

**IUFM de BOURGOGNE**

Concours de recrutement : professeur des écoles

**Le passage de l'oral à l'écrit :**  
**analyse des difficultés au travers de dictées**

OLSZEWSKI, Angélique

Directrice de mémoire : Madame Berchoud

2005

0362773U

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	page 2
<b>I. Observation de dictées d'élèves de CE2 et classification des erreurs</b> .....	page 3
<b>I.1. Choix du support d'observation</b> .....	page 3
<b>I.2. Quelles erreurs observer ?</b> .....	page 3
<b>I.3. Présentation de la classification choisie</b> .....	page 4
<b>I.3.a. Reconnaissance et coupure des mots</b> .....	page 4
<b>I.3.b. Erreurs altérant la valeur phonique</b> .....	page 4
<b>I.3.c. Remarque relative à la prononciation</b> .....	page 6
<b>I.4. Textes d'origine des dictées</b> .....	page 6
<b>I.5. Erreurs classées pour chaque élève</b> .....	page 7
<b>I.6. Principales difficultés de ces élèves</b> .....	page 20
<b>II. Les causes possibles des erreurs repérées</b> .....	page 21
<b>II.1. Le français scolaire : une langue étrangère ?</b> .....	page 21
<b>II.1.a. Classement des données</b> .....	page 22
<b>II.1.b. Comparaison</b> .....	page 24
<b>II.2. Analyse des difficultés</b> .....	page 25
<b>II.2.a. Segmentation de la chaîne parlée</b> .....	page 25
<b>II.2.b. Transcription des phonèmes</b> .....	page 28
<b>II.2.c. Coût cognitif</b> .....	page 30
<b>III. Propositions de remédiations généralisables</b> .....	page 31
<b>III.1. Segmentation de la chaîne parlée</b> .....	page 31
<b>III.1.a. Déficit lexical</b> .....	page 31
<b>III.1.b. Groupes de respiration</b> .....	page 32
<b>III.1.c. Liaisons</b> .....	page 33
<b>III.2. Compréhension du système alphabétique</b> .....	page 34
<b>III.2.a. Discrimination des phonèmes</b> .....	page 34
<b>III.2.b. Règles de correspondance phonie - graphie</b> .....	page 36
<b>Conclusion</b> .....	page 38

# Introduction

Les nouveaux programmes de l'école primaire placent la maîtrise du langage et de la langue française "au cœur des apprentissages" : dans la préface de ces nouveaux programmes (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*), Jack Lang indique qu'il s'agit de développer chez les élèves une "passion de la langue française", car l'unité d'un pays se fait avant tout par l'existence d'une "langue nationale"; langue qui, notons-le, n'est pas la langue maternelle (ou première) de tous...

Lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai eu l'occasion d'observer des productions d'écrits d'élèves de CE2, et j'ai bien dû admettre que, pour certains élèves, les compétences attendues en fin de cycle II ne sont pas acquises. Je me suis cependant aperçue, en corrigeant leurs dictées, que les élèves semblant être en difficulté dans ce domaine ne commettaient pas tous les mêmes erreurs, ce qui nécessitait une analyse au cas par cas pour repérer les lacunes de chacun.

Bien entendu, pour la part non négligeable d'élèves n'ayant pas pour langue première le français, les difficultés rencontrées à l'école sont facilement compréhensibles. Cependant d'autres élèves, pour lesquels le français est pourtant la langue première, montrent parfois de grandes difficultés quand il s'agit de passer de l'oral à l'écrit : la langue utilisée à l'école semble être pour eux une langue étrangère au fonctionnement pas toujours compréhensible.

Pour tout enseignant se pose alors la question de savoir quelles peuvent être les causes de ces difficultés et de quelle manière il serait possible d'y remédier, puisque les objectifs de l'école sont de favoriser la réussite de tous les élèves.

Pour tenter de répondre à cette question, que j'ai été amenée à me poser au cours du premier stage en responsabilité, je proposerai dans un premier temps une classification des erreurs en dictée d'élèves de CE2, puis dans un second temps une recherche des causes possibles à ces erreurs, et enfin dans un dernier temps, je présenterai des idées de remédiations pour ces élèves mais également généralisables à d'autres individus.

# I. Observation de dictées d'élèves et classification des erreurs.

## I.1. Choix du support d'observation

Lors de mon premier stage en responsabilité, qui s'est déroulé dans une classe de CE2, j'ai été quelque peu décontenancée en constatant que certains élèves, qui ne présentaient à priori pas de problème particulier lors d'activités orales, produisaient des écrits criblés d'erreurs d'orthographe, au point d'en rendre leur texte incompréhensible.

Bien sûr, la production d'écrits est une tâche complexe pour tout individu, et qui plus est pour de jeunes élèves, car une grande part de l'attention étant focalisée sur la recherche d'idées et l'organisation de celles-ci, il en reste peu à consacrer à la norme orthographique. Cette variable disparaît en revanche dans d'autres types d'écrits, notamment en dictée; comme chacun le sait, cette activité consiste à transcrire les sons (phonèmes) perçus en graphèmes, tout en respectant la norme orthographique établie. Cette tâche m'a donc parue être la plus adaptée pour rendre compte des difficultés liées au passage de la langue orale à la langue écrite ; j'ai donc retenu les dictées de six élèves de CE2 présentant le plus de difficultés, en terme de nombre de mots erronés dans l'ensemble de leur cahier du jour.

Il faut par ailleurs préciser que ces dictées avaient été préparées en classe (cf. préparations type en annexes 1 à 4), et que les six élèves choisis ont tous le français pour langue première.

## I.2. Quelles erreurs observer ?

Il ne s'agit pas ici de relever et de classer toutes les erreurs de ces dictées, mais de sélectionner celles qui paraissent le mieux traduire le problème que pose le passage de l'oral à l'écrit. A ce titre je retiendrai essentiellement deux types d'erreurs : d'une part, celles liées à une mauvaise segmentation de la phrase en mots, et, d'autre part, les erreurs altérant la valeur phonique des mots. Certaines erreurs peuvent être également un indice du coût cognitif élevé que représente la tâche pour les élèves : l'oubli d'un graphème, d'une syllabe, voire d'un mot entier.

### I.3. Présentation de la classification choisie

Je me suis principalement basée sur la classification de Nina Catach (cf. *L'orthographe française*, pages 287 à 289 notamment), en l'adaptant aux besoins de mon étude.

#### I.3.a. Reconnaissance et coupure des mots

On peut penser dans un premier temps que cette catégorie d'erreurs n'a plus sa place dans une classe de CE2, car la reconnaissance de mots distincts dans la chaîne parlée nous paraît naturelle dans notre langue maternelle. En fait elle ne va pas de soi pour les jeunes enfants et reste un problème pour quelques élèves, même en cycle III.

Je placerai dans cette catégorie aussi bien les coupures faites au mauvais endroit (exemple : "dans bassadeur" au lieu de "d'ambassadeur") que l'absence de séparation là où il en faudrait une (exemple : "dune" au lieu de "d'une").

#### I.3.b. Erreurs altérant la valeur phonique

En ce qui concerne cette seconde catégorie, je distinguerai différents types d'erreurs :

- Les erreurs dues à une mauvaise discrimination auditive

Il s'agit des confusions entre des sons proches. On peut ici distinguer deux sous catégories : les confusions entre deux phonèmes "voyelles", comme les sons [ã] et [õ], et les confusions entre deux phonèmes "consonnes", par exemple entre une consonne sourde [p] et la consonne orale correspondante [b].

- Le choix d'un mauvais graphème pour transcrire un phonème

Il est difficile de savoir si l'erreur vient d'un problème de discrimination auditive ou de mauvaise transcription d'un phonème effectivement bien perçu. Je considérerai, d'une manière générale, les confusions entre sons proches et répétées systématiquement comme relevant de la discrimination auditive, mais bien entendu il s'agit d'analyser et d'expérimenter au cas par cas : on peut voir par exemple que Lucie traduit toujours d'une façon phonétiquement correcte les sons [ã] et [ẽ], excepté pour *se réinstalla* qu'elle écrit "se réantala" ; je pense alors qu'elle discrimine bien ces deux sons, mais qu'elle a fait une confusion au niveau du choix des graphèmes.

On peut souligner un type d'erreurs particulier dans cette rubrique, à savoir les erreurs relevant d'une mauvaise compréhension de la loi de position : certaines lettres ne donnent pas le même phonème selon les lettres qui précèdent et/ou suivent, notamment **c**, **g**, et **s**, ou encore **e** qui se prononce [ɛ] lorsqu'il est suivi d'une double consonne ; notons aussi que plusieurs lettres voyelles placées côte à côte ne se prononcent pas (la plupart du temps) séparément mais forment un autre phonème.

- Les oublis ou ajouts de phonème, syllabe ou mot entier

Selon des recherches en psychologie cognitive, notamment de Daniel GAONAC'H (cf. GAONAC'H, D. et GOLDER, C., *Profession enseignant - Manuel de psychologie pour l'enseignement*), chaque individu disposerait d'un volume global d'attention limité (qui pourrait cependant évoluer en fonction de l'âge, selon certains chercheurs en psychologie), c'est-à-dire une capacité en mémoire de travail qu'il faudra partager entre les diverses tâches que l'on veut effectuer dans un même moment. Si la tâche principale que l'on effectue représente un coût cognitif élevé, autrement dit qu'elle nécessite beaucoup d'attention du fait de sa difficulté, il reste une faible part de l'attention pour traiter d'autres tâches.

Ainsi en dictée, plusieurs tâches sont demandées à l'élève : retenir en mémoire à court terme les phonèmes entendus, transcrire ces phonèmes en graphèmes, segmenter correctement la phrase en mots, respecter la norme orthographique et les règles grammaticales, et tout cela à un rythme imposé. Si les correspondances entre phonèmes et graphèmes ne sont pas mémorisées, la transcription n'est pas automatisée et représente alors un coût cognitif élevé pour l'élève (les traitements automatisés sont beaucoup plus rapides et moins coûteux), ce qui lui laisse moins d'attention pour traiter tous les autres aspects de la dictée. Cette surcharge cognitive peut alors se traduire par une difficulté à retenir l'énoncé à transcrire, et donc des oublis ou ajouts de phonèmes, syllabes voire mots entiers.

Ces erreurs peuvent donc être un indice du coût cognitif que représente la tâche pour les élèves, ou encore du volume de leur mémoire de travail ; ceci montrerait en outre une automatisation insuffisante voire inexistante des principes de fonctionnement de notre système d'écriture.

- Les inversions de lettres dans la syllabe

Ce type d'erreur peut aussi être un indice de surcharge cognitive. Mais il peut également signifier une mauvaise compréhension du fonctionnement du système

alphabétique : le son [la] se transcrit par la lettre l suivie de la lettre a, et non par les lettres l et a disposées indifféremment.

- Les erreurs grammaticales

Trois sous-catégories seront distinguées ici : les marques d'accord dans le groupe nominal (déterminant, substantif et adjectif notamment), les marques d'accord entre sujet et verbe, et la morphologie verbale. Bien entendu toutes les erreurs grammaticales ne sont pas relevées, seules sont prises en compte celles modifiant l'oralisation du texte, puisque le choix a été de s'intéresser aux variations entre oral et écrit.

