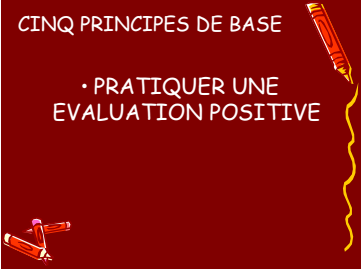
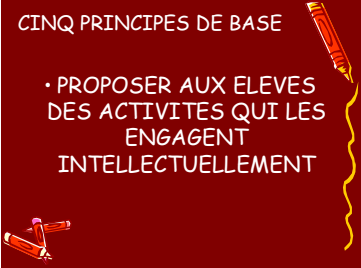
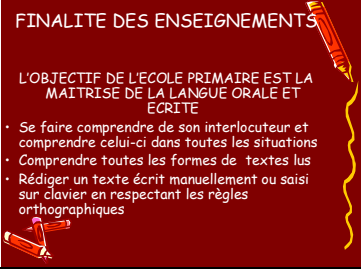

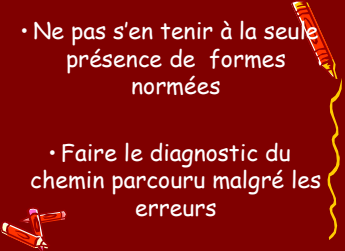

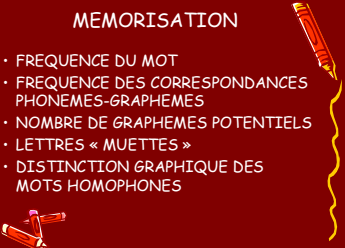


	<p>Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Catherine Brissaud</li> <li>• Danièle Cogis</li> </ul> <p>Et JP Jaffré, JC Pellat, M Fayol Editions HATIER - 2011</p> 	<p>Formation pédagogique Circonscription d'Oullins</p> <p>SYLVIE COUSTIER CPAIEN</p> <p>2014</p>
<p>CINQ PRINCIPES DE BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DIFFERENCIER CONNAISSANCE ET MISE EN OEUVRE</li> </ul> 	<p>L'élève peut connaître un mot ou une règle, ne pas pouvoir mobiliser l'un ou l'autre au moment de l'écriture d'un texte</p>	
<p>CINQ PRINCIPES DE BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DISTINGUER LES SAVOIRS REPOSANT SUR LA MEMORISATION ET LES SAVOIRS REPOSANT SUR L'ANALYSE</li> </ul> 	<p>L'orthographe lexicale relève plutôt de la mémorisation / L'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse</p>	
<p>CINQ PRINCIPES DE BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ETABLIR UNE PROGRESSION VERITABLE DANS L'ECOLE</li> </ul> 	<p>La progression doit articuler les connaissances des élèves, la complexité de l'orthographe française et le temps nécessaire à l'apprentissage.</p> <p>Il s'agit d'une répartition sur 9 années de l'école primaire et sur l'année de 6ème: dès la maternelle, engranger des savoirs lexicaux, syntaxiques à l'oral; puis comprendre le principe alphabétique en grande section et au CP – les lettres encodent les sons – puis découvrir l'orthographe, au CP, CE1 et CE2: les lettres ne font pas que coder les sons, elles portent des marques grammaticales, dont les marques de conjugaison des verbes, elles portent aussi des traces étymologiques des mots – racines latines, grecques, arabes ou anglo-saxonnes – elles caractérisent des familles de mots, elles permettent la différenciation d'homonymes, etc...</p> <p>La progression doit porter sur la mémorisation et sur l'analyse (au cycle 1 on enrichit son vocabulaire, on travaille et entraîne la discrimination auditive et visuelle; au cycle 2 on mémorise les régularités et on commence à apprendre à analyser; au cycle 3 on continue à mémoriser, mais surtout on apprend par l'analyse, on s'appuie sur ce que l'on a mémorisé, on apprend à reconnaître quand et comment mobiliser ce savoir, on compare les régularités et les exceptions)</p>	

