

Complément au guide méthodologique imprimé.

En général	3
A. A propos de la compréhension des textes et des consignes. (p. IV)	3
D. A propos de la méthodologie et de la découverte de stratégies. (p. V).....	3
E. A propos des justifications d'une graphie.
F. A propos du doute orthographique.	5
Pour le buffet de dictée « Copie » (p. V à IX)	6
A propos des stratégies de copie. (p. VII)	6
A propos des cartes OhOh ! (p.23)	6
Travailler sur un texte connu ou inconnu, facile ou compliqué ?.....	6
La dictée C.1. Copie « en duo » p. 11	7
A propos du ressenti.....	7
La dictée C.4. Copie « par groupes de sens » p. 15	7
Écho de classe	7
Variante.....	8
Pour le buffet de dictée « Zoom » (p. X à XIII)	9
La dictée Z.1. Zoom sur le « s » p. 29	9
A propos des difficultés d'élèves.	9
Quelques prolongements possibles.....	9
La dictée Z.2. Zoom sur le « t » p. 35	9
La dictée Z.3. Zoom sur toutes les lettres muettes p. 35	9
La dictée Z.4. Zoom sur le son [e] et le son [ɛ]	9
La dictée Z.5. Zoom sur les verbes terminés par « er » ou « é » p.51	10
A propos de la tâche « repérer les verbes en [e] » dans les activités 2 et 3	10
A propos du travail de substitution	10
A propos de cas particuliers	11
La dictée Z.6. Zoom sur l'homophonie p. 59.....	11
Pour le buffet de dictée « Liens » (p. XIV à XVII).....	12
A propos du vocabulaire utilisé :	12
La dictée L.1. « Liens » p. 74	12
A propos de la mise en évidence des accords par des ponts.....	12
A propos de la mise en évidence des accords par les numéros.....	13
A propos de l'activité 6 : mise en évidence des accords nom – adjectif (ou participe passé employé comme adjectif).....	13
A propos de l'activité 6 : mise en évidence des accords sujet - verbe	13
La dictée L.2. « Classe de mots » p. 83.....	13
A propos du tableau classe de mots	13
A propos des constats à faire	14
A propos des marques à entourer (activité 2).....	14
A propos du rapport entre les marques et les classes des mots.	14
A propos du rapport entre les mots décideurs et les classes de mots	15

A propos des marques de genre.....	15
A propos des marques de nombre.....	16
A propos des marques de personne.....	16
A propos de l'activité n° 5 p. 87.....	16
La dictée L.3. « Alarmes ».....	17
A propos des "ALARMES spontanées".....	17
A propos des ALARMES spontanées "les, nous, vous, leur/leurs".....	18
A propos de "les, la, le, l'" pronom et non décideur.....	18
A propos de "nous, vous" pronoms non décideurs.....	18
A propos des stratégies pour vérifier les ALARMES.....	18
A propos de lister les alarmes.....	19
A propos d'un listing personnel d'ALARMES comme ressource.....	19
A propos d'affiner ou ajouter des ALARMES.....	19
A propos des ALARMES réfléchies basées sur la reconnaissance de la classe.....	20
La dictée L.4. « Marque ou non marque » p. 96.....	20
A propos de l'activité n° 1 : noter une variation dans le tableau.....	20
A propos de l'activité n° 1 : solutions et commentaires.....	20
A propos de l'activité n° 2 : solutions et commentaires.....	21
A propos de l'activité n° 2 : différenciation.....	21
A propos de l'activité n° 3 : solutions et commentaires.....	22
A propos de l'activité n° 4 : solutions et commentaires.....	23
A propos du x et du d.....	23
La dictée L.5. « Accord du participe passé » p. 102.....	23
Pour le buffet de dictée « Intégration » (p. XVIII à XX).....	25
La dictée I.1 « Corriger et expliquer» p. 113.....	25
A propos des affiches dans l'activité 1.....	25
A propos de la recherche des erreurs.....	25
A propos du classement des fiches (activité 3).....	25
La dictée I.2 « Anticiper» p. 123.....	25
A long terme.....	25
A propos de dicter comme un robot.....	26
A propos de l'activité 5.....	26
La dictée I.3 « Négocier» p. 129.....	26
A propos du but de cette dictée.....	26
A propos du travail par 2 :.....	26
A propos de recommencer la même phrase ou le même texte le lendemain.....	26
A propos de la dictée du jour en collectif p. 133.....	26
A propos de la co-dictée p. 134.....	27
A propos de la dictée dialoguée p. 135.....	27
La dictée I.4 « Relire» p. 136.....	28

En général

A. A propos de la compréhension des textes et des consignes. (p. IV)

Lorsque vous vous assurez après quelques minutes de recherche individuelle que chacun a bien interprété la consigne, profitez-en éventuellement pour demander quelles stratégies ils utilisent pour comprendre le travail à faire. Si ce moment dépasse le cadre de l'orthographe, il est toutefois très intéressant pour :

- l'enseignant qui entend ainsi les stratégies de lecture utilisées ;
- l'élève qui a des difficultés dans la lecture de consignes, puisqu'il entend ce qu'il pourrait faire, (mais comprend-il ?);
- l'élève qui a compris la consigne puisqu'il est obligé de mettre des mots sur son travail de lecture.

Vous pouvez aussi profiter de ce moment pour rappeler d'une part le but de l'activité et d'autre part, la présence, à la fin de l'activité, d'un moment de prise de recul journalière et/ou d'un réinvestissement dans l'écrit.

Lorsqu'on propose plusieurs choix de textes pour une même activité, c'est d'une part pour laisser le choix soit à l'élève, soit à l'enseignant et d'autre part pour permettre aux élèves plus forts, de travailler sur un nouveau texte. Par contre, nous conseillons fortement de proposer le même texte, plusieurs jours de suite, aux élèves en difficulté. Cela leur permet d'une part de mettre en mémoire et d'autre part de se voir progresser.

D. A propos de la méthodologie et de la découverte de stratégies. (p. V)

Les bonnes ou les mauvaises réponses.

N'oublions pas qu'une bonne réponse est parfois le résultat du hasard alors qu'une mauvaise réponse est parfois la preuve d'un apprentissage « incomplet ».

Exemples : 2 élèves ont écrit "tu les manges"

- Elève n° 1 : "tu les manges". Pourquoi as-tu mis "s" à manges ? Parce qu'il y a les, ils sont plusieurs.
- Elève n° 2 : "tu les mange". Pourquoi as-tu mis "e" à mange ? Parce que j'allais mettre "s" mais j'ai vu que le "les" il était avec le verbe. Je me suis rappelé que dans ce cas le "les" n'a pas d'influence sur le verbe, c'est quand il est avec un nom et / ou un adjectif.

Quelle que soit la branche, on ne peut se fier uniquement à présence d'une bonne réponse pour vérifier qu'un élève a compris.

La (les) stratégie(s) découverte(s) par les élèves.

Ne soyons pas dupes ! Ce que la classe a trouvé ne correspond généralement qu'à l'addition des découvertes de quelques élèves. Il convient de proposer le même contenu, les jours suivants pour qu'un maximum d'élèves puisse (re)découvrir ce qui l'a été par quelques-uns le premier jour.

Souvent l'élève écrit spontanément, sans se poser de questions. Lorsqu'on lui demande pourquoi il a écrit tel mot de telle façon, il arrive régulièrement qu'il cherche à trouver une explication à ce qu'il a écrit alors qu'il n'avait effectué aucun raisonnement conscient.

Exemple : un élève a écrit « elle ne mange plus beaucoup ».

- Pourquoi as-tu écrit « mange » avec un « e » ?

- ...(petit temps de réflexion). Ah oui ! C'est elle, c'est féminin, alors j'ai mis un « e » comme c'est du féminin ».

Parfois, l'enseignant utilise la même question « Pourquoi as-tu écrit ...avec ... ? » lorsqu'il a repéré une erreur. Si l'enseignant ne pose cette question que lorsque les élèves se trompent, elle est alors traduite par les élèves en « Ah ! il y a une erreur, ce mot n'est pas correct ». Il est indispensable de poser également la question sur des graphies correctes.

Le type de justifications utilisées par les élèves pour l'orthographe grammaticale variera fortement selon leur niveau de développement orthographique. Nous reprenons ci-dessous une classification des procédures, extraite de "Pour enseigner et apprendre l'orthographe" de Danièle Cogis –éd. Delagrave Pédagogie et formation

- 1) procédure phonologique : j'ai écrit comme ça parce qu'on entend ...
- 2) procédure logographique : j'ai écrit comme ça parce que c'est ainsi que ça s'écrit. Ils ont l'image du mot (bonne ou fausse) ;
- 3) procédure phono/logographique : ils utilisent tantôt l'une, tantôt l'autre.
- 4) procédure morphosémantique : utilisation du sens pour justifier. [J'ai mis un s parce qu'ils sont plusieurs.]
- 5) procédure morphosyntaxique : utilisation d'un rapport syntaxique. [C'est un nom, j'ai mis un s parce que le déterminant est au pluriel.] Attention, parfois ils n'emploient qu'un lien de position. [J'ai mis un s parce qu'il y a les devant].

