	1	2	7	1	0	11,1	50	0
9	5	1	8	1	4	55,6	100	50
2	0	1	1	0	0	0	0	0
4	0	2	2	0	0	0	0	0
1	0	1	0	0	0	0	0	0
7	1	0	7	0	1	14,3	0	14,3
absente								
10	3	2	8	2	1	30	100	12,5
5	0	0	5	0	0	0	0	0
12	4	4	8	3	1	33,3	75	12,5

Annexe 5

Résultats des exercices sur l'accord des adjectifs

	1 blanche s	2 grand s	3 intelligente s	4 bonne s	5 nerveus e	6 nouve l	Total erreur exercice 1	7 neuve s	8 soupl e	9 rouge s	10 endolori s	11 troué s	12 réparable s	Total erreur exercice 2	Total erreu r
Margot						x	1							0	1
Elisa						x	1		x		x			2	3
Marine				x		x	2						x	1	3
Emilie	x					x	2							0	2
Brandon		x	x			x	3	x		x	x	x	x	5	8
Amanda						x	1							0	1
Eliott						x	1	x				x		2	3
Romane						x	1							0	1
Chloé						x	1							0	1
Clémenc e						x	1							0	1
Ismaël				x	x	x	3							0	3
Tom							0		x					1	1
Océane p						x	1		x					1	2
Maëva						x	1							0	1
Océane b							0	x						1	1
Timothé						x	1							0	1
Paul						x	1							1	1
Antoine						x	1							0	1
Marius						x	1					x	x	2	3
Pauline							0							0	0
Manon						x	1							0	1
Céline							0							0	0

élèves	description de la sorcière			description d'une créature imaginaire		
	nb d'adjectifs employés	nb d'erreurs	pourcentage d'erreur	nb d'adjectifs employés	nb d'erreurs	pourcentage d'erreur
élisa	absente			14	7	50
manon	6	2	33,3	10	6	60
pauline	10	3	30	5	4	80
brandon	5	3	60	1	1	100
Océanne b	12	1	8,3	10	1	10
romane	16	2	12,5	15	5	33,3
inessa	13	3	23,1	8	3	37,5
tom	13	3	23,1	7	2	28,6
océanne p	14	3	21,4	11	3	27,3
marius	5	1	20	7	2	28,6
antoine	6	3	50	7	0	0
clémence	22	0	0	2	1	50
maéva	16	0	0	7	2	28,6
marine	12	2	16,7	8	4	50
émilie	6	2	33,3	5	2	40
margot	9	4	44,4	9	2	22,2
amanda	22	11	50	19	6	31,6
eliott	15	6	40	7	0	0
timothé	11	3	27,3	5	2	40
chloé	21	8	38,1	6	3	50
céline	13	6	46,2	1	0	0
paul	9	3	33,3	hors sujet		
ismaël	absent			4	1	25
moyenne	12,35	3,3	28	8,2	2,45	35,9

Résultats des productions d'écrits sur l'accord de l'adjectif

Annexe 6

Grille typologique des erreurs

TYPE	DÉFINITION
1	<p>Erreurs de sons</p> <p>J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui va changer la prononciation du mot lu.</p> <p>Ex. : <i>maitenant, tele, puvard</i> Au lieu de : <i>maintenant, télé, buvard</i></p>
2	<p>Erreurs sur les mots</p> <p>J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui ne va pas changer la prononciation du mot lu.</p> <p>Ex. : <i>fôret, bato, brui</i> Au lieu de : <i>forêt, bateau, bruit</i></p>
3	<p>Erreurs d'accord et de conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none">• Je me trompe dans les accords en genre (masculin/féminin) et/ou en nombre (singulier/pluriel) des noms, des déterminants, des adjectifs. Ex. : <i>les voiture bleu</i> Au lieu de : <i>les voitures bleues</i>• Je n'accorde pas le verbe avec le sujet. Ex. : <i>Les enfants écoute et regardes.</i> Au lieu de : <i>Les enfants écoutent et regardent.</i>• Je me trompe dans la terminaison des verbes. Ex. : <i>Il bois, il a manger, nous somme</i> Au lieu de : <i>il boit, il a mangé, nous sommes</i>
4	<p>Erreurs sur les homophones</p> <p>Je me trompe sur l'écriture des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont une écriture différente.</p> <p>Ex. : famille des [a] : <i>a, as, à, ah</i> ; famille des /sE/ : <i>ses, ces, c'est, s'est, sais, sait</i></p>
5	<p>Erreurs de signes</p> <ul style="list-style-type: none">• Je ne sais pas utiliser la ponctuation (, . : ? ! « » ...) ni les majuscules.• J'oublie le trait d'union dans un mot composé. Ex. : <i>choufleur, rouge gorge</i> Au lieu de : <i>chou-fleur, rouge-gorge</i>• J'oublie l'apostrophe. Ex. : <i>loiseau, il narrive pas</i> Au lieu de : <i>l'oiseau, il n'arrive pas</i>

