UNIVERSITÉ DE NANTES

École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Université du Maine

université angers

MÉMOIRE DE FIN DE M2

La pratique des orthographes approchées avec des CP

Année universitaire : 2014-2015

Soazic MÉNAGÉ

Directrice de mémoire : Aurélie LAINÉ

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Angers

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très sincèrement ma Maître d'Accueil Temporaire (MAT), Pauline LAROUELLE, pour son soutien, sa confiance et ses conseils. Je la remercie tout particulièrement de m'avoir permis de mettre en place des séances d'orthographes approchées de nombreux jeudis.

Je tiens également à remercier tout particulièrement et à témoigner toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, madame Aurélie LAINÉ, pour son suivi, sa disponibilité, ses précieux conseils, son encadrement et ses encouragements.

Enfin, je remercie toute l'équipe pédagogique de l'ESPE pour avoir assuré la partie théorique de la formation.

Table des matières

Remerciements ……p.1

Table des matières……...pp.2-3

Introduction……pp.4-5

I/ Le cadre théorique...……pp.6-23

1. Définitions et histoire de l'orthographe française…….pp.6-9

1.1. Quelques définitions de l'orthographe…….....pp.6-7

1.2. Aperçu historique et évolution de l'orthographe…….....pp.7-9

2. Le système orthographique français ….....pp.9-19

2.1. Le fonctionnement du système orthographique……pp.9-12

2.2. L'apprentissage du système orthographique…….....pp.12-16

2.3. Les difficultés liées à l'orthographe…….pp.16-19

3. L'orthographe : un outil indispensable pour la maîtrise de la langue…….pp.19-20

4. L'orthographe selon les textes officiels…….....pp.20-21

5. Comment enseigner l'orthographe…….pp.22-23

II/ Méthodologie…….....pp.24-57

1. Dispositifs pédagogiques…….....pp.24-29

1.1. Approches précoces de l'orthographe……...pp.24-26

1.2. L'origine des orthographes approchées…….pp.26-29

1.3. Problématique……..p.29

2. Méthodologie.....….....pp.30-38

2.1. Le rituel du mot du jour……pp.30-31

2.2. La construction du jeu pour les ateliers d'orthographes approchées……pp.31-36

2.2.1. Les participants ……....p.31

2.2.2. L'outil méthodologique…….pp.31-32

2.2.3. Le déroulement des ateliers d'orthographes approchées……...pp.32-36

2.3. Ma planification ……..pp.36-38

2.3.1. Appropriation du jeu pour travailler les orthographes approchées……...p.36

2.3.2. L'évaluation initiale……...pp.36-37

2.3.3. La mise en place des ateliers en orthographes approchées……...p.37

2.3.4. L'évaluation finale ……....pp.37-38

3. Analyse et discussion……...pp.39-57

3.1. Comparaison évaluation initiale et évaluation finale……...p.39

3.2. Constatations suite aux ateliers en orthographes approchées…….pp.40-54

3.3. Discussion : les apports des orthographes approchées……...pp.54-57

Conclusion…….pp.58-59

Bibliographie…….pp.60-61

Annexes……pp.62-141

Introduction

Aujourd'hui, l'écrit a pris une place essentielle dans la société, chacun est amené à écrire dans sa vie professionnelle, personnelle et sociale. La langue écrite constitue donc une compétence plus que jamais indispensable. L'orthographe incarne une composante essentielle de la maîtrise de l'écrit, où la faute d'orthographe apparait comme rédhibitoire, voire intolérable. Par conséquent, beaucoup de français sont complexés par leur orthographe. Cependant, malgré l'importance de l'expression écrite, les nouveaux moyens de communication, tels que les outils électroniques ou les réseaux sociaux, introduisent une réelle variation des usages graphiques, des nouvelles normes comme les abréviations par exemple, et engendrent une pression sociale qui favorise une insécurité langagière.

L'orthographe représente le domaine le plus emblématique de l'école. Elle est devenue un savoir populaire, même si de nombreuses évaluations ont révélé une dégradation progressive des compétences orthographiques. Depuis maintenant vingt ans, la maîtrise de l'orthographe d'usage décline. Par exemple, le Ministère de l'Education Nationale Jeunesse Vie Associative, dans son article sur *L'orthographe et son enseignement* datant de 2012, affirme qu'une étude réalisée par la DEPP (Direction de l'Evaluation de la Prospective) sur les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle (1987-2007) a remarqué que le niveau de compétences des élèves en orthographe était en baisse constante. L'expérience proposait la même dictée d'un texte de dix lignes à des élèves de 1987 et de 2007. Le constat fut flagrant : 26% d'élèves en 1987 faisaient plus de quinze erreurs et en 2007, ce pourcentage était de 46%. Le nombre d'erreurs a donc augmenté de 10,7 à 14,7 entre 1987 et 2007.
De plus, l'étude révèle que la baisse des performances en orthographe touche toutes les catégories d'élèves : les filles comme les garçons et les élèves des milieux favorisés comme ceux des milieux défavorisés. Ainsi, il n'est pas une année sans que l'orthographe ne fasse les gros titres de la presse, sans qu'elle n'inquiète et sans que des polémiques ne soient suscitées sur le niveau des élèves, toujours à la baisse. Lorsque le niveau baisse, c'est tout une culture qui s'effrite, c'est notre société française toute entière qui se sent menacée de dégénérescence et c'est tout le savoir qui se dissout. Au regard de ces constatations, continuer d'enseigner l'orthographe semble primordial, mais sa didactique et son enseignement doivent être remis à jour.

L'orthographe ne figure pas en tant que telle dans les programmes de maternelle. Or, celle-ci se construit à tout âge à condition d'optimiser les conditions de son apprentissage. En

effet, des chercheurs ont imaginé des méthodes pour faire écrire des enfants pré-lecteurs. Il existe donc des approches précoces de l'orthographe comme : les orthographes approchées. L'objectif des orthographes approchées est de faire réfléchir des élèves pré-lecteurs, de manière individuelle et collective, à la manière dont fonctionne l'orthographe du français dans sa dimension graphophonologique. Cette démarche est assez vite apparue comme la meilleure méthode pour saisir ce qui se passe dans la tête des enfants, dans leur jeune intelligence de la langue écrite. En effet, cette méthode permet de soulever et de décrire les questions que se posent les jeunes enfants et permet de déterminer leurs manières d'y répondre, de comprendre les processus de résolution de ces problèmes et d'expliquer le choix de telle ou telle démarche de conduite et de pensée.

Ainsi une question de recherche se pose : **En quoi la pratique des orthographes approchées aide les élèves à entrer dans l'écrit, favorise le développement de l'enfant par rapport à la langue écrite ?**

Ce mémoire s'articulera autour de trois axes. Dans un premier temps, j'aborderai le cadre théorique où je m'intéresserai à l'orthographe française, son évolution, son fonctionnement, sa place dans les programmes et son enseignement. Dans un second temps, je me pencherai sur les orthographes approchées et notamment sur sa mise en œuvre avec des élèves de CP. Dans un dernier temps, j'analyserai la mise en place de cette pratique et j'aboutirai à plusieurs constats.

I / Le cadre théorique

1. Définitions et histoire de l'orthographe française

1.1. Quelques définitions de l'orthographe

L'orthographe est une notion assez récente. Le mot se rattache à deux mots grecs : le premier signifie « écrire » et le second « correctement ». L'orthographe a longtemps été considérée *« comme une discipline autonome, définie par ses leçons et ses exercices, ses règles et ses exceptions, sa dictée et ses corrections. Aujourd'hui, elle est considérée comme une composante nécessaire à la communication écrite »*[1].

Selon le dictionnaire *Le Larousse*, l'orthographe est *« un ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée (on distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises). Il s'agit également de la maîtrise, de la connaissance de ces règles et de ces usages ; il s'agit de la manière d'écrire les mots (orthographe phonétique) et de la graphie correcte d'un mot »*[2].

D'après Nina CATACH, l'orthographe *« n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques »*[3]. Selon elle, il s'agit de *« la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité, d'une part, avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses »*[4].

Danièle COGIS, quant à elle, définit l'orthographe comme *« la norme dans une langue donnée : foto est correct en espagnol, pas en français qui exige photo »*[5].

---

[1] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 13.
[2] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605
[3] CATACH Nina (1978), L'orthographe, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.53.
[4] CATACH Nina (2008), *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, Armand Colin, p. 16.
[5] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 34.

Enfin, pour Michel FAYOL et Jean-Pierre JAFFRE, l'orthographe est *« la manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée, elle intervient donc en lecture comme en production »*[6].

1.2. Aperçu historique et évolution de l'orthographe

Un retour en arrière est nécessaire pour comprendre le système orthographique français d'aujourd'hui. En effet, l'histoire de l'orthographe nous permet de comprendre une grande partie des difficultés de l'usage actuel et explique les choix qui ont été effectués depuis plusieurs années.

Le texte « Les Serments de Strasbourg » de 842 représente l'un des tout premiers textes écrits que nous possédons de la langue française. Il témoigne de l'association, de la symbiose qui existait entre le français et le latin. En effet, *« ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin à la française, on écrivait le français à la latine »*[7].

C'est au Moyen-âge que l'on voit apparaître une grande variété d'orthographes du français, où deux traditions vont se distinguer : celle d'une orthographe savante, latinisante largement utilisée par les prêtres au X^{e} siècle et une orthographe plus proche de l'oral, employée par les copistes des chansons de geste à cette même époque. Ainsi, une graphie proprement française se met en place. L'orthographe *« suivait l'évolution de la prononciation (de rei à roi par exemple) et s'adaptait à la variation dialectale du pays, reflétant une mosaïque de dialectes »*[8].

Au XIII^{e} une nouvelle période voit le jour grâce à la propagation des écrits, notamment dans le domaine de l'administration et plus particulièrement judiciaire.
L'orthographe va alors évoluer : on ajoute des lettres pour éviter les confusions entre homonymes (saint, sain, etc.) ; on multiplie les lettres calligraphiques comme y par exemple (roy, luy, etc.), qui est nettement plus identifiable que le i final. Toutefois, *« cette orthographe étymologisante, calquée sur le latin et abusant de « fausses lettres étymologiques »»*[9] se révèle extrêmement complexe : l'ensemble du pays ne pouvant pas l'utiliser. Cette orthographe va donc être remise en question à la Renaissance.

---

[6] FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), Note de synthèse (L'acquisition/apprentissage de l'orthographe). In : Revue française de pédagogie. Volume 126, p.143.
[7] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.9.
[8] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.98.
[9] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.99.

Le XVI[e] siècle est marqué par un évènement qui va fortement modifier l'orthographe : il s'agit du développement de la production imprimée. Les imprimeurs français rejettent les caractères gothiques et adoptent les caractères romains et italiques, ce qui simplifie et améliore la lisibilité des textes : introduction d'une ponctuation régulière, bonne séparation des mots, apparition d'accents (cédille, trémas, etc.).

C'est au XVII[e] siècle que l'orthographe française va connaître une grande modernisation. *« Notre langue centrale achève de devenir elle-même »*[10]. Les livres hollandais réimportent l'orthographe réformée de Ronsard (les distinctions entre i et j acquises dans les imprimés de 1665) et les libraires parisiens renouent avec des usages modernisés. L'écrivain Pierre Corneille et des mouvements comme Port-Royal ou la Préciosité soutiennent l'orthographe nouvelle qui connaît de nombreuses modernisations : *« généralisation des distinctions modernes i/j (jouer, ivoire) et u/v (pouvoir), introduction progressive des trois accents sur e, etc. »*[11]. Toutefois, l'ancienne orthographe est toujours présente puisque l'Académie Française, créée en 1635 par Richelieu, choisit la tradition ancienne représentée par Robert Estienne pour la première édition de son Dictionnaire (1694).

Le XVIII[e] siècle marque le début de la normalisation de l'orthographe. Les philosophes (Montesquieu, Voltaire, etc.) entrent à l'Académie Française. Ils se mettent donc à l'œuvre pour aboutir à la seule réforme orthographique de grande ampleur réalisée en France : le Dictionnaire de l'Académie de 1740. Ce dernier modernise plus d'un mot sur quatre, il généralise le nouveau système d'accentuation (l'accent circonflexe remplace le « s » marquant la longueur : hospital s'écrit hôpital), les consonnes doubles sont irrégulièrement supprimées et le « y » non étymologique est remplacé par un i final (roi, mai).

C'est au XIX[e] siècle que l'orthographe du français s'est solidement normalisée (tout écart par rapport au modèle était sanctionné). Dès lors, l'Académie renonce à réformer l'orthographe et défend l'usage qui est mis en place. De 1878 à 1935, aucun changement important n'a eu lieu dans les éditions de son Dictionnaire. Le 6 décembre 1990, le Conseil Supérieur de la langue Française a proposé des Rectifications de l'orthographe dans le Journal officiel de la Républicaine française. Ces dernières ne sont pas insignifiantes : invariabilité du participe passé de laisser suivi d'un infinitif (elle s'est laissé mourir) ; alignement du pluriel des mots composés sur la règle des mots simples (un pèse-personne, des pèse-personnes), etc. Même si ces rectifications ont été fortement critiquées, elles permettent *« d'améliorer*

[10] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*,, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.29.
[11] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.101.

l'enseignement du français et son rayonnement dans le monde »[12] et figurent depuis peu dans les programmes de l'école primaire (2007 et 2008). Aujourd'hui, l'édition de l'Académie est remplacée par les dictionnaires usuels (Le Petit Robert, le Larousse, etc.) qui sont régulièrement mis à jour. Selon plusieurs études, un quart de notre vocabulaire environ changerait de forme, de nature ou de sens tous les dix à quinze ans.

En conclusion, plusieurs siècles ont été nécessaires pour que l'orthographe ait sa forme actuelle. Sa mise en place a été longue et complexe, et de nombreuses hésitations, avancées mais aussi des retours en arrière l'ont fait évoluer.

2. Le système orthographique français

2.1. Le fonctionnement du système orthographique

Pour comprendre le système orthographique français, Nina CATACH et son équipe de linguistes et d'historiens de la langue l'ont défini en quatre grands ensembles appelés « plurisystème » du français : **les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les lettres étymologiques ou historiques**. Pour Danièle COGIS, le fait que le système orthographique soit classé ainsi montre *« la résultante de la coexistence non pacifique des deux principes antagonistes que sont le principe phonographique (notation de la dimension sonore) et le principe sémiographique (notation de la dimension sémantique) »*[13].

Les phonogrammes (graphèmes chargés de transcrire des phonèmes, donc les sons) correspondent *« au stock de graphèmes correspondant directement à nos phonèmes »*[14]. En effet, le français écrit repose sur un système alphabétique : des correspondances systématiques existent entre **des lettres ou graphèmes** (G) et **les phonèmes** (P). Un graphème correspond à *« une forme maximale stable du phonème ou du morphème, en opposition d'une part aux variantes combinatoires par rapport au groupe de mots, au mot, à la syllabe, à l'entourage immédiat, d'autre part aux sous-graphèmes et aux exceptions »*[15]. En somme, un graphème représente *« la plus petite unité de la langue écrite ayant une référence phonique et/ou sémique dans la langue parlée. Cette unité peut être composée d'une lettre ou d'un groupe de*

[12] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.105.
[13] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 37.
[14] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.54.
[15] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.59.

lettres (digrammes, trigrammes)»[16].Un graphème a pour fonction de noter, de transcrire un phonème, donc de transcrire un son (ex : dans le mot b/é/b/é, 4 graphèmes codent 4 phonèmes (bébé)). Un phonème est *« la plus petite unité distinctive de la chaîne orale »*[17]. Il s'agit de la plus petite unité distinctive non dotée de sens que l'on puisse isoler dans le discours. Contrairement au son, *« le phonème peut se combiner avec d'autres phonèmes pour former des unités de première articulation dotées de sens. En français, trente-six (souvent réduits à trente-trois) phonèmes suffisent à rendre compte de l'infinité des phrases potentielles de notre langue »*[18]. L'Alphabet Phonétique International (API) est le code indispensable dès qu'il s'agit de passer de l'oral à l'écrit. Dans un système idéal, un phonème se transcrirait par une seule et même lettre (graphème). Ainsi, ce modèle parfait comporterait un nombre égal de lettres et de phonèmes en correspondance biunivoque. Si certains systèmes s'en rapprochent comme par exemple l'espagnol et l'italien, il n'en est pas ainsi pour le système orthographique français qui *« varie selon que l'on va des graphèmes (de l'orthographe) vers les phonèmes (GP : en lecture) ou inversement, de la phonologie vers les graphèmes (en production : PG). En lecture, les relations GP sont élevées : la plupart des lettres ou graphèmes se lisent toujours de la même manière : par exemple eau > /o/ ; oi > / wa / mais s, se lit tantôt / s / et tantôt / z / »*[19].

De plus, le français dispose de 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes : par exemple / k / se transcrit : **k**aya**k**, **q**ui, a**cc**ord. Ainsi, les phonogrammes transcrivent les phonèmes de manière stable ou en fonction de leur position dans la phrase. Dans tous les cas, ils n'ont qu'une valeur phonique. Voici quelques exemples : **c**anard, **c**itron : changement de prononciation du « c » lié à sa place dans le mot ; chou**x** : valeur zéro du x (il n'est pas prononcé et ne modifie pas la prononciation du reste) ; **ch**aise : les lettres « c » et « h » perdent leur valeur de base pour transcrire un autre phonème ; va**s**e, **s**auci**ss**on : changement de prononciation du « s » lié à sa place dans le mot.

Les morphogrammes ou graphèmes des morphèmes correspondent aux désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes, de dérivation, etc. Ces morphogrammes *« sont prononcés*

[16] PICOT Claude (1999), *J'entends Je vois J'écris, Des outils pour la maîtrise de l'orthographe au cycle 2*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) de l'Aisne, p.25.

[17] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 33.

[18] PICOT Claude (1999), *J'entends Je vois J'écris, Des outils pour la maîtrise de l'orthographe au cycle 2*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) de l'Aisne, p.25.

[19] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.25

ou non, mais maintenus dans la graphie dans l'un et l'autre cas, en tant que marques de série ou de sens. Ainsi, le s du pluriel sera maintenu dans tous les cas, qu'il entre en liaison ou non avec le mot suivant, et de plus étendu à toute la série des noms, des adjectifs, etc., même lorsqu'il n'est jamais prononcé : « des enfants, des petits enfants, des enfants magnifiques » »[20]. Ainsi, les morphogrammes facilitent la lecture mais compliquent l'écriture et donnent des indications de sens, c'est-à-dire des informations de nature grammaticale ou lexicale. Les morphogrammes grammaticaux donnent des indications de genre (petit**e,** ami**e**), de nombre (chemin**s**) et de conjugaison (tu mange**s**) alors que les morphogrammes lexicaux établissent un lien avec d'autres unités de sens non présentes dans l'énoncé lui-même. Ils établissent donc un lien visuel entre les radicaux et les dérivés (ex : enfan**t**, enfan**t**er => le t donne une information sur la famille de mots).

Nina CATACH a répertorié les principaux types de morphogrammes[21] :

- *« Marques flexionnelles désinences : finissons / finissons-en ; des enfants méchants (2 s redondants)*
- *Marques sérielles : préfixes (immangeable) ; suffixes (cerisaie) ; internes (jouerai)*
- *Marques dérivatives : contrôle étroit fem/masc (souriant / souriante), sing/plur. (œuf/ œufs) ; contrôle lâche radicaux/ dérivés (temps / temporel), radicaux composés (temps / longtemps) ».*

Les manifestations de la dimension morphologique *« sont nombreuses et régulières ; elles viennent s'ajouter au composant phonographique en modifiant profondément la perspective d'une écriture dite « alphabétique » »*[22].

Les logogrammes ou « figures de mots » correspondent, selon Nina CATACH à *« des monosyllabes ou des mots très fréquents, et la fonction des logogrammes dans le système est de distinguer certains homonymes, une partie minime en réalité en regard de tous ceux qui existent dans le lexique et dans le discours. Il s'agit donc si l'on peut dire, d'homophones (ils ont la même prononciation)-hétérographes (ils s'écrivent différemment), à graphie caractéristique, tels que août, saoûl, etc.»*[23]. Selon FRITH, la phase logographique *« repose sur des associations directes, sans médiation phonologique, entre une forme visuelle concrète (des logos) et un sens. La reconnaissance de ces formes s'effectue à partir d'indices divers à la fois inhérents au mot lui-même (Byrne 1989/1991) et au contexte (Gough et Juel*

[20] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.54 et .55.
[21] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.56.
[22] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 47.
[23] CATACH Nina (1978), *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), p.57.

1989/1991) »[24]. En somme, la fonction des logogrammes est de donner une image visuelle spécifique à certains mots afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens. Ils sont chargés de distinguer les homophones entre eux.

Enfin, il y a **les lettres étymologiques ou historiques**. Il s'agit de lettres qui ont pu avoir une fonction autrefois, mais qui n'en n'ont plus réellement aujourd'hui (ex : **h**eure rappelle hora en latin). La plupart du temps, elles font appel à la connaissance du latin ou à celle de l'histoire de la langue. On distingue généralement les lettres qui renvoient à l'étymologie latine (ex : scul**p**ture) et celles qui renvoient à l'étymologie grecque (ex : t**h**éâtre).

Voici un tableau récapitulatif, d'après Victor GAK et Nina CATACH, illustrant les principes de l'orthographe du français[25] :

	PRINCIPES		EXEMPLES	GRAPHEMES
Zone fonctionnelle	1.	phonologique	avril - poisson	Phonogramme (avec des lois de position)
	2.	morphologique		
		-lexical	clair - grand	Morphogramme lexical
		-grammatical	chantais – grands - pointue	Morphogramme grammatical
	3.	distinctif	tante / tente	
Zone non fonctionnelle	4.	étymologique	photo - lycée	
	5.	historique	huile -année	

2.2. L'apprentissage du système orthographique

L'orthographe *« conditionne la reconnaissance des mots et évite qu'ils soient confondus les uns des autres (cf. saint, sein, ceint, etc.) et renvoie à la nécessité pour celui qui rédige de retrouver une à une dans l'ordre toutes les lettres qui constituent le mot (Ehri, 1997) »*[26].

[24] FAYOL Michel et JAFFRE Jean-Pierre (1999), Note de synthèse (L'acquisition/apprentissage de l'orthographe). In : Revue française de pédagogie. Volume 126, p.146.

[25] COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, p. 53.

[26] FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), Note de synthèse (L'acquisition/apprentissage de l'orthographe). In : Revue française de pédagogie. Volume 126, p.143.

Pour apprendre le français écrit, l'apprentissage de processus généraux complémentaires doivent être coordonnés. Tout d'abord, il faut *« disposer de connaissances orthographiques, soit générales (ou graphotactiques), portant sur les suites de lettres ou graphèmes survenant fréquemment dans certains contextes, soit spécifiques, c'est-à-dire ayant trait à la forme orthographique de mots particuliers, ce qui correspond au lexique orthographique»*[27], mais également apprendre le principe alphabétique et de l'orthographe phonologique, comme le rapporte Michel FAYOL. Il est également nécessaire d'acquérir des connaissances morphologiques flexionnelles (accord en nombre, en genre des noms, adjectifs et verbes et les marques des modes et temps des verbes) et morphologiques dérivationnelles (mode de formation des mots permettant d'agrandir le stock lexical).

L'apprentissage du principe alphabétique et de l'orthographe phonologique renvoie à des correspondances Graphèmes-Phonèmes et Phonèmes-Graphèmes. Il repose sur la connaissance des lettres, leur mise en relation et sur la conscience phonémique. Les enfants n'ont pas conscience que *« les mots de la langue parlée peuvent être décrits comme des séquences d'unités correspondant à des phonèmes »*[28], avant de commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un système alphabétique. Toutefois, ils repèrent et corrigent des prononciations incorrectes de mots et perçoivent des mots sans les confondre. Néanmoins, ils ne peuvent se représenter mentalement le / d / et le / o / de / do / comme deux entités distinctes si on ne leur a pas donné d'instruction explicite. Pour comprendre comment fonctionnent les associations Graphèmes-Phonèmes et Phonèmes-Graphèmes, les élèves doivent prendre conscience que la parole peut s'analyser en phonèmes (unités) qui s'associent à des graphèmes (lettres ou groupes de lettres), on parle d'associations phonèmes-graphèmes. Ils doivent donc *« disposer en mémoire à long terme, celle qui stocke les savoirs et les savoir-faire, d'au moins certaines des associations entre lettres et phonèmes, et être en mesure de produire pas à pas en transcrivant »*[29]. Il s'agit de la découverte du principe alphabétique qui est commun à tous les systèmes d'écriture alphabétiques. Ensuite, ils doivent apprendre le code orthographique qui est propre à une seule langue et renvoie à l'ensemble des correspondances Graphèmes-Phonèmes et Phonèmes-Graphèmes. Toutefois, l'écriture ne peut pas toujours s'effectuer de manière aussi mécanique. De nouvelles connaissances et

[27] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.259.
[28] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.259.
[29] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.88.

procédures sont nécessaires, comme l'apprentissage des connaissances orthographiques générales.

Pour JAFFRE et FAYOL (2005), *« les enfants acquièrent très précocement et implicitement des connaissances des régularités graphotactiques (associations régulières et fréquentes de lettres, elles-mêmes associées à des configurations sonore : ex : anque, reau, etc.) »*[30]. Ainsi, au fur et à mesure que les enfants vont apprendre à lire, ils vont maîtriser de mieux en mieux le décodage pour ne plus traiter uniquement les relations entre phonèmes et graphèmes mais associer en mémoire des configurations sonores avec des configurations de graphèmes pouvant introduire des irrégularités et des lettres muettes (ex : ienne, ithe, etc.). Par exemple, des recherches ont montré que dès la deuxième année de primaire, les élèves écrivent le phonème / o / de manières différentes en fonction de l'environnement consonantique et de sa position dans le mot.

L'apprentissage du lexique orthographique commence quasiment en même temps que l'acquisition des correspondances entre phonèmes et graphèmes. En effet, la phase orthographique *« ne succède pas brusquement à la phase alphabétique : toutes deux s'interpénètrent très tôt, et toutes deux conduisent au fonctionnement en parallèle chez l'adulte des procédures d'assemblage et d'adressage en lecture/écriture (Kreiner 1996) »*[31]. D'après MARTINET, VALDOIS et FAYOL (2004), les élèves, dès le milieu du CP, ont déjà mémorisé plusieurs formes lexicales et ont découvert que la transcription de plusieurs mots nécessitait leur mémorisation par cœur (ex : le / les / de les machines s'écrit les, mais pas lai ou lé ; pain s'écrit pain et non pas pin, pein, etc.). La mémoire *« doit donc stocker une forme normée comportant des lettres agencées selon un ordre strict, forme associée à la fois à une forme sonore et à un sens*[32]*»*. Une part importante du lexique orthographique est acquise implicitement du fait que les élèves s'appuient sur le décodage pour lire. Toutefois, il n'y a pas eu assez de recherches sur le sujet et on ne connaît pas bien le détail de ces acquisitions. MARTINET et VALDOIS (1999) parlent d'*« une acquisition de la forme conventionnelle longue et difficile »*[33].

[30] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.261.

[31] FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), Note de synthèse (L'acquisition/apprentissage de l'orthographe). In : Revue française de pédagogie. Volume 126, p.153.

[32] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.90.

[33] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.264.

Enfin, il y a les apprentissages de la morphologie. Il existe la morphologie dérivationnelle qui *« permet de fabriquer des mots nouveaux en s'appuyant sur ceux qui sont déjà connus et en les combinant avec des morphèmes préfixés ou suffixés »*[34]. Celle-ci correspond donc à des mots qui s'organisent en familles qui partagent un sens et une forme. Elle tient ainsi un rôle primordial puisqu'elle représente l'un des moyens permettant de décider de la terminaison des mots (ex : on écrit jard**in** et non pas jard**ain** car le nom du métier qui correspond est jardinier, on écrit gran**d** avec un d final car la forme au féminin est grande). D'après plusieurs recherches et résultats, il semblerait que la morphologie dérivationnelle, de par sa grande irrégularité et complexité, soit acquise plus tardivement que la morphologie flexionnelle. Cette dernière concerne les phénomènes d'accord en nombre, en genre et les marques des modes et temps des verbes. Au cours de l'apprentissage de l'écrit, les élèves découvrent que certaines marques n'ont pas de correspondants phonologiques (ex : la fille mang**e** / le**s** fille**s** mang**ent**). La théorie d'Anderson (1983) est la plus adaptée pour justifier de l'enseignement et de l'apprentissage de cette forme de morphologie : *« l'apprentissage commencerait par la formulation explicite de règles, par exemple « si c'est un nom et qu'il est au pluriel, il faut ajouter –s ; si c'est un adjectif et qu'il est au pluriel il faut ajouter –s ; si c'est un verbe il faut ajouter –nt » »*[35]. Ainsi, appliquer ces règles aboutirait à la constitution d'une procédure qui deviendrait de plus en plus rapide et qui demanderait de moins en moins d'attention et de contrôle.

Par ailleurs, Michel FAYOL[36] parle aussi des liens entre les processus cognitifs et l'orthographe. Pour lui, la mémoire a un rôle central et fondamental au niveau de l'apprentissage et du traitement de l'orthographe. Par exemple, la mémoire procédurale qui stocke les savoir-faire moteurs ou cognitifs joue un rôle au niveau de l'orthographe. En effet, *« la gestion des accords est un bon exemple de connaissance procédurale. Dans tous les cas, les procédures ont été initialement apprises de manière lente, contrôlée et donc couteuse en attention et en mémoire à court terme : rechercher si on a affaire à un infinitif ou à un participe passé, déterminer s'il y a un complément d'objet, si celui-ci est direct, s'il est placé avant le verbe, en déduire la marque à utiliser »*[37]. De plus, la dictée est une activité qui

[34] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.265.
[35] CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, p.268.
[36] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.86.
[37] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.87.

exploite la mémoire à court terme (une tâche de mémoire porte sur une quantité restreinte d'informations qui sont restituées aussitôt après leur présentation) : une série de plusieurs mots ou même une phrase est énoncée et celle-ci doit être maintenue de manière temporaire en mémoire pendant une transcription. La mémoire de travail joue également un rôle dans l'apprentissage et l'utilisation de l'orthographe puisqu'elle stocke et traite l'information durant la réalisation d'activités cognitives complexes. La mémoire sémantique, qui est fortement sollicitée par l'école, a, elle aussi, une place importante dans l'acquisition de l'orthographe dans la mesure où elle porte sur des connaissances académiques (ex : au présent, avec le pronom « tu » il faut mettre un –s final, etc.).

En somme, l'apprentissage du système orthographique nécessite plusieurs connaissances (orthographes générales, lexicales, etc.) où la mémoire y joue un rôle très important, voire capital.

2.3. Les difficultés liées à l'orthographe

Les problèmes d'apprentissage liés à l'orthographe ont plusieurs origines.

La première difficulté correspond à la relation phonème et graphème. *« Plus la relation entre un graphème et un phonème est simple (les linguistes disent « univoque ») et plus sa production est facile »*[38]. Toutefois, comme nous l'avons évoqué précédemment, le français a une orthographe opaque puisque la correspondance graphème-phonème n'est pas régulière. Par exemple : *« une même lettre peut être utilisée pour coder différents phonèmes, seule ou dans les graphèmes de plusieurs lettres »*[39]. Ainsi, un graphème peut correspondre à plusieurs sons : exemple 1 : le graphème « x » correspond à plusieurs sons : son (ks) : ta**x**i, e**x**quis ; son (s) : di**x** ; son (z) : di**x** élèves ; son (gs) : e**x**act ; exemple 2 : le graphème « c » se prononce /k/ dans cacahuète, /s/ dans citron et /ʃ/ dans chat. De plus, un même phonème peut être traduit par des lettres différentes (un son ne s'écrit pas toujours de la même manière). Voici deux exemples représentatifs de cette complexité : le son /o/ peut être représenté par plusieurs graphèmes : o => m**o**t, gr**o**s / au => **au**jourd'hui, **au**tour / eau => ois**eau**, ros**eau**, etc. ; le phonème « k » s'entend dans les mots suivants : car, chorale, kangourou, queue, etc. À cela s'ajoute le fait qu'on rencontre dans les mots des lettres

[38]COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.82.
[39] DROUARD Françoise, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, Paris, 2009, p.9.

muettes : *« certaines ont un rôle phonologique, comme le « e » en finale qui fait sonner la consonne précédente ; la plupart ont un rôle morphologique, en lien avec l'histoire des mots (familles de mots en dérivation) ou avec la grammaire (accords et flexion des verbes) ; certaines ont un rôle logographique et servent, en particulier, à distinguer les homophones »*[40].

De plus, la complexité de l'orthographe française provient du grand nombre d'homophones (mot qui a la même prononciation qu'un autre). La langue française, comme la langue anglaise comporte beaucoup d'homophones (ex : ce / se ; voix / voie ; mon / m'ont, etc.). Plus les homophones sont nombreux et plus l'effort orthographique sera important.

Enfin, une autre source explique les difficultés liées à l'orthographe : il s'agit de la distance qui sépare la morphologie orale d'une langue de celle de son orthographe. Quand les variations phoniques et graphiques sont étroitement liées, alors la maîtrise de la phonographie correspond à celle de la morphologie écrite. Toutefois, ce n'est pas le cas pour l'orthographe du français qui utilise un ensemble de procédés spécifiques exigeant un apprentissage plus long : par exemple l'oral du verbe danser au présent de l'indicatif comporte trois formes différentes, tandis qu'à l'écrit on en compte cinq : danse, danses, dansons, dansez, dansent.

Toutefois, la grande complication de l'orthographe française ne repose pas uniquement sur des difficultés de transcription ; elle tient aussi plus profondément à l'histoire culturelle, économique et politique de la France. Nina CATACH a, par ailleurs, établi une grille typologique des erreurs orthographiques qui a pour but *« de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés »*[41]. Dans cette grille, Nina CATACH distingue les erreurs graphiques et les erreurs extragraphiques (omission ou adjonction de phonèmes, absence de jambages, etc.).

[40] DROUARD Françoise, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, Paris, 2009, p.10.
[41] PELLETIER Liliane et LE DEUN Elisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles Pratiques Nouveaux Outils, Cycles 2 et 3*, Bordeaux : Magnard, 2004, p.18.

