

Comment aborder l'enseignement de l'orthographe en classe de 6^o ?

**Catherine Vigneau PLC2
Collège la Gardonnenque, Brignon (30)
Classe de 6^e**

**Tuteur de mémoire : M.Michel Créchet
Assesseur : Mme Anne-Marie Privat**

**Mémoire professionnel année de stage 2003/2004.
Comment aborder l'orthographe en 6° ?**

Résumé :

La langue française présente une spécificité qui rend son apprentissage complexe : le code écrit ne coïncide pas avec le code oral. Une compétence métalinguistique est nécessaire pour la maîtriser. D'autre part, l'acte d'écrire met en jeu simultanément de nombreuses compétences chez l'élève. Face à ces multiples tâches, l'élève relègue les compétences orthographiques, difficiles à appliquer, au second plan. Le but de l'enseignement de l'orthographe est de concilier la transmission d'un savoir avec celle d'un savoir faire afin de faire acquérir à l'élève une pratique d'écriture autonome et réfléchie.

Zusammenfassung :

Die französische Sprache bietet eine Eigentümlichkeit, die ihre Lehre schwierig einträgt. Es gibt keine Beziehungen zwischen der oral Sprache und der Schrift. Für das Beherrschen jener braucht man metalinguistischen Kenntnissen. Der Schüler braucht gleichzeitig verschiedene Kompetenzen, um Texten schriftlich zu produzieren. Die orthographische Kompetenz, die schwierig ist, ist aber meistens hinterher beseitigt, als ob sie für den Schüler nicht so wichtig wäre. Das Ziel des Lehrers besteht darin, die Methoden Schülern lernen, um die Schüler in dem Produzieren mancher Texten autonom sein kann.

Mots clefs :

Orthographe, enjeux et jeux, production écrite, savoir et savoir faire, pratique autonome et réfléchie.

Sommaire.

Introduction.

I. Un triple constat : difficultés des élèves, représentations de l'orthographe, difficultés du professeur.

A. Une classe relativement faible à l'entrée en 6°.

1. Les évaluations nationales.
2. L'évaluation sommative de la séquence 1.
3. État des lieux de la classe.

B. Un rapport à l'orthographe complexe.

1. Une représentation réductrice et négative de l'orthographe.
2. Une pression familiale et sociale.

C. Difficultés du professeur.

1. L'orthographe au service du discours.
2. Comment aborder ces notions ?

II. Pour une autre approche de l'orthographe.

A. Dédramatiser l'orthographe et lui donner du sens.

1. Dédramatiser la situation.
2. Donner du sens à l'orthographe.

B. Une mise en jeux de l'orthographe.

1. Le défi des mots.
2. Les ateliers d'écriture.
3. Nécessité d'un bagage métalinguistique.

III. Vers une pratique réfléchie de l'écriture.

A. Apprendre à se relire.

1. Importance de la relecture.
2. Petit éclairage théorique.
3. Comment faire intégrer ce principe aux élèves ?

B. Le travail sur le brouillon.

1. Observation du comportement des élèves.
2. Recherche d'explications.
3. Revalorisation du brouillon.

Conclusion.

Bibliographie.

Annexes.

INTRODUCTION.

L'orthographe, est-ce vraiment la priorité pour des élèves de 6^e ? Au vu des programmes de la classe de 6^e, il est tout à fait logique de se poser cette question ; en effet, l'objectif premier du collège est la maîtrise des discours, les outils de la langue dont fait partie l'orthographe ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes mais doivent être placés au service de cet objectif. Cependant, après quelques séances avec les élèves de ma classe, il m'a paru intéressant de porter ma réflexion sur l'orthographe, car celle-ci semble occuper une place particulière dans l'enseignement du français que ce soit dans l'esprit des élèves ou des parents. Pour beaucoup d'entre eux, le professeur de français est essentiellement là pour enseigner des règles et pour sanctionner les « fautes ». L'orthographe serait donc le seul champ d'action du professeur de français et ne serait aucunement pris en compte dans les autres disciplines.

A ce constat réducteur s'ajoute le fait que bon nombre d'élèves vivent leurs difficultés orthographiques comme une fatalité : « De toute façon, j'ai toujours été nul en orthographe. » me déclare Adrien, quand je lui fait remarquer ses erreurs dans son résumé. Cette remarque, reprise de diverses manières par d'autres élèves, a servi de révélateur. Aucun élève n'a tenu de tels propos au sujet de la grammaire ou de la conjugaison et pourtant certains d'entre eux connaissent des difficultés dans ces domaines. L'orthographe fait l'objet d'une dramatisation à nulle autre pareille.

Ce double constat m'a amené à chercher comment je pourrais aborder l'orthographe avec mes élèves afin qu'ils ne la perçoivent plus comme une contrainte mais comme une des composantes de la langue française au même titre que la conjugaison ou la ponctuation. Il ne s'agit pas seulement de faire apprendre par cœur des règles mais de donner à l'élève les moyens de s'exprimer à l'écrit de façon satisfaisante, c'est-à-dire en respectant les codes qui régissent la langue française. Je me suis donc fixé comme objectif de faire acquérir aux élèves une orthographe la moins fautive possible mais avant tout de leur faire comprendre le rôle joué par l'orthographe dans la maîtrise des discours et notamment dans la cohérence des textes.

Pour cela, il est avant tout nécessaire de s'interroger sur le rapport complexe que les élèves entretiennent avec l'orthographe ainsi que les raisons de cette représentation afin de pouvoir mettre en place des pistes de travail permettant d'amener les élèves à une réflexion sur la langue et à une pratique d'écriture autonome et réfléchie.

I Un triple constat : difficultés de la classe, représentations de l'orthographe, difficultés du professeur.

A. Une classe relativement faible à l'entrée en 6è.

En début d'année il est important de se faire une idée du niveau des élèves dans les différents domaines composants la discipline afin de déterminer ce qui a été acquis par chacun et ce qui ne l'a pas été. Ce premier bilan est d'autant plus nécessaire à l'entrée en 6è, puisque les élèves proviennent d'un autre établissement : l'école primaire. Le niveau des élèves n'est pas connu ; de plus, toute la classe ne vient pas de la même école et il y a forcément des disparités dans les connaissances des élèves. Cette première approche des élèves est facilitée par l'existence des évaluations nationales qui se déroulent dans le courant du mois de septembre. Elle est rapidement complétée par l'évaluation sommative à la fin de la première séquence.

1) Les évaluations nationales.

