

Les textes officiels pour l'École Primaire
www.formapex.com

**ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE
DANS LES ÉCOLES ET DANS LES COLLÈGES**

1977



R.L.R. : 514-5¹**Circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977**

(Écoles : bureau DE 5 ; Collèges : bureau DC 2)

Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie.

**Enseignement de l'orthographe
dans les écoles et dans les collèges.****INTRODUCTION**

L'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite. A celui qui lit, elle offre des indices qui facilitent la compréhension du texte ; à celui qui écrit, elle impose des contraintes qui réduisent les risques de malentendus : s'il lui fait subir de graves atteintes, il suscite chez la plupart de ceux à qui il s'adresse un jugement défavorable qui, selon la nature des relations sociales ou professionnelles, peut aller jusqu'au discrédit. Pour ces motifs, il appartient à l'institution scolaire d'assurer une pratique adéquate de l'orthographe à tous ceux qu'elle contribue à former.

On avance souvent que, dans nos classes, l'orthographe se serait dangereusement dégradée. Il y a du vrai dans cette opinion, mais il convient d'en préciser la portée. Un élève d'aujourd'hui ne commet probablement pas beaucoup plus d'erreurs de forte taille qu'un de ses devanciers placé dans une situation comparable, mais il commet, de manière usuelle, un plus grand nombre d'erreurs de taille variée. Les défaillances n'épargnent aucun individu, aucun niveau : sur un lot quelconque de copies, même dans l'enseignement supérieur, il ne s'en rencontre à peu près aucune d'indemne. Il faut admettre que le mal, s'il n'est pas plus intense, s'est effectivement répandu.

Pour découvrir les causes de cette extension, il y a lieu d'analyser les principaux types d'erreurs orthographiques. Les unes altèrent la substance phonétique d'un mot, parce qu'un phonème est inexactement perçu ou transcrit (par exemple, **éclantine* au lieu de *églantine*) ; d'autres altèrent la physionomie graphique d'un mot, parce que le rédacteur omet, ajoute ou modifie des éléments (par exemple, **exceptionel*, **appercevoir*, **défence*) ; d'autres encore altèrent la forme qu'un mot devrait revêtir selon son emploi, parce que des règles d'accord sont transgressées (par exemple, *les jeux de cartes *auxquelles elles se plaisent, la chance qu'il a *eu*). On constate que les erreurs de la première espèce, souvent liées à des troubles de l'audition, de la phonation ou de la vue, sont fréquentes chez les enfants, mais diminuent, en général, avec l'âge, tandis que les secondes et les troisièmes, qui procèdent de la négligence autant que de l'ignorance, se maintiennent à des degrés divers dans tous le cours des études (un fait symptomatique est le sort que subissent l'accentuation et la ponctuation : elles sont de plus en plus maltraitées). On peut se demander si l'intervention croissante des moyens audio-oraux et audio-visuels de communication dans la vie quotidienne ne provoque pas chez les élèves un fléchissement de l'attention appliquée à l'écrit. De même, on peut s'interroger sur l'efficacité d'une pédagogie qui, dans la formation primaire, passe en revue trop tôt trop de notions inégalement assimilables, aux dépens de la possession solide des notions fondamentales, et, dans la formation secondaire, ne touche que partiellement un public devenu moins homogène et plus prompt à la dispersion.

Face à ces difficultés, il est indispensable que l'enseignement de l'orthographe

¹ . Voir aussi à l'article 525-2a.

s'attache à développer, en même temps que les connaissances, l'esprit de vigilance et la volonté de discernement. Il peut y parvenir s'il est organisé de manière suivie et fermement conduite, du cycle préparatoire à la classe de Troisième, et prolongé, autant qu'il en est besoin, au-delà. En vue de tirer de cette continuité tout le bénéfice qu'on en doit attendre, il y a avantage à ce que l'école, ajustant ses ambitions, se préoccupe moins de la quantité que de la qualité des acquisitions - mieux vaut un savoir limité, mais durable, qu'un savoir copieux, mais incertain - et que le collège, acceptant de voir en Sixième cet apprentissage seulement commencé, s'efforce de le parfaire par une action appropriée. Pour l'école et pour le collège, le document qu'on va lire définit des objectifs, établit des progressions, propose des méthodes adaptées à chaque phase de la scolarité.

Il importe, avant tout, de prendre en compte avec soin les données sur lesquelles repose cet enseignement : données physio-psychologiques (il s'agit d'accoutumer l'enfant à de meilleures discriminations dans l'audition et la phonation, de l'exercer à structurer ses perceptions visuelles et à les mémoriser) ; données socio-psychologiques (il s'agit de compenser certaines insuffisances linguistiques dépendant de l'environnement et de lutter contre des tendances à la distraction ou à la facilité que favorisent les sollicitations du monde moderne) ; données psychogénétiques (il s'agit de respecter les rythmes d'évolution qui conduisent les élèves à différents stades d'abstraction et de généralisation, notamment pour l'appréhension de constantes morphologiques et de relations fonctionnelles).

En ce qui concerne l'orthographe lexicale, des travaux récents ont montré que le système phonético-graphique du français, en dépit de sa complexité, se prête à une relative rationalisation. Le professeur peut mettre en évidence des séries analogiques (groupes de mots possédant un élément commun — affixe, radical, désinence — de même valeur phonique, sémantique, graphique), des séries à homonymie partielle (groupes de mots comprenant un ou plusieurs éléments homophones, mais non homographes), des séries particulières (mots-outils).

Cette distribution fournit les bases d'un apprentissage ordonné. D'autre part, des enquêtes statistiques ont permis :

- de recenser les mots qui, à la fin de la scolarité obligatoire, couvrent à 90 % toute communication orale faite par des élèves et tout texte écrit, rédigé ou rencontré par eux (en dehors des textes dont le caractère littéraire ou technique est fortement marqué) ; le nombre de ces mots n'atteint pas 4 000 ;
- de classer ces mots en ensembles de difficulté croissante (mesurée par le pourcentage d'erreurs relevées sur chaque forme), de telle sorte que l'intervalle soit à peu près régulier entre deux ensembles successifs ; à chaque période de la scolarité, des repères permettent d'identifier, avec une marge tolérable d'approximation, le pourcentage de mots d'un même échelon qu'un élève est capable d'écrire correctement et le pourcentage d'élèves capables d'écrire correctement tout mot de l'échelon. A partir de ces tables de fréquence et de ces échelles d'acquisition utilisées avec souplesse, il est possible de déceler si tel élève ou telle classe possède - sens et orthographe - le vocabulaire correspondant à son niveau, ou se trouve soit en avance, soit en retard ; le professeur peut alors hiérarchiser les urgences et adapter ses démarches aux besoins.

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 conjuguent les effets de l'imprégnation et ceux de la prise de conscience.

Ainsi compris, l'enseignement de l'orthographe est à la fois spécifique et global. Il est spécifique, parce qu'à des interventions ponctuelles et à des séquences occasionnelles il associe des études systématiques relevant d'intentions méditées. Il est global, parce qu'il ne se borne pas à soumettre les élèves à des exigences sévères à l'occasion d'exercices déterminés en les tenant quittes d'obligations dans les autres circonstances : chaque activité de la classe permet de vérifier et d'apprendre l'orthographe ; au collège et

au lycée, le professeur de français n'est pas le seul à en assurer le respect : tous ses collègues, quelle que soit leur discipline, doivent coopérer à cette mission. Cet enseignement est global aussi parce qu'il vise à développer les facultés d'observation, le sens de la précision et de la rigueur, l'aptitude à assumer des contraintes qui donnent justesse et force à la conception en même temps qu'à l'expression de la pensée. De ce fait, il a une haute valeur éducative, car il implique, comme l'ensemble de l'enseignement du français, un encouragement continu à l'effort motivé.

Les propositions qui suivent sont groupées en deux séries, qui concernent respectivement les écoles (I et II) et les collèges (III et IV). Chaque série fixe les compétences orthographiques assignées comme objectif à la fin de la scolarité correspondante et présente un commentaire pédagogique incluant une progression (écoles), des conseils de méthode et des observations sur le rôle formateur des comportements d'évaluation (collèges).

On ne s'étonnera pas de découvrir entre ces séries plusieurs recoupements. C'est le cas, par exemple, des indications relatives aux processus d'apprentissage de l'orthographe, aux divers modes d'intervention des maîtres, à l'utilisation des tables de fréquence et des échelles d'acquisition, à certains types d'exercices.

Pour éviter des reprises détaillées, ces indications font l'objet, dans la deuxième série, de simples allusions. On les complètera en se reportant à la première.

A travers les nuances que comportent des actions adaptées à l'évolution des élèves, ces similitudes attestent la continuité nécessaire de l'enseignement de l'orthographe et l'unité de son inspiration.

I. COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES ASSIGNÉES COMME OBJECTIF A LA FIN DE LA SCOLARITÉ PRIMAIRE

Les indications qui suivent constituent des données de référence qu'il convient d'adapter et de préciser, localement, par concertation entre les enseignants de l'école primaire et du collège.

1. - Compétences d'ordre général

(associées aux compétences d'ordre plus spécifiquement orthographique)

Les élèves doivent :

- être attentifs aux formes de l'écrit et à l'orthographe en général, aussi bien lorsqu'ils écrivent que lorsqu'ils lisent un texte d'autrui ;
- présenter avec soin leurs travaux écrits (lisibilité, qualité de l'écriture : former correctement les lettres - minuscules et majuscules - et les chiffres) ;
- savoir recourir au dictionnaire ;
- être capables de manifester (par leurs réactions, leurs commentaires, les questions qu'ils posent ou les réponses qu'ils fournissent à celles qu'on leur pose) qu'ils ont compris un texte lu silencieusement (texte d'une page environ dont le contenu convient à leurs intérêts et à leurs possibilités de compréhension, et dont la facture - syntaxe et lexique - correspond à leurs compétences linguistiques) ;
- lire un texte à haute voix, sans erreur grave de prononciation (sans déformation de sons rendant un mot incompréhensible) et en montrant, par leur débit et le respect de la ponctuation, qu'ils en saisissent les articulations ;
- respecter dans les textes qu'ils écrivent les règles les plus usuelles de la ponctuation,

en particulier, marquer la fin des phrases par un point ;
 - copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en prose ou en vers.