### I.3.c. Remarque relative à la prononciation

Une précision est nécessaire quant au relevé des erreurs : il n'a pas été tenu compte des confusions entre certains phonèmes très proches dont la prononciation varie d'une région à l'autre et même d'un individu à l'autre, par exemple en ce qui concerne les voyelles ouvertes et voyelles fermées correspondantes.

Ainsi les erreurs relevant de confusions entre les phonèmes suivants n'ont pas été prises en considération :

[ɛ] / [e]      [ɔ] / [o]      [a] / [ɑ]      [œ] / [ɛ]

## I.4. Textes d'origine des dictées

Dictée 1 : Comment des marchands se firent un procès à cause d'un chat.

Un jour, le chat se blessa la patte avant droite. Le marchand qui était chargé de l'entretien de cette patte-là la lui soigna avec un baume, puis il la lui banda avec un linge enduit d'huile et il s'en alla rejoindre ses amis.

Dictée 2 : Le jeune homme qui acquit une force prodigieuse.

« Comment te sens-tu maintenant ? » demanda le renard.

« Je me sens très fort. »

« Tu es réellement très fort. Tu possèdes une force que tous t'envieront. »

A ces mots, le renard disparut. C'était un renard sorcier.

Le garçon essaya tout de suite sa force. Il prit son javelot et le lança si loin qu'il disparut à sa vue.

Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles.

Le chat relâcha la souris. Celle-ci grimpa sur le lit et chatouilla le nez du prince avec sa queue. Le prince éternua très fort et laissa échapper le rubis de sa bouche. Le chat s'en saisit, ressortit du palais, se réinstalla sur le dos du chien et tous deux nagèrent en direction de la terre ferme.

Dictée 4 : Le goinfre.

Chunda prit un panier et se mit en route d'un train d'ambassadeur. Au village, il quêtait de maison en maison et reçut partout un ou deux gâteaux. Quand son panier fut plein, il prit le chemin du retour. Il s'arrêta sous un figuier pour compter combien on lui avait donné de gâteaux.

Dictée 5 : Les plus petits que soi.

Jean venait de porter le déjeuner à ses parents, lorsqu'un orage éclata. Les éclairs brillaient, le tonnerre grondait et la pluie se mit à fouetter le sol. Il passait justement près d'une fourmilière.

Les petites fourmis essayaient de combattre l'eau qui les envahissait.

## I.5. Erreurs classées pour chacun des six élèves

**Mélissa :**

**Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles**

deux serviter fidel

Le chat relâcha la souri. Celci grin pas sur le lit et chatouilla le nez du prince avce sa ceux. Le prince etrnua trer fore et leca échapper le rubi de ca bouche. Le chat san sési, resorti du paler, se reintla sur le dos du chins et tous deux nager en driesion de la tetr ferme.

**Dictée 4 : Le goinfre**

Le gouffre

Chunda pri un paniet et se mi an route dun trin d'anbasader. Oh village, il céta de maison an maison et resut partou un ou deux gâteaux. Pau son paniet fus il, prit le chenin du retour. Il saréta sous un figiet pous contets conbin ons lui avé donet de gâteaux.

**Dictée 5 : Les plus petits que soi**

Les plus petits que soi

Jean vne de port a sai paran, lorsc un orage eclat. Les ecler brier, le toner gronder et la plui se mi a foite le sole. Il pase justman pre dune fourmilier. Elle petite fourmi eselle de combatre l'eau qui les anvaier.

## Mélissa

(Dictées 3, 4 et 5 - cf. annexes 5 à 7)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique											
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales			
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe	désinence verbale	autres
consonnes sourdes / orales		autres										
Celci (Celle-ci) grin pas (grimpa) san (s'en) dun (d'un) saréta (s'arrêta) dune (d'une)			chenin (chemin)	<b>C</b> ceux ( <b>queue</b> ) leca ( <b>laisa</b> ) ca ( <b>ça</b> ) céta ( <b>quêta</b> )	etnua ( <b>éternua</b> )	serviter ( <b>serviteurs</b> )	etnua ( <b>éternua</b> )	avec (avec) driesion ( <b>direction</b> )		nager ( <b>nagèrent</b> ) vne ( <b>venait</b> ) eclat ( <b>éclata</b> ) pase ( <b>passait</b> ) eseille ( <b>essayaient</b> )	se mi an (se mit en) se mi a (se mit à) foïte ( <b>fouetter</b> )	Elle (Les)
				<b>S</b> resorti ( <b>ressortit</b> ) anbasader ( <b>ambassadeur</b> ) resut ( <b>reçut</b> ) pase ( <b>passait</b> ) eseille ( <b>essayaient</b> ) anvaiser ( <b>envahissait</b> )	eclat ( <b>éclata</b> ) ecrler ( <b>éclair</b> ) pre (près)	toner ( <b>tonnerre</b> ) fourmilier ( <b>fourmilière</b> ) fidel ( <b>fidèle</b> ) leca ( <b>laisa</b> ) chins ( <b>chien</b> ) conbin ( <b>combien</b> ) goûfre ( <b>goinfre</b> ) <b>Pau (Quand)</b> foïte ( <b>fouetter</b> )	driesion ( <b>direction</b> ) pous (pour) vne (venait) port ( <b>porter</b> ) justman ( <b>justement</b> )					
				<b>G</b> figiet ( <b>figuier</b> )								
				<b>E</b> tetr ( <b>terre</b> ) (le 2 <sup>ème</sup> t se lie avec le r et non avec le e)								

Les mots erronés sont classés dans le tableau, l'orthographe juste étant précisée entre parenthèses.

**Lucie :**

***Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles***

Deux serviteur fideil

Le chat relâcha la souris. Sèlsi grimpas sur le lit et chatouillai le nez du prince avec sa queue. Le prince éternua très fort et laissa échapper le rubis de sa bouche. Le chat sensaisit, ressorti du palais, se réantala sur le dos du chien et tout deux najèrent en direction de la terre fèrreme.

***Dictée 4 : Le goinfre***

Le Goinfre

Chunda prit un pagnier et se t'en route d'un train denbasadeur. Au villages, Il quetta de maisson en maisson et resu partouts un coup d gâteaux. Quand son pu plain, Il prit le chemin du retour. Il sarerta sous un figuier pour conter combien on lui avais donné de gâteaux.

***Dictée 5 : Les plus petits que soi***

Les plus petit que soie

Jean venais de porter le déjeuner a ses parent, l'orque un orage éclata. Les éclair brillais, le tonaire grondais, et la pluis se mis a fouêter le saule. Ils passè justement près dune fourmilere. Les petite fourmie essayer de combattre l'eau qui les envaiyssait.

## Lucie

(Dictées 3, 4 et 5 – cf. annexes 8 à 10)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique									
	discrimination auditive		choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales		
	voyelles	consonnes		loi de position	accents			autres	marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe
consonnes sourdes / orales		autres								
Sèlsi (Celle-ci) sensaisit (s'en saisit) t'en (mit en) denbasadeur (d'ambassadeur) sarerta (s'arrêta) l'orque(lorsque) dune (d'une)				<b>S</b> resorti (ressortit) denbasadeur (d'ambassadeur) maïsson (maison) resu (reçut)	fourmilere (fourmilière)	réantala (réinstalla) pu (fut)	réantala (réinstalla) fèrreme (ferme) coup (ou) d (deux) sarerta (s'arrêta) l'orque (lorsque) fourmilere (fourmilière) envaiyssait (envahissait)		chatouillai (chatouilla)	se mis (se mit)
			<b>Autre</b> envaiyssait (envahissait)			<u>mots oubliés :</u> mit panier				

**Marina :**

***Dictée 1 : Comment des marchands se firent un procès à cause d'un chat***

Coman des marchan se fire un pros aquose dun chat

Un jour, le chat se blésa la pate avant droite. Le marchant qui été charjei de lantre tiin de sété pate la lui soina avec un bome, pui il la lui banda avec un l'unge andui duilet est il sanala regouindre se amies.

***Dictée 2 : Le jeune homme qui acquit une force prodigieuse***

Le jeune homme qui aqui une forse prodijieuse.

« comontte sans-tu mintenan ? » demenda le renard.

« je mesan tré ford. »

« tu est rélemen tré ford. Tu posde une forse que touse tanviron. »

à sé mot, le renard disparu. cette t'un renar sorsier.

Le garçon eslla tou de suite sa forse. Il pri son javelo est le lensa si louin quil disparu à sa vu.

***Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles***

Deux servitere fidèle

Le chat relachat la sourit. cel si grinpa sur le lit et chatouila le nez du prince avec ca quei. Le prince étérnua très ford et les sa échatpé le rubi de sa bouche. le chat san sé si, resorte du palét, se réuntala sur le deau chin et tous deux nagère an dirction de la terre ferme.

***Dictée 4 : Le goinfre***

Le goiffre

Chunda pris un paniée est se mis en routes dun trant danbassadere. au villaga, l Il caitta de maisson en maisson et resut partout un ou deux gâteaux. quan sont paniet fut plin, Il prit le chemin du du retouret. Il sarai tas sous un figuier pour conter conbin on lui avée donné de gâteau.

***Dictée 5 : Les plus petits que soi***

Les plus petit que sois

Jean vené aporeté le déjeuné, lorsequen un norage éclata. Les éclaire brillai, la tonaire grondé est la plui se mi a fouéte le soles. Il pasé juste mant pré d'une four milliere. Les petit fourmi éséliier de combatre l'eau qui les envaisai.

## Marina

(Dictées 1 à 5 – cf. annexes 11 à 15)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique										
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales		
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe	désinence verbale
consonnes sourdes / orales		autres									
aquose (à cause) dun (d'un) lantre tiin (l'entretien) l'unge (linge) duilet (d'huile) sanala (s'en alla) comontte (comment te) mesan (me sens) tanviron (t'envieront) cette t'un (c'était un) quil (qu'il) les sa (laisa) san (s'en) sé si (saisit) danbassadere (d'ambassadeur) sarai tas (s'arrêta) norage (un orage) juste man (justement) four milliere (fourmilière)	comontte (comment)		soina (soigna)	<b>S</b> blésa (blessa) touse (tous) resorte (ressortit) resut (reçut) maison (maison) pasé (passait) éséllier (essayaient) envaisai (envahissait)	four milliere (fourmilière)	<b>[jɛ̃]</b> lantre <b>tiin</b> (l'entretien) <b>chin (chien)</b> conbin (combien)	pros (procès) duilet (d'huile) rélemen (réellement) posde (possède) cette (c'était) eslla (essaya) réuntala (réinstalla) dirction (direction) retouret (retour) figuier (figuier) aporeté (porter) lorsequ (lorsque)		la tonaire (le tonnerre) les petit fourmi (les petites fourmis)	se fire (se firent) <i>(le t final est                      nécessaire                      pour la                      liaison)</i>	resorte (ressortit) se mi (se mit) fouète (fouetter)
			<b>G</b> regouindre (rejoindre)		<b>[ø]</b> quei (queue)						
			<b>C</b> ca (ça)		<b>[wɛ̃]</b> goiffre (goinfre)	mots oubliés : là (cette patte-là) du ( <b>du</b> chien) de' ( <b>de</b> porter) à ses parents					

**Valentin :**

***Dictée 1 : Comment des marchands se firent un procès à cause d'un chat***

quome des marchand se firt un prosé acose d'un chat.