Elles forment une évaluation diagnostic qui « permet d'établir, dès la rentrée scolaire, un diagnostic individuel sur les acquis et les faiblesses de chacun des élèves, [...], d'adapter les stratégies pédagogiques à la nature des difficultés et des points forts repérés¹ ». Ces évaluations permettent une vue d'ensemble du niveau de la classe et de chaque élève, car elles proposent deux approches différentes de la langue : de nombreux exercices spécifiques sont proposés et à la fin une production écrite d'une vingtaine de lignes est demandée à l'élève. Ainsi deux types de compétence linguistique sont sollicités, ce qui permet, en croisant les résultats, d'avoir une idée plus précise des acquis et des difficultés de l'élève.

En ce qui concerne ma classe, les résultats montrent qu'il s'agit d'une classe très hétérogène que ce soit en compréhension de texte - certains élèves ne savent pratiquement pas lire – ou en langue. Les difficultés en langue sont très nombreuses. Quand on leur demande de réécrire une phrase en mettant le sujet au pluriel, un tiers des élèves met le groupe nominal au pluriel mais n'accorde pas le verbe. On peut ainsi lire : « Déjà les magnifiques poulains ne **pouvait** plus entendre l'appel désespéré du garçon. » La consigne indique pourtant qu'il sera nécessaire de modifier les accords, les élèves portent toute leur attention sur le groupe sujet et ne font pas le lien avec le verbe. La plupart des élèves ont accordé les adjectifs qualificatifs

¹ Livret de présentation au professeur de l'évaluation à l'entrée en 6è (p.1)

sans problème. D'autre part, la notion de famille de mots semble méconnue des élèves. A la question «A partir de quel nom est construit le verbe regarder ? », les réponses sont soit un nom qui n'a aucun lien de parenté avec le verbe soit un mot approchant, très souvent d'une autre catégorie grammaticale (par exemple le verbe garder). Si l'on compare avec la production écrite, on remarque que les erreurs d'accord sont les plus nombreuses, «Bob et son chien **commence tout** les deux à crier » écrit une élève.

Les erreurs sont plus nombreuses en situation de production écrite que dans les autres exercices. Écrire un texte long demande une attention soutenue de la part des élèves, ce dont certains d'entre eux ne sont pas encore capables, car ils manquent de maturité. Il faut aussi noter que les élèves doivent ici produire une suite de texte, puisque quelques lignes sont déjà présentes, ils sont donc liés par des contraintes strictes au service de la cohérence du texte. Ces exigences limitent les possibilités, les choix d'écriture des élèves, élèves qui n'ont pas forcément au départ le désir d'écrire quel que soit le sujet proposé.

2) L'évaluation sommative de la séquence 1.

L'existence des faiblesses orthographiques de la classe a été confirmée par les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative de la première séquence. Celle-ci portait sur les règles de la communication, nous avons notamment étudié la ponctuation, les marques d'énonciation, le schéma de la communication ainsi que les problèmes posés par les homonymes.

L'un des exercices du devoir final portait sur les homonymes, l'élève devait choisir la graphie correspondant avec le sens du mot dans la phrase proposée. Les mots choisis étaient d'usage courant afin de faciliter la compréhension des élèves. Malgré cela, l'exercice a été jugé difficile par de nombreux élèves et les résultats s'en sont ressentis. Ainsi un élève écrit : « Tout avait commencé par des **tâches** de couleur sur les **mûres** du **port** », de toute évidence le rôle discriminant de l'accent circonflexe n'a pas été perçu par l'élève qui a confondu tache et tâche, mur et mûre. Quant à la graphie de port, elle est rarement fautive, cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ont choisi la graphie qui est la plus courante pour eux par rapport à pore ou encore porc.

Une deuxième partie était constituée par un exercice d'écriture, l'élève devait retranscrire une conversation téléphonique qu'il avait eue avec son meilleur ami au sujet de la rentrée des classes. La majorité des erreurs portait sur les marques d'énonciation, les accords au pluriel n'étaient pas fait ou rarement. L'accord du participe passé au féminin dans le cas d'un locuteur féminin ne semble pas être intégré par les élèves.

Ces deux types d'évaluation de début d'année m'ont permis de me faire une idée relativement précise des points forts et des faiblesses de la classe dans le domaine orthographique.

3) État des lieux de la classe.

La classe de 6è3 est constituée de vingt-cinq élèves dont quatre sont d'origine maghrébine. Au vu des premiers travaux, elle offre un panel assez diversifié en ce qui concerne les capacités orthographiques des élèves.

Nous pouvons dégager une tête de classe composée de quatre élèves dont les deux premiers de la classe : Anaïs et Alexis. Ces élèves ont une orthographe maîtrisée :

-Alexis ne commet pratiquement aucune erreur ; de plus, il utilise un vocabulaire riche et varié, nourri par de nombreuses lectures.

-Antoine, lui, a plutôt tendance à faire des erreurs d'inattention.

-Anaïs confond parfois certains mots ce qui l'amène à écrire « il raconta son ami » au lieu de « il rencontra son ami ».

-Quant à Florian, il a un niveau général moyen mais réussi particulièrement en langue.

A l'autre extrémité, nous avons sept élèves en très grandes difficultés :

-Karim qui écrit le plus souvent de manière phonétique et qui est très lent à recopier une phrase écrite au tableau

-Boucif qui ne voit pas l'intérêt de mettre des accents sur les mots (notamment le verbe être) et fait les accords de façon irrégulière

-Benjamin qui a un vocabulaire réduit et qui fait de nombreuses erreurs d'homonymie

-Mickaël qui, par ailleurs, ne sait pas construire des phrases et juxtapose des mots sans lien entre eux a d'énormes problèmes de graphie. Il n'est pas capable de retranscrire une chaîne sonore, son écriture n'atteint pas le stade phonétique, puisque la plupart des mots sont déformés. Ainsi l'adjectif rigolo devient rivolon

-Adrien qui ne maîtrise pas les catégories grammaticales, ce qui l'amène à confondre un verbe conjugué à la troisième personne du présent de l'indicatif avec un adverbe

-Manuel qui écrit peu, ne fait les accords que très rarement et ne sait pas écrire la plupart des mots invariables usuels.

-Morad qui ne met pas de majuscule en début de phrase et confond très souvent le genre des mots.

Il est intéressant de remarquer que ces élèves n'ont pas seulement des manques en orthographe mais aussi dans les autres domaines du français et dans beaucoup d'autres matières. Afin de tenter de remédier à ces difficultés, ces élèves participent à l'Aide au Travail Personnalisée (ATP), inscrit dans l'emploi du temps des élèves de 6^e. Les élèves sont pris en charge en petit groupe, ce qui permet un travail individuel adapté aux besoins de chacun.