A nous de prendre les élèves avec leur niveau de justification et de les amener petit à petit vers la procédure de niveau 5. Remarquons au passage, que par exemple lors d'un cours de mathématique, nous utiliserons la procédure n°4 si un élève a écrit " les fraction ". Il y a peu de chance que nous passions par cette succession de questions : " Quelle est la classe du mot fraction ? Comment s'accorde un nom ? Quel est le déterminant qui accompagne le nom fraction ? Quel est le nombre du déterminant les ? Quelle terminaison faut-il au nom fraction puisque le déterminant est au pluriel ?"

F. A propos du doute orthographique.

On entend souvent qu'il faut développer le doute orthographique mais comment ?

Nous proposons 2 conventions qui sont travaillées spécifiquement dans 3 dictées mais elles sont utilisables dans toutes les autres.

Lorsque l'élève hésite sur une graphie :

- il lève et abaisse la main lors des phases orales collectives. (L3. dictée "alarme" p88 et I2. dictée "anticiper" p.123). Cette convention est utilisable dans tous les cours chaque fois que l'enseignant demande : "Qui est d'accord avec ce que (un prénom d'élève) a dit ? "
- il utilise des pointillés ou de l'ondulé lors des phases écrites pour mettre en évidence le(s) mot(s) qui lui pose(nt) problème. (L3. dictée "alarme" p88, I2. dictée "anticiper" p. 123 et I5. dictée "anticiper et écrire" p. 148).

Comment l'exploiter?

Dans un premier temps, il convient d'entendre pourquoi ou sur quoi l'élève hésite. Ensuite, on renverra à la classe l'hésitation. Ce sera l'occasion de prendre conscience des raisonnements de certains élèves. Comme toujours l'enseignant tranchera rapidement si la discussion ou l'hésitation n'est pas intéressante ou hors d'atteinte de la classe ou si on n'a pas le temps maintenant.

L'enseignant sera attentif pour repérer :

- les élèves qui n'hésitent (presque) jamais. Ou ils sont très forts en orthographe ou ils sont très faibles.
- les élèves qui hésitent souvent alors qu'ils ont la bonne explication. Il convient de les inciter à prendre confiance. Trop douter est pénalisant en orthographe. Si on doute sur des mots qu'on connaît, on risque de se tromper.
- le type de difficultés sur lequel les élèves hésitent. Ce sera peut-être l'occasion de retravailler tel problème.
- un élève qui hésiterait régulièrement sur la même difficulté. On lui proposera de noter sur un pense-bête quelques exemples et l'une ou l'autre stratégie.
- les stratégies (incomplètes ou incorrectes) fréquemment utilisées par les élèves.

Pour le buffet de dictée « Copie » (p. V à IX)

C. Quelques conseils et échos de classe pour chaque dictée ?

A propos des stratégies de copie. (p. VII)

Il est important d'aider l'élève à prendre du recul par rapport à son travail. Quelle(s) stratégie(s) utilise-t-il pour copier ? En a-t-il une seule ? Est-il conscient du degré d'efficacité de sa stratégie ?

Par exemple :

- *Certains élèves qui copient mal n'expriment pas l'idée que certains mots soient plus difficiles que d'autres à écrire. On a l'impression qu'ils regardent tous les mots de la même façon.*
- *La stratégie « j'ai lu, j'ai mémorisé et j'ai recopié » recouvre des réalités différentes quant à ce qui a été mémorisé. Certains ne mémorisent que le contenu, comme s'il mémorisait une strophe d'une poésie. Ils ne mémorisent pas les graphies. Ils vont alors recopier le contenu sans la forme, en écrivant la plupart du temps ce qu'ils entendent.*
- *« J'ai regardé s'il y avait des mots difficiles ». Qu'est-ce qu'un mot difficile et comment le reconnaître ? Pour qui est-il difficile ? Quelles sont les stratégies possibles pour mémoriser ce type de mot ? Voilà 3 questions qui valent la peine d'être débattues en classe.*
L'utilisation des 2 couleurs lors de la copie permet notamment de repérer un mot difficile une fois le travail terminé. Un mot écrit en 2 couleurs est probablement un mot sur lequel on a hésité, c'est donc un mot difficile. De même si on n'a copié qu'un ou deux mots dans une même couleur alors qu'habituellement on a beaucoup plus de mots dans une seule couleur, c'est probablement qu'un des mots était compliqué.

A propos des cartes OhOh ! (p.23)

1. Ces cartes peuvent être téléchargées en noir et blanc et en format plus aéré sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier.
2. Si les élèves ont travaillé précédemment avec les cartes OhOh! du manuel de 5^e, vous pouvez toujours les utiliser en les téléchargeant sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier. Les stratégies proposées pour copier sans erreur sont identiques. Nous avons, dans ce manuel, séparé les "Conseils" des "Stratégies". Les conseils reprennent des tâches à réaliser en dehors de la copie, pour aider les élèves à acquérir une stratégie.
3. Activités d'appropriation des cartes OhOh !
Possibilité n° 1 : Après avoir téléchargé les cartes, les avoir photocopiées, les élèves les découpent et les mélangent. Ils tentent ensuite de les apparier.
Possibilité n° 2 : Au fil de leur utilisation, les élèves complètent les cartes téléchargées, soit sous la carte, soit au verso, avec des exemples significatifs pour eux ou avec des reformulations .

Travailler sur un texte connu ou inconnu, facile ou compliqué ?

Plus le niveau de copie des élèves est faible, plus il convient de prendre le temps de faire du sens sur le texte qui sera travaillé. Un bon copieur sera capable d'effectuer la copie d'un texte inconnu sans avoir besoin d'accéder au sens global du texte, tout comme un bon lecteur oralisera

parfaitement un texte inconnu mais terminera sa lecture à voix haute avec peu de souvenirs du contenu.

Le but de la copie est de la réussir sans aucune faute. La meilleure des motivations reste la réussite de la tâche. Mieux vaut ne faire aucune faute avec un texte facile que 3 fautes dans un texte compliqué. D'un côté, on aura réussi et de l'autre raté. On proposera par la suite un texte plus compliqué. Nous rappelons que l'important est les stratégies utilisables pour copier sans erreur.

Proposer une dictée copie sur une leçon de mathématiques ou d'éveil ou ... ne peut qu'aider l'élève à mettre en mémoire

La dictée C.1. Copie « en duo » p. 11

A propos du ressenti

Il convient après le 1^{er} jour de donner aux élèves le temps d'exprimer ce qu'ils n'ont pas apprécié.

Par exemple :

- Plus on se trompe, plus on s'énerve parce qu'on doit recommencer. Et plus on s'énerve, plus on fait de fautes.
- Certains correcteurs montrent clairement qu'ils sont contents que leur partenaire se soit trompé, ce qui énerve encore plus le copiste.
- Le fait que l'enseignant annonce le temps qui reste stresse certains élèves.
- Lorsque l'enseignant annonce "dernière minute", certains élèves arrêtent de travailler. Comme jusque là, ils ne se sont pas trompés, ils ne prennent pas le risque de faire une erreur dans la dernière minute et de se retrouver avec juste 2 mots copiés lors de l'essai suivant.
- Certains n'ont pas apprécié que leur voisin ne copie qu'un mot à la fois, c'est trop facile, c'est de la triche. Il convient dans ce cas-ci de rappeler alors le but : " 0 faute" en signalant que le lendemain, cet élève devra progresser et donc essayer de copier plus de mots. Il sera obligé de modifier sa stratégie.

La dictée C.4. Copie « par groupes de sens » p. 15

Écho de classe

A partir de la 3^e séance sur le même texte, certains élèves écrivaient plus de 100 mots d'une seule couleur et sans erreur.

Dans tous les cas, il est intéressant de comparer la copie du 1^{er} jour avec celle des jours suivants pour montrer à l'élève que plusieurs (beaucoup) de ses groupes de sens se sont allongés.

Chaque groupe de sens (ou ensemble de groupes de sens) s'écrit dans une couleur unique mais il est important de signaler aux élèves qu'en cas de doute, ils doivent interrompre leur copie, vérifier et continuer le groupe de sens sur la même ligne mais dans l'autre couleur. La priorité reste aucune erreur. S'arrêter en cas de doute est un comportement intelligent et indispensable à acquérir en orthographe.