Un jour, le chat ce blaisa la patte avons droit. Le marchands qui est et chajé de lndre de set patte la lalusane avec un bomt plus il la luibanda avec un lunche nde et il sanala re ce amie.

***Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles***

Deux serftère fidle.

Le chat relâcha la sourir. Sli grinpa sur le lit et chatouiller le nez du prince avec sa cele. Le prince étrnua très fort las etchapé le rubis de sa bouche. Le chat san si, retrti du palais, se reasala sur le dos du chien et toute deux narges en dreson de la terre femé.

***Dictée 4 : Le goinfre***

Le goinfre

Chunda prit un pané et se mi an rout d'un train dans basadeur. Au vilache, li quata de maison an maison et reusu pastou in on deux gâteau. Can son pané fu plin, il pit le chemin du retour. Il sa réta sou in fidier pour qonté quon bien on lui avec deau né de gâteau.

***Dictée 5 : Les plus petits que soi***

Les plus pettis que soi

Jean vené prote le décheuné a ce partent, elleroque d'un orache écata. Les éclart biie, le tonre crondé et la plue se mit a féta le solé. Il pasé chuteman tre d'une foutilere. Les petits fourmi etsé de combatre l'eau qui les nanvaie.

## Valentin

(Dictées 1, 3, 4 et 5 – cf. annexes 16 à 18)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique										
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales		
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe	désinence verbale
consonnes sourdes / orales		autres									
acose (à cause) est et (était) Indre (l'entretien) lalusane (la lui soigna) luibanda (lui banda) sanala (s'en alla) Sli (Celle-ci) san (s'en) dans basadeur (d'ambassadeur) sa réta (s'arrêta) quon bien (combien) deau né (donné)	avons (avant) reasala (réinstalla) quata (quêta) éclart (éclair) las (laisa) reusu (reçut) on (ou)	[d] / [t] Indre (l'entretien)	[d] / [g] fidier (figuier)	<b>S</b> prosé (procès) blaisa (blessa) dans basadeur (d'ambassadeur) reusu (reçut) pasé (passait) <b>C</b> cele (queue) <b>E</b> pettis (petits) <b>Autre</b> nanvaie (envahissait)	reasala (réinstalla) femé (ferme) tre (près) foumilere (fourmilière)	Indre (l'entretien) nde (enduit) plus (puis) plue (pluie) lalusane (la lui soigna) ce (ses) serftère (serviteur) cele (queue) pastou (partout)	quome (comment) chajé (chargé) Indre (l'entretien) plus (puis) re (rejoindre) serftère (serviteurs) fidle (fidèles) sourir (souris) Sli (Celle-ci) cele (queue) étrnua (éternua) las (laisa) si (saisit) retrti (ressortit) reasala (réinstalla) narges (nagèrent) dreson	li (il) prote (porter) elloroque (lorsque)	droit (droite) toute deux (tous deux)	lalusane (la lui soigna) chatouiller (chatouilla) narges (nagèrent) avec (avait) biie (brillaient)	se mi (se mit) prote (porter) fêta (fouetter)

		[f] / [v] serfière (serviteurs)				dreson (direction) fémé (ferme) pané (panier) pit (prit) partent (parents) elleroque (lorsque) d'un (un) écata (éclata) biie (brillaient) tonre (tonnerre) fêta (fouetter) solé (sol) chuteman (justement) foumilere (fourmilière) etsé (essayaient) nanvaie (envahissait)				
						<u>mots oubliés :</u> d'huile et (et laissa) de (de porter)				

*Joseph :*

***Dictée 4 : Le goinfre***

Le gouinfre

Chunda prit un panié et se mit en route d'un train d'ambassadeur. Au vila, il qèta de maison en maison et resu partou un ou deux gâteaux. Quan son pagné fut plein, il prit le chemin du retour. Il sarèta sous un figié pour conté quonbiein on lui avè de gâteaux.

***Dictée 5 : Les plus petits que soi***

Les plus petit que soit

Jean venai de porté le déjené a ses parent, lorquin orage éclata. Les éclère brillè, le tonère grondè et la plui se mi fouètè le sole. Il pasé justement prêt d'une fourmilière. Les petite fourmis ésaillè de combatre l'eau qui les envaisè.

## Joseph

(Dictées 4 et 5 – cf. annexes 19 et 20)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique									
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales	
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe
consonnes sourdes / orales		autres								
sarèta (s'arrêta) lorquin (lorsqu'un)	déjené (déjeuner)			<p style="text-align: center;"><b>S</b></p> anbasadeur (ambassadeur) resu (reçut) pasé (passait) ésailè (essayaient) envaisè (envahissait)			vila (village) lorquin (lorsqu'un)			se mi (se mit)
				<p style="text-align: center;"><b>G</b></p> figié (figuier)			<u>mots oubliés :</u>  donné à (se mit à)			

**Edgar :**

***Dictée 3 : Deux serviteurs fidèles***

Deux serviteur fidelle

Le chat relâcha la souris. C'elle si gronipa sur le lit et chatouilla le nez du prinsse avec sa queu. Le prinsse éternua très fort et lessa échapper le rubis de sa bouche. Le chat san saisi, resorti du palais, se réanstala sur le daux du chien et tous deux nagèrent en direSSION de la terre frme.

***Dictée 4 : Le goinfre***

Le goifre

Chunda prit un panier se mit en route d'un trien d'ambassadeur. Au vilage, il quêta de maison en maison et reçut partout un ou deux gâteau. Cand son panier fut plin, il prit le chemin du retour. Il sarétas sous un figiller pour compté combien on lui avai denner de gâteau.

***Dictée 5 : Les plus petits que soi***

Les plus pettit que soi

Jean venai de porter le dégener a ses parant, lorc que un orage éclata. Les éclère brillai, Le tonère grondaï et la plui se mit a fouété le sole. Il passè justeman près d'une fourmilièr. Les petite fourmi ésèillai de combatre l'eau qui les envaïssaih.

# Edgar

(Dictées 3, 4 et 5 – cf. annexes 21 à 23)

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique										
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe ou mot	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales		
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe	désinence verbale
consonnes sourdes / orales		autres									
C'elle (Celle) san (s'en) sarétas (s'arrêta) lorc que (lorsque)	denner ( <b>donner</b> ) dégener ( <b>déjeuner</b> )			<p><b>S</b> resorti (ressortit) ambassadeur (ambassadeur) ésèillai (essayaient)</p> <hr/> <p><b>C</b> lorc que (lorsque)</p> <hr/> <p><b>G</b> figiller (figuier)</p> <hr/> <p><b>E</b> pettit (petits)</p> <hr/> <p><b>Autre</b> envaissaih (envahissait)</p>		<p>réanstala (réinstalla) goifre (goinfre) trien (train)</p>	<p>gronipa (grimpa) diression (direction) frme (ferme)</p> <p><u>mots oubliés :</u> et (et se mit)</p>	<p>gronipa (grimpa)</p>			

## I.6. Principales difficultés de ces élèves

Nous pouvons constater, pour au moins quelques uns de ces élèves, un réel problème lors du passage de l'oral à l'écrit caractérisé par :

- De nombreuses erreurs de segmentation de la phrase, en particulier pour Valentin et Marina.
- Beaucoup de mots dont la transcription est fautive du point de vue phonétique, notamment pour Mélissa, Valentin et Marina.
- Pour les élèves rencontrant beaucoup de difficultés dans les deux domaines précités, on peut signaler en outre un grand nombre de phonèmes non transcrits (cf. Valentin et Marina).

En revanche, on observe chez ces six élèves peu d'erreurs d'origine grammaticale affectant phonétiquement les textes. Cela vient sans doute du fait qu'à l'oral il y a peu de marques comparé à la grammaire de l'écrit. Prenons l'exemple des marques du pluriel dans un groupe nominal : on écrit : *un petit chat noir* et : *des petits chats noirs*, il y a donc quatre indices nous renseignant sur le nombre ; à l'oral, on dira : [œpətiʃanwar] et : [depətiʃanwar], il n'y a donc que la transcription du déterminant qui montre le changement de nombre. L'élève peut ainsi omettre bon nombre de marques grammaticales à l'écrit sans que l'oralisation du texte s'en trouve affectée (cf. GENOUVRIER, É. - PEYTARD, J., *Linguistique et enseignement du français*, p.19 à 22).

Bien entendu ces élèves n'ont pas tous des difficultés similaires et il convient d'analyser au cas par cas les problèmes de chacun d'entre eux.

Joseph et Edgar adoptent un profil assez semblable, avec peu d'erreurs de segmentation mais quelques difficultés pour transcrire certains phonèmes : la loi de position n'est visiblement pas comprise, ce qui est cause d'un tiers environ des erreurs d'Edgar et de presque moitié de celles de Joseph. Ces deux élèves n'ont apparemment pas compris que pour utiliser à bon escient certains graphèmes, il faut tenir compte des lettres les précédant et/ou les suivant.

Lucie fait quant à elle quelques erreurs de segmentation, avec une tendance notable à lier les pronoms ou déterminants ayant subi une élision avec le mot suivant (exemple : "dune" au lieu de *d'une*). Elle a également quelques difficultés de transcription avec les graphèmes subissant des variantes positionnelles, mais essentiellement avec le graphème *s*. Peu de phonèmes n'ont pas été transcrits.

Les trois élèves présentant le plus grand nombre d'erreurs, Valentin, Marina et Mélissa, n'ont pourtant pas la majorité de leurs difficultés dans les mêmes domaines :

Marina a des difficultés nombreuses et quasiment aussi importantes en segmentation et en transcription (que la loi de position intervienne ou pas d'ailleurs) : elle semble parfois considérer la chaîne parlée comme une juxtaposition de syllabes sans sens, et n'a sans doute pas acquis tous les principes de fonctionnement du système alphabétique ; de plus elle omet de transcrire nombreux phonèmes.

Mélissa, bien que faisant quelques erreurs de segmentation, doit plus de la moitié de ses erreurs au choix d'un mauvais graphème, en particulier en raison de la loi de position. Par contre presque tous les phonèmes ont été transcrits.

Concernant Valentin, les erreurs sont nombreuses dans presque tous les domaines : segmentation, discrimination auditive, choix du graphème, et surtout une quantité impressionnante de phonèmes n'a pas été transcrite ; le fonctionnement du français écrit lui paraît en quelque sorte étranger.

## II. Les causes possibles des erreurs repérées

### II.1. Le français scolaire : une langue étrangère ?

J'ai posé l'hypothèse que ces élèves en difficulté percevaient la langue utilisée à l'école comme une langue étrangère, puisque apparemment ils n'en comprennent pas toujours les principes de fonctionnement. Il faut penser que la charge cognitive importante que représente la tâche pour eux les empêche parfois de réinvestir des règles pourtant mémorisées.