Entre les deux, quatorze élèves qui présentent des écarts de niveau assez marqués en compétence orthographique. Cela va de l'élève à tendance dyslexique à l'élève qui ne connaît pas certaines règles en passant par celui qui n'a aucun problème dans les exercices spécifiques mais qui commet des erreurs importantes au niveau de la cohérence en situation de production écrite. De manière générale, la question des accords (sujet/verbe, nom/adjectif) pose des problèmes à tous bien qu'à des degrés divers.

Ce tableau de la classe illustre la grande diversité des élèves dans la maîtrise de la compétence orthographique. Les écarts sont importants entre la tête et la queue de la classe ; toutefois, nous pouvons remarquer que, dans l'ensemble, la classe a un niveau assez faible en orthographe. Mis à part pour quatre élèves, les règles orthographiques de base ne sont pas acquises, un travail en profondeur au niveau de la langue est donc nécessaire.

B. Un rapport à l'orthographe complexe.

Si les leçons et les exercices sont nécessaires et de toute façon au programme, leur mise en pratique n'est pas toujours aisée. Il m'est rapidement apparu que les élèves et au-delà leurs parents entretenaient un rapport ambigu avec l'orthographe.

1) Une représentation réductrice et négative de l'orthographe.

Lorsque j'ai demandé en début d'année à mes élèves ce qu'était pour eux un cours de français, ils m'ont répondu, en grande majorité, des règles d'orthographe et des tableaux de conjugaison. Cette discipline ne leur semblait pas particulièrement intéressante ni attractive. Je leur ai ensuite demandé s'ils avaient lu des textes et lesquels. Les réponses ont été positives même si ils ne se souvenaient pas vraiment ce qu'ils avaient lu. Néanmoins ils ne faisaient aucun lien entre la lecture de texte et des apprentissages orthographiques. Pour eux, il s'agit de deux pratiques différentes, spécifiques. Cette classification étanche se retrouve dans

l'organisation spontanée qu'ils établissent dans leur classeur. Selon eux, chaque composante du français doit avoir une place qui lui est propre dans le classeur, les intercalaires matérialisant la séparation opérée dans leur esprit : orthographe, grammaire, conjugaison, texte, exercices, contrôle, poésie. Le classeur et le travail sont cloisonnés de manière très stricte, la partie orthographe se limite aux dictées et aux règles à apprendre.

Comme je l'ai dit plus haut, les élèves associent l'orthographe à un ensemble de règles plus ou moins difficiles à retenir et surtout imprescriptibles, une sorte de doxa toute puissante. Cette conception aride et réductrice est majoritaire chez les élèves. Certains connaissent lesdites règles par cœur, « J'écris ou sans accent quand je peux le remplacer par ou bien » me récite consciencieusement Augustin lors d'une mise au point sur les homonymes. La règle est connue mais elle est rarement appliquée. Il existe un profond décalage entre ce que les élèves savent, c'est-à-dire ce qu'ils sont capables de réciter et ce qu'ils sont capables d'appliquer quel que soit le type d'exercice proposé.

2) Une pression familiale et sociale.

Il est très clair que les parents considèrent l'orthographe comme une priorité dans l'apprentissage du français. Lors de la rencontre parents professeur du premier trimestre, le sujet est revenu à plusieurs reprises. La mère de Marine, une élève moyenne, m'a demandé, désespérée, ce qu'elle pouvait faire pour que sa fille progresse. Les manques en orthographe l'inquiétaient visiblement alors que sa fille a plutôt des lacunes en conjugaison, elle ne reconnaît pas certains temps.

L'orthographe est aussi une source d'inquiétude pour les parents d'Antoine, qui est pourtant un très bon élève. Ses parents, présents tous les deux, ont mis l'accent sur le sujet, après un bref bilan général, me demandant si j'allais faire des dictées. J'ai répondu par l'affirmative tout en leur expliquant que la dictée n'était pas la seule façon d'aborder l'orthographe et qu'il fallait aussi envisager les autres domaines constituant la matière. Cependant la question de l'orthographe n'a pas quitté leur esprit comme le confirme cette remarque : « Notre fils aîné a toujours eu beaucoup de difficultés en orthographe. » J'ai compris que cette préoccupation parentale était motivée par la comparaison entre les deux frères, elle agissait comme un filtre, dégageant des priorités.

Ces deux exemples montrent combien le français n'est pas perçu globalement, les parents attendent du professeur qu'il fasse acquérir à leur enfant une bonne orthographe, les autres composantes semblent secondaires. Cette attente des parents, plus ou moins consciente et verbalisée, conditionne le rapport des élèves avec l'orthographe. Celle-ci devient une

montagne qu'il leur faut péniblement gravir. Quand on est au sommet, on est reconnu comme étant un bon élève en français. Les fautes d'orthographe deviennent la hantise des élèves. Avant de commencer à écrire son conte, Benjamin me demande : « Est-ce que l'orthographe, ça compte ? ». Ma réponse par l'affirmative lui fait pousser un soupir de dépit, voilà que se dessine une difficulté supplémentaire à côté de l'évaluation stricte des connaissances. Cela lui crée un poids de plus qui lui fait ressentir le contrôle comme plus compliqué que ce qu'il était auparavant. Ce n'est pas un cas isolé, à l'annonce d'une dictée, Mickaël déclare : « De toute façon, j'ai toujours été nul en dictée. J'avais tout le temps zéro l'année dernière ! » Derrière la réelle difficulté de l'orthographe française et les lacunes tout aussi réelles de l'élève, cette phrase, prononcée par un enfant de douze ans, dénote un fatalisme certain, notamment à travers les indications temporelles. Mickaël renvoie une image négative de lui-même fondée uniquement sur ses résultats de dictée. Il s'identifie à ses résultats alors qu'il ne le fait pas quand il a un mauvais résultat en compréhension de texte.

« Il y a comme quelque chose de sacré dans la vision traditionnelle de l'orthographe, avec sa bible (la norme académique), son prêtre (le maître), son rituel (la dictée), son missel (le Bled), sa hantise de la faute, voire ses pénitences... » affirment Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat¹. En effet, les parents et, par ricochet, les élèves nous renvoient une image de l'orthographe stricte, sacralisée provoquant à la fois respect et angoisse chez les élèves. Que ce soit par les parents ou par les élèves, l'orthographe n'est pas appréhendée comme n'importe quelle autre composante de la discipline ; elle est investie des exigences parentales, une bonne orthographe est vue comme le signe d'une réussite scolaire et à terme sociale.