 <p>CINQ PRINCIPES DE BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PRATIQUER UNE EVALUATION POSITIVE</li> </ul>	<p>L'apprentissage de l'orthographe française est une tâche complexe, un travail long, répétitif et difficile. Pour accompagner cet apprentissage, des indications de progrès et une attitude d'encouragement sont indispensables.</p> <p>Les dernières recherches sur les difficultés scolaires liées à l'écrit démontrent un aspect essentiel pour l'enseignement, cela concerne les conceptions orthographiques des élèves. C'est la façon dont les élèves, à un moment donné de leur scolarité, comprennent les notions relatives à l'orthographe. Ce sont bien des formes de connaissance. Mais elles sont souvent en décalage avec l'orthographe réelle et les savoirs enseignés. C'est l'écart entre l'adulte qui maîtrise le domaine et l'enfant qui tente de se l'approprier. En orthographe, quand ces conceptions ne sont pas prises en compte, elles constituent un obstacle durable aux apprentissages. Il est donc indispensable de reconnaître leur existence pour mieux les contrecarrer et les faire évoluer.</p>
 <p>CINQ PRINCIPES DE BASE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PROPOSER AUX ELEVES DES ACTIVITES QUI LES ENGAGENT INTELLECTUELLEMENT</li> </ul>	<p>C'est une des conditions nécessaires pour qu'un apprentissage se fasse: c'est ce qui avait motivé l'appellation trop vite oubliée d'Observation Réfléchie de la Langue dans les programmes de 2002.</p>
 <p>FINALITE DES ENSEIGNEMENTS</p> <p>L'OBJECTIF DE L'ECOLE PRIMAIRE EST LA MAITRISE DE LA LANGUE ORALE ET ECRITE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se faire comprendre de son interlocuteur et comprendre celui-ci dans toutes les situations</li> <li>• Comprendre toutes les formes de textes lus</li> <li>• Rédiger un texte écrit manuellement ou saisi sur clavier en respectant les règles orthographiques</li> </ul>	<p>La finalité de l'enseignement de l'orthographe se situe aujourd'hui nettement du côté de la production écrite (cf. Socle). Il faut donc à la fois enseigner des connaissances, mais surtout amener les élèves à les mobiliser dans leurs écrits.</p>
 <p>DIFFERENCIER CONNAISSANCE ET MISE EN ŒUVRE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves réussissent bien les exercices, mais ne se servent pas de leurs connaissances dans leurs écrits.</li> </ul>	<p>Nos connaissances orthographiques sont des savoirs que nous avons acquis et <u>organisés</u> dans notre mémoire; écrire est un savoir-faire qui mobilise ces connaissances dans un processus dynamique. Ce lien entre la mise en œuvre des connaissances dans l'écriture et l'existence de ces connaissances n'est pas aussi direct qu'on l'a longtemps cru.</p> <p>L'élève qui rédige un texte se trouve en situation de surcharge cognitive (idées, élaboration de phrases, transcription de mots, graphie des lettres et leurs accroches, révision du texte, contrôle lexical, syntaxique, orthographique). Le jeune enfant (avant 14 ans environ) ne dispose pas des ressources cognitives nécessaires à la conduite en parallèle de toutes ces tâches. Les adultes rencontrent des difficultés similaires, à un degré moindre. (cf Mail écrit en urgence sur un sujet sensible...)</p> <p>De plus nos élèves sont en période d'apprentissage et ne disposent pas de toutes les connaissances, d'autres ne sont pas stabilisées (mot écrit différemment dans un même texte).</p> <p>Les conceptions orthographiques ressortent davantage en situation d'écriture que dans les exercices car elles ont davantage le loisir de s'exprimer. En particulier, l'élève est alors le sujet d'énonciation (repère JE, Maintenant, ICI), cette différence avec les exercices est essentielle, notamment pour le traitement des marques grammaticales.</p>

 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas s'en tenir à la seule présence de formes normées</li> <li>• Faire le diagnostic du chemin parcouru malgré les erreurs</li> </ul>	<p>Réfléchir et travailler ses répartitions de séquences en tenant compte des conceptions du groupe d'élèves réel, et des évolutions de ces conceptions, pour décider lesquelles sont à accompagner et contrecarrer en priorité pour être le plus immédiatement efficace.</p>
 <p><b>DISTINGUER MEMORISATION ET ANALYSE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En français peu de mots s'écrivent comme ils se prononcent.</li> <li>• On ne peut pas les deviner.</li> <li>• Importance de la mémorisation</li> </ul>	<p>C'est l'enjeu majeur du cycle 2, comprenez CP/CE1/CE2, c'est pourquoi elle doit s'effectuer en classe et ne plus jamais être déléguée aux devoirs à la maison. (Cf résultats busing, meilleure compensation en maths qu'en français, une part peut s'expliquer par le fait que l'on confie aux devoirs à la maison plus de tâches essentielles en français qu'en maths (lecture, mémorisation de mots))</p> <p>Cette mémorisation lexicale est plus ou moins difficile, plusieurs facteurs rendent compliquée la mémorisation orthographique de l'orthographe des mots en français.</p>
 <p><b>MEMORISATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FREQUENCE DU MOT</li> <li>• FREQUENCE DES CORRESPONDANCES PHONEMES-GRAPHEMES</li> <li>• NOMBRE DE GRAPHEMES POTENTIELS</li> <li>• LETTRES « MUETTES »</li> <li>• DISTINCTION GRAPHIQUE DES MOTS HOMOPHONES</li> </ul>	<p><b>FREQUENCE:</b> un mot rarement rencontré est en général plus difficile à écrire car la mémorisation repose sur la fréquence des rencontres</p> <p><b>PHONEMES-GRAPHEMES:</b> un graphème rare rend le mot difficile à écrire, même si le mot est fréquent: téléphone, toboggan, hamburger</p> <p><b>NOMBRE DE GRAPHEMES POTENTIELS:</b> certains phonèmes se transcrivent par un seul graphème, pour d'autres le choix est très large (ou, ch / è, in, o...)</p> <p><b>LETTRES MUETTES:</b> de nombreux mots français portent une lettre finale muette, il est difficile de savoir laquelle: s, e, t, d?</p> <p>Paradoxalement, la présence fréquente de cette lettre muette en français rend aussi difficile l'écriture des mots qui s'écrivent comme ils se prononcent... Parce qu'on en est jamais sûr: tabou (comme debout?), fourmi (comme souris?), charlatan (la plupart des mots en [an] se terminent par ent, ant, and: on utilise ce genre de régularité graphique de manière inconsciente quand on écrit)</p> <p><b>DISTINCTION GRAPHIQUE DES MOTS HOMOPHONES:</b> le français distingue parfois à l'écrit ce qui se confond à l'oral (où le contexte permet la différenciation de sens). La difficulté n'est pas l'homophonie, mais la nécessité de vérifier que l'on mobilise la bonne chaîne graphique. Ce phénomène est massif dans notre langue, de plus il touche des mots courts et fréquents, y compris des mots qui ont la même étymologie (père/pair/paire – balade/ballade). Le fait que l'on ne connaisse pas le sens du mot augmente encore la difficulté, ce qui arrive surtout dans les cas de dictée ou de prise de note, et s'avère fréquent dans toutes les situations de classe pour les élèves qui ont un répertoire lexical réduit.</p>