2. - Compétences orthographiques

Sans méconnaître l'intérêt que peut présenter l'évaluation de ces compétences en situation spécifique d'exercice d'orthographe (du type dictée de contrôle), il convient de souligner que c'est essentiellement la façon dont les élèves les mettent en œuvre en situation de production écrite courante (rédaction d'un texte personnel d'une dizaine de lignes par exemple) qui est la plus significative.

2.1. - Compétences d'ordre phonologique

Les élèves doivent maîtriser :

2.1.1. - les graphies les plus fréquentes d'un même phonème

Par exemple :

[s] saut, tasse, traçons, scie, six, nation, etc.
 [ʒ] matin, impur, peindre, Reims, sain, essaim etc.

2.1.2. - les différentes valeurs phonologiques d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres, rôle des accents compris :

Par exemple :

c (car, race, broc),
 g (gare, rage, poing) ;
 y (pays, noyer, Raymond),
 x (taxi, exercice, six, sixième, deux, etc.) ;
 o ≠ ô (roder [ɔ] ; rôder [o]) ;
 é ≠ è ≠ ê (méchant [e], mèche [ʃ], mêler [e], même [ʃ])
 en (agent, chien, ennemi) ;
 ill (ville, fille),
 etc.

2.1.3. - les oppositions

de type *tir* ≠ *tri*, *sien* ≠ *sein*, *loin* ≠ *lion*, etc.

D'une façon générale, les élèves ne doivent plus commettre ou laisser subsister dans leurs textes des erreurs qu'une lecture phonologiquement correcte de ce qu'ils ont écrit devrait leur révéler.

2.2. - Compétences relatives à l'orthographe lexicale ²

Les élèves doivent :

2.2.1. - orthographier correctement les mots normalement acquis vers 11-12 ans

(on prendra appui sur les tables de fréquence et les échelles d'acquisition), y compris les mots-outils ;

2.2.2. - savoir reconnaître les éléments de "séries",

par exemple :

- séries par analogie phonologique (ainsi, les mots correspondant à une même graphie du son [F] : mère, sève... ; neige, peigne... ; laine, maison... ; des, mes... ; bonnet, fu-ret...) ;
- séries pour lesquelles l'analogie phonologique se double d'une analogie morphologique (ainsi les suffixes : *ette*, *tion*, etc.; les préfixes avec doublement de consonne : *immédiat*, *immerger*, *immeuble*, etc.);
- séries par analogie orthographique des finales (ainsi, les finales en *té*; les finales muettes : *croc*, *accroc*, *broc*, etc., dont certaines se réalisent par dérivation : *galop*, *galoper* ; *tas*, *tasser*, etc.) ;
- séries par analogie étymologique (similitude orthographique des éléments d'une même famille de mots);
- séries homonymiques :
 - homographes (un ou une *voile*, un ou une *poêle*, le ou la *mousse*, etc.),
 - homophones non homographes (*sain*, *saint*, *sein*, *ceint*, etc.).

Ces compétences devraient se manifester par la capacité d'identifier les mots qui, parmi ceux du vocabulaire connu, appartiennent à telle ou telle série constituant pour les élèves un inventaire ouvert, sans qu'il soit nécessaire que les élèves formulent explicitement la constante selon laquelle elle s'établit.

En outre, lorsque ces séries ne rendent pas compte de tous les cas, il suffit que les élèves sachent que de telles exceptions existent et qu'ils en connaissent quelques exemples.

2.3. - Compétences à la fois d'ordre lexical et d'ordre grammatical

(N.B. : Pour ce type de compétences et pour le suivant - § 2.4. -, on distinguera :

- les cas correspondant à une acquisition qui doit être réalisée dès la fin de la scolarité primaire,
- les cas qui ont dû faire l'objet de démarches d'apprentissage, sans que les acquisitions correspondantes soient pleinement assurées).

2.3.1. - Segmentation en mots (dans la limite du vocabulaire connu),

- *acquis* : dans le groupe nominal (par exemple : *l'évier*) ;
- *en cours d'acquisition* : dans le groupe verbal (par exemple, il *la* regardait ≠ il *l'a* regardée).

2.3.2. - Homonymes grammaticaux : exemples de cas pour lesquels la

distinction devrait être :

- *acquise* : *a* ≠ *à* ; *ou* ≠ *où* ; *on* ≠ *ont* ;
- *en cours d'acquisition* : *ses* ≠ *ces* ≠ *c'est* ≠ *s'est* ; *leurs* (adjectif possessif) ≠ *leur* (pronom personnel).

² . La distinction entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale n'est surtout retenue ici que pour la commodité de l'exposé. S'il est vrai que ces deux aspects sont en fait, le plus souvent, en étroite interférence, il n'en demeure cependant pas moins que, du point de vue pédagogique, l'étude des difficultés orthographiques s'inscrit dans le prolongement, pour les unes, plutôt d'activités de vocabulaire (§ 2.2.), pour d'autres, plutôt d'activités de grammaire (§ 2.4.), pour certaines, à la convergence d'activités relevant de l'un et de l'autre de ces domaines (§ 2.3.).

2.3.3. - Conjugaison ; par référence aux propositions des I.O. du 4-12-1972, devraient être :

- *acquis* :

- * l'indicatif présent, l'imparfait, le futur simple, le passé composé ;
- * l'impératif (tournure active) ;
- * les particularités des verbes en *cer*, et en *ger* ;

- *en cours d'acquisition* :

- * les temps énumérés ci-dessus, à la tournure passive ;
- * le passé simple de l'indicatif ; le conditionnel ; le subjonctif ;
- * les notions sur les particularités des verbes en *ayer*, *oyer*, *uyer*, *eter*, *eler*.

2.4. - Compétences relatives à l'orthographe grammaticale

2.4.1. - Ce domaine de compétence concerne principalement les accords, ce qui implique :

- le maniement et l'identification des faits de langue auxquels correspond une règle d'accord (l'important étant d'abord la pratique correcte que la formulation de la règle peut contribuer à éclairer) ;

- la connaissance des marques par lesquelles l'accord se manifeste ;

- la maîtrise des structures syntaxiques où s'applique la règle considérée.

Ainsi, il est des cas où la pratique correcte d'une règle doit être acquise lorsqu'il s'agit de structures simples, mais peut n'être encore qu'en cours d'acquisition à propos de structures plus complexes.

2.4.2. - Groupe verbal et groupe nominal

Les élèves doivent, dans un texte :

- identifier les groupes verbaux et les groupes nominaux ;

- distinguer les noms et les verbes conjugués ;

(compétence à acquérir essentiellement par la pratique active d'exercices de substitution, d'expansion et de réduction).

2.4.3. - Au sein du groupe verbal

Les élèves doivent faire preuve de compétences élémentaires en ce qui concerne :

2.4.3.1. - L'accord du verbe

- *acquis* : la règle générale d'accord en nombre et en personne avec le sujet et sa pratique dans les cas de constructions simples ;

- *en cours d'acquisition* : la pratique de cette règle dans les cas de constructions plus complexes :

- * sujet inversé ou éloigné du verbe ;
- * cas de sujets multiples d'un même verbe, de sujets communs à plusieurs verbes ;
- * "qui" à la première ou la deuxième personne ;
- * cas susceptibles d'induire, par contamination ou confusion, des graphies erronées du type : il les **voient*.

2.4.3.2. - Le participe passé

- *acquis* :

- * accord du participe passé employé comme adjectif, épithète ou attribut ;
à l'exclusion des temps composés de la tournure passive,
- * accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*.

- *en cours d'acquisition* :

- * accord du participe employé avec l'auxiliaire *être* (temps composés de la tournure passive), employé avec l'auxiliaire *avoir* (les élèves doivent savoir qu'il ne s'accorde pas avec le sujet du verbe), des verbes pronominaux (cas simples) ;
- * distinction entre participe passé et infinitif présent des verbes en *er*.

2.4.4. - Au sein du groupe nominal.

2.4.4.1. - Le féminin des noms

- *acquis* : notions générales ; rôle du e ;
- *en cours d'acquisition* : certaines particularités (par exemple consonnes doubles ou non : paysanne, faisane).

2.4.4.2. - Le pluriel des noms

- *acquis* : rôle du s, du x ; la transformation *al-aux* ;
- *en cours d'acquisition* : particularités (cas de noms en *ou, ail, al*), noms composés (cas les plus fréquents).

2.4.4.3. - Les déterminants

- *acquis* : orthographe correcte des articles ;
- *en cours d'acquisition* : particularités des autres déterminants.

2.4.4.4. - L'adjectif qualificatif

- *acquis* : règle d'accord avec le nom, marques générales du genre et du nombre ;
- *en cours d'acquisition* : particularités relatives
 - * aux marques du féminin (par exemple doublement ou non de consonne) ;
 - * aux marques du pluriel (par exemple : les exceptions à la règle de transformation *al-aux*) ;
 - * à certains adjectifs de couleur ;

cas de constructions complexes (par exemple adjectif éloigné du nom).

2.4.4.5. - Le groupe nominal comportant une proposition relative

- *acquis* : maniement élémentaire des accords liés à cette structure ;
- *en cours d'acquisition* : pratique sûre de ces accords.

II. ÉLÉMENTS D'UNE PROGRESSION POUR LA SCOLARITÉ PRIMAIRE

Il y a lieu, pour atteindre les objectifs proposés ci-dessus, de considérer, au cours de la scolarité primaire, deux grandes étapes :

- la première étape correspond à la phase d'apprentissage de la lecture ; elle comprend les deux premières années d'école primaire, c'est-à-dire le cycle préparatoire avec les prolongements et les consolidations, au cours de la seconde année, des acquisitions constituant les objectifs du cycle ;
- la deuxième étape correspond aux trois dernières années de la scolarité primaire, soit la deuxième année de cycle élémentaire et les deux années de cycle moyen.

La première année du cycle élémentaire peut être considérée comme une phase de recouvrement entre les deux étapes : si l'initiation orthographique y reste liée à la poursuite et à la consolidation de l'apprentissage de la lecture, elle doit aussi y donner lieu à l'amorce d'activités spécifiques qui, par leurs intentions et leur conception, relèvent déjà de la deuxième étape.

1. - La première étape

Au cours de cette étape, les acquisitions d'ordre orthographique sont très étroitement associées à l'apprentissage de la lecture. Elles en font même partie intégrante au cours de la première année,

Quelle que soit la méthode adoptée pour l'apprentissage de la lecture, il convient de faire une place importante aux démarches qui visent à mobiliser l'attention des élèves sur l'aspect graphique des signes (lettres, assemblages de lettres, mots) qu'ils apprennent à décoder. Ces démarches répondent à un certain nombre d'exigences qui sont indépendantes de la méthode, même si, en fonction de cette dernière, elles peuvent se

manifester de façon différente et avec une inégale acuité selon les divers moments de l'itinéraire.

