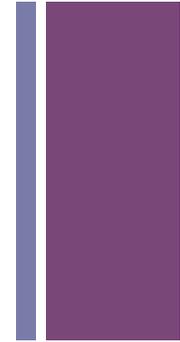


Enseigner l'orthographe Outreau le 15 novembre 2017

Des exemples de démarches en appui sur les propositions de C. Brissaud et D. Cogis dans l'ouvrage « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui? » Hatier

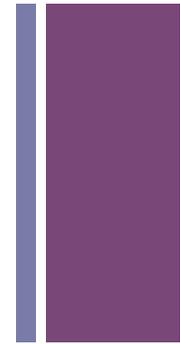
+ Les méthodes et outils pour apprendre

- **Résoudre** un problème, **gérer** les étapes d'une production écrite, **identifier** un problème, **s'engager** dans une démarche de résolution, **collaborer**, **s'entraider**, **traiter** des informations, les **organiser**, **argumenter**, **valider**, **justifier**, **raisonner** ...
- **Comment activer ces compétences dans des séances d'orthographe?**



+ Source, références

- Cette démarche et ces exemples sont empruntés à Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD dans l'ouvrage « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui? » Editions Hatier 2011



ENSEIGNER À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Catherine Brissonet, Bénédicte Gagli
avec une contribution de :
Jean-Pierre Collet
Suzanne Gagnon-Fénel
Nicolas Teyssie

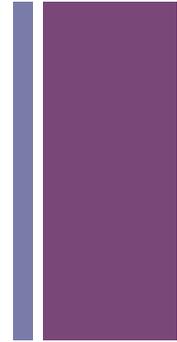
Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?

- Des principes pour un enseignement renouvelé
- Des savoirs actualisés
- Des séquences d'enseignement
- Des activités pour la classe

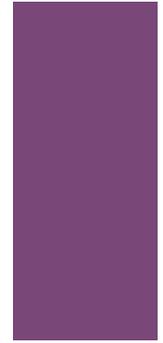


+ Structuration de l'enseignement selon selon trois axes

- **Apprendre** le fonctionnement de l'orthographe
- **Clarifier** ce que les élèves ont appris
- **Ecrire des textes** de plus en plus longs en faisant le moins d'erreurs orthographiques possible



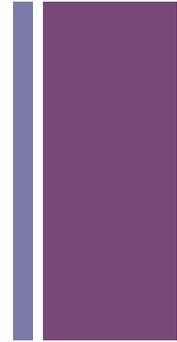
+



Apprendre le
fonctionnement de
l'orthographe

+ Le chantier d'étude

- **Le chantier d'étude** : faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe
- Plusieurs phases:
 - **Observation** de formes respectant la norme, **premier constat** fait par les élèves, **vérification du fonctionnement** dans un autre corpus, **synthèse, exercices d'entraînement**.
 - Moyens: tri, comparaison, classement, formulation de critères, règles, recherche de nouveaux exemples. **Le questionnement des élèves est le moteur de l'avancée du chantier d'étude.**



Le chantier d'étude

Faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe lexicale ou grammaticale.

Observation



classement
d'un corpus

Vérification



confrontation
des classements

synthèse



synthèse
des classements

entraînement



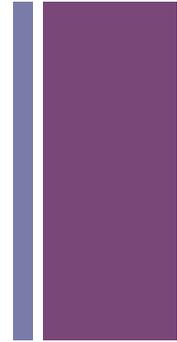
consolidation
et évaluation

Le chantier d'étude s'inscrit dans la durée

- Des exercices de types différents: intrus, ex à trous... **mais aussi:**
- Des exercices de décision: appariements de mots issus de boîtes « nature »
- Des exercices de production: établir des listes, compléter un début de phrase...
- Des exercices inventés par les élèves: consigne, échange entre équipes

