

Sommaire

Présentation	Pour qui et pourquoi utiliser <i>Scriptum</i>?	5
	Un outil, 32 séances, 32 « fiches de préparation »	6
	Un guide du maître très détaillé	6
	Des exercices préfabriqués	6
	Un même outil, mais des tâches et des activités différenciées	7
	Un outil pédagogique « parlant »	7
	Un outil pour apprendre à copier et à orthographier	8
	Parce que copier souvent ne suffit souvent pas...	8
	<i>Scriptum</i> , 8 séances pour apprendre comment copier vite et bien	9
	<i>Scriptum</i> , 19 séances pour apprendre comment mémoriser l'orthographe lexicale	14
	<i>Scriptum</i> , 3 séances pour évaluer les progrès	25
	<i>Scriptum</i> , 2 séances réservées aux plus grands	26
	32 séances, un déroulement identique	27
	Parce que « faire » ou « faire faire » ne suffit pas	30
	Multiplier les occasions d'employer les connaissances et les stratégies dans des contextes différents	33
	La copie a une autre vertu	34
	Conseils pratiques avant de commencer	35
Séances		
Séance n°1	Faire connaissance avec <i>Scriptum</i> , évaluer sa vitesse de copie	37
Séance n°2	Prendre conscience que « vite » n'est pas toujours synonyme de « bien »	45
Séance n°3	Prendre conscience de la manière dont on copie	51
Séance n°4	Prendre conscience que les caractéristiques d'un texte influent sur la difficulté de la copie et donc sur les procédures utilisées	57
Séance n°5	Comprendre ce qu'est une bonne copie pour choisir ses stratégies	63

	Séance n°6	Utiliser ses connaissances sur les critères d'évaluation de la copie pour choisir ses stratégies	71
	Séance n°7	Devenir familier du dispositif d'enseignement : la « copie différée guidée »	75
	Séance n°8	Apprendre à faire confiance à ses yeux et à ses oreilles pour corriger sa copie	82
	Séance n°9	Apprendre les régularités de la langue écrite française	88
	Séance n°10	Continuer à apprendre les régularités de la langue écrite française	96
	Séance n°11	Utiliser les régularités du français pour mémoriser l'orthographe des mots à copier	100
	Séance n°12	Bilan : faire le point sur ses compétences avant d'aller plus loin	104
	Séance n°13	Apprendre à utiliser les mots de la même famille	107
	Séance n°14	Utiliser les mots d'une même famille pour orthographier et copier sans erreur	112
	Séance n°15	Découvrir comment l' <i>orthographe illustrée</i> peut aider à mémoriser l'orthographe des mots irréguliers	116
	Séance n°16	Devenir champion du monde en <i>orthographe illustrée</i> pour pouvoir se passer des chercheurs	123
	Séance n°17	Faire le point : utiliser les différentes stratégies apprises	131
	Séance n°18	Apprendre la stratégie : « Si on peut remplacer le mot... par..., alors... »	136
	Séance n°19	Continuer à apprendre et à utiliser la stratégie « Si on peut remplacer le mot... par..., alors... »	141
	Séance n°20	Apprendre des astuces mnémotechniques pour des mots difficiles	147
	Séance n°21	Apprendre à créer ses propres astuces pour mémoriser l'orthographe des mots	153
Niveau 2	Séance n°22	Découvrir l'intérêt de l'étymologie	159
	Séance n°23	Apprendre des connaissances étymologiques	163
	Séance n°24	Apprendre à utiliser l'étymologie pour mieux orthographier	170
	Séance n°25	Apprendre à transformer la prononciation des mots très « étranges » pour mémoriser leur orthographe	177
	Séance n°26	Continuer à transformer les mots pour retenir leur orthographe	182
	Séance n°27	Épeler les mots à l'endroit pour se souvenir de leur orthographe	188
	Séance n°28	S'entraîner à épeler les mots pour mémoriser leur orthographe	192
	Séance n°29	Bilan : Suis-je devenu un bon copieur ?	198
	Séance n°30	Bilan : suis-je devenu un bon « orthographeur » ?	203
Niveau 2	Séance n°31	Découvrir l'intérêt des abréviations et leur mode de construction	208
	Séance n°32	Apprendre à utiliser les abréviations	212
	Présentation du CD-Rom		219
	Utilisation du CD-Rom		223

Pour qui et pourquoi utiliser *Scriptum*?

Scriptum – qui signifie « écrit » en latin – est un outil pédagogique que nous avons conçu pour aider les maitres à enseigner la copie et l'orthographe d'usage (ou lexicale). Il s'adresse aux enseignants de classes ordinaires qui exercent au cycle 2 (CE1 et CE2) ou au cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e) et aux enseignants des unités localisées pour l'intégration scolaire (ULIS).

Inscrit dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite, *Scriptum* poursuit deux objectifs complémentaires :

1. apprendre aux élèves comment copier vite et bien ;
2. leur enseigner plusieurs stratégies qui leur seront utiles pour mémoriser l'orthographe lexicale.

Si nous intégrons ces deux éléments de l'écriture dans un seul et même outil, c'est parce qu'ils sont étroitement liés : la connaissance de l'orthographe permet d'accélérer la vitesse de la copie et son exactitude, celle-ci exerçant un effet sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, connaître l'orthographe des mots permet de les copier plus rapidement et sans erreur puisqu'il n'est plus nécessaire d'aller relire et/ou de vérifier leur orthographe pendant ou après leur copie. À l'école, on demande souvent aux élèves de copier plusieurs fois les mots qu'ils ont mal orthographiés dans une dictée ou dans un devoir afin qu'ils en apprennent l'orthographe. Cette activité se révèle peu rentable si on ne leur apprend pas à être attentifs au traitement de la suite orthographique des lettres qu'ils transcrivent et si on ne leur enseigne pas les stratégies qui facilitent la mémorisation de l'orthographe.

Dans la mesure où *Scriptum* n'est pas réservé aux élèves les moins performants, mais s'adresse à tous, nous avons été placés devant le dilemme qui préoccupe l'ensemble de la profession : comment conduire un enseignement profitable à tous, mais particulièrement bénéfique aux plus faibles ? La piste d'une différenciation forte avec création de groupes de soutien est bien sûr une réponse possible et pertinente. Avec *Scriptum*, nous en explorons cependant une autre, capable d'être retenue par un plus grand nombre de maitres, car elle modifie moins leur organisation pédagogique : un enseignement collectif qui prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants. Nous proposons donc une planification calculée pour répondre aux besoins de ces derniers et pour garantir à tous l'accès aux compétences indispensables ; des tâches inhabituelles et stimulantes capables d'engager la classe entière dans les activités, y compris les élèves les plus performants.

Scriptum : fruit d'un travail conjoint

Scriptum est le résultat d'un travail qui a réuni trois chercheuses et des enseignants chevronnés. Les premières ont rédigé un prototype qu'elles ont fait tester par plusieurs enseignants dont les remarques, tout au long du processus de conception, ont été précieuses. L'observation des séances menées en classe et les commentaires des enseignants ont amené à revoir la programmation et la durée des séances, à ajouter des tâches, à en supprimer d'autres, et à imaginer de nouvelles activités. Un second prototype a ensuite été rédigé, qu'ont testé de nouveau plusieurs enseignants. À l'issue de cette deuxième expérimentation, l'outil a encore été modifié. Vous avez donc, entre les mains, la troisième version de *Scriptum*¹.

Ce sont les enseignants utilisateurs qui, dorénavant, le feront évoluer en se l'appropriant.

1. Pour une description plus précise de la méthode employée dite de « conception continuée dans l'usage », voir Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? in M.-L. ÉLalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop, *Les Didactiques en question(s)* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

Un outil, 32 séances, 32 « fiches de préparation »

Scriptum est composé :

- d'un livre, lui-même constitué de deux parties (le guide du maître – pp. 5-35 – et les fiches de préparation des 32 séances – pp. 37-216) ;
- d'un CD-Rom, qui contient tous les supports utiles pour la mise en œuvre des séances (affichages, textes, posters, exercices...).

Un guide du maître très détaillé

Dans *Scriptum*, les séances sont décrites avec beaucoup de minutie. Ce souci de précision qui, nous le savons, peut agacer les enseignants les plus chevronnés, vise à donner une vue claire des objectifs et de la manière de mener les différentes activités proposées afin d'alléger le travail de préparation des enseignants. Le temps ainsi libéré pourra servir à rechercher d'autres activités.

On notera aussi que les fiches de préparation comportent toujours deux colonnes : à gauche, la fiche de préparation proprement dite, à droite nos commentaires.

- À gauche, une description des différentes étapes à suivre, des tâches à réaliser, des consignes à donner avec, même, des propositions d'énoncés (en violet) et des réponses que l'on attend des élèves (en bleu, encadrées par les guillemets verts).
- À droite, des commentaires de natures très différentes : il peut s'agir d'un conseil pratique, de la justification d'une option didactique déconcertante ou inhabituelle, d'une explicitation de la théorie sous-jacente à l'une de nos propositions... Pour les rédiger, nous avons recensé les questions posées par les enseignants qui ont testé nos premiers prototypes et imaginé celles que ne manqueraient pas de se poser ceux qui, contrairement aux précédents, ne pourraient dialoguer directement avec nous.

Nous avons donc pris le parti d'explicitier du mieux possible les tâches proposées, les modalités de guidage, les supports utilisés afin de rendre le travail des enseignants plus facile. Mais il est pour nous essentiel que les utilisateurs de *Scriptum* s'autorisent à moduler son emploi en s'adaptant aux rythmes d'apprentissage de leurs élèves, à supprimer une tâche qui leur paraît trop simple ou trop ardue, à aller tantôt plus vite et tantôt plus lentement, à imaginer des tâches plus en accord avec leur projet de classe ou les goûts des enfants, à enrichir l'outil de tâches, d'activités ou d'exercices qu'ils apprécient ou maîtrisent bien.