J'ai alors voulu comparer les dictées de ces élèves à celles d'élèves de même niveau récemment arrivés en France et de langue première autre que française, afin de voir si les mêmes types d'erreurs s'y retrouvent et si cela me permettrait, par "effet loupe", de mieux en cerner les causes. Les quatre élèves que j'ai choisis, Mahfoud, Carina, Dinh et Asella, ont effectué un an de CLIN (classe d'initiation) en 2003-2004 et ont cette année réintégré progressivement une classe de CE2.

Pour des raisons pratiques, j'appellerai par la suite "groupe 1" les élèves de langue première français choisis parmi les CE2 de mon stage, et "groupe 2" ceux d'origine non francophone.

## II.1.a. Classement des données

- Textes d'origine des dictées

### Dictée 1 :

La bête a disparu dans la brousse. Le fourré est très épais. Il n'est pas prudent de la poursuivre. Il est dangereux, à la chasse, d'abandonner un fauve blessé.

### Dictée 2 :

Les rues ont de jolies décorations. Dans les vitrines, les jouets attirent son regard. On a placé là ceux qui sont les plus beaux.

- Textes des élèves

(Les originaux des dictées se trouvent en annexes 24 et 25.)

### *Asella :*

1) La Bête a disparu dans la brosse. Le feruré est tres épai. Il n'ai pas prudane pour sevir. Il et dangereu, alla chasse, danbendonnez un fove blessez.

2) Les rues ont de jolies décorations. Dans les vitrines, les jouets attirnent sont regard. Ont a placés là seux qui sont les plus beaux.

### *Carina :*

2) Les rues ont des jolies décoration. Dans les vîtrines, les jouex attire sont regard. On a place là se qui son les plus beaux.

### *Dinh :*

1) la bente dicparu dans la bruce le furè trét il ne par brùe dans de la pour sus il par dans.

2) les rus Iolis décoration. dans les vitrin, les àtire son rgande, se qui son les plus

### *Mahfoud :*

les rus en des jelis. dcorations. dans les vitrines, les jeux en tire en à plasi la. cequison les blibe.

- Erreurs classées pour l'ensemble des élèves

Naturellement la même classification que pour le groupe 1 a été retenue afin de faciliter la comparaison entre les deux groupes d'élèves.

## GROUPE 2

Lorsqu'une même erreur a été faite par plusieurs élèves, le nombre est indiqué à côté de l'erreur.

erreurs de segmentation	erreurs graphiques altérant la valeur phonique											
	discrimination auditive			choix d'un mauvais graphème			oubli ou rajout de phonème, syllabe	inversion de lettres dans la syllabe	erreurs grammaticales			
	voyelles	consonnes		loi de position	accents	autres			marques d'accord dans le groupe nominal	marques d'accord sujet – verbe	désinence verbale	autre
consonnes sourdes / orales		autres										
en tire (attirent) cequison (ceux qui sont) blibe (plus beaux) brùe dans (prudent) pour sus (poursuivre) pour sevir (poursuivre) alla (à la) danbendonnez (d'abandonner)	<b>en (ont)</b> <b>des (de) x2</b> jelis ( <b>j</b> olies) <b>jeux (jouets)</b> en tire ( <b>att</b> irent) <b>en (on)</b> plasi (placé) cequison ( <b>ceux</b> qui sont) blibe ( <b>plus beaux</b> ) bente (bête) pour sus (pours <b>ui</b> vre) pour sevir (pours <b>ui</b> vre) danbendonnez (d' <b>ab</b> andonner)	blibe ( <b>pl</b> us beaux) brùe dans ( <b>pr</b> udent)		plasi (placé) dicparu (disparu) vitrin (vitrines)	tres (très)	jou <b>e</b> x (jou <b>e</b> ts) iolis ( <b>j</b> olies) rgande (regard) bruce (brou <b>s</b> e) bro <b>s</b> se (brou <b>s</b> e) furè ( <b>f</b> ourré) ferurè ( <b>f</b> ourré)	dcorations (décorations) attirnent (attirent) rgande (regard) pour sus (poursu <b>iv</b> re) ferurè (fourré) par (pas) prudane (prudent) pour sevir (poursu <b>iv</b> re)			ne (n' <b>est</b> )	on a place (on a placé)	se ( <b>ceux</b> ) x2

Mots oubliés : son regard – a (**a** disparu) – est (le fourré **est**) – épais – ont de – On a placé là – beaux – de la (**de la** poursuivre).

Il manque dans la dictée 1 de Dinh presque toute la dernière phrase : on trouve le premier mot ("il") suivi de deux autres ("par dans") qui ne correspondent pas vraiment à la phrase dictée. L'élève semble avoir abandonné face à la trop grande difficulté que représentait la tâche pour lui : il se peut qu'il mette encore beaucoup de temps à choisir la graphie des phonèmes, le système de correspondances graphie - phonie n'étant pas automatisé, ce qui l'empêche de suivre le rythme de la dictée. Les mots dictés auparavant semblent interférer avec ceux dictés en dernier lieu : l'élève a certainement entendu les derniers mots dictés, mais il ne leur a pas prêté assez d'attention car à ce moment il était occupé à transcrire d'autres mots; ainsi, "par dans" pourrait être un amalgame de *pas prudent* de la phrase précédente avec le mot *dangereux* partiellement retenu de la dernière phrase.

### II.1.b. Comparaison

Tout comme dans le groupe 1, on retrouve dans ce deuxième groupe des erreurs de segmentation de la phrase, des problèmes de discrimination auditive principalement entre phonèmes vocaliques, des erreurs de choix de graphèmes lors de la transcription de phonèmes (mais contrairement au groupe 1 peu de ces erreurs sont dues aux variantes positionnelles), et peu d'erreurs grammaticales affectant phonétiquement le texte. En revanche, peu de phonèmes n'ont pas été transcrits, il y a plutôt des adjonctions que des omissions.

Malgré quelques petites différences, dans le groupe 1 comme dans le groupe 2 les erreurs proviennent de deux problèmes majeurs :

- La difficulté à segmenter la chaîne parlée en mots distincts, sans doute parce que les mots ne sont pas reconnus.
- La difficulté à maîtriser la ou les valeur(s) phonique(s) des différents graphèmes, certainement dû au fait que la langue n'est pas pratiquée depuis longtemps et donc que les correspondances entre graphie et phonie ne sont pas mémorisées.

Ainsi, au moins sur certains points, les élèves du groupe 1 réagissent comme ceux du groupe 2 lors du passage du français oral au français écrit, c'est-à-dire comme si la langue utilisée à l'école, et la langue écrite en général, leur était - en partie tout au moins - étrangère.

## II.2. Analyse des difficultés

Je n'ai pas cherché à réaliser ici une analyse contrastive qui aurait consisté à expliquer les erreurs en français des élèves d'origine non francophone par comparaison entre la langue française et la langue d'origine de chacun de ces quatre élèves. Ceci principalement pour deux raisons :

- Il aurait été trop ambitieux de vouloir étudier les principes de fonctionnement de quatre langues différentes pendant mon année de formation.
- Il ne s'agit pas dans ce mémoire de rendre compte des difficultés liées à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ou langue seconde, mais bien de proposer des remédiations généralisables à tous les élèves quels qu'ils soient.

Comme nous allons le voir, les deux problèmes relevés sont dus à la différence importante entre le code oral et le code écrit dans la langue française.

### II.2.a. Segmentation de la chaîne parlée

Observons deux phrases consécutives d'un élève du groupe 2 (Mahfoud) :

"dans les vitrines, les jeux en tire en à plasi la. cequison les blibe." (Dans les vitrines, les jouets attirent son regard. On a placé là ceux qui sont les plus beaux.)

Remarquons en premier lieu que les deux phrases ne sont pas séparées au bon endroit : il n'y a pas de point avant "en" (On) ni de majuscule à ce mot, par contre on trouve un point entre "la" (là) et "cequison" (ceux qui sont).

Au sein même des phrases, nous observons également quelques erreurs de coupure : "en tire" pour "attirent", "cequison" pour "ceux qui sont" et "blibe" pour "plus beaux".

Ces erreurs sont pour nous quelque peu déconcertantes, puisque la langue nous est familière : en effet lorsque nous entendons un énoncé dans notre langue, nous ne percevons pas un flot continu de sons mais des mots organisés en phrases, auxquelles nous donnons un sens. Or cet élève n'a visiblement pas reconnu certains mots (comme le verbe attirer) et n'a donc pas su où placer les espaces lors du passage de l'oral à l'écrit.

Si nous transcrivons phonétiquement l'énoncé oral correspondant à ces deux phrases, nous obtenons : [dālevitrin / leʒwɛatirsõrəgar // õnaplasela / sɔkisõ / leplybo], les barres obliques correspondant aux pauses dans la diction (une barre pour une pause brève, une double barre pour une pause plus longue).

Comme nous le constatons, les pauses ne correspondent pas aux espaces laissés à l'écrit, c'est-à-dire que le débit oral n'est pas simplement une juxtaposition de syllabes, des groupes sont formés dans cette chaîne parlée. Un groupe ne correspond généralement pas à un seul mot mais à plusieurs, que l'on prononce dans une même respiration.

Si l'on reprend le même énoncé en modifiant ces groupes, par exemple de cette façon : [dāle / vitrinlezwεa / tirsōrε / garōnapla / sela // sōkisōle / plybo] , il devient difficile de donner un sens à l'énoncé...! Tout simplement parce que les groupes de souffle correspondent à des groupes de sens.

On remarquera d'ailleurs que la transcription de Mahfoud concernant les termes "cequison" (ceux qui sont) et "blibe" (plus beaux) a une certaine logique au niveau des regroupements puisqu'il tient compte (à un déterminant près, qu'il a sans doute reconnu) des groupes de sens lors de la segmentation : ainsi, [sōkisō / leplybo] donne *ceuxquisont les plusbeaux* (sans tenir compte des erreurs d'orthographe).

Puisque les pauses dans la diction ne correspondent pas aux espaces entre les mots à l'écrit, quel(s) autre(s) indice(s) nous permet (tent) de transcrire un énoncé oral ?

Regardons, toujours dans le même écrit de Mahfoud, la graphie du verbe "en tire" (attirent) : Si l'élève n'a manifestement pas reconnu le verbe attirer, il a néanmoins écrit deux mots existant bien dans notre langue : il s'est appuyé sur le vocabulaire déjà connu pour tenter de reconnaître les mots dans la chaîne parlée et ainsi définir les limites des mots à l'écrit. De même si l'on observe les erreurs de segmentation du groupe 1, on retrouve souvent des mots courants que les élèves pensent avoir reconnus :

grin <b>pas</b> (grimpas)	<b>est et</b> (était)
l'orque (lorsque)	<b>dans</b> basadeur (d'ambassadeur)
l'unge (linge)	<b>sa</b> réta (s'arrêta)
<b>cette t'un</b> (c'était un)	quon <b>bien</b> (combien)
<b>les sa</b> (laissa)	deau <b>né</b> (donné)
sarai <b>tas</b> (s'arrêta)	<b>C'elle</b> (Celle)
<b>juste</b> man (justement)	lorc <b>que</b> (lorsque)
<b>four</b> milliere (fourmilière)	

La reconnaissance des mots est essentielle à la compréhension de l'énoncé et donc à sa transcription, ce qui n'est pas reconnu apparaît comme un ensemble flou insécable. Cependant, les élèves ont une représentation de l'écrit qui est celle de phrases composées de

mots, ceux-ci étant séparés les uns des autres par des espaces ; les élèves cherchent donc à reproduire ce modèle même s'ils ne savent pas où placer les coupures dans l'énoncé.