+ Plus précisément

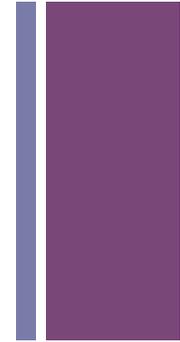
- Dire aux élèves qu'ils vont apprendre quelque chose de nouveau à partir d'un exemple de classement: **le chantier est donc plutôt réservé à la découverte de notions nouvelles ou un approfondissement sous un angle nouveau.**
- **Etape 1: classement du corpus:** travail individuel ou en binôme pour que tous les élèves aient le temps de réfléchir et d'élaborer une réponse, qu'ils pourront ensuite confronter à celle des autres.
- **Etape 2: Confrontation des classements,** elle est collective. Chaque groupe présente son classement au tableau

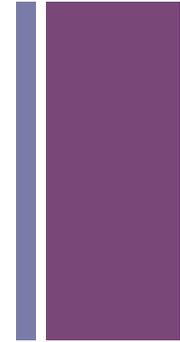




L'enseignant ne laisse pas au hasard l'ordre de présentation des travaux. Il prévoit de commencer par les classements les plus éloignés de la cible. Au fur et à mesure, les élèves discutent les différents critères utilisés dans les classements.

- **Etape 3** Construire la synthèse des classements. Elle aboutit à un nouveau tableau. Elle a recours à l'utilisation de la couleur, du dessin, de moyens visuels susceptibles d'aider les élèves à se représenter la loi étudiée. **Elle débouche sur une formulation de cette loi, dans un état qui peut être encore provisoire.**
- **Etape 4: Consolidation:** différentes formes possible: nouvelles observations, nouveaux classements collectifs, exercices de transformation, de complément, de production.
- **Etape 5: évaluation.**





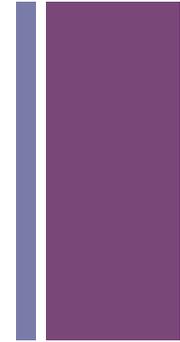
- Le nombre de séances ne correspond pas forcément au nombre d'étapes. **A chaque début de séance on récapitule ce qu'on a fait et ce qu'on cherche.** Il ne s'agit pas de faire l'étude de la notion le plus vite possible. C'est au contraire, en fractionnant le déroulement en petites séances rapprochées que la question reste présente à l'esprit des élèves: **le fait de rappeler à chaque fois où on en est constitue le premier pas vers la mémorisation.**



Des exercices de types différents

L'enseignant qui met en place des chantiers d'étude **fait faire des gammes à ses élèves**. Il leur propose des situations variées qui permettent la consolidation des notions abordées. Outre les exercices habituels (exercice à trous, de recherche d'intrus, d'appariement), voici d'autres exemples:

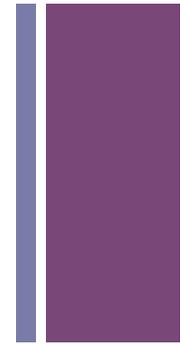
- **Exercice de décision:** accord GN: deux boîtes noms/ adjectifs. Tirer une étiquette dans chaque boîte et dire si l'association est possible.
- **Exercice de production:** écrire un court texte en écriture contrainte: ex: Par la fenêtre je vois...., Dans ma chambre, il y a..., Cela peut se faire à partir d'albums
- **Exercices fabriqués** par les élèves: inventer des exercices



+ Position de l'enseignant

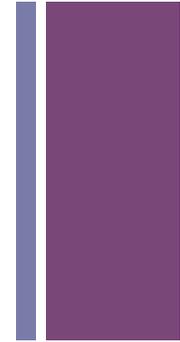
Elle est centrale en ce qui concerne **le choix du corpus**. Il doit être adapté à l'objectif et pertinent par rapport aux connaissances des élèves. La constitution du corpus nécessite que l'enseignant ait **les idées claires sur les notions enseignées**, que **l'objectif du chantier soit bien défini**, et bien identifiés **les objectifs cognitifs que pourraient rencontrer les élèves**.