Des exercices préfabriqués

C'est aussi pour faciliter la tâche des enseignants que nous avons fabriqué l'ensemble des supports dont ils auront besoin au fil des séances, supports qui se trouvent tous dans le CD-Rom. Certains doivent être affichés, d'autres photocopiés.

- Pour les activités menées en collectif, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou vidéoprojecteur) pour afficher le texte ou l'exercice qui sert de support. La préparation d'une séance peut donc inclure l'impression de transparents.
- Pour les activités individuelles, nous mettons toujours à disposition un exemplaire photocopiable du texte et/ou de l'exercice.

Un même outil, mais des tâches et des activités différenciées

Scriptum s'adresse à des élèves âgés de 7 à 12 ans. Si la progression et les objectifs des 32 séances d'enseignement sont identiques, la plupart des tâches que nous proposons sont différenciées en fonction de l'âge et du niveau des enfants. C'est ainsi que, très souvent, on trouve deux activités côte à côte :

- la première (à gauche) est destinée aux élèves de niveau 1 (CE1, CE2 et ULIS-École « petits ») ;
- la seconde (à droite) aux élèves de niveau 2 (CM1, CM2, 6^e et ULIS-École « grands »).

Niveau 1 CE1, CE2 ULIS « petits »	Niveau 2 CM1, CM2, 6 ^e ULIS « grands »
--	--

Toutefois ce classement n'est qu'indicatif et les enseignants pourront choisir le type de tâches qui convient le mieux à leur classe en y puisant des exercices qui trouveront toute leur place dans les « APC - Activités Pédagogiques Complémentaires ».

Dans la mesure où *Scriptum* peut être utilisé du CE1 à la 6^e et en ULIS, nous proposons des exercices de difficulté variable. Il est donc inévitable que certains excèdent les compétences des élèves les plus jeunes ou les moins habiles. Dans ce cas, il ne faut pas hésiter à aider davantage ceux-ci, à donner plus d'exemples, à offrir un guidage plus important.

Les séances sont prévues pour durer approximativement quinze minutes, mais cette durée doit être adaptée à la progression des élèves ; il ne faut donc pas hésiter à les scinder en deux ou trois sous-séances. Dans ce cas, on n'omettra pas de clore la leçon en synthétisant ce qui vient d'être appris et en informant les élèves qu'ils continueront à travailler sur l'objectif visé le lendemain. Lorsque la seconde partie de la séance est abordée, on devra aussi reprendre les objectifs tels qu'ils ont été définis au départ afin de recontextualiser l'enseignement.

Un outil pédagogique « parlant »

Les maîtres le savent bien, trouver les formulations qui permettent de rendre compréhensible aux élèves ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent de ce « faire » n'est pas chose facile. C'est pourquoi nous avons cherché des moyens pour faciliter cette tâche. La solution qui nous a paru la plus féconde a été de faire dialoguer **un enseignant fictif** avec **des élèves tout aussi fictifs**. Il va de soi que les énoncés ainsi rédigés ne correspondent pas aux habiletés langagières de tous les élèves, mais ils donnent de bonnes indications sur le type de réponses attendues.

• Expliquer : aujourd'hui, vous allez faire une expérience amusante. Vous allez tous copier deux textes différents, mais qui racontent la même histoire : *Une poule sur un mur*. Vous copierez d'abord le texte que vous avez appris par cœur. Comment allez-vous vous y prendre pour le copier le plus vite et le mieux possible dès que je l'aurai affiché au tableau ?

← Enseignant

« On va essayer de mémoriser des blocs de mots qui font sens plutôt que des lettres ou des syllabes, comme ça on copiera vite. Mais il faudra qu'on fasse attention à ne rien oublier, à ne rien ajouter et à respecter la mise en page. »

← Élèves

Annoncer aux élèves : vous allez écrire sur votre ardoise (ou votre cahier de brouillon) quelques-uns des mots que vous avez appris la dernière fois. Rappelez-vous, tous ces mots comportaient une lettre muette à la fin. Qui peut rappeler la stratégie utilisable pour s'aider ?

← Enseignant

« Il faut chercher un mot de la même famille qui est plus long que lui. »

← Élèves

Un outil pour apprendre à copier et à orthographier

Parce que copier souvent ne suffit souvent pas

Les observations que nous avons faites dans de nombreuses classes en France et en Suisse font apparaître que, dès le CE1, les élèves doivent copier « quelque chose » une à plusieurs fois par jour : une poésie en français, l'énoncé d'un problème en mathématiques, le résumé de la leçon écrite au tableau en histoire... Or l'étude des emplois du temps affichés montre que la copie est très rarement inscrite dans les heures d'enseignement consacrées au français quand l'orthographe et la grammaire le sont systématiquement. Nous en déduisons que si, à l'école, on fait beaucoup copier, on fait rarement copier pour apprendre à mieux copier.

Cette observation permet sans doute d'expliquer les résultats de l'étude exploratoire que nous avons menée récemment en France. Dans celle-ci, nous avons évalué le nombre de mots correctement copiés en 3 minutes par plus de 100 élèves de CM1 et de CM2. Les différences sont considérables :

- Au CM1, ils copient en moyenne 53,2 mots et commettent 3,74 erreurs. Mais il apparaît que les 10 % d'élèves les plus performants copient 72,5 mots et font 4,25 erreurs quand les 10 % les plus faibles n'en copient que 37 dont 5,75 de manière erronée.
- Au CM2, même constat, mêmes écarts : si la moyenne globale s'élève à 66,5 mots (4,24 erreurs), là encore, les 10 % les plus performants en écrivent 93,5 (3,5 erreurs) quand les 10 % les plus faibles n'en copient que 45 (6,5 erreurs).

Bref, à la fin de l'école primaire, certains élèves copient presque deux fois plus vite que leurs camarades et font proportionnellement beaucoup moins d'erreurs. On peut supposer qu'ils ont appris ailleurs qu'à l'école – avec leurs parents ou tout seuls – les compétences qui font d'eux des copieurs experts.

Le bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 dressé, en 2013, par l'Inspection générale de l'Éducation nationale² confirme notre hypothèse. Il signale en effet que si 92 % des maîtres de cycle 2 interrogés estiment faire apprendre de manière satisfaisante la copie, « les écrits n'attestent pas nécessairement un enseignement rigoureux du geste d'écriture. L'observation en classe met en évidence que l'écriture cursive et les pratiques de copie sont souvent mal fixées, avec les conséquences en matière de lenteur et d'approximations graphiques que cela aura inévitablement à plus ou moins long terme. Des inspecteurs qualifient les activités graphiques et de copie d'activités bouche-trou : ils indiquent ainsi que le maître intervient peu et n'accorde guère d'importance à ces tâches qui relèvent d'un rite scolaire et ne sont pas perçues dans ce qu'elles peuvent avoir de formateur³ ».

Les inspecteurs généraux arrivent au même constat pour le cycle 3. En effet, 96 % des enseignants pensent faire ce qui est attendu pour que les élèves sachent copier, mais, « là encore, l'observation des cahiers des élèves conduit à s'interroger sur la sincérité de ces déclarations ou sur les représentations des enseignants. De copie, on n'en voit plus guère au cycle 3. Les quelques cas réguliers d'activités dans ce domaine concernent les textes des poèmes à apprendre ou des chansons, quelques leçons, mais il y en a vraiment peu ;

2. IGEN (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport n° 2013-066.

3. *Ibid.*, pp. 12-13.

d'aucuns comptent comme temps de copie celui qui est consacré au relevé quotidien du travail à effectuer en dehors de l'école. L'apprentissage de stratégies de copie qui supposent l'observation des textes, la mise en mémoire de mots ou groupes de mots, l'écriture sans lever trop souvent les yeux vers le modèle, est aussi exceptionnelle qu'au cycle 2 et ne concerne que quelques classes de CE2 de l'échantillon. La pratique de l'écriture manuscrite longue (plus de 10 lignes) reste rare, toutes formes d'activités confondues, ce qui empêche les élèves d'acquérir l'aisance et la vitesse qui seront utiles, dans la prise de notes par exemple. Il est dit que l'effort d'écriture rebute les élèves, et on le leur épargne⁴ ».

Si l'on veut réduire ces différences d'efficacité qui pèsent lourd sur la gestion de la classe et son organisation ainsi que sur le devenir scolaire des élèves, il faut donc que les maîtres prennent explicitement en charge l'enseignement des stratégies qui permettent de copier vite et bien. C'est pour les aider dans cet enseignement que nous avons conçu *Scriptum*.

Scriptum, 8 séances pour apprendre comment copier vite et bien

La copie est une activité complexe qui consiste à transposer un écrit d'un support (le tableau, par exemple) à un autre (son cahier, par exemple). Quand on copie une phrase, on doit être capable de lire les premiers mots – donc de les identifier correctement – et de les conserver en mémoire de travail le temps de leur écriture manuscrite. On doit ainsi poursuivre en reprenant la lecture là où on l'avait arrêtée. Plus le texte est long et plus le nombre d'opérations cognitives à mettre successivement en œuvre augmente. En général, le lecteur expert décode correctement et rapidement la phrase à copier et la mémorise en entier alors que l'apprenti-lecteur lit plus lentement et/ou avec plus d'erreurs et encode moins de mots en mémoire de travail. La copie du second est donc beaucoup plus coûteuse et plus lente⁵.

Les premiers résultats⁶ d'une étude en cours sur ce que pensent les enseignants de différents pays francophones (Belgique, France, Québec et Suisse) de la copie montrent que, pour eux, copier n'est pas une tâche simple ou mécanique. C'est une tâche complexe, exigeant différentes compétences qui font systématiquement défaut à certains élèves. En outre, les nombreuses erreurs et difficultés qu'ils constatent chaque année chez leurs élèves les conduisent à dire qu'il convient d'enseigner la copie mais sans très bien savoir comment s'y prendre.