Mais pourquoi les élèves ne reconnaissent-ils pas toujours les mots de l'énoncé oral ? Dans le cas du groupe 2, la réponse semble évidente : lorsqu'on apprend une langue, on acquiert le vocabulaire progressivement ; en début d'apprentissage beaucoup de mots sont alors encore inconnus, et ne peuvent donc être reconnus. Bien entendu, même si cela est plus visible chez une population d'origine non francophone, le déficit lexical ne concerne pas uniquement cette population ; les mêmes remarques peuvent être faites pour le groupe d'élèves 1.

D'après Claude HAGEGE (cf. son ouvrage *L'enfant aux deux langues*), nous avons de façon innée des capacités importantes pour discriminer les sons, mêmes ceux qui ne sont pas utilisés dans notre langue première ; cependant, dès la période de 6 à 12 mois, ces capacités commencent à décroître au détriment des sons que nous n'entendons jamais dans notre milieu. Cette récession n'est pas irréversible, du moins jusqu'à l'âge de 10 ans environ. Ce qui expliquerait pourquoi les adultes ont beaucoup plus de mal à apprendre une nouvelle langue étrangère, et que les programmes de l'école primaire préconisent une sensibilisation aux langues étrangères pour les élèves très jeunes.

Cette aptitude à reconnaître les sons est très importante, puisqu'un problème de discrimination auditive peut entraver la reconnaissance des mots : ainsi le pronom *on* et la forme *ont* du verbe *avoir* sont connus des élèves du groupe 2, puisqu'une leçon et des exercices concernant ces homophones ont été réalisés avant la dictée ; et pourtant, Mahfoud, pour ces deux mots, écrit "en" : confondant les sons [ã] et [õ], il n'a pas reconnu les mots de la leçon. De la même façon, dans le groupe 1, Marina connaît certainement le pronom interrogatif *comment*, mais a visiblement mal perçu le son [ã] et n'ayant alors pas reconnu ce mot a écrit : "comontte" (pour "comment te").

Les erreurs de segmentation viennent donc de la difficulté à reconnaître les mots dans la chaîne parlée, en raison de deux points essentiellement : d'une part, la non correspondance entre les pauses dans la diction et les espaces dans la transcription ; d'autre part, le déficit lexical que présentent certains élèves.

A cela peuvent s'ajouter les problèmes de discrimination auditive.

## II.2.b. Transcription des phonèmes

Rappelons que l'écriture du français est de type alphabétique, et qu'elle note aussi bien les sons vocaliques que les sons consonantiques, contrairement à d'autres langues (par exemple l'arabe sous certaines de ses formes).

Pour 36 phonèmes (16 voyelles, 17 consonnes, 3 semi-voyelles), nous disposons de 38 graphèmes (26 lettres et 6 marques diacritiques). Il y a alors peu de signes à retenir, comparé à des langues telles que le japonais où les signes idéographiques sont très nombreux, mais cela nécessite de ce fait une très forte abstraction.

D'après les nouveaux programmes de l'école primaire 2002, un élève de fin de cycle II doit :

" - avoir compris et retenu :

- le système alphabétique de codage de l'écriture
  - les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes
- être capable de :
- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier
  - écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage "

Dans les dictées, beaucoup d'erreurs d'orthographe n'ont pas été relevées puisqu'elles correspondaient à une écriture phonétiquement juste du mot. Mais beaucoup d'autres mots n'ont pas été écrits en respectant les "caractéristiques phonétiques du codage", pour reprendre l'expression des I.O. Ceci même en ce qui concerne les correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes ; par exemple, le son [u] pour le groupe 2 est rarement transcrit correctement :

On trouve pour *brousse* : "bruce" ou encore "brosse"

pour *fourré* : "furè" et "ferurê"

mais pour *poursuivre* : "pour sus" et aussi "pour sevir"

De même pour les élèves du groupe 1, on observe des difficultés pour transcrire les sons suivants :

[œ] dans les mots *serviteurs* et *ambassadeur*

[ø] dans le mot *queue*

[jɛ̃] dans les mots *entretien*, *chien* et *combien*

[wɛ̃] dans le mot *goinfre*

[wa] dans le mot *soigna*

[u] dans les mots *pluie*, *puis* et *lui*

En ce qui concerne les correspondances phonies – graphies irrégulières, les difficultés sont bien entendues plus grandes pour les élèves. Un même son peut en effet parfois s'écrire de multiples façons ; prenons l'exemple du son [s], il peut s'écrire des manières suivantes :

s (soigner) - ss (blesser) - c (procès) - ç (garçon) - sc (piscine) - t (direction)

Bien sûr, si l'on écrit *garson* au lieu de *garçon*, la prononciation reste inchangée. Par contre, si l'on écrit *prosès* au lieu de *procès*, le mot est modifié phonétiquement.

La majeure partie des irrégularités de notre système d'écriture s'expliquent cependant par des règles nous permettant de ne pas nous perdre. La loi de position, par exemple, qui pose visiblement quelques problèmes aux élèves du groupe 1 ; observons les erreurs dues à ces variantes positionnelles :

- Le son [s] est souvent transcrit par un *s* ou quelques fois par un *c*, sans vraiment qu'il soit tenu compte des lettres voisines : pour donner le son [s], le *s* doit en effet se trouver entre deux consonnes (*installer*) ou entre une voyelle et une consonne (*justement*), et le *c* avant *e* (*force*), *i* (*sorcier*) ou *y* (*cygne*).
- Le son [k] est souvent transcrit par un *c* sans tenir compte là encore de la lettre suivante qui devrait alors être *a* (*cause*), *o* (*comment*) ou *u* (*écurie*) ou une consonne (*éclair*s).
- le son [g] et le son [ʒ] posent également problème, puisque la lettre *g* peut donner l'un ou l'autre. Là encore, les élèves ne tiennent pas tous compte de la lettre qui suit et écrivent ainsi "figiet" pour *figuier* ou encore "regoinde" pour *rejoindre*.
- Le son [ɛ], sans même parler de sa confusion possible avec le son [e] étant donné la variation des prononciations, représente une difficulté également. Valentin et Edgar (groupe 1) n'ont par exemple pas conscience d'avoir obtenu le son [ɛ] dans l'adjectif *petits* en doublant la consonne suivant le *e* ("pettis" et "pettit").

Mélissa a elle aussi fait quelques erreurs dues au son [ɛ] : "pre" (près) - "vne" (*venait*)- "pase" (*passait*) - "eseille" (*essayaient*), et surtout lorsque ce son est associé à un son consonantique en fin de mot : [ɛʀ]"ecler" (*éclair*s) - " toner" (*tonnerre*) - "fourmilier" (*fourmilière*) ; [ɛl] "fidel" (*fidèle*).

Les mots écrits avec ces terminaisons *e*, *er* et *el* se liraient plutôt (sans tenir compte des autres erreurs dans les mots) : [prə] - [vənə] - [pasə] - [essɛjə] - [ekle] - [tɔne] - [furmilje] - [fidəl]. Et pourtant les graphèmes choisis par cette élève auraient pu convenir pour ces phonèmes dans certains mots de notre langue : n'écrit-on pas [mɔʀ] *mer* ? Et [səl] *sel* ?

Cette mauvaise compréhension du système alphabétique peut provenir, hormis de ces irrégularités de correspondance entre graphèmes et phonèmes, d'une difficulté à repérer les phonèmes en tant qu'unités distinctives. Les syllabes sont facilement repérables pour les élèves, on peut scander les syllabes d'un mot pour en trouver le nombre, car une syllabe est "ce qu'on prononce en une seule fois". Par contre il est moins évident de décomposer cette syllabe en unités plus petites, d'entendre par exemple [ʀ] et [a] dans la syllabe [ʀa]. En réalité les phonèmes se distinguent en tant qu'unités lorsqu'on les oppose à d'autres ou lorsqu'on les combine avec d'autres : pour prendre conscience du phonème [p] dans la syllabe [pa], on peut l'opposer au phonème [b] : [pa] et non [ba] ou le combiner successivement à différents phonèmes : [pa] / [pə] / [pi] / [ap] / [ɔp] etc.

Les erreurs d'inversion de lettres pour Mélissa, Valentin et Edgar (groupe 1) peuvent traduire cette difficulté à isoler les phonèmes dans la syllabe. Lorsque Valentin écrit "li" pour [il], il sait certainement qu'il faut associer ces deux lettres pour former le son [il] mais n'a pas conscience de la valeur phonique de chacune de ces deux lettres : pour lui, la syllabe [il] est formée de deux lettres et non de deux sons.

La mauvaise compréhension de notre système d'écriture et la difficulté à isoler les différents phonèmes d'une syllabe entraînent bien évidemment, outre des erreurs d'orthographe lors de productions d'écrits (quels qu'ils soient), des difficultés pour le déchiffrement en lecture.

### **II.2.c. Coût cognitif**

En raison des difficultés citées précédemment concernant la segmentation de la chaîne parlée et la compréhension de notre système alphabétique, la tâche de l'élève représente un coût cognitif très élevé.

En effet, si le système alphabétique n'est pas totalement compris, l'élève ne peut mémoriser les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes et les règles régissant ce système d'écriture. Le manque d'automatisation qui en résulte fait que cette phase de l'écriture demande beaucoup d'attention à l'élève, et il lui est alors difficile de traiter d'autres aspects de la tâche, tels que les accords dans le groupe nominal ou entre sujet et verbe, ou autre point grammatical. Ce coût cognitif explique aussi en partie au moins les fréquents oublis de phonèmes, syllabes ou même mots entiers.

### III. Propositions de remédiations généralisables

Après avoir cherché à interpréter les erreurs de ces élèves, j'ai bien sûr voulu trouver des aides correspondant aux besoins de chacun d'eux afin de les faire progresser.

Mais je souhaitais avant tout pouvoir réutiliser ce travail pour d'autres élèves qui présenteraient les mêmes difficultés. J'ai donc proposé quelques remédiations en fonction des problèmes rencontrés, que j'enrichirai au cours de ma carrière.

#### III.1. Segmentation de la chaîne parlée

##### III.1.a. Déficit lexical

Dans les préparations de dictées telles que celles employées dans la classe de CE2 du groupe 1 (cf. annexes 1 à 4), le vocabulaire de la dictée est utilisé dans les exercices. Pour les bons élèves, cela suffit certainement pour la mémorisation, mais en ce qui concerne les élèves qui ont des difficultés, ce n'est pas suffisant. En effet les mots ne sont souvent pas expliqués, ce qu'il appartient à l'enseignant de faire. Afin de rendre l'élève actif dans son apprentissage, et de favoriser ainsi la mémorisation des mots (sur les plans orthographique et sémantique), la mise en activité de l'élève pour cette phase est souhaitable : il peut rechercher lui-même les mots inconnus dans le dictionnaire avant de reformuler la définition par ses propres mots, et pourquoi pas se constituer un petit répertoire personnel. De plus, une mise en relation avec le vocabulaire déjà vu peut permettre une meilleure mémorisation : mots de la même famille, mots correspondant à un même thème, synonymes, antonymes, ou encore homonymes, mots observant un même radical mais modifiés par des préfixes et/ou suffixes, les possibilités sont nombreuses.