En outre, si ces démarches doivent surtout donner lieu à des activités très étroitement liées à l'apprentissage de la lecture, elles peuvent aussi faire occasionnellement l'objet d'exercices d'intention orthographique plus systématiques, sous des formes suffisamment individualisées pour s'adapter aux difficultés propres à chaque élève.

1.1. - Les exigences évoquées ci-dessus sont, en premier lieu, celles qui, relatives à divers aspects de la pratique de la langue orale, doivent favoriser une correcte appréhension des correspondances entre code oral et code écrit.

A ce propos, l'initiation orthographique étant solidaire des démarches d'apprentissage de la lecture, il convient de rappeler, en ce qui concerne ces dernières :

- d'une part, l'importance des activités contribuant à améliorer la maîtrise de la langue orale (comme auditeur et comme locuteur) ;
- d'autre part, la nécessité de n'opérer qu'avec des textes dont le contenu fait écho à l'expérience des enfants et dont le registre de langue (au plan du lexique comme de la syntaxe) répond à leurs possibilités linguistiques.

En tenant compte de ces considérations et par référence au souci d'initiation orthographique, il y a lieu notamment :

1.1.1. - de développer la sûreté des discriminations phonologiques (à l'audition et à la prononciation)

- sons voyelles, par exemple :

[u] ≠ [y] (dessous ≠ dessus) ;
 [B] ≠ [D] (rang ≠ rond) ;
 [B] ≠ [G] (pense ≠ pince), etc.

- sons consonnes (simples ou complexes), en particulier dans le cadre de l'opposition entre consonnes sourdes et sonores :

[p] ≠ [b] (port ≠ bord) ;
 [t] ≠ [d] (temps ≠ dent) ;
 [k] ≠ [g] (cri ≠ gris) ;
 [f] ≠ [v] (fer ≠ ver) ;
 [s] ≠ [z] (dessert ≠ désert) ;
 [J] ≠ [I] (joue ≠ chou).

Peuvent contribuer à développer cette sûreté :

- la pratique de diverses comptines ;
- des jeux d'identification de mots (considérés dans un contexte) qui contiennent tel ou tel des sons à distinguer et qui constituent des paires d'opposition (p. ex. jeu de pigeon-vole ; tri d'objets ou d'images, etc.) ;
- des exercices de découverte, de reconnaissance et de localisation (dans la chaîne parlée), d'abord par audition, des sons dont la graphie doit faire ultérieurement l'objet de séances de lecture ;
- l'utilisation du magnétophone pour l'autocorrection individuelle de prononciations défectueuses.

N.B. : De telles activités ont déjà dû être largement pratiquées à l'école maternelle³ ; elles n'en sont pas moins à poursuivre au cycle préparatoire.

Ces activités doivent en outre prendre en compte des particularités liées aux prononciations régionales du français (par exemple : lait - [lɛ] ou [le]).

³ . Sans qu'il puisse être évidemment question d'initiation orthographique à proprement parler dès l'école maternelle, il convient de noter que, parmi les activités pratiquées à ce niveau, certaines de celles qui sont plus spécialement conçues dans les perspectives d'une préparation à l'apprentissage de la lecture peuvent contribuer au développement d'aptitudes sur lesquelles la compétence orthographique pourra ultérieurement se fonder (par exemple : découpage de la chaîne parlée; genèse de la pensée symbolique et activités de codage; structuration spatio-temporelle; observation attentive de signes visuels, y compris l'imprimé; éducation des perceptions visuelles, auditives, des coordinations auditivo-phonatrices, grapho-motrices, etc.).

1.1.2. - d'assurer l'appréhension des unités graphiques correspondant aux articulations de la chaîne parlée

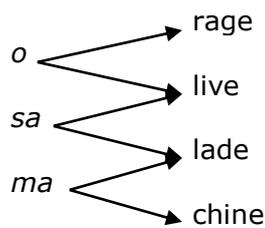
- la phrase dans son unité ;
 - le découpage en mots (exercices oraux de permutation ou de commutation des éléments d'une phrase) ;
 - le découpage en syllabes, en tenant compte du fait qu'il n'y a pas toujours coïncidence entre syllabes phoniques et syllabes graphiques (ex. : *to-ma-te* [to] - [mat]) et, qu'à l'oral, le découpage n'est pas le même selon les situations (comptine ≠ communication courante ; mot isolé ou inséré dans la chaîne parlée ; particularités de prononciations régionales) :

* jeux occasionnels de prononciation de mots avec support auditif rythmé marquant les syllabes (à l'occasion de comptines ou chansons) ;

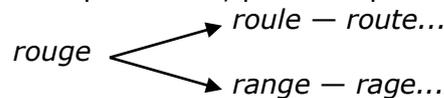
* reconnaissance et localisation de syllabes sous forme de jeux ; par exemple :

rideau - haricot - mari

ou



* jeux oraux de commutation de phonèmes, par exemple :



1.2. - Une seconde série d'exigences a trait aux correspondances phonographiques et grapho-phoniques.

1.2.1. - Elles portent d'abord sur la découverte et l'exploitation des rapports phono-graphiques fondamentaux (les constantes de la transcription des phonèmes ou de leurs combinaisons).

Par exemple :

[p] → p pou, pouce ... poule [pul]

[u] → ou loup, louche ... loupe [lup]

[l] → l

[R] robe, roche... [pR] proche, [kR] crocher,

[CR] borne, cor, [pCR] porche, [kCR] écorche.

Les cas les plus complexes de telles combinaisons (p. ex. : *oin* ≠ *ion*, *ein* ≠ *ien*, etc.) peuvent ne faire l'objet que de démarches de découverte au cycle préparatoire, les exercices les plus systématiques d'orthographe n'intervenant qu'au cycle élémentaire pour ce type de difficulté.

Les exercices susceptibles de contribuer à répondre à de telles exigences consistent à :

- faire retrouver dans des données écrites les identifications et les distinctions préalablement établies par audition (cf. § 1.1.1.) ;

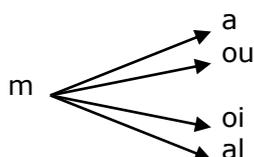
- associer systématiquement lecture et écriture : d'une part, le fait de transcrire oblige à une observation plus analytique de la graphie décodée ou à décodage; d'autre part, les aller-et-retour entre décodage et encodage contribuent à induire un contrôle mutuel de la sûreté du décodage par la transcription (par copie, puis de mémoire) de ce qui est lu, et de la correction de l'encodage par le déchiffrement de ce qu'on a écrit.

Qu'il s'agisse de reconnaître (ou de transcrire) des mots dont la graphie a déjà été décodée, ou de déchiffrer (ou de s'essayer à écrire) des mots dont la graphie n'a pas encore été rencontrée, ces exercices peuvent opérer :

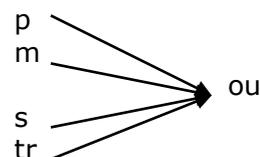
- par juxtaposition de syllabes :

pou\pée
A\lain
pou\lain

- par combinaison de lettres ou groupes de lettres :



ou



Ce type d'exercice ne devrait prendre une allure systématique que de façon ponctuelle, et en veillant à réinsérer les syllabes ainsi décodées (ou réalisées) dans un contexte ayant une signification pour l'enfant.

- par commutation de syllabes, de lettres ou groupes de lettres :

<i>pile</i>	<i>poule</i>		<i>rage</i>
<i>piton</i>	<i>boule</i>	ou	<i>range</i>
<i>épi</i>	<i>roule</i>		<i>rouge</i>
<i>rapide</i>	<i>croule</i>		<i>ronge</i>

- par permutation de lettres (*cor, roc, croque, ...*).

1.2.2. - Ces exigences concernent ensuite **la découverte et les premières exploitations de cas d'irrégularités plus ou moins accusées dans la correspondance entre graphie et phonie** :

- différentes transcriptions d'un même phonème :

([e] *dé, et,boucher,nez, etc.*)
 ([B] *dans, dent,jambe, empêche, etc.*)

- polyvalence phonologique de certaines lettres ou combinaisons de lettres (y compris les cas de lettres muettes) :

(s → [s] : *sage* ; [z] : *rose* ; ø : *dans*)
 (er → [e] : *boucher* ; [eR] : *cher*)

Les cas d'irrégularités les plus accusées ou de moindre fréquence (p. ex. *six, sixième, cueillir, chorale, thon, etc.*) peuvent faire l'objet de découvertes au cycle préparatoire, les exercices plus systématiques d'orthographe n'intervenant qu'à partir du cycle élémentaire pour ce type de difficulté.

Les exercices susceptibles de contribuer à répondre à ces exigences, fondés comme les précédents sur l'association systématique entre lecture et écriture (par copie, puis de mémoire) consistent à :

- amorcer l'établissement de séries analogiques avec référence à un ou deux mots d'usage courant comme représentants de chaque série (par ex. le [e] de *dé, ou de boucher, ou de nez, etc.*) ;
- favoriser l'acquisition globale de la graphie d'un certain nombre de mots, notamment des mots-outils, pour lesquels il est plus économique de procéder ainsi que de recourir au code de correspondance phonographique (par ex. *avec, dans, qui, chez, près, loin, etc.*) ;
- susciter des activités développant l'attention visuelle propice à une perception globale du graphisme des mots, notamment les plus fréquents.

1.2.3. - Si la méthode d'apprentissage de la lecture est à point de départ global, les exercices qui mettent l'accent sur des activités d'analyse et de synthèse (mots ⇔ syllabes ; syllabes ⇔ sons - cf. § 1.2.1.) revêtent une importance particulière. Ces exercices indispensables doivent intervenir au fur et à mesure que les élèves accèdent à la découverte et à la pratique de démarches d'analyse.

- **Avec une méthode de caractère plus syllabique**, ce sont plutôt les exercices suggérés au § 1.2.2. qui revêtent une grande importance pour l'initiation à l'orthographe.

1.3. - Sont également à exploiter, dans les perspectives d'acquisitions orthographiques liées à l'apprentissage de la lecture, la découverte et la pratique des cas simples de règles morphologiques à forte fréquence, comme celles qui sont relatives :

aux marques du genre (e) et du nombre (s) des noms et adjectifs, aux désinences verbales (*ons, ez, nt*).