4. *Ibid.*, p. 22.

5. Martinet, C. (2013). Quand les psychologues rencontrent les pédagogues qui rencontrent les enseignants : l'exemple de *Scriptum*, un outil pour enseigner les stratégies pour mieux copier et orthographier. *ANAE*, 123, 142-148.

6. Pelgrims, G., Lavoie, N., Bauquis, C., & Gonthier, M.-E. (2013). Les tâches de copie à l'école : étude pilote des pratiques et conceptions d'enseignants ordinaires et spécialisés. Texte présenté au Premier colloque scientifique de la Chaire de recherche sur la Persévérance scolaire et la Littérature, Université du Québec à Rimouski, 26-27 septembre 2013.

Apprendre aux élèves comment copier vite et bien : tel est donc l'objectif que visent les huit premières séances de *Scriptum* dont on trouvera une brève description dans le tableau qui suit.

Séances	Objectifs
1	Faire connaissance avec <i>Scriptum</i> , évaluer sa vitesse de copie
2	Prendre conscience que « vite » n'est pas toujours synonyme de « bien »
3	Prendre conscience de la manière dont on copie
4	Prendre conscience que les caractéristiques d'un texte influent sur la difficulté de la copie et donc sur les procédures utilisées
5	Comprendre ce qu'est une bonne copie pour choisir ses stratégies
6	Utiliser ses connaissances sur les critères d'évaluation de la copie pour choisir ses stratégies
7	Devenir familier du dispositif d'enseignement : la « copie différée guidée »
8	Apprendre à faire confiance à ses yeux et à ses oreilles pour corriger sa copie

Les objectifs présentés ci-dessus répondent aux exigences des programmes 2016 des cycles 2 et 3. On peut y lire qu'au cours du cycle 2, « les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être nombreuses et fréquentes. Ce sont des "gammes" indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire ».

Plus loin, les auteurs précisent qu'« au CE1 et au CE2, la vigilance quant à l'activité graphique doit demeurer forte ; l'apprentissage de stratégies de copie performantes continue, en relation avec le travail de perfectionnement sur le code conduit en lecture et avec la mémorisation orthographique ».

Comme les auteurs de ces programmes, nous souhaitons contribuer à rendre l'élève capable, à la fin du cycle 2, de « copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche...) en veillant à la mise en page » et « de copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation ».

Pour le cycle 3, les programmes indiquent que tout « au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes), des extraits de texte, des affiches... ». On attend des élèves qu'ils soient capables, à la fin du cycle 3, d'« obtenir un texte à la graphie lisible, d'écrire à la main de manière fluide, d'avoir automatisé les gestes de l'écriture cursive et de s'être entraînés à la copie pour développer rapidité et efficacité ». Le programme indique aussi qu'il convient de faire réaliser aux élèves des « tâches de copie et de mise en page de textes : poèmes et chansons à mémoriser, anthologie personnelle de textes, synthèses et résumés, outils de référence, message aux parents... ».

Faire connaissance avec Scriptum et évaluer sa vitesse de copie (séance 1)

La **séance 1** a pour but d'évaluer les performances initiales des élèves. Cette évaluation servira de base pour mesurer leurs progrès (cf. séances 12 et 29). Concrètement, nous leur demandons de copier en 5 minutes le plus de mots possible d'un texte court, affiché au tableau. En leur absence, l'enseignant corrige les copies en comptant le nombre de mots copiés (score 1) et le nombre d'erreurs (score 2). Le score final (score 3) est donc le résultat de la soustraction des erreurs au nombre total de mots copiés.

Prendre conscience que « vite » n'est pas toujours synonyme de « bien » (séance 2)

La **séance 2**, basée sur les résultats de ce test initial, vise à faire prendre conscience aux élèves que la vitesse de copie n'est pas toujours corrélée avec la justesse de celle-ci : ils y découvrent que certains ont copié beaucoup de mots en 5 minutes, mais ont commis beaucoup d'erreurs et inversement. Ils en déduisent qu'il ne suffit pas de copier vite, qu'il faut aussi copier sans erreurs.

De l'importance de traiter et d'encoder le modèle (séances 3 & 4)

Ici, nous cherchons à apprendre aux élèves que, s'ils veulent copier plus vite, ils ne doivent pas trop souvent regarder le modèle. Nous leur faisons observer – en situation – que, pour éviter ces allers et retours entre la feuille et ledit modèle, la mémorisation (l'encodage) de segments de texte de taille variable (syllabe, mot, groupe de mots, phrase) est une bien meilleure stratégie que celle qui consiste à copier lettre à lettre.

Dans la **séance 3**, nous faisons étudier par les élèves la manière dont ils copient. Pour cela, nous les plaçons par deux. L'un doit transcrire un texte court en un temps limité, l'autre doit observer son camarade et compter combien de fois ce dernier retourne voir le modèle placé au *verso* de sa feuille. Puis on inverse les rôles. À la fin de l'activité, les scores (nombre de mots correctement copiés) et les observations (nombre de retours au modèle) sont notés au tableau.

La **séance 4** prolonge la précédente. En prenant appui sur les données recueillies, on fait observer aux élèves qu'en règle générale ceux qui ont écrit le plus de mots sont aussi ceux qui ont le moins souvent levé les yeux ; ils ont donc transporté des unités d'une taille supérieure à la lettre ou à la syllabe (pour les élèves de niveau 1), au mot ou au groupe de mots (pour les élèves de niveau 2). Par la suite, les élèves copient successivement deux versions d'un même texte : *Une poule sur un mur*. L'une reproduit la vraie comptine, l'autre en est une version remaniée qui contient plusieurs substitutions (par exemple, *poule* est remplacée par *géline*, *pain* par *baguette*). À la fin de cet exercice, les élèves constatent qu'un texte est d'autant plus facile à copier que ses mots et ses phrases sont connus. On les amène à en déduire que, quand ils doivent copier un texte quelconque, ils ont tout intérêt à le lire attentivement avant de se lancer dans l'activité pour :

1. mesurer sa difficulté ;
2. en découvrir le sens ;
3. copier des groupes de sens plutôt que des lettres ou des syllabes.

Plusieurs recherches ont montré que si le texte source ne comporte que des mots dont le lecteur connaît l'orthographe, celui-ci regardera rarement le modèle (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001 ; Martinet & Rieben, 2010 ; Morton, 1969⁷). Dans le cas contraire, le temps de lecture s'allonge et les retours au texte source se font plus nombreux.

La longueur de l'unité traitée en une seule prise d'information dépend donc de la nature du texte à copier et des compétences dont l'élève dispose en lecture et en orthographe.

7. Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). The DRC Model : A model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
Martinet, C. & Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Éds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles : De Boeck.
Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165-178.

Ces deux séances respectent les préconisations des programmes de cycle 2. Ceux-ci encouragent, en effet, les enseignants à apprendre à leurs élèves à « copier de manière experte (lien avec la lecture), à maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes, à travailler les correspondances entre diverses écritures des lettres pour transcrire un texte (donné en script et copié en cursive), à employer des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots ». Les programmes du cycle 3 précisent que les élèves doivent savoir « écrire à la main de manière fluide et efficace et s'entraîner à la copie pour développer rapidité et efficacité ».

L'évaluation de la copie par les enseignants : des critères utiles, mais exigeants (séances 5 & 6)

Au cours de la **séance 5**, les élèves font connaissance avec les critères adoptés par la plupart des enseignants qui s'inspirent de ceux utilisés dans les évaluations nationales françaises. Ils y découvrent les aspects auxquels ils doivent le plus veiller s'ils ne veulent pas perdre de points. Ils constatent que ces critères ne touchent pas seulement la vitesse et la correction orthographique, mais concernent aussi le respect de la mise en page (retours à la ligne, majuscules...) et de la ponctuation.

Cet objectif est en adéquation avec les préconisations des programmes 2016. De fait, au cycle 2, « les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés ». Au cycle 3, les auteures proposent la mise en œuvre d'activités de « relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue), d'élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots), la construction collective de stratégies de révision et l'utilisation à deux, puis de manière autonome, de grilles typologiques ».

Ainsi informés, ils doivent ensuite copier, au cours de la **séance 6**, le texte proposé aux élèves d'une classe qui ne travaille pas avec *Scriptum*, dans les mêmes conditions. Mais ils ont sur eux le net avantage de connaître le texte et les critères d'évaluation. Ils peuvent donc focaliser leur attention sur ces aspects très précis (auxquels s'ajoute un critère propre à *Scriptum* : la lisibilité), adapter leurs procédures en conséquence et noter qu'ils obtiennent ainsi un score supérieur.

En 2005, les auteurs du rapport sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire écrit conjointement par les membres de l'Observatoire national de la lecture et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale affirmaient que : « le rôle de la copie doit être révisé. Elle est le plus souvent utilisée comme exercice graphomoteur ou comme moyen d'assurer l'équivalence entre écriture cursive et écriture imprimée (transcription en cursive d'un texte imprimé). Elle doit être envisagée comme l'un des meilleurs moyens de fixer dans la mémoire la forme orthographique des mots. Il faudrait pour cela que soient véritablement travaillées les stratégies de copie (découpage de l'information de départ lettre à lettre, syllabe à syllabe, en morceaux de mots récurrents, en groupes de mots, etc. ; mise en mémoire du morceau découpé : restitution écrite ; contrôle). C'est par l'écriture de syllabes puis de mots, sous dictée ou en copie, que l'élève fixe les relations graphomotrices les plus fréquentes⁸ ».

Devenir familier du dispositif d'enseignement : « copie différée guidée » (séance 7)

La **séance 7** vise à rendre les élèves familiers d'un procédé particulier connu par les enseignants sous le nom de « copie différée guidée⁹ » qui sera massivement utilisé dans les séances suivantes et qui mérite qu'on s'y attarde un peu. Il s'agit de faire exécuter les tâches de « copie » sans laisser le modèle apparent : d'où l'appellation de *copie différée*.

