

ORTHOGRAPHE

L'orthographe française est pleine de pièges : contrairement à d'autres langues comme l'italien, l'espagnol, l'allemand ou le finlandais, le codage des sons y est irrégulier : un même son peut s'écrire différemment (/t/ peut s'écrire comme dans *chante*, comme dans *théâtre*, dans *cette*) et réciproquement une même lettre peut renvoyer à différents sons : *e* peut ne pas s'entendre, être connecté avec de nombreuses autres lettres pour faire des sons spécifiques comme dans *neige*, *pente* etc. ; il peut renvoyer à /è/ comme dans *cette* ou à /é/ comme dans *fée* ; il peut s'entendre comme dans *mangera* ou encore s'entendre *a* comme dans *femme*, etc. Par ailleurs l'orthographe française code des faits grammaticaux, mais contrairement à l'anglais, dans la plupart des cas ils ne s'entendent pas (pluriel des noms et des verbes).

Mettre l'orthographe correctement en français suppose de ce fait **un apprentissage long et systématique**. Depuis 1977, cet apprentissage s'étend sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. (circulaire 77-208 du 14 juin 1977). De plus cette compétence tend à s'effacer lorsqu'elle n'est pas entretenue. **Savoir l'orthographe suppose que l'on écrive beaucoup**.

Un enfant ne peut pas rédiger en centrant toute son attention sur l'orthographe. Il faut donc **automatiser autant que possible l'écriture correcte des mots**. Toutefois, compte tenu des irrégularités du système, il est nécessaire de développer une attention spécifique pour déjouer les pièges qu'elles constituent : le pluriel des noms s'écrit normalement avec *s*, quand j'entends un /u/ ou un /o/, je dois savoir qu'il faut faire attention, car la règle générale ne s'applique pas.

L'objectif d'un enseignement de l'orthographe est donc double : aider l'élève à monter des automatismes, **l'aider à acquérir une attitude réflexive** face à certains signaux qui doivent susciter l'attention, car ils sont susceptibles d'annoncer une difficulté. Par exemple, à l'école primaire, les élèves doivent apprendre que l'apparition d'un déterminant ou d'un pronom pluriel doit déclencher une attention aux accords qui suivent. Plus tard, il apprendra que l'apparition du relatif *que* peut signaler la possibilité d'un accord du participe passé avec le complément d'objet dans les mots qui suivent.

L'orthographe grammaticale

Déjà la circulaire de **1977** écrivait : "En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, il convient d'insister sur l'intérêt d'un enchaînement d'activités qui vont du maniement empirique à l'observation des faits de langue et (lorsque la capacité des élèves le permet) à la formulation de règles de fonctionnement, puis de cette observation et de cette formulation, à un maniement mieux maîtrisé ; ce cheminement est soutenu par des exercices d'entraînement qui conjugue les effets de l'imprégnation et ceux de la prise de conscience".

Rappel des principaux faits de langue concernés :

- chaîne d'accord dans le groupe nominal (orthographe correcte des principaux déterminants, pluriel des noms en -s et en -x, transformations -al / -aux, féminin des noms, accord de l'adjectif en genre et en nombre, phénomènes d'accord dans la relative dans les situations simples),
- accord sujet verbe,
- accord avec le sujet du participe passé construit avec l'auxiliaire *être*, en genre en nombre,
- distinction entre participe passé et infinitif des verbes en -er,
- conjugaisons au programme, en particulier pour les verbes irréguliers appartenant aux cent premiers mots de la liste de fréquence ;

Ils n'ont pas
changé !
C L

- distinction des homophones grammaticaux *a, à ; ou, où ; on, ont ; et, est ; s'est, c'est, ses, ces ; leur, leurs* ;
- fixation de l'orthographe des 70 premiers mots outils des listes de fréquence.

Les activités orthographiques doivent se développer dans deux directions : **construire une intelligence progressive du système** et **entraîner les élèves pour qu'ils acquièrent des automatismes**.

L'intelligence du système linguistique se construit dans les activités d'observation réfléchie de la langue. **Chaque fois qu'une séquence de grammaire met en jeu un problème d'orthographe, celui-ci devra faire l'objet d'un travail spécifique** débouchant sur la formulation de règles précises. Cela donne lieu à l'élaboration d'outils de référence (carnets, affichages etc.), qui serviront à mobiliser l'attention des élèves.

Pour monter les automatismes de l'orthographe grammaticale, plusieurs procédures se conjuguent.

- **proposer régulièrement, sous forme de jeux rapides, des situations problème**, selon une progression, avec correction immédiate et **justification par les élèves de leurs choix** ; cela sera particulièrement utile lorsqu'on utilise les correcteurs orthographiques et grammaticaux des principaux logiciels de traitement de texte qu'il faut apprendre à utiliser à l'école et dont la pratique renforce les compétences orthographe ;
- **dans toutes les situations d'écriture, sélectionner les signaux qui doivent déclencher l'attention** des élèves et les habituer à s'en servir en toutes occasions ;
- **multiplier les activités de production de textes**, que ces textes soient produits directement par les élèves, **révisés après un premier jet** ou écrits sous la dictée.