- celles qui, sensibles à l'oral, peuvent être éléments inducteurs de démarches de découverte empirique :

{ le *petit voisin*, le petit enfant étourdi, je donne ;
la *petite voisine*, les petits enfants étourdis, nous donnons.

- celles qui, non sensibles à l'oral, peuvent susciter des difficultés, du fait précisément de leur valeur phonologique nulle, et que permet de justifier le rapprochement avec les cas précédents :

{ la robe bleue, les petits garçons souriants, il donne, ils donnent ;
la robe verte, les petits enfants étourdis, je donne, nous donnons.

Au cycle préparatoire, il ne saurait s'agir ni de formuler, ni d'appliquer ces règles d'accord de façon raisonnée explicite. C'est au stade de la découverte et de la pratique intuitives que les élèves sont conduits à un premier niveau de prise de conscience de ces règles, à propos de leurs activités de lecture, et de réalisation, à propos de leurs activités de transcription, sans qu'il y ait matière à exercices systématiques d'orthographe. La justification peut d'ailleurs être formulée d'une façon sommaire (par ex. "c'est une", ou "la", ou "elle", pour le féminin ; "il y en a plusieurs", pour le pluriel, etc.).

1.4. - Certaines méthodes d'apprentissage de la lecture proposent d'initier les enfants aux symboles de l'A.P.I. (alphabet phonétique international) pour les aider à identifier les sons, indépendamment de leur transcription orthographique. D'autres utilisent et font utiliser, dans des intentions voisines, un code de transcription transitoire, intermédiaire entre l'A.P.I. et l'orthographe usuelle.

Ces pratiques ont encore un caractère expérimental. On ne saurait, à l'heure actuelle, en préconiser la généralisation ni d'ailleurs les proscrire, mais il convient d'appeler l'attention des maîtres sur les précautions et la prudence qu'elles requièrent.

2. - La deuxième étape

2.1. - Traits généraux de la démarche pédagogique.

La pédagogie de l'orthographe qu'il convient de pratiquer au cours de cette seconde étape s'inscrit dans les perspectives d'un schéma d'acquisition en quatre phases (cf. § 2.1.1.) et d'une "orchestration" de divers modes d'interventions (cf. § 2.2.2.).

2.1.1. - Les différentes phases d'acquisition

Les différentes notions, en particulier celles dont l'acquisition correspond aux objectifs proposés pour la fin de la scolarité primaire (notions considérées comme devant être alors, soit acquises, soit en cours d'acquisition ; cf. § I) doivent faire l'objet de démarches qui conduisent à les dégager progressivement d'une pratique intuitive assistée, d'abord par une découverte empirique des constantes, des règles ou des particularités dont elles relèvent, puis par la prise de conscience et la formulation de ces constantes, règles ou particularités, pour aboutir enfin à leur pratique explicite et sûre.

2.1.1.1. - Ainsi peut-on considérer que chacune de ces acquisitions se réalise selon le schéma suivant, étant entendu que les différentes phases distinguées doivent s'articuler, voire interférer avec souplesse.

- *La première phase* consiste en la pratique, lors des productions écrites (spontanées ou suscitées), d'une orthographe intuitive, écho d'une imprégnation occasionnelle ou informelle et de constatations empiriques non nécessairement explicitées.

L'enfant en effet est appelé à produire des messages écrits pour communiquer et s'exprimer, pour les besoins d'autres activités, scolaires ou non, sans toujours maîtriser les compétences orthographiques impliquées par leur transcription. Cette situation, exploitée à bon escient, est un élément de motivation et une condition de "pré-maturation" efficace pour les compétences à acquérir.

Mais elle requiert une particulière exigence de la part du maître, car toutes dispositions doivent être prises pour que cet usage intuitif donne lieu en définitive à des résultats orthographiquement sans erreur.

A cet effet, le maître doit :

- * s'efforcer d'adapter les thèmes et le niveau des messages écrits dont il suscite la production, ou de canaliser les ambitions spontanées des élèves en fonction de la compétence orthographique de ceux-ci (sans toutefois se restreindre au seul champ de ces compétences) ;

- * susciter, en cours de production, la vigilance orthographique (les graphies déjà connues, celles qui font écho à des découvertes récentes encore précaires, celles qu'on peut vérifier en se référant à un texte récemment rencontré ou à un dictionnaire approprié, celles qui nécessitent l'apport du maître), en veillant toutefois à doser cette exigence de vigilance et le risque d'inhiber l'expression ;

- * assurer la correction du texte produit (les erreurs que l'élève doit corriger lui-même dès qu'on les lui signale, celles qu'il peut corriger si l'on sollicite et guide sa réflexion, celles pour lesquelles il est nécessaire de lui donner la graphie correcte).

- *La deuxième phase* correspond à la découverte, occasionnelle ou provoquée, par familiarisation ou par mise en lumière d'analogies, et à la prise de conscience de constantes (phonographiques, morphologiques, etc.), de séries lexicales ou de règles (notamment d'orthographe grammaticale).

- *La troisième phase* est consacrée à l'étude systématique, selon une progression délibérée, de ces séries, ces constantes et ces règles, afin qu'elles soient explicitées, comprises, méthodiquement appliquées et mémorisées, grâce à des gammes d'exercices spécifiques.

- *La quatrième phase* vise à la pratique courante des acquisitions ainsi réalisées, en exploitant les occasions (fortuites ou provoquées) de renforcement vers un automatisme qui, non seulement doit permettre d'investir ces acquisitions à bon escient dans toutes les situations qui le justifient, mais devrait aussi dispenser, sauf cas exceptionnel, de l'évocation explicite de ces constantes ou de ces règles.

2.1.1.2. - Selon la nature de ces notions et le degré de complexité des situations linguistiques dans lesquelles elles se manifestent, le processus qui vient d'être esquissé se déroule à des rythmes différents. Ainsi :

- quelques-unes de ces notions semblent pouvoir être clairement dégagées et pratiquées avec sûreté dès la fin du CE 2 (par exemple : le son [s] transcrit, en général, par *ss* ou *s* selon qu'il est situé ou non entre deux voyelles ; la distinction entre masculin et féminin, ou singulier et pluriel, et le rôle général du *e* et du *s* comme marques habituelles du féminin et du pluriel) ;

- certaines autres n'auront pu donner lieu, au cycle élémentaire, qu'à une série de constats ne dépassant pas le stade des découvertes occasionnelles et empiriques, mais elles devront faire l'objet d'une prise de conscience et de l'accès à une pratique sûre au cycle moyen (par exemple : la graphie correcte des suffixes *tion*, *ette*, etc. ; les règles d'accord de l'adjectif avec le nom, ou du verbe avec son sujet, dans les cas de construction les plus courantes) ;

- d'autres enfin, objets de rencontres occasionnelles au cycle élémentaire, de découvertes empiriques, d'une prise de conscience et d'une pratique encore précaires au cycle moyen, ne pourront donner matière à une acquisition solide et à une pratique sûre qu'au collège (par exemple : les finales *amment*, ou *emment* de certains adverbes ; l'accord du participe passé employé avec *avoir*).

2.1.2. - Différents types de démarches

Les attitudes et démarches pédagogiques ayant pour objectif l'apprentissage de l'orthographe peuvent se classer en quatre grandes catégories.

2.1.2.1 - *Une attitude* qui, de façon permanente et diffuse, contribue à développer chez l'élève les éléments de *la nécessaire vigilance orthographique*.

- certaines des composantes de cette attitude tiennent au fait que plusieurs des éléments de la vigilance à développer ne sont pas exclusivement d'ordre orthographique. Il s'agit notamment, à travers l'ensemble des activités :

* d'un fonds de comportements psychologiques à encourager (aptitude à mobiliser l'attention ; sens de la précision et de la rigueur ; prise de conscience de la nécessité d'assumer différentes contraintes) ;

* du souci de compenser les influences d'un contexte socio-psychologique marqué par la prédominance, dans la vie courante, de canaux de communication autres que ceux de la langue écrite, par le laxisme ou les licences orthographiques de certains types de messages écrits (bandes dessinées, publicité, etc.), par des sollicitations génératrices de dispersion, de concessions à la facilité, au "vite fait" ;

* du respect des données psychogénétiques qui sous-tendent l'évolution des possibilités mentales, entre autres, celles qui concernent divers aspects de la maîtrise de la langue (champs de compétence lexicale, appréhension des articulations syntaxiques et des relations fonctionnelles sous-jacentes), ou de l'accès à la pensée discursive (assumer, formuler, appliquer des règles de complexité croissante par elles-mêmes ou du fait du contexte dans lesquelles les appliquer).

- d'autres composantes de cette attitude sont en rapport plus direct avec le souci orthographique. Elles correspondent aux compétences d'ordre générale définies au § I. 1 ci-dessus. Elles ont trait aussi à la vigilance orthographique dont maître et élèves doivent faire preuve à propos des activités écrites en toute matière.

Elles visent enfin à créer, à l'égard des productions des élèves en ce domaine, un climat qui, sur le plan affectif, est de sollicitation et de stimulation constantes et fermes.

2.1.2.2. - Des *interventions ponctuelles*, qui constituent d'ailleurs l'une des manifestations de l'attitude évoquée ci-dessus.

De même qu'à l'oral, au cours d'une quelconque activité, le maître fait corriger ou corrige, avec un minimum de commentaires, une prononciation défectueuse, une impropriété lexicale ou une incorrection syntaxique, il doit faire corriger ou corriger à l'écrit, une erreur orthographique.

Selon la nature de l'erreur à faire corriger ou à corriger, par référence au niveau de compétence de l'élève concerné, le maître devrait se contenter, en ces circonstances, soit de signaler l'erreur à l'élève (si celui-ci semble en mesure de la corriger lui-même), soit d'apporter la graphie correcte, quitte à renvoyer à une séance ultérieure, spécifiquement consacrée à l'orthographe, les commentaires que cette correction lui paraît nécessiter.

2.1.2.3. - Des *séquences de caractère occasionnel* qui s'organisent principalement en liaison avec des activités de lecture, de transcription ou d'expression écrite, de vocabulaire et de grammaire, l'occasion ainsi exploitée pouvant surgir de façon fortuite ou être intentionnellement suscitée par le maître. Par exemple :

- la transcription d'un enregistrement au magnétophone ; la correction (collective ou individuelle) d'un texte produit par les élèves (situations liées, notamment, aux activités d'éveil) ;
- les allusions orthographiques associées à une séquence de vocabulaire (remarques à propos de l'étymologie - radical ou affixes -, de l'homonymie, etc.) ou à une étude de grammaire ou de conjugaison (rappel ou découverte de marques d'accord ou de désinences verbales).