Elle est également centrale pour la conduite du travail. Il est essentiel de **laisser sa place à l'erreur** et au questionnement des élèves. Si les élèves ne peuvent pas **formuler leurs conceptions orthographiques**, celles-ci ne peuvent être travaillées et risquent de constituer des obstacles durables.





Comment constituer un corpus?

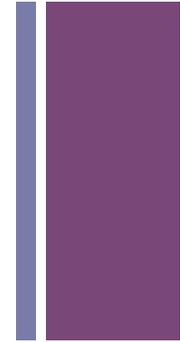


- **C'est un ensemble d'exemples qu'on soumet à l'analyse des élèves.** Ces exemples sont représentatifs de la notion visée et mettent en valeur la ou les caractéristiques communes que les élèves vont devoir identifier.
- La difficulté est de trouver des exemples bien ciblés en nombre suffisant, mais limité: il faut que la caractéristique puisse être repérée, mais que la mémoire ne soit pas débordée. **On peut envisager une demi-douzaine d'exemples en C2 et le double en C3, voire un peu plus en CM2.**



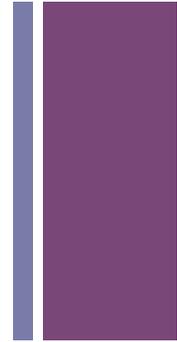
Exemple de corpus pour aborder les mots en I qui se terminent au singulier par un S ou un X

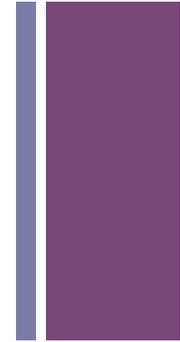
- L'abri/les abris
- Les radis/le radis
- La perdrix/les perdrix
- Le mari/les maris
- Les fourmis/la fourmi
- Les prix/le prix
- Les souris/la souris
- L'ami/les amis





- Les paires sont mises en contraste: les unes sont régulières, les autres surprenantes pour un élève(radis). L'objectif est de faire découvrir que certains noms, même s'ils sont au singulier, comportent s ou x en finale. Le travail de classement favorise cette prise de conscience.
- Ce corpus peut être utilisé d'une autre façon: on donne la liste de mots au pluriel ainsi que le critère de classement et on demande aux élèves de classer les mots après les avoir cherchés dans le dictionnaire. Une fois la prise de conscience réalisée, **les élèves apprennent les mots.**

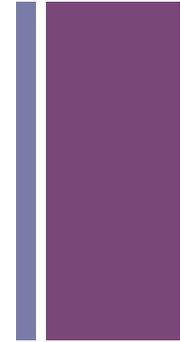




- Un tel corpus aborde les noms qui présentent la particularité de se terminer par un S ou un X au singulier: ***on n'ajoute pas de S au pluriel quand il y en a déjà un au singulier, quant au X, il inclut en quelque sorte le S.*** Mais ce corpus présente aussi l'avantage de faire un sort aux mots qui se terminent par la lettre I au singulier. Les élèves ont tendance à vouloir ajouter une lettre après ce I: *fourmie ou fourmis sur le « modèle » de souris ou boulangerie, abrit à cause d'abriter.*

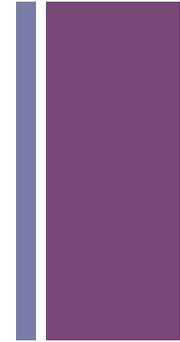


- Le chantier d'étude peut paraître très proche des pratiques habituelles, cependant, la différence réside dans une **mobilisation et un accompagnement différents des élèves**. Ceux-ci **manipulent, marquent, formulent**. Leur parole est prise en compte.
- On ne fait pas comme s'ils savaient déjà, on construit avec eux. On les accompagne de manière progressive de **la prise de conscience à la consolidation**, de la **découverte et de la formulation de la règle à un entraînement** pour favoriser la création d'**automatismes**. On leur propose des **situations d'écriture** dans lesquelles ils ont la possibilité de réinvestir les connaissances échafaudées pendant le chantier.
 - Temps suffisant laissé à la maturation
 - Engagement de chaque élève dans l'activité