Annexe 7

Echelle Dubois-Buyse

6 ans à 7 ans 1 ère année CP Échelons 1 à 7

7 ans à 8 ans 2 ème année CE 1 Échelons 8 à 11

8 ans à 9 ans 3 ème année CE 2 Échelons 12 à 15

9 ans à 10 ans 4 ème année CM 1 Échelons 16 à 19

10 ans à 11 ans 5 ème année CM 2 Échelons 20 à 23

↑ Echelon 1

maison papa porte rue

↑ Echelon 2

avec deux terre

↑ Echelon 3

été maman pipe pour table

↑ Echelon 4

école jardin mal

↑ Echelon 5

bébé carte cheminée livre nature
rouge sucre tête vache

↑ Echelon 6

achat barbe classe feu lion
matin revenir rive robe soir
tuer vendredi vigne

↑ Echelon 7

branche brique chat facteur femme
fermier homme jeudi lapin lui
lundi mars moulin plante poire

poste route soleil sur triste

↑ Echelon 8

animal	arbre	arme	aube	autour
avenir	bouche	brave	chemin	cheval
culture	devoir	église	enfant	étude
fête	image	louer	mardi	même
mort	moustache	niche	ordre	plume
poupée	pouvoir	propre	retenir	rire
sage	solide	soupe		

↑ Echelon 9

année	article	aviateur	bonne	café
cage	carton	cave	chaleur	chambre
chanteur	charme	cœur	costume	couche
croix	devenir	douleur	droite	écriture
famille	filles	fortune	foudre	journal
lecture	libre	ligne	lit	maladie
marbre	marche	marque	mère	midi
morne	octobre	os	pauvre	plus
pomme	premier	proverbe	rédaction	relire
remise	retour	riche	rude	sable
salade	suite	tasse	tige	voiture

↑ Echelon 10

acte	artiste	astre	blé	boire
bois	bon	bord	cabine	chasse
chasseur	chemise	chercher	chevelure	compagnon
conduite	confiture	contenir	convenir	coucou
coude	courage	dans	élève	entre
étable	établir	fabrique	faute	fleuve
fortement	froid	futur	gros	journée
juste	malade	mariage	matière	mineur
miracle	moine	monde	musique	neige
œuf	orange	pénible	personne	peur
prince	regarder	reste	réunir	ronde
ruche	sec	semaine	sol	sortie
survenir	tartine	toucher	vie	visage
visite	visiteur	voleur	vue	

↑ Echelon 11

agréable	ardeur	armoire	balle	belge
bonjour	bordure	bouton	cahier	calcul
chanson	charbon	charge	chien	cloche
coin	comme	contre	couleur	coupe
crime	cuivre	diable	dictée	directeur
double	ferme	figure	fromage	grand
jouer	lait	large	lire	liste
main	matinée	meuble	mouton	nuage
oncle	parent	père	perle	piste
planche	plumier	poche	prison	produire
rage	ramage	reine	remarque	reproche
revoir	revue	roi	rose	sac
salutation	singe	sorte	statue	tarte
tous	tout	usage	usine	vapeur
village	ville	voici		

↑ Echelon 12

ange	autre	aveugle	barque	bec
bille	blancheur	blanchir	bleu	borne
brume	cadre	campagne	canon	chantre
chapeau	chaque	charitable	chef	cochon
contenu	corde	coupable	créature	demain
dent	dernier	dessin	donc	dormir
écharpe	écurie	entier	entretenir	épargne
épine	fauve	fer	finir	fleur
fois	force	fruit	garde	gauche
idée	invisible	jaune	joue	juillet
labeur	lac	larme	lettre	lièvre
linge	liquide	loup	lueur	madame
magique	maître	malin	mercredi	mode
moderne	mot	moteur	murmure	murmurer
nid	nuisible	odeur	papier	pardon
parfait	partie	parvenir	patte	perche
pluie	pondre	porteur	poudre	poule
prendre	proche	profondeur	punir	rare
rat	redevenir	regard	rendre	rien
risque	sabot	sel	signe	singulier
soldat	sueur	surprise	tendue	timide
toile	tombe	tourner	trois	valeur
vase	vaste	vente	véritable	victime
victoire	vide	vif	visible	vite
volume				