### COMMENT FAVORISER LA MEMORISATION?

- Sélectionner les mots
- Manipuler les mots
- Identifier des similarités morphologiques
- Enseigner des stratégies

**SELECTIONNER:** commencer par faire apprendre les mots ou expressions utiles, c'est-à-dire dont les élèves ont besoin dans les différentes disciplines, que ce soit pour écrire leurs travaux, leurs textes ou copier des écrits liés à des apprentissages scolaires en cours. La mémorisation se fait mieux quand les élèves perçoivent l'enjeu immédiat de leurs efforts.

**MANIPULER:** Les mots à mémoriser doivent être donnés à classer, les psychologues de la mémoire expliquent que l'on retient mieux ce que l'on a manipulé (ex: mémoriser un trajet comme passager ou conducteur)  
On demande donc aux élèves d'utiliser tous les indices qui sont pertinents à leurs yeux pour rapprocher les mots qui se ressemblent et organiser des catégories, peu importe lesquelles. Ces indices sont les clés pour permettre de stocker les mots en mémoire et surtout pour les récupérer ensuite.

**SIMILARITES MORPHOLOGIQUES:** Les mots à classer sont peu à peu décomposés pour être analysés en morphèmes (lexicaux: mot, radical, préfixe, suffixe / grammaticaux: marques genre et pluriel, verbales) et constitués en familles de mots.

Ces repérages doivent permettre de choisir entre plusieurs graphèmes (ex: africain comme américain, forain)

**STRATEGIES:** On favorise la mémorisation en demandant aux élèves d'observer le mot écrit dans ses différentes dimensions: sa prononciation (lire et dire), son découpage en syllabes (taper, marquer, compter), en phonèmes, en morphèmes éventuellement (épeler à l'endroit et l'envers, compter les lettres, repérer la première et la dernière), relier ces différents éléments avec sa graphie (repérer les lettres doubles, muettes, les graphèmes: rares ou fréquents?).

Ensuite on efface le mot et on leur demande de chercher encore mentalement sa structure, la succession des graphèmes.

Puis on accompagne la copie, puis on demande une écriture sans modèle.

Au moment de la remobilisation, souvent différée dans le temps, nous devons, au cycle 2 (du CP au CE2) accompagner cette restitution en aidant par l'évocation de ces apprentissages: dire les mots appris, les revoir, se redire (Combien de lettres? Des graphèmes particuliers? Lettres initiale et finale? Avec quel autre mot l'a-t-on associé? On peut l'épeler, l'écrire?) ensuite la dictée peut avoir lieu. Notre objectif est que les élèves écrivent juste. **TOUS.**

Entraînés à ces apprentissages, les élèves seront ensuite autonomes pour la mémorisation de nouveaux mots et expressions. (CE2 et cycle CM/6ème)

### ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

- Connaître l'orthographe lexicale ne suffit pas
- Certains mots varient et d'autres pas
- Ces variations ne sont souvent pas audibles

IL FAUT RETROUVER LA FORME DES MOTS EN MÉMOIRE ET AUSSI ANALYSER CATEGORIES ET CONTEXTES POUR SÉLECTIONNER LA BONNE FORME

Les programmes présentent comme devant être acquis dès la fin du CE1 les accords dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe.




Or, pour appliquer une règle d'accord et mettre la bonne marque en genre et en nombre, au bon endroit, il ne suffit pas de réciter la règle, il faut savoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent.

Pour accorder le verbe, il faut le reconnaître comme verbe, et trouver avec quoi il s'accorde; de même pour l'adjectif; il faut aussi savoir ce qui n'est pas un adjectif, ni un verbe...

Les exigences des programmes apparaissent d'une ambition démesurée pour bon nombre d'élèves, mais leur tête