L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale se caractérise par un fond de relations régulières entre graphie et phonie, ce qui a permis de se donner au cycle II ce premier apprentissage comme objectif (ex. dans 80 % des cas *in* s'écrit *in*).

Les difficultés orthographiques commencent au delà de ces phénomènes réguliers. Le système n'est pas totalement arbitraire, il y a de nombreuses régularités. Par exemple, les adverbes en *-ment*, s'écrivent toujours *ment* ; il est très rare de trouver *eau* pour /o/ en début de mots, mais c'est une écriture très fréquente en fin de mots. Les élèves en apprenant l'orthographe mémorisent prioritairement ces régularités. L'écriture des pseudo mots est révélatrice : si on fait écrire un petit *plire* est un *plireau*, les élèves l'écriront presque tous *plireau*, car les diminutifs sont le plus souvent écrits *-eau*.

L'enseignement de l'orthographe lexicale repose donc sur deux principes :

- **l'élève doit avoir mémorisé les mots les plus fréquents** de la langue à la fin de l'école primaire (les 1000 premiers mots des listes de fréquence constituent 70 % des mots de tous les textes) ;
- l'enseignement de l'orthographe peut s'appuyer sur les régularités du système.

Les séquences d'orthographe lexicale conduisent à **travailler des séries analogiques** :

- analogies phonologiques : étude des mots dans lesquels on entend un même son (distinction des sous séries : *mère, père, sève ; neige, baleine ; laine, plaine ; bonnet, tîret, des, mes ; beauté, charité...*)
- analogies morphologiques : suffixes en *-ette*, en *-tion*, , préfixes en *in-*, en *-im* ; problèmes du doublement de consonnes, transformation de *n-* devant *m, b, p* ;
- analogies orthographiques : problème des finales muettes que l'on peut aborder en les classant par leurs similitudes (*croc, accroc, broc*) ou par des règles de productions (galop, galoper ; petit, petite, etc.) ;
- homonymies.

Dans l'apprentissage de l'orthographe, c'est la **répétition**, l'**entraînement régulier**, le **temps passé à écrire** qui sont déterminants, à condition bien évidemment que l'élève soit toujours accompagné par l'enseignant. En aucun cas, le contrôle de l'orthographe ne peut être abandonné : chaque activité permet et de vérifier et de renforcer les automatismes orthographiques.

Cela impose aux maîtres une correction attentive de toutes les productions d'écrit de leurs élèves, en particulier sur les cahiers, si possible au moment même de l'exercice.

Dans cet apprentissage, **la place de la dictée** qui a longtemps été prédominante mérite d'être reconsidérée. Sans être l'unique moyen d'évaluation, ni toujours le plus probant, elle permet l'évaluation des acquis, tant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale mais, selon la manière dont elle est pratiquée, elle peut aussi devenir **une intéressante situation d'apprentissage**. Elle représente en effet un intermédiaire pertinent entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve de fait guidée et soutenue et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer, de la conception du texte à sa mise au net, **ce qui constitue une charge de travail très importante pour des jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures** et les règles qu'ils ont apprises.

On peut distinguer plusieurs formes de « dictées », présentées ici à grands traits :

- la mise en mémoire de textes élaborés en commun : c'est particulièrement intéressant après un travail collectif sur la « synthèse » d'une leçon qu'il faut consigner sur le cahier ou le classeur afin de la mémoriser et de pouvoir y recourir ultérieurement. Le texte ayant été conçu et rédigé collectivement, les mots nouveaux ayant été introduits en situation, les élèves les connaissent et en maîtrisent le sens ; au moment de l'écriture au tableau, le maître aura sollicité leurs acquisitions pour résoudre un problème d'accord ou d'écriture d'un mot, il aura attiré leur attention sur une forme complexe qu'ils ne connaissent pas et ne peuvent peut-être pas encore étudier. Si ce travail n'a pas été effectué au fil de la rédaction, il le sera avant l'écriture du texte par chacun sur son cahier. Stabilisé, le texte est le plus souvent copié par les élèves ; mais il peut aussi être écrit sous la dictée du maître. Il est alors masqué ; seuls les mots nouveaux peuvent subsister au tableau (ou quelques-uns seulement : noms propres en histoire ou géographie, noms savants qui ne peuvent encore avoir été assimilés et qui correspondent à des notions-clés de la leçon). Comme ce n'est pas un contrôle, le maître peut attirer l'attention sur un problème sans donner la solution, par exemple en marquant une pause après chaque phrase pour laisser chacun vérifier qu'il a bien réalisé tous les accords. La correction sera assurée par les élèves (par échanges de cahiers d'abord, par chacun au CM2) et revue par le maître. Cette pratique habitue les élèves à écrire sous la dictée (et en relativise donc la solennité), les conduit à mobiliser régulièrement des acquis et à automatiser l'application de savoir-faire ou de règles ; elle contribue par ailleurs à faire mémoriser ces résumés.
- La dictée pour apprendre (dictée dirigée et expliquée) : régulièrement, une phrase complexe ou un court texte concentrant plusieurs difficultés qui doivent pouvoir être résolues avec les savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition sont dictés aux élèves. Après avoir donné lecture du texte de la dictée, sans traces écrites ou avec des traces qui ne donnent pas toutes les solutions (l'infinitif d'un verbe conjugué, un mot de référence, etc.), le maître conduit la réflexion des élèves sur chaque phrase ou membre de phrase (quel est le verbe ? de quel groupe et à quel temps ? à quelle référence doit-on penser ? quel est son sujet ? à quelle occasion a-t-on appris ce mot ? qu'a-t-il de particulier ? connaît-on des mots qui commencent comme ... ou des mots de la même famille que ... ? etc.) ; en CM2 où le guidage se réduit avec des questions qui deviennent moins précises (à quoi faudra-t-il faire attention pour écrire le verbe ? ...), les élèves eux-mêmes peuvent être sollicités pour conduire l'échange. Après cette phase collective, la dictée se déroule normalement. Au moment de la relecture, les élèves peuvent être autorisés à consulter des outils de référence ; il est bon qu'ils pointent ce sur quoi ils doutent, qu'ils corrigent dans une autre couleur. La mise au point collective doit être l'occasion de revenir sur les doutes, sur les erreurs, sur les bonnes références et les fausses pistes... Des