Voici la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina CATACH (1980)[42] :

CATEGORIES D'ERREURS	REMARQUES	EXEMPLES
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	mid (nid)
0 bis. Reconnaissance et coupures de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	le lévier (l'évier)
1. Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	-Omission ou adjonction de phonèmes -Confusion de consonnes -Confusion de voyelles	maitenant (maintenant) suchoter (chuchoter) moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	-Altérant la valeur phonique -N'altérant pas la valeur phonique	merite (mérite) brile (briller) binètte (binette) pingoin (pingouin) guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogrammique		
• Morphogrammes Grammaticaux	-Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale…	chevaus (chevaux)
• Morphogrammes lexicaux	-Omission ou adjonction erronée d'accords étroits	les rue (rues)
	-Omission ou adjonction erronée d'accords larges	ceux que les enfants ont vu (vus)
4. Erreurs à dominante logogrammique	-Logogrammes lexicaux -Logogrammes grammaticaux	j'ai pris du vain (vin) ils ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	-Majuscules -Ponctuation	l'état (l'Etat) et, lui (et lui)

[42] PELLETIER Liliane et LE DEUN Elisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles Pratiques Nouveaux Outils, Cycles 2 et 3*, Bordeaux : Magnard, 2004, p.19.

	-Apostrophe -Trait d'union	loiseau (l'oiseau) mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	-Lettres épistémologiques -Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles -Accent circonflexe	sculteur (sculpteur) rume (rhume) boursouffler (boursoufler) anerie (ânerie)

Cette grille est indispensable car elle démontre que l'orthographe représente un objet complexe mais accessible à tous. Toutefois, elle se révèle trop complexe pour être utilisée telle quelle par des élèves de l'école primaire, des typologies simplifiées de cette grille leurs sont données pour qu'ils prennent conscience de leurs erreurs. Cela représente un outil pour l'élève au service de la relecture et de la correction des productions d'écrit.

3. L'orthographe : un outil indispensable pour la maîtrise de la langue

L'orthographe représente « *une des dimensions de la langue écrite et toutes les activités menées en classe au cours desquelles on lit et on écrit sont l'opportunité de remarques orthographiques, mais aussi lexicales et grammaticales* »[43]. L'article du Ministère de l'Education Nationale Jeunesse Vie Associative intitulé *L'orthographe et son enseignement* évoque en plusieurs points l'importance de l'orthographe dans la maîtrise de la langue. Tout d'abord, l'enseignement de l'orthographe permet d'acquérir la connaissance de la forme orthographique qui joue un rôle considérable dans l'automatisation et l'identification des mots lors de l'apprentissage de la lecture. L'orthographe renseigne sur le sens des mots et permet de construire une représentation plus sûre du texte qui favorise la compréhension et permet de devenir, mais également rester, autonome en lecture.

Par ailleurs, l'enseignement de l'orthographe aide à maîtriser le vocabulaire. Le travail sur l'orthographe permet *« l'enrichissement autonome du vocabulaire par la reconnaissance, dans les mots, de traces qui permettent de regrouper des mots, de fabriquer des mots*

[43] DROUARD Françoise, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, Paris, 2009, p. 33.

nouveaux, d'approcher le sens des mots et leur histoire. L'orthographe est bien souvent en jeu dans la construction du principe analogique qui permet des regroupements. Le développement de l'orthographe lexicale nécessite une mémorisation précise et autonome puisqu'il s'agit de la graphie des mots en dehors des textes. Certains mots outils, invariables et très fréquents dans la langue, méritent une mémorisation rapide dès le cours préparatoire »[44].

De plus, enseigner l'orthographe permet de mieux maîtriser la grammaire dans la mesure où elle construit du sens par la mise en relation des mots. L'orthographe grammaticale concerne la variation de l'écriture des mots selon leur agencement et leur mise en relation avec les autres mots (accords en genre et en nombre entre les mots à l'intérieur d'une phrase).

Enfin, l'enseignement de l'orthographe permet d'écrire. Effectivement, elle est mise en œuvre pendant la production d'écrits, *« dès le CP, elle est associée aux exercices d'encodage qui permettent aux élèves de passer du mot oral au mot écrit de manière autonome. Automatisée, elle permet l'accès, immédiat et sans effort excessif, à la forme orthographique de chaque mot. L'automatisation permet de ne pas focaliser l'attention sur la forme pour se concentrer sur le sens »*[45].

4. L'orthographe selon les textes officiels

Selon Jean-Michel BLANQUER, directeur général de l'enseignement scolaire,

« renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves tant sa maîtrise a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots. L'enseignement de l'orthographe permet donc d'améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire» [46](circulaire du 27 avril 2012). Par conséquent, l'orthographe est présente dans les programmes de 2008 (B.O. Hors-série n°3 du 19 juin 2008)[47], où, dès le cycle 2, les enseignants doivent emmener les élèves à *« écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres, copier sans faute un texte court, écrire sans erreur des mots mémorisés, orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les*

[44] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf
[45] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf
[46] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862
[47] http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, utiliser à bon escient le point et la majuscule »[48]. De plus, les programmes précisent également qu'au cycle 3 *« l'enseignement de l'orthographe est une des dimensions de l'étude de la langue française, dans un ensemble qui comprend également le vocabulaire et la grammaire. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises pour arriver progressivement à l'automatisation des graphies correctes »*[49].

Les programmes représentent donc une grande aide puisqu'ils donnent des informations sur les compétences orthographiques que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité. Dans ceux de maternelle on ne parle pas d'orthographe à proprement parler, toutefois, nous pouvons voir que les prémices de l'orthographe sont à l'œuvre : *« à la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de : reconnaitre et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ; mettre en relation des sons et des lettres ; copier en écriture cursive, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiés »*[50].

Le socle commun de connaissances et de compétences, qui représente le cadre de référence de la scolarité obligatoire, met en relief les sept compétences que les élèves doivent acquérir au terme de leur scolarité et notamment *« l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire »*[51] (Maîtrise de la langue française). Ainsi, l'orthographe constitue un apprentissage fondamental pour les élèves. De surcroît, le référentiel de compétences des enseignants mentionne que ceux-ci doivent être en mesure de *« maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement »*[52]. Par conséquent, les professeurs doivent maîtriser parfaitement la langue française et notamment l'orthographe pour pouvoir l'enseigner aux élèves de la manière la plus optimale qu'il soit.

[48] http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html
[49] http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html
[50] http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
[51] http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html
[52] http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

5. Comment enseigner l'orthographe

L'orthographe est depuis longtemps présentée comme *« un modèle culturel ou une valeur morale dont le maître d'école est le dépositaire »*[53]. Toutefois, depuis que son enseignement existe, sa pédagogie est la seule qui n'ait guère évolué au cours des années. Alors que toutes les matières scolaires ont connu leur réforme voire leur révolution, l'enseignement de l'orthographe ne semble pas être touché. Selon Pierre ENCREVÉ *« l'orthographe n'est pas une nature, encore moins un objet sacré, c'est une histoire »*[54] et l'on ne peut pas toucher à l'histoire sans perpétuer un sacrilège.

De surcroît, l'orthographe constitue une discipline scolaire très vaste, qui, de par son étendue *« peut décourager le pédagogue toujours soucieux de vouloir l'enseigner correctement. Par quoi commencer ? Comment mettre en lien des savoirs orthographiques apparemment si disparates, si hétérogènes ? Comment permettre à l'enfant de faire du lien entre les différentes notions afin de donner du sens à ses apprentissages ? »*[55].

Afin de répondre à toutes ces questions, plusieurs recherches ont démontré que l'orthographe devait être abordée de manière progressive et explicite. En effet, un enseignement progressif apporte une aide spécifique aux élèves qui sont les plus fragiles au niveau linguistique en leur donnant des repères, *« gage d'une plus grande assurance et d'une meilleure efficacité d'usage de la langue »*[56]. Enfin, l'article du Ministère de l'Education Nationale Jeunesse Vie Associative, intitulé *L'orthographe et son enseignement*, illustre plusieurs points à retenir quant à l'apprentissage de l'orthographe : *« l'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue, mais aussi sur une approche implicite, favorisant sa découverte, son imprégnation, son automatisation et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production ; l'attention de l'orthographe dans les productions écrites des élèves se construit à l'école avec l'aide des enseignants »*[57].

---

[53] POTHIER Béatrice, *Comment les enfants apprennent l'orthographe, Diagnostic et propositions pédagogiques*, Retz, 1996, p. 24.
[54] POTHIER Béatrice, *Comment les enfants apprennent l'orthographe, Diagnostic et propositions pédagogiques*, Retz, 1996, p. 24.
[55] BINISTI Patrick sous la direction de BENTOLILA Alain, *L'orthographe, un casse tête chinois, Que devez-vous savoir ? Comment enseigner ? Quelles mises en œuvre ?, Cycles 2/3, Questions enseignants*, Nathan, 2013, p.11.
[56] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf
[57] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf

De plus, Catherine B RISSAUD et Danièle COGIS[58] ont dégagé cinq principes pour mettre en place un enseignement raisonné de l'orthographe. Dans un premier temps, il s'agit de différencier connaissance et mise en œuvre. En effet, on peut connaître un mot ou une règle et ne pas pouvoir mobiliser l'un ou l'autre au moment où l'on écrit un texte. Puis il s'agit d'établir une progression véritable, c'est-à-dire que cette dernière doit articuler à la fois la complexité de l'orthographe française, les connaissances des élèves et le temps nécessaire à l'apprentissage. Pour mettre en œuvre un enseignement raisonné de l'orthographe, ces auteures évoquent également le fait qu'il faille distinguer savoirs reposant sur l'analyse et savoirs reposant sur la mémorisation. Effectivement, l'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse alors que l'orthographe lexicale de la mémorisation. Aussi, il est important de pratiquer une évaluation positive : pour accompagner un travail difficile, une attitude encourageante ainsi que des indications de progrès sont nécessaires, voire indispensables. Enfin, pour qu'un apprentissage se réalise, il faut proposer des activités qui engagent intellectuellement les élèves.

Finalement, savoir orthographier consiste à acquérir des connaissances et construire des stratégies. Ainsi, apprendre aux élèves à orthographier revient à transmettre un certain nombre de connaissances et aider les élèves à mettre en œuvre des stratégies qui mobilisent ces connaissances.

[58] COGIS Danièle et BRISSAUD Catherine, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier, Paris, 2011, pp.10. et .11.

II/ Méthodologie

1. Dispositifs pédagogiques

1.1. Approches précoces de l'orthographe

Bien que les jeunes enfants ne connaissent que très peu de lettres et ne sachent pas lire, leur expérience de l'écrit, en termes d'activités d'écriture et de lecture (conduites par des adultes) et d'observations de documents, ont emmené les chercheurs à s'intéresser aux performances de ces enfants lorsqu'on leur demande d'inventer des transcriptions. Effectivement, GOMBERT et BESSE ont énoncé le fait que même si de *« manière traditionnelle, l'apprentissage de l'écriture commence officiellement dès la première année de la scolarité obligatoire, chacun a construit son propre système de représentations des fonctions et des mécanismes de la langue écrite avant l'entrée à l'école, compte tenu de la présence de l'écrit dans son milieu et des pratiques langagières familiales »*[59]. En effet, très tôt, les élèves sont capables d'une activité métalinguistique, pour peu qu'ils y soient aidés par l'enseignant et en interaction avec les autres élèves. Il existe donc des approches précoces de l'orthographe. Des chercheurs, en collaboration avec des enseignants, ont mis en place des modalités d'aide qui développent la réflexion et le raisonnement, qui abordent l'orthographe de façon globale et non parcellaire et qui tiennent compte de la prise de parole des élèves les moins avancés.

Voici un exemple qui illustre parfaitement que l'on peut faire émerger des questions d'orthographe dès le plus jeune âge (maternelle) : il s'agit d'une classe de PS-MS. Dans cette classe, l'enseignante a choisi de privilégier l'apprentissage précoce de la lecture-écriture en proposant des projets à partir d'albums de jeunesse. C'est le mois de novembre et les enfants travaillent sur l'album « Les Trois brigands » de Tomi UNGERER. L'enseignante a lu la première partie de l'album et a ensuite demandé aux élèves de MS d'inventer la suite de l'histoire et de l'énoncer en dictée à l'adulte. Un texte de référence a été écrit et affiché en classe. Les activités de lecture se font à partir de cette production de groupe et les questions

[59] BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

sur l'orthographe apparaissent spontanément comme dans l'exemple qui va suivre : *« Douze élèves de 4 ans sont regroupés autour d'une grande affiche. Coralie se lève et vient montrer le mot « brigands » sur la grande feuille pleine d'écritures.*

- *Regarde, maîtresse, c'est le même que celui-là (elle montre le mot « brigand » sans « s » mais ce n'est pas tout à fait le même.*
- *Ah oui, ajoute Amandine, c'est comme celui-là (elle désigne le mot « habits »).*

La maîtresse, profitant de ces remarques spontanées, donne quelques explications sur les raisons de la présence ou de l'absence du « s » : ce dernier porte désormais du sens, justifié par le nombre. Les élèves préparent alors deux fiches à ajouter au répertoire de la classe : une première avec « un brigand » et « des brigands », et une seconde avec « un habit » et « des habits »[60]. Ainsi, les élèves peuvent dès le plus jeune âge développer de la curiosité à l'égard de l'orthographe si l'enseignant est attentif aux observations des élèves et s'il leur apporte des réponses qui sont adaptées à leur âge. En situation de lecture-écriture, l'enseignant peut alors fournir des explications à la fois logiques et progressivement généralisables.

Par ailleurs, Jean-Emile GOMBERT et Michel FAYOL ont étudié l'évolution des performances en écriture inventée à partir d'une série d'épreuves (écriture sous dictée et jugement) proposées à des élèves de 3 à 6 ans. La recherche se déroulait en deux phases, séparées par une semaine : *« dans un premier temps, les enfants se voyaient demander d'écrire ou de dessiner des mots isolés partageant une syllabe (chat/chapeau ; pain/lapin ; cheval/chevaux) puis des énoncés ayant des mots communs (Pierre ; Pierre et Jean ; Pierre et Jean mangent un gâteau, etc.). En fin de séance, ils devaient aussi transcrire leur nom. Au cours de la seconde séance, les enfants étaient confrontés à trois productions pour le même item (par exemple chat) : leur production, un dessin et la transcription adulte du mot. Il leur fallait choisir en pointant la meilleure réalisation. Les productions obtenues se regroupent en grandes catégories : gribouillage ; ligne en formes de vagues (fréquent à 3-4 ans) ; dessins (rares, 2 occurrences) ; cercles ; pseudo-lettres (rares) ; lettres du nom (à 4-5 ans et 5-6 ans) ; lettres (fréquentes à 5-6 ans) »*[61]. Pratiquer les écritures inventées permet de recueillir des informations concernant la manière dont les enfants s'approprient l'écrit (Qu'en comprennent-ils ? Qu'en perçoivent-ils ?). Cette pratique des écritures inventées permet de

[60] PELLETIER Liliane et LE DEUN Elisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles Pratiques Nouveaux Outils, Cycles 2 et 3*, Magnard, Bordeaux, 2004, p.8.
[61] FAYOL Michel, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 2013, p.41.

« décrire les capacités des enfants »[62], puis d'étudier les *« éventuels effets de telles pratiques sur les apprentissages ultérieurs de la lecture et de la production de mots »*[63].

1.2. L'origine des orthographes approchées

Les recherches portant sur l'écrit ne sont pas récentes. En effet, des chercheurs comme LURIA (1929- 1983) et VYGOTSKY (1930 – 1978) se sont interrogés, sur le rapport à l'écrit des enfants avant la scolarisation. Dans la perspective vygostkienne, *« la langue est avant tout un objet social que l'enfant s'approprie tout au long de sa vie dans un contexte culturel donné. Ainsi, les expériences vécues en salle de classe et dans lesquelles l'élève est engagé devraient favoriser le développement de la compétence langagière. Concrètement, cela signifie que l'enseignante ou l'enseignant doit avoir un rôle d'accompagnateur et prendre en compte deux choses : les connaissances antérieures de l'élève et les erreurs par rapport à la norme qui témoignent des difficultés à surmonter sur des spécificités linguistiques »*[64]. Toutefois, il n'était pas encore question d'orthographes approchées, celles-ci ont émergeant suite aux recherches concernant l'invented spelling ou encore la creative spelling dont la traduction française est orthographes inventées ou encore écritures inventées. Ce sont des pionniers comme Carol CHOMSKY (1971), Charles READ (1971,1986), Emilia FERREIRO (1980, 1984) et Ana TEBEROSKY (1982) qui ont introduit la notion d'invented spelling dans le milieu anglophone. Ils ont émis l'idée que *« la maîtrise de l'orthographe, loin d'être simplement le fruit d'une transmission de savoirs, relève d'un processus développemental dans lequel l'enfant est activement engagé »*[65]. D'après eux, il s'agissait de décrire et de comprendre les étapes que l'enfant franchissait pour maîtriser l'orthographe. Il y a eu des divergences au sujet de la façon de concevoir le développement de l'enfant. Toutefois, les pionniers et leurs opposants se sont entendus sur un point : l'intérêt de formuler des

[62]FAYOL Michel, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 2013, p.40.
[63] FAYOL Michel, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 2013, p.40.
[64] BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.
[65] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 7.

orientations didactiques et pédagogiques afin de favoriser le développement orthographique des enfants à partir des observations réalisées pour décrire le développement. Selon les pionniers, les orthographes inventées constituent *« un moyen efficace pour favoriser l'appropriation de la langue écrite avant que ne commence l'enseignement formel et systématique qui caractérise l'entrée à l'école primaire »*[66]. Des chercheurs ont vu dans les orthographes inventées un moyen d'observer le développement orthographique de l'enfant. D'autres comme VERNON et FERREIRO (1999), Frost (2001), y ont vu des liens entre le développement orthographique des enfants et certaines habiletés langagières, notamment la conscience phonologique et la lecture (RICHGELS, 1995 ; UHRY, 1999).

Les orthographes approchées appartiennent à cette tradition. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les raisons qui ont conduit à ce changement de terminologie. Pourquoi passer de l'expression orthographes inventées ou écritures inventées à celle d'orthographes approchées ? Quel terme choisir : orthographe ou écriture ? Comment qualifier ce terme adéquatement ? L'expression devait-elle apparaître au singulier ou au pluriel ?

Laurence RIEBEN considère que le terme écriture inventée est problématique dans la mesure où l'enfant n'invente pas un code, celui-ci tentant plutôt d'utiliser les connaissances qu'il a déjà acquises sur la langue écrite.

Ce sont MONTÉSINOS-GELET et MORIN, professeurs agrégées à la faculté d'éducation de l'Université de Montréal et de Sherbrooke, qui ont initié le terme « d'orthographes approchées » en 2001. C'est l'intérêt grandissant *« pour les comportements des scripteurs envers la norme linguistique ainsi que pour les apprentissages qui rendent compte des contraintes orthographiques »*[67] qui a donné lieu à ce concept d'orthographes approchées. Dans leur article, MONTÉSINOS-GELET et MORIN justifient leur choix de parler d'orthographe plutôt que d'écriture : *« le jeune enfant qui s'efforce d'écrire avec ses idées est en relation avec quelque chose qui existe, la norme orthographique »*[68]. Pour elles, le mot écriture est trop polysémique, ce qui risquerait d'engendrer des ambigüités. Effectivement, ce mot signifie plusieurs choses : le type de caractère adopté (l'allographe), la manière

[66] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 7.

[67] BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

[68] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 8.

personnelle de tracer les lettres, le style de textes produits, certains formats de lettres et la langue écrite.

De surcroît, les recherches de MONTÉSINOS-GELET et MORIN ont jusqu'à maintenant portées sur la compréhension par l'enfant du code qui régit l'orthographe, plus que sur d'autres aspects de la langue écrite. C'est pourquoi elles préfèrent utiliser le terme d'orthographe plutôt que de langue écrite. Toutefois, comment qualifier le terme d'orthographe ? Pouvons-nous parler d'orthographe inventée ? D'orthographe provisoire ? D'orthographe créative ? D'orthographe approchée ? Le terme d'orthographe inventée (pour mettre l'accent sur l'activité créatrice de l'enfant face à l'écrit), soulignée par JAFFRÉ en 1998, a longtemps prévalu dans la tradition. Toutefois, inventer, *« c'est créer ce qui n'existait pas, faire quelque chose de rien. L'enfant n'invente pas l'orthographe, celle-ci lui préexiste et l'environne. Il cherche plutôt à en percer le sens à partir des indices puisés autour de lui »*[69].

BOISCLAIRet SIROIS (2000), FIJALKOW (1993) et PRENOVEAU (2004), eux parlent d'écriture ou d'orthographe provisoire. Ce qualificatif indique un moment du développement qui sera dépassé et un certain écart par rapport à la vraie orthographe. Par conséquent, il ne dit pas grand-chose de l'activité de l'enfant.

C'est BESSE en 2000, qui a été le premier, en collaboration avec l'ACLE, un groupe d'enseignants, à proposer le qualificatif approchée. Néanmoins, il l'associait au terme écriture. MONTÉSINOS-GELET et MORIN ont, quant à elles, repris ce qualificatif en le liant au terme orthographe. Elles parlent alors « d'orthographes approchées ». Cette expression, *« tout en ne remettant pas en cause l'importance de l'activité créatrice de l'enfant face à l'écrit, fait aussi référence à son cheminement progressif dans l'adoption d'une orthographe de plus en plus normée »*[70]. Enfin, MONTÉSINOS-GELET et MORIN ont choisi le pluriel pour parler des orthographes approchées pour deux raisons. La première raison qui justifie leur choix est la suivante : *« fidélité à Nina Catach (1995) qui définit l'orthographe française comme un plurisystème orthographique, ce qui implique que l'enfant francophone doit comprendre plusieurs systèmes, d'où la pertinence du pluriel »*. La deuxième raison *« tient au fait qu'un enfant peut simultanément approcher les orthographes de différentes*

[69]MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 8.

[70] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, pp.9. et .10.

langues coexistantes, ce qui est le cas d'un très grand nombre d'enfants dans un monde où le plurilinguisme est présent et valorisé »[71].

1.3. Problématique

En somme, comme nous avons pu l'énoncer précédemment, les relations entre graphèmes et phonèmes sont dites biunivoques, ce qui rend l'orthographe française difficile à maîtriser. Le système orthographique français constitue un système complexe et normé qui s'est mis en place progressivement. Celui-ci demande une accumulation de connaissances, notamment sur les processus cognitifs mis en jeu dans la production d'écrit, ce qui complexifie son acquisition. De plus, l'école a pour but d'enseigner la norme que l'on peut retrouver dans les livres de grammaire, les dictionnaires, etc., mais on peut constater que celle-ci est plus ou moins respectée et transgressée selon les personnes, les types d'écrits et les circonstances.

Ainsi, plusieurs interrogations peuvent émerger : Comment mettre en place un apprentissage évolutif de l'orthographe ? Quelles sont les méthodes, les pratiques pédagogiques pour enseigner l'orthographe ? Comment amener les élèves à surmonter les difficultés liées à l'orthographe ?

Pour tenter de trouver des solutions à toutes ces questions, j'ai travaillé avec des élèves de CP, avec lesquels j'ai pratiqué les orthographes approchées.

À partir de là, j'ai défini une problématique : **En quoi la pratique des orthographes approchées aide les élèves à entrer dans l'écrit ?**

[71] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 10.

2. Méthodologie

2.1. Le rituel du mot du jour

Pour travailler les orthographes approchées, j'ai mis en place deux choses : le mot du jour (rituel du jeudi matin avec les CP et tous les jours lors de mon stage massé avec les GS (quinze élèves) et les CP (sept élèves)) et j'ai construit un jeu, dont j'expliquerai le fonctionnement plus loin dans mon mémoire.

Dans un premier temps, je vais parler du rituel du mot du jour. Pendant mon stage filé, tous les jeudis matins, lors des rituels, je pratique le ou les mot(s) du jour avec tous les CP. Le mot du jour est une activité ritualisée pour plus d'efficacité. Au préalable, je choisis un ou deux mots. Généralement, je choisis des mots correspondant à des animaux (pour motiver les élèves) dans lesquels figurent des graphèmes, des digrammes, des trigrammes ou des lettres muettes, que les élèves ont, ou pas encore, étudiés. Cela me permet de voir où ils en sont. Je commence le mot du jour en lisant la définition du mot choisi, puis les élèves doivent trouver de quel mot il s'agit de manière collective. Une fois celui-ci trouvé, les élèves écrivent, individuellement, sur une feuille, le mot **(cf. annexe 1)**. Ensuite, je leur demande comment ils ont écrit le mot, quelle a été leur démarche, puis j'inscris au tableau toutes les remarques des élèves et je les commente au fur et à mesure, en apportant des compléments si besoin.

Durant mon stage massé de deux semaines, j'ai également travaillé le mot du jour lors des rituels du matin, mais cette fois-ci avec la classe entière (GS et CP). Comme pour le mot du jour de chaque jeudi matin, je lis la définition d'un mot aux élèves, puis ces derniers doivent trouver de quel mot il s'agit. Une fois le mot trouvé, je choisis un élève pour qu'il vienne au tableau écrire le mot. Je le laisse écrire le mot et, ensuite, je lui demande comment il a fait et je demande aux autres élèves s'ils sont d'accord avec lui, s'ils auraient écrit le mot différemment, etc. À la fin, tous les élèves se mettent d'accord pour choisir l'écriture du mot et on vérifie ensuite tous ensemble dans le dictionnaire.

Pratiquer le mot du jour est une activité courte et simple qui permet d'outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le métalangage (*« il s'agit de l'ensemble des termes qui servent à parler du langage et à le décrire). La terminologie grammaticale en fait partie »*)[72]. Cette activité est essentielle pour favoriser la

[72] BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, p.55.

réflexion sur l'orthographe. Il s'agit de faire de l'orthographe un objet de préoccupation intense pour les élèves, réalisée dans un esprit d'émulation et de curiosité.

2.2. La construction du jeu pour les ateliers d'orthographes approchées

2.2.1. Les participants

J'ai également construit un jeu favorisant le recours aux orthographes approchées et qui a permis d'en évaluer l'impact sur les élèves. Ce jeu a été utilisé tous les jeudis, avec les sept élèves de CP, lors d'ateliers de négociation graphique. Si j'ai décidé de travailler les orthographes approchées sous forme de jeu, c'est pour que cela soit plus ludique pour les élèves.

2.2.2. L'outil méthodologique

Pour construire ce jeu, je me suis appuyée sur l'atelier grapho-logic (pour les GS), ortho-logic (pour les CP et CE1) ainsi que bricol-mot. J'ai sélectionné des mots (phase de contextualisation de la situation d'écriture) qui se situaient soit dans le prolongement de ce qui avait déjà été étudié ou qui allaient l'être. J'ai donc choisi des mots dont j'étais sûre que chaque élève serait capable de les encoder au vu de leurs connaissances, mais j'ai aussi sélectionné des mots dont j'étais sûre que la plupart des élèves n'était pas en mesure de les écrire uniquement pour voir leur manière de réfléchir. Par ailleurs, au fil des séances, j'ai sélectionné des mots de plus en plus difficiles. Cette phase a été essentielle, capitale puisqu'il a fallu que je sélectionne des mots qui favorisent l'engagement des élèves dans la tâche et qui développent leur curiosité. Une fois le mot choisi, j'ai imprimé une image le représentant. Pour chaque mot, j'ai constitué trois images **(cf. annexe 2)** : une image seule, une image avec une case par graphème (la longueur de la case varie selon les graphèmes : par exemple le graphème « eau » = grande case car trigramme, graphème « b » = petite case car une seule lettre, etc.), une image avec le mot écrit (cette image montre l'écriture conventionnelle du mot). J'ai plastifié chacune d'elle afin qu'elles soient plus solides. Les cartes sont répertoriées selon leur niveau de complexité (exemple : les cartes blanches : mots de deux ou trois syllabes constituées de deux phonèmes qui s'écrivent chacun avec une lettre ; les cartes vertes : mots de deux ou trois syllabes constituées de deux phonèmes dont l'un au moins s'écrit avec un bi

ou trigramme ; les cartes bleues : mots de deux ou trois syllabes dont l'une au moins est constituée de trois phonèmes ; les cartes roses : mots contenant un graphème qui n'est pas le plus fréquent pour coder le phonème qu'il figure). Le jeu est également composé de deux boîtes compartimentées dans lesquelles se trouvent des cartes graphèmes **(cf. annexe 3)** pour écrire les mots**.** Il y a également des cartes sur lesquelles figurent trois coffres forts **(cf. annexe 4)**, des cartes cadenas **(cf. annexe 5)**, des cartes pirates **(cf. annexe 6)**, et des cartes trésor **(cf. annexe 7)**.

2.2.3. Le déroulement des ateliers d'orthographes approchées

Tous les jeudis, je pratique les orthographes approchées avec les élèves sous forme de deux ateliers. Je prends d'abord un groupe (groupe A (3 élèves) : groupe des élèves ayant plus de difficultés avec l'écrit), puis j'enchaîne avec le deuxième groupe (groupe B (4 élèves) : groupe des élèves qui ont le moins de difficultés avec l'écrit). Lorsque je prends un groupe en orthographes approchées, l'autre groupe est en ateliers autonomes. Chaque atelier d'orthographes approchées se déroule dans le couloir juste devant la classe et non pas dans la classe afin d'être le plus au calme possible **(cf. annexe 8 : fiche de préparation)**.

Je commence la séance en demandant aux élèves ce que l'on va faire. J'attends d'eux qu'ils me répondent « de l'orthographe ». Puis, je leur explique/ réexplique les consignes et la manière dont l'atelier d'écriture se déroulera. Parfois, je demande à un élève qu'il explique le fonctionnement de l'atelier. Lors de la consigne, je leur dis qu'ils ont chacun une carte pirate et une carte avec trois coffres forts. Je leur explique que le but est que leur pirate réussisse à ouvrir les trois coffres. Pour cela, ils vont devoir écrire correctement trois mots à l'aide des cartes graphèmes figurant dans les boîtes à compartiments. Pour chaque mot orthographié correctement (à chaque tentative réussie), les élèves gagnent une carte cadenas qu'ils placent sur le coffre. S'ils ont réussi à ouvrir les trois coffres, ils gagnent une carte au trésor. Toutefois, je dédramatise l'erreur, j'insiste sur le fait qu'ils ont le droit de se tromper et qu'ils sont là pour apprendre et pour se poser des questions. Je leur dis que ne pas obtenir de cadenas n'est pas grave s'ils ont essayé de réfléchir sur le mot et que je ne m'attends pas à ce qu'ils écrivent de façon orthographique le mot à écrire, mais bien qu'ils essaient et tentent de s'approcher de la norme, d'où le terme d'orthographes approchées. En présentant les consignes de projet d'écriture, je m'assure que tous les enfants comprennent en quoi consiste cette activité.

Ensuite, je leur distribue le matériel : je distribue à chacun un pirate et une carte sur laquelle figurent trois coffres forts.

Puis, l'activité commence. Je montre aux élèves le dessin qui est représenté sur la carte image et je leur demande de nommer l'objet représenté, le but étant de trouver collectivement le mot à orthographier. Puis, je valide la réponse en donnant le mot attendu, et je leur donne l'objectif de la séance : « Vous allez essayer d'écrire le mot et après vous m'expliquerez comment vous avez fait ». Je demande aux élèves d'essayer d'écrire le mot de manière individuelle. Cette façon de procéder permet à l'enfant de vivre des conflits cognitifs. Ainsi, je peux observer individuellement chacun d'eux et déterminer sa ou ses préoccupations en tant qu'apprenti scripteur. Les élèves doivent essayer d'écrire le mot avec leurs idées et ce qu'ils connaissent du système alphabétique. Afin que chaque élève ne soit pas influencé, je mets entre eux un classeur. Au départ, je n'en mettais pas, puis je me suis rendue compte que certains regardaient sur les autres et modifiaient alors l'écriture de leur mot, sans pour autant savoir pourquoi. Généralement, pour la plupart des élèves, cette première tentative d'écriture du mot est éloignée de la forme conventionnelle, mais cela est un moyen de voir quelles sont leurs représentations sur ce qu'ils considèrent comme étant de l'écriture. Durant cette étape, je pratique une aide différenciée auprès des élèves. Pour ceux qui ont le plus de difficultés, je les aide à la segmentation syllabique et/ou phonémique, ainsi qu'à la recherche d'indices. Une fois qu'ils ont fini d'écrire le mot, je leur demande de présenter chacun leur travail. Pour cela, j'adopte une position de *« neutralité active »*[73] et je prends le temps de les guider, de les accompagner par des questions : Pourquoi as-tu écrit le mot comme cela ? Qu'entends-tu ? Combien y-a-t-il de syllabes ? Explique moi comment tu as fais pour écrire le mot, etc. Je les questionne sur leurs choix orthographiques, sur leurs démarches pour accroître leur réflexion sur la langue écrite et sur leurs stratégies d'écriture pour parvenir à écrire le mot. Voici une définition de stratégie : il s'agit de *« la façon consciente de résoudre un problème orthographique tel que : comment s'écrit ce mot ? Est-ce un « a » avec accent ou non ? Ces stratégies ne peuvent s'élaborer qu'en situation de production d'écrit dans lesquelles la réflexion tient une part très importante. On peut faire une petite liste : il s'agit de : la mobilisation des connaissances, les raisonnements que sont l'analogie, la déduction et l'induction, l'émission d'hypothèses, la connaissance opératoire des règles, c'est-à-dire la capacité de faire le lien entre une situation problème et une connaissance discursive acquise*

[73] BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris : Hatier, 2011, p.63.

afin de la mobiliser ; ce qui est loin d'être évident, la mémorisation des connaissances »[74]. J'incite donc les élèves à verbaliser leurs propositions, je les emmène à s'interroger, à douter, à partager et à creuser leurs idées. Je ne suis pas en quête de la bonne réponse à tout prix et je ne me satisfais pas de la bonne réponse, j'attends toujours une justification. Parfois, je n'ai pas besoin de les guider, ce sont eux qui s'expriment et qui m'expliquent leurs choix, leurs stratégies, leurs doutes. Ainsi, les élèves s'interrogent sur les différences qu'ils observent, ils expliquent leur raisonnement et donnent des raisons, des arguments pour justifier leurs choix. Les conceptions en accord avec la norme mais aussi celles qui sont sources d'erreurs émergent. Lorsqu'elles sont mises en mots, elles sont discutées, contrées et remises en cause. J'écoute, je recentre le débat, je relance, je reformule, je distribue la parole, je sélectionne les points qui seront discutés en priorité, en fonction du travail qui a déjà été fait avec les élèves ou en fonction d'un apprentissage précis, je valide les réponses justes des élèves, je fais une synthèse des problèmes résolus et je leur signale les questions en suspens. L'accent est essentiellement mis sur le comment.

Puis je leur dis qu'ils ne sont pas tous d'accord (ils sont rarement tous d'accord) et que l'on va vérifier le nombre de lettres qu'il y a dans le mot. Je leur montre la carte avec le nombre de graphèmes, ce qui leur permet de vérifier la compatibilité de leur proposition et pourquoi pas d'aboutir à une nouvelle proposition. En effet, la longueur des cases est une aide pour les élèves car cela leur permet de voir s'il s'agit d'un digramme, d'un trigramme ou d'une lettre seule.