<p><b>L'ANALYSE EST DIFFICILE POURQUOI?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'analyse implique des notions grammaticales et repose sur les capacités des élèves à comprendre ces notions</li> <li>• Or <b>CES NOTIONS SONT COMPLEXES</b></li> <li>• Cette complexité est largement sous estimée</li> </ul>	<p>n'est pas vide pour autant: ils échafaudent tous des règles à la mesure de ce qu'ils peuvent concevoir, à partir des enseignements qu'ils reçoivent.</p> <p>C'est pour cela qu'ils font des erreurs « intelligentes », car appuyées sur une réflexion et une analyse complexe: ils mettent parfois la bonne marque sur le bon mot (la jolie maison), parfois ils ne la mettent pas ou sur le mauvais mot: une joli maison, elle voie la maison (parce que c'est elle - une fille - qui voit, ou parce que c'est <u>la</u> maison) .</p> <p>Ces conceptions, normales en début d'apprentissage, s'estompent peu à peu, la compréhension s'ajuste de plus en plus à la norme. Mais elles persistent chez certains élèves, parfois au collège et au-delà, et deviennent de véritables obstacles.</p>	
<p><b>• ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE C'EST APPRENDRE A NOS ELEVES A ANALYSER LA VARIATION DES MOTS EN FONCTION DU CONTEXTE</b></p>	<p>La prise en compte de ces conceptions et les verbalisations de l'adulte pour faire comprendre à l'élève l'écart entre sa production et la norme, sans le culpabiliser, réduit la durabilité des erreurs et stabilise des connaissances. C'est ce que Mireille Brigaudiot a appelé l'attitude : VIP ; qui est un des fondements de toute pédagogie.</p> <p><b>Valider</b> (la réflexion de l'élève, l'effort produit : tu as cherché...tu trouves...)</p> <p><b>Interpréter</b> (dire ce que l'on a compris de son travail de réflexion : tu penses que...tu as compris..., tu sais...)</p> <p><b>Poser l'écart</b> (expliquer le chemin encore à parcourir, expliciter ce qui a permis, ou empêché la réussite de la tâche)</p>	
<p>• Les élèves ont du mal à mettre les marques attendues parce qu'ils comprennent encore imparfaitement le fonctionnement des catégories et de la syntaxe</p> <p>• Ils ont du mal à appréhender le fonctionnement linguistique parce que les concepts grammaticaux en jeu sont trop complexes pour eux</p>	<p><b>APPRENDRE A ANALYSER LA VARIATION DES MOTS EN FONCTION DU CONTEXTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que les <b>MARQUES ORTHOGRAPHIQUES SONT VISIBLES</b>, elles aident les jeunes élèves à percevoir <b>LES CLASSES DE MOTS ET LES RELATIONS SYNTAXIQUES</b></li> <li>• <b>ALLER DE L'ORTHOGRAPHE A LA GRAMMAIRE, UNE VOIE PROMETTEUSE</b></li> </ul>	<p><b>APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à mémoriser</li> <li>• Observer les marques orthographiques</li> <li>• Classer les mots</li> <li>• Analyser les contextes</li> </ul> <p><b>APPRENDRE A ANALYSER LA VARIATION DES MOTS EN FONCTION DU CONTEXTE</b></p>
<p><b>ETABLIR UNE PROGRESSION VERITABLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répartition des notions</li> <li>• Segmentation des notions</li> <li>• Prise en compte des acquis</li> </ul>	<p><b>REPARTITION DES NOTIONS:</b> la programmation consiste à distribuer par niveau de classe les notions qui seront étudiées</p> <p>Cf: repères des programmes</p> <p><b>SEGMENTATION DES NOTIONS:</b> répartition en sous catégories du contenu d'une notion au fil de l'année scolaire, du cycle (pluriel des noms en s, puis en x et z, puis des noms finissant par ou, etc...)</p> <p><i>Dans ces deux formes de programmations, on s'appuie sur les contenus, guidé par l'expérience et la tradition... cf manuels)</i></p> <p><b>LA PRISE EN COMPTE DES ACQUIS:</b> On décide du prochain contenu à enseigner en fonction de ce que les élèves ont déjà assimilé (succession de séquences d'enseignement) (sujet inversé, quand la reconnaissance du sujet est automatique dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté)</p> <p><i>Dans cette forme de programmation, on approche d'une progression: c'est bien l'évolution de la compréhension des élèves qui sous tend la dynamique des enseignements. Pour autant, la connaissance de la tradition et l'expérience se croisent forcément avec cette pratique de progression.</i></p>	