Variante

On peut proposer la copie par groupes de sens en duo, la vérification de l'orthographe se faisant au fur et à mesure (voir dictée C.1. copie "en duo" p. 11)

La discussion sur la pertinence des groupes de sens interviendra entre les 2 élèves lorsque chacun aura eu l'occasion d'effectuer la dictée copie.

Proposer une dictée copie « par groupes de sens » sur une leçon de mathématiques ou d'éveil ou ... ne peut qu'aider l'élève à mettre en mémoire et le contenu et l'orthographe.

Pour le buffet de dictée « Zoom » (p. X à XIII)

C. Quelques conseils et échos de classe pour chaque dictée ?

La dictée Z.1. Zoom sur le « s » p. 29

A propos des difficultés d'élèves.

- Si des élèves ont des difficultés pour faire la différence entre un "s" qui est une marque et un "s" qui ne l'est pas, vous pouvez les diriger vers la dictée « L.4. Marque ou non marque p. 96».
- Deux exemples de confusion pour la catégorie "trait de famille". Pour le mot « abricott », ils proposent : pomme, poire, prune alors qu'on attend "abricotier" . D'autres pensent qu'il suffit de retrouver les mêmes lettres dans les mots. Par exemple, pour le mot "dans", ils proposeront : danser – danseur, alors que le "s" de "dans" n'est pas un trait de famille. C'est en notant au tableau (sur une affiche) des exemples corrects et incorrects de familles orthographiques que les élèves construiront ce concept.

Quelques prolongements possibles.

- La catégorie trait de famille peut déboucher progressivement sur la construction de la notion de radical, de mots dérivés, des affixes.
- Nous n'avons pas utilisé la notion de trait de famille grammaticale, comme par exemple le « ant » comme constante des participes présent.
- Cette dictée zoom sur le « s » peut être l'occasion de (re)parler de certaines régularités. :
 - S = [z] lorsque le s se trouve entre 2 voyelles OU ??? lorsque le s se trouve en début de syllabe ([à vérifier Denis](#))
 - pour faire le son [s] avec la lettre "c" soit ç ..., soit c avec les lettres « e, i, y ».

La dictée Z.2. Zoom sur le « t » p. 35

Document téléchargeable

Vous pouvez télécharger un tableau vierge ([voir doc "documents téléchargeables"](#)), semblable à celui de la p. 40, sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier

La dictée Z.3. Zoom sur toutes les lettres muettes p. 35

Document téléchargeable

Vous pouvez télécharger un tableau vierge ([voir doc "documents téléchargeables"](#)), semblable à celui de la p. 42, sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier

La dictée Z.4. Zoom sur le son [e] et le son [ɛ]

Faut-il retravailler tous les sons avec des élèves de cet âge-là ?

Non heureusement. L'essentiel de créer chez l'élève un réflexe orthographique "je n'écris pas avec mes oreilles" et qu'il sache pourquoi. Après avoir travaillé sur le son [e] et le son [ɛ], beaucoup d'élèves transféreront d'eux-mêmes. Ils vont dans les semaines qui suivent remarquer que telle lettre qui habituellement se prononce [...], se prononce [...] dans ce mot-ci ou que tel son s'écrit ici

avec telle lettre. Ils ont développé leur vigilance orthographique. A nous d'encourager ce comportement quel que soit le cours.

Exemples de cas relevés par l'un ou l'autre, cas relayés à la classe. (+ on cherche alors rapidement si on connaît d'autres mots).

Le son [a] dans prudement s'écrit avec la lettre "e". (+femme)

Les lettres "ch" se prononcent [k] dans "chrétien". (+ Christelle, Christophe)

La lettre "g" se prononce parfois ... et parfois ... (+ comme la lettre "c" se prononce parfois ... ou ...)

La dictée Z.5. Zoom sur les verbes terminés par « er » ou « é » p.51

A propos de la tâche « repérer les verbes en [e] » dans les activités 2 et 3

Cette tâche qui revient dans plusieurs activités sera aussi l'occasion de retravailler les stratégies de reconnaissance des verbes. Certains élèves ne s'occupent que de la terminaison « er » ou « é ». Ils classent comme infinitif les mots : escalier, (un) baiser, aventurier, dernier, petit-déjeuner, courrier, légers, plafonnier.

Ils classent comme participe passé les mots : moitié, responsabilité.

Ces mêmes élèves considéreront à d'autres moments des mots comme « jamais » ou « vraiment » comme verbes parce qu'ils retrouvent une terminaison de verbe « ais » ou « ent ». Il convient de montrer aux élèves que l'utilisation de cette seule stratégie pertinente n'est pas suffisante. Il faut l'associer à d'autres.

Ces autres stratégies se retrouvent parmi celles proposées à la p. 66 et 67 :

- S2 : le sens global (c'est une action, un état)
- G2 : observation des voisins (il est accompagné du pronom je ou tu ou ...)
- G3 : variation (on sait le conjuguer)
- G4 : liens (il porte une marque de personne)
- G5 : substitution (on sait le remplacer par un autre verbe)

A propos du travail de substitution

Le truc "remplacer un verbe en [e] par un verbe qui ne se termine pas par le son [e]" est couramment utilisé. Toutefois, pour les élèves plus faibles, il est difficilement utilisable. En effet, dans un texte, pour garder le sens de la phrase, il faut arriver à remplacer par un synonyme, ce qui est très compliqué dans la plupart des cas. Pas besoin que ce soit un synonyme direz-vous, utilisons ", faire ou dire ou cuire" c'est suffisant.

Voici un exemple de dialogue entre des élèves plus faibles et l'enseignant qui veut les aider pour la phrase : "Elle a abaissé lentement sa main et posé son domino."

- "Elle a fait" . Est-ce que ça va? Est-ce qu'on peut le dire ?

- (en chœur) Non, Monsieur ça n'a pas de sens. Ca ne va pas. "Elle a fait lentement sa main"

- "Elle a faire". Est-ce qu'on peut le dire ?

- Non, Monsieur ça n'a pas de sens.. "Elle a faire lentement sa main"

L'enseignant expert isole le groupe "elle a fait", il sait que dans ce cas-ci, il ne doit pas s'occuper du reste de la phrase et donc du sens. Or lorsqu'on utilise la substitution dans d'autres cas, la recherche de la classe grammaticale par exemple, il faut substituer en s'occupant du reste de la phrase et du sens. De plus, chaque fois que les élèves lisent ou écrivent, on leur dit que ça doit avoir un sens. Mais ici, on voudrait qu'ils abandonnent le sens de la phrase.

Pour aider les élèves, nous avons choisi de sortir le groupe de mots concernés du texte. Une fois ces mots isolés, l'utilisation du truc ne pose plus aucun problème.

Le travail principal est donc d'isoler LE groupe pertinent de mots (un groupe de sens qui contient le verbe et les indices). Lorsqu'on a repéré les indices, la substitution vient en appoint, en confirmation. Un scripteur compétent n'utilise pas la substitution mais rédige en fonction des indices qu'il perçoit et de la fréquence des locutions.

C'est pour cela que l'activité 4 propose aux élèves de repérer des infinitifs et des participes qui ne se terminent pas par [e]. Ainsi, d'une part, ils améliorent leur technique pour isoler les groupes de mots et repérer les indices. D'autre part, ils élargissent le champ de leur procédure. Cette dictée est également une préparation à la reconnaissance du participe passé.

A propos de cas particuliers

Nous n'abordons que les cas les plus fréquents. Voici 2 exemples de phrases non prises en compte dans le manuel.

- Il ne pensait plus qu'à une chose : manger et puis dormir.
- Fumer nuit gravement à la santé.
- Etonnée par cette remarque, Manal ouvrit de grands yeux.

La dictée Z.6. Zoom sur l'homophonie p. 59

A propos de l'activité n°1 p. 60

Quelques échos de classe.

1. Certains homophones ne posent aucun problème. Les élèves ne pensent même pas qu'on pourrait les écrire autrement. Exemple : la dans "la mésentente", les dans "les tribus". Aucun élève n'écrit "las ou l'as ou l'a mésente" ni "lait – laid tribus". On a ici la "règle" de fréquence. Dans la plupart des cas, ces mots s'écrivent toujours ainsi. La justification pour l'orthographe est du style "bê, c'est comme ça que ça s'écrit, M'sieur". Inutile dès lors, de venir proposer des homophones pour des mots que les élèves réussissent.
2. Certains mots seront mal écrits mais l'erreur ne sera pas liée à un homophone. Ainsi lors du testing, le mot Gaule a été régulièrement raté mais on n'a pas trouvé sa forme homophone "goal". On a eu : golle, gol, caule, guaule, et gaule sans majuscule.
3. Certains mots sont incorrects alors que dans un autre texte ils seraient corrects. On est alors bien dans un problème lié à l'homophonie.