Ensuite, ils peuvent modifier l'écriture de leur mot s'ils le souhaitent. Cela arrive que les élèves ne veuillent pas changer l'écriture de leur mot car ils sont sûrs d'eux. La plupart du temps, ils la modifient si le nombre ou le type de graphèmes proposés n'est pas compatible avec ce qu'ils ont écrit.

Enfin, je leur montre la carte sur laquelle est écrit le mot. Si tous les élèves ont orthographié le mot correctement, je fais un bilan de tout ce qui a été dit et parfois je demande à un élève de faire le bilan. Si certains élèves n'ont pas écrit le mot correctement, je leur repose des questions pour comprendre leurs choix et je leur explique pourquoi le mot s'écrit comme cela pour enfin aboutir à une proposition et à une orthographe commune. Puis, je fais

[74] BINISTI Patrick sous la direction de BENTOLILA Alain, *L'orthographe, un casse tête chinois, Que devez-vous savoir ? Comment enseigner ? Quelles mises en œuvre ?, Cycles 2/3, Questions enseignants*, Nathan, 2013, p.52.

une synthèse des réussites de chaque élève et je mets en valeur les stratégies efficaces (phonologiques, lexicales ou analogiques) qui ont été utilisées. Cette étape permet de rassembler les idées et les stratégies de chacun et donne l'occasion aux élèves d'apprendre de nouvelles connaissances relatives à l'orthographe.

Les enfants qui ont écrit le mot correctement obtiennent un cadenas qu'ils placent sur l'un des coffres forts. La partie s'arrête dès que les trois cadenas sont posés sur les trois coffres. Si un élève réussit à ouvrir ses trois coffres alors je lui distribue une carte trésor, mais si un élève n'a pas réussi, alors je lui explique que ça n'est pas grave et qu'il recommencera l'exercice la prochaine fois.

Afin de garder une trace, j'écris dans un cahier ou je prends en photo chaque production d'élève **(cf. annexe 9).** Cela me permet d'avoir des écrits individuels et d'observer la progression des élèves.

Voici un bilan de la démarche des orthographes approchées :

6 étapes :

-**Etape 1 :** explication des consignes de départ (s'assurer que tous les élèves ont bien compris en quoi consiste l'activité)

-**Etape 2 :** le choix du mot et le contexte d'écriture (mots qui ont une particularité : trigrammes, digrammes, lettres muettes, etc.)

-**Etape 3 :** les tentatives individuelles d'écriture (les élèves écrivent individuellement le mot)

-**Etape 4 :** les échanges de stratégies et le retour collectif (les élèves expliquent leurs stratégies)

-**Etape 5 :** la norme orthographique (vérification de la norme orthographique sur la 3^{e} carte)

-**Etape 6 :** la conservation des traces et la réutilisation des mots (réfléchir à des situations ou à des contextes dans lesquels les élèves pourraient réemployer le mot pour voir s'ils ont bien mémorisé son orthographe).

Ainsi, en mettant en place des ateliers d'orthographes approchées, les élèves n'inventent pas un code, ils essaient d'utiliser leurs connaissances sur la langue, ils écrivent comme ils pensent et ils se focalisent sur l'orthographe du mot. Cette pratique les incite à réfléchir sur les faits de langue (activité métalinguistique). En effet, elle consiste à placer l'élève dans une situation où il est amené à utiliser la langue écrite et où il est invité systématiquement à

expliquer comment il a procédé pour écrire le mot. De surcroît, *« le recours aux orthographes approchées donne accès aux représentations que les élèves détiennent sur la langue et sur son fonctionnement »*[75]. Par ailleurs, pratiquer les orthographes approchées ne veut pas dire enseigner des contenus linguistiques aux élèves mais plutôt les mettre en situation de les découvrir eux-mêmes en respectant leur propre rythme, sachant que le rapport à la faute est différent puisqu'il est considéré comme un moment d'évolution.

2.3. Ma planification

2.3.1. Appropriation du jeu pour travailler les orthographes approchées

Lorsque j'ai su que j'allais pratiquer les orthographes approchées avec les élèves, j'ai pu mettre en place une planification.

J'ai commencé à mettre en place mon jeu le jeudi 16 octobre. Les deux premiers jeudis (jeudi 16 octobre et le jeudi 6 novembre), j'ai laissé les élèves se l'approprier, je leur ai expliqué comment il fonctionnait, etc. Je n'ai pas commencé par les évaluations initiales car je voulais vraiment que les élèves s'approprient le jeu et cette nouvelle pratique de l'orthographe. Lors de ces deux jeudis, j'ai demandé aux élèves d'écrire des mots simples et transparents pour voir s'ils connaissaient bien le principe alphabétique.

2.3.2. L'évaluation initiale

Afin de voir quel était le niveau individuel des élèves, j'ai effectué une évaluation initiale **(cf. annexe 10)** constituée de six exercices. Les exercices 1 et 2 permettent de voir où en sont les élèves par rapport à la connaissance du nom des lettres (tâche de dénomination des lettres) et leur valeur sonore. Les exercices 3, 4 et 5 permettent de travailler la conscience phonologique (syllabiques : tâche d'extraction syllabique et phonémiques : tâche d'extraction phonémique). Enfin, l'exercice 6 permet de travailler l'encodage (écriture de mots : café, riz, renard, cadeau, lapin et balai pour deux élèves).

[75] BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

⇨ **Compétences travaillées à l'évaluation initiale :** nommer les lettres, connaître la valeur sonore des lettres, lire des syllabes, localiser une syllabe dans un mot, tâche d'extraction phonémique, tâche d'extraction syllabique, écriture de mots.

Une analyse de l'évaluation initiale sera effectuée dans la suite du mémoire.

2.3.3. La mise en place des ateliers en orthographes approchées

Suite à l'évaluation initiale, j'ai constitué deux groupes relativement homogènes (un groupe de 4 élèves (groupe A) et un groupe de 3 élèves (groupe B)) et j'ai mis en place plusieurs séances d'orthographes approchées (9 jeudis). Sachant que les deux groupes n'avaient pas le même niveau, les mots et le nombre de mots travaillés n'étaient pas toujours les mêmes. Suite à l'évaluation initiale et à plusieurs observations faites en classe, un élève s'est démarqué. Étant déjà lecteur, j'ai vu lors des deux premières séances qu'il s'ennuyait et qu'il avançait plus vite que les autres élèves, ce qui m'a conduit à adapter mon atelier pour cet élève et à pratiquer de la différenciation : je lui donnais des images et il devait écrire le mot sur un papier **(cf. annexe 11)**. Une fois celui-ci écrit, il devait m'expliquer sa démarche et sa stratégie. Une fois l'écriture conventionnelle vérifiée ensemble, je lui proposais d'écrire une phrase dans son cahier d'écrivain avec le mot travaillé **(cf. annexe 12).** Toutefois, au bout de deux séances individuelles, je l'ai intégré dans le groupe B car les mots étaient de plus en plus difficiles, donc à sa portée.

Deux tableaux récapitulant les différents mots du jour travaillés avec les élèves figurent en **annexe 13**. De plus, un tableau récapitulant les différents mots travaillés avec les élèves lors des ateliers d'orthographes approchées, se trouve en **annexe 14**.

Lors des ateliers d'orthographes approchées du jeudi 5 mars, j'ai utilisé des mots que j'avais déjà travaillés avec les élèves pour voir s'ils avaient bien mémorisé leur orthographe.

2.3.4. L'évaluation finale

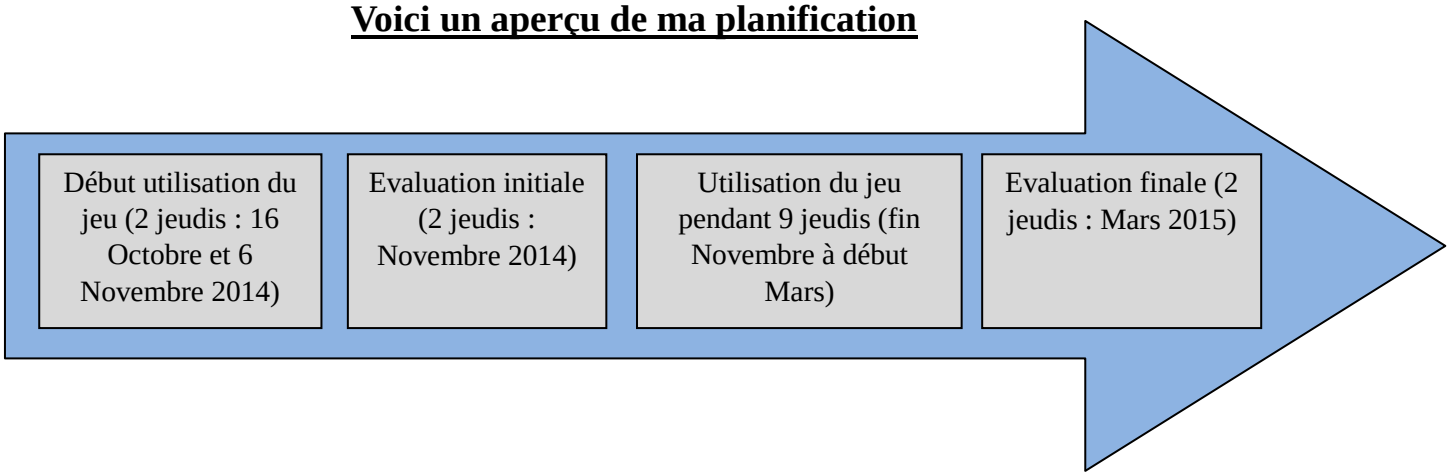
Afin de voir l'évolution des élèves, j'ai mis en place une évaluation finale **(cf. annexe 15)**. Les premiers exercices sont identiques à l'évaluation initiale afin de constater les progrès des élèves. Toutefois, au vu de ce que j'avais constaté lors des ateliers en orthographes

approchées, j'y ai ajouté quelques exercices supplémentaires car je pensais que les élèves étaient capables d'y arriver. Pour l'exercice 5, qui travaille l'extraction syllabique et phonémique, j'ai rajouté deux exemples afin que les élèves aient plus de matière et pour l'exercice 6, qui consiste en l'écriture de mots, j'ai ajouté trois mots (par rapport à l'évaluation initiale) que l'on avait déjà rencontrés lors de séances en orthographes approchées. J'ai également rajouté un exercice 7 dans lequel l'élève doit écrire les syllabes que je lui dicte, un exercice 8 qui consiste à supprimer une syllabe et à la remplacer par une autre et enfin un exercice 9 dans lequel l'élève doit me lire les mots qu'il voit.

⇨ **Compétences travaillées à l'évaluation finale :** nommer les lettres, connaître la valeur sonore des lettres, dicter des syllabes, localiser une syllabe dans un mot, tâche d'extraction phonémique, tâche d'extraction syllabique, écriture de mots, écriture de syllabes dictées, suppression d'une syllabe dans un mot et la substituer par une autre, lecture de mots.

Comme pour l'évaluation initiale, une analyse de l'évaluation finale sera établie dans la dernière partie.

Voici un aperçu de ma planification



Ces ateliers d'orthographes approchées ont été pratiqués, au total, pendant 11 jeudis. Toutefois, ceux-ci devraient se poursuivre tout au long de l'année en mettant en place une progression adaptée à chaque élève.

3. Analyse et discussion

3.1. Comparaison évaluation initiale et évaluation finale

Afin de constater l'évolution des élèves, j'ai analysé leur évaluation initiale (le tableau des données brutes figure en **annexe 16**) ainsi que leur évaluation finale (le tableau des données brutes se trouve en **annexe 17**).

L'analyse de l'évaluation initiale a révélé que la plupart des élèves connait les lettres de l'alphabet mais que certains ne connaissent pas encore leur valeur sonore. Elle met également en relief le fait que certains élèves ne maîtrisent pas la conscience phonologique et notamment la tâche d'extraction phonémique. Effectivement, certains élèves maîtrisent mieux les syllabes que les phonèmes. Par ailleurs, à travers cette évaluation, on peut clairement voir que l'encodage reste encore quelque chose de difficile. En revanche, localiser une syllabe dans un mot semble être maîtrisé pas tous.

L'évaluation finale met en exergue une évolution significative au niveau de la reconnaissance de la valeur sonore des lettres, de l'extraction phonémique et de l'écriture des mots. En effet, si l'on reprend l'évaluation initiale, la plupart des élèves savait écrire correctement un mot sur six voire pas du tout, alors que maintenant beaucoup d'entre eux savent écrire cinq voire six mots sur neuf, ce qui est considérable. Il reste encore quelques élèves qui rencontrent des difficultés mais qui ont néanmoins progressé depuis le début de la mise en place des ateliers en orthographes approchées. Par ailleurs, on peut noter une grande réussite générale aux exercices rajoutés par rapport à l'évaluation initiale (exercices 7, 8 et 9). On peut également souligner une grande évolution chez l'élève 5 notamment au niveau de la tâche d'extraction syllabique et phonémique et tout particulièrement au niveau de l'encodage et chez l'élève 7 en ce qui concerne la valeur sonore des lettres et la tâche d'extraction syllabique.

3.2. Constatations suite aux ateliers en orthographes approchées

Suite à la mise en œuvre d'ateliers sur les orthographes approchées, j'ai pu constater que les élèves avaient évolué sur le plan de la stratégie orthographique. Alors qu'au début ils n'étaient pas totalement prêts pour entrer dans un processus de recherche et ne faisaient pas de liens avec des mots connus ou des mots de la classe (prénoms, affichages, etc.), ils ont progressivement pris l'habitude de rechercher des indices dans des mots de la classe ou alors dans des mots qu'ils connaissaient. J'ai également remarqué qu'ils utilisaient un répertoire plus élargi de phonogrammes qu'au départ. En effet, au début, beaucoup d'élèves utilisaient le phonogramme /o/ pour écrire le [o] de cadeau, mais progressivement ils ont utilisé les phonogrammes /eau/ et /au/ comme par exemple pour le mot taupe. De plus, leur sensibilité orthographique a augmenté dans la mesure où certains ont commencé à utiliser des lettres muettes comme le d de renard et des graphèmes rares comme par exemple le /ph/ de phare. J'ai aussi constaté qu'au départ ils rencontraient des difficultés avec les digrammes et trigrammes. Ils prenaient souvent les lettres seules, par exemple, pour le mot mouchoir, soit ils prenaient o et u ou o et i séparément, mais pas les digrammes. Toutefois, au fil des séances, un automatisme s'est mis en place et à la fin ils ne rencontraient plus de problèmes avec les digrammes et trigrammes. De surcroît, lors des premières séances, j'ai fait le constat que certains élèves écrivaient une syllabe avec une seule lettre dans la mesure où celle-ci correspond au nom d'une lettre (exemple : le K pour la syllabe CA du mot café ou canapé). Les élèves n'avaient pas compris qu'une lettre ne peut pas servir à l'encodage d'une syllabe. De plus, j'ai pu voir que la plupart des élèves était capable de travailler la combinatoire (associer des graphèmes entre eux pour coder une syllabe) (exemples : le RE de renard, le MI de miroir, etc.). J'ai également remarqué qu'au fil des séances, les tentatives d'écriture se sont affinées même pour les mots les plus difficiles et que la plupart des élèves écrivaient les mots de plus en plus rapidement et avec moins d'hésitations. Pour finir, les élèves ont compris que le système orthographique est régi par un code, une norme.

Voici quelques tentatives d'écriture des élèves :

Mot travaillé : **KIWI (groupes A et B)**

1er essai : **KIVWI** (élève A) / **QUIOUI** (élève E) / **QUIONNONI** (élève I) / **KIOUI** (élève AL) / **KIOI** (élève M)

2e essai : **KIWI** (élève A) / **KIWI** (élève E) / **KIUI** (élève I) / **KIWI** (élève AL) / **KIWI** (élève M)

Mot travaillé : **TAUPE (groupe B)**

1er essai : **TAUPS** (élève A) / **TEAUE** (élève MA) / **TAUP** (élève EL) / **TAUEPE** (élève E)

2e essai : **TAUPE** (élève A) / **TEAUPE** (élève MA) / **TAUPE** (élève EL) / **TAUPE** (élève E)

Mot travaillé : **TAXI (groupe B)**

1er essai : **TAXSI** (élève A) / **TAXI** (élève MA) / **TAXI** (élève EL) / **TAXI** (élève E)

2e essai : **TAXI** (élève A) / **TAXI** (élève MA) / **TAXI** (élève EL) / **TAXI** (élève E)

Mot travaillé : **GUITARE (groupe B)**

1er essai : **GUITAR** (élève A) / **GUITAR** (élève E) / **GITAR** (élève MA) / **GUITAR** (élève EL)

2e essai : **GUITARE** (élève A) / **GUITARE** (élève E) / **GUITARE** (élève MA) / **GUITARE** (élève EL)

Mot travaillé : **CERISE (groupe A)**

1er essai : **SERISZE** (élève M) / **CERISZE** (élève AL) / **CERIZE** (élève I)

2e essai : **CERIZE** (élève M) / **CERISE** (élève AL) / **CERISE** (élève I)

Mot travaillé : **KANGOUROU (groupe B)**

1er essai : **COMMENGOUROU** (élève A) / **CANKOUROU** (élève E) / **CANG/O/U/R/O/U** (élève MA) / **CANGOUROU** (élève EL)

2e essai : **KANGOUROU** (élève A) / **KANGOUROU** (élève E) / **KANGOUROU** (élève MA) / **KANGOUROU** (élève EL)

Mot travaillé : **GLACE (groupe B)**

1er essai : **GLASSE** (élève A) / **GLACE** (élève MA) / **GLACE** (élève EL) / **GLASSE** (élève E)

2e essai : **GLACE** (élève A) / **GLACE** (élève MA) / **GLACE** (élève EL) / **GLACE** (élève E)

Mot travaillé : **FROMAGE (groupes A et B)**

1er essai : **FROMAJ** (élève A) / **PHROMACHE** (élève MA) / **FROMAJE** (élève E) / **FROMAGE** (élève EL) / **FORMAJ** (élève M), **FROMAJE** (élève AL), **FROMAJ** (élève I)

2e essai : **FROMAJE** (élève A) / **PHROMAGE** (élève MA) / **FROMAGE** (élève E) / **FROMAGE** (élève EL) / **FROMAGE** (élève M), **FROMAGE** (élève AL), **FROMAJE** (élève I)

Mot travaillé : **CAFÉ (groupe A)**

1er essai : **CAKÉ** (élève I) / **CAFÈ** (élève M) / **KAFÉ** (élève AL)

2e essai : **CAFÉ** (élève I) / **CAFÉ** (élève M) / **CAFÉ** (élève AL)

Mot travaillé : **CADEAU (groupes A et B)**

1er essai : **CBO** (élève I) / **CADO** (élève M) / **CDO** (élève AL) / **CDO** (élève E) / **CADO** (élève A) / **CADEAU** (élève MA)

2e essai : **CADAI** (élève I) / **CADAU** (élève M) / **CADEU** (élève AL) / **CADEAU** (élève E) / **CADEAU** (élève A) / **CADEAU** (élève MA)

Par ailleurs, chaque séance d'orthographes approchées a été enregistrée. Afin d'effectuer mon analyse, j'ai sélectionné quatre jeudis : un au début (jeudi 4 Décembre 2014), deux au milieu (jeudi 15 Janvier et jeudi 5 Février 2015) et un à la fin (jeudi 5 mars 2015). J'ai décidé de sélectionner quatre dates espacées dans le temps afin de pouvoir constater l'évolution des élèves dans leurs réflexions et dans leurs stratégies orthographiques.

Les séances d'orthographes approchées correspondant à ces quatre jeudis ont été transcrites dans leur intégralité **(cf. annexe 18)**, aussi bien dans leur dimensions verbales et au plan des cartes manipulées par les élèves. Pour effectuer mon analyse, je me suis appuyée sur ce que j'avais constaté lors des ateliers d'orthographes approchées. Suite à ces derniers, j'avais remarqué que les élèves avaient des préoccupations liées à la maîtrise du code (conscience phonologique, combinatoire) et à l'orthographe. Ainsi, j'ai réalisé un recueil de données sous formes de deux tableaux **(cf. annexes 19 et 20)**.

Le premier tableau regroupe l'ensemble des mots travaillés pour les quatre jeudis sélectionnés, la durée de travail pour chaque mot, le nombre d'interventions par protagoniste, ainsi que le nombre d'échanges et d'extraits portant sur des préoccupations d'ordre orthographique. Au total, l'ensemble des mots travaillés a duré 3 heures et 28 minutes et a donné lieu à 792 interventions des élèves et 619 interventions de ma part. A travers ce tableau, on peut constater que les élèves interviennent toujours plus que moi et qu'au fil du temps, j'interviens de moins en moins, les élèves intervenant beaucoup plus d'eux-mêmes.

Le deuxième tableau rassemble le nombre d'échanges et d'extraits portant sur les différentes typologies des échanges portant sur l'orthographe. Cinq typologies ont été repérées : les connaissances liées à une stratégie de recherche d'analogie entre les parties d'un mot à écrire et des parties d'un mot déjà connu pour orthographier, les connaissances liées à la phonologie, les connaissances et savoir-faire liés à la combinatoire (assembler deux sons pour former une syllabe), les connaissances lexicales et les connaissances liées au code alphabétique. Au total, on comptabilise 575 échanges portant sur des préoccupations d'ordre orthographique. On peut voir que le nombre d'échanges portant sur les connaissances liées au code alphabétique (190 au total) est le plus élevé. A contrario, il y a beaucoup moins d'échanges portant sur les connaissances lexicales (45 au total).

Suite à tous ces constats, j'ai sélectionné quelques extraits portant sur différentes préoccupations orthographiques des élèves.

- **Extraits sur les connaissances liées à une stratégie de recherche d'analogie entre les parties d'un mot à écrire et des parties d'un mot déjà connu pour orthographier :** les élèves s'appuient sur des analogies entre un mot dont ils connaissent déjà l'orthographe et le mot à écrire pour réfléchir à son orthographe.

Extrait 1 : le groupe A cherche des mots qui commencent par « ca » pour écrire le mot café.

Moi : D'accord. Est-ce que vous connaissez d'autres mots qui commencent par [ka] et dans lesquels c'est un C et un A ? Ou un prénom ?
Elève M : Camille
Moi : Oui
Elève M : Une canne
Moi : Oui, très bien
Elève M (avec entrain)*:* Une canne à pêche !
Elève AL : Canapé
Moi : Oui très bien
Elève I : Un arbre
Moi : Est-ce qu'un arbre ça commence par CA ?
Elève I : Non par a
Moi : Ah oui par un a

Extrait 2 : Aparté entre deux élèves

Elève A me dit « ça c'est le « ou » sur la carte. *Elève EL* lui répond « Oui, comme dans coussin » ».

Extrait 3 : Le groupe A essaie d'écrire le mot kiwi.

Moi : Vous avez fini ? J'aimerai bien qu'élève Al nous dise comment il a fait.
Elève Al : Bah j'ai mis un K.
*Moi (*Je le coupe) : Pourquoi un K ?
Elève Al : Parce que si j'avais mis un C, ça aurait fait CI.
Moi : Ah je suis d'accord.
Elève M : Comme sirène.
Moi : C'est avec un S le mot sirène.
Elève I : Cerise.
Moi : C'est vrai que dans le mot cerise, le C se prononce [s] et pas [k]
Elève Al : Citron.
Elève I : Cigarette
Moi : Oui, très bien.

<u>Extrait 4 :</u> Le groupe A tente d'écrire le mot fromage.

Moi : Il n'y a pas une autre lettre qui fait le son [ʒ] ?

Elève M : Mais si, j'avais oublié, le g
Moi : Ah oui, la lettre g

Elève Al : Oui, je me souviens la lettre g fait le son [ʒ] devant le i et le e. Comme dans girafe c'est un g.

Moi : Super, c'est exactement ça !
Elève I : Image ça s'écrit aussi avec un g
Moi : Oui, très bien !
Elève M : Manger aussi c'est avec un g
Moi : Oui, c'est très bien.

<u>Extrait 5 :</u> Le groupe B essaie d'écrire le mot kiwi. Une élève a dit que le son [k] ne pouvait pas s'écrire avec un C, autrement ça aurait fait le son [si]. Je demande donc aux élèves s'ils connaissent des mots qui commencent par la syllabe CI.

Moi : Est-ce que vous connaissez des mots qui commencent par CI et qui s'écrivent avec un C et un I ?
Elève E : Syllabe !
Moi : Oui mais c'est un S et un Y. Des mots avec un C et un I, vous en connaissez ?
Elève E : Ah oui citron !

<u>Extrait 6 :</u> Le groupe B tente d'écrire le mot phare. Un élève me fait remarquer que le mot commence par ph comme dans phoque.

Elève Al : Je le sais car on l'avait déjà travaillé le ph, comme dans phoque
Moi : ça s'écrit comment le mot phoque ?
Elève I : p, h, o, q, u et e
Moi : Très bien élève I ! Le mot phoque s'écrit avec ph au début pour faire [f]
Elève I : Dauphin c'est aussi avec ph
Moi : Oui c'est vrai. Très bien élève I.
Elève M : Ah je sais un mot avec [f], un fou !
Moi : Oui, dans le mot fou on entend bien le son [f] mais cette fois-ci ça s'écrit avec un f et pas ph.

- **<u>Extraits sur les connaissances liées à la phonologie :</u> échanges dans lesquels les élèves découpent les mots en unités infra lexicale.**

<u>Extrait 1 :</u> Le groupe B essaie d'écrire le mot café.

Moi : Elève A, comment as-tu fais pour écrire le mot café ?
Elève A : J'ai écouté les sons puis j'ai écris le mot avec un c, un a, un f et un é accent aigu
Moi : D'accord. Qu'est-ce que tu entends comme syllabe au début du mot café ?
Elève A : J'entends CA
Moi : Très bien ! Pourquoi tu as mis un C ?
Elève A : Parce que la lettre C ça fait le son [k] et avec un A ça fait CA. Mais je sais que la lettre K ça fait le son [k] aussi mais le mot café je l'ai vu écrit dans ma maison avec un C et un A
Elève E : Ah moi j'ai mis un K
Moi : C'est vrai que la lettre K fait le son [k]. Mais la lettre C fait aussi le son [k]. Et le C et la A ça fait CA

<u>Extrait 2 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot fromage et s'interroge pour savoir s'il faut écrire GE, JE ou GUE.
Moi : Et pour faire GE ?
Elève A : G et E, ou J et E.
Moi : Ah ! Elève Ma a mis CH, ça fait quoi ?
Elève E : Ca fait FROMACHE, donc c'est pas ça.
Moi : Comment on peut faire le GE ?
Elève El : G et E.
Moi : Elève El propose le G et le E, et élève A le J et le E. Alors lequel il faut choisir ? Elève E pourquoi tu n'as pas mis un U entre le G et le E ?
Elève E le coupe : Parce que sinon ça ferait FROMAGUE. Et on dit FROMAGE, pas FROMAGUE.
Elève El : Oui avec le U ça ferait FROMAGUE.
Moi : On choisit le G ou le J ?
Tous élèves : Le G !

- **<u>Stratégies de recherche de son commun entre deux mots :</u>**

<u>Extrait 3 :</u> Le groupe A tente d'écrire le mot docteur.

Elève M : Dans feu on entend [œ]

Moi : Oui, très bien. D'autres mots dans lesquels on entend [œ] ?
Les élèves : Non
Moi : Il y a facteur aussi c'est comme docteur.

<u>Extrait 4 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot miroir.

Moi : Est-ce que vous connaissez des mots où vous entendez [wa] dedans ?
Elève AL : Voiture.
Moi : Très bien, est-ce qu'il y en a d'autres ?
Elève AL : Voisine
Moi : Oui
Elève AL : Voisinons
Elève M : ça n'existe pas
Moi : Oui ça n'existe pas ça élève AL
Elève AL : Ah oui mais j'essayais mais je ne me rappelais plus
Moi : Déjà c'est bien tu m'aies dis voisine et voiture.

<u>Extrait 5 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot kiwi.

Moi : Mais avant, est-ce que vous connaissez des mots où dedans il y a la lettre W ? Où on entend le son [w] ?
Elève AL : Wagon, je sais que c'est un W.
Moi : Oui c'est un W dans Wagon mais on entend [v] et pas [w]. Par exemple, dans le prénom Willy, on entend [w].

- **<u>Mise en relief de syllabes :</u>**

<u>Extrait 6 :</u> Le groupe A tente d'écrire le mot cadeau.

Moi : D'ailleurs, toi comment tu as fait élève M ?
Elève M : Bah j'ai écouté
Moi : Tu as écouté quoi ?
Elève M : Les syllabes. J'ai entendu 3 syllabes
Moi : Tu entends 3 syllabes. Est-ce que tout le monde est d'accord ?
Elève M : Euh non non, 2
Moi : Ah oui. Quelles syllabes on entend dans cadeau ?
Elève I : ca puis do
Moi : Oui, alors, on va vérifier le nombre de cases

Extrait 7 : Le groupe A tente d'écrire le mot fromage.

Moi : Il y a combien de syllabes dans le mot fromage ?
Elève Al : 3
Moi : Oui et quelles sont ces syllabes ? Dis-moi les syllabes.
Elève Al : la syllabe Fro, puis ma et ge
Moi : Très bien !

- **Extraits sur les connaissances et savoir-faire liés à la combinatoire (assembler deux sons pour former une syllabe) : il s'agit de connaissances et savoir-faire liés à l'utilisation de la combinatoire, au sens d'activité permettant de fusionner les sons codés par les différentes lettres.**

Extrait 1 : Le groupe A travaille sur le mot café. Un élève du groupe cherche avec quelle lettre le C pour faire CA

Elève M : (il prononce le mot CAFÉ plusieurs fois en insistant sur chaque syllabe).

Moi : Qu'est-ce que tu entends au début élève AL ?
Elève AL : J'entends [ka]
Moi : Avec quelle lettre le C fait [ka] ? Pour faire le son [ka] ?
Elève AL : Euh….
Moi : Comment on fait pour écrire « CA » ?
Elève AL : avec un a
Moi : Oui, alors vas-y.

Extrait 2 : Le groupe A travaille sur le mot café. Un élève du groupe cherche quelles lettres il faut pour écrire la syllabe « fé ».

Moi : Qu'est-ce qu'il faut mettre pour faire fé ?
Elève I : fé
Moi : Oui mais quelles lettres il faut pour faire fé ?
Elève I : un k et un e accent aigu
Moi : un k et un e accent aigu, ça fait ké.
Toi élève I tu as écrit Caké. Est-ce que ça existe un Caké ?
Elève M : Non ça n'existe pas.

Extrait 3: Le groupe A tente d'écrire le mot cadeau.

Moi : Donc élève I toi tu as mis un c tout seul. Toi aussi élève AL tu as mis un c tout seul. Vous n'auriez pas oublié une lettre ?
Elève AL : Il faut un O
Moi : Est-ce que le c et le o ça fait CA ?
Elève I : Euh non, il faut un a
Moi : Oui, et ensuite il manque quoi pour faire deau ?
Elève I, tu as mis un c puis un b, ça fait quoi un c collé à un b ?
Elève M : KIBO (il rigole)
Moi : ça fait le son [k] [b], est-ce que ça existe ?
Elève M : Non
Moi : Oui, tu as raison, ça n'existe pas.

<u>Extrait 4 :</u> Un élève du groupe B a écrit le mot cadeau de cette manière : cdo. Une camarade lui dit que ça n'existe pas.

Moi : Elève E comment tu as fais pour écrire le mot cadeau ?
Elève E : J'ai mis un c, un d et un o
Moi : ça fait CDO (je prononce le mot). Est-ce que ça existe ?
Elève A : Non non ça n'existe pas, moi j'ai jamais entendu ça
Moi : Elève E pourquoi tu as mis un c tout seul ? Quel son fait la lettre C ?
Elève A : (elle répond à sa place) ça fait le son [k]. E a écrit KDO (elle prononce le mot), mais ça veut rien dire
Moi : Oui c'est vrai ça ne veut rien dire, ça n'existe pas.

<u>Extrait 5 :</u> Une élève du groupe A a écrit le mot « CENGOUROU ». Un autre élève lui fait remarquer qu'en combinant les lettres ainsi, le son n'est plus le même.

Moi : Ah… Après le C tu as mis E et N, pourquoi ?

Elève A : Parce que ça fait [ã].

Moi : Ah vous êtes d'accord, ça fait [ã], le E et le N ensemble ?

Elève El : Oui ça fait [ã] ? Mais dans KANGOUROU c'est A et N.

Elève E : Elève A elle a écrit CENGOUROU (son [s]) car quand il y a un E derrière le C ça fait le son [s].
Moi : Oui, je suis d'accord. Nous on veut le mot KANGOUROU.
Elève A : Je savais que le mot KANGOUROU c'était trop dur.

<u>Extrait 6 :</u> Le groupe A tente d'écrire le mot kiwi.

Moi : Pour faire le son WI, il faut rajouter quelle lettre avec le W ?
Elève M : U et W
Moi : Non. Pour faire WI !
Elève M : Ah un I et un W.
Moi : Dans l'autre sens
Elève M : Un W et un I

<u>Extrait 7 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot fromage.

Moi : Pour écrire la syllabe fro, toi tu as mis un f, un r et un o est-ce que vous êtes tous d'accord ?
Elève M : Non, mais j'ai mis f,o et r
Elève I : Moi aussi
Moi : Alors, le f et le o ça fait quoi ?
Elève Al : ça fait fo et avec le r, ça fait for et on dit pas formage mais fromage. Un formage j'ai jamais entendu, ça n'existe pas ce mot.
Moi : Oui, élève Al a raison, f, o et r ça fait for. Et on dit pas formage mais fromage. Vous entendez formage vous élèves M et I ?
Elève I : Non, non (elle rigole)
Elève M : Euh, non, je me suis trompé ! Pffff
Moi : Donc on est tous d'accord pour écrire la première syllabe FRO.

<u>Extrait 8 :</u> Le groupe B tente d'écrire le mot taupe.

Moi : Et toi élève E comment tu as écris le mot taupe ?
Elève E : J'ai mis t, a, u, e, p et e
Elève El : Mais ça existe pas !
Elève E : Oui je me suis trompée, je voulais mettre le [o], e, a et u
Elève MA : Moi aussi, j'ai choisi le eau
Moi : Oui élève E tu as inversé les lettres, ça n'est pas grave. Mais le mot que tu as écris n'existe pas.