<p><b>ETABLIR UNE PROGRESSION VERITABLE</b></p> <p>Tenir compte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>POUR L'ORTHOGRAPHE LEXICALE: de la fréquence des mots et du répertoire de mots dont les élèves ont besoin pour écrire dans toutes les disciplines scolaires</li> <li>POUR L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE: des possibilités de compréhension des élèves des notions syntaxiques et morphologiques correspondant aux structures qu'ils utilisent dans leurs écrits</li> </ul>	<p><b>ORTHO LEXICALE:</b> Cela nécessite d'utiliser des échelles de fréquence (Echelle d'acquisition en orthographe lexicale, MANULEX, Nina Catach, Dubois-Buyse...)</p> <p><b>ORTHO GRAMMATICALE:</b> Cela nécessite de proposer des occasions d'écrire multiples et d'analyser les structures utilisées, les réussites et les erreurs produites.</p>
<p><b>ETABLIR UNE PROGRESSION VERITABLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Admettre que l'apprentissage de l'orthographe s'inscrit dans la durée: jusqu'à la fin du collège au moins</li> <li>Expliquer aux élèves (aux PE et aux parents...) que cet apprentissage difficile ne donne pas toujours des résultats immédiats</li> <li>Enseigner en qualité plutôt qu'en quantité</li> <li>Réguler progressivement plutôt que répéter les mêmes formes de leçons: enseigner des notions à la portée des élèves (ZPD Vygotski)</li> </ul>	<p><b>CP CE1 :</b> tout est nouveau. Les élèves découvrent les mots, les phrases. Que les mots se classent en noms, verbes, déterminants, adjectifs; le principe alphabétique; qu'il y a des lettres non prononcées, qu'il y a des formes pour les verbes, d'autres pour les autres mots, la notion de pluriel, de genre des mots (à ne pas confondre avec le genre des personnes: les garçons et les filles ont une trousse dans un cartable...)... La découverte de l'écrit, dont l'orthographe fait partie, est l'objet de nombreuses découvertes et donne l'occasion de parler sur et de la langue française.</p> <p><b>CE2, CM1, CM2:</b> les élèves ont déjà fait de nombreuses découvertes de la langue, qui sont autant de points d'appui pour élargir cette exploration: les connaissances s'élargissent et s'approfondissent</p> <p>En Cycle 3, les élèves ont déjà des savoirs orthographiques, conscients ou non, il faut s'interdire de faire comme si on partait de 0.</p>
<p><b>HYPOTHESE:</b> c'est parce qu'on ne prend pas suffisamment de temps pour permettre à l'élève d'assimiler une notion que l'on finit par en perdre à revenir sans cesse sur les mêmes points, ce qui revient à gaspiller le temps dont on dispose</p> <p><b>PROPOSITION: MIEUX UTILISER LE TEMPS SCOLAIRE EN PRENANT LE TEMPS QU'IL FAUT, VOIR MOINS DE NOTIONS MAIS PLUS EN PROFONDEUR</b></p>	<p>Il faut donc, en Cycle 3 réactiver les connaissances acquises, enseigner quand et comment les mobiliser, il s'agit souvent d'utiliser une règle connue dans un contexte plus complexe: phrases simples, complexes, textes. Les élèves sont donc amenés à réorganiser les savoirs déjà installés (erronés ou justes) pour s'appropriier le nouveau savoir.</p> <p>Exemple: Arbre des connaissances orthographiques en début d'année, évolutif au fil des périodes – individuel et collectif</p>
<p><b>ETABLIR UNE PROGRESSION VERITABLE</b></p> <p>APPRENTISSAGE EN PLUSIEURS PHASES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>TEMPS DE LA DECOUVERTE CP/CE1/ CE2</li> <li>TEMPS DE L'APPROFONDISSEMENT CE2/CM1/CM2/6<sup>ème</sup></li> <li>TEMPS DE LA CLARIFICATION CE1/CE2/CM1/CM2/6<sup>ème</sup></li> <li>TEMPS DE L'AUTOMATISATION CE2/CM1/CM2/COLLEGE</li> </ul>	<p><b>CLARIFICATION:</b> alors que les élèves ont acquis un certain nombre de savoirs, appris et mémorisé un certain nombre de leçons, qu'ils appliquent ce qu'ils ont compris, ce qu'ils écrivent n'est pas toujours juste. Tout se mélange! En particulier avec le e, le s, les t... Ils ne savent finalement pas si bien ce qu'est un nom, un déterminant, un adjectif, un verbe: il faut revenir, d'une autre façon sur ces notions, pour les clarifier.</p> <p><b>AUTOMATISATION:</b> les élèves doivent s'entraîner longtemps avant de pouvoir écrire en pensant surtout à ce qu'ils veulent écrire et presque plus à comment ils doivent l'écrire (cf adulte). Tout au long de la phase d'apprentissage, dès la découverte, un certain nombre d'activités variées doivent permettre de tendre vers le plus possible d'automatismes afin de réduire au mieux la charge cognitive de l'activité d'écriture.</p>
<p><b>L'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES ORTHOGRAPHIQUES PASSE PAR UNE DIVERSITE DE MODES DE TRAVAIL ET D'ACTIVITES POUR DECOUVRIR, APPROFONDIR, CLARIFIER ET AUTOMATISER</b></p>	