↑ Echelon 13

abeille	amateur	amour	âne	ardoise
avion	avril	bande	barquette	beau
bien	bise	bondir	botte	boucle
boule	boutique	bras	brise	canal
canard	carabine	caverne	chant	chaudement
chevalier	clou	combien	commune	compagne
confrère	corniche	couper	couverture	crier
décembre	découverte	dimanche	dire	division
dix	duc	encre	endormir	entrée
épreuve	esclave	estrade	étalage	faire
fée	feuille	fleurette	fondre	formidable
foule	fumée	fumer	garçon	gloire
grammaire	grenier	gris	haut	herbe
insecte	janvier	jardinier	joie	joli
jouet	joueur	jour	juin	lampe
laver	légume	lieu	loin	lune
lunette	machine	magnifique	marcher	mauve
mélange	mémoire	menu	merle	miel
ministre	minuit	misérable	moudre	mouvoir
multitude	nation	navire	nez	nom
offre	or	orage	oreille	ouverture
patrie	patron	petit	pie	pied
place	plage	plumage	poitrine	politique
poulet	pratique	preuve	prime	problème
procureur	promenade	provenir	récolte	redoutable
renard	rencontre	reprise	rétablir	rivière
robuste	rosée	sabre	sacoche	saint
samedi	sauvage	serviteur	siège	sœur
sombre	sortir	sous	soutenir	spectateur
suivre	superbe	tableau	tablier	terme
tigre	timbre	tortue	tour	tranche
trouble	tulipe	valise	vendeur	venir
vent	verdure	verger	vin	vitre
vitrine	vivre	voisin	voisinage	

↑ Echelon 14

action	adroit	âme	aussi	avant
avertir	avoir	bal	banc	banque
bassin	bataille	bazar	blouse	boue
boulangier	boulangerie	cadavre	chacun	chapelle
chocolat	ciel	clochette	comble	compliment
conduire	convenable	corbeille	coton	coudre
cour	cousin	couvrir	cuisine	dame

date	demande	désagréable	docteur	doute
douze	durée	eau	écolier	écrire
encore	engager	énorme	escalier	farine
fatigue	favorable	fenêtre	fidèle	fil
fin	foin	forgeron	forme	fort
fou	genre	gerbe	grandir	grave
grive	groupe	hier	hiver	inconnu
industrie	inspecteur	instituteur	intervenir	jeune
jouir	joujou	laboureur	laine	leçon
limite	lis	long	lys	manger
mari	marquer	matinal	ménagerie	menteur
messe	mois	monstre	motif	mouvement
multiple	muraille	naturellement	noir	nombre
nord	nuite	outré	ouvrage	ouvrier
page	paille	paire	partir	pâte
pays	peau	perte	peuple	plaque
plat	plonger	pointe	politesse	prairie
pratiquer	presque	prévoir	prière	production
protecteur	pur	quatre	rame	réduire
régime	relatif	reprandre	respiration	roue
ruelle	sang	savoir	serviable	seul
si	signature	soulagement	souvenir	sport
tache	tirelire	titre	tordre	train
tribunal	tricolore	union	utilité	vendre
vernir	vieux	violette	voir	voyageur

↑ Echelon 15

affaiblir	agent	aile	air	armée
bain	balcon	besogne	billet	blanc
bonheur	bouquet	bourse	brochure	brusque
bureau	calculer	camion	capitaine	car
carnet	charité	chose	cinq	cirque
commun	compagnie	comparer	confondre	contribuer
coq	corbeau	corne	course	coutume
croire	cuire	demi	dépenser	depuis
destination	devant	dieu	directement	domestique
douloureux	doux	échapper	échelle	éclat
écluse	encrier	enfin	ensuite	entreprendre
entrevoir	esprit	éternel	étoile	étrange
fauvette	faveur	fontaine	forge	four
fournir	franc	frère	fuite	gamin
gardien	gare	garnir	gibier	grandeur
gras	grenouille	heure	ici	indigne
inscrire	instrument	jambe	journalier	juge

jusque	justement	langue	lever	liberté
ligue	livrer	locomotive	lot	lumière
lutte	mademoiselle	mai	mais	mer
merveille	métier	miette	migrateur	mine
minute	mirer	moineau	moment	montagne
montre	mortel	mouche	mouchoir	munir
mur	nappe	noble	nul	objet
obliger	oiseau	ombrage	onde	oui
panier	parcourir	parole	partout	pendant
pendre	perdre	périr	Pierre	piété
pitié	plaisir	poésie	point	poisson
pompe	postal	pot	pourquoi	pourvoir
produit	proposition	proprement	puis	puisque
pupitre	quelque	racine	raison	rarement
religion	rentrer	repas	répondre	réponse
réunion	revivre	rocher	sacré	saison
salle	salon	sapin	satin	série
soie	sot	suave	sud	surtout
tabac	taille	tante	tenir	toit
tombeau	tomber	tram	tramway	traverser
trésor	tristement	trou	troupe	unique
utile	vert	vierge	villa	vitesse
vivement	volée	wagon		