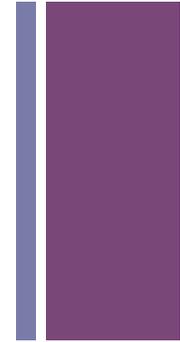
La phrase donnée du jour



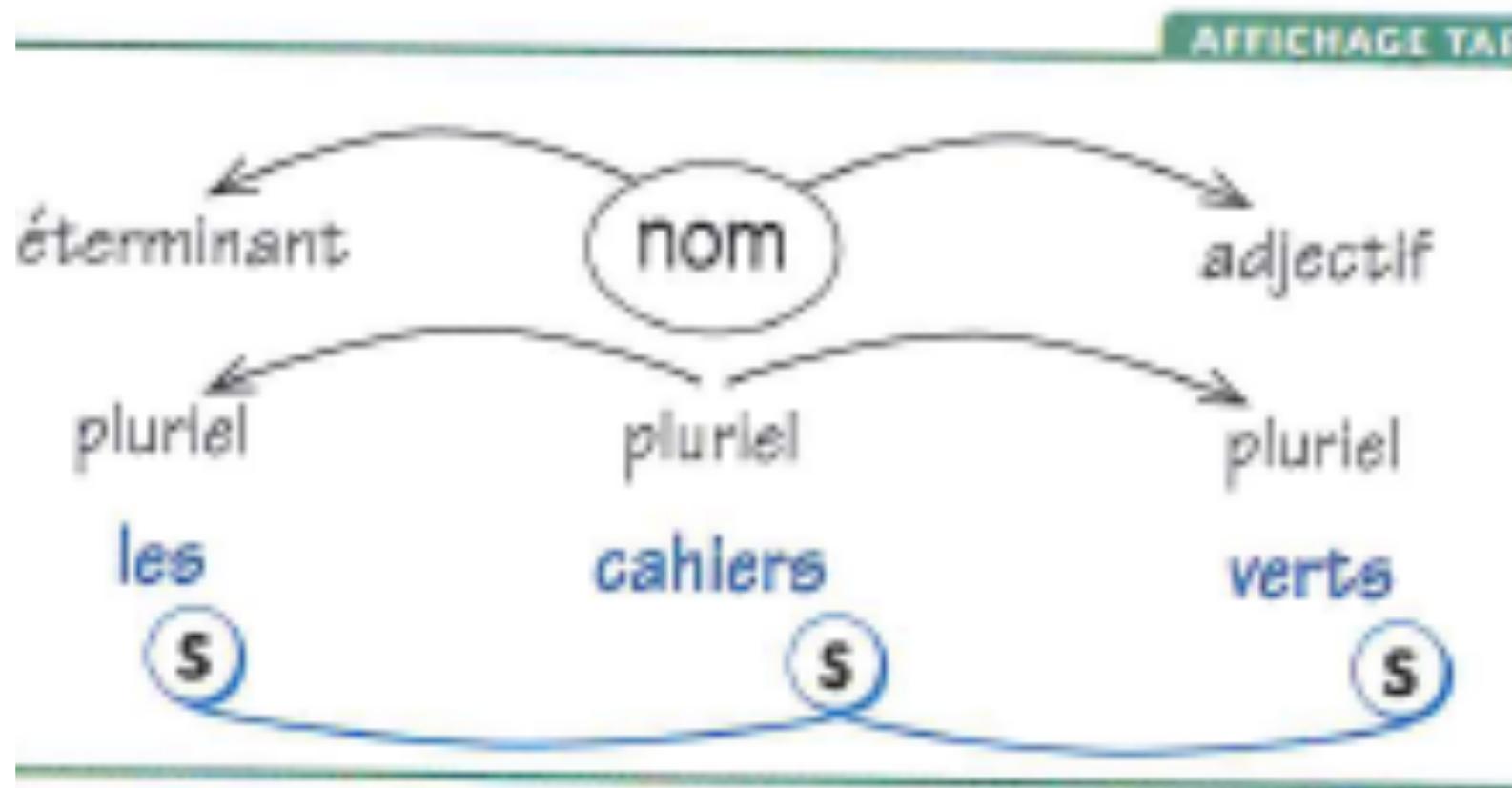
- Il s'agit de **justifier l'orthographe des mots d'une phrase**.
Objectif principal: outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le **métalangage**.
- Vise à faire évoluer le type d'explications que les élèves fournissent:
 - Esquise mois maîtresse: de « ça prend ée parce que c'est la maîtresse qui va m'excuser » à « le mot maîtresse est féminin mais c'est pas lui qui donne sa marque au verbe excuser »
- Faire passer les élèves de **procédures de type sémantique** à **des procédures morphosyntaxiques** sur les relations entre les mots.