8. ONL & IGEN (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport - n° 2005-123.

9. Pérez, M. (2013). *L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effets des tâches processus sous-jacents* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.

À la première partie de notre formule – copie différée – Pérez (2013) préfère les termes de *dactylographie différée sans référence*, dispositif qu'il décrit ainsi : il s'agit « pour les élèves d'écrire un mot ou une phrase en faisant reposer leur production sur leurs seules mémoires internes, sans recours possible à une quelconque référence externe » (p. 170). Si cet intitulé nous paraît bien mieux rendre compte de l'activité demandée aux élèves que celui pour lequel nous avons opté (*copie différée*), nous ne l'avons cependant pas retenu : il nous paraît difficile à comprendre pour de jeunes élèves et ce n'est pas celui qui est en usage à l'École.

Toutefois, nous ne laissons pas les élèves s'acquitter seuls de cette tâche, mais demandons aux enseignants de leur offrir un guidage important touchant l'encodage (ou la mise en mémoire) :

1. du groupe de mots ou de la phrase à copier ;
2. de la suite orthographique des lettres qui composent les mots irréguliers ;
3. des raisons qui permettent d'expliquer cette orthographe particulière. D'où le terme *guidée* accolé à « copie différée ».

En cela, nous nous écartons aussi de l'approche « Cover-Copy-Compare » (McGuigan, 1975, cité par Murphy, Hern, Williams & McLaughlin, 1990¹⁰). Dans celle-ci, les élèves observent le modèle correct d'un mot, le copient, le cachent, l'écrivent de mémoire puis comparent leur résultat avec le modèle et le corrigent le cas échéant. Ils sont donc livrés à leurs seules ressources pour encoder le mot, sans recevoir d'explication.

Concrètement, l'enseignant lit deux fois une première phrase à haute voix, puis demande aux élèves de la lui dicter, mot à mot, et d'épeler ceux qui présentent des « bizarreries orthographiques », c'est-à-dire les mots difficiles, rares ou irréguliers. Ceux-ci sont ensuite analysés collectivement : guidés par l'enseignant, les élèves cherchent les raisons qui permettent d'expliquer leur graphie particulière et les moyens à employer pour s'en souvenir. Cela fait, chaque élève est invité à mémoriser la phrase et l'orthographe des mots qui la composent. Quand tous sont prêts, le tableau est fermé, le signal est donné, et ils écrivent la phrase sans avoir le modèle sous les yeux. Bien sûr, s'il leur manque un mot ou s'ils ne se rappellent plus son orthographe, ils ont le droit de venir ouvrir le tableau ou de demander de l'aide à l'enseignant.

Pour que les élèves ne restent pas bloqués par un mot qui leur manque ou s'ils ont un doute orthographique, l'enseignant leur distribue un (parfois deux, parfois trois) jeton qui leur donne le droit de venir lui demander de l'aide ou d'ouvrir le tableau pour trouver la réponse à leur problème.

La phrase écrite est ensuite corrigée selon la procédure suivante : un élève épelle le premier mot, les autres vérifient qu'ils l'ont bien écrit et corrigent leur travail dans le cas contraire. Puis un autre élève épelle le mot suivant et invite ses camarades à contrôler leur transcription et ainsi de suite jusqu'à la fin de la phrase.

10. Murphy, J. F., Hern, C. L., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1990). The effects of the copy, cover, compare approach in increasing spelling accuracy with learning disabled students. *Contemporary Educational Psychology*, 15(4), 378-386.

Nous nous écartons ici du dispositif de la « dictée sans erreurs » imaginé par André Ouzoulias¹¹ puisque nous mettons au cœur du nôtre un enseignement explicite des stratégies qui visent, une fois acquises, à donner plus de contrôle à l'élève sur son activité et à le rendre ainsi moins dépendant de l'enseignant.

On espère qu'après avoir employé cette méthode de multiples fois avec le guidage et le secours de leur enseignant, les élèves seront capables de l'appliquer sans y être incités, l'aide reçue devenant « *invisiblement présente et impliquée dans la résolution apparemment autonome du problème* » (Vygotski, 1933 p. 28¹²).

Lire ce qui est écrit, non ce qu'on voudrait qui le soit (séance 8)

Enfin, par les activités de la **séance 8**, nous cherchons à apprendre aux élèves une stratégie capable de les aider à vérifier leur copie. Nous comptons sur la réalisation de plusieurs exercices pour leur faire conclure qu'en lisant à haute voix ce qui est – ou ce qu'ils ont – réellement écrit (et non ce qui devrait l'être), ils peuvent déceler beaucoup d'erreurs de copie et, ainsi, les corriger seuls.

Cette séance atteste, une fois encore, notre respect des programmes. On peut y lire, en effet, qu'au cycle 2 les élèves doivent apprendre à « lire et à relire pour vérifier la conformité de ce qu'ils ont écrit ». Au cycle 3, ils doivent apprendre à « mobiliser des connaissances portant sur l'orthographe lexicale » et à « vérifier l'orthographe des mots dont ils doutent avec les outils disponibles dans la classe » (dont leurs oreilles !). « Dans les activités de production d'écrits, les élèves apprennent à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte ».

Scriptum, 19 séances pour apprendre comment mémoriser l'orthographe lexicale

Scriptum repose sur les données de la littérature scientifique montrant que la copie peut être un bon support pédagogique pour apprendre aux élèves à mémoriser l'orthographe des mots (la suite orthographique des lettres).

Deux équipes de chercheurs ont évalué la taille des unités linguistiques « transportées » par des élèves de 6-7 ans « en difficulté d'apprentissage » (Fijalkow & Liva, 1988¹³) et sans difficulté particulière (Humblot, Fayol & Longchamp, 1994¹⁴). Les premiers ont demandé aux enfants de copier un texte placé devant eux après lecture par l'expérimentateur ; les seconds de copier des mots présentés successivement. Chaque mouvement du regard et/ou arrêt dans la copie témoignait de la prise en compte d'une nouvelle information.

Ces études concluent sur les mêmes résultats proches : si les élèves connaissent l'orthographe des mots qu'ils doivent copier, ils les écrivent en recourant une seule fois au modèle. Dans le cas contraire, ils les découpent en segments de taille inférieure (lettre, syllabe, morphème).

D'où le lien fort entre les connaissances acquises en orthographe et la vitesse de copie.

11. Ouzoulias, A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture)*. Paris : Retz.

12. Vygotski, L. (1933/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales (original russe publié en 1933).

13. Fijalkow, J. & Liva, A. (1988). La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *European Journal of Psychology of Education*, III (4), 431-447.

14. Humblot, L., Fayol, M., & Longchamp, K. (1994). La copie de mots en CP et CE1. *Repères*, 9, 45-57.

Mais, les enseignants le savent bien, il ne suffit pas de demander aux élèves de copier un mot, même cent fois, pour que tous gardent le souvenir de la suite orthographique des lettres qui le composent.

Notons également que la lecture seule n'est pas non plus suffisante : « L'amélioration en lecture n'implique pas une amélioration en production écrite. Ainsi la thèse défendue, qui fait dépendre l'acquisition de la forme orthographique des mots de la pratique en lecture, en particulier du décodage, est étayée par plusieurs résultats, mais ne réussit pas à rendre compte des performances en production orthographique. » (Fayol & Jaffré, 2014, p. 82¹⁵)

Si certains y parviennent en employant un processus dit d'autoapprentissage¹⁶ (ou *self-teaching*¹⁷), beaucoup s'acquittent de cette tâche sans opérer ce traitement supplémentaire et nécessaire qui leur permettrait de stocker les orthographe.

Selon les auteurs, l'autoapprentissage nécessiterait trois ou quatre expositions à un mot donné (voir Daché-Idrissi & Souny-Benchimol, 2012 pour une revue¹⁸) et serait d'autant plus efficace dans une langue opaque que le nombre d'expositions aux mots est élevé. On perçoit ici le lien qui peut exister entre la *quantité* d'actes de lecture et de copie demandée aux élèves et la qualité de leur orthographe.

Notons également l'importance de la *qualité* de cette lecture (Share, 1999)¹⁹ : en effet, cet autoapprentissage ne peut être efficace que si le lecteur maîtrise minimalement les conversions graphies-phonies. Une fois efficaces, celles-ci vont lui permettre de lire correctement les mots (ex. : *beaucoup* → [bokou]) ; si elles sont incomplètes, elles peuvent conduire à la production de réponses incorrectes (ex. : [dokou]) mais suffisamment proches des mots-cibles pour que le contexte de la phrase permette au lecteur de s'autocorriger. Qu'en est-il alors des mots irréguliers (ex. : *femme*) ? Si face au mot isolé *femme*, l'enfant peut lire [fèm] ou [fem], dans la phrase *Cette femme a 80 ans...*, seul le mot [fam] a du sens ; l'enfant pourra donc en déduire et mémoriser que [fam] s'écrit F-E-2M-E.

En 2003, Fayol²⁰ titrait l'un de ses articles « L'orthographe française est une des plus difficiles du monde. Comment les enfants en déjouent-ils les pièges ? », dans lequel il soutenait que la plupart des élèves ont « l'impression que l'orthographe française est truffée de pièges²¹ ». Sans doute cette impression est-elle liée au fait que « l'orthographe lexicale a ceci de particulier qu'elle relève plutôt de la mémorisation quand l'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse et de la compréhension des règles²² ».

15. Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF « Que sais-je ».

16. Gombert, J. E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 319-334). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

17. Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), 151-218.

18. Daché-Idrissi, A., & Souny-Benchimol, E. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents*. Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078/document>

19. Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.

20. Fayol, M. (2003). L'orthographe française est une des plus difficiles du monde. Comment les enfants en déjouent les pièges ? *Cerveau et Psycho*, 3, 2-5.