La 2^{ème} partie du texte A concerne les accords puisqu'on a enlevé les fins de mots variables. Si vos élèves ont des difficultés pour justifier certains accords, soit vous justifiez vous-même en leur signalant qu'ils retravailleront les accords dans la série de dictées "Liens" p. 74 à 111, soit vous arrêtez cette dictée "zoom" et vous basculez vers les dictées "liens". Vous reviendrez à l'homophonie par après.

Pour le buffet de dictée « Liens » (p. XIV à XVII)

C. Quelques conseils et échos de classe pour chaque dictée ?

A propos du vocabulaire utilisé :

1. *costume – habit – marque – terminaison*

Nous proposons le terme "costume" ou "habit" car il fait penser à une manière d'habiller le mot.

Nous utilisons en parallèle les mots "marque" et "terminaison".

Pour les élèves en difficulté, la référence à l'habillement est très parlante. Lors des accords, on utilisera avec les élèves des expressions telles que :

- "Qui décide du costume que ce mot doit mettre ?"
- "Va te changer, je ne te veux pas avec ton costume singulier, je suis pluriel, moi!"
- "Si tu veux venir avec moi, met le costume qui va bien avec le mien".
- « Tu es un verbe, mets un costume de verbe pas un costume de nom ».

2. *décideur – porteur – mot décideur – mot porteur.*

Cette terminologie est à nouveau plus parlante pour les élèves. Tel mot décide que tel autre mot doit porter tel costume. Il faut qu'ils aillent bien ensemble, qu'ils soient bien assortis, qu'ils soient bien accordés.

Il convient, au fil de l'avancement de chacun, d'inviter l'élève à utiliser la terminologie officielle.

Par exemple, celui qui décide du costume que le verbe doit porter est le sujet du verbe.

Le décideur pour le nom est le déterminant, s'il y en a un. Si pas, il faut faire appel au sens. Le décideur pour l'adjectif est le nom.

La dictée L.1. « Liens » p. 74

A propos de la mise en évidence des accords par des ponts.

La techniques des "ponts" ne séparent pas les accords de genre, nombre et personne.

Exemple. " De jolies fleurs décoraient la table.

On voit que ces mots sont liés mais on ne détaille pas le type d'accord. L'important est que l'élève "sente" que ces mots sont liés entre eux. La spécificité de l'accord est abordée dans l'activité n° 4.

Pour l'accord sujet – verbe, nous proposons de souligner le groupe sujet et de faire le pont entre le soulignement et le verbe. Lorsqu'on a un groupe sujet plus long, on encouragera l'élève à ne souligner que les mots qui décident réellement de l'accord. Notre but n'est pas l'analyse mais une certaine lisibilité. Toutefois, si on craint de perturber l'élève par cet écart entre les séances d'orthographe et d'analyse, on proposera à l'élève de souligner l'entièreté du groupe sujet en pointillés et de souligner les mots décideurs [en analyse : le(s) centre(s) du groupe sujet.]

Exemple : Les élèves de l'école Sainte-Marie partent en excursion, ce jeudi.



A propos de la mise en évidence des accords par les numéros.

Exemple " De jolies fleurs décoraient la table".

1 1 1 1 2 2

Même remarque que pour les ponts.

Le n° 1 reprend différents accords au sein d'une même chaîne de mots:

- l'accord de nombre entre le décideur "de" et les porteurs du costume "s" "jolies" et "roses"
- l'accord en genre entre le décideur "fleur" et le porteur "joli"
- l'accord sujet – verbe entre le groupe décideur "des fleurs" et le porteur "décoraient".

A propos de l'activité 6 : mise en évidence des accords nom – adjectif (ou participe passé employé comme adjectif)

1. Vous pouvez télécharger les 2 tableaux de la p. 80 sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier.
2. Certains noms ne sont pas accompagnés de déterminant. On laissera donc cette case vide. Mais il est important de demander aux élèves comment l'auteur a su qu'il devait écrire le nom au singulier ou au pluriel. Ils devront se baser sur le sens et donc revenir au texte.
3. Les tableaux avec les 4 costumes de l'adjectif sont intéressants à analyser lorsqu'on a suffisamment d'exemples. Au fil des textes, les élèves remarqueront que
 - les adjectifs ont toujours 4 costumes (et quelques uns 5 : beau – bel / belle / beaux / belles . vieux , fou, mou)
 - certains adjectifs ont acheté 2 costumes identiques (gris – grise – gris –grises)
 - d'autres ont acheté 2 fois 2 costumes identiques (jeune – jeune – jeunes –jeunes)

A propos de l'activité 6 : mise en évidence des accords sujet - verbe

1. Vous pouvez télécharger les tableaux de la p. 81 sur notre site, onglet OhOh, ressources à photocopier.
2. En classant des verbes dans ces tableaux, l'élève (ré)apprend qu'un verbe peut s'écrire en 1, 2 ou 3 mots.
3. L'élève constate que lorsque le verbe est en 2 ou 3 mots, on a une marque de personne sur le 1er mot et une de genre et nombre sur le 2è ou 3è mot. Si les élèves ne maîtrisent pas encore l'accord du participe passé, on se contentera de constater le phénomène. On cherchera comment ça fonctionne dans une autre séquence (L5. dictée "accord du participe passé." p.102). Toutefois, on invitera les élèves à l'aise avec l'accord du participe passé, à justifier la terminaison.

La dictée L.2. « Classe de mots » p. 83

A propos du tableau classe de mots

Il sera sans doute nécessaire d'effectuer au tableau un exemple de classement avec 2 petites phrases pour que les élèves comprennent le principe du tableau : aller à la ligne à chaque fois qu'un mot doit se classer dans une colonne à gauche du mot classé précédemment.

Il est nécessaire d'insister auprès des élèves qu'ils ne doivent pas classer des mots au hasard. S'ils hésitent ou s'ils ne savent pas où classer tel mot, ils demanderont l'aide de l'enseignant. Après avoir demandé à l'élève s'il a une intuition de la classe et sur quoi il la base, l'enseignant donnera la classe et une des stratégies qu'il utilise. (Regarder le mot voisin / effectuer une substitution / ... / connaître la classe par cœur).

Les élèves en difficulté sur le classement retravailleront le même extrait le(s) jour(s) suivant(s). Ils connaîtront ainsi par cœur la classe des mots travaillés. On se basera ensuite sur cette mémorisation pour aider l'élève face à de nouveaux mots : tel nouveau mot, c'est comme ... OU on substituera à ce nouveau mot, tel mot dont il connaît maintenant la classe.

Les stratégies utilisables pour la reconnaissance des classes de mots sont semblables aux stratégies (G ..., basées sur la grammaire) proposées pour résoudre notamment les problèmes d'homophonie p 66 ou 67.

A propos des constats à faire

Exemples de constats d'élèves au fil des différents tableaux complétés.

- On a colorié du vide. → c'est la marque du singulier. Au pluriel, on a S, au singulier, il disparaît.
- Il y a des colonnes où il n'y a pas de couleur, il n'y a pas de marque. → Ce sont des mots invariables.
- Les noms, les adjectifs et les verbes portent toujours des marques. Ah non ! il y a des verbes qui n'ont pas de couleur au bout. (infinitif présent)
- Les ponts pour le nom partent toujours du déterminant. → c'est le déterminant qui est le "décideur" pour le nom. La terminaison du nom dépend du déterminant.
- Parfois, on a un nom et il n'y a pas de pont, il n'y a pas de décideur. → lorsqu'on écrit un nom sans déterminant, pour choisir sing. ou plur. il faut faire appel au sens.
- ...

A propos des marques à entourer (activité 2)

Si vous souhaitez que vos élèves sachent que dans marque de personne, il y a aussi l'idée de nombre, vous ferez entourer les terminaisons des verbes en rouge et en bleu. Pour nous, entourer en rouge suffit. La prise de conscience de la présence du nombre dans la marque de personne est abordée dans les dictées "L3. dictée alarme" p. 88 et "L4 dictée marque ou non marque" p.96.

A propos du rapport entre les marques et les classes des mots.

1. Les marques ne se trouvent pas dans toutes les colonnes. On a des mots invariables (préposition, conjonction, adverbe)
2. On trouve les marques dans les colonnes nom, adjectif, verbe, et parfois dans les colonnes déterminant ou pronom. Exemples : « les » peut être considéré comme portant une marque

de pluriel, puisqu'au singulier, celle-ci disparaît dans le cas de « le ». Par contre « trois », « on » ne portent pas de marques. Ils s'écrivent toujours de la même façon.