Bien sûr la meilleure façon d'enrichir notre vocabulaire est de lire : lire beaucoup mais surtout des écrits très variés. Or les élèves présentant des difficultés en écriture en ont souvent également en lecture, puisque ces deux aspects sont liés : comment pourraient-ils alors retenir des mots qui n'ont aucun sens tellement la lecture est hachée ? L'enseignant peut facilement pallier cela en réservant quelques minutes par jour dans l'emploi du temps pour faire des lectures à ses élèves : quelque soit leur âge ils apprécieront ce moment, et cela peut en outre permettre un petit retour au calme après une activité. Ces lectures doivent être un

moment de plaisir pour tous : s'installer confortablement dans l'éventuel coin regroupement de la classe, (ou à défaut à la bibliothèque de l'école), pour profiter pleinement de cette écoute ; à la suite d'une lecture (pas forcément le jour même cependant), on peut réaliser avec les élèves une fiche permettant de se souvenir du texte entendu, ou de le présenter à une autre classe ; le déroulement doit permettre de travailler l'aspect sémantique, l'orthographe, et la structure du texte, et a pour finalité une courte production écrite collective :

Après avoir noté individuellement sur leur brouillon les mots-clés du texte, les élèves mettent en commun leurs souvenirs au tableau ; des problèmes quant à l'orthographe ou au sens peuvent alors se poser ; les élèves doivent trouver un moyen de les résoudre (dictionnaires, affichages de la classe, etc.). La structure du texte, extraite grâce au questionnement de l'enseignant (Quelle est la situation de départ ? Qu'arrive-t-il au personnage ? etc.) sera notée au tableau. Au final on obtient une fiche contenant les références du texte (Titre, auteur, support), un court résumé reprenant la trame de l'histoire, le(s) personnage(s) principal (aux) éventuellement dessinés, et les mots importants découverts dans ce texte. Les fiches resteront affichées dans la classe.

On peut également proposer aux élèves des exercices de vocabulaire sous forme ludique, notamment tous les jeux de mots croisés, mots mêlés, mots fléchés, ou encore devinettes, rébus, jeu du pendu, lettres mélangées à ordonner pour former un mot, etc.; ceci à tout âge en adaptant le niveau bien entendu. Ces jeux ont en plus l'avantage d'obliger l'élève à observer les mots assez précisément et ainsi de mieux en retenir l'orthographe.

### **III.1.b. Groupes de respiration**

En lecture, il est évidemment important de ne pas se contenter d'un déchiffrement correct des mots, mais d'insister sur l'intonation et l'accentuation de la phrase, qui vont permettre de donner un sens au texte.

Il faudrait faire observer aux élèves à quels endroits il est judicieux de marquer des pauses, et même leur lire un court texte en modifiant volontairement les groupes de souffle afin qu'ils en comprennent l'utilité. Afin que les élèves ressentent réellement cette spécificité de l'oral, il faut leur permettre de travailler la diction par l'interprétation de textes : lecture théâtralisée et réalisation de sketches peuvent en être des exemples ; notons d'ailleurs que les programmes préconisent la dimension *Dire* de la littérature, en spécifiant la compétence "être capable de dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation".

Mais il est surtout nécessaire de leur faire remarquer la différence entre l'oral et l'écrit : les pauses à l'oral sont souvent (pas toujours) traduites à l'écrit par la ponctuation (la virgule et le point le plus fréquemment), mais inversement tous les espaces que l'on laisse à l'écrit ne correspondent pas à des pauses à l'oral ! Si besoin est pour s'en rendre compte on peut lire un texte en faisant une courte pause à chaque fois que l'on rencontre un espace. Ce travail en lecture ne doit pas se restreindre à des textes en prose : il est intéressant de s'attarder également sur la diction de poésies en vers, qui est si particulière.

### III.1.c. Liaisons

Les liaisons entre les mots posent souvent problème aux élèves en lecture, mais pas autant qu'en écriture : comment identifier le mot *orage* lorsqu'on entend [œnɔʁaʒ] ? Ainsi Marina a écrit dans sa dictée : "un norage". On trouve ce problème même à l'oral chez les jeunes enfants, qui disent parfois : [lœnɔʁaʒ].

La liaison dans la diction est euphonique : les élèves le comprennent vite si on se donne la peine de leur lire quelques lignes sans faire la moindre liaison.

Les élèves ayant des difficultés à segmenter la chaîne parlée correctement lorsque des liaisons sont faites auront certainement besoin de stratégies pour repérer les mots. S'il s'agit de vocabulaire connu, ils utiliseront certainement le classique remplacement de déterminant pour isoler le nom, par exemple : [dezwaʒo] peut se remplacer par [katʁwaʒo], ce qui reste en commun est donc [waʒo] et non [zwaʒo]. On peut ainsi faire des petits exercices sur l'ardoise en dictant rapidement des groupes de mots tels que *un arbre / un nageur - il est / il laisse* etc. Mais si le vocabulaire n'est pas connu, cette astuce ne sert à rien : un élève qui ne connaît pas le mot *navet* par exemple pourrait très bien écrire "un avet" après avoir fait le test de remplacement du déterminant.

Ce problème de liaison est en particulier à faire remarquer aux élèves lors d'utilisation de pronoms : on notera l'absence de différence quand on prononce *il a pris* et *il l'a pris* (ou encore *il l'appris* !) qui se diraient tous deux [ilapʁi], avec néanmoins une insistance sur le son [i] dans le deuxième cas si l'on articule bien.

## III.2. Compréhension du système alphabétique

Durant tout le cycle II, un travail important est fait en ce qui concerne la reconnaissance des sons et l'apprentissage du système alphabétique : progressivement l'élève prend conscience des unités phonologiques qui composent le langage, et de la relation entre l'écrit et l'oral. Il apprend à décomposer le mot en syllabes, à repérer un son dans un mot, puis à combiner des sons entre eux et à mettre les graphèmes en correspondance avec les phonèmes.

Et pourtant nous venons de voir qu'en début de cycle III certains élèves n'ont toujours pas acquis les principes de fonctionnement de notre système d'écriture. Il est donc important pour eux de revenir sur certaines bases.

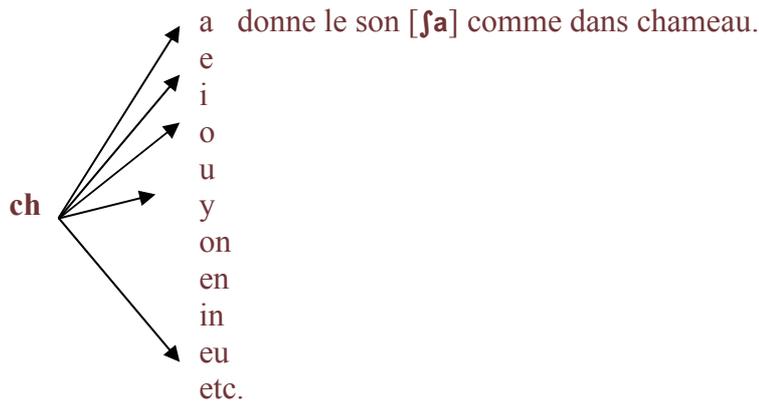
### III.2.a. Discrimination des phonèmes

Nous avons vu qu'un des problèmes essentiels est sans doute la difficulté à isoler le phonème. On peut reprendre le déroulement souvent utilisé en CP lorsqu'on fait découvrir un nouveau son aux élèves ; Par exemple pour travailler sur le son [ʃ] :

- Lire un court énoncé contenant de nombreuses fois ce son (exemple : "Dimanche, Sacha a visité une ferme : elle a vu un cochon, des vaches, des chevaux, une chèvre et ses chevreaux") afin que les élèves repèrent le nouveau son. S'ils ne parviennent pas à isoler le phonème, reprendre les mots contenant le [ʃ] et leur demander ce qu'on entend de pareil dans *chèvre* et *dimanche* par exemple.
- Leur demander de trouver des mots où l'on entend le son [ʃ]. Cette phase permet de repérer des confusions avec des sons proches, notamment [ʒ] ou encore [s] pour les élèves ayant un problème de prononciation. On peut aussi, pour des élèves plus âgés, organiser une petite "compétition" : l'élève ou l'équipe qui trouvera la phrase contenant le plus de fois le son recherché aura gagné.
- Lors de l'étude en parallèle de deux sons proches, comme [v] et [f], on peut également mettre deux étiquettes cartonnées à la disposition de chaque élève, et ils doivent montrer celle qui correspond au son entendu dans le mot que l'on dit (penser aux mots comportant les deux sons et aux mots pièges n'en contenant aucun).

Il convient ensuite d'établir la correspondance entre phonie et graphie :

- Ecrire au tableau certains des mots cités, les lire et faire trouver aux élèves la (les) lettre(s) qui fait (font) le son [ʃ] dans chacun des mots.
- Associer le nouveau phonème à d'autres afin de former des syllabes, et se reporter à du vocabulaire connu pour faire des analogies : [ʃ] suivi de [a] donne [ʃa], comme dans château, chat, chapeau.
- Faire les associations correspondantes entre les graphèmes :



Il est important de ne pas placer toujours des sons consonantiques suivis de sons vocaliques, mais de bien montrer que l'inverse est possible aussi, du moins pour les syllabes que l'on rencontrera effectivement en français, soit principalement des phonèmes vocaliques suivi de [ʀ] (*arbre - orner*) ou de [l] (*il - halte*).

En cycle II, lors de l'étude d'un nouveau phonème, il est conseillé de faire observer la position des lèvres ainsi que de la langue (par rapport au palais et aux dents) lorsqu'on prononce ce son. Ceci permet notamment de distinguer les sons proches, particulièrement les consonnes sourdes et les consonnes orales correspondantes (exemple : [p] et [b]), ou les voyelles fermées et voyelles ouvertes correspondantes (exemple : [o] et [ɔ]).

Cette idée peut être reprise même avec des élèves de cycle III, dans un contexte tout autre : en éducation musicale, lors de la mise en condition précédant un chant, faire prononcer des phrases contenant des sons proches de plus en plus rapidement mais en articulant bien pour que les mots restent compréhensibles (cf. des exemples de phrases en annexe 26). Certains chants contiennent également des phrases difficiles à prononcer et nécessitant une bonne articulation : *Tape - pantoufle* (Répertoire Musical de Bourgogne Vol.11), *Le dindon digne* (Répertoire Musical de Bourgogne Vol.11) et *Le cheval de Thomas* (Répertoire Musical de Bourgogne Vol.12).

En français, il est également possible de travailler sur les phonèmes lors d'observation ou d'écriture de poèmes (en vers), et de faire des jeux sur les rimes, en particulier avec les prénoms des élèves. Si l'on fait ce travail en grande section de maternelle, il est possible de le faire en relation avec le chant *Mon doudou* (Répertoire Musical de Bourgogne Vol.13).

Naturellement, les élèves ayant encore des problèmes importants de prononciation et/ou de confusions de sons en cycle III sont souvent suivis par un orthophoniste car leurs difficultés se trouvent au-delà des compétences d'un enseignant.