+ Donneurs receveurs

- Selon la terminologie québécoise, **l'accord est une relation dissymétrique entre un terme qui donne ses caractéristiques grammaticales et un terme qui les reçoit**. Par exemple le nom est un donneur, l'adjectif est un receveur : le nom est masculin ou féminin, l'adjectif n'est ni masculin ni féminin tant qu'il n'est pas lié à un nom.
- **Les balles d'accord** sont un procédé qui représente les marques morphosyntaxiques. Un rond plein indique le donneur et un rond évidé un receveur (ou l'inverse). Le tracé entre les ronds fait rejaillir les marques, comme sous l'impact d'une balle qui rebondit.

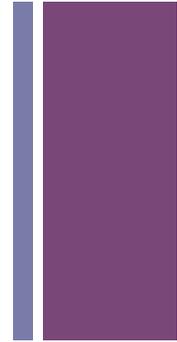


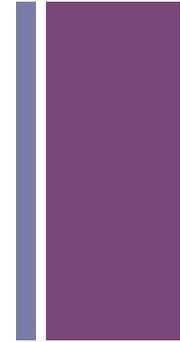
+ Exemple de représentation



+ Le remue-méninge orthographique

- C'est **un entraînement orthographique quotidien** ou quasi quotidien. Cf quart d'heure de calcul mental. Ne pas cumuler avec un chantier d'étude.
- Les consignes sont simples, le travail est individuel suivi d'une confrontation ou d'une mise au point collective.
Ardoise ou cahier de brouillon

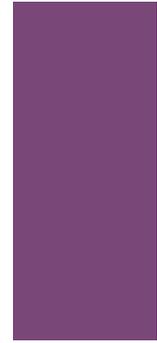




- **Exemple: la chasse aux mots**

- L'enseignant fournit un corpus et demande de trouver le critère de constitution:
 - Pourquoi ces regroupements par paires? déménager/déménagement? Croiser/croisement, changer/changement
 - Lesquels des verbes suivants permettent former une nouvelle paire? Classer, mentir, décourager, menacer, couronner, déclencher
 - Quel est le point commun entre gris gras gros? Quel est l'intrus?
- Exploration de mots: océanographie: que veut dire ce mot? en quoi ressemble-t-il à géographie?