21. *Ibid.* p. 2.

22. Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Contrairement à l'espagnol ou au finnois, le français est une langue « opaque » ou irrégulière, c'est-à-dire une langue dont les liens entre phonèmes et graphèmes ne sont pas « consistants²³ ». Aussi l'application des correspondances phono-graphémiques ne suffit-elle à écrire correctement que 52,7 % des mots de notre langue²⁴. Rappelons, en effet, qu'on dispose de 130 graphèmes pour transcrire les 36 phonèmes que compte le français²⁵, soit 94 de trop ! Prenons l'exemple du son [in] et de son orthographe dans des mots fréquents : *lapin, faim, main, examen, peintre, impôt, lynx et thym*. Et que dire du prénom *Benjamin* qui contient deux fois le son [in] écrit de deux manières différentes ? On ne sera pas surpris que les élèves français rencontrent quelques difficultés en orthographe d'autant plus que si « plusieurs graphèmes peuvent renvoyer à un même phonème, inversement, un même graphème peut être associé à plusieurs phonèmes : la lettre G, par exemple, produit parfois le son [gu], d'autres fois le son [j]. Enfin, certaines lettres, muettes, n'ont pas de contrepartie phonologique (*les poules couvent ; tapis ; homme ; sept*) » (d'après Pacton *et al.*, 1999, p. 92²⁶). Enfin, l'orthographe française utilise des graphies différentes pour différencier les homophones et supprimer ainsi, à l'écrit, les ambiguïtés qui peuvent se poser à l'oral (*ver/ verre/vert/vers/vair*).

Tout ce qui précède explique qu'en français un mot monosyllabique a environ 80 % de chances (ou de malchances pour les élèves !) de ne pas s'écrire comme il se prononce²⁷ (Ziegler, Jacobs & Stone, 1996, p. 506). Donc non, contrairement à ce que l'on dit souvent aux élèves, les mots s'écrivent rarement comme ils se prononcent.

On peut conclure que si un apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes permet de lire/écrire la quasi-totalité des mots pour les langues régulières, en revanche, pour les langues dont l'orthographe est dite « inconsistante », comme le français, les élèves doivent acquérir bien d'autres connaissances pour mieux comprendre l'origine de ces irrégularités et ainsi mieux mémoriser l'orthographe des mots²⁸ : la fréquence, la morphologie, l'étymologie et bien d'autres encore.

Il ne faudrait pas conclure que cette mémorisation ne concerne que les langues opaques : la constitution d'un lexique renfermant l'orthographe de tous les mots connus est nécessaire dans TOUTES les langues afin de permettre une lecture et une écriture rapides et automatiques, donc peu coûteuses cognitivement (Fayol & Jaffré, 2014²⁹).

Dans cette présentation et dans les séances *Scriptum*, nous n'utilisons pas l'alphabet phonétique international car il est trop peu connu des élèves et des enseignants. Chaque phonème est donc soit transcrit par un graphème qui ne peut se prononcer que d'une seule manière en français (ex. : K - [k]), soit représenté par le graphème qui lui est le plus fréquemment associé dans notre langue (ex. : *chat* est transcrit [cha] et non [ʃa]).

23. Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.

24. Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 8, 315-334.

25. Catach, N., Gruaz, C., & Duprez, D. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

26. Pacton, S., Fayol, M., Lonjarret, D., & Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie. *Rééducation orthophonique*, 200, 91-100.

27. Ziegler, J. C., Jacobs, A. M., & Stone, G. O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(4), 504-515.

28. Hazard, M. C. (2009). *Consistance orthographique et construction du lexique chez l'enfant d'âge scolaire*. (thèse de doctorat). Université Nice Sophia Antipolis. Récupéré de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00471747/>.

29. Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF « Que sais-je ».

C'est donc pour aider les élèves à déjouer ces pièges et à mémoriser plus facilement l'orthographe lexicale que *Scriptum* complète les premières activités consacrées à la copie par d'autres centrées sur l'enseignement de stratégies.

- D'abord en leur faisant prendre conscience que, si la mémoire à court terme est limitée chez tous les êtres humains, la mémoire à long terme, elle, ne l'est pas : c'est donc une magnifique ressource dans laquelle on peut stocker à l'infini tous les mots qu'on veut (Pérez, Giraudo & Tricot, 2012³⁰).
- Ensuite en leur faisant réaliser que beaucoup des bizarreries orthographiques – qu'ils tiennent pour des pièges – peuvent être expliquées, donc mieux comprises et, partant, mieux apprises.
- Enfin, en leur enseignant plusieurs stratégies. Pourquoi plusieurs ? Parce que leur emploi dépend à la fois de la nature du mot et des préférences des élèves. Certains vont adorer dessiner la « bizarrerie » orthographique pour mieux s'en souvenir, d'autres épeler le mot à l'endroit puis à l'envers, d'autres avoir recours aux règles de fréquence, à l'étymologie ou à la morphologie. Qu'importe, si tous ont conscience que la mémorisation de l'orthographe d'un mot nouveau oblige à faire un effort et à choisir une stratégie adaptée.

Et c'est afin de les soutenir dans leurs efforts que nous mettons tout en œuvre pour qu'ils comprennent les bonnes raisons qui font écrire certains mots comme ils doivent l'être. Mais dans la mesure où, parfois, l'orthographe a des raisons que la raison ne connaît point³¹, nous leur enseignons aussi des « trucs », des recettes, des ficelles, comme ces règles de substitution bien connues (si je peux remplacer le mot... par..., alors...), ces astuces mnémotechniques amusantes, ces dessins qui représentent la « bizarrerie » orthographique...

On compte, en français, « un nombre très important de mots dont l'orthographe dépend de l'utilisation de connaissances orthographiques spécifiques. Par exemple, le phonème [s] s'écrit différemment dans *sirène, cigale, science, nation* ; seul l'accès aux représentations orthographiques propres à ces mots permettra de les écrire correctement » (Mousty & Alegria, 1999, p. 7³²).

D'où l'importance d'enseigner des stratégies capables d'aider les élèves à mémoriser ces « représentations orthographiques ».

Apprendre des stratégies pour mémoriser l'orthographe : tel est le but visé par les 19 séances de *Scriptum* dont on trouvera les objectifs dans le tableau de la page suivante.

On s'accorde aujourd'hui pour soutenir que, si l'apprentissage d'un certain nombre de connaissances orthographiques peut se faire de manière implicite – c'est-à-dire sans que l'élève en ait réellement conscience (notamment, par autoapprentissage) –, celles que procure l'enseignement explicite jouent un rôle fondamental³³. S'appuyant sur de nombreuses études empiriques, Fayol et Jaffré (2014³⁴) soutiennent qu'« il faut se résoudre à mettre en place un apprentissage explicite [qui] repose sur une instruction par étapes focalisant l'attention sur les dimensions problématiques, veillant à assurer un encodage sans erreur, fournissant une évaluation immédiate et soucieux de consolider les acquis en y revenant de manière systématique (p. 88) ».

30. Pérez, M., Giraudo, H., & Tricot, A. (2012). Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 118, 280-286.

31. Cf. *Pensées* (IV, 277) de Blaise Pascal.

32. Mousty, P., & Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue Française de Pédagogie*, 128 (1), 7-22.

33. Gombert, J. É. (2001). La maîtrise des codes grapho-phonologiques et grapho-sémantiques. *Actes du 2^e congrès des Amériques*, « Langage écrit, les maux des mots », 41-53.

34. Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF « Que sais-je ».

Séances	Objectifs
9	Apprendre les régularités de la langue écrite française
10	Continuer à apprendre les régularités de la langue écrite française
11	Utiliser les régularités du français pour mémoriser l'orthographe des mots à copier
13	Apprendre à utiliser les mots de la même famille
14	Utiliser les mots d'une même famille pour orthographier et copier sans erreur
15	Découvrir comment l' <i>orthographe illustrée</i> peut aider à mémoriser l'orthographe des mots irréguliers
16	Devenir champion du monde en <i>orthographe illustrée</i> pour pouvoir se passer des chercheurs
17	Faire le point : utiliser les différentes stratégies apprises
18	Apprendre la stratégie : « si on peut remplacer le mot... par..., alors... »
19	Continuer à apprendre à utiliser la stratégie : « si on peut remplacer le mot... par..., alors... »
20	Apprendre des astuces mnémotechniques pour des mots difficiles
21	Apprendre à créer ses propres astuces pour mémoriser l'orthographe des mots
22	Découvrir l'intérêt de l'étymologie – Niveau 2
23	Apprendre des connaissances étymologiques – Niveau 2
24	Apprendre à utiliser l'étymologie pour mieux orthographier – Niveau 2
25	Apprendre à transformer la prononciation des mots très « étranges » pour mémoriser leur orthographe
26	Continuer à transformer les mots pour retenir leur orthographe
27	Épeler les mots à l'endroit pour se souvenir de leur orthographe
28	S'entraîner à épeler les mots pour mémoriser leur orthographe

La lecture du tableau fait apparaître que ces séances « marchent » le plus souvent par deux (parfois par trois). Au cours de la première, on présente la stratégie cible aux élèves puis on leur donne des exercices visant à leur faire comprendre quand et comment l'utiliser.

Les suivantes sont proposées pour leur laisser le temps de s'approprier la stratégie, de s'entraîner à l'utiliser et de voir en quoi elle améliore leurs performances.

Les objectifs des séances présentés ci-dessus sont conformes aux programmes 2016 des cycles 2 et 3.

- Au cycle 2, il convient ainsi d'apprendre aux élèves à « mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu (lien avec l'écriture) ».
- Au cycle 3, on peut lire que « les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation ».

Ici, on notera que certaines des séances que nous proposons sont directement centrées sur des phénomènes irréguliers fréquents dans l'usage. Mais qu'on ne se méprenne pas : il s'agit pour nous non pas d'enseigner chacun desdits phénomènes mais de rendre l'effort de mémorisation demandé aux élèves non seulement conscient mais stratégique. Autrement dit, nous cherchons à les doter de stratégies qui, une fois apprises et mises en œuvre, leur permettront de gagner un temps précieux et de diminuer leur effort.