C. Difficultés du professeur.

La connaissance de ces informations m'a amené à engager une profonde réflexion sur l'enseignement de l'orthographe. En effet, comment réussir à concilier les attentes des parents, voire des élèves eux-mêmes avec les exigences des programmes ministériels.

1) L'orthographe au service du discours.

« Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours². » Il ne faut donc pas partir des objectifs orthographiques pour choisir les textes étudiés, au contraire, c'est le choix du texte qui

¹ *L'orthographe au collège. Pour une autre approche* p.101.

² *Enseigner au collège. Programmes et accompagnement*. P.15.

conditionne les prolongements linguistiques. Cette démarche renouvelle l'enseignement de l'orthographe et de la langue en général. Elle ne correspond pas à la façon dont j'ai moi-même appris, cette différence rend la mise en pratique de cette démarche encore plus difficile, car il faut aller à l'encontre de ce qu'on a fait jusqu'à présent. Cela nécessite de revoir la place de la langue dans l'enseignement du français. Toutefois, si l'orthographe doit être mis au service du discours, il n'en a pas moins des objectifs spécifiques regroupés dans un programme. Il revient au professeur de mener de front les liens entre lecture, écriture, oral et langue à l'intérieur des séquences et la progression propre au domaine orthographique d'une séquence à l'autre. Cela demande un constant va et vient entre une vue d'ensemble, le projet pédagogique annuel, et une vue précise des points orthographiques présents dans chaque séquence.

2) Comment aborder ces notions ?

Une fois la progression établie en grammaire et en conjugaison, je ne voyais pas comment intégrer l'orthographe dans mes séquences. Autant mettre en lien l'étude de l'imparfait avec celle de la situation initiale d'un conte m'avait paru pertinent, autant je ne voyais pas quel prolongement orthographique je pouvais tirer. Pendant les deux premiers mois de l'année, j'ai donc abordé l'orthographe lors des comptes rendu de devoirs. Après avoir effectué la correction strictement dite des exercices, je mettais en place une mise au clair sur un point particulier qui avait suscité des erreurs chez bon nombre d'élèves : nous avons ainsi revu les homonymes grammaticaux, les accords sujet /verbe par exemple.

Bien qu'utile, cette façon de procéder n'était pas satisfaisante. Elle ne permettait pas d'aborder l'ensemble du programme ni d'en montrer la cohérence. Fallait-il alors passer par l'apprentissage de règles et privilégier les automatismes des élèves ou, au contraire, fallait-il partir des productions des élèves et les amener à réfléchir à partir de celles-ci ? La deuxième approche, respectant l'esprit des programmes, me paraissait stimulante mais aussi délicate à mettre en place au vu des élèves de la classe : difficile d'analyser trois lignes en guise de texte.

Peu de ces interrogations ayant reçu une réponse satisfaisante, j'ai mis en place avec mes élèves un certains nombres de dispositifs visant à répondre aux exigences du programme tout en prenant en compte les difficultés des élèves mais aussi en tentant de modifier leur rapport à l'orthographe.

II Pour une approche plus constructive de l'orthographe.

A. Dédramatiser l'orthographe et lui donner du sens.

Tout en réfléchissant au contenu de mon enseignement, j'ai essayé de modifier le rapport entretenu par les élèves avec l'orthographe. Il est impossible de mettre en place une pratique efficace en s'appuyant sur des représentations aussi négatives de la matière. Il faut avant tout relativiser les choses avec les élèves, il ne s'agit pas bien évidemment de tomber dans l'excès inverse et de présenter l'orthographe comme quelque chose d'inutile et de négligeable mais au contraire de faire prendre conscience aux élèves des enjeux.

1) Dédramatiser la situation.

Une des approches a consisté à élaborer avec les élèves de façon précise les exigences concernant la séquence en cours. De cette manière, ils savaient exactement sur quelles connaissances ils allaient être évalués afin de réduire au maximum les mauvaises surprises ou les angoisses. En même temps, ils se rendent compte qu'on ne leur demande pas de tout savoir et maîtriser d'un coup. Ainsi, dans les premières séquences, nous nous sommes fixés seulement deux exigences : le respect de la ponctuation et l'utilisation des majuscules. Nous avons peu à peu rajouté les accords sujet/verbe, les accords nom/déterminants,...Ce découpage a permis à certains élèves de voir qu'ils étaient capables de répondre aux exigences minimales.

Dans le même temps, j'ai beaucoup insisté sur le fait que personne n'était nul en orthographe ni dans aucun autre domaine. Seuls leurs résultats pouvaient être mauvais mais ils ne se réduisent pas à des résultats, ils sont des individus à prendre dans leur globalité. Cette phase préalable à la mise au travail a occupé un temps plus ou moins long selon le niveau des élèves. Ceux qui ont peu de difficultés ont réagi plus vite que ceux pour qui le maniement de la langue est malhabile. Avec ces derniers, j'ai établi un échange plus individuel, les prenant à part afin de leur expliquer que les erreurs d'orthographe – et non les fautes – ne sont pas plus graves que les erreurs de calcul en mathématiques. Le passage par le dialogue m'a aussi été utile pour éviter le découragement des élèves faibles qui ne voyaient pas d'évolution dans leurs résultats. Le dialogue est souvent difficile à établir, car beaucoup d'élèves se ferment à l'idée d'évoquer leurs « problèmes » mais, quand on réussit à le mettre en place, il permet de relativiser et redonne confiance en eux à ceux qui en ont besoin.

Le processus de dédramatisation passe aussi par une réflexion sur la notation. C'est pourquoi j'ai adopté le système de l'évaluation positive en matière de dictée. La première fois, les résultats les ont enchantés, parce qu'ils étaient supérieurs à leurs estimations. Dans la même optique, j'ai proposé aux élèves des exercices d'orthographe que j'ai relevés et annotés mais je ne les ai pas notés. Cette façon de procéder les a beaucoup surpris, car pour eux tout travail doit être noté. Je leur ai expliqué que ces exercices étaient des entraînements et non des contrôles. Tous les exercices n'ont pas besoin d'être notés pour avoir de la valeur. Quand les élèves savent que le travail ne sera pas noté, ils ont tendance à le prendre de manière plus détendue, leur production ne sera pas sanctionnée. Bien entendu, il ne convient pas de procéder trop souvent de cette manière, car les élèves considèrent alors le travail demandé comme négligeable et y accorde peu d'attention.

2) Donner du sens à l'orthographe.