3. Dans la colonne verbe, on trouve des marques de personne, nous incluons l'idée de nombre dans la marque de personne comme expliqué dans le paragraphe précédent.
4. Lorsque le verbe est composé de 2 ou 3 mots, le premier mot n'a pas la même marque que le 2^e ou le 3^e mot. (voir dictée L1 dictée "liens" : l'activité n° 6)
5. Lorsqu'on a rempli un tableau, on peut observer les différentes marques qu'on trouve en fonction de la classe des mots. Ces observations seront complétées et confirmées à chaque fois qu'un nouveau tableau aura été complété.

Ainsi, on reconstruit par exemple le pluriel des noms :

- on ajoute "s" parfois "x" sauf s'il y a déjà un "s", un « x » ou un "z", dans ce cas c'est un mot qui a acheté 2 costumes identiques pour le singulier et le pluriel.
- on enlève des lettres (al ou ail) et on remplace par "aux"
- c'est tout le mot qui change : un œil – des yeux.
- ...

A propos du rapport entre les mots décideurs et les classes de mots

1. Les mots décideurs de nombre se trouvent dans la colonne déterminant pour les noms et adjectifs. Le déterminant est un inducteur de nombre aisément reconnaissable. On parlera de mots "alarme" (voir dictée L3 « dictée alarme » p. 88"). Lorsque j'écris un déterminant pluriel, une alarme retentit dans mon cerveau : attention aux costumes des mots suivants. Parfois, il n'y a pas de déterminant, il faut alors passer par le sens.
2. Les mots décideurs de genre pour les adjectifs se trouvent dans la colonne des noms. Ce constat n'est pas évident pour les élèves qui signaleront plutôt le déterminant comme décideur de genre. "Une petite fille". C'est "une" qui décide du costume pour "petite". Pour aider les élèves nous proposons de donner une série de déterminants asexués : "trois, quelques, des ... petites filles" et de demander pourquoi "petites" est au féminin. Une aide d'un autre niveau est de proposer un nom moins fréquent ou qui pose problème. Dit-on "un petit obélisque" ou "une petite obélisque" / "un petite équerre" ou "une petite équerre" ? Il faudra avoir recours au dictionnaire pour voir le genre du nom qui décidera alors du genre de l'adjectif.
3. Les mots décideurs pour le verbe se trouvent le plus souvent soit dans la colonne pronom, soit dans les colonnes déterminant et nom. Pour les groupes sujets plus longs, nous proposons de centrer l'attention de l'élève sur les mots qui décident réellement de l'accord du verbe : le centre du groupe sujet comme expliqué dans le paragraphe " A propos de la mise en évidence par les ponts" de la dictée "L1 liens".

A propos des marques de genre.

1. On en trouve dans la colonne adjectif.
2. On en trouve parfois dans la colonne verbe lorsque c'est un verbe en 2 ou 3 mots. Le participe passé (le 2^e ou 3^e mot) a une marque de genre. (Le participe passé invariable s'écrit au masculin - singulier). On renverra à l'activité 4 de la dictée "L1 liens", les élèves qui ont des difficultés avec ce concept.

3. La marque de féminin pour l'adjectif est "e" et rien au masculin OU la finale change.
4. Le mot décideur est un nom ou un pronom.

A propos des marques de nombre.

1. On en trouve dans les colonnes nom, adjectif.
2. Lorsque le est un verbe en 2 ou 3 mots, le participe passé (le 2^e ou 3^e mot) a une marque de nombre. (Le participe passé invariable s'écrit au masculin - singulier).
3. Par souci de simplification pour l'élève, nous ne parlons pas de nombre pour le verbe. Nous l'incluons dans le terme personne. De même nous incluons parfois la marque de temps dans marque de personne. Exemple : le "e" de "je mange" est à la fois une marque de personne : la 1^{ère} personne, une marque de singulier la 1^{ère} pers. du sing et une marque de temps, l'indicatif présent. Nous n'abordons pas les marques de temps car elles relèvent de la conjugaison et n'aident que très peu l'élève pour l'orthographe.
4. Si les élèves ont tendance à surligner tous les "s" finaux comme étant des marques de pluriel, on travaillera avec eux, l'activité 2 de la dictée "L4 marque ou non marque" p. 99

A propos des marques de personne.

1. On en trouve uniquement dans la colonne verbe.
2. Certains verbes n'ont pas de marque de personne. (infinitif, participe).
3. Lorsque le verbe est en 2 ou 3 mots, seul le 1er mot (l'auxiliaire) porte la marque de personne.
4. Souligner "nt" dans "taquinaient" plutôt que "aient"
Le "aient" contient une marque de temps "ai", une marque de personne "nt" et un "e" qui joue un rôle phonologique puisque sans lui, on aurait "aint" qui se prononcerait "in" comme dans "un pain". Souligner le « nt » nous semble bien suffisant, le reste n'est pas encore du domaine des élèves et ne leur est d'aucun secours en orthographe.

A propos de l'activité n° 5 p. 87

a) la préparation des étiquettes

- Pour gagner du temps, la préparation des étiquettes peut se faire à domicile ou l'enseignant peut retaper sur ordinateur les étiquettes et les photocopier. Les élèves n'ont plus qu'à les découper en classe ou chez eux. Toutefois, le travail de recopie à la main peut pour des élèves en difficulté être l'occasion de mettre en mémoire des exemples d'une catégorie.
- L'enseignant attribue lui-même la catégorie à recopier aux élèves. Il veillera à donner par exemple la tâche de recopier les adjectifs aux élèves qui les reconnaissent difficilement.

b) vérifier et/ ou utiliser les phrases construites.

L'enseignant peut fournir une feuille au groupe, feuille séparée en 2 colonnes : phrases acceptées / phrases refusées. L'auteur de la phrase acceptée ou refusée l'écrit dans une des 2 colonnes.

L'enseignant peut :

- soit vérifier lui-même,

- soit photocopier les feuilles des groupes et lors de la séance suivante demander à chacun de confirmer l'acceptation ou le refus des phrases. Pour les phrases refusées, l'élève indiquera "sens" si la phrase n'a vraiment aucun sens ou entourera les mots qui ont provoqué le refus à cause d'un accord.

c) utiliser les étiquettes pour un travail systématique de reconnaissance.

Ce travail est destiné aux élèves en grosses difficultés ou pour mettre en mémoire quelques exemples d'une nouvelle classe de mots.

Pour aider les élèves qui n'ont pas, en mémoires, d'exemples pour les différentes classes de mots, on peut réaliser cette petite activité (5 à 10 min.) plusieurs jours de suite.

L'élève tire 5 étiquettes de chaque enveloppe. Il les mélange et les dispose sur le banc. Il les trie par catégorie. Il vérifie l'exactitude en retournant l'étiquette (le code de la classe s'y trouve). En cas d'erreur, il place l'étiquette sur le côté.

Il tire à nouveau 5 étiquettes auxquelles il joint les étiquettes mises sur le côté et il refait le travail.

Pour les élèves en grosse difficulté, ceux qui n'ont pas d'exemples de mots à associer aux classes de mots, c'est l'enseignant qui fournit 5 mots de chaque catégorie. Il aura choisi des exemples significatifs et variés. Ces exemples serviront comme référence pour l'élève lorsqu'il utilisera la stratégie "ce mot-là, c'est dans le même classe que ..." ou lorsque dans un texte, il essaiera de substituer un mot inconnu ou difficile à classer par un mot connu.

L'élève faible travaillera sur les mêmes 5 mots jusqu'au moment où il sait les classer parfaitement plusieurs fois de suite.

A partir de ce moment, l'élève tire 3 mots de chaque enveloppe, les ajoute à ceux de l'enseignant, les mélange et effectue le tri en commençant par ceux de l'enseignant. S'il réussit, il tire cette fois 5 mots par enveloppe.

Attention ! N'oubliez pas que la classe d'un mot se détermine d'abord par son entourage dans la phrase. C'est par sa position dans la phrase, c'est par le sens du texte qu'on peut être certain de la classe d'un mot. Ce travail systématique n'est intéressant que pour aider l'élève à mémoriser des exemples de mots pour chaque classe.

Inutile de faire classer 500 étiquettes. Une fois que l'élève dispose d'exemples en mémoire, on repart vers les textes en s'aidant des tableaux déjà complétés.

La dictée L.3. « Alarmes »

A propos des "ALARMES spontanées".

Les élèves découvrent que

- les inducteurs de féminin (une, la, cette,...) donnent plus rarement lieu à un accord que des inducteurs de pluriel. C'est normal car le nombre d'adjectifs ou de participes passés dans un texte est largement inférieur au nombre de nom et de verbe.

- que les "alarmes spontanées" fréquentes pour la personne sont les pronoms 'je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles'.
- que les inducteurs de singulier ne sont généralement pas utiles pour l'orthographe puisque leur marque est "rien".
- qu'il y a parfois de fausses alarmes. (voir ci-dessous)

A propos des ALARMES spontanées "les, nous, vous, leur/leurs"

LES : le "les" devra amener les élèves à l'idée "Ce n'est pas parce que j'ai une alarme de pluriel que c'est forcément un décideur de pluriel". Exemple : je les aime mais je vous déteste.