Les régularités de la langue française (séances 9, 10 & 11)

Durant la **séance 9**, les élèves sont amenés à constater combien la connaissance des régularités de la langue française constitue un atout. La correction d'un texte comportant beaucoup d'erreurs orthographiques leur permet d'observer d'abord que, sans le savoir, ils en connaissent déjà quelques-unes (par exemple, il n'y a jamais de lettres doublées en début de mot). Par la suite, ils vont découvrir qu'en français certains phonèmes sont toujours transcrits par un seul et même graphème : le son [b] s'écrit toujours B et le son [d], toujours D, même si lesdits graphèmes peuvent exceptionnellement être doublés (cf. *rabbin*, *gibbon*, *addition* ou *reddition*).

Le phonème se définit comme la plus petite unité sonore de notre langue (par ex., [a], [p]...), et le graphème est une lettre (par ex., P) ou un groupe de lettres (par ex., EIN) qui permet de le transcrire.

Les programmes de 2016 confortent cette approche.

- Dans celui du cycle 2, on peut lire que « l'étude de la langue doit permettre un aller-retour entre des activités intégrées à la lecture et l'écriture et des activités décrochées plus spécifiques, dont l'objectif est de mettre en évidence les régularités ».
- Celui du cycle 3 stipule que « l'acquisition de l'orthographe est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue ».

La **séance 10** est l'occasion d'enseigner (ou de renforcer) les connaissances d'autres régularités – les « régularités positionnelles » – très utiles quand on doute de l'orthographe d'un mot. On cherche ici à apprendre aux élèves que, si un phonème donné peut s'écrire de plusieurs façons, la place qu'il occupe dans le mot donne un indice précieux pour choisir la bonne graphie. Ils découvrent, par exemple, que le son [o] s'orthographie souvent EAU quand il est à la fin d'un mot, mais que cette graphie est impossible quand le son est au début (sauf pour le mot *eau*, bien entendu). Ils apprennent aussi que seuls 2 mots sur 100 finissant par le son [o] s'écrivent AU (*landau* et *sarrau*), quand 72 mots sur 100 commençant par [o] s'écrivent O (*orange*, *otarie*...). Aussi, en cas de doute, auront-ils tout intérêt à préférer les graphies EAU ou O à AU en fin de mot, et O au début.

« Ces régularités positionnelles correspondent à des suites statistiquement probables, acquises implicitement au cours des activités de lecture et d'écriture, et qui semblent stockées en mémoire au même titre que les mots. » (Fayol & Jaffré, 2014, p. 70³⁵).

Il faut avoir fréquenté beaucoup l'orthographe de notre langue, avoir été invité à jouer avec elle, à éprouver du plaisir à la faire fonctionner pour oser « les paris orthographiques » qu'elle nous propose (impose ?) à tout moment³⁶.

La **séance 11** a pour but d'amener les élèves à vérifier, en situation, l'utilité de ces nouvelles connaissances. Ils réalisent d'abord une activité de « copie différée guidée » d'un texte explicitement conçu pour leur permettre d'appliquer les règles de position précédemment apprises. Ils sont ensuite invités à écrire plusieurs mots rares sur leur ardoise ou leur cahier (*ocarina, ovipare*, par exemple) pour vérifier que ces règles sont effectivement très précieuses puisqu'elles leur permettent d'orthographier correctement – ou en tout cas avec une marge d'erreur beaucoup plus faible – des mots qu'ils ne connaissent pas.

La **séance 12** n'est pas décrite ici, car il s'agit d'une « séance bilan ». Elle le sera en p. 25.

Les mots de la même famille (séances 13 & 14)

La **séance 13** a pour fonction d'enseigner que les lettres finales muettes peuvent être facilement découvertes et mémorisées si l'on cherche la famille à laquelle le mot étudié appartient. Par exemple, il est facile de se rappeler que *rond* se termine par la lettre D en trouvant des termes de la même famille, plus longs, comme *ronde* ou *rondouillard* et, bien sûr, en gardant en tête la trace de ce raisonnement. Les élèves effectuent ensuite un exercice dans lequel ils doivent, seuls ou par deux, trouver des mots plus longs et de la même famille que le mot prononcé par l'enseignant ([den], [lon]) pour ensuite déduire l'orthographe correcte des mots cibles en ayant rendu sonore la lettre muette finale (ex. : [dentist]). Puis, ils exécutent l'exercice inverse : ils doivent déduire quelle est la lettre muette finale du mot le plus court à partir des mots plus longs qui leur sont donnés (*tapissier, loterie...*).

Comme d'habitude, cette stratégie est revue et entraînée au cours de la séance qui suit (**14**) dans laquelle les élèves vont d'abord réaliser une activité de « copie différée guidée » d'un texte contenant plusieurs mots à la finale muette dont ils devront justifier l'orthographe. Enfin, l'enseignant énonce successivement plusieurs mots dont la lettre finale est muette et invite ses élèves à appliquer la stratégie nouvellement apprise pour écrire celle-ci (et uniquement celle-ci) sur leur ardoise.

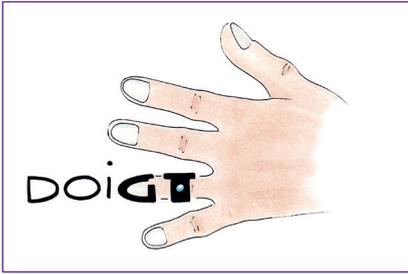
Cette proposition est en adéquation avec celle des nouveaux programmes :

- Au cycle 2, les élèves doivent « mémoriser et se remémorer l'orthographe de séries de mots (mots relevant d'un même champ lexical ; séries correspondant à des familles de mots ; séries regroupant des mots ayant une analogie morphologique...) ».
- Au cycle 3, ils doivent réaliser des « observations morphologiques (dérivation et composition, explications sur la graphie des mots, établissement de séries de mots) ».

35. Fayol, M. & Jaffré J.-P. (2014), *op. cit.*, p. 70.

36. Pothier, B. (2001). Pour une hiérarchisation dans les apprentissages en orthographe syntaxique. Entre normalité et pathologie. *Actes du 2^e congrès des Amériques*, « Langage écrit, les maux des mots », pp. 55-75.

Quand les mots se dessinent (séances 15 & 16)



Les **séances 15** et **16** sont l'occasion de faire connaître une autre stratégie : visuelle, amusante et très utile pour mémoriser l'orthographe de mots difficiles. L'une et l'autre empruntent à un outil particulier, *L'orthographe illustrée*³⁷, qui vise à « permettre aux élèves de retrouver les particularités orthographiques des mots à partir de l'évocation de leur sens³⁸ » c'est-à-dire en appliquant une stratégie associant les informations orthographique, visuelle, sémantique et verbale³⁹. Il est constitué de 200 fiches sur lesquelles on trouve un mot écrit avec un dessin incorporé. Mais attention, le dessin

n'est pas incorporé n'importe où : il est toujours attaché à la particularité orthographique !

L'intérêt de cette stratégie tient au lien imagé entre l'orthographe d'un mot et sa signification. Elle permet d'attirer directement l'attention des élèves sur la particularité orthographique du mot : celle-ci est représentée par un dessin qui :

1. est en rapport avec le sens du mot ;
2. est intégré à l'endroit même où se situe la particularité orthographique.

Elle permet aussi de marquer durablement les esprits, autrement dit de faciliter grandement la mémorisation de l'orthographe.

La **séance 15** commence par la découverte d'un dessin du corps humain légendé. Il permet de faire constater aux élèves que la plupart des mots contiennent une particularité orthographique : une lettre ou deux lettres muettes (*nez, poing, corps...*). S'ensuit l'étude d'une carte d'*orthographe illustrée*, celle du mot *NEZ*.



L'enseignant demande aux élèves de découvrir pourquoi les auteurs ont choisi de placer, dans le Z, un visage de profil où le Z forme justement le nez. Il les invite ensuite à expliquer en quoi ce choix est particulièrement judicieux.

Puis il leur fait réaliser, deux par deux, une variante originale de la « copie différée » : il confie une carte à un élève qui doit la décrire assez précisément pour que son camarade puisse la reproduire sans l'avoir vue. Dans la mesure où les membres des duos ont des cartes différentes en main, la

correction collective prend toute son importance puisqu'elle permet aux élèves de prendre connaissance des douze cartes (donc de l'*orthographe illustrée* de douze mots) se rapportant au corps humain.

À la fin, les élèves rappellent comment les auteurs ont fabriqué leurs cartes et doivent appliquer les mêmes critères pour en fabriquer une, originale, qui empêche d'oublier que le mot *front* finit par la lettre muette T.

La première partie de la **séance 16** amène à valider ou à invalider l'efficacité de cette stratégie puisqu'on demande aux élèves de légendé le dessin du corps humain avec, pour tout modèle, le souvenir des cartes qu'ils ont étudiées. La seconde partie trouve sa justification dans le manuel d'*orthographe illustrée* où les auteurs affirment que « cette procédure est d'autant plus efficace que les sujets arrivent à étendre le procédé à des mots non travaillés⁴⁰ ». C'est donc pour accroître la portée de la stratégie que nous demandons aux élèves de construire

37. © Valdois, S., de Partz, M.-P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). *L'orthographe illustrée*. Paris : Ortho-Éditions.

38. *Ibid.*, p. 2.

39. de Partz M.-P. (1992). Rééducation cognitive d'une dysgraphie [acquise] par une technique d'imagerie mentale. *Langue Française*, 95, 99-114.

Launay, L. Perret, M., Simon, I., & de Battista, E. (2009). Et si l'on rééduquait surtout la voie lexicale ? In A. Devevey (Ed), *Dyslexies : approches thérapeutiques, de la psychologie cognitive à la linguistique* (pp. 125-156). Marseille : Solal éditeur.