2.1.2.4. - Des *activités spécifiques d'orthographe consacrées de façon systématique*,

- soit à l'étude méthodique d'une notion,
- soit à des démarches d'exploitation, de consolidation ou de contrôle, en vue d'une mise en œuvre plus synthétique, d'un ensemble d'acquisitions déjà réalisées (cf. § 2.2.3. ci-après).

Les séquences ainsi spécifiquement consacrées à l'étude d'une notion ne devraient intervenir qu'à la double condition,

- d'une part, que les acquisitions antérieures requises pour l'assimilation de cette notion soient elles-mêmes suffisamment maîtrisées,
- d'autre part, qu'une phase préalable de découverte empirique et de pratique implicite ait permis d'assurer, de façon occasionnelle, une familiarisation intuitive avec cette notion, préparant les prises de conscience dont elle doit faire l'objet, et prenant appui sur une certaine quantité d'exemples et de matériaux à exploiter à cet effet.

Par exemple une séance consacrée à l'étude systématique de la règle d'accord de l'adjectif qualificatif ne peut intervenir avec efficacité (au cycle élémentaire) que si, au préalable, les élèves :

- identifient avec sûreté l'adjectif qualificatif et le nom dont il dépend, et ont une idée suffisamment claire des notions de genre et de nombre,
- ont déjà rencontré et pratiqué différentes formes de cet accord, dans des conditions de tâtonnement plus ou moins marqué qui ont dû alerter leur attention, et dressé un premier inventaire d'exemples de tels accords.

2.2. - Types d'activités et familles d'exercices

Les exemples donnés ci-après - ainsi d'ailleurs que ceux qui ont été signalés au § 2.1. ci-dessus - ne constituent ni un inventaire impératif, et encore moins exhaustif, des activités et exercices à proposer aux élèves, ni un programme d'acquisition. Ils visent à présenter, à titre indicatif, quelques repères qui peuvent aider les maîtres à élaborer leurs propres démarches en jalonnant une progression.

En outre, les types d'activités et exercices ainsi proposés ont été regroupés, par commodité, en grandes familles, ce qui ne doit pas faire perdre de vue que, d'une part, chacun des types indiqués peut comporter, en fait, différentes variantes de mise en œuvre, et que, d'autre part, certaines de ces variantes peuvent relever partiellement de plusieurs familles.

Enfin, ces exercices sont considérés ici dans les perspectives de séances de travail spécifiquement et systématiquement consacrées à l'apprentissage de l'orthographe (cf. § 2.1.2.4.). Il n'empêche que certains d'entre eux peuvent également inspirer des démarches de caractère plus ponctuel ou occasionnel.

2.2.1. - Activités et exercices de découverte et d'organisation des découvertes.

Ils consistent essentiellement à faire constituer par les élèves des séries analogiques. Il peut s'agir d'analogies :

- *phonologiques* (dans le prolongement des jeux et exercices pratiqués dès le C.P. en liaison avec l'apprentissage de la lecture - cf. § 1.2.2.);
- *morphologiques* (mots regroupés en fonction d'un préfixe ou d'un suffixe communs, ou en raison d'une même particularité orthographique, — lettre finale, par exemple) ;
- *homonymiques* (mots ayant même prononciation ou même orthographe, saisis dans un contexte) ;
- *étymologiques* (p. ex., analogies orthographiques des mots d'une même famille);
- *grammaticales* (p. ex., mots ayant la même marque du féminin ou du pluriel; verbes dont certaines désinences offrent la même particularité).

La série est amorcée lorsque les élèves ont découvert, entre deux ou trois mots rencontrés, la particularité commune. Ces mots sont alors consignés dans le carnet ou le cahier spécial que tient à cet effet chacun des élèves, ceux-ci étant associés à la détermination de la place et du classement de cette série par rapport à celles qui sont en cours de constitution.

Il s'agit d'un inventaire ouvert que les élèves sont invités à compléter au fur et à mesure qu'ils rencontrent et détectent des mots relevant de la série en cause.

Le fait de classer les mots ainsi découverts selon ces séries et, en cas de difficulté ou d'hésitation orthographique, de s'y référer par consultation effective ou de mémoire (sans que, pour autant, les séries fassent l'objet d'activités spécifiques de mémorisation) constitue une démarche particulièrement efficace. Celle-ci peut être utilement complétée par des exercices de comparaison entre séries ou de recherche de mots appartenant à la fois à plusieurs d'entre elles. Par exemple :

mots dont le son voyelle final s'orthographie *ai*
(avec ou sans finales muettes)

mots dont la lettre finale
au singulier est s

essai, balai, lait, taie	palais, relais	dos, repas
--------------------------	----------------	------------

Le recours à des procédés de présentation tels que diagrammes, tableaux à double entrée, arbres, etc., peut contribuer à mieux mettre en évidence les similitudes et différences constatées.

Plusieurs de ces séries amorcées dès le C.P. seront ainsi complétées tout au long de la scolarité (p. ex. mots dans lesquels le son [F] se transcrit *ai, ei, è, ê, et, es*) ; certaines pourront ultérieurement faire l'objet de partitions répondant à des distinctions plus nuancées (p. ex. à partir du C.M., mots dans lesquels le *é* entraîne, ou non, des dérivés en *es* : forêt, forestier - tête, têtû, etc.) ; d'autres pourront n'être constituées que plus tard (par exemple : mots à l'intérieur desquels la lettre *p* est muette : compter, dompter, sculpter...).

2.2.2. - Activités et exercices d'exploitation et de renforcement d'acquisitions, d'ordre lexical ou grammatical.

2.2.2.1. - Acquisitions d'ordre lexical :

Certaines leçons de vocabulaire appellent en application - soit immédiate, soit différée - des activités ou exercices orthographiques intentionnels (à propos de préfixes ou de suffixes, de mots d'une même famille, de distinctions entre homonymes, etc.).

Il convient à ce propos de rappeler :

- d'une part, l'utilité de se référer à des tables de fréquence et des échelles d'acquisition qui aident à circonscrire le champ des compétences lexicales correspondant aux niveaux successifs de la scolarité. (Il est toutefois nécessaire de préciser que ces références n'ont qu'une portée indicative : non seulement les listes qu'elles proposent ne sauraient être considérées comme le relevé impératif d'acquisitions à promouvoir, mais elles supposent des adaptations - que des équipes de maîtres peuvent s'essayer à réaliser - en tenant compte de l'environnement linguistique des enfants dans ses particularités régionales comme dans ses fluctuations liées à l'évolution de la civilisation.)

- d'autre part, l'occasion que de telles activités présentent d'habituer et d'initier les élèves à l'emploi efficace du dictionnaire.

2.2.2.2. - Acquisitions d'ordre grammatical

Des leçons de grammaire, notamment celles qui concernent les accords (règles d'accord et marques), appellent également, de façon immédiate ou différée, des activités et exercices d'application visant à entraîner les élèves à la pratique de ces accords ; par exemple :

- genre et nombre des noms ;
- accord de l'adjectif ;
- accord du verbe ;
- accord du participe passé.

2.2.2.3. - Acquisitions d'ordre à la fois lexical et grammatical

- Exercices de permutation, de commutation, de nominalisation, de pronominalisation, etc., visant à :

- * mettre en évidence la segmentation en mots,
- * faire distinguer les homonymes grammaticaux,
- * familiariser avec l'emploi, la graphie et la signification de certains suffixes ;

Par exemple :

- | | | |
|---------------------|---|--|
| - commutation | { | Il répare ses jouets
Je répare mes jouets |
| - nominalisation | { | réparer
la réparation (cf. opération, présentation, plantation, etc.) |
| - pronominalisation | { | il répare ses jouets
il les répare |
| | { | Il a réparé le vélo
Il le répare |
| | { | Il répare le vélo
Il l'a réparé
Le vélo qu'il a réparé |

- Exercices en liaison avec la conjugaison.

Cette famille d'activités (§ 2.2.2.) peut faire l'objet de toute une gamme d'exercices : exercices de type structural, exercices à trous ou exercices de transposition. Il peut s'agir d'activités collectives ou de tâches individuelles, notamment à l'aide de fiches, à proposer aux élèves en fonction du besoin de renforcement de certaines de leurs acquisitions.

2.2.3. - Activités et exercices de caractère plus synthétique

Ces exercices et activités ne peuvent être que des moyens partiels d'acquisition. Ils ont cependant un rôle important comme démarches d'entraînement, de consolidation et de contrôle, en ce sens qu'ils obligent les élèves à mobiliser et investir un ensemble de compétences acquises de façon isolée, et ce dans un contexte et des circonstances autres que celles de leur acquisition.

Au cours de séances consacrées à ce type d'activités, l'accent doit être mis sur les difficultés orthographiques relevant soit d'acquisitions déjà réalisées (révision), soit de notions en cours d'acquisition (investigation, renforcement). Pour les notions qui n'ont pas encore été mises à l'étude, situation que le maître doit s'efforcer d'éviter lorsqu'il a l'initiative du choix du texte servant de support à l'activité, il se contentera soit de renvoyer au dictionnaire, soit de donner la graphie correcte.

2.2.3.1. - Activités et exercices dont la motivation n'est qu'indirectement d'ordre orthographique

Tel est le cas pour des séances spécialement consacrées à la mise au point orthographique de textes produits - individuellement ou collectivement - par les élèves dans le cadre d'un projet pour lequel le souci de perfection peut être un puissant stimulant de la vigilance orthographique ; par exemple : lettres à des correspondants ou à des personnalités, journal de la classe, affiches ou tableaux à exposer, albums, etc.

L'efficacité de telles séances se trouve renforcée si les textes font l'objet d'une reproduction :

- par copie attentive et appliquée,
- par dactylographie,
- par imprimerie.

2.2.3.2. - Activités et exercices pour lesquels la prédominance du souci orthographique est associée à d'autres intentions :

- commentaire orthographique d'un texte (c'est, parmi un ensemble de démarches visant à approfondir la compréhension d'un texte, la phase au cours de laquelle les élèves sont appelés à justifier l'orthographe de quelques-uns de ses éléments - du point de vue lexical et/ou grammatical -).