NOUS, VOUS renforcera l'idée précédente.

LEUR(S) sera associé au LES puisque lui aussi est déterminant ou pronom et donc parfois décideur et parfois pas. S'ajoute ici, la difficulté du déterminant singulier ou pluriel. Nous proposons d'utiliser l'outil variation pour aider les élèves.

Exemple :

Les élèves enlèvent leurs gants, leur bonnet et leur veste puisque Madame leur a demandé.
L'élève enlève ses gants, son bonnet et sa veste puisque madame lui a demandé.
Cet exemple peut remplacer une « règle » pour orthographier les « leur » déterminants ou pronoms.

A propos de "les, la, le, l'" pronom et non décideur.

Lorsqu'ils sont déterminants, ils sont décideurs.

Lorsqu'ils sont pronoms ils ne sont pas décideurs sauf s'ils accompagnent un verbe composé de l'auxiliaire avoir et d'un participe passé. Ils deviennent ALARME car ils sont décideurs du costume du participe passé. Il ne nous paraît pas utile d'en parler sauf si les élèves le remarquent. La règle de M. Wilmet suffit (voir p. 110).

A propos de "nous, vous" pronoms non décideurs

Nous et vous sont décideurs s'ils sont sujet.

S'ils sont compléments, ils ne le sont pas, sauf parfois pour un participe passé. Il ne nous paraît pas utile d'en parler sauf si les élèves le remarquent. La règle de M. Wilmet suffit (voir p. 110).

A propos des stratégies pour vérifier les ALARMES

Ces stratégies font partie des stratégies utilisées pour résoudre des problèmes d'homophonie, p 66 ou 67. Elles correspondent aux cases G2, S2, G5 et G3

Stratégie n° 1 : observation des voisins. J'utilise la classe grammaticale des voisins.

Exemple pour le, la, les, l', leur, leurs : S'ils accompagnent un nom ou un adjectif et un nom, c'est un déterminant. S'ils accompagnent un verbe, c'est un pronom.

Remarque : l'observation de la position de ces mots dans les tableaux issus de la dictée "L2 classe de mots" p.83 est une aide utile;

Stratégie n° 2 : je fais appel au sens.

Exemple : Le "les" remplace les mots "des chauvesouris", c'est un pronom.

Stratégie n° 3 : j'utilise la substitution. Je remplace un mot par un autre.

- soit pour vérifier la classe grammaticale

Exemple : Je remplace le "les" par un autre mot qui me donne sa classe grammaticale.

"... mais aussi avec les oreilles "
mes, des, tes

- soit pour vérifier qu'il existe un lien de genre entre des mots.

Exemple : Marie était perdue → Pierre est perdu

Stratégie n° 4: utiliser une variation.

Voir manuel p. XVII "A propos de l'outil variation".

A propos de lister les alarmes

Ce listing est intéressant

- pour les élèves en difficulté sur les alarmes courantes (des, mes, je, vous, ...)
- pour la mise en mémoire des alarmes moins courantes (un tas de, aucun, ceux-ci, ...)

L'idéal est que ce listing, consultable à tout moment, ne soit pas directement sous les yeux des élèves. On le placera derrière un tableau, au fond de la classe, dans une farde... pour d'une part que vous voyiez qui a besoin de ce référentiel et d'autre part pour inciter les élèves à la mise en mémoire.

A propos d'un listing personnel d'ALARMES comme ressource.

Les élèves peuvent aussi réaliser une fiche ressource individuelle avec les différents mots alarmes qu'ils n'ont pas repérés.

- Au recto, on aura les alarmes spontanées classées en 3 catégories : celles qui induisent un pluriel, celles qui induisent un féminin, celles qui induisent une personne. Attention, les pronoms sujets iront dans 2 catégories : nombre et personne. Sous ces catégories, on laisse un peu de place pour d'éventuels cas spéciaux.
- Au verso, pour des alarmes réfléchies non reconnues, on proposera à l'élève de noter des exemples : un extrait de la phrase avec la (les) stratégie(s) qu'il aurait pu utiliser pour reconnaître la classe du mot. (stratégies : voir ci-dessus)

A propos d'affiner ou ajouter des ALARMES.

Selon l'avancement des élèves vous pourrez affiner les alarmes, par exemple :

- l'alarme réfléchie déclenchée par la reconnaissance d'un verbe pourrait se préciser en un verbe terminé par le son [e] ("er" / "é")
- l'alarme réfléchie déclenchée par la reconnaissance d'un verbe s'affinera par l'ajout de "est-ce un participe passé ?".
- ...

L'élève pourra ajouter des alarmes personnelles en fonction d'erreurs récurrentes par exemple :

- je confonds souvent ce mot avec son faux jumeau (homophone) et. Je devrai être très vigilant à chaque fois que je l'écris.
- c'est le début de la phrase, il faut une majuscule.
- ...

A propos des ALARMES réfléchies basées sur la reconnaissance de la classe.

Pour les élèves qui sont encore en difficulté sur la reconnaissance des classes grammaticales les plus importantes (déterminant, nom, adjectif, pronom, verbe), nous vous conseillons de travailler d'abord la dictée "L2 classe de mots" p.83.

Les participes passés : dans les textes qui servent de support à cette dictée, nous avons une majorité de participes passés employés seuls, assimilables aux adjectifs. Cela permet aux élèves qui n'auraient pas encore travaillé sur l'accord du participe passé de les traiter comme des adjectifs. Lors de l'accord du participe passé, il faudra veiller à ce que l'élève prenne conscience que c'est un nouveau cas d' "ALARME réfléchie", c'est un verbe mais qui prend un costume d'adjectif. Pour le décideur du costume de participe passé, on utilisera le procédé de M. Wilmet (voir p. 110)

La dictée L.4. « Marque ou non marque » p. 96

A propos de l'activité n° 1 : noter une variation dans le tableau

Chaque fois que l'élève classe un groupe de mots, il est indispensable de l'obliger à noter une variation en dessous. On apprend à l'élève à utiliser un outil très puissant en grammaire, la variation. On diminue aussi le risque d'un classement exact par hasard,

A propos de l'activité n° 1 : solutions et commentaires

Tableau n° 1

Le « e » est une marque		Le « e » n'est pas une marque.
de genre : féminin	de personne	

On écrit entre () des mots qui ne sont pas liés par l'accord mais qui sont utiles pour une meilleure compréhension. C'est nécessaire dans le cas de "Ferme" pour montrer qu'il s'agit d'un impératif présent et non d'un indicatif présent.

Tableau n° 2

Le « e » est une marque			Le « e » n'est pas une marque.
de genre : féminin	de personne		
	1 ^{ère} pers. du sing.	2 ^{ème} pers. du sing. impératif présent (ordre, conseil)	

1. Verbe terminé par « ent ». Nous n'avons pas mis de colonne pour ce cas, car d'une part nous travaillons sur le "e" final et d'autre part nous avons choisi de considérer « nt » comme terminaison de la 3ème personne du pluriel (voir fiche ressources p. 109).
2. Erreur. Beaucoup d'élèves vont dans un premier temps considéré le « e » final d'un nom féminin comme marque. Exemple : ils prennent le "e" de fille comme étant une marque. On rappellera notre définition de marque (voir ressource n° 1, p. 108) et on proposera quelques variations pour qu'ils constatent que le "e" de "fille" est toujours présent.

3. "e" terminaison de la 2^e pers. Dans le 2e tableau, nous précisons le temps (impératif présent), car il n'y a que dans ce cas-là qu'on trouvera un "e" à la 2e personne du singulier.

A propos de l'activité n° 2 : solutions et commentaires

Cadre n° 1 : titre A : le "s" est une marque de nombre : une marque de pluriel.

Cadre n° 2 : titre B : le "s" est une marque de personne : 1^{ère} personne du pluriel.

Cadre n° 3 : titre C : le "s" est une marque de personne : 1^{ère} personne du singulier.

Cadre n° 4 : titre D : le "s" n'est pas une marque.