↑ Echelon 16

aboutir	admirable	âge	aimer	aliment
allée	ami	amusement	avalier	avenue
avouer	bas	basse	bêche	bénédition
berger	bœuf	boisson	bonté	bouteille
cabane	cache	cadeau	caisse	calme
canif	cantique	capable	cause	chameau
changement	chaud	chaumière	choisir	clairon
comment	continuer	cortège	côté	cou
couler	coureur	courir	crise	cultivateur
curé	dangereux	découvrir	demoiselle	désireux
désordre	dévouement	digne	divin	dos
drapeau	également	électrique	émouvoir	enfermer
envie	épaule	époque	espoir	étage
étendue	étudiant	explication	farouche	faucheur
fixe	foire	fonction	garniture	gelée
glace	gorge	gratitude	grue	guide
hirondelle	huit	inférieur	infirmier	infirmier
injure	intime	invitation	jamais	jardinage
jeunesse	jugement	lécher	lèvre	lilas

local	loi	marchand	marchandise	marché
marteau	méchant	mélodie	ménage	ménager
mentir	menuisier	merci	mesure	minuscule
misère	modèle	modeste	mont	monter
morceau	mordre	mousse	muscle	musée
net	neuf	note	nouveau	ornement
ours	ouvrir	panache	pantalon	paquet
parfaitement	parfum	parler	part	particulier
passé	pêcher	peine	pendule	péniblement
pensée	perfection	pièce	plaie	porc
port	possible	poursuite	poutre	préparation
prévenir	prise	prix	prochain	promeneur
promesse	quarante	quoi	raisin	rapide
rapidement	récréation	reculer	réfléchir	refuge
relativement	remettre	renouveau	représentation	réserve
retrouver	rigole	romain	ronger	rougir
rustique	sagement	sauver	secourir	septembre
servir	s'évanouir	silence	simple	soif
soirée	somme	songer	sonner	sonore
souper	spectacle	suisant	sujet	surface
tapage	tapis	tel	tendrement	tente
travail	travailler	travailleur	trimestre	vague
veston	viande	voile	volonté	voltiger
voyage	yeux			

↑ Echelon 17

acheter	actif	adieu	agréablement	aide
ajouter	aller	approcher	après	aucun
auteur	averse	avis	bavarder	bête
beurre	bientôt	bonbon	bougie	brebis
bref	briser	bruit	brun	brutal
capital	carré	cartable	centime	cercle
chagrin	chaise	chanter	charmer	chaume
cher	chute	client	clocher	colorer
comprendre	consolation	construction	conte	continuellement
conversation	copier	coucher	courageusement	crépuscule
crystal	danger	d'après	début	dedans
démarche	dépendre	déplaire	désigner	détester
détruire	dette	dévouer	direction	distribution
diviser	domicile	dont	drap	droit
duvet	écouter	encourir	énergie	enfance
entendre	équipage	escalader	estime	étouffe

étudier	fabriquer	fatiguer	fendre	fourneau
fourniture	fureur	fusil	géographie	gosse
grain	gravement	gravure	griffe	grossir
guerre	habitation	haie	hauteur	heureusement
horloge	huile	illustre	ingratitude	insigne
instruction	introduction	inutile	ivre	joyeux
jurer	laitier	largement	lendemain	lier
lisse	lorsque	louange	lourd	lugubre
luire	manque	mauvais	mécanique	médaille
médecin	mener	métal	meule	militaire
mille	mobile	modestie	moindre	morale
moyen	muet	multicolore	nager	natal
normal	novembre	numéro	œuvre	oie
ombre	onze	osier	pain	palais
pâle	panorama	parc	parfois	parquet
pas	pâtre	paysage	pelage	pelouse
personnage	peuplier	piano	pinson	plaine
plaire	plateau	pleurer	poignée	pointu
poli	police	pont	portée	poumon
présent	profondément	propreté	propriété	prudence
punition	purifier	ravin	ravir	rayon
recherche	recourir	redire	refrain	régiment
région	réjouir	remonter	remplir	renouvellement
répartir	repentir	repos	respecter	respectueux
rêve	richesse	riz	rosier	rouler
ruban	ruine	sacrifice	sagesse	sauter
savant	savon	secret	seigneur	semer
sentir	servante	service	sinistre	situation
sobre	soigneusement	solitude	soulager	soulier
soupir	sourd	souris	souvent	souverain
tailleur	taire	témoin	tendre	tendresse
terreur	terrible	ton	tonneau	touffe
tournée	transformation	trouver	unir	valet
valoir	veille	ventre	vertu	violet
visiter	vivant	vouloir		

↑ Echelon 18

acheteur	agile	aimable	aise	amicalement
angle	apprendre	arbitre	arbuste	architecte
ardent	argent	arracher	attaque	auberge