Dans le même temps, il m'a semblé important de redéfinir avec les élèves les enjeux de l'orthographe. En effet, ils ne perçoivent pas l'intérêt et le rôle de l'orthographe et par conséquent de son apprentissage. Ayant demandé à Damien de corriger ses erreurs à l'aide d'un dictionnaire, celui-ci me répond : « Mais à quoi ça sert, puisque vous avez compris ce que j'ai écrit ? ». Dire que je comprends parce que je cherche à comprendre et même parfois parce que je devine ce qu'il a voulu exprimer serait plus proche de la vérité. Un retour sur la première séquence qui avait pour objet les exigences minimales de la communication a permis d'argumenter ma réponse. Nous avons étudié un bref passage des *Femmes savantes* (II, 6) de Molière, passage dans lequel Bélise et Martine ne se comprennent pas à cause d'un quiproquo entre la grammaire et la grand-mère. Appuyer cet exemple littéraire par une situation vécue en classe est facile : lorsque je demande à un élève de répéter ce qu'un autre vient de dire, il est fréquent que le mot employé ne soit pas le bon mais seulement approchant, car l'élève n'était pas attentif. Ainsi les élèves perçoivent mieux l'importance de l'orthographe et la lecture, l'orthographe et l'écriture, cependant tout cela reste relativement abstrait pour les élèves et donc a une efficacité réduite.

Donner du sens à la matière passe aussi par le choix d'une approche didactique appropriée. Utiliser la démarche inductive m'a paru, malgré les objections soulevées plus haut, le plus efficace, d'autant plus qu'elle est préconisée par les instructions officielles : « Les acquisitions orthographiques s'effectuent, dans la classe, à partir d'activités d'observation, de repérage, de manipulation puis de réinvestissement dans une démarche

inductive¹ ». Les élèves lisent un texte, observent par exemple que le narrateur est une femme, puis repèrent les marques de l'énonciation dans l'ensemble du texte. C'est seulement après avoir suivi toutes ces étapes que les élèves peuvent formuler une règle, à savoir ici l'accord du participe passé employé avec être ou bien l'accord de l'adjectif avec le nom. Ainsi le professeur se rend plus facilement compte si les élèves ont compris ou non, puisque ceux sont eux qui formulent la règle ; ils comprennent mieux la raison d'être le rôle de cette règle par rapport à une règle qui leur est imposée, ce qui n'empêche pas que de nombreux exercices soient nécessaires avant que la règle ne soit acquise. D'ordinaire, les élèves apprennent les règles par cœur mais ne les appliquent pas, car ils n'en perçoivent pas les tenants et les aboutissants.

Donner du sens à la pratique orthographique, c'est aussi lutter contre l'idée que l'organisation de la langue est totalement arbitraire. Le programme de 6^e prévoit de mener de front l'étude de l'orthographe qui indique la cohérence du propos et celle des graphies qui portent trace de l'histoire de la langue. Même si les mauvaises graphies de mes élèves ne gênent que très rarement la compréhension de leur production, il est souhaitable de les limiter le plus possible à mon avis. J'ai fréquemment recours à l'étymologie afin d'expliquer une graphie qui les désoriente ou leur pose problème. La plupart des élèves oublie le s à la fin de « temps », pour les aider à le retenir, je leur ai expliqué que le mot venait du latin *tempus* dans lequel le s s'entendait. Le même travail a été fait pour le mot voix, la mise en relation avec le latin *vox* a élucidé la présence du x muet et leur a fourni un aide mémoire pour retenir cette graphie. Ce détours par l'étymologie permet de montrer aux élèves l'évolution de la langue au fil du temps et les sensibilise au latin. Cette approche, bien que ponctuelle, semble avoir des conséquences plutôt positive, car les élèves retiennent mieux ce qu'on leur a expliqué.

B. Une mise en jeux de l'orthographe.

L'orthographe, malgré le dialogue engagé avec les élèves, restait encore un animal sauvage mal apprivoisé. Il a fallu rechercher des dispositifs proposant une approche plus attractive pour des élèves de 6^e.

1) Le défi des mots.

Sur les conseils d'une formatrice de l'I.U.F.M., j'ai mis en place un travail sur les familles de mots. Ce travail a pris l'aspect d'un jeu que j'ai appelé le défi des mots. Je

¹ *Enseigner au collège. Programmes et accompagnement.* P.49

propose à chaque début de cours un mot, si possible en lien direct avec le texte étudié, et je demande aux élèves de trouver individuellement le plus de mots possibles de la même famille. Dans un deuxième temps, les mots sont mis en commun, chacun compte combien il en avait trouvé, est déclaré vainqueur l'élève qui a trouvé le plus de mots et avec une graphie correcte. La première fois, les élèves étaient désorientés puis ils se sont pris au jeu. Le mot mythe, dans la séquence sur les mythes de création, nous a amené à parler de mythologie, mythologue, mythomane, mythomanie,... Tout en s'amusant, les élèves accroissent leurs compétences orthographiques et lexicales, puisque généralement aucun des élèves n'a trouvé l'ensemble des mots ; de plus, j'en rajoute parfois quelques uns qui me paraissent importants. Je pense que la mise en relation est nécessaire à la démarche intellectuelle, l'élève doit pouvoir associer des mots les uns avec les autres ; c'est pourquoi je demande souvent à mes élèves de me donner un synonyme ou un antonyme d'un mot du texte ainsi que sa graphie.

2) Les ateliers d'écriture.

La mise en relation, les associations d'idée sont des pratiques utilisées par des auteurs tels que les surréalistes et se sont développées à travers les ateliers d'écriture. Cette pratique qui réunit de plus en plus de personnes m'a semblé intéressante à mettre en place dans le cadre de la classe, car elle offre à tous les élèves la possibilité d'être des écrivains. « Il ne s'agit absolument pas de promouvoir une approche ludique (l'orthographe dans la joie) par simple culte de la facilité et du plaisir d'apprendre en espérant ainsi mieux « faire passer la pilule », il s'agit au contraire, au travers d'activités en apparences gratuites, de mobiliser ses compétences en orthographe, de jouer avec les contraintes de l'orthographe – et ce faisant en prendre conscience – pour résoudre un problème d'écriture¹ ».

Souhaitant aborder l'orthographe de façon détournée et attractive, j'ai proposé à mes élèves de participer à un atelier d'écriture dans le cadre de l'Aide au Travail Personnalisée (A.T.P.). Ils n'étaient pas très contents au départ, car écrire est pour la grande majorité une activité pénible et laborieuse. Après la lecture du texte de Roland Barthes² « J'aime, je n'aime pas », je leur ai demandé d'écrire un texte sur ce modèle. Les productions ont été plus ou moins intéressantes selon l'investissement des élèves, leur état d'esprit par rapport à l'activité ainsi que la richesse de leur vocabulaire, toutefois, ils ont travaillé l'orthographe usuelle (les mots utilisés étaient d'usage courant) et les accords au sein du groupe nominal. Les élèves étant en petit groupe, j'ai pu apporter mon aide lorsque cela était nécessaire. Dans l'atelier

¹ C Brissaud et D.Bessonat, *L'Orthographe au collège. Pour une autre approche*, p.116.