<u>Extrait 9 :</u> Le groupe B tente d'écrire le mot soupe. Une élève a écris le mot « ssoup ».
Moi : Pourquoi tu as mis 2S ?
Elève A : Car le O et le U c'est une voyelle. Si on met un S à côté du O et du U, le S il fait le son [z]
Moi : Tout à l'heure élève E a dit : Moi je ne suis pas d'accord.
Elève E : Bah oui car le U il doit être devant. La voyelle doit être devant et derrière le S.
Moi : Très bien élève E. (Je fais une démo avec les lettres). Si devant le S j'ai une voyelle et derrière j'ai une voyelle, pour que cela fasse le son [S], il faut une copine à la lettre S, il faut un 2^{e} S. Tu vois élève A, il faut une voyelle devant et une derrière le S. Pour mettre 2S dans le mot SOUPE, il aurait fallu qu'il y ait une voyelle devant le S, et là ce n'est pas le cas. D'accord ?
Elève A : Oui, donc il faut qu'un seul S.

- **<u>Extraits sur les connaissances lexicales :</u> Il s'agit de l'orthographe d'un mot dans son ensemble.**

<u>Extrait 1:</u> Le groupe B s'interroge sur la présence d'une lettre muette (le d de renard).

Moi : Alors que remarquez-vous à la fin ?
Elève A : Oh il y a un d et pas un e
Moi : Oui, et est-ce qu'on l'entend le d ?
Elève E : Bah non
Moi : Si on l'entendait ça ferait quoi ?
Elève A : Renarde (elle insiste sur le son [d] final)
Moi : Alors pourquoi on met un d si on l'entend pas ?
Elève MA as-tu une idée ?
Elève MA : Non
Elève E : Moi j'ai une idée, c'est parce que c'est un garçon
Moi : Oui c'est un garçon mais ça n'est pas pour ça. Comment on appelle la femme du renard ?
Elève A : Mais oui, on met un e à la fin et ça fait une renarde
Moi : Oui c'est pour cela qu'on met un d à la fin du mot renard, c'est parce que quand on le met au féminin (pour sa femme), ça fasse renarde. Et le bébé du renard, il s'appelle comment ?
Elève E : Le renardeu
Elève A : Je ne sais pas
Moi : On l'appelle le renardeau. Parfois, il y a des mots qui ont une lettre à la fin qu'on n'entend pas. Dans le mot renard par exemple, on n'entend pas le d à la fin, mais il est là pour faire le mot renarde, la maman, et le mot renardeau, le bébé du renard. D'accord ? Vous avez compris ? C'est comme cela qu'il faut l'écrire le mot renard.

<u>Extrait 2 :</u> Le groupe B essaie d'écrire le mot soupe. Une élève n'a pas mis de e à la fin du mot. Je leur demande un mot de la même famille que soupe pour lequel on aurait besoin de la lettre e.

Elève E : Moi j'enlève le E à la fin.
Moi : Pourquoi ?
Elève E : Bah parce qu'on dit ne pas SOUPE (elle insiste sur le E)
Moi : Et on l'entend pas le E à la fin ?
Elève E : Si on l'entend un peu. On dit SOUPE.
Moi : Est-ce qu'il n'y a pas un mot de la même famille où on a besoin du E ?
Elève EL intervient alors qu'il fait une autre activité : Souper !
Moi : Oui pour souper on a besoin du E.

❖ **Orthographe conventionnelle d'un mot avec explication de la norme orthographique du mot :**

Extrait 3 : Le groupe A réfléchit à l'orthographe du mot « café ». Un élève avait écrit dans sa première tentative Kafé et un autre élève a écrit la syllabe fè (il s'est trompé d'accent).

Moi : Tu as vu élève M tu t'étais trompé d'accent sur le e. Toi tu avais mis un accent grave alors que c'est un accent aigu. Si c'était un accent grave on le prononcerait autrement, on dirait cafè (je prononce le e accent grave) alors que là on dit Café (j'insiste sur le é).
Elève M : Oui oui
Les élèves : (ils prononcent le mot café plusieurs fois en insistant sur le é)
Moi : Dans votre tête, il faut que vous vous disiez que le mot café s'écrit avec un c et pas un k, c'est comme cela l'écriture du mot.

Extrait 4 : Le groupe B essaie d'écrire le mot café.

Elève E : Heureusement que j'ai mis un C à la place du K, comme ça je peux avoir un cadenas.
Moi : C'est très bien, vous avez écrit correctement le mot café. Le mot café s'écrit avec un C au début et pas un K, il faudra s'en souvenir. Il n'y a qu'une seule façon d'écrire le mot café et c'est avec un C au début. C'est cette écriture qu'il faut mettre dans sa tête.

Extrait 5 : Le groupe A essaie d'écrire le mot fromage.

Elève Al : Oui, j'ai bon. Heureusement que j'ai changé et que j'ai mis le G à la place du J.
Moi : Vous avez vu, la syllabe GE s'écrit avec un G et un E et pas J et E. C'est cette écriture qu'il faut mettre dans sa tête. Il n'y a qu'une seule façon d'écrire le mot fromage et c'est avec un G et un E.

Extrait 6 : Le groupe A tente d'écrire le mot kiwi.

Moi : Ce qui est intéressant, c'est quand élève AL a écrit wi de kiwi, O, U et I comme on dit oui ou non. C'est vrai que dans le mot KIWI on entend Oui, sauf qu'en français on l'écrit W et I pour le mot kiwi, c'est cette écriture là qu'il faut retenir dans sa tête.

❖ **Stratégies développées par les élèves pour trouver l'orthographe conventionnelle d'un mot :**

Extrait 7 : Un élève se souvient que le mot cadeau est écrit à un endroit dans la classe.

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?
Elève E : Un cadeau !
Moi : Oui c'est ça. Allez-y !
Elève EL : (il fait une autre activité) Ah mais on le sait puisque c'est écrit là bas dans la classe
Moi : Si vous le savez c'est encore mieux, vous allez savoir l'écrire correctement alors ?
Elève A : C'est écrit où ?
Elève E : Dans la classe, à côté du tableau, mais je ne m'en souviens plus. Mais je sais que pour le son [o], il faut deux lettres.

- **Extraits sur les connaissances liées au code alphabétique : Il s'agit du fonctionnement du code alphabétique.**

  - **La manière d'écrire un phonème cible et les différentes graphies permettant d'écrire un son :**

Extrait 1 : Le groupe B essaie d'écrire le mot canapé et réfléchit quel graphème peut servir à écrire le son [e] de canapé.

Moi : Oui la lettre p fait le son [p] et pas [pé]. Donc quelle lettre il faut mettre avec le p pour faire le son [pé] ?
Elève MA : Un è (elle me montre la carte graphème è)
Moi : Elève MA tu as mis un e accent grave et toi élève A tu as mis un e accent aigu
Elève A : Oui parce qu'on entend é et pas è
Moi : D'accord, on va vérifier le nombre de cases.
[…]
Moi : D'accord. Alors on vérifie l'orthographe du mot. Regarde élève MA, le é à la fin, il est comment ? C'est un e accent aigu et pas un e accent grave car ça ne se prononce pas de la même manière, d'accord.
Elève MA : Oui
Elève A : (elle prononce le mot canapè, elle insiste sur le è accent grave pour montrer qu'on ne le prononce pas comme cela, elle accentue le è).

Extrait 2 : Le groupe B réfléchit aux graphèmes qui peuvent servir à écrire le son [ɛ] de maison.

Moi : Pour faire le [ɛ] de MAISON, quel [ɛ] as-tu choisi ?

Elève El : AI
Moi : Pourquoi as-tu choisi AI ?

Elève El : Parce que ça fait [ɛ]

Moi : Oui très bien. Est-ce que vous connaissez d'autres lettres qui font le son [ɛ] ? Vous en connaissez ?

Elève E : Le è (e accent grave). On dit MÉSON ou MAISON ?

Moi : On dit MAISON (en accentuant le AI). Comment s'appelle l'accent qu'élève A a mis ?
Elève E : Le e accent grave
Moi : Très bien. Et celui d'élève E ?
Elève Ma : Un e accent aigu. Moi aussi j'ai mis un e accent aigu.
Moi : Qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme è autre que AI ?
Elève A : Le e accent circonflexe et le EI.

Extrait 3 : Le groupe B réfléchit aux différentes graphies permettant d'écrire le son [o] de cadeau.

Moi : Pourquoi vous avez mis les 3 lettres e, a et u ensemble ?
Elève A : Parce que ça fait [o].
Elève E : Oui parce que e,a et u ensemble ça fait [o]
Moi : Oui c'est ça. Est-ce que vous connaissez toutes les façons de faire le son [o] ?
Elève A : O tout seul
Elève E : E, a et u ensemble
Moi : Oui très bien et vous en connaissez un autre ?
Les élèves : Non
Moi : Alors le son [o] peut s'écrire de 3 manières : un O tout seul comme vous m'avez dit, e, a et u ensemble. Ca aussi vous me l'avez dit mais il y en a un autre, un a et un u ensemble. Ici, le son [o] dans le mot cadeau s'écrit e, a et u, c'est cette écriture là qu'il faut mettre dans sa tête.

<u>Extrait 4 :</u> Le groupe B réfléchit aux différentes graphies qui peuvent servir à écrire le son [k] de kangourou.

Moi : Le C ça fait quel son ?
Elève A : Le son [k]
Moi : Est-ce qu'il y a d'autres lettres qui font le son [k] ?
Elève E : QU
Elève El : K
Elève Ma : Moi j'ai mis K.
Elève El : Moi aussi. Je ne suis pas d'accord avec élève A.

<u>Extrait 5 :</u> Le groupe B tente d'écrire le mot phare. Un élève du groupe me dit les différentes graphies qui peuvent servir à écrire le son [f].

Elève I : Il y a deux façons de faire le son [f]
Moi : Vas-y dis les moi
Elève I : le ph et le f tout seul
Moi : Oui, très bien !

❖ <u>Le statut des bigrammes et trigrammes :</u>

<u>Extrait 6 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot cadeau. Je leur montre qu'il y a plusieurs lettres qui peuvent aller ensemble (bigrammes – trigrammes).

Moi : (je leur montre les deux boîtes) Regardez sur les deux boîtes, vous voyez qu'il y a plusieurs lettres ensemble, parfois 2, parfois 3. Cela veut dire que plusieurs lettres ensemble font un seul son, d'accord.
Elève AL : Ah oui, comme le in dans lapin.

<u>Extrait 7 :</u> Le groupe A essaie d'écrire le mot cadeau.

Elève AL : Oh, il y a une grande case
Moi : ça veut dire quoi, s'il y a une grande case ?
Elève I : Qu'il y a plusieurs lettres pour faire le son [o]
Moi : Oui, ça veut dire qu'à la fin du mot, il y a 3 ou 2 lettres ensemble pour faire le son [o]
Elève M : Est-ce que je peux regarder ?
Moi : (rires) Ah non, pas de triche !
Les élèves changent l'écriture de leur mot : l'élève I prend le digramme AI pour faire le son [o], l'élève M prend le digramme AU et l'élève AL prend le digramme EU.

<u>Extrait 8 :</u> Le groupe B tente d'écrire le mot cadeau. Une élève a choisi d'écrire le mot cadeau : C A D E A U mais elle n'a pas choisi le trigramme « eau », un élève lui fait la remarque.

Moi : Oui c'est ça. Et pour faire le son [do] ? Toi élève MA tu as mis un d et e, a et u. Pourquoi tu as mis le e, a et u ?
Elève EL : (qui est censé faire une autre activité) (il l'a coupe) Parce que ça fait [o]
Elève MA : Oui ça fait [o], c'est ma tête qui m'a dit
Elève EL : Mais, elle a pas pris les 3 lettres ensemble
Moi : Oui c'est vrai, regarde élève MA, les 3 lettres sont ensemble (je lui montre le trigramme eau).

Extrait 9 : Un élève du groupe B a écrit maison : M, A, I, S, ON mais il n'a pas choisi le bigramme AI.

Moi : Oui c'est ça. Elève El tu ne pourrais pas mettre ton AI autrement ?
Elève El : Si le AI attaché (il me montre le bigramme AI). Mais je l'avais pas vu tout à l'heure.
Moi : Oui c'est mieux. On vérifie le nombre de cases
Elève E : Oh il y a des grandes cases.
Elève A : Oui le AI et le ON.

- **Dénomination du nom des lettres**

Extrait 10 (Jeudi 15 Janvier 2015) (les élèves sont confrontés au nom de la lettre W) : Les élèves du groupe A essaient d'écrire le mot kiwi. Nous restons un instant autour de la lettre W.
Moi : Est-ce que vous connaissez une lettre de l'alphabet qui fait le son [w] ?
Elève AL : V
Moi : Alors non mais c'est presque cela. C'est quoi la lettre après V ?
Elève M : O
Moi : Non
Elève AL : T
Moi : Alors on va prendre la boîte et on va faire l'alphabet ensemble (on récite l'alphabet jusqu'à la lettre V). Après le V c'est quoi ?
Elèves M et AL : W (ensemble)
Moi : Oui, super. Je vais vous donner une petite astuce. La lettre w on l'appelle w, car il y a deux v qui sont à côté.

Extrait 11 (Jeudi 15 Janvier 2015) (les élèves sont confrontés au nom de la lettre W) : Les élèves du groupe B essaient d'écrire le mot kiwi. Nous restons un instant autour de la lettre W.
Moi : Quelle lettre fait le son [w] ?
Elève E : Le V.
Moi : Non. La lettre V ça fait quel son ?
Elève E : [b]
Moi : Non, ça fait quel son élève A la lettre V ?
Elève A : [v]
Moi : Oui et pour faire le son [w] ? C'est quelle lettre ?
Elève E : Un U tout simple !
Moi : Un U tout simple ça fait quel son ?
Elève A : Ca fait U.
Elève E : Un O et un I.
Moi : Non, une seule lettre. Regardez l'alphabet sur la boîte. Elève A tu as une idée ?
Elève A : Non.
Moi : Et toi élève E ?
Elève E : Je cherche. Le W il fait quoi ?
Moi : Ah bah justement…
Elève E : Ah bah c'est le W.
Moi : Il fait quoi comme son le W ?
Elève A : [w], [w]
Elève E : Ah donc c'est le W.
Elève A : Donc il faut enlever le O et le U et laisser le I
Moi : Exactement !

Extrait 12 (Jeudi 5 Mars 2015) (les élèves sont confrontés au nom de la lettre W) : Les élèves du groupe A essaient d'écrire le mot kiwi. Nous restons un instant autour de la lettre W.
Moi : Donc vous avez tous mis le K et le I pour faire KI. Très bien. Et après, pour faire le son WI, qu'est-ce que vous avez mis ?
Elève Al : Cette lettre là (Il me montre le W).
Moi : Comment elle s'appelle cette lettre ?
Elève Al : Le Z.
Moi : Non.
Elève M : Le W. Je sais car tu nous avais dis un ptit truc pour s'en souvenir, c'était deux v à côté donc ça faisait double v

- **La présence des signes diacritiques :**

Extrait 13 : Le groupe B essaie d'écrire le mot fromage et un élève s'interroge sur le e accent circonflexe.
Elève Al : Oh il y a deux petits points sur le i.
Moi : Oui, c'est vrai, et comment ils s'appellent ces petits points, tu sais ?
Elève I : Euh…non
Moi : Elève M et élève Al vous savez ?
Elèves M et Al : Non
Moi : On appelle ça un accent tréma, un ï accent tréma. Parfois, il y a ces deux petits points sur des lettres, comme le i ou le e.

Extrait 14 : Le groupe B essaie d'écrire le mot fromage et un élève s'interroge sur le e accent circonflexe.

Elève E : Oh, il y a les é qu'on a vu, mais il est où le circonflexe ?
Moi : Ah bah celui-ci je ne l'ai pas mis dans les lettres.

3.3. Discussion : les apports des orthographes approchées

Suite à mes analyses, j'ai pu constater des effets positifs de la pratique des orthographes approchées. En effet, je peux affirmer que les orthographes approchées ont un impact et jouent un rôle bénéfique aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Grâce à cette démarche, j'ai pu développer ma capacité à questionner mes élèves à l'occasion de tentatives d'écriture. À travers les orthographes approchées, j'ai découvert les raisonnements qui sous-tendent les choix graphiques des élèves et la logique de leurs hypothèses. J'ai pu accorder une attention particulière à leurs réponses mais aussi aux processus et aux connaissances qu'ils construisent, ce qui m'a permis de mieux les situer vis-à-vis de leurs préoccupations relatives à l'écrit. Enfin, à travers les ateliers d'orthographes approchées, j'ai pu évaluer l'évolution des élèves sur plusieurs points : sur leur conscience phonologique (valeur sonore attribuée aux lettres et aux syllabes, correspondance phonie/graphie), sur leur conscience orthographique et sur la syntaxe (place et ordre des lettres, segmentation des mots).

D'autre part, je peux confirmer que les orthographes approchées soutiennent le développement de l'enfant par rapport à la langue écrite. Effectivement, elles permettent aux élèves de s'approprier la langue écrite de façon contextualisée et signifiante et de découvrir un autre rapport à l'écriture de leur langue. Avec cette pratique, les élèves prennent conscience du pouvoir qu'ils ont dans la correction de leurs propres erreurs. Durant les ateliers d'orthographes approchées, il est demandé aux élèves d'écrire des mots, cela les incite à porter leur attention sur la langue écrite et à recueillir des indices, qui, une fois accumulés, vont leur permettre d'en comprendre le fonctionnement.

Par ailleurs, en pratiquant les orthographes approchées, les représentations des élèves sont mises en avant par rapport à la langue écrite, où leurs productions sont considérées comme des témoignages de leurs savoirs en construction par rapport à la langue écrite.

À travers les orthographes approchées, les élèves doivent rendre leurs représentations plus explicites par rapport à la langue écrite et doivent faire émerger des hypothèses qu'ils confrontent aux autres élèves. Elles les amènent à argumenter leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture. C'est au moyen de ce travail réflexif qu'ils en viendront à comprendre et maîtriser le fonctionnement de l'orthographe. Dans un dernier temps, lorsque l'élève reçoit de l'information provenant d'autres élèves, il peut la confronter à ses propres hypothèses et éventuellement s'en inspirer pour s'approcher davantage de l'orthographe. Toutes ces occasions de partage lui permettent de développer ses compétences sociales et sa capacité à faire entendre son point de vue.

En définitive, les orthographes approchées apportent plusieurs bénéfices à l'élève : une incitation à écrire, une attention portée à ses représentations, la valorisation du raisonnement (va au bout de ton raisonnement), l'encouragement à la réflexivité, le partage et l'acquisition d'habitudes d'écriture, la focalisation sur le processus et non sur le produit (norme ou erreur) et la dédramatisation de l'orthographe. Le but est *« que les élèves se persuadent mieux s'ils trouvent eux-mêmes les raisons et les entendent formulées par leur camarades : les représentations faisant obstacle à la progression sont ainsi ébranlées et remises en causes par l'interaction »*.[76] Cette activité des orthographes approchées ne profite pas qu'aux élèves qui sont à l'aise à l'oral. Après plusieurs séances, j'ai pu constater que le nombre d'élèves qui prennent la parole s'accroît. Progressivement, ils apprennent à justifier leurs choix et à exprimer un désaccord avec les autres élèves. Le temps d'échange est nécessaire aux élèves

[76] BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris, 2011, p.64.

pour qu'ils réfléchissent et comprennent. J'ai entendu assez souvent « Je ne suis plus d'accord avec ce que j'ai écrit ».

Par ailleurs, des résultats de recherche ont prouvé le bénéfice de cette pratique. J'ai sélectionné deux exemples que je trouve intéressant :

1- CLARKE, en 1998, *« a conduit une recherche comparative auprès de quatre classes de première année du primaire. Les pratiques d'orthographes approchées étaient encouragées dans deux des classes, tandis que les deux autres poursuivaient un enseignement plus traditionnel. Les résultats de cette recherche montrent que les élèves qui bénéficient de pratiques d'orthographes approchées progressent davantage, au point de vue de l'orthographe et du décodage, que les autres »*[77].

2- WINSOR et PEARSON ont réalisé en 1992, *« une recherche d'entraînement auprès de 20 élèves de première année considérés comme à risque, c'est-à-dire que ces enfants pouvaient éprouver des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit. Cet entraînement consistait à leur faire régulièrement la lecture de textes présentant des histoires prévisibles et de leur offrir de fréquentes occasions d'écriture au moyen des orthographes approchées. Leurs résultats ont montré que de telles pratiques pédagogiques soutenaient l'entrée dans l'écrit en favorisant notamment le développement de la conscience phonologique. Les auteurs ont aussi établi que la mesure d'orthographes approchées a une forte corrélation avec la mesure de lecture, ce qui leur donne des arguments pour soutenir l'intérêt d'y avoir recours en classe »*[78].

D'autres recherches ont prouvé les bénéfices des orthographes approchées sur les élèves. Par exemple, au Québec, une étude menée par MONTÉSINOS-GELET et MORIN aux trois cycles du primaire ayant recours aux orthographes approchées a fait ressortir que les élèves augmentent leur habileté à produire des textes de meilleure qualité et développent de meilleures connaissances orthographiques (surtout grammaticales). D'autres recherches anglophones, menées par BRASACCHIO, KUHN et MARTIN et NICHOLSON ont montré qu'en pratiquant les orthographes approchées, les élèves ont une plus grande facilité à

[77] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec : Chenelière Education, 2006, p.31.

[78] MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec : Chenelière Education, 2006, pp.31 et 32.

produire des mots et qu'ils émettent davantage des hypothèses qui se rapprochent de la norme orthographique.

Finalement, je peux dire qu'à travers les orthographes approchées, l'élève est un apprenant actif, qui coopère avec ses pairs pour résoudre des problèmes orthographiques. Les séances d'orthographe sont alors stimulées par l'auto et la co-construction du savoir. C'est la pédagogie de la découverte qui est mise en avant alors que la pédagogie transmissive où l'élève apprend des règles par cœur est abandonnée.

Pour finir, je citerai un passage qui résume parfaitement les bénéfices des orthographes approchées : *« les pratiques d'orthographes approchées représentent une avenue prometteuse au primaire pour développer des compétences orthographiques solides chez les élèves. Elles permettent au personnel enseignant de mieux comprendre les représentants des sujets sur la langue écrite par l'observation des erreurs produites. Les écarts à la norme sont perçus comme des indices qui témoignent des connaissances que le sujet détient et sur sa compréhension à un moment donné de son développement. Ainsi, les questions du personnel enseignant à l'égard des erreurs favorisent une démarche réflexive chez l'élève, contribuent à l'émergence de nouvelles conceptualisations et à l'avancement du développement orthographique »*[79].

[79] BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'orthographe française est complexe, toutefois, sa maitrise est demandée dans beaucoup de milieux professionnels. Pourtant, personne ne peut se vanter de connaître tous les pièges de l'orthographe française, même pas les experts, c'est-à-dire ceux qui écrivent souvent et qui peuvent être lus par un public exigeant voire très exigeant. Ils font des erreurs de temps à autre, quand leur vigilance n'est plus présente et quand ils ne se relisent pas de manière efficace.

De plus, l'orthographe représente une technique qui nécessite de nombreux entraînements mais elle n'est pas une fin en soi : *« Ce qui prime, c'est une pratique quotidienne de l'écriture qui permet à chaque élève de s'exprimer en toute liberté, de partager ses émotions, de jouer avec les mots, au moyen d'un outil qui lui devient familier »*[80]. Il est donc essentiel d'inciter les élèves à écrire, car c'est en écrivant régulièrement que leur niveau va s'améliorer

Par ailleurs, il est important de porter un regard positif sur cette discipline, qui a trop longtemps été décriée et considérée comme rébarbative, et sur son enseignement. Ce regard est celui de considérer l'erreur comme une réponse provisoire, un point de départ pour une nouvelle formulation des règles. Il ne faut pas baisser les bras et croire qu'une construction de l'orthographe est encore possible. Il est nécessaire de préserver le désir d'apprendre et de développer celui de progresser en faisant de la découverte de l'orthographe un véritable jeu et enjeu. Une démarche socioconstructiviste est nécessaire pour que les élèves puissent appréhender, ensemble et avec dynamisme, les problèmes orthographiques.

Jusqu'à présent, les approches précoces en orthographe ne figuraient pas dans les programmes de maternelle, mais cela semble avoir évolué puisque dans ceux qui vont être appliqués dès la rentrée de septembre 2015, on peut lire : *« **Les essais d'écriture de mots :** À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture. Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés*

[80] PELLETIER Liliane et LE DEUN Elisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles Pratiques Nouveaux Outils, Cycles 2 et 3*, Magnard, Bordeaux, 2004, p.115.

et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. L'activité est plus fréquente en grande section. L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé : il valorise les essais et termine par son écriture adulte sous l'essai de l'élève »[81].

Les orthographes approchées proposent concrètement une démarche qui permet aux élèves d'être motivés. Elles sont d'une grande efficacité, présentent des bénéfices significatifs et durables pour les apprenants et constituent une activité d'apprentissage qui fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe. De surcroît, les orthographes approchées aident les élèves à considérer la langue autrement que comme un moyen de communication qu'on utilise sans y penser, ils apprennent les mots pour en parler. Elles permettent donc de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques. Enfin, elles ont également un impact sur le développement de la compréhension du principe alphabétique chez les jeunes scripteurs et permettent de mieux comprendre le lien entre l'oral et l'écrit et de développer des connaissances linguistiques et métalinguistiques. Ce sont tous ces points qui font que la pratique des orthographes approchées aide les élèves à entrer dans l'écrit et favorise leur développement par rapport à la langue écrite. Toutefois, elles sont peu utilisées en France (PULIDO, 2008, 2009), et il serait souhaitable que de telles pratiques s'appliquent de plus en plus sur le territoire.

Pour conclure, l'orthographe représente un objet d'étude passionnant pour des enfants, même pour les plus jeunes. Le travail de groupe, les interactions entre pairs, la démarche scientifique et les situations-problèmes participent à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire en orthographe.

[81] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Bibliographie

Ouvrages :

- BINISTI Patrick sous la direction de BENTOLILA Alain, *L'orthographe, un casse tête chinois, Que devez-vous savoir ? Comment enseigner ? Quelles mises en œuvre ?, Cycles 2/3, Questions enseignants*, Nathan, 2013.

- BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011.

- CATACH Nina, *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1978.

- CATACH Nina, *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, Armand Colin, 2008.

- COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles – Ecole / Collège*, Delagrave Edition, 2005.

- CRAHAY Marcel et DUTREVIS Marion, *Psychologie des apprentissages scolaires*, (chapitre 10 : FAYOL Michel, *L'orthographe du français et son apprentissage*) Bruxelles : Groupe de Boeck, Edition De Boeck Université, 2010.

- DROUARD Françoise, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave, Paris, 2009.

- FAYOL Michel, *L'acquisition de l'écrit*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 2013.

- MONTÉSINOS-GELET Isabelle et MORIN Marie-France avec la collaboration de CHARRON Annie, *« Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire »*, Québec : Chenelière Education, 2006.

- PELLETIER Liliane et LE DEUN Elisabeth, *Construire l'orthographe, Nouvelles Pratiques Nouveaux Outils, Cycles 2 et 3*, Bordeaux, Magnard, 2004.

- PICOT Claude, J'entends Je vois J'écris, *Des outils pour la maîtrise de l'orthographe au cycle 2*, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) de l'Aisne, 1999.

- POTHIER Béatrice, *Comment les enfants apprennent l'orthographe, Diagnostic et propositions pédagogiques*, Retz, 1996.

- TALON Joseph, PARIZOT Marie-Claude, SADON Carole, VOUHE Annette et MAGNAIN Catherine, *Répertoire orthographique, Ecole élémentaire Cycles 2 et 3*, Scéren, CRDP Poitou-Charentes, CDDP Deux-Sèvres, Mayenne, 2008.

Articles :

- BOLDUC Jonathan et FLEURET Carole (Décembre 2009), *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite,* Le secrétariat de la littératie et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

-FAYOL Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre (1999), Note de synthèse (L'acquisition / apprentissage de l'orthographe). In : Revue française de pédagogie. Volume 126. L'acquisition / apprentissage de l'orthographe. pp. 143-170.

-Ministère de l'Education Nationale Jeunesse Vie Associative (2012), *L'orthographe et son enseignement*.

-PULIDO Loïc, LACROIX Florence et LAINÉ Aurélie, (à paraître), *Interactions en classe de Grande Section de maternelle dans une activité d'orthographes approchées*, Notes du CREN.

Sitographie :

-http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf

-http://eduscol.education.fr/cid59714/orthographe.html

-http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862

-http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

-http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

- http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

- http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

- http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

-http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Annexes

Annexe 1 : Productions d'élèves mot du jour

Annexe 2 : Trois cartes représentant les mots à écrire

Annexe 3 : Photo des deux boîtes compartimentées comprenant les cartes graphèmes

Annexe 4 : Photo de la carte des coffres forts

Annexe 5 : Photo de la carte cadenas

Annexe 6 : Photo des cartes pirates

Annexe 7 : Photo de la carte au trésor

Annexe 8 : Fiche de préparation séances d'orthographes approchées

Annexe 9 : Productions d'élèves

Annexe 10 : Évaluation initiale

Annexe 11 : Productions d'un élève

Annexe 12 : Productions d'un élève sur son cahier d'écrivain

Annexe 13 : Mots du jour travaillés avec les élèves

Annexe 14 : Mots travaillés avec les CP lors des ateliers d'orthographes approchées

Annexe 15 : Évaluation finale

Annexe 16 : Tableau d'analyse de l'évaluation initiale

Annexe 17 : Tableau d'analyse de l'évaluation finale

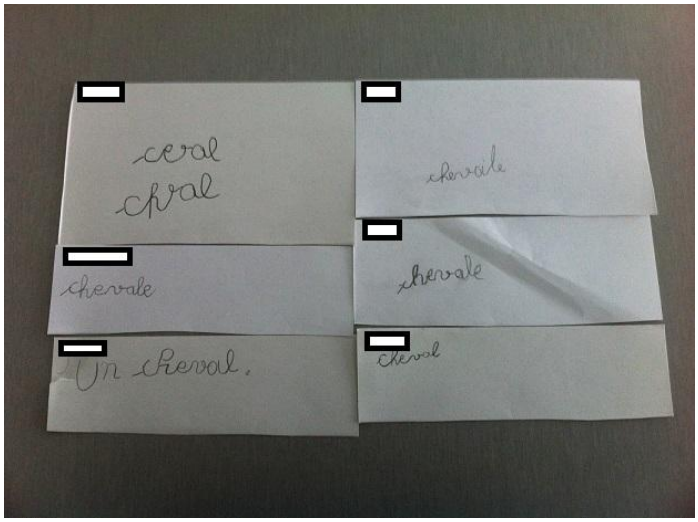
Annexe 18 : Transcriptions de quatre séances d'orthographes approchées

Annexe 19 : Tableau regroupant le nombre d'interventions des élèves et les miennes pour chaque mot travaillé

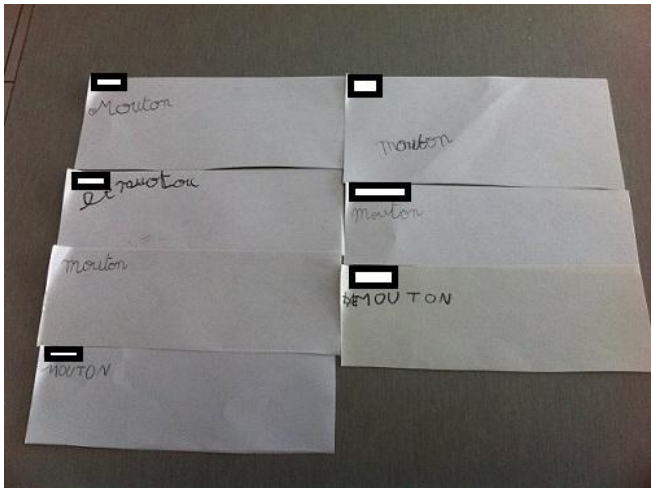
Annexe 20 : Tableau regroupant le nombre d'extraits et d'échanges portant sur les différents types de préoccupations orthographiques

<u>Annexe 1 :</u> Productions d'élèves mot du jour

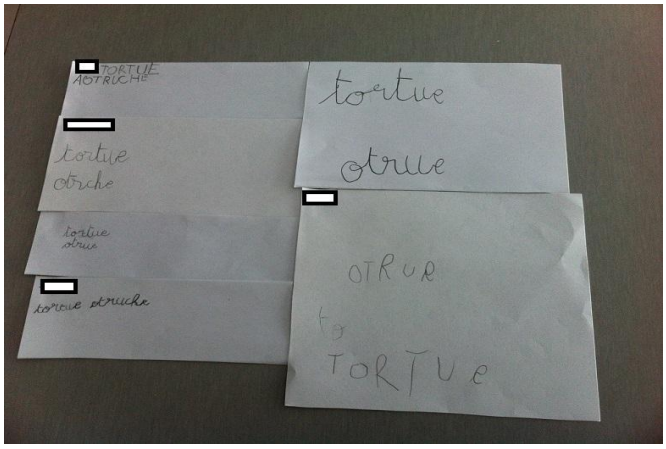
Mot cheval



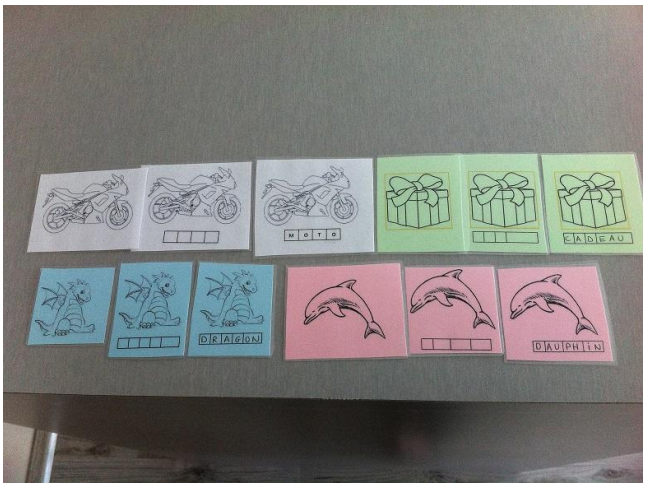
Mot mouton



Mots tortue et autruche

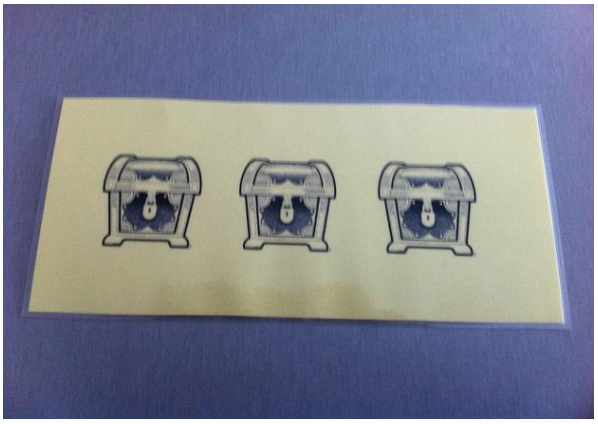


Annexe 2 : Trois cartes représentant les mots à écrire

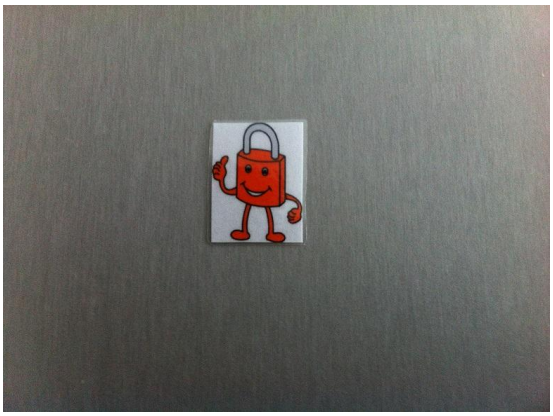


Annexe 3 : Photo des deux boîtes compartimentées comprenant les cartes graphèmes

Annexe 4 : Photo de la carte des coffres forts



Annexe 5 : Photo de la carte cadenas



Annexe 6 : Photo des cartes pirates

Annexe 7 : Photo de la carte au trésor

<u>Annexe 8 :</u> Fiche de préparation séances d'orthographes approchées

Séance : Les orthographes approchées

<u>Date :</u> 5 mars 2015
<u>Séance :</u> 9/9

<u>Niveau :</u> CP

<u>Durée :</u> 30 min (par groupe)

<u>Intitulé de la séance :</u> Les orthographes approchées

<u>Objectifs de la séance :</u>
-Que les élèves écrivent individuellement le mot correspondant aux dessins
-Que les élèves orthographient correctement chaque mot désignant chaque dessin, avec l'aide de plusieurs cartes graphèmes
-Que les élèves expliquent, justifient leurs choix

<u>Compétences visées :</u>

Connaissances :
-connaître le principe alphabétique (les lettres de l'alphabet) ;
-connaître la valeur sonore des lettres de l'alphabet.