automobile	autrefois	autrement	avantage	aventure
bagage	battre	beaucoup	besoin	bienfait
bienfaiteur	bloc	bonsoir	bosquet	boucher
broyer	brusquement	cadet	celle-ci	celui-ci
cent	cerisier	ceux	chapitre	charbonnage
chauffeur	chaussée	chaussure	cigarette	cinéma
cinquante	circulation	classique	complet	congé
considérable	consoler	constater	content	contraire
contrée	conviction	côte	coup	couteau
couvercle	crainte	craquement	créateur	cuisinière
cultiver	curieux	danse	déborder	défenseur
délicat	délivrer	dentelle	dénudé	désolation
destinée	détour	diriger	disposition	distraction
distrain	douceur	douter	éblouir	éclater
économie	élégant	endroit	environ	épanouir
état	être	étroit	exposition	exprimer
facile	faible	faucher	femelle	finale
forger	former	friandise	fuir	galerie
garder	gazon	généralement	généreux	grange
graver	gravir	gronder	hache	heureux
histoire	honte	indication	infini	instructif
irriter	jambon	jaunir	jeu	justice
lin	maigre	maintenir	malheureux	mare
maternel	mélanger	mètre	mettre	moisson
montrer	monument	neiger	noisette	nouvelle
noyer	obéir	ordinaire	paix	papillon
parapluie	partager	particulièrement	peintre	peinture
planter	position	pourpre	poursuivre	pourtant
préparatif	présenter	prétendre	prier	princesse
principe	probablement	prospérité	protection	puissance
puissant	qualité	quand	ramener	rapidité
ravage	rechercher	redoubler	redouter	regagner
relation	renoncule	rentrée	réparer	replier
rester	retentir	riant	rideau	roulotte
royaume	ruiner	sacrement	sacrifier	salir
saluer	sans	santé	satisfaction	satisfait
seau	secouer	s'envoler	signal	simplement
six	soigner	soin	soudain	soulever
soupirer	souple	source	station	subir
subitement	tas	tempête	temps	tentation
terrain	tirer	trente	tricot	tristesse

trop	troupeau	urgent	vallée	veau
vider	vigoureux	vol	volet	vôtre
zèle				

↑ Echelon 19

abriter	abuser	actuellement	admiration	adresse
agitation	amusant	animation	approche	arrivée
aspirer	atelier	attendre	attirer	attribuer
avance	avoine	ballon	banane	bandit
bâton	beauté	bénir	berceau	bleuet
bluet	bonnet	bouder	bout	brin
buisson	but	calice	camarade	caractère
casquette	causer	centaine	centre	cerise
chance	changer	charmant	château	chéri
choc	clair	clé	clef	clément
coiffure	combat	commerce	communion	conclure
conformément	conseil	construire	contrarier	coquet
couloir	courber	couvert	crayon	culotte
décider	défaut	défendre	degré	demeure
démolir	déplacer	dérober	désobéir	détail
deviner	disposer	distinction	distraindre	distribuer
docile	doigt	dominer	donner	doucement
douzaine	drôle	durer	écrit	éducation
empereur	emplir	enrichir	enseigner	épée
équilibre	équipe	étendre	éternité	expirer
facilement	façon	farce	fermer	feuillage
février	fier	filet	flacon	flaque
foi	fossé	fouet	fragile	franchement
franchise	fruitier	gaz	gendarme	gens
glissant	griffer	grotte	hâte	humain
humeur	humide	important	instant	instruire
intérieur	introduire	ivresse	jeter	juger
labourer	lamentable	lent	lentement	libérer
lien	localité	loger	loisir	luisant
lutin	magasin	malgré	manche	manteau
manuel	marin	ménagère	mendiant	milieu
mission	montant	mou	mourir	nombreux
nourriture	office	offrir	onduler	par
parure	passage	pêche	peupler	pic
pigeon	piquer	poirier	pommier	porte-plume

poser	pousser	poussin	préparer	président
prêtre	principalement	printemps	prisonnier	privation
profit	propriétaire	quart	question	raconter
ralentir	raser	recevoir	reconduire	recouvrir
réellement	règle	régulier	rejoindre	religieux
remercier	résolution	retourner	reverdir	rider
rond	rouleau	royal	ruisseau	salaire
satisfaire	saule	savourer	scolaire	sentier
sept	souffrir	souriant	sublime	surgir
surveiller	suspendre	tâche	tarder	température
terminer	terrestre	toilette	traitement	tranquille
transport	végétal	vénérer	vérifier	verre
veuf	vingt			

↑ Echelon 20

abondance	activer	activité	administration	afin
agir	agrément	alerte	allonger	alors
amuser	an	appartement	appartenir	arriver
attentivement	aurore	autant	autel	autorité
banquier	barre	bâtir	blessure	bonhomme
bossu	boucler	bourgeon	brumeux	cache-cache
cadran	calendrier	calmer	caprice	ceci
cela	centimètre	chair	charger	chasser
chausser	chérir	chiffre	choix	cimetière
claquer	coiffer	colère	colline	composition
conférence	constituer	convertir	courageux	courant
couronne	coussin	couvent	couver	craindre
creux	cri	cuir	déchirer	décorer
décourager	défense	déjeuner	délice	déranger
dernièrement	dès	descendre	désir	désoler
dessiner	dessous	détourner	dur	échanger
éléphant	encourager	enlever	énormément	enseignement
épauler	éprouver	épuiser	espace	estimer
étagère	étonner	étourdi	étranger	eux
éviter	excuse	expédition	face	faiblesse
faim	fameux	favoriser	ferveur	fêter
fièvre	fil	file	fillette	flamme
flot	foie	forestier	forêt	fougère
frais	fraise	franchir	froment	gagner
géant	geler	général	germer	geste