² Texte extrait de *Roland Barthes par Roland Barthes*.

d'écriture, c'est la production écrite en tant que signifiant qui est importante et non l'orthographe, les élèves travaillent leurs compétences linguistiques sans s'en apercevoir.

3) Nécessité d'un bagage métalinguistique.

Les élèves entrant en 6^e sont sensés avoir acquis un bagage métalinguistique minimum. «En effet, au cours du cycle 3, il est impératif de familiariser les élèves avec un métalangage issu du travail des grammairiens réservé uniquement à l'école, mais qui doit prendre du sens pour eux s'ils veulent continuer à progresser dans leur travail en français au collège¹ » affirment Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste. Néanmoins, les élèves ne maîtrisent pas des notions de base telles que les catégories grammaticales. Les terminologies telles que nom, verbe, adjectif leur sont familières mais elles sont vides de sens, les élèves ne les rattachent à rien. Ils ne savent pas comment reconnaître un verbe ou pire ils croient savoir et s'appuient sur de mauvais raisonnements. Relevant le groupe «un grand bouleversement » dans un texte, je demande à quelle classe grammaticale appartient le mot «bouleversement », deux élèves s'écrient « verbe » donnant comme justification la finale –ent. Les élèves s'attachent à la composition du mot, ils se fixent sur un élément qu'ils ont identifié comme étant la marque de pluriel d'un verbe. A aucun moment la place du mot dans la phrase n'entre en considération ni la proximité d'un déterminant.

Afin d'essayer de leur faire percevoir les différences entre les mots, leurs caractéristiques spécifiques, j'ai écrit une quarantaine de mots sur des petits bouts de papier, je les ai mélangés puis placés dans une enveloppe. En classe, lors d'une séance en demi groupe, j'ai demandé à chaque élève de tirer un papier, de lire le mot et de donner sa classe grammaticale. L'expérience a été intéressante. Les bons élèves n'ont bien sûr eu aucun problème, ceux ayant quelques difficultés ont hésité quand le mot était plus complexe tel que le nom maléfice, confondu avec maléfique. Quant aux élèves en grandes difficultés, ils se sont souvent trompés, énumérant ensuite toutes les possibilités avant de trouver la bonne. Le bilan de cet exercice est donc mitigé en ce qui concerne l'efficacité.

Aussi intéressantes et pertinentes que soient ces activités, elles ne peuvent se substituer à un travail en profondeur sur la production écrite et la nécessité d'analyser leur propre production.

¹ *Orthographe et écriture : pratique des accords*. P.81

III Vers une pratique réfléchie de l'écriture.

La mise en place de tous ces dispositifs a contribué à faire évoluer la représentation première des élèves en matière d'orthographe et a même permis à certains de progresser. Néanmoins, il est nécessaire au cours de l'année d'amener les élèves à travailler l'orthographe en même temps que d'autres compétences et non plus seulement dans des exercices spécifiques. Cela croise un des objectifs de la 6^e qui est de permettre aux élèves de produire un texte respectant le plus possible les normes orthographiques. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de les habituer à avoir un retour réflexif sur leur texte et à se poser eux-mêmes les questions que jusque là le professeur leur posait pour les aider. Cet apprentissage d'une écriture autonome et réfléchie passe bien évidemment par l'acquisition du principe de relecture et un travail sur le brouillon.

A. Apprendre à se relire.

1) Importance de la relecture.

Le principe de relecture est loin d'être intégré par les élèves qui y voient un travail inutile et une perte de temps, pourtant cette étape est aussi importante que l'écriture elle-même. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, les élèves ont des acquis orthographiques mais ils ne savent pas les appliquer, le professeur est là pour les entraîner à écrire afin de faciliter la transposition des connaissances orthographiques en situation de production. « Il est donc nécessaire d'associer l'apprentissage explicite des principes de fonctionnement de l'orthographe et les pratiques d'écriture qui les mettent en oeuvre¹ ». Cette démarche illustre le but à atteindre défini dans les programmes : « La principale raison d'être de l'orthographe étant de rendre lisible la cohérence d'un texte (accords, choix parmi les homonymes), l'objectif global de son enseignement est de rendre l'élève capable de manifester et de signifier cette cohérence dans l'écriture de son texte². » L'élève doit aussi maîtriser l'orthographe en situation de production, compétence difficile à acquérir pour les élèves.

2) Petit éclairage théorique.

En effet, ceux-ci, à cause de leur jeune âge, ne peuvent pas écrire et faire attention à l'orthographe, il existe un « décalage entre le temps de la production et celui du contrôle des

¹ *Orthographe et écriture : pratique des accords.* P.12

² *Enseigner au collège. Programmes et accompagnement.* P.48.

formes, qui ne peut pas se faire simultanément, mais après que le texte a été écrit sur le papier¹. » Deux étapes successives sont nécessaires pour produire un texte cohérent, or les élèves ont tendance à ne s'intéresser qu'à la première qui leur demande déjà, généralement, beaucoup d'énergie.

3) Comment faire intégrer ce principe aux élèves ?

Avant que se relire ne devienne un automatisme, il a fallu l'imposer aux élèves. Quand un élève me rend sa copie, je lui demande s'il a relu son texte ; je sais que ce n'est pas le cas, c'est pourquoi je lui rends sa copie pour qu'il le fasse à ce moment-là. Lors des évaluations sommatives, ou évaluatives d'ailleurs, j'instaure systématiquement un temps de relecture. Au début, je faisais le travail avec les élèves, donnant les consignes au fur et à mesure : dans un premier temps, vous vérifiez la ponctuation et les majuscules en début de phrase, puis l'accord sujet/verbe. Peu à peu je ne leur ai plus répété les consignes, leur rappelant simplement de penser à se relire. J'ai remarqué que la plupart des élèves essayaient d'appliquer les consignes, toutefois, peu d'erreurs étaient corrigées. Les élèves ne prenaient pas de distance avec leur texte ; quand il faut se relire, ils s'arrêtent au sens, sont repris par leur histoire et ne s'interrogent pas sur la forme.