### III.2.b. Règles de correspondance phonie - graphie

Outre les correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes, dont j'ai parlé à l'occasion de l'étude des phonèmes, l'élève doit mémoriser un certain nombre de lois concernant les correspondances irrégulières, afin d'orthographier correctement les mots.

J'ai déjà fait allusion aux variantes positionnelles, puisqu'elles ont été la cause de nombreuses erreurs d'orthographe dans les dictées du groupe 1. Il est nécessaire de reprendre avec ces élèves les règles relatives à ces variations ; reprenons simplement l'exemple du graphème *s* :

Le *s* se prononce [z] entre deux voyelles (*maison*) et [s] entre une voyelle et une consonne (*poursuivre* - *leste*) ou entre deux consonnes (*construire*); Si l'on veut obtenir [s] entre deux voyelles, il faut alors doubler la lettre *s* ou utiliser un autre graphème (*c*, *ç*, ou *t* selon les cas). En début de mot il se prononce [s] (*service*) ; En fin de mot, lorsqu'il est prononcé il se dit [s] (un ours ; un os), mais la plupart du temps il correspond à une lettre muette, qui peut néanmoins souvent être détectée : il peut s'agir d'un pluriel (des lions), d'une terminaison de conjugaison (tu chantes), ou encore de lettres dérivatives, les morphogrammes lexicaux selon la classification de Nina Catach (*gras* → *grasse* ; *tamis* → *tamiser*).

Les élèves doivent avoir conscience qu'un même phonème ne s'écrit pas toujours de la même manière, et qu'un même graphème ne se prononce pas non plus toujours de façon identique. On peut noter quelques mots au tableau contenant une même lettre, et les lire pour montrer la valeur phonique que prend la lettre à chaque fois. On peut également demander aux élèves de trouver des mots contenant un son identique mais avec une graphie différente.

Ces deux types d'exercices peuvent donner naissance à des fiches outils qui permettront aux élèves le désirant de revenir à tout moment sur ces règles : une fiche par son, avec en intitulé, par exemple pour le son [s] toujours, "*J'entends [s]*". On inscrira le son en



## Conclusion

Ce travail m'a permis de me pencher sur les causes des erreurs en dictée de six élèves de ma classe de stage, ceci dans le but de les faire progresser grâce à une aide individualisée.

Je n'ai pas pu tester toutes les remédiations que je propose dans ma dernière partie, car en général il ne s'agit pas d'une aide ponctuelle mais d'un travail à réaliser sur une longue période. En effet pour Valentin, Marina et Mélissa, ce sont presque toutes les bases de notre système d'écriture qui sont à reprendre, car le passage de l'oral à l'écrit est pour eux un réel problème ; ce qui, dans une certaine mesure, permet de dire que ces élèves se trouvent face au français écrit dans la même situation que des élèves d'origine non francophone.

Cette réflexion m'a amenée à porter un autre regard sur les erreurs des élèves en situation d'écrit : si dans un premier temps j'ai été désemparée en observant les cahiers de ces élèves, je pense à présent que leurs erreurs peuvent être utilisées de façon positive, puisque leur analyse permet de cibler le travail de remédiation nécessaire à chacun. J'ai ainsi voulu proposer une démarche et des idées de remédiations généralisables à tout autre élève présentant les mêmes difficultés, ce qui me permettra d'utiliser ce travail - et de le compléter - dans mes futures classes.

Bien entendu c'est un aspect restreint des erreurs orthographiques qui est traité ici, puisque seules ont été prises en compte les modifications du texte au niveau phonologique. Cette réflexion ne suffit donc pas pour remédier à toutes les difficultés, et il serait en particulier intéressant d'étudier l'aspect grammatical dans le passage de l'oral à l'écrit en complément à cet aspect phonologique.

# Bibliographie :

## Ouvrages officiels :

Ministère de l'Education Nationale (2002) : *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP

Ministère de l'Education Nationale (2002) : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP

## Ouvrages théoriques :

GENOUVRIER, É. - PEYTARD, J., *Linguistique et enseignement du français*, Larousse, 1972

HAAS, G. et al., *Orthographe au quotidien*, CRDP de Bourgogne, 2004

VIGNER, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, Clé international, 2001

HAG ÈGE, C., *L'enfant aux deux langues*, Jacob, 1996

BRUNER, J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz 1987

CATACH, N., *L'orthographe française*, Nathan, 1984

GAONACH'H, D. et GOLDER, C., *Profession enseignant - Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Education, 1995

## Ouvrages didactiques :

BARROY, G., *Jouons à l'orthographe par les mots croisés ( 8/12 ans)*, Retz, 1991

BARROY, G. et M.H., *Enrichissons notre vocabulaire par les mots croisés* Retz, 2002

# ANNEXES

## Le goinfre (1)

### Savoir

- Ecriture : recopier sans erreur un texte bref.

**1**

### Savoir Faire

**Recopie cette phrase en séparant les mots comme il convient. N'oublie pas les accents et la ponctuation.**

LEGOINFREMITLESGÂTEAUXDANSSONPANIERETPRITLECHEMINDURETOUR  
SANSS'ARRÊTER.

### Savoir

- Le dictionnaire : utiliser efficacement un dictionnaire.

**2**

### Savoir Faire

**Intercala ces mots dans la liste ci-dessous en respectant l'ordre alphabétique. Entoure les trois mots invariables et écris-les dans ton aide-mémoire.**

**ambassadeur - goinfre - figuier - quêter**

aider - ..... - bouger - ..... - combien - .....  
dent - ..... - gardien - ..... - liste - .....  
partout - ..... - rouge - ..... - sous - .....

### Faire

**Complète les phrases ci-dessous avec les quatre mots précédents.**

Le jardinier a planté un ..... dans le parc de la mairie. A midi, mon cousin a repris deux fois du rôti et a terminé le plat de frites ; c'est un vrai ..... Cet homme marche lentement et fièrement ; on dit de lui qu'il se déplace d'un train d'..... Mes parents sont allés ..... des lots, chez les commerçants, pour la fête de l'école.

### Savoir

- Orthographier les mots. Le son "gue".

**11**

### Savoir Faire

**Classe les mots suivants dans le tableau ci-dessous. Ecris les mots intrus dans la case qui leur est réservée.**

**gant - guidon - orange - bougle - gomme - gâteau - figuier - village - goinfre - vague - gros - cageot - épingle - aiguille - bourgeon**

g	gu	intrus

### Faire

**Complète les mots suivants avec "g" ou "gu". Aide-toi d'un dictionnaire.**

une ba.....e - un .....arçon - une lon.....eur - un .....renier - un .....âteau - une .....êpe -  
des lé.....umes - .....ourmand - le .....ôûter - un .....arage - un dé.....isement - il est  
fati.....é -

## Le goinfre (2)

**Savoir**

- Orthographier les homonymes : son ; sont.

**27**

*Savoir Faire*

**Complète avec "son" ou "sont".**

Ils étaient en vacances. Ils..... en vacances.  
 Il a fait le lit. Il a fait ..... lit.  
 Les voitures étaient sales. Les voitures ..... sales.  
 Florent range mon armoire. Florent range ..... armoire.

**Faire**

**Complète par "son" ou "sont".**

Quand ..... panier fut plein, il prit le chemin du retour. Les piles de ..... jeu vidéo ..... usées. Les livres de ..... petit frère ..... tous déchirés. Les pêcheurs ..... sur le bateau de Philippe, ils ..... sûrs de ramener beaucoup de poissons. Où est ..... livre ?

**Savoir**

- Les règles d'accord : le pluriel des noms en "eau" "au" "eu".

**45**

*Savoir Faire*

**Ecris les noms suivants au pluriel ou au singulier.**

Un cadeau ; des .....	Des ciseaux ; un .....
Un oiseau ; des .....	Des rideaux ; un .....
Un gâteau ; des .....	Des jeux ; un .....
Un tuyau ; des .....	Des cerceaux ; un .....
Un adieu ; des .....	Des landaus ; un .....

**Faire**

**Complète ces phrases avec le nom entre parenthèses qui convient.**

(cheveu / cheveux)	Il a perdu beaucoup de .....
(cadeau / cadeaux)	Je ne sais pas combien il a reçu de .....
(château / châteaux)	Il s'est perdu dans les couloirs du .....
(gâteau / gâteaux)	On lui a donné un ou deux .....

**Savoir**

- Conjugaison : le passé simple "être" "prendre" "recevoir".

**55-66-67**

*Savoir Faire*

**Complète le tableau suivant.**

Verbe "recevoir" - Passé simple	
Je .....	Nous .....
Tu .....	Vous .....
Il .....	Ils .....

**Faire**

**Complète les phrases ci-dessous avec les verbes entre parenthèses au passé simple.**

(prendre)	Il ..... un panier pour aller cueillir des cerises.
(être)	Il s'arrêta quand son panier ..... plein.
(recevoir)	Il ..... en cadeau un appareil photographique.
(être)	Il se mit en route quand il ..... prêt.
(recevoir)	Il fut étonné quand il ..... une carte du Japon.
(prendre)	Il ferma son livre et ..... son cahier.

## Les plus petits que soi (1)

### Savoir

- Ecriture : recopier sans erreur un texte bref.

1

### Savoir Faire

Recopie cette phrase en séparant les mots comme il convient. N'oublie pas les accents et la ponctuation.

L'ORAGE ÉCLATA ET LA PLUIE SE MIT À NONDER LA FOURMILIÈRE. L'EAU EN VA HISSAIT LES FOURMIS.

### Savoir

- Le dictionnaire : utiliser efficacement un dictionnaire.

2

### Savoir Faire

Intercale ces mots dans la liste ci-dessous en respectant l'ordre alphabétique. Entoure les trois mots invariables et écris-les dans ton aide-mémoire.

fourmière - combattre - tonnerre - envahir

barrage - ..... - déjeuner - ..... - éclair - .....  
 entendre - ..... - fouetter - ..... - justement - .....  
 lorsque - ..... - près - ..... - venir - .....

### Faire

Complète les phrases ci-dessous avec les quatre mots précédents.

Un violent orage a éclaté cette nuit, le ..... a réveillé mon petit frère.  
 Il faut s'habiller chaudement pour ..... le froid.  
 Si tu laisses la lumière allumée cette nuit, les moustiques risquent d'..... ta chambre.  
 J'ai découvert une ..... en soulevant une grosse pierre du jardin.

### Savoir

- Orthographier les mots. Le son "ye".

12

### Savoir Faire

Classe les mots suivants dans le tableau ci-dessous. Ecris les mots intrus dans la case qui leur est réservée.

crier - grillage - village - rayure - yeux - tranquille - poulailler - famille - panier - briller - papier - cahier - bille - essayer - ville

ill	y	i	intrus

### Faire

Complète les mots suivants avec "i" "y" ou "ill". Aide-toi d'un dictionnaire.

fermer la gr.....e - pa.....er un travail - br.....er au soleil - un mar.....age - le prem.....er - la table des mat.....ères - bala.....er le garage - pl.....er une couverture - la vo.....elle "i" - un b.....llet de cent francs - une glace à la van.....e - un cra.....on bleu - essa.....er des chaussures - un tabl.....er pour la peinture -

Complète le tableau de ton aide-mémoire avec d'autres mots contenant le son "ye".