giboulée	gouvernement	gouverner	graine	grandiose
grand-mère	grappe	grès	habit	île
imagination	imiter	imperméable	imprudence	imprudent
incendie	indispensable	inerte	infiniment	inquiétude
inspirer	intelligence	joindre	joyeusement	léger
lequel	leur	lisière	longueur	lui-même
maintenant	malheur	malheureusement	manifester	marier
marquis	masse	massif	mélodieux	mensonge
mien	mieux	monotone	moquer	moyenne
ni	obscurité	observation	obtenir	océan
officier	outil	parti	passer	pavé
péché	pêcheur	peindre	pension	période
peser	pétale	pieux	placer	pleuvoir
plier	poil	pompiers	préserver	primaire
proclamer	procurer	prodigieux	profiter	promener
proposer	protéger	provision	prudent	radieux
ranimer	récolter	refroidir	régaler	régler
remplacer	remuer	répéter	représenter	respirer
retard	retomber	revêtir	rôle	roux
sale	seconde	selon	semblable	sergent
sérieux	serviette	seulement	sève	sien
signer	sitôt	situer	solitaire	son
sou	souffrance	studieux	stupéfaction	suprême
surprendre	tambour	tard	téléphone	témoigner
terrier	tiède	tôt	trace	transporter
très	troubler	tuile	vacances	vélo
velouté	verser	vice	vilain	violence
violent	voyager			

↑ Echelon 21

aborder	accident	accorder	achever	admirer
adorer	adoucir	adversaire	affaire	affiche
agrémenter	aiguille	allumette	amener	amical
anglais	annonce	apostolique	apôtre	application
arrière	art	attentif	attention	aubépine
aujourd'hui	autoriser	balancer	bâtiment	bienheureux
bijou	blond	bouger	bourdonnement	bravo
broder	brouter	canne	cas	céleste
champ	chapelet	chauffage	chauffer	chèvre
chiffon	clairière	clarté	climat	clouer

collection	colonel	commande	commencement	compliquer
confiance	confier	congrès	consentement	conserver
contenter	coquille	cordialement	correction	court
danser	débiter	debout	déclarer	défaire
délicieux	demander	déposer	dessert	détacher
déterminer	deuil	deuxième	dévoré	différent
diminuer	dîner	dispenser	disputer	dizaine
doubler	durant	éclair	éclore	écouler
effort	égarer	élargir	électricité	émerveiller
emporter	énergique	enfoncer	engloutir	ensemble
entonner	envier	épais	épouser	époux
estomac	étaler	étincelle	exclamation	exemple
expliquer	extérieur	fabrication	facilité	faciliter
fatal	ferrer	ficelle	figurer	fléau
flocon	fond	fournure	foyer	frémir
front	furieux	grâce	grille	haine
héroïque	honteux	humble	illuminer	immobile
indiquer	informer	intelligent	intention	inviter
invoquer	isoler	ivoire	jadis	kilomètre
là	las	légèrement	lenteur	litière
longer	manier	manière	manquer	marchander
mécontent	méditer	meilleur	mélancolique	membre
menton	merveilleusement	mignon	mince	moqueur
museau	naissance	noix	nommer	nu
nullement	oranger	organiser	orgue	orphelin
paisible	pardonner	paroisse	participer	patin
patronage	payer	pencher	pénitence	percher
permettre	personnel	perspective	pétrir	plancher
pleur	poireau	porter	portière	portrait
poteau	préau	préférence	présence	programme
propos	prouver	quatrième	quel	race
raide	rameau	réalité	réconforter	refaire
réfectoire	refermer	refuser	règne	régulièrement
remarquer	remède	rencontrer	renverser	reprocher
résoudre	retraite	rigoureux	risquer	rompre
roseau	sanglot	saut	second	s'écrier
séjour	sembler	s'enfuir	sentiment	sérieusement
serrure	seuil	sévir	siècle	signifier
sort	sourire	succès	supérieur	talent
tant	teinte	thé	toujours	tourbillon
transformer	troisième	tromper	trouer	utiliser

varier

venger

vérité

vicaire

voler

↑ Echelon 22

abondant	absolument	acharner	actuel	affection
affreux	aider	allumer	ancien	apparence
apparition	appel	araignée	armer	arroser
assurer	attachement	attaquer	auprès	aussitôt
autrui	avancer	aviser	baguette	bétail
bienvenue	boiteux	bond	border	butiner
camp	carotte	carrière	casser	cérémonie
chêne	chez	cité	coffre	coffret
comblé	commencer	consacrer	consulter	cordonnier
corriger	couture	creuser	crever	curiosité
débarquer	déboucher	décéder	décharger	découper
décrire	dégager	dehors	déménager	demeurer
départ	désastre	description	dessus	discuter
disparition	duquel	échantillon	éclatant	économiser
effacer	élever	embellir	embrasser	émotion
encadrer	enfouir	enterrer	entièrement	entrer
épouvantable	erreur	espérance	étang	évangile
éveiller	exactement	exactitude	expédier	extrémité
flotter	forcer	fouetter	frapper	frontière
gant	garantir	gazouillement	gentil	giroflée
glisser	gracieux	grippe	guérison	hélas
hêtre	honneur	honorer	humidité	hurler
idéal	ignorer	implorer	imprimer	incliner
industriel	inquiet	interdire	invention	képi
là-bas	lanterne	limiter	lointain	longuement
lutter	majesté	mélancolie	mériter	meunier
monsieur	musicien	niveau	non	obéissant
obstacle	odorant	opérer	ordinairement	orner
ouate	paradis	parce que	paresse	passant
passion	plaindre	plainte	plaintif	plan
planer	plein	plomb	plutôt	potager
poussière	précieux	précipiter	presser	prêt
printanier	priver	proie	prolonger	prononcer
provoquer	quatorze	quinze	quitter	rang
rassurer	réaliser	réclamer	récompense	reflet
réformer	réfugier	regret	remarquable	renoncer
renseignement	reporter	résister	respect	retirer