<p><b>PRATIQUER UNE EVALUATION POSITIVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une évaluation non décourageante part du principe que les élèves ne peuvent pas obtenir instantanément les mêmes résultats qu'un expert en orthographe, mais qu'ils approchent progressivement de la norme orthographique</li> </ul> 	<p>L'objectif de l'enseignant est de mettre fin à la culpabilité de l'élève qui « fait des fautes » d'orthographe, de rendre chaque progrès visible afin d'encourager tous les élèves à maintenir leur motivation sur cet apprentissage long et difficile.</p> <p>Il s'agit plus généralement de développer un autre rapport à la langue française: développer de l'intérêt et du plaisir à cette découverte plutôt que de l'angoisse et la perte de l'estime de soi.</p>
<p><b>EVALUATION POSITIVE</b></p> <p>Si l'on admet que l'apprentissage de l'orthographe normée prend une dizaine d'années... Nous devons prévoir une évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui rende les progrès visibles</li> <li>• Qui fixe des objectifs limités</li> <li>• Qui porte sur des savoirs accessibles, effectivement appris en classe</li> </ul> 	
<p><b>EVALUATION POSITIVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluer ni trop tôt, ni tout le temps</li> <li>• Pour préserver l'envie d'apprendre, il faut mesurer les progrès</li> <li>• Or chez les plus jeunes, ces progrès ne sont guère quantifiables</li> <li>• Tenir compte des phénomènes d'assimilation et d'accommodation (Piaget) dans l'évolution des savoirs</li> </ul> 	<p>Dans le processus d'apprentissage, on sait que le sujet intègre ce qui est nouveau à ce qu'il savait déjà. Souvent, l'apport nouveau déstabilise la structure cognitive, c'est-à-dire l'organisation des connaissances anciennes. L'ensemble des connaissances se réorganise alors (assimilation et accommodation), on peut observer l'apparition ou la réapparition d'erreurs dans un premier temps, puis l'accommodation débouche sur un savoir de plus haut niveau, mieux structuré, plus opératoire. Il faut accompagner et respecter ce processus et faire preuve de patience.</p>
<p><b>EVALUATION POSITIVE</b></p> <p>TROIS TYPES DE BILAN EVALUATIF</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EPREUVE SPECIFIQUE</li> <li>• PRODUCTION ECRITE</li> <li>• DICTEE DIAGNOSTIQUE</li> </ul> 	<p><b>EPREUVE SPECIFIQUE:</b> dictée, exercice à trous, transformations, cf évaluations nationales, bilans des manuels... Si on veut noter, c'est facile - si on veut s'en servir pour évaluer des progrès, on peut prévoir plusieurs passations à des dates différentes et donner une échelle de progrès des réussites et l'évolution dans le temps de celles-ci, ou si on note, une courbe de notes.</p> <p><b>PRODUCTION ECRITE:</b> il s'agit d'évaluer la progression des élèves vers l'objectif majeur de l'école primaire, c'est-à-dire évaluer la capacité des élèves à contrôler l'orthographe dans leurs propres textes (création de phrases, texte avec ou sans contraintes d'écriture, rédaction). L'évaluation doit alors intervenir après une relecture différée, avec tous les outils habituels de révision (cahiers, manuels, dictionnaires...)</p>
<p>Traditionnellement on se sert de textes différents pour évaluer au cours d'une année scolaire. L'élève est étiqueté en progrès ou recul selon que sa moyenne monte ou descend.</p> <p>L'inconvénient est que l'on change d'instrument de mesure en permanence, puisque les difficultés des différents textes diffèrent.</p> 	<p>L'évaluation porte sur une portion du texte (les 3 premières phrases au CE, 5 au CM), elle ne concerne qu'un ou deux points qui ont été étudiés en classe (accord groupe nominal...) En CM2, il est possible de calculer le pourcentage des chaînes d'accord correctes sur l'ensemble du texte, voire de mots écrits correctement.</p> <p><b>DICTEE DIAGNOSTIQUE:</b> Pour évaluer de façon précise la progression des élèves, un même texte est proposé trois fois dans l'année, dernière semaine de septembre, janvier, mai.</p> <p>Cette dictée n'est pas corrigée avec les élèves, ils ne reçoivent pas leur copie, seul le pourcentage de mots correctement orthographiés leur est transmis ainsi qu'à leur famille. Les élèves peuvent lire directement leurs progrès, en comparant ces taux de réussite. Leur progression n'est pas liée à des corrections limitées au texte, mais au travail de fond qui est mené dans la classe et aux acquisitions effectuées.</p>

PROPOSER DES ACTIVITES QUI ENGAGENT L'ELEVE INTELLECTUELLEMENT

- LA FAUSSE ACTIVITE
- LES FAUX FUYANTS DU COURS D'ORTHOGRAPHE



**ATTENTION A LA FAUSSE ACTIVITE:** l'exécution de la tâche n'est pas la mobilisation de l'activité intellectuelle. Les élèves, surtout les plus fragiles, ne vont pas différencier les tâches, ils vont avoir la même implication dans la copie de la date, de la consigne et dans les véritables contenus à traiter.

Les tâches proposées ont un but d'apprentissage (découpage de mots, surlignage...) mais elles ne sont pas perçues comme un moyen d'apprendre pour une partie des élèves: ils répondent à la demande « de surface », s'activent, coupent, collent, écrivent, colorient, pour répondre à une demande de l'enseignant (et des parents: « tu écoutes bien et tu fais ce qu'on te dit »), pas pour apprendre.

Mise au point: les impasses du discours dialogué

**LE DISCOURS DIALOGUE ORTHOGRAPHIQUE:** l'enseignant laisse souvent un trou dans son discours, les élèves cherchent alors à deviner la réponse attendue, si on demande ce qu'il faut à la fin d'un mot, ils répondent « s », puis se rétractent et observent la mimique du maître, cherchent un indice dans son intonation « tu mets un s? » ou en entendant la réaction ou non réaction des « bons élèves ». La rectification n'est pas nécessairement l'effet d'un raisonnement. En français, la nature des marques grammaticales et des habitudes scolaires permet un calcul du type: « si c'est pas s, alors y a rien... » ou « s'il me pose la question à nouveau, c'est que c'est pas ça! ». L'élève va donc modifier sa proposition, ce qui peut être interprété comme signe qu'il réfléchit et progresse alors que ce n'est souvent pas le fruit d'une réflexion mais plutôt une réaction.

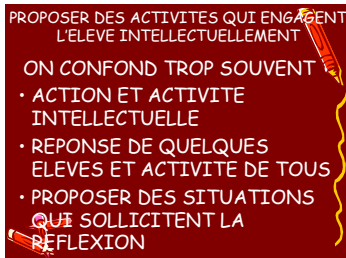
**LES EXERCICES:** ceux que l'on rencontre dans les manuels, et qui sont majoritaires dans les classes proposent trop souvent une consigne qui permet une réponse mécanique (complète par é ou er, avec la, le ou les...).