Schmalzl L. & Nickels L. (2006). Treatment of irregular word spelling in acquired dysgraphia: Selective benefit from visual mnemonics. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal*, 16(1), 1-37.

40. *Ibid.*, p. 22.

leurs propres cartes pour se rappeler l'orthographe de mots homophones (par exemple, *fin – faim*). Une dictée « à trous » leur est enfin proposée pour qu'ils puissent, une fois encore, vérifier l'efficacité de cette stratégie.

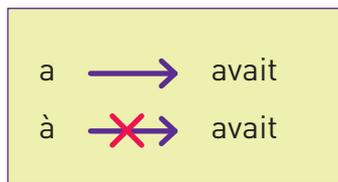
Nous recommandons aux enseignants d'encourager les élèves à employer cette stratégie dans toutes les disciplines dès qu'un mot à l'orthographe difficile apparaît dans les textes.

Faire le point (séance 17)

On l'aura compris : par son titre, la **séance 17** a un statut particulier puisqu'elle a pour objet de démontrer aux élèves que les exercices réalisés leur ont bien fait mémoriser l'orthographe de beaucoup de mots. Ici encore, c'est une dictée de quelques-uns des termes étudiés qui leur est proposée. Par l'activité de « copie différée guidée » qui suit, on cherche aussi à leur faire constater que les trois stratégies qu'ils ont apprises séparément peuvent être mobilisées simultanément pour mémoriser l'orthographe des mots nouveaux présents dans un seul et même texte.

Si on peut remplacer le mot... par..., alors... (séances 18 & 19)

La **séance 18** est centrée sur l'enseignement d'une nouvelle stratégie couramment employée à l'école : « Si on peut remplacer le mot... par..., alors... ». Nous partons de la règle – connue de la plupart des élèves – qui donne le moyen de choisir entre les deux homophones très fréquents : *a* et *à*. L'astuce, que nous rappelons, consiste à se demander si l'on peut remplacer *a* par *avait* ; si la phrase a toujours du sens, alors il s'agit du verbe *avoir* et il faut écrire *A* sans accent ; dans le cas contraire, il s'agit de la préposition *à*. Cette règle est représentée de la manière suivante :



D'autres règles de substitution sont enseignées et appliquées (*ont/on, sont/son, se/ce*) et d'autres encore dans la **séance 19**.

Nous recommandons aux enseignants de veiller à ne présenter qu'une seule règle de substitution et d'y faire référence tout au long de l'année. Il importe de faire comprendre aux élèves que, si cette règle ne fonctionne pas – l'énoncé produit ne veut rien dire –, il faut alors appliquer l'autre orthographe.

Présenter deux règles pour deux homophones amène un risque de confusion : les élèves savent, par exemple, qu'ils doivent remplacer [son] par *étaient* ou par *le sien...* mais ignorent dans quel cas il convient d'ajouter un T.

L'orthographe en récitant (séances 20 & 21)

Ces deux séances introduisent une autre procédure.

Au cours de la **séance 20**, les élèves vont découvrir qu'en apprenant une petite phrase amusante ils peuvent sans peine se rappeler l'orthographe de mots difficiles (par ex. : *CouRir ne prend qu'un R, car on manque souvent d'air (R) en courant*). Plusieurs astuces mnémotechniques sont présentées et analysées, et c'est sur la base de cette étude que les élèves sont ensuite invités à créer les leurs (par exemple, pour les mots *libellule* et *lutte*), exercice qu'ils reproduisent en **séance 21**.

De l'origine des mots (séances 22, 23 & 24)

Les trois séances qui suivent s'organisent autour d'une cinquième stratégie : le recours à ce qu'on sait de l'étymologie. Nous cherchons d'abord (séance 22) à montrer aux élèves que l'orthographe de nombreux mots s'explique par l'histoire de leur formation (ou leur développement) qui, une fois connue, est une aide très précieuse.

« La langue française porte encore la marque de lettres dites "étymologiques" :

- les lettres latines (le H de *homme*, *adhérence*...) ;
- des consonnes doubles comme dans *appeler*, *commettre*, *innocent* ;
- des indices graphiques permettant de distinguer deux homophones comme *doigt*, *paix*, *vingt* ;
- certaines graphies de suffixes telles que *-tion* ou *-tiel*, des lettres grecques comme RH (*rhésus*), TH (*théorie*, *homéopathe*), PH (*pharmacie*, *graphe*), CH (*chorale*), Y (*psychologie*, *lycée*) ;
- des lettres qui ont d'autres origines (par ex., OW de *clown*).

Elle conserve aussi des lettres dites "historiques" que l'étymologie ne permet pas de justifier. Elles ont été utiles à un temps précis de l'histoire de l'orthographe, mais ont perdu, par la suite, leur valeur informative. Il en va ainsi du H initial de *huit*, *huis*, *huile*, qui n'a rien de latin, mais qui fut introduit pour signifier que le U initial était bien une voyelle et non pas une consonne (*huile* vs *vil*).⁴¹ »

Les deux séances suivantes (23 et 24) complètent la précédente. Les élèves y découvrent que, si de nombreux mots ne s'écrivent pas « comme ils se prononcent », c'est parce qu'ils gardent la trace de leurs origines et de leurs racines. Ils apprennent aussi que, s'ils savent orthographier correctement ces racines, ils peuvent écrire sans erreur des mots aussi compliqués que *orthographe* ou *orthophoniste*... Enfin, ils comprennent que ces racines ont toujours la même signification et qu'une fois qu'ils connaîtront celle-ci, ils seront capables de déduire le sens de mots aussi complexes que *sarcophage* ou *orthopédiste*.

Nous ne prétendons pas, bien entendu, épuiser toutes les connaissances étymologiques. Nous cherchons seulement à rendre les élèves curieux des mots et de leur histoire et – pourquoi pas ? – à leur donner l'envie de choisir d'étudier, plus tard, le latin et le grec afin de mieux comprendre la construction de nombreux mots qu'ils utilisent très fréquemment.

Les programmes 2016 précisant que ce sont les élèves de cycle 3 qui doivent découvrir les « bases latines et grecques, la dérivation et la composition à partir d'éléments latins ou grecs, le repérage des mots appartenant au vocabulaire savant, la construction de séries lexicales », ces séances ne seront donc proposées qu'aux élèves de niveau 2.

Quelle drôle de tèchenique (séances 25 & 26)

Ces deux séances viennent compléter le répertoire de stratégies déjà constitué par l'enseignement d'une procédure très amusante. On y apprend, en effet, qu'un bon moyen pour mémoriser l'orthographe de mots qui s'écrivent de manière très étrange consiste à les prononcer de manière régulière, c'est-à-dire en les décodant comme ils « devraient » se prononcer si on appliquait les conversions lettres/sons les plus fréquentes.

Dans un premier temps (séance 25), les élèves vont devoir oublier un peu ce qu'ils savent pour prononcer plusieurs mots connus en les « tordant » ([*monsieure*] en lieu et place de [*messieu*], [*techenique*] pour *technique*, etc.). Puis l'enseignant lit un texte truffé de mots contenant le graphème CH (*chorale*, *orchidée*...) en les régularisant, c'est-à-dire en prononçant [ch] le graphème CH. Le travail des élèves consiste à repérer les mots dans lesquels

41. Pérez, M. [2014], *op. cit.*, p. 82.

le phonème [k] s'écrit CH et non QU ou C. Enfin, ils remplacent l'enseignant : à eux de lire une liste de mots irréguliers en les régularisant et à leurs camarades de trouver les mots auxquels ils correspondent.

À la **séance 26**, un nouveau dispositif fait son apparition : la « boîte à transformation⁴² », imaginée par Jean-Louis Paour (quelque peu transformée...). Il s'agit d'une simple boîte à chaussures qui comprend une porte de chaque côté. Quand l'élève vient prononcer un mot irrégulier (*vingt, équateur, gentil...*) à la porte de gauche, la boîte le transforme selon une règle que les élèves doivent découvrir (elle lit les mots à la « régulière »). Précisons que seul l'enseignant entend ce que la boîte dit en collant son oreille à la porte de sortie. Une fois la règle trouvée, les élèves doivent prévoir ce que la boîte va répondre après qu'ils ont entré leur mot (par exemple, si on entre le mot *toast* [tost], la boîte va répondre [toast]). En fin de séance, les élèves placés par trois reçoivent une liste de mots irréguliers. Celui qui l'a en main lit le premier mot correctement, puis il la passe à son camarade qui lit le même mot, mais en régularisant les conversions ; quant au troisième, il doit utiliser les deux lectures précédentes pour arriver à la bonne graphie. On en conclut que ces prononciations « tordues » sont une aide précieuse pour orthographier les mots et mémoriser la suite des lettres qui les composent.

Épeler pour vérifier et mémoriser (séances 27 & 28)

Les **séances 27** et **28** viennent encore compléter le stock de stratégies. Il s'agit cette fois d'apprendre aux élèves que l'épellation est une procédure très efficace pour vérifier qu'on connaît l'orthographe des mots. Mais cette « activité » n'est pas aussi facile qu'elle en a l'air parce qu'elle nécessite qu'on aille chercher dans sa mémoire la représentation du mot écrit. Les élèves peuvent s'y préparer en essayant de « voir » le mot écrit comme s'il était sous leurs paupières. Pour que les élèves vérifient le bien-fondé de ce conseil, l'enseignant prononce un mot (pris dans le répertoire des mots appris avec *Scriptum*), leur laisse le temps de le « voir » écrit, puis demande à l'un d'entre eux de l'épeler.

Plusieurs chercheurs⁴³ ont montré que l'épellation procure un autre bénéfice : pratiquée régulièrement pour un même mot, elle favorise la mémorisation de la suite orthographique des lettres qui le constituent.