Capacités :
-conscience phonologique : localiser une syllabe dans un mot ;
-combinatoire ;
-encodage ;
-savoir expliquer et justifier ses choix.

Attitudes :
-respecter ses camarades ;
-respecter le matériel ;
-respecter les consignes (écouter ses camarades, attendre son tour pour parler, etc.).

<u>Modalités de travail :</u>

- 1 groupe de 3 élèves
- 1 groupe de 4 élèves

<u>Choix des mots travaillés :</u>

- Groupe A : fromage / kiwi / docteur
- Groupe B : fromage / kangourou / maison

<u>Matériel :</u>

-Les deux boîtes avec tous les graphèmes au centre de la table (les planches récapitulatives)
- Les cartes aux trésors pour chaque élève
- Un pirate pour chaque élève
-Un classeur (à mettre entre chaque élève)
-images (une avec le dessin uniquement, une avec le dessin et le nombre de cases et une avec le dessin et le mot écrit correctement)

-cadenas
-trésors

Pour l'élève travaillant seul :
-Fiches pour écrire les mots
-Son cahier d'écrivain
-Images de mots à écrire

Déroulement pour les groupes :

1. Présenter la consigne

« Nous allons faire de l'orthographe. Je vais vous distribuer une carte au trésor et un pirate chacun. Je vais vous montrer une image et vous devrait écrire correctement le dessin qui est représenté dessus. Pour cela, vous pourrez prendre des lettres qui sont au milieu. Les lettres sont classées dans l'ordre. Vous pourrez regarder la planche récapitulative pour vous aider. Le but est d'écrire le mot tout seul sans l'aide de ses camarades, je ne veux pas que vous disiez tout fort les lettres que vous choisissez, c'est secret, vous gardez cela dans votre tête. Je vais mettre un classeur entre chaque pour ne pas que vous regardiez sur votre voisin. Si vous voulez prendre la même lettre que votre camarade, vous attendez qu'il se soit servi pour vous servir à votre tour, cela ne sert à rien de se battre.

Une fois que vous aurez écrit le mot, je refermerai la boîte et vous m'expliquerez comment vous avez fait pour écrire le mot, quelles ont été vos stratégies. Ensuite, on regardera la carte avec le nombre de lettres, et, si vous voulez vous pourrez modifier l'orthographe de votre mot. A la fin, on regardera la carte avec le mot écrit et si vous avez tout bon, alors je vous donnerai un cadenas. Le but est d'ouvrir tous les coffres ».

2. Distribuer le matériel à chaque élève

3. Présentation du mot à écrire

Demander aux élèves de nommer ce qui est représenté sur la carte : Trouver collectivement le mot à orthographier.
Valider la réponse en donnant le mot attendu.

4. Mise en route

Chaque élève tente d'écrire individuellement le mot.

5. Confrontation et débat

Chaque élève présente son travail au groupe.
Confronter les propositions de chaque élève en verbalisant ce qui est convergeant et divergeant.

6. Vérifier le nombre de cases du mot

Vérification de la compatibilité de la proposition.

Essayer d'aboutir à une orthographe commune du mot.

7. Modification du mot

Les élèves qui le souhaitent peuvent modifier l'écriture de leur mot.

8. Réexplication des élèves

Les élèves qui ont modifié l'orthographe de leur mot, m'explique ce changement.

9. Vérification de l'orthographe du mot sur la dernière carte

Les élèves vérifient l'orthographe du mot sur la dernière carte.

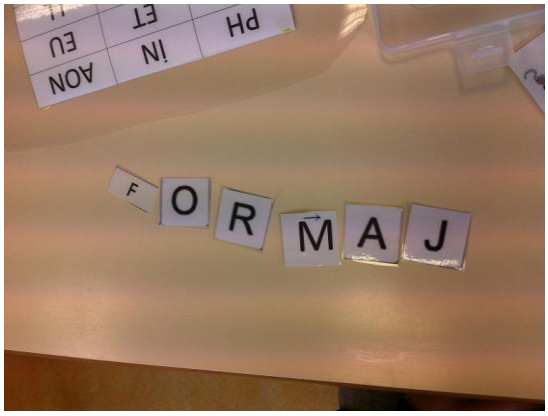
10. Synthèse

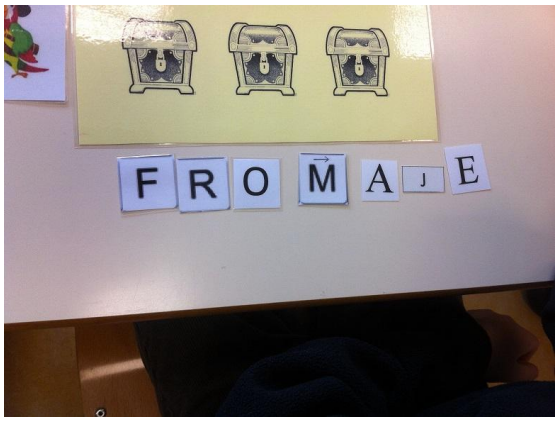
Faire une synthèse sur l'orthographe du mot.
Faire la synthèse des réussites de chaque élève.
Donner un cadenas aux élèves qui ont réussi à orthographier le mot correctement.

Bilan :

Remédiation :

<u>Annexe 9 :</u> Productions d'élèves





F A R

PH A R

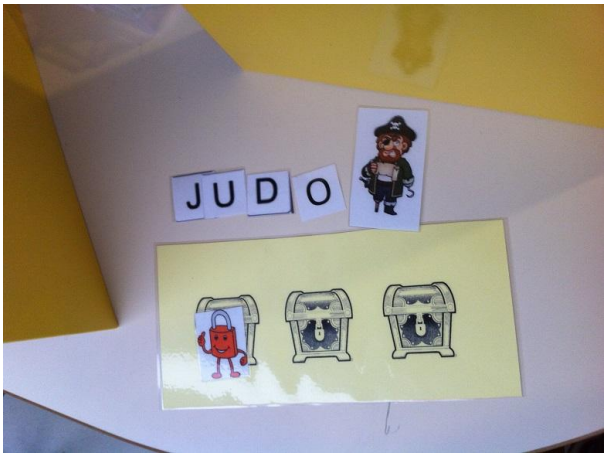
F A R E

M A I C E

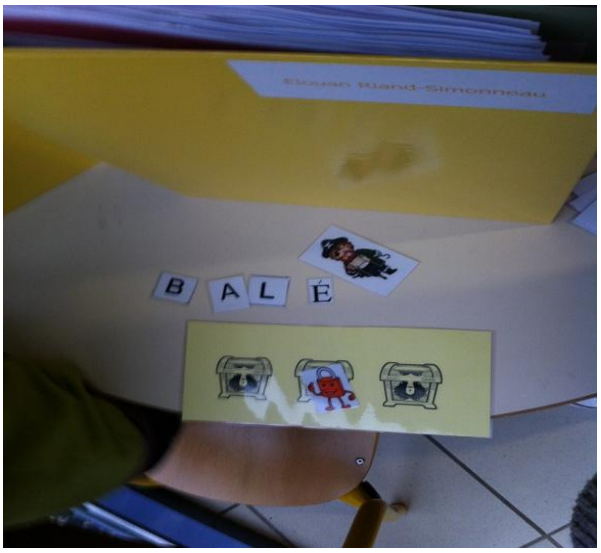
M A I S

MAIZON

MAISON


JUDO

GOUDO


B A L É

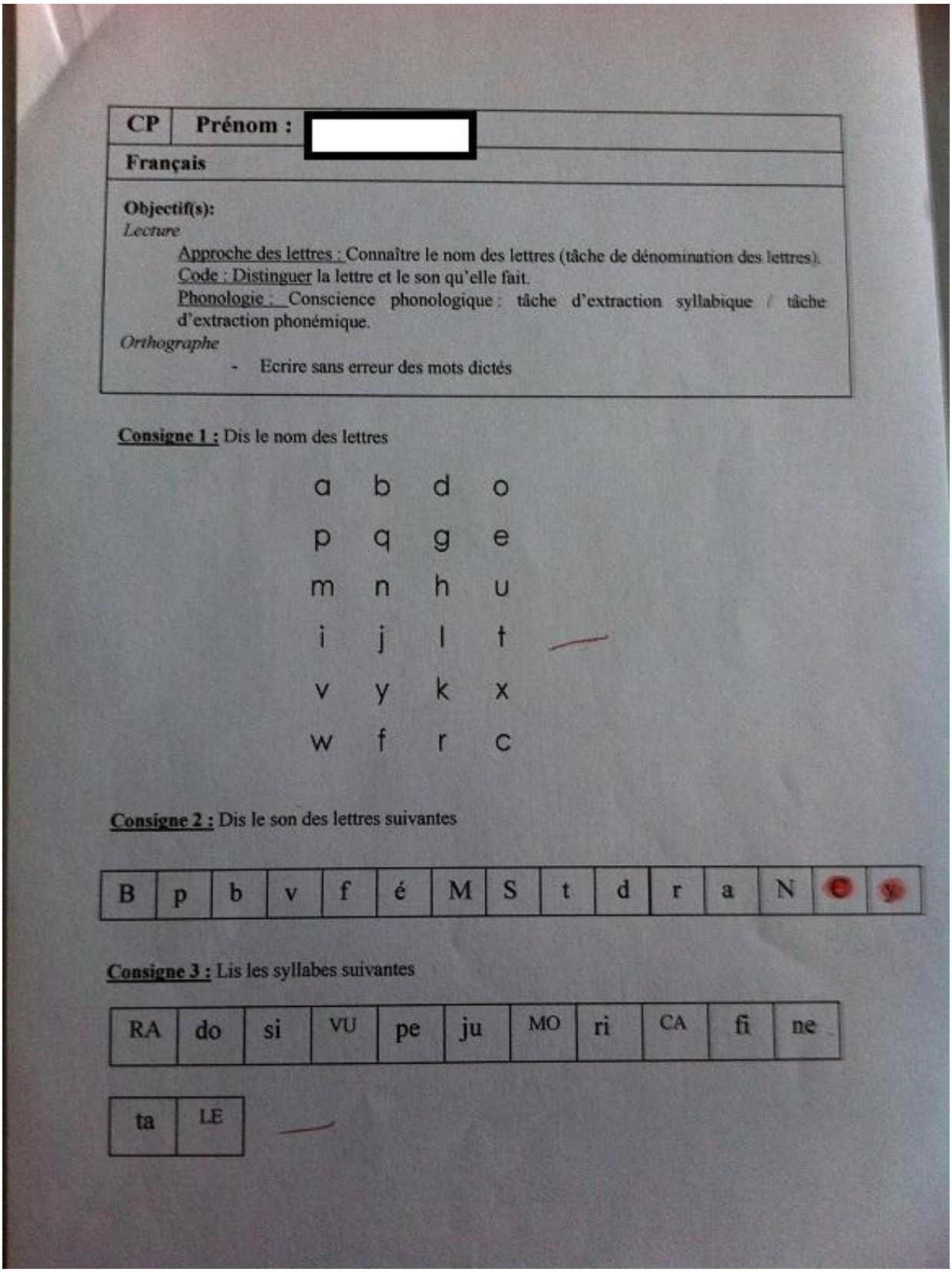
B A L È

B A L AI

B A L A É

Annexe 10 : Évaluation initiale

Evaluation initiale de deux élèves



CP	Prénom : [redacted]
Français	

Objectif(s):

Lecture

Approche des lettres : Connaître le nom des lettres (tâche de dénomination des lettres).
Code : Distinguer la lettre et le son qu'elle fait.
Phonologie : Conscience phonologique : tâche d'extraction syllabique / tâche d'extraction phonémique.

Orthographe

- Ecrire sans erreur des mots dictés

Consigne 1 : Dis le nom des lettres

a	b	d	o
p	q	g	e
m	n	h	u
i	j	l	t
v	y	k	x
w	f	r	c

Consigne 2 : Dis le son des lettres suivantes

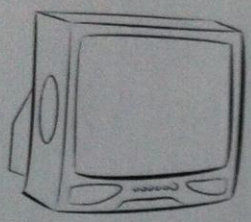
B	p	b	v	f	é	M	S	t	d	r	a	N	e	y

Consigne 3 : Lis les syllabes suivantes

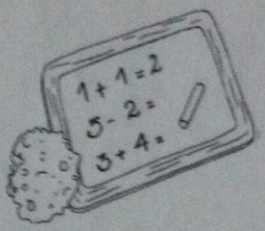
RA	do	si	VU	pe	ju	MO	ri	CA	fi	ne

ta	LE

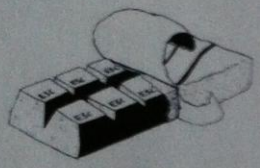
Consigne 4 : Fais une croix quand la syllabe est identique



[vi]



[ar]



[co]

[pi]

Consigne 5 : Entoure ce qui est pareil dans les mots.

panda – panthère

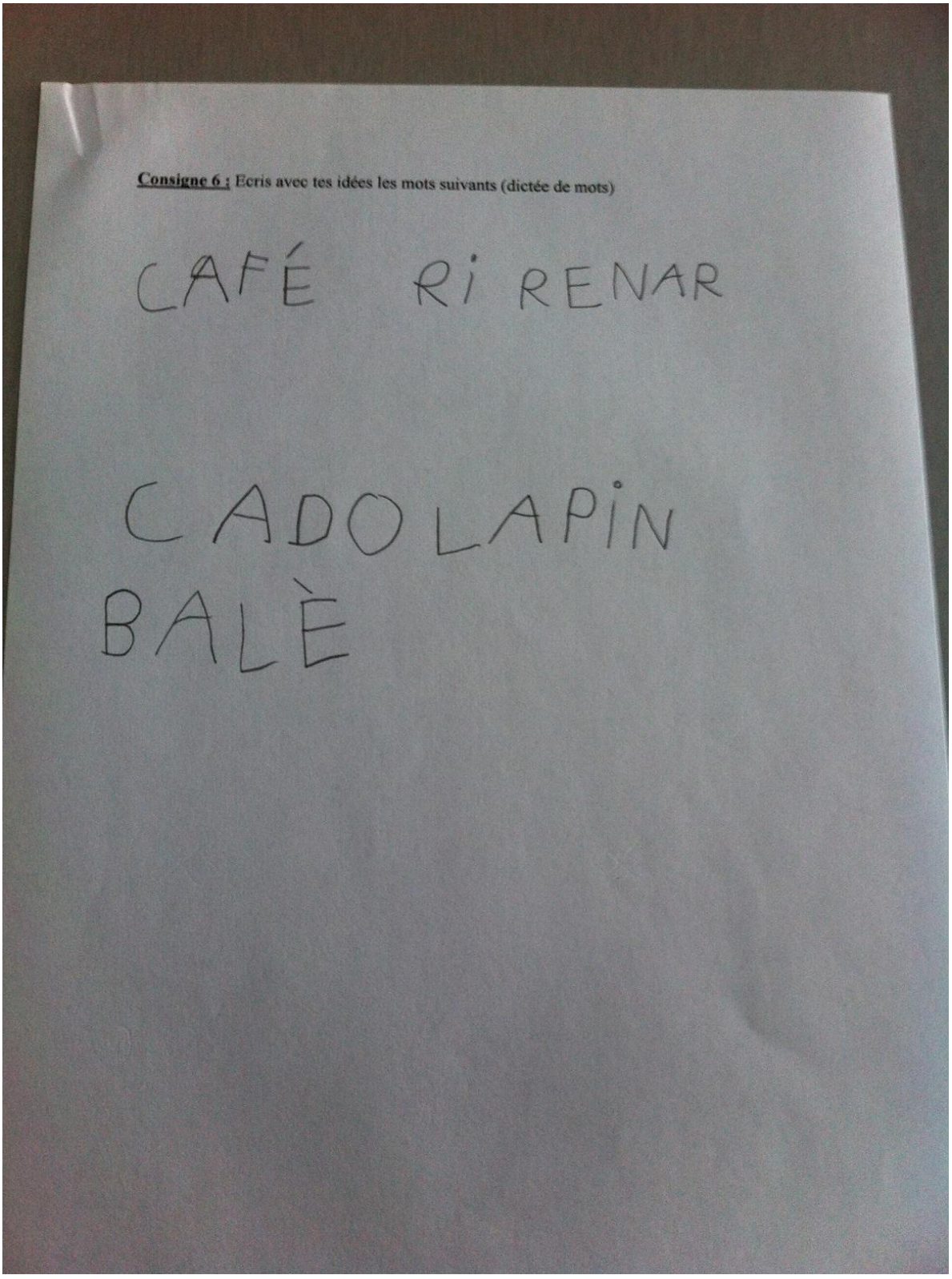
cacao – caramboar

chocolat – chat

ver – valise

docteur – dentiste

soleil - sable



Consigne 6 : Ecris avec tes idées les mots suivants (dictée de mots)

CAFÉ Ri RENAR

CADO LAPiN

BALÈ

CP	Prénom : [redacted]

Français

Objectif(s):

Lecture

Approche des lettres : Connaître le nom des lettres (tâche de dénomination des lettres).
Code : Distinguer la lettre et le son qu'elle fait.
Phonologie : Conscience phonologique : tâche d'extraction syllabique / tâche d'extraction phonémique.

Orthographe

- Ecrire sans erreur des mots dictés

Consigne 1 : Dis le nom des lettres

a	b	d	o
p	q	g	e
m	n	h	u
i	j	l	t
v	y	k	x
w	f	r	c

Consigne 2 : Dis le son des lettres suivantes

B	p	b	v	f	é	M	S	t	d	r	a	N	o	y

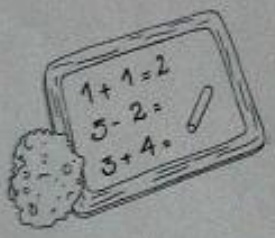
Consigne 3 : Lis les syllabes suivantes

RA	do	si	vu	pe	ju	MO	ri	ca	fi	ne

ta	LE

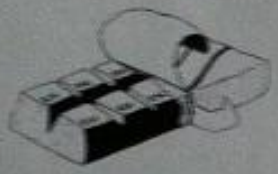
Consigne 4 : Fais une croix quand la syllabe est identique

[vi]



[ar]

↳ ne prononce pas le c ≠ de la fin



[co]

[pi]

Consigne 5 : Entoure ce qui est pareil dans les mots.

pirate – pantère

cacao – carambar

chocolat – chat

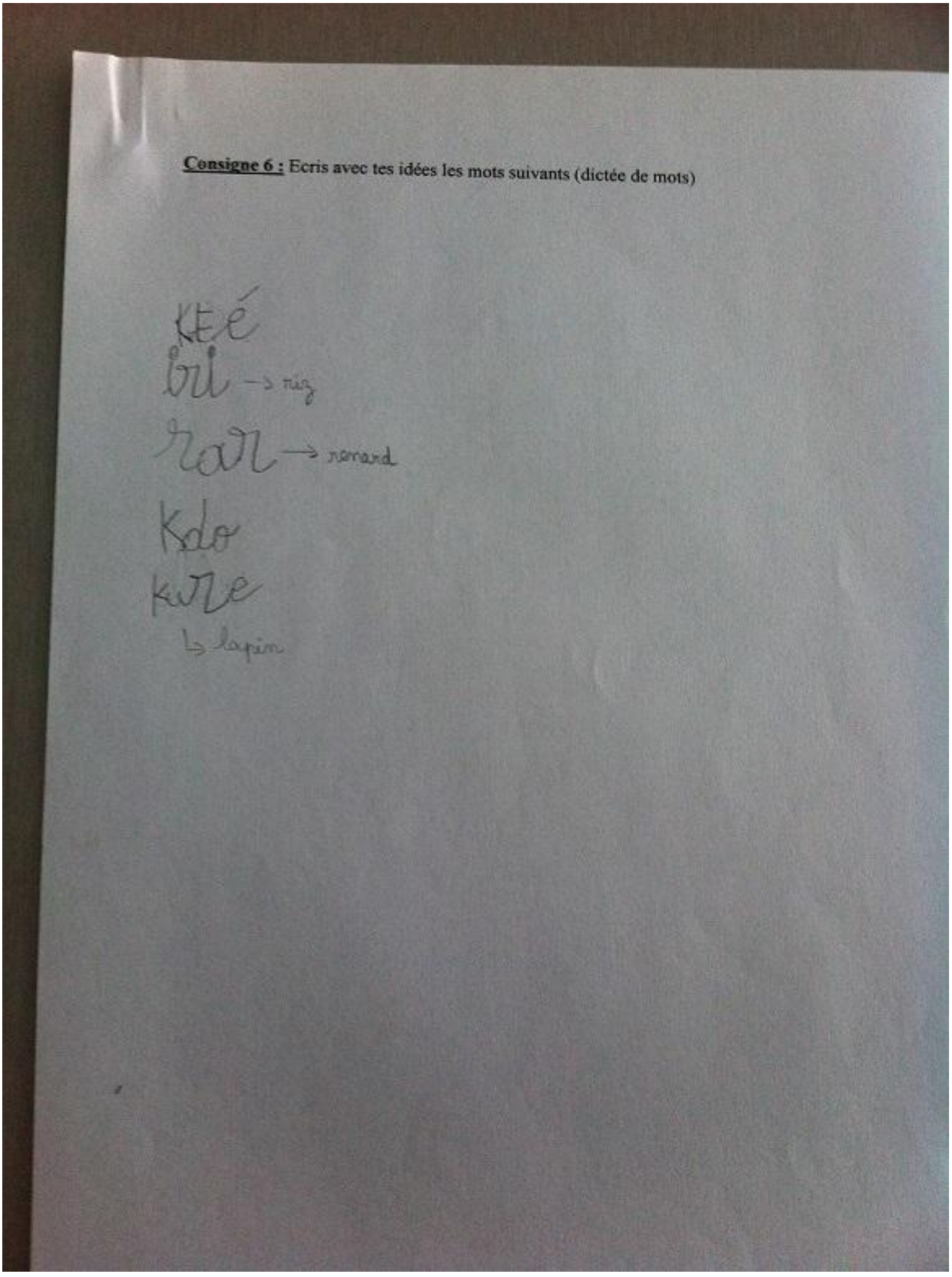
ver – valise

↳ ne sont pas

docteur – dentiste

↳ ne sont pas

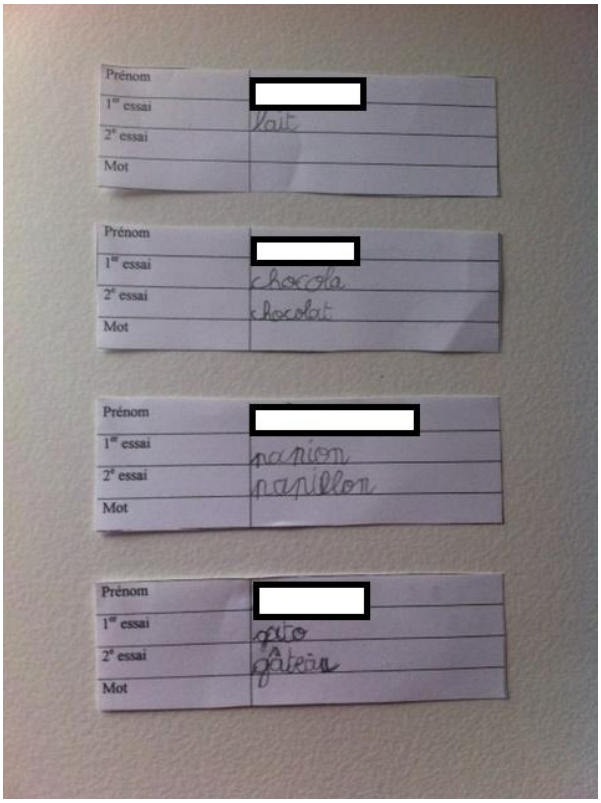
soleil - sable



Consigne 6 : Ecris avec tes idées les mots suivants (dictée de mots)

KEé
ri → riz
ran → renard
Kdo
kuze
↳ lapin

<u>Annexe 11 :</u> Productions d'un élève



<u>Annexe 12 :</u> Productions d'un élève sur son cahier d'écrivain

<u>Annexe 13 :</u> Mots du jour travaillés avec les élèves

Tableau récapitulant les différents mots du jour travaillés avec les élèves de CP uniquement :

Dates	**Mots du jour**
Jeudi 15 janvier 2015	tortue / autruche
Jeudi 22 janvier 2015	autruche / poisson / phoque / dauphin
Jeudi 29 janvier 2015	mouton
Jeudi 05 février 2015	cheval
Jeudi 26 février 2015	hérisson

Tableau récapitulant les différents mots du jour travaillés avec les élèves en classe entière (GS et CP) :

Dates	**Mots du jour**
Lundi 9 mars 2015	girafe
Mardi 10 mars 2015	requin
Mercredi 11 mars 2015	pingouin
Mardi 17 mars 2015	poisson
Mercredi 18 mars 2015	singe
Jeudi 19 mars 2015	dauphin
Vendredi 20 mars 2015	tortue

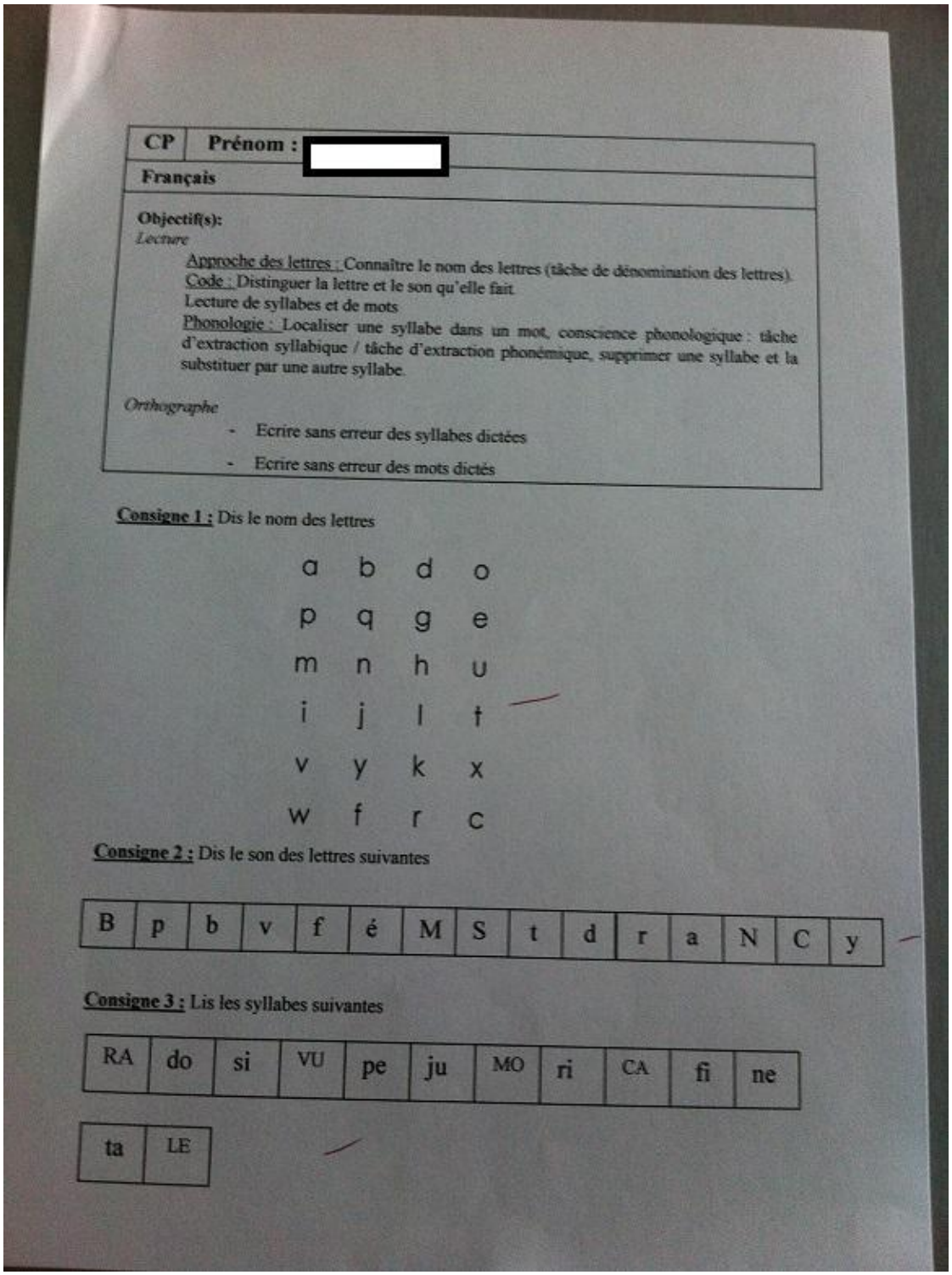
<u>Annexe 14 :</u> Mots travaillés avec les CP lors des ateliers d'orthographes approchées

Dates	Mots travaillées	Groupes
Jeudi 16 octobre 2014	papa / mamie	Pas encore de groupe précis constitué
Jeudi 16 octobre 2014	papa / mamie	Pas encore de groupe précis constitué
Jeudi 06 novembre 2014	vélo / moto/ zéro	Pas encore de groupe précis constitué
Jeudi 06 novembre 2014	vélo / moto / zéro	Pas encore de groupe précis constitué
Jeudi 13 novembre 2014 : évaluation initiale première partie		
Jeudi 20 novembre 2014 : évaluation initiale suite et fin		
Jeudi 27 novembre 2014	ami / judo / balai	Groupe B
Jeudi 27 novembre 2014	ami / judo / balai	Groupe A
Jeudi 04 décembre 2014	cadeau / renard / canapé / café	Groupe B
Jeudi 04 décembre 2014	café / cadeau	Groupe A
Jeudi 08 janvier 2015	lapin / riz	Groupe B
Jeudi 08 janvier 2015	lapin / riz / renard	Groupe A
Jeudi 15 janvier 2015	miroir / kiwi / soupe	Groupe B
Jeudi 15 janvier 2015	miroir / kiwi	Groupe A
Jeudi 22 janvier 2015	classe / oiseau / biberon	En classe entière
Jeudi 29 janvier 2015	cirque / mouchoir / docteur	Groupe B
Jeudi 29 janvier 2015	cirque / mouchoir / docteur	Groupe A
Jeudi 05 février 2015	taupe / maison / taxi	Groupe B
Jeudi 05 février 2015	phare / maison / maïs	Groupe A
Jeudi 26 février 2015	kangourou/ guitare / glace	Groupe B

Jeudi 26 février 2015	cerise/ dragon	Groupe A
Jeudi 05 mars 2015	fromage/ kangourou/maison	Groupe B
Jeudi 05 mars 2015	fromage/kiwi/docteur	Groupe A
Mardi 17 mars 2015 : évaluation finale première partie		
Jeudi 19 mars 2015 : évaluation finale suite et fin		

Annexe 15 : Évaluation finale

Evaluation finale de deux élèves



CP	Prénom : [redacted]

Français

Objectif(s):

Lecture

Approche des lettres : Connaître le nom des lettres (tâche de dénomination des lettres).
Code : Distinguer la lettre et le son qu'elle fait.
Lecture de syllabes et de mots
Phonologie : Localiser une syllabe dans un mot, conscience phonologique : tâche d'extraction syllabique / tâche d'extraction phonémique, supprimer une syllabe et la substituer par une autre syllabe.