- exercices d'imprégnation

* par reconstitution de texte (les élèves sont invités à rétablir, sous sa forme écrite intégrale, un texte préalablement étudié — quant à divers aspects lexicaux, aux articulations et au rythme de sa syntaxe — et dont il ne subsiste que quelques éléments tenant lieu de repères),

* par autodictée (les élèves s'efforcent de retranscrire correctement un texte qu'ils ont dû préalablement mémoriser).

- transcription, sous la dictée, ou à partir d'un enregistrement, d'un texte à conserver ou à utiliser dans le cadre d'autres activités (compte rendu, mode d'emploi, consignes diverses, etc.).

2.2.3.3. - Activités et exercices dont la motivation est spécifiquement d'ordre orthographique

Il s'agit essentiellement des différents types de dictées.

Si elle n'en est pas le principal, la dictée, sous ses différentes formes, a sa place dans la gamme des exercices qui concourent à l'apprentissage de l'orthographe. Elle présente l'avantage de constituer un moment au cours duquel l'élève est appelé à mobiliser ses efforts d'attention, de mémoire et de réflexion, plus spécialement sur l'aspect orthographique du texte qu'il transcrit.

On classera en trois grandes catégories les variantes qu'elle peut revêtir et qui permettent de moduler la nature et l'ampleur des efforts demandés aux élèves :

- *La dictée préparée* suppose que les difficultés orthographiques du texte, ou des difficultés analogues, ont fait l'objet d'une étude préalable de la part des élèves, à un moment plus ou moins proche de celui de la dictée proprement dite, de façon plus ou moins intense et détaillée, le texte qui sera dicté pouvant alors être ou non mis sous les yeux des élèves. Plusieurs formules peuvent être adoptées quant à la part relative du maître et des élèves dans les démarches d'investigation ainsi effectuées.

- *La dictée commentée* ou *assistée* consiste à mobiliser l'attention et la réflexion des élèves, en cours de dictée, sur les difficultés orthographiques du texte (que celui-ci ait fait ou non l'objet de démarches de préparation), ou encore à laisser aux élèves la possibilité de recourir à divers documents (dictionnaires, manuels de grammaire, carnets d'orthographe, etc.) pour corriger spontanément leurs erreurs éventuelles. Les procédés, grâce auxquels sont ainsi assurés les commentaires et l'assistance, peuvent être fort variés, de même que le dosage entre les parts respectives du maître et des élèves pour dépister et résoudre les difficultés.

- *La dictée de contrôle* (dont les I.O. de 1972 n'envisagent la pratique qu'à partir du cycle moyen) porte sur un texte dont les élèves n'ont pas eu préalablement connaissance et qu'ils doivent transcrire correctement sans aide extérieure. Il va de soi qu'il ne peut y avoir effectivement contrôle que si les difficultés orthographiques présentées par le texte correspondent à des notions déjà acquises ou en cours d'acquisition par les élèves. En tout état de cause, ce type d'exercice doit demeurer relativement rare.

La conduite de la dictée offre également la possibilité de diverses variantes : dictée par le maître seul, dictée par le maître, reprise en écho par un élève, dictée par un élève (ou plusieurs, successivement), dictée préalablement enregistrée au magnétophone, etc.

Le choix du texte dicté appelle aussi un certain nombre de précautions. Fabriqué à dessein par le maître (en fonction des acquisitions dont il souhaite assurer la consolidation ou évaluer la solidité), texte produit par les élèves ou extrait de texte d'auteur, il doit répondre à diverses exigences : des remarques ont déjà été formulées quant aux difficultés orthographiques qu'il peut comporter ; sa longueur, d'ailleurs susceptible d'être dosée selon les élèves, doit respecter leur seuil de fatigabilité ; son contenu et sa facture (syntaxe et lexique) doivent correspondre à leurs intérêts et à leurs possibilités de compréhension.

Enfin, la dictée proprement dite doit être suivie d'une phase de correction dont la portée pédagogique est primordiale. Certes, l'exercice doit être conçu et conduit de telle sorte qu'il consiste, non à laisser commettre des erreurs qu'il s'agirait ensuite de dénombrer et de rectifier, mais à aider les élèves à n'en pas commettre. Il n'empêche que quelques erreurs peuvent subsister à l'issue de la dictée ; en nombre restreint, car le contraire serait l'indice d'une mauvaise adaptation de l'exercice et, en outre, nuirait à l'efficacité de la phase de correction. Celle-ci ne saurait se limiter à dépister ces erreurs, ni à fournir aux élèves la graphie correcte. Elle doit être l'occasion pour chacun d'eux de prendre conscience de la défaillance d'attention, de mémoire ou de réflexion de sa part qui est cause de l'erreur considérée, et - soutenu par le maître ou par les activités collectives qu'il propose - d'effectuer individuellement les démarches qui, en l'occurrence, permettent d'y porter remède et visent à en prévenir la répétition.

Parmi ces démarches peuvent utilement figurer certains des exercices individuels, pratiqués à l'aide de fiches, dont il a été précédemment fait mention (*cf. II, 2.2.2.3.*).

L'évaluation à laquelle la dictée peut donner lieu a pour objet, d'une part de situer les résultats de chaque élève par rapport à ceux de l'ensemble de ses condisciples, d'autre part et principalement, de permettre à chacun d'eux d'apprécier s'il est ou non en progrès. Dans ces perspectives, si l'on estime qu'elle doit se traduire par une note chiffrée, il est souhaitable d'adopter un système de notation qui, contrairement à un usage consacré par une certaine tradition, ne considère pas comme également nul tout travail qui comporte un nombre d'erreurs supérieur à un seuil donné : mieux vaut qu'il se module de façon plus souple en fonction de la nature et du nombre effectif d'erreurs commises ainsi que de la part de réussite que les résultats obtenus peuvent néanmoins représenter.

Deux lignes directrices caractérisent la pédagogie de l'orthographe à l'école primaire.

D'une part, la qualité des performances orthographiques d'un élève est largement tributaire d'un certain nombre de facteurs dont le développement ne dépend pas exclusivement de la pratique d'exercices spécifiques d'orthographe. Ce sont tous ceux qui favorisent l'attitude de vigilance requise par la pratique d'une orthographe correcte, surtout tant que cette pratique n'a pas atteint un seuil d'automatisme suffisamment assuré : vigilance au sens large, avec ce qu'elle comporte d'aptitude à mobiliser l'attention, de sens de l'observation comme de coloration affective soutenant le souci de respecter certaines contraintes, et que concourent à promouvoir de multiples activités scolaires et divers aspects de la vie de la classe; vigilance plus directement orthographique qu'il y a lieu de solliciter à propos de toute production écrite en quelque domaine que ce soit.

D'autre part, les compétences requises se fondent aussi sur des acquisitions déterminées, lesquelles ne font l'objet de démarches systématiques visant à en assurer la maîtrise qu'après une phase préalable de pratique intuitive et de découverte empirique, en liaison avec d'autres activités relevant de l'apprentissage de la langue (lecture, expression écrite, vocabulaire et grammaire). Il est proposé pour ces démarches systématiques d'acquisition de prévoir une progression prudemment dosée, aux ambitions apparemment réduites : elle devrait éviter de consacrer, de façon inefficace, du temps et des efforts à l'étude de notions que les élèves ne sont pas encore en mesure d'assimiler,

mais permettre, en contrepartie, de s'attacher avec détermination et dans de meilleures conditions de succès à la sûreté des acquisitions, si modestes qu'elles paraissent. En somme, ne pas trop demander quantitativement pour pouvoir exiger davantage qualitativement.

Une telle conception ne fait pas obstacle à ce que les élèves qui s'en montrent capables maîtrisent d'autres notions, mais elle vise en priorité à assurer à tous, de manière solide, les acquisitions indispensables sur lesquelles le collège doit pouvoir fonder la poursuite efficace de l'apprentissage qui lui incombe.

III. COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES ASSIGNÉES COMME OBJECTIF À LA FIN DE LA SCOLARITÉ DE COLLÈGE

Si, pour l'école primaire, les indications relatives aux compétences orthographiques assignées comme objectif à la fin de cette première étape de la scolarité obligatoire ne constituent que des données de référence - au moins pour les éléments en cours d'acquisition -, il en est différemment pour les données relatives aux compétences orthographiques assignées comme objectif à la fin de la scolarité de collège, qui doivent être connues et mises en œuvre *avec sûreté*.

Pour la commodité de la présentation on peut distinguer, parmi les éléments que mettent en œuvre ces compétences, ceux qui sont relatifs à :

- l'orthographe lexicale ;

- l'orthographe grammaticale ;

et pour les éléments difficilement dissociables, un domaine commun concernant :

- l'orthographe lexicale et grammaticale.

Une dernière partie précise les signes de ponctuation et les signes orthographiques.

1. - Orthographe lexicale

- Orthographe des mots généralement acquis à 15-16 ans. On prendra appui sur les tables de fréquence et les échelles d'acquisition du vocabulaire ⁴.

- Constantes dégagées de l'observation de familles de mots régulières, caractérisées par une consonne double (par exemple les familles du type de *terre* ou de *serrer* et les familles issues de mots comme *fer*).

- Principales familles de mots présentant des particularités orthographiques comme : *char, honneur, monnaie...*

- Séries analogiques formées d'éléments de composition gréco-latins (ex. *cosmo, extra, hyper, infra, logie*).

- Particularités des mots comportant un même préfixe usuel ou des finales homophones, quand ils donnent lieu à des phénomènes de transformation ou d'assimilation (ex. les préfixes *ad, bis, dis, in...*, et les finales en *-tion, -sion..., -ette, -ère...*).

- Constantes relatives aux consonnes doubles.

- Noms composés - lorsque le raisonnement permet d'en déduire aisément l'orthographe (ex. des *wagons-restaurants, des timbres-poste, des arcs-en-ciel*) -.

- Adjectifs composés (ex. des enfants *sourds-muets*).

⁴ . Elles peuvent être aménagées en fonction de l'évolution de la langue, des particularités liées à la région et au milieu.

2. - Orthographe lexicale et grammaticale

- Mots et expressions homonymes, lorsqu'il s'agit de distinguer des termes appartenant à des catégories grammaticales différentes ou remplissant une fonction différente dans l'énoncé (ex. *chair* et *chère*, *quand* et *quant* (à), *quelque* et *quel que*, *si* et *s'y*, *j'influe* et *influx*).

- Pour les noms :

* formes du féminin (y compris pour les noms qui redoublent ou non la consonne finale),

* formes du pluriel, à l'exception des noms étrangers et des noms propres.