Ce type de leçons, mené en majeure partie oralement par l'enseignant, au fil de ses questions correspond au fil de sa pensée d'adulte, expert, qui maîtrise non seulement la notion enseignée mais aussi le déroulement de la séance qu'il a construite. Le dialogue se place inévitablement alors avec les élèves les plus avancés, car le saut conceptuel est trop grand pour les autres qui ne peuvent pas réfléchir à ce qui vient d'être dit. Cette situation provoque la construction de conceptions erronées pouvant faire ensuite obstacle aux apprentissages (l'élève ne retenant qu'une partie des apports, en fonction de ce qu'il sait ou croit savoir). Ce système paraît bloqué: la classe semble active, tout le monde est persuadé de faire ce qu'il faut. L'activité apparente masque l'absence d'engagement intellectuel d'une partie des élèves, les plus faibles. Trop éloignés de la logique de l'enseignant, ils n'apprennent pas. Mais ils donnent le change, et le maître ne peut pas toujours s'en rendre compte: ce qu'il voit, c'est que les erreurs persistent.

PROPOSER DES ACTIVITES QUI ENGAGENT L'ELEVE INTELLECTUELLEMENT

ON CONFOND TROP SOUVENT

- ACTION ET ACTIVITE INTELLECTUELLE
- REPONSE DE QUELQUES ELEVES ET ACTIVITE DE TOUS
- PROPOSER DES SITUATIONS QUI SOLLICITENT LA REFLEXION







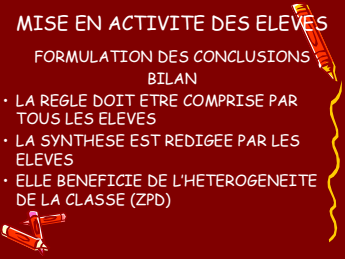
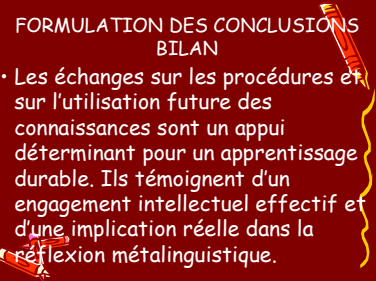
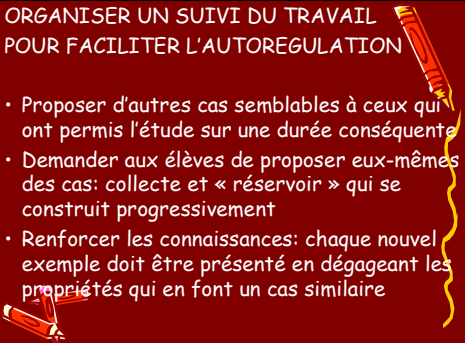
Les élèves parviennent à s'organiser à notre insu afin que la classe fonctionne et que les activités puissent se dérouler: élèves chargés, tacitement ou explicitement, de répondre au maître, de faire avancer le dialogue, de donner les réponses pour contenter celui-ci.

Les élèves « jouent le jeu »: regardent, écrivent...

On ne peut pas « piloter » le cerveau de nos élèves et les « obliger » à apprendre, la conceptualisation et l'apprentissage sont des mouvements individuels et intérieurs. Mais on peut agir sur les situations: certaines situations parent aux conduites d'évitement et aboutissent à un engagement intellectuel de tous les élèves.



<p>MISE EN ACTIVITE DES ELEVES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LE CLASSEMENT</li> <li>• LA JUSTIFICATION ECRITE</li> <li>• LA CONFRONTATION ORALE</li> <li>• LA FORMULATION DES CONCLUSIONS - LE BILAN</li> </ul> 	
<p>MISE EN ACTIVITE DES ELEVES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LE CLASSEMENT: découvrir un concept</li> <li>• Cf Britt-Mari Barth Montrer aux élèves des exemples du concept Faire expliciter les attributs de ce concept Donner le mot étiquette du concept</li> </ul> 	<p>On trouve des activités de classements dans les manuels, mais elles limitent l'activité de l'élève en proposant déjà un critère de classement: noms féminins / noms masculins – singulier / pluriel.</p> <p>Il est plus profitable de proposer un tri ouvert, où les élèves doivent déterminer eux-mêmes les critères de tri</p> <p>Corpus de mots ou groupes de mots, l'orientation de la mise en commun se focalise sur les critères de tri et non sur une correction de celui-ci. Au départ, en CE1, les élèves vont commencer par des tris par le sens des mots, ou par les lettres et sons qui constituent le mot, ce qui est compréhensible à l'issue d'un apprentissage tout récent de la lecture où le déchiffrage et la compréhension de l'écrit domine. L'apprentissage de la grammaire oblige à observer l'écrit d'une autre manière, la compréhension de cette différence de focale doit être explicitée par l'enseignant. Les activités de tris, avec une mise en commun orientée vers les critères grammaticaux et orthographiques permettent l'entrée dans l'étude de la langue.</p>
<p>MISE EN ACTIVITE DES ELEVES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LA JUSTIFICATION ECRITE</li> </ul> <p>Donne un espace à la réflexion silencieuse et permet la concentration</p> <p>Laisse moins de place aux conduites d'évitement</p> <p>Constitue une trace utile pour orienter la suite du travail</p> 	<p>Demander aux élèves de justifier une réponse revient à leur demander de réfléchir aux caractéristiques linguistiques des exemples travaillés.</p> <p>La justification est le plus souvent écrite et individuelle, pour que chacun ait le temps de réfléchir; elle peut être ensuite échangée dans un groupe où le travail est plus intéressant si chacun a des arguments à défendre ou des propositions à faire.</p> <p>C'est une activité exigeante. Les recherches internationales montrent que les jeunes français n'y sont que peu habitués. Pourtant le langage joue un rôle important dans la construction de concept, la justification écrite de l'orthographe est donc un entraînement important. Cf poursuite des études, lectures de l'implicite, etc.</p>
<p>MISE EN ACTIVITE DES ELEVES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LA CONFRONTATION ORALE</li> <li>• PROVOQUER DES REAJUSTEMENTS COGNITIFS, FAIRE AVANCER LA COMPREHENSION INDIVIDUELLE DES NOTIONS</li> <li>• VERBALISER POUR EXPLICITER</li> </ul> 	<p>- La phase qui suit un travail individuel ou de petit groupe est donc une phase de confrontation collective et non une correction. Cette confrontation est un levier des plus efficaces pour faire évoluer les connaissances de l'élève. Il peut comprendre ce qu'il n'avait pas perçu tout seul, éclairés par les justifications des autres élèves.</p> <p>Ex: celui qui écrit: « plusieurs voitures étaient cassés » s'est attaché uniquement au pluriel; les justifications par d'autres élèves de l'écriture « cassées », parce qu'on dit une voiture, et qu'il y en a plusieurs alors il faut « e » et « s » fera bouger sa représentation « il peut y avoir deux lettres finales muettes, je dois penser aussi au féminin/masculin et pas qu'au pluriel... ». La trace de ce travail, sous forme d'affiche où les différents exemples rencontrés pourront être collectés, permettra de reconnaître la même situation « les portes fracturées, c'est comme l'autre fois les voitures cassées: e et s! »</p> <p>-La confrontation est une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe. La verbalisation qu'elle implique oblige les élèves à rendre explicite ce qui était implicite: en cherchant les preuves de ce qu'ils avancent, ils désignent des catégories linguistiques, font des manipulations, établissent des liens avec ce qui a déjà été appris. Les échanges</p>