Souhaitant les inciter, à terme, à analyser leur écriture, j'ai abordé le travail de façon détournée en leur proposant une dictée commentée. Je dictais une phrase, puis je leur laissais le temps de la relire et de noter leurs commentaires en face. Un temps assez long a été nécessaire à la mise en pratique de cet exercice : les élèves n'en avaient jamais fait, la notion de commentaires les déstabilisait. Ils pensaient que je leur demandais d'expliquer le texte ou de me donner leur avis sur le texte, texte que nous avons étudié au préalable en classe. Les commentaires ont été très divers. Certains n'ont rien écrit, comme si rien, ou plutôt tout, leur avait posé problème ; d'autres, comme Marion, ont simplement noté : « Je pense m'être trompée à fracca. » (lire fracas bien sûr), attirant ainsi mon attention sur des graphies erronées plus que sur de réels problèmes orthographiques. Quelques élèves ont produits des commentaires intéressants à ce niveau. C'est le cas de Charlène² qui a un savoir orthographique fragile. Après m'avoir redemandé des explications sur ce qu'il « fallait écrire », elle a tenté de mettre en lumière ses difficultés, j'avais en effet donné comme objectif ma volonté de les aider à progresser grâce à une meilleure connaissance de leurs manques. Elle a notamment noté ses hésitations entre des homonymes tels que les déterminants

¹ *Orthographe et écriture : pratique des accords*. P.13.

² Voir sa copie en annexe.

démonstratif (ces) et possessif (ses). Ces remarques mettent en évidence un début de réflexion sur la langue, même s'il ne s'agit pas encore de la production personnelle des élèves. Ils s'interrogent sur le choix des mots, leur place dans la phrase,...

B. Le travail sur le brouillon.

1) Observation du comportement des élèves.

Ce travail de relecture débouche tout naturellement sur un travail sur le brouillon. En toute logique, puisqu'ils ne se relisent pas, les élèves n'utilisent pas de brouillon. C'est la première chose que j'ai remarquée lors des évaluations nationales. La dernière séquence était consacrée à la production d'un article de journal, aucun des élèves n'a utilisé de brouillon.

Cette observation m'a poussé à choisir un brouillon de Rimbaud parmi les supports de ma première séquence qui portait sur la communication. Les élèves ont émis des critiques concernant la présentation du texte, les erreurs, les ratures sans tenir compte du statut de brouillon, information figurant dans le paratexte. Ils ont appréhendé le texte comme un texte définitif, ils n'ont pas pris conscience du fait qu'un texte peut constamment subir des modifications.

Quand on place l'élève en situation de production, le constat est le même. Lors de l'écriture d'un conte, j'ai imposé l'usage du brouillon. Quand j'ai fait remarqué à Augustin qu'il ne respectait pas la consigne, il m'a répondu : « C'est pas grave, j'ai tout dans la tête. » Pour lui, le brouillon n'est qu'un pense bête qui évite d'oublier des idées.

2) Recherche d'explications.

Les élèves se focalisent sur le travail d'imagination, le contenu et non la manière d'écrire. Comme nous l'avons vu en ce qui concerne la relecture, le développement cognitif des élèves ne leur permet pas d'écrire et de corriger simultanément son orthographe. L'acte d'écrire met en jeu de nombreuses compétences chez l'élève, celui-ci « doit accomplir simultanément de multiples tâches qui « épuisent » ces capacités : planifier et structurer son texte, chercher les mots et les idées, construire ses phrases, choisir l'orthographe et la ponctuation, ...¹ »

Le jeune élève ne peut pas se concentrer sur tous ces points en même temps, il est forcé de faire des choix. Il donne logiquement la priorité au sens, souhaitant avant tout faire passer un message et relègue l'orthographe au second plan, quand il ne le néglige pas tout à fait.

¹ *Orthographe et écriture : pratique des accords.* P.14

3) Revalorisation du brouillon.

Afin de motiver l'usage du brouillon, j'ai pensé qu'il ne suffisait pas de le présenter comme non négligeable mais aussi de le montrer aux élèves. Malgré le travail préalable, les élèves continuent, pour une large part, à focaliser leur attention sur la note. Il m'a semblé que, pour être efficace, il fallait pour une fois s'appuyer sur les représentations des élèves.

J'ai donc proposé aux élèves d'écrire leur texte au brouillon et de venir me le montrer. J'ai noté dessus les types d'erreurs relevés sans les pointer précisément dans le texte. Ils ont ensuite eu un temps pour rechercher, corriger leurs erreurs et apporter des modifications avant de le mettre au propre. Ils procèdent alors à une relecture ciblée. J'avais moi-même conservé mes observations. Ainsi j'ai pu tenir compte des corrections apportées lors de la notation. Les élèves ont apprécié ce type de travail qui les sécurise. Ils peuvent accorder toute leur attention aux idées, puisque c'est le professeur qui va leur mettre en évidence les erreurs. Le passage par le brouillon va limiter le nombre d'erreurs à leurs yeux. Je précise «à leurs yeux», car, dans les faits, les corrections sont plus ou moins pertinentes. Ce travail a été peu efficace pour les élèves qui ont des carences orthographiques importantes.

CONCLUSION.

Les remarques des élèves ou des parents au sujet de l'orthographe nous ramènent constamment à une approche traditionnelle de la matière, l'enseignement du français est souvent ramené à l'apprentissage de l'orthographe, cette divinité toute-puissante. Cette représentation, issue de la troisième république, est ancrée dans les esprits à tel point que l'orthographe est élevée au rang de mythe. Ainsi toutes les tentatives de réforme de l'orthographe ont fait l'objet de vives critiques et de débats acharnés.

Toutefois, cette sacralisation de l'orthographe est typiquement française. Pourquoi les langues de nos voisins européens ne donnent-elles pas lieu à de telles discussions ? Sans parler d'éléments propres à la culture française, il est clair que le français est une langue à l'orthographe complexe comparativement à des langues comme l'italien, puisque le code oral ne coïncide pas avec le code écrit en français. Malgré cette spécificité ou peut-être à cause de celle-ci, la maîtrise de l'orthographe passe nécessairement par une connaissance métalinguistique. Cependant cette dernière ne doit pas se réduire à un savoir, ce qui serait vain : elle devient un véritable savoir faire grâce à une pratique d'écriture régulière.