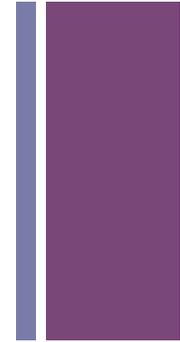
+



Clarifier ce qui est appris

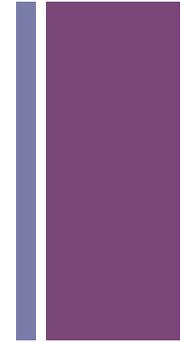
+ La dictée sans faute

- **La dictée est envisagée comme une tâche problème. L'objectif est un apprentissage de stratégies.**
- L'enseignant lit le texte à toute la classe, puis le dicte phrase par phrase. La consigne est d'écrire **les mots comme on pense qu'ils s'écrivent** et, en cas de doute ou d'hésitation, de **souligner les mots sur lesquels on achoppe**. À chaque phrase l'enseignant organise une **recherche collective** de solutions pour les problèmes rencontrés et signalés par les élèves. **Quand les problèmes sont résolus, la phrase est dictée à nouveau au verso de la feuille.**



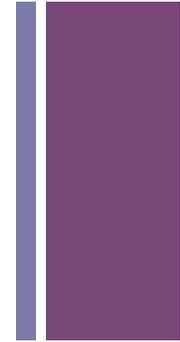
+ L'enseignant

- Choisit le texte, c'est ce qui conditionne l'efficacité de l'exercice. Le texte présente des mots et des structures grammaticales que les élèves peuvent avoir besoin d'utiliser eux-mêmes en production d'écrits. Au cours des échanges, **l'enseignant détecte quelles mises au point plus structurées sont nécessaires**: il organise des sessions supplémentaires autour d'un point de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire. Des outils de référence sont fabriqués.
- L'enseignant ne cherche pas de résultat immédiat mais la **construction d'une compétence à long terme** qui passe par le questionnement et la prise de distance par rapport aux phénomènes linguistiques.



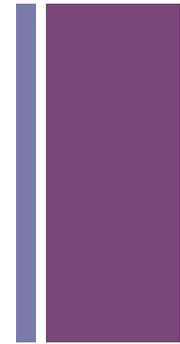
+ L'atelier de négociation orthographique

- **Postulat:** les élèves sont capables d'une activité métalinguistique très tôt à condition d'y être aidés par l'enseignant et en interaction avec les autres élèves.
- **L'enseignant présente l'objectif:** expliciter les raisonnements qui ont permis de choisir les graphies, bonnes ou mauvaises.
- Un court texte (deux ou trois phrases fabriquées pour la circonstance) est dicté à un groupe relativement homogène de cinq à six élèves. Les élèves écrivent sur grand format et s'interrogent sur les différences qu'ils observent dans les textes affichés.



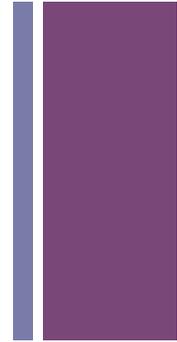
+ L'enseignant

- Neutralité active, guidage des élèves par des questions qui ne donnent pas la réponse à demi-mot.
- Il relance, use de reformulations, renvoie au groupe les questions et les désaccords, favorise la confrontation des hypothèses. Il valorise le raisonnement.



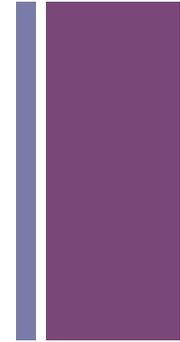
+ La phrase dictée du jour

- Faire émerger les **représentations des élèves et les faire évoluer par la confrontation.**
- Une phrase est dictée à l'ensemble de la classe. Chaque élève l'écrit sur son cahier et la relit. L'enseignant recopie au tableau celle d'un élève. Il demande aux autres s'ils ont écrit de la même façon, toutes les graphies sont collectées au tableau pour faire émerger les différences.
- La parole est ensuite donnée aux élèves **pour qu'ils argumentent.**