1. Dans le cadre 2, selon les habitudes de classe, les élèves peuvent entourer "ons" ou "mes" plutôt qu'uniquement le "s" que nous proposons comme terminaison (voir ressource n° 4 p. 109)
2. Trois : inducteur de pluriel mais pas de marque de pluriel, car le "s" fait partie du mot
3. mes : le « s » de « mes » n'est pas une marque de pluriel, il joue un rôle phonologique voir dictée « z1 zoom sur S » p. 29. Si on l'enlève, le son change. Toutefois, c'est une "alarme de pluriel", c'est un mot inducteur de pluriel mais ce n'est pas le propos ici.
4. Le "s" de "ai compris" : Nous classons ce "s" comme non marque car le mot "compris" s'écrit toujours ainsi lorsqu'il est participe passé. Il peut varier en genre et nombre mais le "s" sera toujours présent. Ce n'est donc pas une marque.
 - L'élève qui reconnaît dans le mot "compris" le verbe "comprendre" aura peut-être envie de le placer comme marque, puisqu'il sait que le "s" est une marque de verbe. Pour montrer aux élèves que le "s" de "compris" fait partie du mot, on écrira au tableau, les 6 formes du passé composé, les 6 du plus-que-parfait. On réalise ainsi une variation de personne et une de temps. Aux élèves d'observer ce qui change de costume. C'est l'auxiliaire qui prend la marque de personne, le pp ne change pas.
 - Une erreur courante chez les élèves : "il a comprit". Ils écrivent "comprit" avec un 't' car ils ont appris qu'avec "il", ce n'est jamais "s" mais "t", le "s" c'est avec "tu". Il s'agira de leur montrer en quoi ils doivent nuancer leur raisonnement.

A propos de l'activité n° 2 : différenciation

Selon le niveau des élèves, vous pourriez leur proposer, les 2 tableaux ci-dessous. C'est une organisation plus pointue des 4 cadres de la p 99 qui permet de constater l'inclusion du nombre dans la marque de personne du verbe. Un verbe a une marque de personne (1^{ère}, 2^e ou 3^e) qui comprend une marque de nombre (singulier ou pluriel).

Trois démarches possibles :

1. Vous tracez les tableaux et indiquez tous les titres. Aux élèves de placer des exemples.
2. Vous tracez les tableaux sans les titres mais avec des exemples. Aux élèves de trouver les titres ou de choisir les titres si vous les proposez dans une liste mélangée.
3. Vous faites un mixte des 2 démarches précédentes.

Le S est une marque grammaticale			Le « s » n'est pas une marque grammaticale	
... une marque de pluriel		... une marque de singulier	Le S est un trait de famille	Le "s" ne s'explique pas.
Une marque de nombre	Une marque de personne	Une marque de personne		
quatre lapins <u>s</u> trois feuilles <u>s</u> déchirées <u>s</u> mes amis <u>s</u> sont partis <u>s</u> nous étions seuls <u>s</u>	nous écoutons <u>s</u> nous allâmes <u>s</u> nous sommes <u>s</u> nous étions <u>s</u> seuls	Je cours <u>s</u> Tu dors <u>s</u> Sors (de là)	gris <u>s</u> (grise, grisâtre) J'ai compris <u>s</u> (comprise) tu avait pris <u>s</u> (prise)	toujours <u>s</u> nous <u>s</u> trois <u>s</u> mes <u>s</u> des

Le S est une marque grammaticale			Le « s » n'est pas une marque grammaticale	
Le S est une marque de nombre	Le S est une marque de personne		Le S est un trait de famille	Le "s" ne s'explique pas.
Une marque de pluriel	du pluriel	du singulier		
quatre lapins <u>s</u> trois feuilles <u>s</u> déchirées <u>s</u> mes amis <u>s</u> sont partis <u>s</u> nous étions seuls <u>s</u>	nous écoutons <u>s</u> nous allâmes <u>s</u> nous sommes <u>s</u> nous étions <u>s</u> seuls	Je cours <u>s</u> Tu dors <u>s</u> Sors (de là)	gris <u>s</u> (grise, grisâtre) J'ai compris <u>s</u> (comprise) tu avait pris <u>s</u> (prise)	toujours <u>s</u> nous <u>s</u> trois <u>s</u> mes <u>s</u> des <u>s</u> souris

Le "s" ne s'explique pas.

Dans cette catégorie, nous avons repris le "s" de "mes" ou "des" qui joue un rôle phonologique. On sait quel rôle il joue mais on ne sait pas pourquoi on a choisi de traduire le son [ɛ] par "es" et non "è" ou "...".

Si la distinction entre les différents rôles du "s" n'est pas aisée, vous pouvez continuer l'apprentissage en travaillant la dictée "z1 zoom sur S" p 29

A propos de l'activité n° 3 : solutions et commentaires

Titre A : Le "nt" est une marque de personne (3^e pers. du pluriel).

Titre B : Le "nt" n'est pas une marque.

1. L'élève qui reconnaît dans le mot "pavant" le verbe "paver" le placera peut-être comme porteur de marque, puisqu'il sait qu'un verbe porte des marques. On effectuera des variations et on constatera que si d'autres mots varient, le "nt" lui est toujours bien présent, ce qui est l'indice d'une non-marque.
2. Nous avons choisi de classer le "nt" du participe présent, du gérondif ou de l'adjectif verbal dans non marque car ils s'écrivent toujours ainsi lorsqu'ils sont participe présent, gérondif ou adjectif. L'outil variation ne permet pas de faire disparaître le "nt". Ils peuvent varier en genre et nombre lorsqu'ils sont adjectifs verbaux mais le "nt" sera toujours présent. Pour nous, c'est une marque de temps, comme le "ai" est une marque de l'imparfait. Libre à vous d'ajouter une 3^e colonne au classement "le nt est une marque de temps : participe présent, gérondif".
3. Erreur d'élève : certains ont classé "leur écho revient" dans "le nt est une marque de 3^e personne du pluriel". Pour les aider :
 - on note au tableau "je / tu reviens", seul le "t" disparaît.
 - on note au tableau, les 6 personnes "je reviens, tu ..., il, ...ils reviennent" et on constate que le "nt" marque de 3^e personne du pluriel est sur le mot "reviennent" et non "revient"
 - on cherche le décideur, celui qui oblige "revient" à porter ce costume. C'est "leur écho" remplaçable par "il", c'est donc une 3^e personne du singulier.
 - on varie la personne du décideur: "leur écho" devient "leurs échos", ce qui entraîne un changement qui s'entend à l'oral : "leurs échos reviennent". Cette fois, on a la 3^e personne du pluriel.

A propos de l'activité n° 4 : solutions et commentaires

Titre A : **Le "t" est une marque de personne (3^e pers. du singulier).**

Titre B : **Le "t" n'est pas une marque.**

1. Le "t" de "a dit" : même remarque que pour le "s" de "ai compris" (voir ci-dessus **A propos de l'activité n° 2 : solutions et commentaires**)
2. Besoin de prolonger ce travail sur le "T", soit revivre l'activité avec un autre texte, soit travailler la dictée zoom "z.2 zoom sur T" p. 35

A propos du x et du d.

Si vos élèves en ont besoin, vous pouvez vivre le même type d'activités sur la lettre x ou sur la lettre d.

La dictée L.5. « Accord du participe passé » p. 102

A propos de la procédure d'accord du participe passé de M. Wilmet (ressource n° 5 p 110)

Nous sommes conscients que cette procédure ne règle que 95 % des accords des participes passés. Certains diront 90 % des accords dans les exercices scolaires traditionnels. Nous rétorquerons 98 % des accords dans les écrits personnels des élèves.

N'oublions pas que dans un texte, les participes passés qui ne sont pas au masculin – singulier ne représentent généralement que 30% des cas. Les élèves risquent donc de rater au maximum 5 (ou 10) % de 30 % des accords de participe passé...

Si nos élèves ne commettaient plus d'autres erreurs d'orthographe grammaticale, tous les professeurs de français qui travaillent à partir de la 3^e secondaire seraient enchantés. C'est avec grand plaisir qu'ils outilleraient, à ce moment-là, les élèves pour éviter les 5% d'erreurs restantes. Sur notre site, onglet "ohoh!", dans la rubrique "Supports théoriques", les documents n° 11 (Wilmet- L'accord du participe passé en 5 minutes) et n° 12 (Accord des participes passés : statistiques) expliquent davantage notre prise de position.

Pour le buffet de dictée « Intégration » (p. XVIII à XX)

Pour l'enseignant, ce type de dictée est l'occasion de voir le degré d'intégration de ce qu'il a enseigné à l'élève (ou de ce qui a été enseigné les années précédentes).

Pour l'élève, écrire sans erreur demande d'intégrer au sein d'une même phrase différentes stratégies.

C. Quelques conseils et échos de classe pour chaque dictée ?

La dictée I.1 « Corriger et expliquer » p. 113

A propos des affiches dans l'activité 1

Nous proposons lorsque vous complétez des affiches avec les formulations « comme » et « car », de prévoir une troisième affiche pour y noter les formulations erronées des élèves. Cette affiche est intéressante pour :

- les élèves. Ils voient l'écart entre leur explication et l'explication officielle, puisqu'ils peuvent comparer. Ils ont ce qu'ils ont dit sous les yeux.
- l'enseignant. Il a une trace de ce que l'élève (ou plusieurs) utilise(nt) comme raisonnement. Il sait ce qu'il devra rectifier, contrecarrer, préciser...