- Pour les adjectifs :

* formes du féminin et du pluriel.

- Formes orthographiques des verbes usuels aux temps suivants :

* indicatif : tous les temps,

* subjonctif : présent, imparfait, passé,

* impératif : présent,

* conditionnel : présent, passé,

* participe : présent et passé.

3. - Orthographe grammaticale

- Accord de l'adjectif en genre et en nombre avec le ou les noms auxquels il se rapporte (on réservera le cas des noms pièges comme *alvéole*, *effluve*, *oriflamme...* et celui des adjectifs verbaux que leur emploi syntaxique rend difficile à distinguer des participes présents, par ex. *les chiens obéissant (obéissants) à la voix...*).

- Accord du verbe ; cas particuliers (termes collectifs ou adverbes de quantité suivis d'un complément au pluriel ; plusieurs sujets de même personne ou de personnes différentes);

- Accord du participe passé

* employé comme adjectif (épithète ou attribut),

* employé avec l'auxiliaire *être*,

* employé avec l'auxiliaire *avoir* (à l'exception des participes suivis d'un infinitif, d'un autre participe ou d'un adjectif) ;

* des verbes employés à la tournure pronominale, y compris lorsqu'ils sont accompagnés d'un complément d'objet (ex. *ils se sont donné des poignées de mains — les poignées de main qu'ils se sont données*).

4. - Signes de ponctuation et signes orthographiques

- Tous les signes de ponctuation,

- L'usage du trait d'union : dans la phrase interrogative et dans les mots usuels,

- Accents : distinction des homonymes ; accents d'origine étymologique.

Dans les limites des compétences définies ci-dessus, les élèves doivent être en mesure :

- d'écrire correctement sous la dictée un texte d'une page manuscrite environ ;

- en utilisant un dictionnaire et éventuellement d'autres ouvrages, d'orthographe et de ponctuer de manière satisfaisante un texte personnel d'une trentaine de lignes ou de corriger les erreurs orthographiques d'un texte d'autrui.

IV. PÉDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE DANS LES COLLÈGES

La recherche d'une pédagogie de l'orthographe pour l'enseignement secondaire est relativement récente. En effet, on a longtemps considéré que l'apprentissage de la grammaire, associé à la correction d'exercices de contrôle - les dictées - et à une imprégnation provoquée par la lecture de textes littéraires, permettait de compléter une formation orthographique dont l'essentiel devait être acquis dès la fin de la scolarité élémentaire.

Les transformations progressives du premier cycle liées à un enseignement de masse ont conduit les professeurs de français à prendre conscience de la nécessité d'un enseignement plus systématique de l'orthographe et à rechercher des méthodes et des techniques permettant d'améliorer rapidement le niveau des élèves. Les travaux des spécialistes ont mis en lumière, dans le système phonético-graphique du français, une cohérence relative mais suffisante toutefois pour donner lieu à un enseignement méthodique. De plus, la maturation intellectuelle qui caractérise l'approche et le début de l'adolescence permet aux élèves de mieux saisir les notions générales de constante et de règle; Au cours de cette même période, leur expérience élargie rend plus facile l'appréhension et le maniement d'un lexique relativement complexe dont l'inventaire, pour les différents âges, a été dressé dans des tables de fréquence et des échelles d'acquisition sur lesquelles il est possible de prendre appui.

Les compétences orthographiques assignées comme objectif à la fin de la scolarité de collège, élaborées en tenant compte des acquisitions prévues au sortir de l'école élémentaire, se situent dans cette perspective d'un enseignement méthodique. La réalisation de cet objectif suppose que tous, élèves et professeurs, soient convaincus que l'orthographe est une nécessité, sociale, qu'elle peut et doit donner lieu à un apprentissage systématique dont les résultats progressifs peuvent être appréciés objectivement.

1. - L'orthographe est une nécessité sociale

Les élèves considèrent trop souvent que le respect de l'orthographe résulte d'une exigence scolaire, particulièrement dans le cadre de l'enseignement du français : leur vigilance fléchit dès que leurs travaux se situent hors, de ce cadre et tend à disparaître lorsque leurs productions ne sont pas destinées à un de leurs professeurs.

Il convient donc de leur faire prendre conscience du rôle de l'orthographe et de la ponctuation pour la clarté d'un message. La compréhension rapide d'un texte suppose en effet une lecture mentale, rendue possible par l'orthographe.

Cette prise de conscience devrait conduire les professeurs de toutes les disciplines à une attention continue et les élèves à une pratique active de l'orthographe dans les diverses situations de communication et d'expression écrites, en classe et hors de la classe, en particulier quand :

- ils prennent des notes, copient ou élaborent un résumé;
- ils rédigent un texte personnel (par exemple, compte rendu d'observations, composition française, lettre).

2. - L'orthographe s'apprend

En cette matière les différences entre les élèves sont très marquées et souvent liées à leur origine sociale ou à leur environnement culturel. Cependant les réussites résultent de l'exercice de capacités d'attention, de mémoire, de raisonnement, qui peuvent être

développées en classe à l'occasion d'activités générales et de la mise en œuvre de connaissances fondées sur un apprentissage systématique.

2.1. - Différentes phases d'acquisition de l'orthographe.

L'apprentissage de l'orthographe peut se réaliser selon quatre phases, qui ont été définies pour la pédagogie de l'orthographe à l'école (cf. II, 2.1.1.). Il convient toutefois de remarquer qu'au cours de la scolarité de collège, ces phases n'offrent pas d'égaux possibilités :

- la première, qui correspond à une pratique intuitive de la langue, reste certes utile au début de la scolarité, mais en raison des capacités déjà acquises, elle doit être rapidement dépassée ;
- la seconde, qui comporte la découverte d'analogies et la prise de conscience de constantes, est bien adaptée aux formes d'appréhension des élèves du cycle d'observation ;
- la troisième, qui se rapporte à l'étude systématique des séries, des constantes et des règles, trouve surtout son plein développement au cours du cycle d'orientation ;
- la quatrième, qui vise à la pratique courante, et autant que possible automatique, des acquisitions, constitue l'objectif de l'ensemble des apprentissages organisés au collège.

2.2. - Attitudes et démarches pédagogiques

L'apprentissage de l'orthographe dans les collèges dépend de certaines attitudes et de démarches pédagogiques qui ne se distinguent pas essentiellement de celles qui ont été décrites à propos de l'enseignement élémentaire (cf. II, 2.1.2.).

2.2.1. - Toute attitude qui développe, au travers des diverses activités de la classe, les capacités d'attention, l'habitude de la précision, de la rigueur, du respect des contraintes et d'une manière générale le goût du travail bien fait, favorise indirectement la vigilance orthographique et la fixation des notions étudiées.

2.2.2. - Les démarches pédagogiques, visant à l'étude, au rappel et à la fixation des données orthographiques, peuvent se situer dans le cadre d'interventions ponctuelles ou d'interventions programmées.

2.2.2.1. - Les interventions ponctuelles, le plus souvent occasionnelles, des professeurs de toutes disciplines, répondent aussi au souci de provoquer la vigilance orthographique, tout en participant à l'apprentissage. Elles conduisent les élèves à prendre conscience des faits orthographiques, en situation, à l'occasion d'erreurs rapidement corrigées, de difficultés simplement signalées ou suivies d'un bref rappel d'une constante ou d'une règle.

2.2.2.2. - Les interventions systématiques du professeur de français, en vue d'un enseignement méthodique de l'orthographe, doivent s'inscrire dans une démarche progressive, élaborée à partir :

- d'un bilan des acquisitions (celles qui sont mises en œuvre spontanément et celles qui exigent un effort d'attention et de réflexion) ainsi que des lacunes, par référence au programme du niveau précédent ;
- d'une définition, en termes de savoirs et de savoir-faire, des objectifs à atteindre (en fonction des besoins recensés, du programme de la classe et des possibilités des élèves) ;
- d'une répartition des apprentissages dans le cours de l'année scolaire (compte tenu des autres aspects de l'enseignement du français, en particulier la grammaire et l'étude des textes) ;
- d'un choix d'activités variées, adaptées aux élèves et aux buts que le professeur se propose d'atteindre.

2.3. - Divers types d'activités

2.3.1. - Exercices généraux

Divers travaux doivent améliorer les capacités mentionnées, tout en favorisant la fixation d'une orthographe correcte :

- la copie de textes qui présentent suffisamment d'intérêt pour les élèves et qui méritent d'être conservés ;
- le commentaire orthographique de textes ;
- l'autodictée (reproduction de mémoire d'éléments extraits de textes lus en classe et ayant donné lieu à un commentaire orthographique ou à une explication) ;
- la reconstitution de texte, fondée sur une analyse sémantique, grammaticale et orthographique du passage considéré.

Cet exercice participe par ailleurs à un apprentissage de l'expression écrite par imprégnation et acquisition d'éléments de composition et de tonalité, associés à des structures syntaxiques et verbales.

2.3.2. - Exercices d'acquisition

2.3.2.1. - Remarques générales

Pour les exercices systématiques d'acquisition de l'orthographe lexicale ou grammaticale, il convient :

- de veiller à ce que les faits d'orthographe n'apparaissent pas isolés, mais liés les uns aux autres, au système de la langue et à la signification du message.
- de justifier les constantes orthographiques en prenant appui, chaque fois que cela est possible, sur des éléments du système graphique :

- * rapprochement de mots présentant une analogie et constituant des séries : parenté du radical et des dérivés formant une famille de mots (ex. *gageure*, de *gage*, et non **gajure*, malgré la prononciation ; *reliquat*, de *relique* et non **relicat*) ; séries préfixales (*inutile*, *insuffisant...*), séries suffixales (*rocheux*, *joyeux...*) ;

- * distinction des homophones (ex. *mes*, *mais*, *mets*) par référence souvent à l'étymologie (*mes* de "meos", *mais* de "magis", *mets* de "missum", "mittere"), mais en dépit parfois de celle-ci (*sceau* de "sigillum", pour éviter la confusion avec *seau*) ;

- * fonctionnement de la langue (par exemple assimilation de la lettre *n* du préfixe *in-* aux consonnes *l*, *m*, *r*, à l'initiale du radical- *illettré*, *immédiat*, *irréel*, ce qui justifie le doublement de la consonne).

Il convient donc de limiter les pseudo-règles (ex. "les noms masculins en *oi* se terminent souvent par *o.i.*") qui constituent de simples remarques dont l'utilité est souvent contestable, compte tenu des multiples "exceptions" (*mois*, *poids*, *choix...*).