Orthographe

- Ecrire sans erreur des syllabes dictées
- Ecrire sans erreur des mots dictés

Consigne 1 : Dis le nom des lettres

a	b	d	o
p	q	g	e
m	n	h	u
i	j	l	t
v	y	k	x
w	f	r	c

Consigne 2 : Dis le son des lettres suivantes

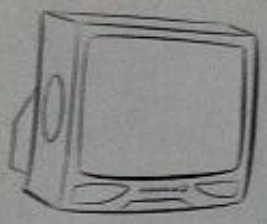
B	p	b	v	f	é	M	S	t	d	r	a	N	C	y

Consigne 3 : Lis les syllabes suivantes

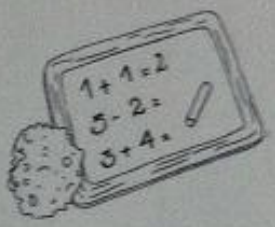
RA	do	si	VU	pe	ju	MO	ri	CA	fi	ne

ta	LE

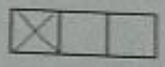
Consigne 4 : Fais une croix quand la syllabe est identique

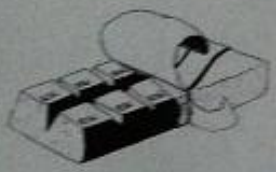


[vi]



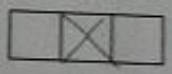
[ar]





[co]

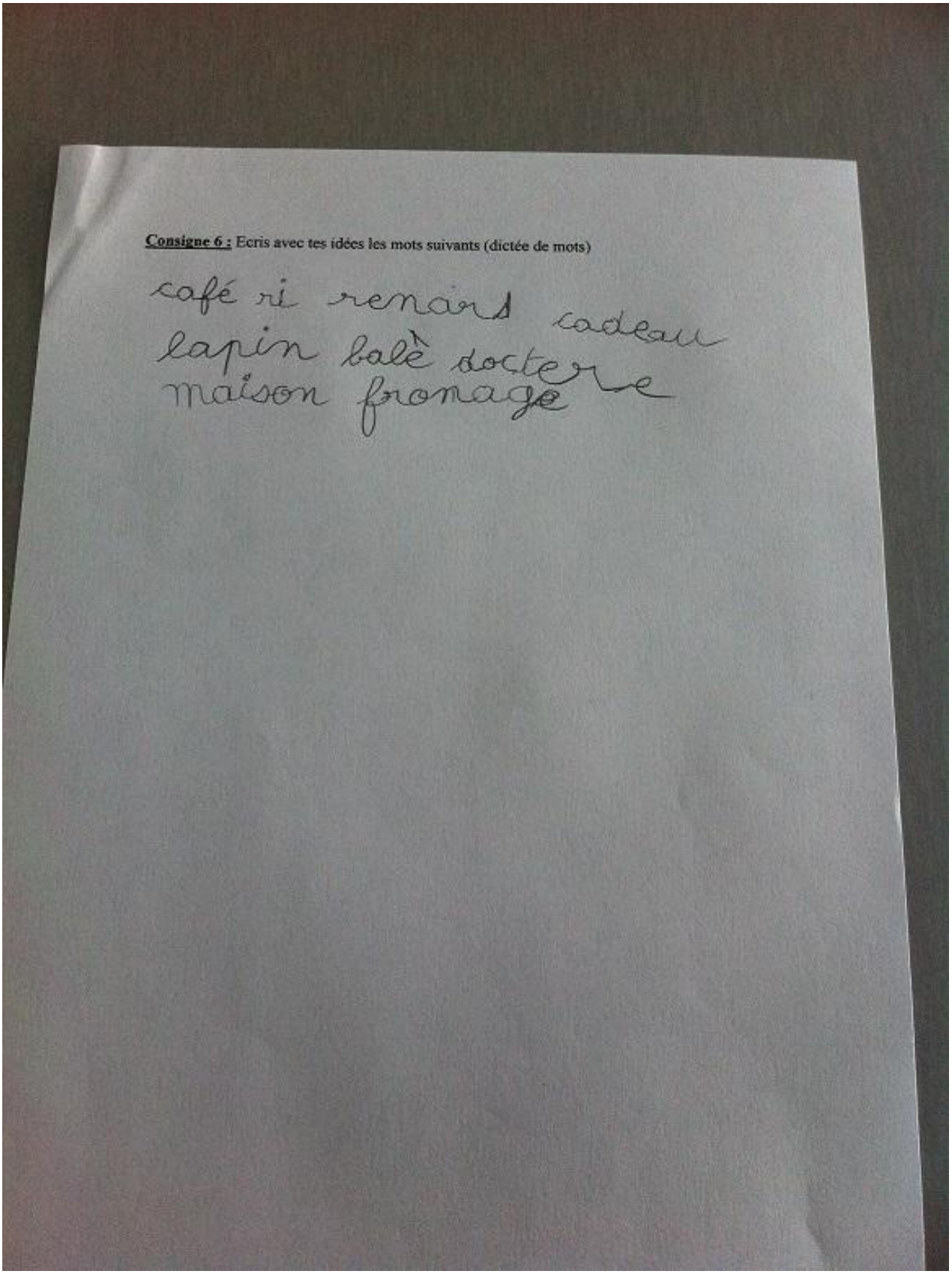
[pi]



Consigne 5 : Entoure ce qui est pareil dans les mots.

panda – panthère cacao – carambar chocolat – chat salopette - salade

ver – valise docteur – dentiste soleil - sable miroir - menu



Consigne 6 : Ecris avec tes idées les mots suivants (dictée de mots)

café ri renard cadeau
lapin balè docteure
maison fromage

Consigne 7 : Ecris les syllabes dictées

tu	di	so
ba fo	vu	ne

Consigne 8 : Supprime une syllabe et remplace là par une autre syllabe

Supprime la première syllabe	Remplace par la syllabe	Nouveau mot proposé
gâteau	châ	râteau
bille	fi	fille
bouchon	co	cochon

Consigne 9 : Lis les mots suivants

mamie	vélo	oiseau
guitare	cerise	miroir

CP	Prénom : [redacted]

Français

Objectif(s):

Lecture

Approche des lettres : Connaître le nom des lettres (tâche de dénomination des lettres).
Code : Distinguer la lettre et le son qu'elle fait.
Lecture de syllabes et de mots
Phonologie : Localiser une syllabe dans un mot, conscience phonologique : tâche d'extraction syllabique / tâche d'extraction phonémique, supprimer une syllabe et la substituer par une autre syllabe.

Orthographe

- Ecrire sans erreur des syllabes dictées
- Ecrire sans erreur des mots dictés

Consigne 1 : Dis le nom des lettres

a	b	d	o
p	q	g	e
m	n	h	u
i	j	l	t
v	y	k	x
w	f	r	c

Consigne 2 : Dis le son des lettres suivantes

B	p	b	v	f	é	M	S	t	d	r	a	N	C	y

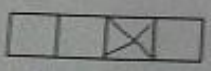
Consigne 3 : Lis les syllabes suivantes

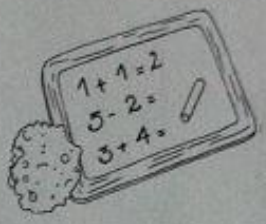
RA	do	si	VU	pe	ju	MO	ri	CA	fi	ne

ta	LE

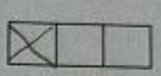
Consigne 4 : Fais une croix quand la syllabe est identique

[vi]

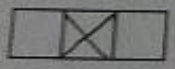




[ar]



[co]

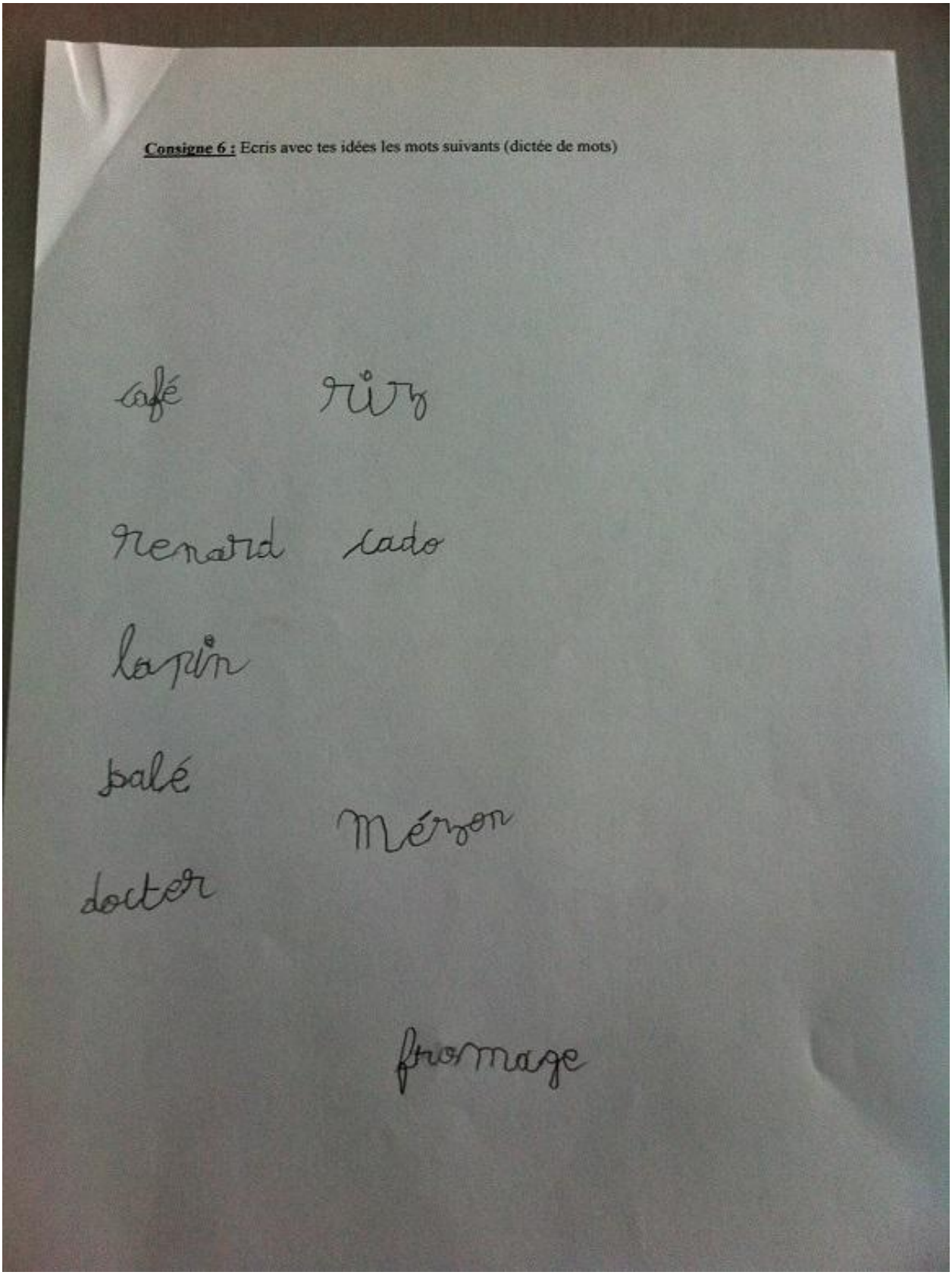


[pi]

Consigne 5 : Entoure ce qui est pareil dans les mots.

panda – panthère cacao – carambar chocolat – chat salopette – salade

ver – valise docteur – dentiste soleil – sable miroir – menu



Consigne 6 : Ecris avec tes idées les mots suivants (dictée de mots)

café riz

renard cado

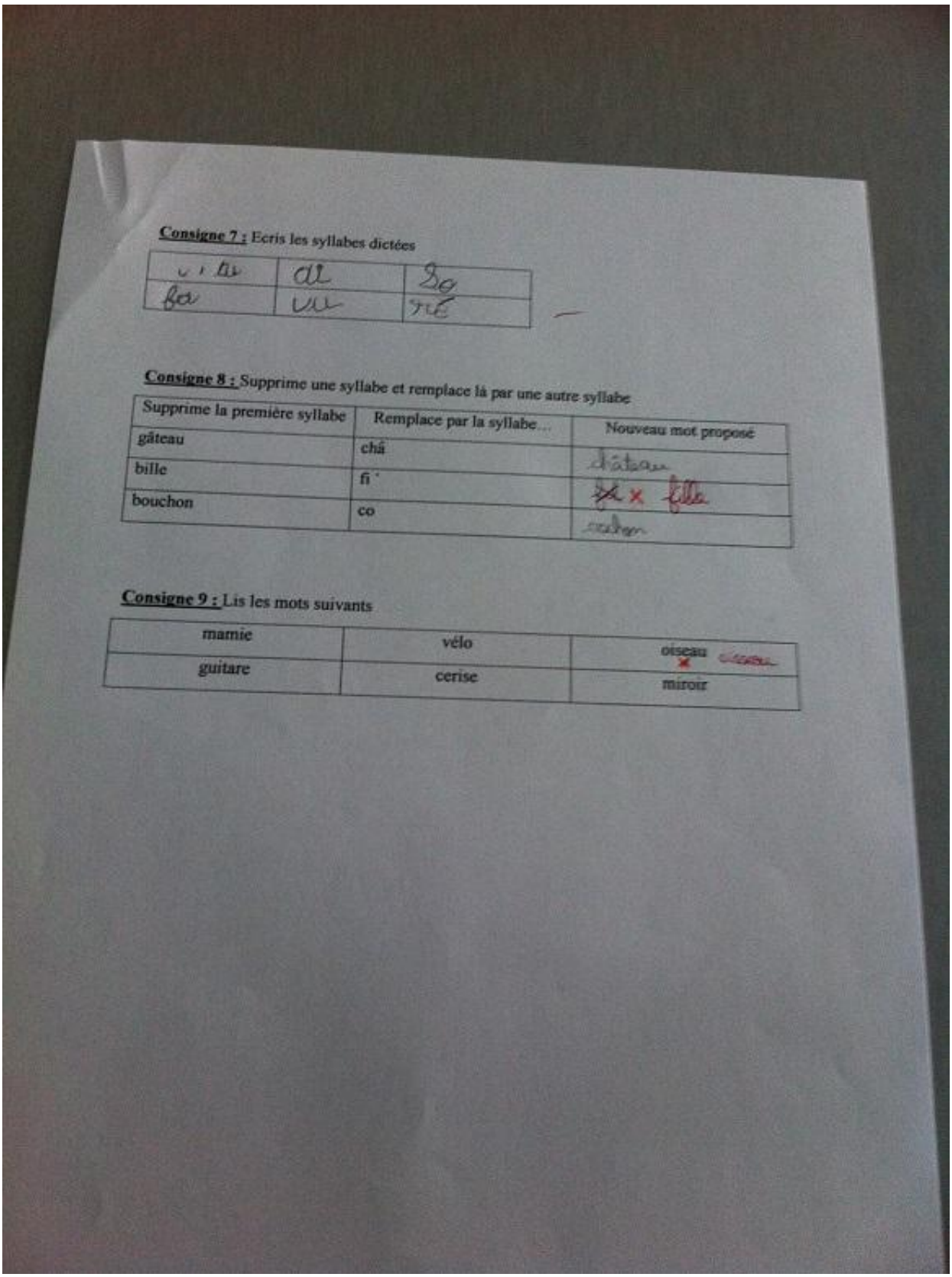
lapin

salé

Mérjon

docter

fromage



Consigne 7 : Ecris les syllabes dictées

Consigne 8 : Supprime une syllabe et remplace là par une autre syllabe

Supprime la première syllabe	Remplace par la syllabe…	Nouveau mot proposé
gâteau	châ	
bille	fi	
bouchon	co	

Consigne 9 : Lis les mots suivants

mamie	vélo	oiseau
guitare	cerise	miroir

<u>Annexe 16 :</u> Tableau d'analyse de l'évaluation initiale (scores obtenus par les élèves)

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	Elève 7
Connaissances des lettres							
Nommer des lettres parmi d'autres lettres	22/24	24/24	22/24	23/24	21/24	22/24	23/24
Connaître la valeur sonore des lettres	14/15	13/15	10/15	11/15	11/15	13/15	8/15
Conscience phonologique							
Dicter des syllabes	12/13	13/13	10/13	12/13	9/13	13/13	12/13
Localiser une syllabe dans un mot	4/4	4/4	3/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Tâche d'extraction syllabique	1/2	2/2	2/2	2/2	1/2	2/2	1/2
Tâche d'extraction phonémique	3/4	3/4	4/4	3/4	1/4	0/4	2/4
Encodage							
Ecriture correcte de mots (café, riz, renard, cadeau, lapin et balai pour deux élèves)	1/5 (écriture correcte de café)	2/6 (écriture correcte de café et lapin)	1/6 (écriture correcte de café)	0/5	0/5	1/5 (écriture correcte de café)	0/5

Annexe 17 : Tableau d'analyse de l'évaluation finale (scores obtenus par les élèves)

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	Elève 7
Connaissances des lettres							
Nommer des lettres parmi d'autres lettres	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24	24/24
Connaître la valeur sonore des lettres	15/15	15/15	15/15	14/15	15/15	15/15	13/15
Conscience phonologique							
Dicter des syllabes	13/13	13/13	13/13	13/13	13/13	13/13	13/13
Localiser une syllabe dans un mot	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Tâche d'extraction syllabique	3/3	3/3	3/3	0/3	3/3	3/3	3/3
Tâche d'extraction phonémique	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5	5/5	1/5
Encodage							
Ecriture correcte de mots (café, riz, renard, cadeau,	5/9 (écriture correcte de : café,	6/9 (écriture correcte de : café,	3/9 (écriture correcte de : café,	2/9 (écriture correcte de : lapin,	5/9 (écriture correcte de : café,	6/9 (écriture correcte de : café,	2/9 (écriture correcte de : lapin, balai)

lapin, balai, docteur, maison, fromage)	cadeau, lapin, docteur, maison)	renard, cadeau, lapin, maison, fromage)	lapin, fromage)	fromage)	riz, renard, lapin, fromage)	cadeau, lapin, balai, docteur, fromage)	
Ecriture de syllabes	6/6	5/6	6/6	6/6	6/6	6/6	5/6
Substituer une syllabe dans un mot et la remplacer par une autre	3/3	3/3	2/3	2/3	2/3	3/3	2/3
Décodage							
Lecture de mots	6/6	6/6	6/6	5/6	5/6	6/6	5/6

<u>Annexe 18 :</u> Transcriptions de quatre séances d'orthographes approchées

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe A

Ecriture du mot Café

Moi : Alors aujourd'hui, ce que l'on va faire comment ça s'appelle déjà ? Est-ce que vous vous en souvenez ?

Elève AL : Ah oui (avec entrain), c'est quand…, il faut mettre … (hésitation)

Elève M : (il coupe l'élève A) Quand il faut (avec entrain), quand on voit l'étiquette, par exemple si c'est judo, karaté ou dame, bah il faut écrire.

Moi : C'est ça, ça s'appelle de l'orthographe. On va faire de l'orthographe. Comme la semaine dernière, je vous distribue votre carte au trésor sur laquelle vous avez trois trésors. Je vais vous montrer une première image. Qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que c'est sur l'image ?

Elèves : Du café.

Moi : Oui, c'est ça. Vous l'avez déjà écrit mais c'est pour voir si vous vous souvenez bien du mot.

Mettez les classeurs entre vous, pour ne pas que vous regardiez sur le voisin.

Allez-y, écrivez le mot café.

Elève I : (elle fait le son [k] plusieurs fois avec sa bouche)

Elève AL : (il prononce le mot café plusieurs fois, puis il décompose le mot en syllabe. Il prononce CA plusieurs fois, puis FE plusieurs fois)

Elève M s'adressant à moi : Est-ce que tu peux me refaire voir le dessin ?

Moi : Oui. C'est le mot café.

Vous avez appris le son [k]

Elève M : Hum, je me demande si c'est un K ou un C.

Moi : Tu mets ce que toi tu penses d'accord ?

Tu as fini élève I, on attend donc élève M et élève AL et tu nous expliqueras comment tu as fait.

Tu doutes élève M ?

Elève M : Euh non c'est bon je crois.

Moi : Tu bloques élève AL ? Réfléchis à ce que tu as mis comme lettre. Réfléchis aux sons des lettres. Ça, (je lui montre la lettre K) ça fait quoi comme son ?

Elève AL : Ça fait le son [ka].

Moi : Non ça ne fait pas le son [ka], vous l'avez appris ça, c'est quoi le son ?

Elève AL : [k]

Moi : Oui, c'est le son [k].

Elève M : (il prononce le mot CAFE plusieurs fois en insistant sur chaque syllabe).

Moi : Qu'est-ce que tu entends au début élève AL ?

Elève AL : J'entends CA.

Moi : Avec quelle lettre le C fait CA ? Pour faire le son [ka] ?

Elève AL : Euh….

Moi : Comment on fait pour faire CA ?

Elève AL : avec un a

Moi : Oui, alors vas-y.

Là ça fait CAF, qu'est-ce qu'il te manque après ?

Elève AL : Ah oui, je sais (avec entrain)

Moi : D'accord, alors vas-y !

Alors élève AL, qu'est-ce que tu as écris ?

Elève AL : Café.

Moi : Tu es sûr de toi ?

Elève AL : Euh non

Moi : Ce que tu as écris ça fait Cafe et pas Café. Il faut que tu fasses le é à la fin.

Elève AL : Ah oui.

Moi : C'est bon, tout le monde a fini ?

Les élèves : Oui

Moi : Alors on enlève les classeurs.

Elève I, explique nous pourquoi tu as écris le mot café comme cela. Dis-nous comment tu as fait.

Elève I : J'ai entendu les sons dans ma tête.

Moi : Oui, qu'est-ce que tu as entendu au début dans Café ?

Elève I : le C

Moi : Oui, et la lettre C elle fait quoi comme son dans ta bouche ?

Elève I : Ca fait [ka]

Moi : Est-ce que le C tout seul ça fait le son [ka] ?

Elève I : Je ne sais pas.

Moi : Qu'est-ce qu'il te faut pour faire le son [ka] ?

Elève M : Pour faire le son [ka], il faut un a après le c

Moi : Oui élève M

Elève AL : Moi je pensais que le c et le a ça faisait sa.

Moi : Ah non, un c et un a ça fait le son [ka].

Alors, le c et le a ça fait quoi comme son ?

Elève M : Ba, ça fait [ka]

Moi : Très bien

Moi : Vous êtes d'accord élève I et élève AL ?

Elève I et élève AL : Oui

Elève AL : c et a ça fait [ka]

Moi : Oui c'est ça

Qu'est-ce qu'il faut mettre après pour faire le mot Café ?

Elève M : (il répète plusieurs fois le mot café)

Moi : Qu'est-ce qu'il faut mettre pour faire fé ?

Elève I : fé

Moi : Oui mais quelles lettres il faut pour faire fé ?

Elève I : un k et un e accent aigu

Moi : un k et un e accent aigu, ça fait ké

Toi élève I tu as écrit Caké. Est-ce que ça existe un Caké ?

Elève M : Non ça n'existe pas.

Moi je crois que j'ai mis un grave

Moi : Tu as mis un accent grave toi élève M ?

Elève M : Je pense que c'est le e dans l'autre sens

Moi : Toi tu penses qu'il faut un e accent grave, d'accord

Et toi élève AL comment tu as fait ?

Elève AL : J'ai redis pour savoir les lettres

Moi : Tu as redis pour savoir les lettres, et tu n'avais pas mis un K au tout début ?

Elève AL : Si j'avais mis un K

Moi : Pourquoi tu avais mis un K ?

Elève AL : Je pensais que c'était ça

Moi : Pourquoi tu pensais que c'était cela ?

Elève AL : Je ne sais pas mais c'est parce que c'est le C à la place

Moi : D'accord. Est-ce que vous connaissez d'autres mots qui commencent par [ka] et dans lesquels c'est un C et un A ? Ou un prénom ?

Elève M : Camille

Moi : Oui

Elève M : Une canne

Moi : Oui, très bien

Elève M : Une canne à pêche (avec entrain)

Elève AL : Canapé

Moi : Oui très bien

Elève I : Un arbre

Moi : Est-ce qu'un arbre ça commence par CA ?

Elève I : Non par a

Moi : Ah oui par un a. On va vérifier le nombre de cases

Elève M : Oh non je m'es trompé (l'air triste)

Moi : Je me suis trompé élève M. C'est pas grave, tu vas pouvoir changer.

Elève AL : Oui, il y a 4 cases

Moi : Ceux qui veulent changer peuvent changer

Elève I et élève M changent. Elève AL laisse son mot Café.

Elève M : Faut que je prends celui-là

Moi : Que je prenne celui-là. C'est bon on vérifie le mot.

Moi : Tu as vu élève M tu t'étais trompé d'accent sur le e. Toi tu avais mis un accent grave alors que c'est un accent aigu. Si c'était un accent grave on le prononcerait autrement, on dirait cafè (je prononce le e accent grave) alors que là on dit Café (j'insiste sur le é).

Elève M : Oui oui

Les élèves : (ils prononcent le mot café plusieurs fois en insistant sur le é)

Moi : Dans votre tête, il faut que vous vous disiez que le mot café s'écrit avec un c et pas un k, c'est comme cela l'écriture du mot. Tout le monde a bon, donc je vous donne à chacun un petit cadenas. Vous pouvez remettre vos lettres pour écrire le mot suivant.

Elève AL : Ouais, tout le monde a réussi

Moi : C'est super !

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe A

Ecriture du mot Cadeau

Moi : (je leur montre les deux boîtes) Regardez sur les deux boîtes, vous voyez qu'il y a plusieurs lettres ensemble, parfois 2, parfois 3. Cela veut dire que plusieurs lettres ensemble font un seul son, d'accord.

Elève AL : Ah oui, comme le in dans lapin.

Moi : Oui exactement. Je vous montre l'image. Qu'est-ce que vous voyez dessus ?

Les élèves : Un cadeau !

Moi : C'est ça, un cadeau. Mettez les classeurs et écrivez le mot cadeau.

Elève M : Est-ce que c'est long le mot cadeau ?

Moi : Un peu.

Elève M : Est-ce que tu pourras nous faire écrire le mot père Noel ?

Moi : Ah non je ne l'ai pas dans mes images

Elève AL : (il fait le son [k] plusieurs fois avec sa bouche)

Elève M : Ah oui, le c comme café.

Moi : C'est bien élève M

Elève I : (elle prononce la syllabe deau plusieurs fois avec sa bouche)

Elève M : J'ai fini

Elève I et élève AL : Moi aussi !

Moi : Comment tu as fait élève I pour écrire le mot cadeau ?

Elève I : J'ai écouté le son des lettres

Moi : D'accord, tu as écouté le son des lettres. D'abord tu as mis un c. Quel son fait la lettre c toute seule ?

Elève I : ça fait CA

Elève M : Mais non ça fait le son [k]

Moi : Oui élève M, la lettre C fait le son [k]. Donc élève I toi tu as mis un c tout seul. Toi aussi élève AL tu as mis un c tout seul. Vous n'auriez pas oublié une lettre ?

Elève AL : Il faut un O

Moi : Est-ce que le c et le o ça fait CA ?

Elève I : Euh non, il faut un a

Moi : Oui, et ensuite il manque quoi pour faire deau ?

Elève I, tu as mis un c puis un b, ça fait quoi un c collé à un b ?

Elève M : KIBO (il rigole)

Moi : Ca fait le son [k] [b], est-ce que ça existe ?

Elève M : Non

Moi : Oui, tu as raison, ça n'existe pas, donc comment il fallait faire ? Que faut-il pour faire deau ?

Elève I : Un b et un o

Moi : Est-ce que dans cadeau tu entends le bo ? Entends-tu cabo ?

Elève AL : Non, on entend do

Moi : Oui

Elève M : Il faut un d et un o

Moi : D'accord. D'ailleurs, toi comment tu as fait élève M ?

Elève M : Bah j'ai écouté

Moi : Tu as écouté quoi ?

Elève M : Les syllabes. J'ai entendu 3 syllabes

Moi : Tu entends 3 syllabes. Est-ce que tout le monde est d'accord ?

Elève M : Euh non non, 2

Moi : Ah oui. Quelles syllabes on entend dans cadeau ?

Elève I : ca puis do

Moi : Oui, alors, on va vérifier le nombre de cases.

Elève AL : Oh, il y a une grande case

Moi : Ca veut dire quoi, s'il y a une grande case ?

Elève I : Qu'il y a plusieurs lettres pour faire le son [o]

Moi : Oui, ça veut dire qu'à la fin du mot, il y a 3 ou 2 lettres ensemble pour faire le son [o]

Elève M : Est-ce que je peux regarder ?

Moi : (rires) Ah non, pas de triche !

Les élèves changent l'écriture de leur mot : l'élève I prend le digramme AI pour faire le son [o], l'élève M prend le digramme AU et l'élève AL prend le digramme EU.

Moi : On va vérifier l'écriture du mot. Alors, qu'est-ce que vous voyez à la fin du mot ?

Elève AL : EAU

Moi : Oui. Pour faire le son [o], il y a 3 façons : le o tout seul, soit les 3 lettres e, a et u ou alors il y a aussi le a et le u ensemble.

Moi : Est-ce que vous vous en souviendrez de tout cela, que pour écrire le mot cadeau il faut eau à la fin ?

Les élèves : Oui !!!!!

Moi : Très bien. Vous pouvez ranger vos lettres (pour ranger leurs lettres ils récitent l'alphabet).

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe B

Ecriture du mot Canapé

Moi : Alors le premier mot va être (je leur montre la carte)

Les élèves : un canapé

Moi : Oui, alors allez-y, écrivez le mot canapé

Elève E : (elle prononce le mot canapé plusieurs fois)

Elève E : Je ne sais pas s'il y a un n ou deux n

Moi : Fais comme toi tu penses, tu as le droit de te tromper.

Vous avez fini ?

Les élèves : Oui !

Moi : Alors, enlevez les classeurs

Moi : Chacun va nous expliquer comment il a fait pour écrire le mot canapé.

Elève E comment tu as fait pour écrire le mot canapé ?

Elève E : J'ai écouté les sons

Moi : D'accord, qu'est-ce que tu as entendu au début ?

Elève E : [ka]

Moi : Oui et quelles lettres tu as choisies pour faire le son [ka] ?

Elève E : un C et un A

Moi : Ca fait quoi un C et un A ?

Elève E : le son [ka]

Moi : Oui c'est vrai. Vous avez tous entendu [ka] au début du mot canapé ?

Elève MA tu as entendu [ka] au début du mot ?

Elève MA : Oui, moi j'ai réfléchi dans ma tête.

Moi : Et qu'est-ce que tu as entendu ?

Elève MA : Je ne sais pas

Moi : Comment tu as fait pour écrire le mot ?

Elève MA : C'est ma tête qui m'a dit

Moi : D'accord. Et toi, élève A qu'est-ce que tu as mis ?

Elève A : Moi j'ai mis un C et un A

Moi : Très bien ! Tu vois élève E, élève A et élève MA ont mis comme toi, un C et un A pour faire le son [ka]

Après [ka] qu'est-ce qu'on entend ?

Elève A : NA. Il faut un N et un A

Elève E : Moi j'ai mis deux N

Moi : Pourquoi tu as mis deux N élève E ?

Elève E : Ba je pensais qu'il y avait deux N

Elève A : ça fait Ca nna pé (elle insiste sur les deux n, elle prononce un n long)

Moi : Oui avec deux n, ça fait ca nna pé (j'insiste sur les deux n)

Est-ce que c'est ce que tu entends dans le mot canapé ?

Elève E : Non, alors ça veut dire qu'il n'y a qu'un seul n

Moi : On va vérifier cela avec le nombre de cases tout à l'heure. Pour faire le son NA qu'est-ce qu'il faut mettre avec le N ?

Elève A ; Un a

Moi : Oui c'est ça

Moi : Pour faire le mot canapé, qu'est-ce qu'il faut après cana ? Qu'est-ce qu'il manque ?

Elève E : un p

Moi : Tu as mis un p tout seul. Quel son fait la lettre p toute seule ?

Elève E : ça fait pé

Elève A : Mais non ça fait pe, ça fait canape. Toi élève E tu as écris canap, mais c'est canapé

Moi : Oui la lettre p fait le son [p] et pas [pé]. Donc quelle lettre il faut mettre avec le p pour faire le son [pé] ?

Elève MA : Un è (elle me montre la carte graphème è)

Moi : Elève MA tu as mis un e accent grave et toi élève A tu as mis un e accent aigu

Elève A : Oui parce qu'on entend é et pas è

Moi : D'accord, on va vérifier le nombre de cases. Il y en a combien ?

Elève A : (elle compte les cases) Il y en a 6, ouais ! (l'air contente)

Elève E : Moi, je veux changer

Moi : Ceux qui veulent changer l'écriture de leur mot peuvent changer

Elève MA et élève A, vous vous ne changez pas, vous laissez come ça.

Elève MA et élève A : Oui

Elève E : Moi je change, je rajoute le é à la fin

Moi : D'accord. Alors on vérifie l'orthographe du mot. Regarde élève MA, le é à la fin, il est comment ? C'est un e accent aigu et pas un e accent grave car ça ne se prononce pas de la même manière, d'accord.

Elève MA : Oui

Elève A : (elle prononce le mot canapè, elle insiste sur le è accent grave pour montrer qu'on ne le prononce pas comme cela, elle accentue le è)

Moi : Rangez vos lettres

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe B

Ecriture du mot Renard

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

Elève E : Un loup

Moi : Non, ce n'est pas un loup

Elève A : Le renard

Moi : Oui c'est ça un renard, alors on met son classeur et on écrit le mot renard

L'élève MA commence à écrire le mot loup

Moi : Elève MA on écrit le mot renard et pas le mot loup

Elève MA : Oh oui

Elève A : (elle prononce la syllabe re plusieurs fois avec sa bouche)

Moi : Renard, renard

Elève E : J'ai fini

Moi : Elève E c'est bon tu es sûre de toi ?

Elève E : Euh… oui

Moi : C'est bon élève MA tu as fini d'écrire ton mot ? Tu laisses comme ça ?

Elève MA : Oui

Moi : C'est bon, tout le monde a fini ?

Les élèves : Oui

Moi : Alors enlevez vos classeurs

Moi : Elève MA comment as-tu fais pour écrire le mot renard ?

Elève MA : J'ai réfléchi dans ma tête

Elève A : Oh, elle réfléchit tout le temps dans sa tête

Moi : Elle a le droit, chacun fait comme il veut.

Moi : Elève MA, qu'est-ce qu'elle t'a dit ta tête ? Qu'est-ce que tu as entendu dans ta tête ?

Elève MA : Re

Moi : Et c'est tout ?

Elève MA : Oui

Moi : Tu n'as pas entendu nard ?

Elève MA : Non

Moi : D'accord. Elève A comment tu as fais pour écrire le mot ?

Elève A : J'ai écouté le son des lettres

Moi : D'accord et comment tu as écris le mot renard alors ?

Elève A : J'ai mis un r, e, n, a, r et e

Elève EL : (il s'interpose alors qu'il fait une autre activité), le e à la fin, il ne s'entend pas

Elève A : Moi je dis Re na re (elle insiste sur le e à la fin)

Moi : Toi tu entends Re na re (j'insiste sur le e final)

Elève A : Oui ,je fais Re na re

Elève EL : Mais tu entends Re na re (il insiste sur le e final) ? Mais c'est Re nar

Moi : Elève E, toi tu l'entends comment le mot ?

Elève E : Moi j'entends Re nar mais pas le e à la fin

Moi : D'accord. Toi élève E comment tu as écris le mot renard ?

Elève E : R, e, n, a et r comme je l'entends

Moi : D'accord, on va vérifier le nombre de cases alors

Elève A : Oh oui, il y a 6 cases

Elève E : Oh moi il me manque une lettre

Elève MA : Moi je ne sais pas quoi rajouter

Moi : Tout à l'heure, on a dit qu'on entendait Re puis Nar. Ceux qui veulent changer peuvent changer

L'élève E et l'élève MA changent l'écriture de leur mot. L'élève A ne change pas car elle a 6 lettres comme dans le modèle, donc elle pense qu'il y a un e final.