rossignol	sain	savoureux	sévèrement	signaler
silencieusement	silencieux	sincère	sinon	sommet
sonnette	souhait	soumettre	spacieux	spécialement
succéder	surmonter	sursauter	trancher	tranquillement
trembler	tricoter	trompette	vaillant	vaincre
veiller	veine	vigueur	voiler	vraiment

↑ Echelon 23

abattre	absent	absolu	acclamer	accord
accuser	acier	adopter	adresser	aérer
affectueux	allure	alouette	animer	apporter
après-midi	arrêt	arrondissement	assidu	assister
aumône	auquel	automne	azuré	baisser
barrière	betterave	bière	boueux	brindille
brouillard	brut	carreau	cendre	cerf
certain	cesser	circuler	colonial	comparaison
complètement	composer	constant	continuel	cordial
corps	corridor	cours	craquer	déjà
désirer	destiner	dictionnaire	divers	dompteur
écarter	éclaircir	éclairer	édifier	effet
élancer	emplacement	enchanté	ennemi	entraîn
enveloppe	envoyer	espérer	étirer	étonnement
expérience	exposer	exprès	extraire	fait
falloir	fauteuil	féroce	fièrement	fixer
flamand	flèche	fourmi	fraîcheur	frayeur
froisser	frotter	gâteau	gémir	givre
gourmand	goût	graisse	grimper	grossier
guérir	habiter	habitude	hameau	honorable
ignorant	illustrer	imaginer	immédiatement	importance
imposant	imprévu	influence	ingrat	interroger
laborieux	laid	lambeau	langage	limpide
lors	loyal	lumineux	manœuvre	manœuvrer
marguerite	matériel	mendier	merveilleux	mesurer
millier	million	miroir	moitié	mystérieux
naturel	négliger	notaire	observer	occupation
occuper	ordonner	pâlir	parages	parfumer
pâture	paysan	pénétrer	péril	permission
persuader	peu	pin	plusieurs	prêcher
près	professeur	profond	quoique	ravissant
rejeter	relever	remerciement	remporter	renouveler

repasser	reposer	réserver	résistance	résultat
réveil	rhume	ronce	rusé	s'agenouiller
saisir	salut	sautiller	sécurité	seize
sensible	séparer	serrer	sillon	sirène
société	souffle	splendeur	stationner	tantôt
taquiner	tinter	tiroir	tourment	tournant
treize	triomphe	tronc	véhicule	vêtement
viser	voie			

Annexe 8

Liste Orthographique de Base de Nina CATACH

Liste des adjectifs les plus fréquents de la langue française

(par ordre de fréquence décroissante dans la langue parlée)

1 tout	26 huit	51 ton	76 précieux
2 petit	27 six	52 drôle	77 haut
3 ce	28 vrai	53 mauvais	78 fort
4 autre	29 vieux	54 malade	79 ta
5 deux	30 leur	55 content	80 meilleur
6 mon	31 seul	56 nouveau	81 prochain
7 trois	32 quelques	57 chaque	82 deuxième
8 cette	33 gros	58 pauvre	83 public
9 ma	34 un	59 nos	84 noir
10 grand	35 dernier	60 plein	85 différent
11 son	36 sûr	61 simple	86 heureux
12 sa	37 intéressant	62 difficile	87 blanc
13 bon	38 neuf	63 pareil	88 quatorze
14 vingt	39 demi	64 tel	89 fou
15 quatre	40 sept	65 plusieurs	90 moderne
16 ces	41 cher	66 normal	91 curieux
17 dix	42 certain	67 vos	92 onze
18 cinq	43 quinze	68 froid	93 douze
19 votre	44 général	69 possible	94 troisième
20 quelque	45 notre	70 formidable	95 agréable
21 premier	46 cet	71 bas	96 rare
22 quel	47 cinquante	72 gentil	97 terrible
23 ses	48 long	73 joli	98 neuf
24 beau	49 quarante	74 chaud	99 facile
25 mes	50 une	75 dur	100 sérieux

Liste des verbes les plus fréquents de la langue française

(par ordre de fréquence décroissante dans la langue parlée)