2.3.2.2. - Divers types d'exercices

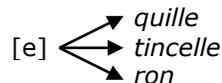
Les exercices proposés peuvent avoir pour objet la lettre ou le mot et se rapporter à l'orthographe lexicale, à l'orthographe grammaticale ou aux deux domaines simultanément.

a) Exercices portant sur la valeur d'une lettre ou d'un groupe de lettres (sixième et cinquième essentiellement)

Orthographe lexicale :

- Exercices avec utilisation du dictionnaire

- * classer en fonction d'une lettre initiale donnée, des mots extraits d'un contexte ;
- * découvrir le mot le plus long d'une série définie en partant par exemple d'un même préfixe ;
- * rechercher la graphie du phonème initial de mots dont les autres syllabes sont connues ou données, par exemple (le phonème initial est ici transcrit en A.P.I. ⁵) :



- Exercices à partir d'un texte :

- * rechercher une ou plusieurs séries d'homophones que l'on réemploiera.

Domaine commun à l'orthographe lexicale et grammaticale

- Exercices "à trous" portant sur :

- * de consonnes (initiales, intervocaliques, finales) ;
- * de voyelles.

⁵ . L'alphabet phonétique international, qui peut être occasionnellement utile, dans ce type d'exercices par exemple, ne saurait donner lieu à un apprentissage et à une utilisation systématiques.

- Questions à choix multiples portant sur des formes qui ont donné lieu auparavant à un apprentissage (ex. *la porte fermée vous empêche d'accéder au quai*)

é
ée
er
ez

- Exercices poétiques
- * recherche de rimes.

Orthographe grammaticale

- Exercices : de nominalisation - verbalisation, (ex. *arrêter* - un *arrêt* - une *arrestation*).
- Accords.
- Conjugaison (ex. emploi de la lettre *s*, de la lettre *t*).

b) Exercices portant sur les mots

Orthographe lexicale

- Acquisition de mots nouveaux ou fixation de mots latents (dans un contexte clair).
- recherche, avec l'aide d'un dictionnaire :
 - * de synonymes,
 - * d'antonymes,
 - * de mots de sens voisin.
- Établissement d'un répertoire, personnel ou collectif, de mots (trésor de mots), avec réemploi.

Domaine commun à l'orthographe lexicale ou grammaticale

- Exercices à trous.
- Recherche de l'intrus dans une liste donnée (ex. *bulle, mule, nulle*).
- Schémas : répartition de mots dans des ensembles qui peuvent se définir par catégories grammaticales, par finales, par homophonie... et se recouper (par ex. *demeure* : nom et verbe).
- Mots croisés (recherche de termes ou de "définitions").

Orthographe grammaticale

- Formation d'adjectifs (ex. adjectifs en *âtre*).
- Accords.

c) Un exercice global, la dictée

La dictée dans la vie courante

La dictée, dans son sens général et non strictement scolaire, n'est pas, dans la vie courante, un exercice artificiel. En effet, on transcrit sous la dictée : des lettres, des instructions, des notes rapides, des exposés, des recettes ou des consignes (voix émise directement ou enregistrée - magnétophone, radio, télévision -). C'est une des formes de passage de l'oral à l'écrit.

Divers types de dictées

- La dictée "en situation".

* Elle peut être proposée par l'intermédiaire d'un enregistrement au magnétophone et motivée par l'insertion dans un ensemble de travaux. Par exemple :

- correspondance collective,
- transcription d'un compte rendu après enquête,
- nouvelle,
- récit, composé par une équipe,
- passage d'un exercice oral de composition française au devoir écrit;
- collecte de textes, notamment poétiques,
- transcription de paroles de chansons.

* Elle peut donner lieu à la dictée d'énoncés, de résumés, de notes, etc., par des professeurs de toutes disciplines ou par des élèves.

Les dictées de ce type donnent un tour naturel à l'apprentissage de l'orthographe. Dans tous les cas, le but à atteindre est la graphie correcte.

- La dictée d'entraînement systématique.

* *Conditions préalables.*

Si l'on considère que beaucoup d'erreurs proviennent de la dispersion d'esprit, il paraît utile de faire précéder l'exercice d'un moment de calme, de relaxation, sans négliger les recommandations relatives à la tenue.

* *Divers types d'exercices.*

- dictée-copie (l'élève écrit, au rythme où on le lui dicte, un texte qu'il a sous les yeux) ;
- autodictée (l'élève recopie un texte appris par cœur) ;

- reconstitution de texte (l'élève retrouve un texte avec des indications éventuelles du professeur) ;
- dictée de mots appris (chacun est inséré dans une phrase qui en éclaire le sens ; seul le mot est écrit) ;
- dictée préparée collectivement, par le professeur ou en groupe, ou individuellement à l'aide d'une fiche de commentaire orthographique, lexical et grammatical ;
- dictée dirigée (arrêt et réflexion sur chaque difficulté) ;
- dictée après imprégnation : le texte est remis aux élèves quelques jours avant l'exercice, sans commentaire orthographique.

* *La dictée de contrôle*

Soigneusement choisie et étalonnée, elle permet d'apprécier le niveau des élèves. Cependant, en tant que telle, elle n'est pas à proprement parler un moyen d'acquisition de l'orthographe : seuls les exercices de correction qui la prolongent lui donnent une telle valeur. Un apprentissage fondé sur une pareille méthode exige beaucoup de temps pour des résultats inégaux : pour ces raisons, cette forme de dictée doit être peu fréquente.

* *Le choix des dictées*

Lorsqu'il s'agit de dictées « en situation », les textes ou les éléments dont ils se composent sont le plus souvent connus ou ont été récemment explorés.

Les dictées d'entraînement systématique obéissent à des intentions différentes. On peut les concevoir :

- composées à dessein, compte tenu des niveaux d'acquisitions : ces dictées faites pour "les besoins de la cause" exigent une virtuosité particulière ;
- choisies parmi des textes d'auteur, attrayants et accessibles, elles peuvent en outre apporter des structures, des idées, susciter des sentiments, agir par imprégnation.

Pour ces derniers textes, les mots seront répertoriés d'après des échelles d'acquisition ; ceux qui ne figureraient pas dans les paliers correspondant à l'acquis des classes seront fournis. Les dictées de contrôle obéissent aux mêmes objectifs.

2.3.2.3. - La correction des travaux d'orthographe

Un enseignement bien conduit de l'orthographe prévient l'erreur. Il ne saurait l'escompter, encore moins la susciter. Aussi est-il indispensable, par exemple, d'indiquer l'orthographe d'un mot ou d'expliquer une règle lorsque l'une ou l'autre sont mal connues des élèves.

Mais il est évident que l'acquisition est rarement parfaite chez l'élève, complète dans la classe. Il est donc raisonnable pour le professeur de voir dans l'erreur un simple fait sur lequel il prend appui pour son action pédagogique.

- Détection des erreurs par le professeur.

A l'occasion d'exercices méthodiques et plus encore des travaux où l'élève rédige personnellement, le professeur peut relever les erreurs importantes (variables selon le niveau des élèves) ou les plus fréquemment commises. L'observation ou le dialogue lui permet d'en déterminer l'origine. La réflexion l'amène à les regrouper et à les classer selon des critères spécifiques (par exemple, erreurs "de contamination" — surtout en sixième ou en cinquième — dues aux termes intercalés : "Vous lui *donnait ; le chien des voisins *aboient" ; discrimination insuffisante des phonèmes : "il vaut mieux / il *faut mieux, il saura / il sera...").

Ainsi seront définis, pour la correction, les besoins de tel ou tel élève, de tel ou tel groupe.

- Reconnaissance de l'erreur par l'élève.

Il arrive fréquemment que l'élève connaisse la règle ou l'orthographe exacte d'un terme, mais ne l'applique pas et ne repère même pas son erreur dans sa propre production.

Dans la conquête d'une capacité sûre et immédiatement disponible, il lui faudra passer par l'étape d'une mise en alerte. Connaissant son point faible, avec l'aide du professeur, il y attachera sa vigilance et sa réflexion ; il saura qu'il a les moyens de surmonter la difficulté.

- Traitement des erreurs.

Une fois reconnus les besoins du groupe ou de l'élève, le professeur établit et fait pratiquer des exercices spécialement adaptés aux erreurs qu'il s'agit d'éviter (par exemple : transposition de phonèmes, en particulier pour les difficultés de discrimination ou de réalisation des sons, jeux à lettres mêlées, problèmes d'accord).

Les corrections elles-mêmes peuvent être réalisées par l'élève sous diverses formes et recueillies dans un carnet qui l'accompagnera durant sa scolarité.

Le réemploi, à intervalles plus ou moins longs, permet de consolider et de contrôler les effets de cette correction.

3. - L'appréciation des résultats et des progrès

Les progrès sont possibles et évaluables ; il est essentiel que les élèves et les professeurs les identifient.

En début d'année scolaire, il convient de dresser un inventaire aussi précis que possible des connaissances et des lacunes des élèves, en se référant aux échelles d'acquisition et aux compétences que l'on peut attendre de chacun à l'issue du niveau précédent. Ce bilan initial permet de mettre en œuvre un programme de révision collectif et individuel.

La notation, quand elle est nécessaire, doit refléter les réussites autant que les erreurs. Un exercice d'orthographe, choisi en fonction d'un apprentissage préalable, comporte un nombre de difficultés que le niveau des élèves et le type d'exercice font varier. Un barème immuable ne saurait donc convenir. Il paraît utile d'apprécier les résultats en se fondant sur le dénombrement des mots qui ont donné lieu, au moins une fois, à une erreur. La note d'un élève sera proportionnelle au nombre de difficultés qu'il a surmonter.

Il est bon qu'à intervalles réguliers un exercice identique, et évalué d'après un barème unique fondé sur les principes énoncés ci-dessus, soit proposé à l'ensemble des élèves d'un même niveau dans l'établissement.

D'un élève qui atteint le terme de la scolarité de collège, il serait excessif d'exiger qu'il sache orthographier toutes les sortes de mots dans toutes les sortes de phrases : la parfaite maîtrise de l'orthographe est une œuvre de longue haleine. Mais il doit être capable d'exercer en cette matière une vigilance constante et de manifester une compétence assurée dans la pratique du langage courant.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur des Écoles,

J. DEYGOUT.

Le directeur des Collèges,

A. GOUTEYRON.