L'objectif est de faire prendre conscience à l'élève, même si cela va à l'encontre de ses certitudes les mieux établies, qu'un texte n'est pas figé, qu'il peut constamment être modifié. Le professeur doit donner à l'élève les outils qui vont lui permettre d'analyser sa propre production. La plus grosse partie du travail se situe au niveau des chaînes morphologiques, c'est-à-dire « les suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux¹ ». La maîtrise des accords sujet/verbe ou nom/adjectif par les élèves demande beaucoup de temps. Il est souhaitable d'articuler ce travail avec une réflexion sur le rôle du brouillon. En effet, dans ce domaine aussi, les élèves ont besoin de temps pour acquérir des automatismes, notamment parce qu'ils opposent une vive résistance à l'usage du brouillon.

A ce jour, les résultats sont mitigés, un embryon de réflexion sur la langue s'est engagé mais le travail sur le brouillon est peu satisfaisant : les élèves n'en perçoivent toujours pas l'utilité. D'ici la fin de l'année, il me semble pertinent d'envisager d'autres approches du brouillon. Une des possibilités consiste à relever le brouillon lors d'une première séance, le noter puis le rendre pour le retravailler lors d'une deuxième séance. Les élèves rendront le texte définitif accompagné du brouillon afin que je puisse évaluer les modifications apportées. Une étape transitoire dans l'apprentissage d'une écriture autonome serait de faire corriger le

¹ J.-P.Jaffré, D.Bessonnat, « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques*, n°77, 1993, pp.25-42.

brouillon par un camarade, ce qui permettrait de donner un autre destinataire au texte. Les élèves sont prêts à fournir plus d'efforts lorsque le professeur n'est pas le seul destinataire du texte. Je n'ai pas encore mis en place de véritables écrits socialisés avec la classe. Toutefois, j'ai demandé à mes élèves, en évaluation de fin de séquence, d'écrire deux lettres dans lesquelles ils racontaient leurs vacances : l'une m'était adressée, l'autre avait pour destinataire leur meilleur ami. Même si le travail était fictif, les élèves se sont pris au jeu.

A la lecture de ce mémoire, miroir de la pratique orthographique mise en place, cette dernière peut sembler manquer de cohérence. En fait, ce mémoire est plutôt le reflet d'une pratique résultant d'une réflexion globale sur l'orthographe. Cette réflexion a essayé de tenir compte de la difficulté des élèves, des objectifs à atteindre et des tâtonnements du professeur dans le choix d'une démarche pédagogique adaptée.

BIBLIOGRAPHIE.

Enseigner au collège, programmes et accompagnement, 220 pages, CNDP, 2002.

Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée, 105 pages, CRDP de Dijon, 2002.

Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat, *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*, 255 pages, CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, 2001.

Nina Catach, *L'Orthographe*, 128 pages, Que sais-je ?, PUF, 1978.

Nina Catach, *Les délires de l'orthographe*, 350 pages, Plon, 1989.

Jean-Christophe Pellat et Gérard Teste (sous la direction de), *Orthographe et écriture : pratique des accords*, 129 pages, CRDP d'Alsace, 2001.

ANNEXES

Quatre copies de la dictée commentée extraite du livre I des *Métamorphoses* d'Ovide.

Le texte avait été étudié la semaine précédente dans le cadre de la séquence sur les mythes de création. On remarque, dans ces copies, une volonté de réflexion sur la langue de la part des élèves. Antoine et Alexis ont une orthographe maîtrisée de manière générale ; dans ce texte cependant, Alexis a eu beaucoup d'hésitations. Les deux autres copies appartiennent à des élèves dont les compétences orthographiques sont plus fragiles ; toutefois, l'exercice semble faciliter la mise en mots des difficultés, des hésitations.

Charlene

Vendredi 19 Mars

6^o3

Dictée Commentée

Texte Dictée

Le déluge.

① Il enferme l'aquilon
dans les entrées d'eau
est tout les vents qui
chassent les nuages
annoncer, puis il
déchaîne le chaos.

② Le chaos aux ailes
humides s'envoient ;
sont visages terribles
et voiles de ténèbres
noir comme la poise ;
sa barbe, chargé de
brouillard, l'eau coulent

Commentaires

① Dans cette ^{phrase} il ma était
difficile pour les accords.
Et de trouver les verbes

② Cette phrase a
été difficile par rapport
au accord des verbes.

③ Cette phrase par rapport
à la terminaison des adjectifs

④ Cette phrase a été
difficile pour l'accord
des verbe et la terminaison
des adjectifs.

Antoine

Vendredi 19 Mars

Dictée commentée

Dictée

Commentaires

Le déluge.

accord à amorceles

Il enferme l'Aquilon accorba de chaîne

dans les antres d' accord à enferme

Ede et tous les vauix à aux

qui chassent les nuages accord à chargeie

amorceles, puis il accord à mazes

déchaîne le Ntus. accord à chargeie

Le Ntus aux ailes accord à vaie'

humides s'emorde; accord à de creux

son visage terrible accord à blancs.

est vaie' de ténèbres accord à ruisselles

mazes comme la accord à vapeurs

paix; sa barbe,

Suite →

19/03/64

Vendredi 19 Mars

Alexis

Dictée Commentée

Le déluge.

Il enferme l'Aquilon
dans les entrées des d'Éaule
et tous les vents qui
chassent les nuages amon-
celés, puis il déchaîne
le Notus. Le Notus aux
ailes humides s'envole; son

visage terrible et voilé
de ténèbres noires comme la
nuit, sa barbe, chargée
de brouillard; l'eau
coule de ses cheveux
blancs; son front est
couvert de vapeurs;
ses ailes et son sein
ruicellent.

Pas sûr de l'orthographe
d'Éaule,
Amoncelés mauvais

hésitation entre "et" et "est"

hésitation entre sein et saint

hésitation entre un C ou un S.

↳

Vendredi 19 mars

Alice 603

Dictée Commentée

Texte Dictée

Commentaires

Le déluge.

Il enferme L'Aquillon
dans les entrées d'Éaull
et tous les vents qui
chasse les nuages
amoncelés, puis il
déchaîne le Notus. Le
Notus aux ailes humides
s'envole; son visage terrible
est voilé de ténèbres noires
comme la poix; sa barbe,
chargé de brouillard;
l'eau coule de ses cheveux
blancs; son front est
couvert de vapeur; ses
ailes et son sein ruicelles
Il presse de sa large
main les nuages et un
grand fracas éclate;
puis d'épais nuages, se
déchargés du haut des
airs.

Je ne sais pas si
amoncelés est un
verbe.

Je remarquée qu'on
le décrivé; dans
la phrase ses cheveux
blancs je hésite entre
ses et ces. Je ne
sais pas si après
les points virgules
il valait des majuscules.

au mot ruicelles je
ne sais pas si il y a
un "s".

J'ai oublié de
écouter des lignes