Moi : On vérifie l'écriture du mot ?

Les élèves : Oui !

Moi : Alors que remarquez-vous à la fin ?

Elève A : Oh il y a un d et pas un e

Moi : Oui, et est-ce qu'on l'entend le d ?

Elève E : Bah non

Moi : Si on l'entendait ça ferait quoi ?

Elève A : Renarde (elle insiste sur le son [d] final)

Moi : Alors pourquoi on met un d si on l'entend pas ?

Elève MA as-tu une idée ?

Elève MA : Non

Elève E : Moi j'ai une idée, c'est parce que c'est un garçon

Moi : Oui c'est un garçon mais ça n'est pas pour ça. Comment on appelle la femme du renard ?

Elève A : Mais oui, on met un e à la fin et ça fait une renarde

Moi : Oui c'est pour cela qu'on met un d à la fin du mot renard, c'est parce que quand on le met au féminin (pour sa femme), ça fasse renarde. Et le bébé du renard, il s'appelle comment ?

Elève E : Le renardeu

Elève A : Je ne sais pas

Moi : On l'appelle le renardeau. Parfois, il y a des mots qui ont une lettre à la fin qu'on n'entend pas. Dans le mot renard par exemple, on n'entend pas le d à la fin, mais il est là pour faire le mot renarde, la maman, et le mot renardeau, le bébé du renard. D'accord ? Vous avez compris ? C'est comme cela qu'il faut l'écrire le mot renard.

Elève A : Quand c'est une grande sœur on dit quoi ?

Moi : On ne dit rien quand c'est une grande sœur. Il n'y a pas de terme. On utilise des mots juste pour le bébé et la femme du renard.

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe B

Ecriture du mot Cadeau

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

Elève E : Un cadeau !

Moi : Oui c'est ça. Allez-y !

Elève EL : (il fait une autre activité) Ah mais on le sait puisque c'est écrit là bas dans la classe

Moi : Si vous le savez c'est encore mieux, vous allez savoir l'écrire correctement alors ?

Elève A : C'est écrit où ?

Elève E : Dans la classe, à côté du tableau, mais je ne m'en souviens plus. Mais je sais que pour le son [o], il faut deux lettres

Elève EL : Le o c'est pas un vrai o

Moi : Ah bah on va voir ça

Elève A : (elle prononce cadeau plusieurs fois, puis elle le décompose en syllabes)

Elève E : Moi j'ai mis 3 lettres mais après je ne sais plus

Elève A : C'est plus que 3 lettres

Moi : Ah bah on va voir cela. C'est bon vous avez fini ?

Elève A : Non, il me manque deux lettres mais je réfléchis

Elève E : Moi aussi je réfléchis

Moi : C'est bon vous avez fini ?

Les élèves : Oui !

Moi : Elève E comment tu as fais pour écrire le mot cadeau ?

Elève E : J'ai mis un c, un d et un o

Moi : ça fait CDO (je prononce le mot). Est-ce que ça existe ?

Elève A : Non non ça n'existe pas, moi j'ai jamais entendu ça

Moi : Elève E pourquoi tu as mis un c tout seul ? Quel son fait la lettre C ?

Elève A : (elle répond à sa place) ça fait le son [k]. E a écrit KDO (elle prononce le mot), mais ça veut rien dire

Moi : Oui c'est vrai ça ne veut rien dire, ça n'existe pas.

Comment on fait pour faire le son [ka] ?

Elève A : Un C et un A

Moi : Oui c'est ça. Et pour faire le son [do] ? Toi élève MA tu as mis un d et e, a et u. Pourquoi tu as mis le e, a et u ?

Elève EL : (qui est censé faire une autre activité) (il l'a coupe) Parce que ça fait [o]

Elève MA : Oui ça fait [o], c'est ma tête qui m'a dit

Elève EL : Mais, elle a pas pris les 3 lettres ensemble

Moi : Oui c'est vrai, regarde élève MA, les 3 lettres sont ensemble (je lui montre le trigramme eau)

Moi : On va vérifier le nombre de cases. Il y a combien de cases ?

Elève E : 4

Moi : Et la dernière, elle est comment ?

Elève E : Très grande, ça veut dire qu'il y en a deux côte à côte

Moi : Deux ou trois côte à côte. Quelles sont les deux lettres ensemble ou les trois lettres ensemble qui font le son [o] ? Qu'est-ce que vous connaissez qui fait le son [o] ?

Elève E : Le o tout seul mais après je ne sais pas

Elève MA : Moi je veux changer mon mot

Elève A : Elève E et moi aussi on veut changer

Elève E : Moi j'ai fini

(Aparté : Elève A me dit « ça c'est le « ou » sur la carte. Elève EL lui répond « Oui, comme dans coussin »).

Moi : Alors on vérifie l'écriture du mot ?

Tous les élèves : Oui !

Moi : Pourquoi vous avez mis les 3 lettres e, a et u ensemble ?

Elève A : Parce que ça fait [o].

Elève E : Oui parce que e,a et u ensemble ça fait [o]

Moi : Oui c'est ça. Est-ce que vous connaissez toutes les façons de faire le son [o] ?

Elève A : O tout seul

Elève E : E, a et u ensemble

Moi : Oui très bien et vous en connaissez un autre ?

Les élèves : Non

Moi : Alors le son [O] peut s'écrire de 3 manières : un O tout seul comme vous m'avez dit, e,a et u ensemble. Ca aussi vous me l'avez dit mais il y en a un autre, un a et un u ensemble. Ici, le son [o] dans le mot cadeau s'écrit e,a et u, c'est cette écriture là qu'il faut mettre dans sa tête.

Transcription du jeudi 4 Décembre 2014 avec le groupe B

Ecriture du mot Café

Moi : Je vous montre la première image, qu'est-ce que vous voyez dessus ?

Les élèves : Du café !

Moi : Très bien, c'est ça. Alors on met les classeurs et on écrit !

Elève E (elle prononce le mot café plusieurs fois).

Moi : Vous avez terminé ?

Les élèves : Oui !

Moi : Elève A, comment as-tu fais pour écrire le mot café ?

Elève A : J'ai écouté les sons puis j'ai écris le mot avec un c, un a, un f et un é accent aigu

Moi : D'accord. Qu'est-ce que tu entends comme syllabe au début du mot café ?

Elève A : J'entends CA

Moi : Très bien ! Pourquoi tu as mis un C ?

Elève A : Parce que la lettre C ça fait le son [k] et avec un A ça fait CA. Mais je sais que la lettre K ça fait le son [k] aussi mais le mot café je l'ai vu écrit dans ma maison avec un C et un A

Elève E : Ah moi j'ai mis un K

Moi : C'est vrai que la lettre K fait le son [k]. Mais la lettre C fait aussi le son [k]. Et le C et la A ça fait CA. Et pour faire le son fé, quelles lettres avez-vous choisies ?

Elève MA : Un f et un é accent aigu comme une fée

Moi : Très bien, un f et un é accent aigu ça fait fé. Par contre dans le mot fée comme tu m'as dis, il y a aussi un f et un é accent aigu mais il y a aussi un e à la fin parce qu'on dit une fée, c'est parce que c'est une fille, c'est féminin.

Elève A : Mais oui c'est vrai, les mots féminins !

Moi : On vérifie le nombre de cases ?

Elève E : Il y a 4 cases donc 4 lettres. Moi je veux changer mon mot.

Moi : Oui tu peux

Elève A : Moi je le change pas

Elève E change l'écriture de son mot mais pas les élèves A et MA.

Moi : On vérifie l'écriture du mot.

Elève A : Oui, j'ai bon !

Elève E : Heureusement que j'ai mis un C à la place du K, comme ça je peux avoir un cadenas.

Moi : C'est très bien, vous avez écrit correctement le mot café. Le mot café s'écrit avec un C au début et pas un K, il faudra s'en souvenir. Il n'y a qu'une seule façon d'écrire le mot café et c'est avec un C au début. C'est cette écriture qu'il faut mettre dans sa tête

Transcription du jeudi 15 janvier 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Miroir

Elève EL : Des mots sur son cahier d'écrivain.

Moi : J'explique à élève EL ce qu'il va faire. Je t'ai imprimé des dessins et d'abord tu vas écrire sur la feuille comment ils s'écrivent. Ensuite, tu écriras une phrase avec le mot, tu peux inventer une histoire.

Elève E : J'invente une histoire ?

Moi : Oui, l'histoire que tu veux avec le mot. Par exemple, si tu écris le mot chocolat, tu inventes une phrase avec le mot chocolat. Par exemple, si tu écris le mot papillon, tu inventes une phrase comme : Hier j'ai vu un papillon dans mon jardin. Tout ce que tu veux mais il doit y avoir tous ces mots là-dedans (je lui montre toutes les images).

Vous les filles, comme d'habitude vous allez faire de l'orthographe avec les pirates et les cartes au trésor. Le 1er mot c'est quoi ?

Les filles : MIROIR (en cœur)

Moi : Mettez les classeurs.

Elève A : MI, MI

Elève A : MIR, MIR

Elève A : RE, RE

Elève E : OI, OI

Elève A : Qu'est-ce qui fait le son [wa] ? Nous on a appris ce son là avec toi la semaine dernière. Je ne trouve pas le son [wa] dans les lettres.

Moi : Si, Si regarde bien.

Elève A : Ah si il est là

Elève E : MIR OIR (elle insiste). ROIR

Elève A : MI ROIR

Elève E : MI ROIR (elle insiste sur le R de la fin). J'ai fini

Moi : Tu as finis élève E, d'accord.

Elève A : MI ROIR

Moi : Vous avez fini donc enlevez les classeurs.

Elève A : Oh on l'a écrit pareil.

Moi : Non, pas tout à fait. Justement, élève A tu vas nous dire comment tu as fait ? Comment tu as fait pour écrire le mot MIROIR ?

Elève A : J'ai écouté les sons

Moi : D'accord, et tu l'as écris comment ? Dis-nous toutes les lettres ?

Elève A : M I R O I R E

Moi : D'accord. Pourquoi tu as mis un M au début ?

Elève A : Parce que ça fait le son MI avec un I

Moi : Le M tout seul ça fait MI ? Toute seule ? La lettre M ça fait quoi dans ta bouche ?

Elève A : [m]

Moi : Oui. Donc pur faire le son [mi] il faut quoi comme lettre avec le M ?

Elève A : I

Moi : Très bien. Un M et un I. Elève E tu es d'accord ?

Elève E : Oui

Elève A : Moi j'ai mis un E à la fin car on dit MIROIRE (elle insiste sur le E)

Moi : Est-ce qu'on dit MIROIRE ?

Elève A : On dit MIROIR

Moi : Alors qu'est-ce qu'on entend à la fin ?

Elève E : un R

Moi : Est-ce qu'on entend MIROIRE élève A ?

Elève A : Non

Moi : Qu'est-ce que l'on dit d'habitude ?

Elève A : MIROIR

Moi : Donc est-ce que tu veux toujours l'écrire comme cela ton mot?

Elève A : Non je veux changer.

Moi : D'accord, tu pourras le changer après. Elèves E et A, vous avez toutes les 2 mis un O et un I, ça fait quel son ?

Elève A : [wa] parce qu'on a déjà travaillé sur le son [wa]

Moi : Très bien. On va vérifier le nombre de cases déjà.

Elève E : Oh il y a un grand (une grande case !)

Elève A : On peut changer ?

Moi : Oui, oui

Elève A : C'est bon j'ai changé. MIROIR. Moi je ne mets pas de E à la fin.

Moi : Emma tu as fini ?

Elève E : Oui.

Moi : On vérifie !

Les filles très contentes : Oui !!!

Moi : Vous allez vous en rappeler de cette écriture là dans votre tête ?

Les filles : Oui !

Moi : Vous pouvez ranger vos lettres.

Elève A : Ca c'est le son [wa] (elle montre le digramme OI).

Elève E : Moi je range le M.

Transcription du jeudi 15 janvier 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Kiwi

Moi : Voici le 2e mot, qu'est-ce que vous voyez ?

Les filles : KIWI !

Moi : Cette fois-ci vous allez l'écrire sur une petite feuille et pas avec les lettres. On va changer un peu. Vous écrivez votre prénom ici et le mot en dessous.

Elève E : C'est quoi qui fait [k] ?

Moi : D'après toi ?

Elève A : Il y a 3 façons de faire : le K, le QU, le C.

Elève E : Ah oui !

Moi : D'après vous c'est lequel ? Essayez toute seule.

Elève A : Ah ça me dit quelque chose ce mot.

Moi : D'accord, alors essaie de l'écrire.

Elève A : Moi j'ai une idée.

Moi : Allez vas-y lance toi, c'est pas grave si tu te trompes.

Elève E : J'ai fini.

Moi : D'accord, on attend élève A. Ca va élève A, tu doutes ?

Elève A : Oui.

Moi : C'est pas grave, tu as le droit de te tromper, vous êtes là pour apprendre. Allez élève E, dis nous comment tu as fait pour écrire le mot KIWI.

Elève E : J'ai entendu les sons.

Moi : Tu as entendu les sons, donc qu'est-ce que tu as entendu au début du mot KIWI ?

Elève E : Le son [k].

Moi : Oui, mais est-ce que tu as entendu que le son [k] ? Tu as entendu quoi ?

Elève E : KI. Un I.

Moi : Tu as entendu KI ? Pour faire KI, quelles lettres tu as mis ?

Elève E : QU.

Moi : Ca fait quoi ?

Elève E : [k]

Moi : Oui ça fait le son [k]. Elève A a écrit comme toi QU. Pour faire le son KI tu as mis quoi comme lettre ?

Elève E : Un I.

Moi : D'accord, et après pour faire le son WI, tu as mis quoi ?

Elève E : O, U, I.

Moi : Hum, c'est intéressant. Tout à l'heure élève A a dit quelque chose d'intéressant, elle a dit que pour faire le son [k] il y a 3 manières, alors est-ce que tu peux les redire élève A ?

Elève A : QU, C, ou K.

Moi : Très bien. Toutes les 2 vous avez choisi un Q et un U.

Elève A : Si c'était le C ça ferait CI.

Moi : Oui très bien. Est-ce que vous connaissez des mots qui commencent par CI et qui s'écrivent avec un C et un I ?

Elève E : Syllabe !

Moi : Oui mais c'est un S et un Y. Des mots avec un C et un I, vous en connaissez ?

Elève E : Ah oui citron !

Moi : Très bien. On va regarder le nombre de cases.

Les filles : 1, 2, 3, 4.

Elève E : Oh il y a 4 lettres et moi j'en ai mis 6.

Moi : Oui vous avez mis trop de lettres.

Elève E : Ah c'est peut-être le K qu'il faut mettre en début de mot.

Moi : Ah très bien élève E. Quelle lettre fait le son [w] ?

Elève E : Le V.

Moi : Non. La lettre V ça fait quel son ?

Elève E : [b]

Moi : Non, ça fait quel son élève A la lettre V ?

Elève A : [v]

Moi : Oui et pour faire le son [w] ?, c'est quelle lettre ?

Elève E : Un U tout simple !

Moi : Un U tout simple ça fait quel son ?

Elève A : Ca fait U.

Elève E : Un O et un I.

Moi : Non, une seule lettre. Regardez l'alphabet sur la boîte. Elève A tu as une idée ?

Elève A : Non.

Moi : Et toi élève E ?

Elève E : Je cherche. Le W il fait quoi ?

Moi : Ah bah justement…

Elève E : Ah bah c'est le W.

Moi : Il fait quoi comme son le W ?

Elève A : [w], [w]

Elève E : Ah donc c'est le W.

Elève A : Donc il faut enlever le O et le U et laisser le I

Moi : Exactement ! Vous pouvez réécrire le mot si vous voulez.

Elève A : Moi je change et je mets le K au début.

Moi : Très bien continue !

Elève E : J'ai fini.

Moi : Très bien. Elève A tu as fini ?

Elève A : Non.

Moi : On a dit qu'il y avait 4 cases et toi tu as mis combien de lettres ?

Elève A : 6

Moi : C'est pas grave, tu peux encore changer. Tu as le droit de te tromper, vous êtes là pour apprendre. Allez c'est bon vous avez terminé. Elève A dis nous comment tu as écris le mot KIWI ?

Elève A : J'ai écouté les sons.

Moi : D'accord, cette fois-ci devant tu as mis un K.

Elève E : Moi aussi.

Moi : Pourquoi ?

Elève E : Bah parce que si j'avais gardé QU ça faisait 5 lettres et c'est trop car il faut que 4 lettres.

Moi : Oui c'est vrai qu'avec le Q il faut le U donc là ça ferait trop de lettres. Et pourquoi on ne met pas le C ?

Elève E : Parce que sinon ça ferait CI. Si tu mets le C, bah ça ferait CI.

Moi : Très bien, donc il ne reste plus qu'une possibilité, le K. Et pourquoi vous avez mis le W toutes les 2 ?

Elève E : Parce que sinon ça ferait aussi trop de lettres.

Moi : Oui tu as raison. Et ça fait quel son le W ?

Les filles : [w] ! (elles répètent en cœur)

Moi : Et pourquoi on rajoute un I à la fin ?

Elève E : Parce que ça fait WI.

Moi : Très bien. On vérifie le mot ?

Les filles : Oui !!

Elève E : J'ai trop envie que ce soit bon !

Elève E : Oui !!

Moi : Est-ce que vous allez retenir dans votre tête l'écriture ?

Les filles : Oui !!

Transcription du jeudi 15 janvier 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Soupe

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? Cette fois vous écrivez avec les lettres

Elève A : De la soupe.

Les filles récitent leurs voyelles.

Elève E : A, I, O

Elève A (Elle la coupe) : C'est pas ça ! A, E, I, O, U, Y, c'est ça les voyelles.

Elève E : Elle répète, A, E, I, O, U, Y. Je sais qu'il faut un S. Soit c'est 2 S, soit c'est un seul, ça dépend s'il y a des voyelles.

Elève A : Elève E, il faut un O et un U. Mais il est où le P ? Ah oui il est là.

Elève E : SOUPE.

Elève A : Je sais que le O et le U c'est OU. Ca fait ZOUPE.

Elève E : Mais non ça fait pas ZOUPE, ça fait SOUPE.

Elève A : Oui mais il y a un O et un U ce sont des voyelles donc ça fait [z]

Elève E : Non il faut une voyelle devant et une voyelle derrière, donc ça fait SOUPE.

Moi : Oui élève E tu as raison. Elève A, le S fait le son [z], si devant le S et derrière le S il y a une voyelle. Donc là ce n'est pas le cas. Elève A dis nous comment tu as fait pour écrire le mot SOUPE ? Qu'est-ce que tu as mis comme lettres ?

Elève A : 2S, OU et P.

Moi : Pourquoi tu as mis 2S ?

Elève A : Car le O et le U c'est une voyelle. Si on met un S à côté du O et du U, le S il fait le son [z]

Moi : Tout à l'heure élève E a dit : Moi je ne suis pas d'accord.

Elève E : Bah oui car le U il doit être devant. La voyelle doit être devant et derrière le S.

Moi : Très bien élève E. (Je fais une démo avec les lettres). Si devant le S j'ai une voyelle et derrière j'ai une voyelle, pour que cela fasse le son [S], il faut une copine à la lettre S, il faut un 2^{e} S. Tu vois élève A, il faut une voyelle devant et une derrière le S. Pour mettre 2S dans le mot SOUPE, il aurait fallu qu'il y ait une voyelle devant le S, et là ce n'est pas le cas. D'accord ?

Elève A : Oui, donc il faut qu'un seul S.

Elève E : Moi j'enlève le E à la fin.

Moi : Pourquoi ?

Elève E : Bah parce qu'on dit ne pas SOUPE (elle insiste sur le E)

Moi : Et on l'entend pas le E à la fin ?

Elève E : Si on l'entend un peu. On dit SOUPE.

Moi : Est-ce qu'il n'y a pas un mot de la même famille où on a besoin du E ?

Elève EL intervient : Souper !

Moi : Oui pour souper on a besoin du E. On vérifie le nombre de cases.

Elève E : Oui, il y a 4 cases donc 5 lettres comme il y a une grande case pour le OU. Oui je laisse le E.

Moi : Si vous voulez changer vous pouvez.

Elève A : Moi je change.

Moi : On vérifie l'écriture.

Les filles : Oui on a bon !!!

Moi : Super, rangez vos lettres maintenant.

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot phare

Moi : Alors comme d'habitude, on va faire de …. Comment ça s'appelle ce que l'on va faire ?

Elève M : De l'orthographe !

Moi : Très bien élève M !

D'ailleurs est-ce que tu peux expliquer comment ça marche ?

Elève M : En fait, Soazic elle va nous montrer des images et faut écrire le nom et après on va voir les cases, on compte les cases et après si on a pas bon on peut rechanger et on regarde si on a bien écrit le mot.

Moi : Voilà c'est tout à fait ça. Je vous montre l'image, vous essayez d'écrire le mot tout seul, après vous m'expliquez pourquoi vous l'avez écrit comme ça, après on vérifie combien il y a de cases dans le mot, donc le nombre de lettres et ensuite on vérifie comment le mot il s'écrit pour de vrai.

Qu'est-ce que vous voyez ?

Elève M : Nénuphar

Moi (rires) : Non ce n'est pas ça, mais tu y es presque

Elève I : Une phère

Moi : Non

Elève Al : ah, un phare

Moi : Oui c'est ça, un phare. Allez-y écrivez !

Elève M : Mais il faut ouvrir les boîtes et mettre les classeurs.

Moi : Oui, tout à fait.

Elève M : Nénuphar

Moi : Non, c'est le mot phare qu'il faut écrire

Elève I (elle répète le mot phare)

Elève Al (il récite son alphabet pour trouver la lettre qu'il lui faut) : a, b, c, d, e, f, g…

Elève Al : Oh je ne trouve pas le p dans les lettres

Moi : Regarde la grille avec les lettres et tu vas la trouver

Elève Al : Ah oui, c'est bon, je l'ai !

Elève Al : Je pense que c'est ph au début

Moi : Ah ah, on verra cela tout l'heure

Elève M : Aussi on peut prendre le f pour faire [f]

Moi : Oui ! Vous prenez ce que vous voulez et ensuit vous m'expliquerez pourquoi vous avez choisi telle ou telle lettre.

Elève Al : J'ai réussi à écrire le mot, oui !

Elève I (elle répète le mot phare plusieurs fois)

Elève Al qui dit à l'élève M : C'est pas comme ça qu'on écrit phare

Moi : Pour le moment chacun écrit comme il veut

Elève I : Moi je sais comment l'écrire

Moi : Tu es sûre de toi ?

Elève I : Oui

Moi : D'accord, on verra ça tout à l'heure

Tout le monde a fini ?

Les élèves : Oui !

Moi : Alors on enlève les classeurs et on ferme les boîtes.

J'aimerai bien que élève Al nous explique comment il a écrit le mot phare.

Elève I : Moi aussi j'ai écrit comme élève Al

Moi : D'accord, tu nous expliqueras pourquoi après

Elève Al : J'ai écrit : p, h, a, r

Moi : P, h, a, r d'accord. Qu'est-ce que tu entends au début du mot phare ?

Elève Al : Pha

Moi : Comment tu l'écris toi le pha ?

Elève Al : Ph car ça peut aussi faire le [f]

Moi : Oui, très bien !

Elève Al : Je le sais car on l'avait déjà travaillé le ph, comme dans phoque

Moi : Ca s'écrit comment le mot phoque ?

Elève I : p, h, o, q, u et e

Moi : Très bien élève I ! Le mot phoque s'écrit avec ph au début pour faire [f]

Elève I : Dauphin c'est aussi avec ph

Moi : Oui c'est vrai. Très bien élève I.

Elève M : Ah je sais un mot avec [f], un fou !

Moi : Oui, dans le mot fou on entend bien le son [f] mais cette fois-ci ça s'écrit avec un f et pas ph. Donc dans le mot phare comment on écrit la syllabe pha du début ?

Elève Al : P,h et a

Moi : Oui c'est ça. Et la syllabe re comment vous l'écrivez ?

Elève Al : J'ai mis un r mais je pense qu'il manque un e

Moi : Pourquoi ?

Elève M : Parce qu'on dit phare, phare (il insiste sur le re)

Elève I : Moi je dis phar donc je ne mets pas le e à la fin

Moi : D'accord, on vérifie le nombre de cases ?

Les élèves : Oui !

Elève Al : J'espère qu'il y a 4 cases

Elève M : Oh il y a 5 cases et il y a une grande case

Moi : Pourquoi il y a une grande case ?

Elève Al : Car il y a 2 lettres qui vont ensemble et là c'est le ph

Elève I : Il y a deux façons de faire le son [f]

Moi : Vas-y dis les moi

Elève I : le ph et le f tout seul

Moi : Oui, très bien ! Si vous voulez changer l'écriture de votre mot vous pouvez le faire tout de suite.

Elève Al enlève le ph et mets le f. Puis, il remet le ph

Elève I : Moi je laisse comme ça, mais je crois que je me trompe

Moi : C'est pas grave, tu as le droit de tromper, tu es là pour réfléchir et pour apprendre.

Allez on vérifie l'écriture du mot.

Elève Al : Oui, je l'ai écrit correctement !!!

Moi : C'est super ! Elève I l'a écrit comme toi. Vous avez vu il y a un e à la fin du mot phare. Vous vous en souviendrez ?

Les élèves (en cœur) : Oui !!!

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot maison

Moi : Qu'est-ce qu'il y a sur cette carte ?

Elève M : Une maison !

Moi : Exactement, c'est ça, c'est une maison. Vous pouvez écrire le mot.

Elève I (elle répète le mot fois plusieurs fois, puis la syllabe mai)

Elève Al : Ah, j'hésite entre le è et le ai, je sais que tous les deux ça fait [ɛ]

Moi : Fais comme tu penses, et on en parlera tout à l'heure quand vous aurez tous fini d'écrire le mot.

Elève Al : D'accord, je choisis le è

Moi : Vous avez tous fini ?

Les élèves : Oui !

Moi : Elève M, peux-tu me dire comment tu as écris le mot maison ? Peux-tu me donner les lettres ?

Elève I : j'ai mis un m, è, z, o et un n

Moi : D'accord, combien y-a-t-il de syllabes dans le mot maison ?

Elève I : Deux, mai et son

Moi : Très bien ! Donc toi tu as écris la syllabe mai m et è, pourquoi ?

Elève I : parce qu'on entend [m] donc j'ai mis un m et après on entend [ɛ] donc j'ai pris le è mais je ne suis pas sûre

Moi : Est-ce que vous connaissez toutes les façons de faire le son [ɛ]?

Elève Al : le ai, le ei, le ê et le è

Moi : C'est très bien ! Et dans le mot maison quel [ɛ], on pourrait choisir ?

Elève Al : Moi je pense le è ou le ai, mais je ne sais pas

Moi : Tu as choisi lequel toi ?

Elève Al : le è

Moi : D'accord, on vérifiera avec le nombre de cases. Elève M, peux-tu me dire les lettres que tu as choisi pour écrire la syllabe son ?

Elève M : Z, o et n

Moi : D'accord, mais est-ce que vous connaissez une autre lettre que le z qui fait le son [z] ?

Elève Al : le s ?

Moi : Oui le s fait le son [z], est-ce que vous savez pourquoi ?

Elève Al : Ah oui, je me souviens ! Quand il y a un couple de voyelles devant et derrière

Moi : Oui, exactement. Si devant le s et derrière le s, il y a une voyelle alors le s fait le son [z].

Et le on, élève I et élève M vous les avez pris séparément, vous n'auriez pas pu faire autrement ?

Elève Al : Si, ils auraient pu prendre les deux lettres ensemble, le ON

Moi : Oui, tu as raison, il faut penser à prendre les lettres ensemble quand c'est possible. On va vérifier le nombre de cases.

Elève M : Il y a 4 cases et 2 grandes. Donc je pense que le [ɛ] c'est ai et pas è

Moi : Oui c'est possible

Elève Al : Ah oui, je me disais bien… Je veux changer l'écriture de mon mot

Moi : Allez-y vous pouvez changer.

On vérifie l'écriture ?

Les élèves : Oui

Elève Al : Super ! J'ai tout bon !

Elève I : Moi aussi !

Moi : Vous voyez le son [è] dans le mot maison s'écrit ai et le son [z] avec un s et il fallait bien penser à prendre les deux lettres ensemble, le ON. J'espère que vous vous souviendrez de cette écriture dans votre tête.

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot maïs

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?

Elève I : Du maïs !

Moi : Oui, c'est bien du mais. Alors allez-y !

Elève Al (il répète le mot maïs plusieurs fois)

Moi : vous avez tous fini d'écrire le mot ?

Les élèves : oui !

Elève Al : Oh c'était facile ce mot !

Moi : Ah on va voir ça ! Justement comment tu as écris le mot mais élève Al ?

Elève Al : M, a, i, c, e

Moi : D'accord. Elève M l'a écrit comme toi. Combien il y a de syllabes dans le mot mais ?

Elève Al : Une !

Moi : Oui, c'est ça. Qu'est-ce que tu entends au début du mot ?

Elève Al : Ma

Moi : Oui, et toi tu l'as écris M et A est-ce que ça fait MA ?

Elève Al : Oui

Moi : Je suis d'accord, ça fait MA. Et ensuite tu entends quoi ?

Elève Al : i

Moi : Oui et ensuite ?

Elève Al : J'ai mis c et e pour faire [s]

Moi : Oui c'est vrai que c et e ça fait [s] mais est-ce que vous connaissez une autre lettre qui fait [s] ?

Elève I : Le s. Moi j'ai écris a, m, i et s

Elève M : Mais ça fait pas mais, ça fais amis. C'est pas ça le mot.

Moi : Oui, c'est vrai, toi tu as écris amis.

Elève I : Oh oui, je vais changer, je sais comment faire maintenant.

Moi : Allez on vérifie les cases

Elève M : Oh il y a 4 cases et que des petites donc 4 lettres

Moi : Ceux qui veulent changer vous pouvez

Elève Al : Oh si ya 4 lettres ça veut dire que ya pas de e, ah je vais enlever le e.

Tous les élèves changent l'écriture de leur mot.

Moi : On vérifie l'écriture du mot.

Elève I : Oh génial, j'ai bon !

Moi : Pas tout à fait élève I. Toi élève M, tu as enlevé le e à la fin mais tu as laissé le c… (je n'ai pas le temps de finir ma phrase)

Elève Al : Je ne suis pas d'accord avec lui, ça fait [maik] et pas [mais], si on enlève le e le c fait [k].

Moi : Oui, tu as raison, le c tout seul fait le son [k], donc toi élève M tu as écris [maik].

Elève Al : Oh il y a deux petits points sur le i.

Moi : Oui, c'est vrai, et comment ils s'appellent ces petits points, tu sais ?

Elève I : Euh…non

Moi : Elève M et élève Al vous savez ?

Elèves M et Al : Non

Moi : On appelle ça un accent tréma, un ï accent tréma. Parfois, il y a ces deux petits points sur des lettres, comme le i ou le e. C'est cette écriture qu'il faut retenir dans sa tête.

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot taupe

Moi : Qu'est-ce que voyez sur l'image ?

Elève A : Une taupe ! C'est une taupe ! Ma mamie elle a déjà eu des taupes dans son jardin.

Moi : D'accord ! C'est bien le mot taupe. Allez-y, écrivez le mot !

Elève A : Ah je sais, je sais qu'il y a plusieurs façons pour faire le [o]

Moi : C'est bien, tu as raison

Elève A : Il y a o, eau et au et là je sais que c'est au. Mais il me faut le t d'abord

Elève E : Oh je ne trouve pas le u

Moi : Il y a toutes les lettres, regarde bien

Elève A : Oui regarde la grille, le p il y est

Elève El : Le p, le p, le p

Elève A : Ca s'écrit comme ça taupe ? Moi je ne mets pas de e à la fin mais un s

Moi : C'est bon, vous avez fini ?

Elève El : Taupe, taupe…

Elève A : De toute façon, on a le droit de se tromper, on est là pour apprendre

Moi : C'est bon ?

Les élèves : Oui

Moi : Donc vous fermez les boîtes et vous enlevez les classeurs

Elève El (il récite son alphabet)

Moi : Elève El explique nous comment tu as écrit le mot taupe.

Elève El : Alors j'ai écrit : t,a,u et p

Moi : Explique-nous pourquoi tu as mis un t au début

Elève El : Parce que ça fait le son [t]

Moi : D'accord, et qu'est-ce que tu as mis après ? Pourquoi tu as mis au ?

Elève El : Parce que ça fait [o]

Moi : Et est-ce que tu connais d'autres façons de faire le son [o] ?

Elève El : Oui, le o tout seul, le eau et le au

Moi : Oui très bien. Donc toi tu as choisi le au

Elève El : Oui, je pense que c'est lui

Moi : Et qu'est-ce que tu as mis après pour faire [p] ?

Elève El : Un p tout seul

Elève A : Moi aussi je pense que c'est le p tout seul mais j'ai aussi rajouté un s

Moi : Pourquoi tu as mis un s à la fin ?

Elève A : Bah parce qu'on l'entend pas. On peut aussi mettre un e et un t qu'on entend pas à la fin

Moi : D'accord, mais généralement le s à la fin on le met pour dire qu'elles sont plusieurs.

Elève El : Oui, là ya qu'une taupe

Elève A : Oui mais là je veux mettre un s qu'on n'entend pas

Moi : D'accord, c'est toi qui vois. Et toi élève E comment tu as écris le mot taupe ?

Elève E : J'ai mis t, a,u,e, p et e

Elève El : Mais ça existe pas !

Elève E : Oui je me suis trompée, je voulais mettre le [O], e, a et u

Elève MA : Moi aussi, j'ai choisi le eau

Moi : Oui élève E tu as inversé les lettres, ça n'est pas grave. Mais le mot que tu as écris n'existe pas. Elève E et élève MA vous avez choisi toutes les deux le [O] eau.

Elève E, toi, à la fin du mot, tu as mis un e

Elève MA : Moi aussi, mais j'ai oublié de mettre le p, oups !

Elève A : Elève MA, elle a écrit teaue (rires), j'ai jamais entendu, ça existe pas ce mot

Moi : Oui, ça n'existe pas, c'est vrai, c'est parce que élève MA a oublié le p. Elèves MA et E vous pensez qu'il faut mettre un e à la fin

Elève El : Moi je ne suis pas d'accord, je n'ai pas mis de e à la fin

Elève A : Moi aussi je n'ai pas mis de e à la fin

Moi : D'accord, on verra cela tout à l'heure avec le nombre de cases. Est-ce que vous connaissez des mots où on entend le son [o] ?