	<p>sont accompagnés de traces des réflexions: exemples, flèches, encadrements des points communs...</p> <p>-Ces confrontations bénéficient à tous les élèves et en particulier aux plus faibles en orthographe, car ils découvrent comment on raisonne sur l'orthographe.</p> <p>- La justification orale doit être sollicitée chaque fois qu'une réponse est demandée, nous pouvons en faire une posture centrale dans notre classe. Au fil du temps, les élèves développent des capacités d'argumentation et d'écoute, bénéfiques transversaux non négligeables.</p>
 <p><b>MISE EN ACTIVITE DES ELEVES</b> FORMULATION DES CONCLUSIONS BILAN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LA REGLE DOIT ETRE COMPRISE PAR TOUS LES ELEVES</li> <li>• LA SYNTHESE EST REDIGEE PAR LES ELEVES</li> <li>• ELLE BENEFICIE DE L'HETEROGENEITE DE LA CLASSE (ZPD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La règle doit être comprise par tous, sinon elle ne pourra être utilisée à bon escient, même si elle est récitée par cœur.</li> <li>- Les élèves doivent rédiger eux-mêmes la conclusion de leur travail. La formulation est ainsi en adéquation avec ce qu'ils comprennent: syntaxe, lexique, exemples.</li> <li>- La synthèse finale s'appuie sur l'hétérogénéité de la classe, elle s'appuie sur la formulation des élèves les plus avancés, tout en restant dans la Zone Proximale de Développement des autres élèves, et qu'elle prend sens dans les activités vécues (tris, classifications, transformations, justifications)</li> <li>- Le temps passé à écrire la synthèse n'est pas du temps perdu: il fait partie intégrante du temps d'apprentissage, c'est une mise à distance, où les élèves apprennent à parler et à écrire sur les aspects formels de la langue, ce qui leur sera de plus en plus demandé dans la suite de leurs études.</li> </ul>
 <p><b>FORMULATION DES CONCLUSIONS BILAN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les échanges sur les procédures et sur l'utilisation future des connaissances sont un appui déterminant pour un apprentissage durable. Ils témoignent d'un engagement intellectuel effectif et d'une implication réelle dans la réflexion métalinguistique.</li> </ul>	<p>La dernière étape de la séquence d'enseignement, celle du bilan, sollicite encore l'activité de l'élève. Cette étape est fondamentale, pour tous, et bénéfique pour les plus faibles qui ont du mal à saisir ce qui fondamental pour apprendre.</p> <p>Guidage de la formulation des conclusions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse des nouvelles connaissances</li> </ul> <p>Qu'a-t-on appris? Comment peut-on le dire?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexion sur les modalités de cette connaissance</li> </ul> <p>Comment a-t-on fait pour arriver à ce savoir? Quels obstacles a-t-on surmontés?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticiper sur les futures utilisations de cette connaissance</li> </ul>
 <p><b>ORGANISER UN SUIVI DU TRAVAIL POUR FACILITER L'AUTOREGULATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer d'autres cas semblables à ceux qui ont permis l'étude sur une durée conséquente</li> <li>• Demander aux élèves de proposer eux-mêmes des cas: collecte et « réservoir » qui se construit progressivement</li> <li>• Renforcer les connaissances: chaque nouvel exemple doit être présenté en dégageant les propriétés qui en font un cas similaire</li> </ul>	<p>A quoi peut servir ce qu'on a appris?</p> <p>Que devra-t-on faire la prochaine fois?</p> <p>A quoi devra-t-on faire attention?</p>