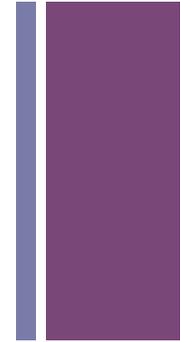
AFFICHAGE TABLEAU

| | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|--------|----|-------------|-----|---------|----|-------|----------|---|-------|
| Ruser | les | soeur | de | Cendrillons | lui | donne | de | l'on | travaux | a | faire |
| Rusées | | soeurs | | Cendrillon | | donnent | | long | traveaux | à | fair |
| Rusée | | sœurs | | Cendrion | | | | longs | | | |
| Rusaient | | sœurs | | Candrillon | | | | lon | | | |
| Rusé | | | | Cendrillont | | | | longe | | | |
| Russer | | | | Sandrillon | | | | | | | |
| | | | | cendrillon | | | | | | | |
| | | | | Candrillon | | | | | | | |



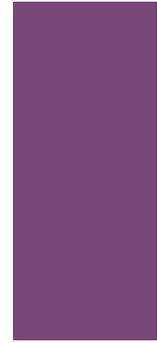
- La séance se termine
 - par la récapitulation
 - Par la copie de la phrase **dans un cahier qui sert de répertoire.**

- L'enseignant distribue la parole et **ne se contente pas de la bonne réponse donnée par les meilleurs élèves.** Il écoute, reformule, relance, guette. Il peut sélectionner les points qui seront discutés en priorité en fonction du travail déjà fait avec les élèves.



- **Les élèves expliquent leur raisonnement, donnent des raisons, des arguments pour justifier leur choix. Les conceptions en accord avec la norme, mais aussi celles qui sont sources d'erreurs émergent.**
- Les élèves apprennent à **justifier**

+

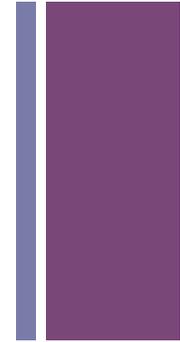


Ecrire sans erreur, ou
presque



ÉCRIRE
SANS FAUTE
OU
ÉCRIRE
CENT FAUTES

CERTAINS
ONT DÉJÀ DU
MAL
À CE STADE

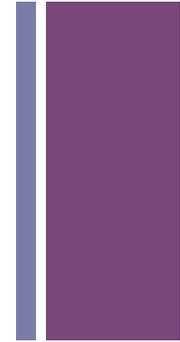


- Pour la plupart des élèves, **le transfert automatique des connaissances en production écrite se fait difficilement.** Ils ne passent pas directement de la dictée sans erreur au texte sans erreur.
- La capacité de **la mémoire de travail** est en cause.
- Il s'agit de **tisser un lien fort entre orthographe et écriture**: pour les élèves ce sont deux disciplines scolaires qui ne sont pas réellement reliées. Pour les faire progresser, on peut proposer **la rédaction de textes courts** avec une focalisation particulière sur l'orthographe.

+ La production écrite à contrainte

- **Objectif:** mobiliser les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture même.
- À partir de contraintes morphosyntaxiques, **l'élève est invité à produire des textes tout en portant son attention sur l'orthographe.**
- **La tâche d'écriture est allégée**, les textes sont courts, voire très courts. **Les consignes proposent souvent des structures formelles à imiter ou des matériaux à intégrer.** Les idées sont produites collectivement tirées de lectures ou d'expériences partagées par tous les élèves.

+ Exemples



Ecrire un texte à partir d'une séquence de mots.

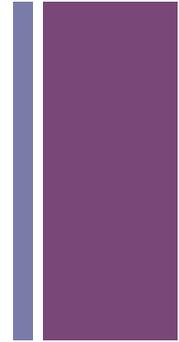
- Binômes . L'enseignant propose à chaque binôme une des séquences suivantes:
 - marche dans la forêt
 - marches dans la forêt
 - marchent dans la forêt
 - Les élèves doivent écrire sur une affiche un texte de quelques lignes intégrant la séquence.
- Autre exemple: écrire à partir de formes verbales:
 - Manger cachés tombé cuisiné
 - Mangeait cachaient tomber, cuisinait