Mélissa :

Dictéec deux serviteurs fidelsLe chat relâcha la souverte. Belci grimpa sur

le lit et chatouilla le nez du prince avec

sa guere. Le prince struma trer fore etleca échaper le rubi de ca bouche. Le chatson sis resorti du praler, se reintla sur le dosdu chins et louts deux rager en druision de la

(ter) ferme.

tete

Mélissa :

DictéeLe goûter

Ehuda prit un panier et se mit en route

*prit panier mit*

d'un trou dans un bois. Oh village, il

*d'un trou dans un bois Oh*

céda de maison en maison et resut porta

*céda maison en maison et resut porta*

en ou deux gâteaux. Par son panier il,

*Par son panier il*

prit le chemin du retour. Il sorta sous un

*prit chemin du retour Il sorta sous un*

figier pour compter combien on lui avait donné

*figier pour compter combien on lui avait donné*

de gâteaux.

Mélissa :

Mardi 1<sup>er</sup> févrierDictée

Les plus petits que soi  
 Jean a soi paron, lorsc un orage eclat.  
 rone de port

Les escler brier, le toner gronder et

la plui se mi a foite le sole. Il passe

juste par que d'une fourmilier. Elle porte

fourmi esaille de combatre lo eui qui les

anvoiser.

Lucie :

(Dictée)  
Mardi 11 janvier

Dictée

Deux serviteurs fidèles

Le chat relâcha la souris. (Leib) grimpa  
 sur le lit ~~et~~ (chatoillais) le nez du prince  
 et chatoilla  
 avec sa queue. Le prince éternua très fort  
 et laissa échapper ~~très~~ le rubis de sa  
 bouche. Le chat sautait, ressorti du palais,  
 se réinstalla sur le dos du chien et tout deux  
 nagèrent en direction de la terre ferme.

Lucie :

DictéeLe Goinfre

Chunda prit un panier et se t'en route

d'un train de bascule. Au village

Il quitta de maison en maison et revu

partout un soup de gâteau. Quand  
ou deux

sonxpu plain, Il prit ses le chemin du  
panier fut plain

retour. Il s'assit sous un figuier pour :  
s'assita s'assita

contier combien on lui avait donné de gâteau.

Lucie :

Mardi 1<sup>er</sup> février

Dictée

Le plus petit que soit

Jean venait de porter le déjeuner à ses  
 parents, l'organe un orage éclata. Les  
 éclairs brillants, le tonnerre grondait  
 et la pluie se mit à foiter le sol seule.

Il passa à guettement près d'une fourmilière

de. Les petites fourmis essayèrent de combattre

la pluie qui les envahissait.

Marina :

Vendredi 26 novembre 2004

## Dictée

(qu) Loman des marchan se fire ont  
 ros aqueuse d'un chat

Un jour, le chat se blés la rate  
 avant droite. Se marchant qui est  
 chargé de d'entre lui de s'ete  
 rate la la lui soina avec un  
 lui  
 bome, qui il la lui banda avec un  
 l'unge d) andui d'ilet  
 est il sanala regouindra se amies

Marina :

Vendredi 10 décembre 2004

## Dictée

Le jeune homme qui a une force  
prodigieuse.

« commente son-tu maintenant? »

demande le regard.

« je me suis trié fort. »

« tu es réellement très fort. »

Le possesseur d'une force que toute la tribu

à se mot, le regard disparu,

cette t'un regard sorsier.

Le garçon est la tou de suite sa force.

Il n'a son jarda est le lenda

de l'air qu'il disparu à sa rou.

Marina :

DictéeDeux serviteurs fidèlesLe chat relâcha la sautit.cel si grinça sur le litet chaboula le nez du princeavec ce (cet) quel. Le princeétourna très fort et les saécarta le subi de sa bouche.Le chat non sé si, reboula dupalé, se ré un cala sur ledeau fin et tous deux na gèreen di sign de la terre ferme.

Marina :

dictée

Le goïffre

Le goïmbre

Elunda pris un panier  
 fut panier

est se mit en routes  
 et

d'un train d'ambassadeur.

d'un train d'ambassadeur

au villages, il Il caitta de  
 fut queta

maison en maison et  
 maison

reçut partout un ou deux

reçut

gâteaux - quand sont panier fut

quand son panier

plin, Il prit le chemin du

train

du retour. Il garaï kas

retour s'arrêta

sous un figuier pour

figuier

compter combien on lui avée

compter

donné de gâteaux

donné

Marina :

Mardi 1<sup>er</sup> février

Dictée

Les plus petit que sois

Jean vené a posé le déjeuner,

lorsque un mariage éclata.

Les éclaire brillai, la Koroise

grondé est le plus se mi a

fouete le sol.

Il posé juste mant pré d'une

four milliere.

Les petit fourmi eséllier de

combatre, l'eau qui les envoisai.

Valentin :

Vendredi 26 Novembre

1. Die Dictée

quome des marchand se firent un  
prose prose d'un chat.

Un jour, le chat se blaisa la patte

avons droit. Le marchand qui, est et

chayé de lindre de set patte la

lalusane avec un bonnet plus il

la lulanda avec un lunche x x

nde et il sanaba re ce panie.

Valentin :

Mardi 11 janvier

Dictée

Deux serf<sup>te</sup>re<sub>re</sub> fide<sub>le</sub>.

Le chat relâcha la souris. Il grimpa sur le lit et chatouilla le nez du prince avec sa ce. Le prince étr<sup>u</sup>ma d très fort las et hap<sup>e</sup> le rubis de sa bouche. Le chat san si, retu<sup>i</sup> du palais, se reasa<sub>la</sub> sur le dos du chien et toute des mar<sup>g</sup>es en dre<sup>son de la terre fer<sup>m</sup>e.</sup>

Valentin :

## Dictée

### Le goinfre

Chunda prit un panier et se mit en  
panier en

route d'un train dans l'ambassadeur.  
d'ambassadeur

Au village, la quète de maison  
village quète

à la maison et se usa partout d'un  
regut partout,

à deux gâteaux. Son panier

Quand panier  
fut plein, il prit le chemin du  
retour. Il se réta sur un fidier

s'arrêta bûcher

pour qu'on lui donne bien, on lui avec

deux né de gâteau.

Joseph :

Dictée

Le gorb gornfre.

Phunda prit un panier et se mit

en route d'un train d'ombardem

Au vilage, il g) gita de maison (ou

un) maison et ren partou (un, un) en

deux gâteaux. Jan / Juan son pagné

fut l) plein, il prit le chemin de

retour. Il arrêta son ) sous . ( ) un

figié pour conté g) combien on lui

avait donné de g)

avait donné de g)

Joseph :

Mardi 1<sup>er</sup> février

Dictée

Les plus petit que soit

Jean venait de porté le déjeuner à ses parents

lorsqu'un orage éclata. Les éclairs brillaient,

le tonnerre grondait et la pluie se foudroyait le

soleil. Il passait justement près d'une

fourmilière. Les petites fourmis s'étaient de

combattre l'eau qui les envahissait.



Edgar :

Dictée

## Le gâfre

Cheema prit un panier se mit en route d'un  
 rien d'ambassadeur. Au village, il - gâtes de  
 train ambassadeur quêtait  
 maison en maison et recut partout un ou  
 deux gâteaux. Quand son panier fut plein,  
 gâteaux Quand plein  
 il prit le chemin du retour. Il s'arrêta sous  
 un figulier pour compter combien on lui avait  
 figulier compter avait  
 donner de gâteaux.  
 donné

Edgar :

Mardi 12<sup>ème</sup> févrierDictée

Le plus petit que soi

(p) Je n'osai de porter le dégenet à ses parents

lorsque un orage éclata. Les éclairs brillai,

Le tonnerre grondai et la pluie se mit à foudroyer le

sol. Il passai juste au-dessus d'une fourmilière

. Les petite fourmi essayai de combattre l'eau qui

les (envaisai) envaisai.

Asella :

Vendredi 19 novembre  
Dictée  
 La Bête a disparu dans la brousse. Le faucon est très fier. Il n'a pas prudence  
 pour servir.  
 Il est dangereux, alla chasser, danben donner ~~se~~ faire blesser.

Mercredi 1<sup>er</sup> décembre  
Dictée  
 Les rues ont de jolies décorations. Dans les vitrines, les jouets attirant sont  
 regard. On a placé là ceux qui sont les plus beaux.

Carina :

Mercredi 1<sup>er</sup> décembre 2004  
Dictée  
 Les rues ont des jolies décorations. Dans les vitrines, les jouets attirés  
 sont regard. On a placé là ceux qui sont les plus beaux.

Dinh :

vendredi 19 novembre

la <sup>boute</sup> bouteille disparu dans la bruce le fure très ~~se~~ et ne ~~de~~ pour  
brue dans de la pour sur il par dans.

Merc. M 1<sup>er</sup>/12

les rues <sup>décoration</sup> Jolis dans vitrines, les à terre non ~~regard~~ regardes de qui  
non. Les ~~pas~~ <sup>les</sup> plus

Mahfoud :

Merc 1<sup>er</sup> Mercredi 1 décembre 2004

les rues en des jolis dé décorations dans les vitrines, les jeux  
en terre en à plaisir la ce qu'on les blibe.

## Phrases à articuler

Un pâtissier qui pâtissait chez un tapissier qui tapissait, dit un jour au tapissier qui tapissait :  
vaut-il mieux pâtisser chez un tapissier qui tapisse ou tapisser chez un pâtissier qui pâtisse ?

Foie gras d'oie frais.

Je suis chez ce cher Serge.

Les chaussettes de l'archiduchesse sont elles sèches, archi-sèches ? Mais pour dire cette  
phrase avec adresse il ne faut pas que la langue soit rèche.

Tonton, ton thé t'a-t-il ôté ta toux tenace ?

Huit huîtres crues, huit truites cuites.

Trois petites truites cuites, trois petites truites crues.

De beaux gros bras blancs, de grands beaux draps blancs.

Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès et chaque scie scie  
son cyprès.

Dis-moi petit pot de beurre, quand te dépetitpotdebeurreriseras-tu ?  
Je me dépetitpotdebeurreriserai quand tous les petits pots de beurre se  
dépetitpotdebeurreriseront.

Combien ces six saucissons-ci ? C'est six sous ces six saucissons-ci.

Dis-moi gros gras grand grain d'orge quand te dé-gros-gras-grand-grain-d'orgeras-tu ?  
Je me dé-gros-gras-grand-grain-d'orgerai, quand tous les gros gras grands grains d'orge se dé-  
gros-gras-grands-grains-d'orgeront.

Je veux et j'exige.

Didon, dîna dit-on du dos d'un dodu dindon.

Trois très gros rats dans trois très grands trous rongèrent trois très gros grains d'orge.

Que lit Lily sous ces lilas-là ? Lily lit l'Iliade.

Donnez lui à minuit huit fruits cuits et, si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez-lui huit  
fruits crus.

Trois très gros, gras, grands rats gris grattent.

Chat vit rôti, rôti ravit chat, chat mit patte à rôti, rôti brûla patte à chat.

Un pêcheur pêchait sous un pêcher qui l'empêchait de bien pêcher.