guides d'écriture et/ou de relecture peuvent être utilisés avec profit ; ils sont établis avec les élèves et enrichis régulièrement. Ils supposent que les élèves catégorisent les problèmes orthographiques, ce qui est déjà la marque d'acquis en cours de structuration ou déjà bien assimilés. (voir aussi la variante dite « dictée argumentée » - 2-2 chapitre Méthodes et outils).

Pour aller dans la direction des propositions didactiques plus récentes, la préparation de la dictée devrait relever d'explications/argumentations des élèves et non d'une exposition magistrale. Cf. "Phrase donnée du jour" C L

La dictée préparée : le texte de la dictée est étudié plusieurs jours à l'avance, il est choisi pour les difficultés qu'il recèle et en fonction des apprentissages effectués ou en cours de structuration. Les problèmes qu'il pose sont identifiés (accords par exemple), leur résolution raisonnée en fonction des acquis antérieurs. Les mots nouveaux sont mémorisés : on examine leur construction, on prend des repères par rapport à des mots connus, on apprend en même temps les flexions si elles sont particulières (pluriel irrégulier, changement de forme au féminin pour un adjectif, etc.). Le jour de la dictée, les élèves doivent mobiliser cette préparation sans que le maître leur rappelle les points de vigilance. La correction collective sera l'occasion de revenir sur les erreurs les plus fréquentes ; individuellement, des exercices spécifiques prolongeront la correction en guise d'entraînement sur des difficultés spécifiques.

Ces formes de travail gagnent à être **très régulières** ; **il vaut mieux travailler une phrase complexe deux fois par semaine que dicter des textes longs une seule fois par mois**. Dans ces conditions, le **raisonnement orthographique**, la mobilisation des acquis, la réactivation fréquente de savoirs et savoir-faire appris bien antérieurement s'affinent et se renforcent, surtout si des séances d'entraînement particulières permettent de travailler les points faibles de chacun. Les progrès doivent se manifester dans les moments de contrôle et dans la capacité à revenir sur ses productions écrites pour les corriger à bon escient.

- La dictée de contrôle : proposée selon une périodicité régulière (deux par période entre deux vacances par exemple, une au moins), elle se banalise et perd son caractère angoissant. Elle ne doit pas comporter de difficultés que les élèves ne pourraient pas surmonter avec les acquis de la classe et, si quelques mots ont une orthographe trop complexe, ils sont écrits au tableau. Dans cet exercice, le maître n'apporte aucune aide mais il peut être proposé aux élèves avant de commencer à écrire, soit de revoir leur guide de relecture, soit de rappeler les éléments auxquels il faudra penser ; la correction, qui gagne à être différée, pour que le maître ait vu toutes les erreurs et les ait classées pour pouvoir conduire rigoureusement le travail, est le moment où le raisonnement est rappelé, les références redites, les guides de relecture enrichis ou modifiés. Il est important que chacun conserve la trace de ses résultats (types et nombres d'erreurs) et se focalise sur des objectifs assez précis de progrès : par exemple, pour tel élève très en difficulté au cycle III, l'objectif peut être de ne plus faire aucune erreur de correspondance phonème/graphème, pour tel autre qui a du mal à fixer l'image orthographique des mots, ce sera de réduire les erreurs sur les mots fréquents, etc.

Beaucoup d'autres formes de dictées formatives faisant intervenir la confrontation d'explications d'élèves sur des choix de graphies et/ou la consultation possible du texte de la dictée au dos de la feuille (pour les élèves qui le souhaitent) ont aussi été inventées : dictée négociée, dialoguée, zéro faute, sans erreur...

Relevant à la fois de la réflexion et de la copie différée, elles constituent un excellent moyen d'acquisition de l'orthographe, et sont de nature à encourager les élèves les plus faibles.

On en trouvera des descriptions sur un grand nombre de sites académiques, par exemple celui-ci:

http://www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/francais/tableau_dictees.htm

C L