+ La révision orthographique

- L'objectif est d'amener progressivement les élèves à prendre en charge la révision orthographique de leurs écrits. C'est d'une grande complexité. **On peut amorcer cet apprentissage dès le CE2 à condition d'avoir des attentes raisonnables et d'enseigner les stratégies.**
 - Construction d'une typologie d'erreurs
 - Balisage du texte



- Un texte est donné à la classe, **les élèves doivent corriger les erreurs préalablement soulignées par l'enseignant.** Travail en binôme.
- Une fois la correction des erreurs vérifiée par l'enseignant, **les élèves doivent proposer un classement.**



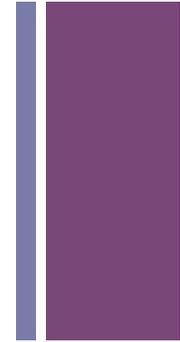
+ Exemple en CM1

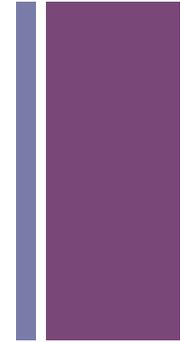
SYNTHÈSE CLASSE

| Outil pour classer les erreurs d'orthographe | | |
|--|---|--|
| types d'erreurs | erreurs | correction |
| erreurs de son, il manque une lettre | mecie | merci |
| accents | evaluation, cheri | évaluation, chérie |
| erreurs de mot | senses, amoureux, copins, sonette, rantre, evaluation, anniversaire | les sens, amoureux, copains, sonnette, rentrer, évaluation, anniversaire |
| petits mots à apprendre | quant, cher, voila, sa va bien | quand, chez, voilà, ça va bien |
| erreurs de pluriel | tout, évaluation, vert | tous les sens, mes évaluations, des verts |
| erreurs de féminin | cheri | ma chérie |
| erreurs de verbe | joue, coure, venu | les brebis jouent, elles courent, maman est venue |
| erreurs d'homophone | ont | on va |

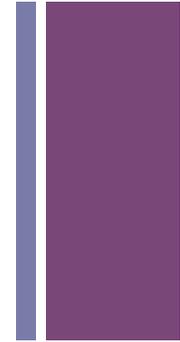
+ Balisage du texte

- Deux types de balises: **le signe de doute en cours d'écriture et les traces de révision en relecture.**
 - Signe de doute: souligner d'un trait ondulé pour penser à reprendre le mot sans perdre le fil.
 - Pour corriger, il faut identifier les **zones d'erreurs possibles**. Il faut apprendre à poser le regard sur les endroits clés.

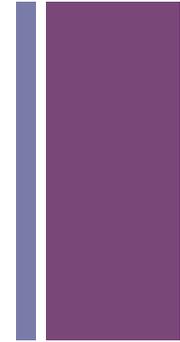




- On choisit une catégorie d'erreur (par ex l'accord de l'adjectif) et on met au point une stratégie (« ***je cherche le premier nom, je regarde autour de lui s'il est accompagné d'un adjectif, je regarde si le nom est au singulier ou au pluriel, masculin ou féminin, je vérifie si j'ai bien mis l'adjectif comme le nom*** »)
- On demande des **traces du questionnement**: fléchages, encadrements, surlignage, soulignements, marques de catégories (V, N ...)
- On leur demande de **justifier** leur correction par écrit.



- Les traces laissées dans le texte **renseignent l'enseignant sur les zones de complexité, les obstacles à surmonter et les pistes à explorer.**
- Ces dispositifs contribuent au développement de la **vigilance orthographique**. Les élèves découvrent et expérimentent des stratégies de façon collective, se les approprient et les utilisent de façon individuelle.



- Il est nécessaire de considérer les graphies produites par les élèves comme des **traces d'un niveau de compréhension provisoire du fonctionnement de l'orthographe**. Cette autre façon de **considérer les erreurs** change le climat de classe et contribue à créer une motivation pour l'orthographe.