A propos de la recherche des erreurs.

il n'est pas impératif que tous les élèves trouvent toutes les erreurs. L'important est d'exercer des réflexes orthographiques judicieux.

A propos du classement des fiches (activité 3)

Le classement des fiches à l'intérieur des groupes D, L ou J permet aux élèves de repérer certains types d'erreurs. Ils affinent ainsi leur perception du type d'erreur. Ceci devrait leur permettre de trouver la(les) stratégie(s) appropriée(s) pour ne pas commettre ces erreurs si c'était eux qui écrivaient.

Ce travail de classement à l'intérieur des catégories D, L, J devient réellement intéressant lorsque l'élève travaille sur ses propres productions corrigées par l'enseignant avec les codes D, L, J.

Chaque élève voit alors si certaines erreurs sont récurrentes. Il cherche alors les stratégies qui lui seront utiles dans la suite.

Différenciation possible : Lorsque vous corrigez une production personnelle, selon la compétence à se corriger de l'élève, vous noterez le code soit sous le mot erroné, soit dans la marge, soit sous le texte avec dans ce cas, le nombre d'erreurs de ce type.

La dictée I.2 « Anticiper » p. 123

A long terme.

Pour un scripteur compétent, la grande majorité des « alarmes réfléchies » sont devenues petit à petit des « alarmes spontanées ».

A propos de dicter comme un robot.

Relisez dans le manuel p. XVI, dictée L3 "alarme", le paragraphe "Conseil pour démarrer la séquence".

A propos de l'activité 5

Tracer des traits pour chaque mot entendu implique d'être très concentré. Si vous avez des élèves dont la capacité de concentration est faible, ne dicter qu'une phrase ou deux. Passer ensuite à l'activité 6 pour qu'ils vérifient.

Vous reviendrez par la suite, à la phrase suivante.

Comme toujours la répétition de l'activité sur plusieurs jours améliorera la faculté de concentration de l'élève surtout si vous prenez du temps pour demander aux élèves ce qui leur pose problème : des éléments distrayeurs, la vitesse de dictée, le nombre de choses qui se passent dans leur tête, ...

La dictée I.3 « Négociateur » p. 129

A propos du but de cette dictée

Faire apparaître ce qui se passe dans la tête de l'élève. Quels sont les raisonnements qu'il utilise ? Qu'a-t-il retenu des apprentissages qu'on lui a proposés et comment a-t-il traduit ce que nous avons expliqué. On mesurera ainsi l'écart qu'il y a entre nos leçons de conjugaison, grammaire, vocabulaire et l'utilisation que les élèves en font.

A propos du travail par 2 :

Lorsque le nombre d'élève est impair,

- vous travaillez avec un trio
- OU l'enseignant travaille avec 1 élève en grande difficulté, c'est l'occasion d'entendre ses stratégies
- OU l'enseignant travaille avec 1 élève très fort en orthographe, c'est l'occasion d'entendre ses stratégies. Comment fait un élève expert ? Utilise-t-il les mêmes stratégies qu'un adulte expert ?

A propos de recommencer la même phrase ou le même texte le lendemain.

Nous conseillons vivement de redémarrer le lendemain avec le texte ou la phrase travaillé précédemment. Cela aide et incite les élèves à mettre en mémoire. C'est gratifiant pour les élèves qui se voient progresser. Hier, ils avaient raté les mots ... et aujourd'hui, ils ont réussi.

Et s'ils en ont encore raté, quelles stratégies avaient-ils utilisées ? Quelles stratégies vont-ils utiliser ?

A propos de la dictée du jour en collectif p. 133

1. "C'est comme ça que ça s'écrit".

On acceptera cette justification pour l'orthographe d'usage mais pas pour l'orthographe grammaticale.

Si pour l'orthographe d'usage, une stratégie est possible (voir n° 2 ci-dessous) on le signalera.

2. Des stratégies qui permettent de choisir l'orthographe d'usage.

Lorsqu'une stratégie a été reconnue comme efficace et pertinente pour le choix d'une graphie, nous vous proposons de la noter au tableau ou sur une affiche et de lui donner un nom.

- j'ai l'image du mot dans ma tête. Si je ne l'ai pas, à moi de la mettre à présent, comment ?
- j'utilise un c'est comme. Ce mot s'écrit comme ... La comparaison s'effectue avec
 1. un mot de la même famille : grisâtre avec un "s" comme dans gris, grise.
 2. un mot qui a la même particularité : grisâtre avec "â" comme dans théâtre.
- j'utilise un moyen mnémotechnique : "vieille" s'écrit avec un "i" de chaque côté du "e", ce sont les 2 bâtons sur laquelle la vieille femme s'appuie.
- j'utilise le dictionnaire. Attention si cette stratégie est efficace, elle est très coûteuse en temps et en énergie lorsqu'on doit vérifier beaucoup de mots. Elle convient parfaitement à un scripteur compétent, capable d'émettre des hypothèses plausibles de graphies.
- ...

3. Des stratégies liées à l'orthographe grammaticales :

- Je repère une ALARME spontanée ou réfléchie (voir dictées "L3 dictée alarme" p. 88 et "I2 dictée anticiper" p. 123) et je vérifie si ce n'est pas une fausse alarme.
- Je fais les liens entre les mots décideurs et les mots porteurs de costume
- ...

A propos de la co-dictée p. 134

Au besoin, on recommence le même texte plusieurs jours de suite pour la mise en mémoire de l'orthographe d'usage, pour se voir progresser : de moins en moins de fautes, aller plus loin dans le texte.

A propos de la dictée dialoguée p. 135

La demande d'information

Veiller à ce que la formulation des questions par rapport à un problème d'orthographe grammaticale évolue.

Exemple de questions qu'on acceptera dans un 1^{er} temps: "Est-ce qu'il faut un s à la fin de mange ?" ou "Dans mange, qu'est-ce qu'il y a après le g ?".

Une fois la réponse et la justification donnée, l'enseignant ou un élève qui sait reposera la question en utilisant la référence grammaticale.

Exemple : "J'hésite sur la terminaison du verbe mange." ou "Quelle est la personne du verbe mange ?"

Apprendre à formuler les questions de cette façon est aidant. Si l'élève parle de verbe dans sa question, il a de grandes chances de trouver les outils qui lui permettront de répondre lui-même à sa question.

La longueur du texte à dicter.

Dans un premier temps, il est préférable de ne dicter que 2 ou 3 phrases afin de laisser beaucoup de temps pour le questionnement et la discussion. Il est préférable de travailler en fonction du temps plutôt que de la quantité de phrases dictées.

Au fur et à mesure des progrès de la classe et donc de la diminution du nombre de questions, la longueur du texte s'allongera d'elle-même.

Un risque de cette dictée

Pour éviter la stigmatisation d'un élève très faible à cause de qui la réussite du texte par toute la classe n'est pas obtenue, vous pouvez :

- expliquer aux élèves qui ne se trompent pas le rôle qu'ils ont à jouer : anticiper (ou se souvenir) des difficultés d'autres élèves et poser une question pour les aider.
- faire travailler certains par 2, un plus faible et un fort. L'élève plus faible écrit et l'autre vérifie ou répond aux hésitations du plus faible ou conseille de poser une question sur tel mot.
- diminuer le taux d'exigence pour la séance suivante : par exemple 90 % de la classe doit avoir tout bon et 10 % doivent avoir diminué leur nombre d'erreurs de moitié. Si c'est atteint, on considère le défi réussi. Tout le monde est félicité. Le lendemain on recommencera, avec la même exigence : encore diminuer de moitié.

La dictée I.4 « Relire » p. 136

A propos du texte B : "Pourquoi est-ce si difficile de se relire ?"

Nous avons rédigé ce texte sans avoir la prétention de faire le tour de la question.

Il nous semble important que l'élève (et l'enseignant) sache(nt) que relire :

- est une activité difficile.

Nous en voulons pour preuve les erreurs qui sont restées dans ce manuel malgré les nombreuses relectures de plusieurs scripteurs et lecteurs confirmés.

- s'apprend.

Pour cela, la première étape est de prendre conscience de ce que je fais quand je relis et de voir si c'est efficace. Il faut ensuite, apprendre de nouvelles stratégies de relecture ou en améliorer certaines.

- est une activité très différente de lire.

Lire est axé sur le sens, pas relire. Le sens du texte ou des phrases n'a pas (que peu) d'importance pour l'orthographe, sauf lorsqu'on utilise une stratégie basée sur le sens (voir cartes S1 à S5 p. 66 ou 67) pour surmonter une difficulté orthographique.