Elève A : Otarie et c'est avec un o tout seul

Moi : Oui, très bien

Elève El : Orthographe et c'est avec un o aussi

Moi : C'est bien ! Est-ce que vous connaissez des mots où dedans on entend le son [o] mais avec au cette fois-ci ?

Elève A : Un crapaud !

Moi : Oui super !

Elève A : Je le sais car je l'ai déjà écris avec maman

Moi : Très bien ! Est-ce qu'on vérifie le nombre de cases ?

Les élèves (en cœur) : Oui !

Elève E : Oui, il y a une grande case, donc il y a deux ou trois lettres ensemble, je pense que c'est le eau

Elève El : Oh, il y a 4 cases donc il y a un e, pfffff. J'avais faux

Moi : C'est pas grave, tu peux toujours changer l'écriture de ton mot. Ceux qui veulent changer peuvent le faire.

Elève A : Moi je change, j'enlève le s et je mets un e car élève El a dit que c'était un e

Moi : D'accord, tu as confiance, en ce que dit élève El.

Elève A : Oui (rires)

Elève El : Moi j'ai mis un e à la fin car il y a 4 cases et il me manquait une lettre, donc j'ai mis le e. Je me suis dis que ça ne pouvait pas être un s ou un t

Moi : Et pourquoi ça ne peut pas être un s ou un t ?

Elève El : Parce que yen a pas plusieurs donc c'est pas possible de mettre un s et si on met un t ça ferait taupt et ça n'existe pas

Moi : Très bien, taupt ça n'existe pas.

Donc vous élèves E et Ma vous avez choisi le eau pour faire le son [o] et vous élèves A et El vous avez choisi le au

Elève El : Je pense vraiment que c'est le au

Elève E : Moi je ne suis pas d'accord

Moi : Bah pour savoir, on va vérifier l'écriture du mot. Vous êtes prêts ?

Les élèves : Oui !

Elève A : Oui, génial ! Les doigts dans le nez ! (elle rigole)

Moi : Elève E et élève MA vous vous êtes trompées de [o], c'est le au qu'il fallait prendre

Elève A : De toute façon on a tous réfléchis donc c'est bien

Moi : Exactement, on a tous réfléchis ensemble et c'est ça le principal. Elève E et élève MA, vous vous souveniez que le [o] dans taupe c'est au et pas eau ?

Elève E : Ah oui oui

Elève MA : Je vais essayer

Elève El : Moi je vais bien m'en souvenir

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot maison

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur la carte ? C'est quoi sur l'image ?

Elève A : Une maison !

Elève El : Une maison !

Elève A : Ah je sais ce qui fait le son [ɛ]

Elève El : Moi aussi, mais ne le dis pas encore

Elève A : Mais il est où ce [ɛ]

Moi : Regarde bien la grille

Elève A : J'ai fini

Moi : Très bien

Elève E : Ah je cherche le ai

Moi : Regarde bien dans les deux boîtes. Si vous avez tous finis, vous fermez les boîtes et vous enlevez les classeurs.

Elève A : Moi j'ai écouté les sons et j'ai entendu mai au début donc j'ai mis mai puis son

Moi : D'accord. Tu as entendu quoi au début ?

Elève A : [m] donc j'ai mis un m

Moi : Oui très bien et ensuite ?

Elève A : J'ai entendu [ɛ] donc j'ai mis ai

Moi : Et pourquoi ai ?

Elève A : Parce que je sais que ça fait [ɛ]

Elève El : Oui mais il y a d'autres façons de faire le [ɛ]

Moi : Tu peux me dire lesquelles ?

Elève A (elle coupe élève El) : le e avec un chapeau et le e avec un accent à l'envers, mais dans maison je sais que c'est le ai

Moi : Super ! Vous en connaissez d'autres ?

Elève MA : le ei

Moi : Super élève MA !

Elève E : le e accent aigu

Moi : Est-ce que le e accent aigu ça fait le son [ɛ] ?

Elève El : non

Moi : Qu'est-ce qu'on entend dans maison ?

Elève El : le [ɛ] comme dans une haie

Moi : Très bien !

Elève A : Les papillons ça peut voler au-dessus des haies

Moi (rires) : Oui. Tous les quatre vous avez écrit la syllabe son, s, o et n, pourquoi ? Pourquoi vous avez mis un s ?

Elève El : Parce qu'il y a deux voyelles

Elève E : Parce que le s quand il est entouré par deux voyelles ça fait [z] ; le s tout seul ça fait [z] et les deux s ça fait [s]

Moi : Exactement, quand il y a une voyelle devant et derrière le s, le s fait le son [z].

Elève A : Le i et le o c'est des voyelles

Moi : Oui le i et le o se sont deux voyelles.

Et pour faire le on, vous avez pris quoi comme lettres ?

Elève El : Le on ensemble et pas séparément

Moi : Génial ! On vérifie le nombre de cases et s'il y a des grandes cases.

Elève El : Oui j'ai réussi, j'ai réussi !

Elève E : Oh je n'ai pas pris les deux lettres ensemble pour faire ai, il faut que je change

Moi : Ceux qui veulent changer peuvent et on regarde bien si on peut prendre deus lettres ensemble.

(Seule l'élève E change l'écriture de son mot, elle prend le digramme ai et repose son a et son i).

On regarde la correction.

Elève E : Oui

Elève A : Oui

Elève El : Oui

Moi : C'est super vous avez tous écris le mot maison correctement.

Transcription du jeudi 5 février 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot taxi

Moi : Allez le dernier mot pour aujourd'hui, qu'est-ce que c'est (je leur montre l'image) ?

Elève A : Une voiture !

Moi : Non, ça n'est pas une voiture, c'est un ta..

Elève El : Un taxi !

Moi : Oui c'est ça, un taxi !

Elève El : Oh trop facile !

Moi : Allez-y !

Elève A : Alors il me faut un t, puis la première lettre de l'alphabet

Elève E (elle répète la syllabe xi plusieurs fois)

Elève A : Oh c'est dur pour faire xi

Moi : Quelle lettre peut faire le son [ks] ?

Elève A : Le x je pense ou le xs. Je vais mettre le xs

Moi : D'accord, on verra ça avec le nombre de cases.

Elève El : Je me sens prêt, j'ai fini

Moi : Vous avez tous fini, donc enlevez les classeurs et fermez les boîtes.

Elève MA, comment tu as écris le mot taxi ?

Elève MA : t, a, x et i

Moi : D'accord

Elève A : Moi je ne suis pas d'accord, j'ai mis t,a, x, s et i pour faire taxi

Elève El : Moi je suis d'accord avec élève MA, il n'y a pas de s, tu t'es trompée

Elève E : Moi aussi je suis d'accord, ya pas de s

Moi : Il y a combien de syllabes dans le mot taxi ?

Elève El : deux : ta et xi

Moi : Très bien ! Pour faire le ta qu'est-ce qu'il faut mettre ?

Elève E : T et a

Moi : Oui, t et a ça fait ta. Et pour faire xi, quelles lettres il faut ?

Elève El : Le x et le i

Moi : Oui très bien, élèves A tu es d'accord ?

Elève A : Oui, je vais enlever le s

Moi : On va vérifier le nombre de cases

Elève El : Oui, il y a 4 cases

Moi : Ceux qui veulent peuvent changer l'écriture de leur mot.

(Seule l'élève A change l'écriture de son mot)

Vous avez tous écris le mot taxi, t, a, x et i. Vous voulez qu'on vérifie l'écriture du mot ?

Les élèves : Oui !!!

Elève E : Oh c'est super j'ai bien écris le mot !

Moi : Oui c'est bien, vous avez tous écris le mot taxi correctement. Vous êtes forts ! C'était bien un x qu'il fallait mettre pour faire le son [ks].

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Fromage

Moi : Qu'est-ce que vous voyez ?

Elève E : Du gruyère.

Moi : Non.

Elève El : Du fromage.

Moi : Oui du fromage.

Elève El : Ils sont où les O ?

Moi : Regarde bien.

Elève El : Est-ce qu'il existe 2 M attachés ?

Moi : Oui, ça existe, mais moi je ne vous en ai pas mis dans les lettres.

Elève El : Ah parce que moi je voulais mettre 2 M attachés.

Moi : Tu as le droit, tu peux mettre un M et un autre M à côté.

Elève El : J'ai fini.

Elève Ma : Je veux changer.

Moi : Tu peux encore changer. Tu as mis un CH. Ca fait quel son un C et un H ?

Elève Ma : Ca fait [ʃ]

Moi : Oui et dans fromage tu entends [ʃ] ? Est-ce que tu entends FROMACHE ?

Elève Ma : Non. Mais je laisse quand même.

Moi : Alors vous avez tous fini ? J'aimerai bien que élève Ma nous explique comment elle a fait. Comment tu as fait ?

Elève Ma : PHROMACHE.

Moi : Pourquoi tu as mis PH au début ?

Elève Ma : Car ça fait [f]

Moi : Oui c'est vrai.

Elève El : Moi je ne suis pas d'accord, j'ai mis un F.

Moi : Elève E et Elève A ne sont pas d'accord non plus avec toi et ont également mis un F.

Elève E : Moi je ne sais pas trop, j'attends de voir le nombre de cases.

Moi : D'accord. Pour faire le son [f] certains ont mis un F et élève Ma a mis PH. Pour faire RO quelles lettres faut-il ?

Elève El : Un R et un O.

Moi : D'accord. Et pour faire MA ?

Elève A : M et A

Moi : Et pour faire GE ?

Elève A : G et E, ou J et E.

Moi : Ah ! Elève Ma a mis CH, ça fait quoi ?

Elève E : Ca fait FROMACHE, donc c'est pas ça.

Moi : Comment on peut faire le GE ?

Elève El : G et E.

Moi : Elève El propose le G et le E, et élève A le J et le E. Alors lequel il faut choisir ? Elève E pourquoi tu n'as pas mis un U entre le G et le E ?

Elève E le coupe : Parce que sinon ça ferait FROMAGUE. Et on dit FROMAGE, pas FROMAGUE.

Elève El : Oui avec le U ça ferait FROMAGUE.

Moi : On choisit le G ou le J ?

Tous : Le G !

Moi : D'accord, on vérifie le nombre de cases.

Elève E : Il y a 7 lettres. Donc moi c'est bon.

Elève A : Moi j'ai 7 lettres pareil.

Elève El : Moi aussi j'ai 7 lettres

Moi : Elève E tu es sûre ?

Elève A : Non elle a 8 lettres

Moi : Oui, elle a une lettre en trop. Elève E a écrit FRONMAGE au lieu de FROMAGE. C'est FRONMAGE ou FROMAGE ?

Elève E : Ah, je veux changer tout de suite

Moi : Ceux qui veulent changer l'écriture de leur mot peuvent changer.

Elève E : Oh, il y a les é qu'on a vu, mais il est où le circonflexe ?

Moi : Ah bah celui-ci je ne l'ai pas mis dans les lettres.

Elève E : Je cherche le G.

Moi : Regarde bien. Allez fermez les boîtes. Elève El, j'aimerai savoir pourquoi tu as mis un S à la fin du mot ?

Elève El: Parce qu'il y a plusieurs goûts.

Moi : Oui il y a plusieurs goûts de fromage mais il y a combien de lettres dans le mot ?

Elève A : 7

Moi : Oui et toi élève EL tu en as mis combien ?

Elève El : 8

Moi : Oui donc tu en as une en trop.

Elève El : Oh bah je l'enlève alors.

Moi : On vérifie le mot ?

Elèves E et A : Oui !!

Moi : Attention, regardez bien, c'est un G et pas un J. Le J et le E ça fait aussi le son [ʒ] mais dans le mot FROMAGE c'est un G et un E. C'est cette écriture qu'il faut mettre dans sa tête. Rangez vos lettres.

Elève E : Il est où le G ?

Moi : Aidez vous du tableau.

Elève A : Moi je m'aide toujours du tableau.

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Maison

Moi : Un mot que vous connaissez, qu'on a déjà vu ensemble, donc je pense que vous savez l'écrire. Je leur montre l'image.

Elève El : Une maison !

Moi : Oui ! Allez-y

Elève E : Il y a une ou plusieurs maisons ?

Moi : Une seule maison.

Elève A : Je pense qu'il y a 5 lettres.

Moi : On verra tout à l'heure.

Elève E : è !

Elève Ma : SON, SON !

Elève El : MéSON ! Ah non c'est MAISON ! (il accentue sur le son [ɛ])

Elève E : C'est bon.

Elève Ma : J'ai fini.

Moi : Vous avez fini donc fermez les boîtes. J'aimerai bien qu'élève El nous explique comment il a écrit le mot MAISON.

Elève El : M, A, I, S, ON

Moi : Pour faire le [ɛ] de MAISON, quel [ɛ] as-tu choisi ?

Elève El : AI

Moi : Pourquoi as-tu choisi AI ?

Elève El : Parce que ça fait [ε]

Moi : Oui très bien. Est-ce que vous connaissez d'autres lettres qui font le son [ε] ? Vous en connaissez ?

Elève E : Le è (e accent grave). On dit MéSON ou MAISON ?

Moi : On dit MAISON (en accentuant le AI). Comment s'appelle l'accent qu'élève A a mis ?

Elève E : Le e accent grave

Moi : Très bien. Et celui d'élève E ?

Elève Ma : Un e accent aigu. Moi aussi j'ai mis un e accent aigu.

Moi : Qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme è autre que AI ?

Elève A : Le e accent circonflexe et le EI.

Moi : Oui c'est ça. Elève El tu ne pourrais pas mettre ton AI autrement ?

Elève El : Si le AI attaché (il me montre le bigramme AI). Mais je l'avais pas vu tout à l'heure.

Moi : Oui c'est mieux. On vérifie le nombre de cases

Elève E : Oh il y a des grandes cases.

Elève A : Oui le AI et le ON.

Moi : Ceux qui veulent changer peuvent le faire. (Ils changent tous et l'ont tous écrit pareil)

Elève El : Ah bah on est tous d'accord.

Moi : Ah oui. Qui peut m'expliquer pourquoi vous l'écrivez comme ça ?

Elève El : Moi je l'écris M, AI, S, ON car il y a 2 grandes cases.

Moi : D'accord.

Elève E : On peut vérifier l'écriture ?

Moi : Allez on vérifie.

Les élèves : Oui !!

Elève A : Super on a tous bon.

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe B

Ecriture du mot Kangourou

Moi : Vous êtes prêts ? Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

Elève Ma : Un kangourou

Elève E : Ah mais on l'a déjà fait.

Moi : Oui, donc je pense que vous allez savoir l'écrire tout seul correctement.

Elève A : Ah mais il est trop dur.

Moi : Mais non, essaie c'est pas grave si tu te trompes. Essaie.

Elève E : Ce son là il fait [ã]. (Elle me montre le bigramme EN)

Moi : Oui c'est ça.

Elève El : Et ces lettres là ? (Il me montre AON)

Moi : Ca fait le son [ã] mais c'est très compliqué ces 3 lettres là ensemble. C'est très rare on ne les utilise presque jamais.

Elève El : O et M ça fait [ɔ] ?

Moi : Oui c'est bien.

Elève E : J'ai fini.

Elève A : Je ne trouve pas le AN, A et N collés.

Moi : Regarde bien. Alors vous avez tous fini ? Fermez les boîtes. Elève A, comment as-tu écrit KANGOUROU ?

Elève A : J'ai écouté les sons.

Moi : D'accord. Au début qu'as-tu mis ?

Elève A : Un C.

Moi : Le C ça fait quel son ?

Elève A : Le son [k]

Moi : Est-ce qu'il y a d'autres lettres qui font le son [k] ?

Elève E : QU

Elève El : K

Elève Ma : Moi j'ai mis K.

Elève El : Moi aussi. Je ne suis pas d'accord avec élève A.

Moi : Ah… Après le C tu as mis E et N, pourquoi ?

Elève A : Parce que ça fait [ã].

Moi : Ah vous êtes d'accord, ça fait [ã], le E et le N ensemble ?

Elève El : Oui ça fait [ã] ? Mais dans KANGOUROU c'est AN.

Elève E : Elève A elle a écrit CENGOUROU (son [s]) car quand il y a un E derrière le C ça fait le son [s].

Moi : Oui, je suis d'accord. Nous on veut le mot KANGOUROU.

Elève A : Je savais que le mot KANGOUROU c'était trop dur.

Moi : Alors on choisit quelles lettres pour faire le son [ã] ?

Elève El : Le A et N je m'en souviens.

Elève A : Ma mamie elle m'a dit que le AN ça n'existait plus.

Moi : Si, dans maman par exemple ! Donc ça existe toujours. Et pour faire le son [k] ?

Elève E : Le K.

Moi : D'accord, et pour la syllabe GOU ?

Elève Ma : GOU.

Moi : Super élève M ! Et pour écrire la dernière syllabe ?

Elève A : R, O, U.

Moi : Très bien. On va vérifier le nombre de cases.

Elève E : Ouah, il y a 3 grandes cases.

Moi : Vous pouvez changer. (Ils l'ont tous bien orthographié). On vérifie le mot ?

Les élèves : Ouais, trop génial surtout qu'il était dur.

Moi : Allez on range ses lettres, les cadenas et les pirates.

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot Kiwi

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?

Elève Al : Un kiwi.

Elève M : Mais on l'a déjà fait !

Moi : Oui, c'est pour voir si vous vous en souvenez.

Elève I : Kii ! Oh non je ne m'en souviens plus.

Moi : C'est pas grave, essaie de faire ce que tu peux.

Elève Al : Il prononce Ki, Ki, Ki.

Elève M : Il prononce Ke, Ke, Ke.

Elève Al : Ah mais non sinon ça fait CI comme citron. Oui, Oui c'est vrai. Wi, Wi, Wi. Ah mais tu nous l'avais appris. Je me souviens. C'était une lettre. Mais je ne sais plus trop.

Moi : Oui on l'avait déjà vu ce mot.

Elève Al : Moi j'ai l'impression que je peux prendre cette lettre là (en me montrant le W) mais je ne suis pas sûr.

Moi : Ah, je vois qu'élève Al, il se pose des questions.

Elève Al : Oui tu m'avais appris comment l'écrire. Là j'ai mis cette lettre là (il me montre la lettre W) mais le reste je ne sais plus.

Moi : Tu as de bons souvenirs mais il y a des choses qui ne vont pas.

Elève M : Moi aussi je me pose des questions.

Elève I : Moi j'ai que 4 lettres.

Moi : Tu es sûr que tu as 4 lettres ? Tu as 4 lettres mais tu as une étiquette sur laquelle il y a 2 lettres ?

Elève I : Ah oui j'ai 5 lettres.

Elève M : KI…WI

Moi : Vous avez fini ? J'aimerai bien qu'élève Al nous dise comment il a fait.

Elève Al : Bah j'ai mis un K.

Moi : Je le coupe : Pourquoi un K ?

Elève Al : Parce que si j'avais mis un C, ça aurait fait CI.

Moi : Ah je suis d'accord.

Elève M : Comme sirène.

Moi : C'est avec un S le mot sirène.

Elève I : Cerise.

Moi : C'est vrai que dans le mot cerise, le C se prononce [s] et pas [k]

Elève Al : Citron.

Elève I : Cigarette.

Moi : Oui, très bien.

Elève Al : Moi je sais qu'on peut aussi faire le son [k] avec QU mais KIWI je me souviens que c'était avec un K.

Elève I : Moi, au début j'avais choisi le QU mais après je l'ai reposé.

Moi : Donc vous avez tous mis le K et le I pour faire KI. Très bien. Et après, pour faire le son WI, qu'est-ce que vous avez mis ?

Elève Al : Cette lettre là (Il me montre le W).

Moi : Comment elle s'appelle cette lettre ?

Elève Al : Le Z.

Moi : Non.

Elève M : Le W. Je sais car tu nous avais dis un ptit truc pour s'en souvenir, c'était deux v à côté donc ça faisait double v.

Moi : Oui ! Et avec quelle lettre on peut mettre le W pour faire le son [wi] ?

Elève Al : Un I !

Moi : Très bien. Alors pourquoi tu as mis toutes ces lettres élève Al ?

Elève Al : Je ne sais pas. Je me souviens juste qu'il fallait le W.

Moi : D'accord. Est-ce que vous vous souvenez comment on écrit la syllabe WI de KIWI ?

Elève Al : Le WIU.

Moi : Non, pourquoi le U à la fin ?

Elève M : Ca fait WIU (rires). Ca n'existe pas.

Moi : Oui, ça n'existe pas. Elève Al, pourquoi tu as mis un U après le I ?

Elève Al : Parce qu'on l'entend.

Moi : Ah bon tu entends KIWIU ?

Elève Al : Ah non. Je me suis trompé. Y a que 4 lettres alors dans KIWI.

Moi : Ah bah on va voir ça. Qu'est-ce que vous en pensez vous élèves M et I de ce que vient de dire élève Al ? Vous êtes d'accord avec lui, il n'y a que 4 lettres dans KIWI ?

Elève I : Oui je pense.

Moi : Qu'est-ce qui pourrait faire KI ?

Elève Al : Mais oui je me souviens un K et un I.

Moi : Et toi élève M, tu as écris un K et un I ça fait KI, U et OUI ça fait KIUOUI.

Elève Al : Ca n'est pas possible, ça n'existe pas. On peut regarder le nombre de cases ?

Moi : Oui on va regarder le nombre de cases.

Elève Al : Oh il y a bien 4 cases.

Elève I : 1, 2, 3, 4. Je veux changer.

Moi : Ceux qui le veulent, peuvent changer.

Elève M : Je ne sais plus comment on peut faire le WI.

Moi : Quelle lettre fait le son [w] ?

Elève Al : Le W.

Elève I : Je ne sais pas trop là.

Moi : Qu'est-ce qu'il y a élève I, tu as une lettre qui te bloque ?

Elève I : Oui je pense que c'est le U.

Elève M : Je ne sais pas.

Moi : Elève Al, tu pourrais expliquer à élève M comment tu as fait ?

Elève Al : Moi j'ai mis le W pour faire le [w] et après un I pour faire WI.

Moi : Très bien, tu es d'accord élève M ?

Elève M : Oui

Elève I : Moi je suis d'accord avec élève Al.

Moi : On ferme les boîtes. On vérifie comment ça s'écrit ?

Les élèves : Oui !!

Moi : C'est bien élève Al, tu t'en souvenais bien. Vous vous en souviendrez dans vos têtes.

Elève Al : Oh oui oui.

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot Fromage

Moi : Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?

Elève M : Du gruyère !

Moi : Nous ça n'est pas du gruyère mais presque.

Elève Al : Du fromage !

Moi : Oui c'est du fromage ! Alors allez-y écrivez le mot fromage.

Elève I (elle répète plusieurs fois le mot fromage en entier, puis répète la syllabe fro)

Elève Al : Ah j'hésite pour faire le son [ʒ].

Moi : Mets ce que tu penses et après on verra ensemble.

Elève Al : Oui, oui mais je crois que j'ai la bonne idée.

Moi (rire) : C'est super si tu as la bonne idée !

Elève I (elle répète plusieurs fois la syllabe GE)

Elève M : C'est pas facile pour faire le GE.

Moi : Ah bah non, mais je pense que vous savez comment l'écrire.

Vous avez fini ?

Les élèves : Oui !

Moi : Alors élève Al, comment tu as écris le mot fromage ?

Elève Al : F, r, o, m, a, j et e

Moi : D'accord ! Il y a combien de syllabes dans le mot fromage ?

Elève Al : 3

Moi : Oui et quelles sont ces syllabes ? Dis-moi les syllabes.

Elève Al : la syllabe Fro, puis ma et ge

Moi : Très bien !

Pour écrire la syllabe fro, toi tu as mis un f, un r et un o est-ce que vous êtes tous d'accord ?

Elève M : Non, mais j'ai mis f,o et r

Elève I : Moi aussi

Moi : Alors, le f et le o ça fait quoi ?

Elève Al : ça fait fo et avec le r, ça fait for et on dit pas formage mais fromage. Un formage j'ai jamais entendu, ça n'existe pas ce mot.

Moi : Oui, élève Al a raison, f, o et r ça fait for. Et on dit pas formage mais fromage. Vous entendez formage vous élèves M et I ?

Elève I : Non, non (elle rigole)

Elève M : Euh, non, je me suis trompé ! Pffff

Moi : Donc on est tous d'accord pour écrire la première syllabe FRO. Et la deuxième syllabe comment on l'écrit ?

Elève I : M et a pour faire ma

Moi : Vous êtes tous d'accord ?

Elèves Al et M : Oui !!!!

Moi : C'est cela élève I, il faut un m et un a. Et la dernière syllabe, qu'est-ce que c'est ?

Elève Al : GE

Moi : Oui et comment tu l'as écrit ?

Elève Al : Un j et un e

Moi : Pourquoi as-tu mis un j ?

Elève Al : Parce que ça fait le son [ʒ]

Moi : Oui c'est vrai mais il n'y a pas une autre lettre qui fait le son [ʒ]?

Elève M : Mais si, j'avais oublié, le g

Moi : Ah oui, la lettre g

Elève Al : Oui, je me souviens la lettre g fait le son [ʒ] devant le i et le e. Comme dans girafe c'est un g.

Moi : Super, c'est exactement ça !

Elève I : Image ça s'écrit aussi avec un g

Moi : Oui, très bien !

Elève M : Manger aussi c'est avec un g

Moi : Oui, c'est très bien. Donc la syllabe ge dans fromage, on peut l'écrire comment ?

Elève Al : Je ou Ge

Moi : Oui, il va falloir choisir l'une de ces deux écritures.

On vérifie le nombre de cases ?

Les élèves : Oui !

Elève M : Oh il y a 7 lettres, moi il m'en manque une.

Moi : Ceux qui veulent changer l'écriture de leur mot peuvent.

Elève I : Moi je change.

Elève M : Ah moi aussi.

Elève Al : Moi je ne sais pas si je dois changer le je.

Moi : C'est toi qui vois.

On vérifie l'écriture du mot.

Elève Al : Oui, j'ai bon. Heureusement que j'ai changé et que j'ai mis le G à la place du J.

Moi : Vous avez vu, la syllabe GE s'écrit avec un G et un E et pas J et E. C'est cette écriture qu'il faut mettre dans sa tête. Il n'y a qu'une seule façon d'écrire le mot fromage et c'est avec un G et un E.

Transcription du jeudi 5 mars 2015 avec le groupe A

Ecriture du mot Docteur

Moi : On fait le dernier mot. Vous êtes prêts ?

Les élèves : Oui !!!

Moi : Attention, celui-ci est très dur mais vous l'avez déjà fait. Qu'est-ce que vous voyez ?

Les élèves : Un docteur.

Elève I : Do, Do, o, o

Elève Al : Docteur, doc, teur.

Moi : Docteur ! Docteur !

(Elèves I et M rigolent)

Elève Al : Te, te, te. Mais arrêtez de rigoler ça déconcentre.

Moi : Oui, arrêtez de rigoler Elèves I et M.

Elève I : C, c, c.

Moi : C'est bien élève I (car je vois qu'elle entend le son [k])

Moi : Ecoutez ! (je prononce) Do-c-t

Elève Al : Pour faire le C, je ne sais pas si c'est un C ou un Q.

Moi : Mets ce que toi tu penses.

Elève I : Pour le [t] je mets la lettre T

Elève Al : On entend quoi dans docteur ?

Moi (Je prononce plusieurs fois le mot docteur en décomposant) : do, c, t, eu, r.

Elève I : Mais il est où le R, je ne le trouve pas?

Elève Al : Moi je l'ai trouvé, je l'ai trouvé.

Moi : Montre lui élève Al.

Elève I : Ah oui.

Moi : Comment on peut faire le EUR de docteur ?

Elève Al : E et R.

Moi : D'accord : on va voir ça après.

Elève Al : J'ai fini.

Moi : On ferme les boîtes comme vous avez tous fini.

Elève Al : J'espère qu'il y a 7 lettres car j'en ai mis 7.

Moi : Elève M comment tu as écrit le mot DOCTEUR ?

Elève M : D, O, Q, T, E, R

Moi : D'accord, pourquoi tu as mis un D d'abord ?

Elève M : Pour faire le son [d].

Moi : Et avec le O.

Elève M : Ca fait DO

Moi : Et pour faire le son [k], comment peut on faire ? Tous les 3 vous avez mis le Q. Est-ce qu'il y a d'autres possibilités que la lettre Q ?

Elève M : Le K.

Elève Al : Le C.

Moi : Ah ah. Pourquoi vous avez choisi le Q ? Comme ça ?

Elève I : Je ne sais pas… Ah non je crois que c'est le C.

Elève Al : Moi aussi je pense que c'est le C.

Moi : D'accord. Et pour faire le son [t], vous avez mis quelle lettre ?

Elève M : Un T.

Moi : Oui et à la fin du mot qu'est-ce qu'on entend ?

Elève I : EUR.

Moi : Oui, donc qu'est-ce qu'on peut mettre pour faire EUR ?

Elève Al : E et R.

Moi : Est-ce qu'il n'y aurait pas 2 lettres, qui ensemble, peuvent faire le son [œ] ? Regardez sur les boîtes. (Ils cherchent). On l'avait déjà vu ensemble.

Elève Al : Ah oui, le E et le U.

Moi : Oui super !

Elève M : Dans feu on entend [œ].

Moi : Oui, très bien. D'autres mots dans lesquels on entend [œ] ?

Les élèves : Non.

Moi : Il y a facteur aussi c'est comme docteur. On vérifie le nombre de cases.

Elève I : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Oh 7. Moi j'en ai 8.

Elève Al : Moi j'en ai 7. J'en ai enlevé 2.

Moi : Pourquoi tu as enlevé le Q, tu n'entends pas le son [k] dans DOCTEUR ?

Elève Al : Ah si.

Moi : Quelle lettre tu peux mettre pour faire le son [k] ?

Elève Al : Je pense que c'est un C.

Moi : D'accord.

Elève I (Elle prononce le mot docteur plusieurs fois) : docteur, docteur…

Moi : Elève M, réfléchis bien. Le T à côté du R ça fait quoi ?

Elève M : Heu TER !

Moi : Non ça fait TR et on ne dit pas DOCTRE mais DOCTEUR.

Elève Al : Oh mais j'ai mis 8 lettres, il y a un intrus chez moi.

Moi : Quel pourrait-être l'intrus chez toi élève Al ? On dit DOCTEUR ou DOCTEURE (j'insiste sur le final).

Elève Al : DOCTEUR. Ah oui, donc faut que j'enlève le E à la fin.

Moi : On vérifie l'écriture.

Elèves M et Al : Oui !!

Moi : C'est bien. Il faudra que vous vous souveniez de l'écriture de ce mot. Rangez vos lettres, pirates et cartes aux trésors.

Annexes 19 et 20 : Tableau regroupant le nombre d'interventions des élèves et les miennes pour chaque mot travaillé et tableau regroupant le nombre d'extraits et d'échanges portant sur les différents types de préoccupations orthographiques

Groupes	Mots travaillés	Durée	Nombre de mes interventions	Nombre d'interventions des élèves (nombre d'échanges observés)	Nombre d'échanges portant sur des préoccupations d'ordre orthographique	Nombre d'extraits portant sur des préoccupations d'ordre orthographique
A	café	12'15	47	54	44	6
A	cadeau	7'21	27	31	35	6
B	cadeau	7'08	20	31	32	6
B	renard	8'39	30	37	29	2
B	canapé	8'21	25	32	25	7
B	café	5'49	12	14	14	3
A	miroir	10'38	55	68	28	4
A	kiwi	11'23	34	41	34	7
B	miroir	7'47	24	34	11	1
B	kiwi	13'30	42	49	34	4
B	soupe	7'48	12	22	24	4
A	phare	11'26	31	46	24	5
A	maison	8'18	18	20	18	4
A	maïs	7'31	19	21	16	4
B	taupe	9'17	30	49	37	8
B	maison	8'36	19	27	23	5
B	taxi	7'54	15	20	11	3
A	fromage	8'47	26	32	25	4
A	kiwi	14'06	33	44	26	6
A	docteur	9'23	32	37	19	5
B	fromage	9'58	31	34	29	6
B	kangourou	8'59	20	26	20	3
B	maison	7'53	17	23	17	2
Total :		207, 67 min soit 3h28 min	619	792	575	105

Groupes	Mots travaillés	Nombre d'extraits et d'échanges portant sur connaissances liées à une stratégie de recherche d'analogie entre les parties d'un mot à écrire et des parties d'un mot déjà connu pour orthographier	Nombre d'extrait et d'échanges portant sur les connaissances liées à la phonologie	Nombre d'extraits et d'échanges portant sur les connaissances et savoir-faire liés à la combinatoire (assembler deux sons pour former une syllabe)	Nombre d'extraits et d'échanges portant sur les connaissances lexicales	Nombre d'extraits et d'échanges portant sur les connaissances liées au code alphabétique
A	café	1 / 12	1 / 5	3 / 24	1 / 4	0 / 0
A	cadeau	1 / 3	2 / 15	1 / 10	0 / 0	2 / 8
B	cadeau	1 / 1	0 / 0	1 / 7	1 / 7	3 / 16
B	renard	0 / 0	1 / 14	0 / 0	1 / 15	0 / 0
B	canapé	0 / 0	4 / 15	1 / 2	0 / 0	2 / 8
B	café	1 / 4	1 / 8	0 / 0	1 /2	0 / 0
A	miroir	0 / 0	2 / 21	1 / 5	0 / 0	1 / 2
A	kiwi	0 / 0	3 / 13	2 / 11	1 / 1	1 / 9
B	miroir	0 /0	1 / 11	0 / 0	0 / 0	0 / 0
B	kiwi	1 / 4	0 / 0	0 / 0	0 / 0	3 / 30
B	soupe	0 / 0	1 / 5	2 / 16	1 / 3	0 / 0
A	phare	1 / 8	1 / 5	0 / 0	0 / 0	3 / 11
A	maison	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	4 / 18
A	maïs	0 / 0	0 / 0	2 / 7	0 / 0	2 / 9
B	taupe	0 / 0	1 / 9	3 / 12	1 / 6	3 / 10
B	maison	0 / 0	1 / 3	0 / 0	0 / 0	4 / 20
B	taxi	0 / 0	1 / 3	1 / 6	0 / 0	1 / 2
A	fromage	1 / 9	1 / 5	1 / 9	1 / 2	0 / 0
A	kiwi	2 / 9	0 / 0	3 / 11	0 / 0	1 / 6
A	docteur	0 / 0	2 / 7	1 / 3	0 / 0	2 / 9
B	fromage	0 / 0	3 / 21	0 / 0	2 / 5	1 / 2
B	kangourou	0 / 0	0 / 0	1 / 7	0 / 0	2 / 13
B	maison	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	2 / 17
Total extraits / échanges :		9 / 50	26 / 160	23 / 130	10 / 45	37 / 190

Soit un total de 105 extraits et de 575 échanges.