1 être	26 aimer	51 finir	76 répondre
2 avoir	27 penser	52 descendre	77 porter
3 faire	28 rester	53 rappeler	78 gagner
4 dire	29 manger	54 arrêter	79 dormir
5 aller	30 appeler	55 raconter	80 apporter
6 voir	31 sortir	56 apprendre	81 boire
7 savoir	32 travailler	57 changer	82 amener
8 pouvoir	33 acheter	58 occuper	83 garder
9 falloir	34 laisser	59 sentir	84 ouvrir
10 vouloir	35 écouter	60 tomber	85 habiter
11 venir	36 entendre	61 vendre	86 reprendre
12 prendre	37 rentrer	62 servir	87 envoyer
13 arriver	38 commencer	63 essayer	88 foutre

14 croire	39 marcher	64 compter	89 présenter
15 mettre	40 regarder	65 écrire	90 occuper
16 passer	41 rendre	66 remarquer	91 mourir
17 devoir	42 devenir	67 obliger	92 continuer
18 parler	43 lire	68 intéresser	93 toucher
19 trouver	44 monter	69 valoir	94 fatiguer
20 donner	45 payer	70 coucher	95 se souvenir
21 comprendre	46 chercher	71 tourner	96 tirer
22 connaître	47 jouer	72 conduire	97 entrer
23 partir	48 paraître	73 plaire	98 poser
24 demander	49 attendre	74 marier	99 installer
25 tenir	50 perdre	75 recevoir	100 devenir

Liste des mots les plus fréquents de la langue française
(par ordre de fréquence décroissante dans la langue parlée)

1 être	26 elle	51 oh	76 bon
2 avoir	27 en	52 moi	77 venir
3 de	28 dire	53 très	78 prendre
4 je	29 y	54 que	79 tout
5 il / ils	30 pour	55 pouvoir	80 arriver
6 ce	31 dans	56 parce que	81 beaucoup
7 la	32 me	57 avec	82 tout
8 à	33 se	58 lui	83 croire
9 pas	34 aller	59 falloir	84 quoi
10 et	35 bien	60 enfin	85 heure
11 le	36 du	61 par	86 rien
12 on	37 ou	62 quand	87 jour
13 vous	38 on	63 le	88 mettre
14 un	39 au	64 vouloir	89 passer
15 ça	40 là	65 petit	90 un peu
16 les	41 l'	66 si	91 les
17 que	42 comme	67 plus	92 devoir
18 ne	43 voir	68 même	93 sa
19 faire	44 non	69 sur	94 quelque
20 qui	45 savoir	70 chose	95 aussi
21 oui	46 nous	71 ce	96 encore
22 alors	47 puis	72 ou	97 des
23 une	48 ah	73 autre	98 trois
24 mais	49 tout	74 deux	99 parler
25 des	50 L'	75 mon	100 hein

Liste des noms les plus fréquents de la langue française
(par ordre de fréquence décroissante dans la langue parlée)

1 chose	26 français	51 main	76 nom
2 heure	27 fille	52 service	77 impression
3 jour	28 type	53 mère	78 gars
4 temps	29 coup	54 route	79 nuit
5 fois	30 mot	55 jeune	80 besoin
6 an	31 vie	56 dimanche	81 famille

7 moment	32 eau	57 journée	82 mal
8 monsieur	33 point	58 garçon	83 minute
9 franc	34 fils	59 foi	84 café
10 enfant	35 personne	60 idée	85 métier
11 madame	36 homme	61 argent	86 docteur
12 maison	37 père	62 train	87 fin
13 femme	38 place	63 compte	88 somme
14 gens	39 ville	64 chambre	89 peur
15 mois	40 rue	65 pièce	90 maman
16 soir	41 façon	66 semaine	91 richesse
17 année	42 bois	67 vacances	92 fond
18 exemple	43 cheval	68 professeur	93 truc
19 côté	44 guerre	69 appareil	94 terre
20 matin	45 ami	70 pied	95 classe
21 monde	46 bout	71 part	96 client
22 travail	47 gosse	72 tête	97 dieu
23 histoire	48 prix	73 pays	98 cinéma
24 voiture	49 question	74 mètre	99 cas
25 école	50 mari	75 suite	100 partie

Résumé

L'orthographe est un apprentissage problématique pour de nombreux élèves mais aussi pour les enseignants. C'est pour cela que dans ce mémoire, j'ai voulu revenir dans un premier temps sur la célèbre pratique de la dictée. Puis dans un second temps je me suis intéressée au lien que peuvent faire les élèves entre l'orthographe et la production d'écrits.

Mots clés : orthographe, dictée, production d'écrit, réinvestissement de connaissances

Summary

Spelling is a problematic learning for several pupils but also for teachers. That is why, in this dissertation, i want, in a first time, to go back over the famous exercise of dictation. And in a second time, i take an interest in the links that pupils can make between spelling and writing.

Key words : spelling, dictation, writing, reinvestment of learning