Aussi les élèves vont-ils être invités à lire un mot en étant attentifs à son orthographe, puis à fermer les yeux pour l'épeler plusieurs fois et, enfin, à vérifier qu'ils l'ont bien mémorisé. Lorsqu'ils se disent prêts, c'est-à-dire qu'ils se sentent capables de l'épeler sans retourner au modèle, ils le dictent lettre à lettre à leur camarade qui doit ensuite contrôler, avec le modèle, qu'il est correctement écrit. Enfin, l'enseignant propose une dictée pour permettre aux élèves de contrôler que l'orthographe des mots épelés a été retenue.

Enfin, la **séance 28** donne lieu à plusieurs activités visant un même but : s'entraîner à épeler les mots pour mémoriser leur orthographe. Ce sont des mots invariables très fréquents (*soudain, longtemps...*) qui servent de support aux apprentissages. Ici, on explique aux élèves que chaque mot va être présenté brièvement au tableau et qu'ils doivent le lire, puis l'épeler pour faciliter son encodage. Par la suite, ils doivent écrire sous dictée des mots épelés par l'enseignant... à l'envers. « Jouer » ainsi avec les lettres oblige les élèves à traiter la suite orthographique des lettres et facilite son encodage.

42. Paour, J.-P. (2010). *Un modèle cognitif et développemental de retard mental pour comprendre et intervenir*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

43. Rosenthal, J., & Ehri, L. C. (2011). Pronouncing new words aloud during the silent reading of text enhances fifth graders' memory for vocabulary words and their spellings. *Reading and Writing*, 24, 921-950.

La recherche menée par Rosenthal et Ehri (2011⁴⁴) montre que des élèves auxquels on a demandé d'épeler systématiquement les mots soulignés dans un texte qu'ils devaient lire silencieusement mémorisent mieux leur orthographe que les élèves qui devaient seulement souligner lesdits mots s'ils les avaient déjà rencontrés. De fait, les mots épelés sont mis en mémoire grâce à un processus de connexion qui « colle » les lettres épelées aux sons détectés lors de la prononciation.

Nous sommes arrivées à la fin des 27 séances d'enseignement. Mais il reste à montrer aux élèves que leurs efforts ont été payants. Pour le vérifier, nous proposons 3 séances, l'une à mi-parcours, les deux autres à la fin de l'intervention.

Scriptum, 3 séances pour évaluer les progrès

Rappelons que la séance 1 sert de base à la mesure des progrès. Tous les élèves ont conservé dans leur cahier leur production et le score obtenu.

Séances	Objectifs
12	Faire le point sur ses compétences avant d'aller plus loin
29	Bilan : suis-je devenu un bon copieur ?
30	Bilan : suis-je devenu un bon « orthographeur » ?

Comme son objectif l'indique, la **séance 12** vise à amener les élèves à faire le point sur les compétences et les connaissances apprises jusque-là. Nous leur proposons donc de copier de nouveau le texte initial – *Le scribe* – dans les mêmes conditions (cinq minutes), mais avec une recommandation supplémentaire : tenir compte des conseils qu'ils ont reçus pour s'acquitter plus efficacement de cette tâche. Une fois qu'il a corrigé les copies, l'enseignant communique le résultat individuellement. Les progrès ne seront pas nécessairement manifestes pour tous les élèves. Rappelons-leur que, dans le domaine de la copie qui suppose beaucoup d'automatisation, les progrès se font rarement en si peu de temps et qu'ils vont encore bénéficier de nombreuses séances de travail avec *Scriptum*. Ajoutons que le travail sur l'orthographe devrait les aider à devenir de meilleurs copieurs.

C'est à la **séance 29**, soit après avoir réalisé 28 séances de *Scriptum*, qu'une nouvelle *évaluation de la rapidité en copie* est menée. La même procédure est adoptée : même texte, même durée. Après correction, les élèves peuvent prendre connaissance de leur résultat et voir si leur score est meilleur que celui obtenu à la séance initiale et à la séance 12.

C'est volontairement que nous n'avons pas proposé d'évaluation initiale pour les compétences en orthographe. Nous ne voulions pas, en effet, placer les élèves face à une tâche trop difficile. En revanche, cette évaluation finale nous a paru essentielle pour leur prouver que le travail et les efforts fournis ont porté leurs fruits.

C'est l'objet de la **séance 30**, dans laquelle ils écrivent, sous la dictée, des mots étudiés pris au fil des séances. Ils se rendront ainsi compte qu'en situation, ils sont à présent capables d'orthographier des mots qu'ils auraient jugés, au début, beaucoup trop difficiles pour eux.

44. *Idem*.

Le travail avec *Scriptum* s'achève ici pour les élèves de niveau 1. Nous faisons le pari qu'ainsi outillés, ils pourront apprendre, seuls, l'orthographe de nouveaux mots. Puissent-ils nous donner raison !

Mais les choses ne s'arrêtent pas là pour les élèves de niveau 2.

Scriptum, 2 dernières séances, réservées aux plus grands

Ces deux dernières séances sont destinées aux élèves qui vont quitter l'école primaire ou qui sont déjà scolarisés au collège. Ils vont y apprendre comment être plus rapides dans la prise de notes.

Séances	Objectifs
31	Découvrir l'intérêt des abréviations et leur mode de construction – Niveau 2
32	Apprendre à utiliser les abréviations – Niveau 2

La **séance 31** fait découvrir aux élèves comment beaucoup de leurs aînés s'y prennent quand ils ont à noter, sans modèle, les idées importantes d'une leçon ou les consignes données par l'enseignant. Ils vont ensuite devoir s'interroger sur les règles (arbitraires, mais relativement stables) qui commandent la construction des abréviations puis réaliser des tâches de « traduction ».

La **séance 32** va leur donner l'occasion de s'essayer à abrégier en appliquant un certain nombre des règles qu'ils auront découvertes précédemment.

Le bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 souligne qu'« une des activités évoquées par le programme comme étant constitutive de ce domaine vaste de l'écrit, la prise de notes, n'est pratiquée que par 16 % des maitres de manière pleinement satisfaisante, 48 % d'entre eux reconnaissant ne jamais mettre leurs élèves dans cette situation » (p. 22).

Dès lors, on comprend pourquoi les programmes de 2016 pour le cycle 3 font de nombreuses références à la prise de notes et ce dans toutes les disciplines.

32 séances, un déroulement identique

Toutes les séances sont bâties selon le même modèle. Cette option pédagogique a le mérite de rendre le monde scolaire plus prévisible : se sentir suffisamment en sécurité, grâce à un environnement dont les règles de fonctionnement et les repères sont suffisamment stables pour être induits et attendus lors des séances à venir, est pour nous une condition nécessaire à la réflexion.

La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisqu'elle s'inspire très largement de l'apport des recherches portant sur :

1. la résolution de problèmes ;
2. l'importance des représentations et des verbalisations dans les processus de contrôle.

Nous avons choisi un déroulement qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive.

En outre, la régulation faite par l'enseignant comporte des temps consacrés à l'explicitation des expériences réalisées. Celle-ci peut porter sur :

1. les connaissances spécifiques ;
2. les processus de résolution ;
3. le fonctionnement cognitif.

Nous présentons et justifions ci-après chacune de ces phases dans l'ordre chronologique de leur mise en œuvre.

Une phase introductive

Les séances commencent par un temps de rappel collectif des activités précédentes et des apprentissages qu'elles ont permis. Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience que les apprentissages s'inscrivent dans un continuum, que les tâches proposées ne sont ni gratuites ni isolées. Ce rappel permet aussi de commencer chaque nouvelle séance sur une base de savoirs communs à l'ensemble du groupe. Il prouve qu'on parle bien de la même chose avec les mêmes mots et les mêmes références (les tâches déjà traitées). Pour rendre ce rappel plus concret, nous proposons systématiquement aux élèves de réaliser une courte tâche qui exige la mise en œuvre des connaissances ou des compétences apprises la fois précédente.

Ensuite, l'objectif de la séance est expliqué très précisément par l'enseignant. Toutefois, nous avons pris soin d'éviter les énoncés qui ne centrent l'attention des élèves que sur le « faire » (la consigne) pour leur préférer des formulations qui intègrent également des informations sur les procédures et les stratégies capables de soutenir efficacement l'activité.

Une séance, deux tâches successives qui visent le même objectif

Chaque séance comporte en principe deux tâches.

- La première a pour but de faire apprendre aux élèves les connaissances ou les stratégies cibles. Aussi l'activité déployée par les élèves pour l'accomplir est-elle le plus souvent menée en collectif avec un guidage fort de l'enseignant.
- La suivante a un statut d'application des connaissances nouvelles dans une tâche très semblable à la première, dont elle diffère cependant par un ou plusieurs paramètres : la structure, le matériel, les contenus, la quantité d'informations... En effet, les opérations intellectuelles requises pour mémoriser l'orthographe des mots sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves.

Nous sommes là encore au plus près des préconisations des programmes de cycle 2 qui posent que « la mémoire a besoin d'être entretenue pour que les acquis constatés étape par étape se stabilisent dans le temps. Des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement. Des séances courtes et fréquentes sont donc le plus souvent préférables à une séance longue hebdomadaire ». On peut également y lire que « deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité, voire la ritualisation d'activités langagières d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part ».

Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même tâche (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. Par conséquent, au fil des séances de *Scriptum*, nous consacrons beaucoup de temps à faire appliquer une même procédure dans de nombreuses tâches – dont les buts varient – pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents. On veut par elles les amener à se rendre compte que ce qu'ils viennent d'apprendre a une portée générale et les habituer à utiliser leurs connaissances en dépit des changements de surface. Ici, ils travaillent parfois seuls, parfois par deux (voisins de table), parfois tous ensemble avec l'aide de l'enseignant. Toutes les activités s'achèvent par une étape de correction collective.

On sait aussi que, quand ils ont terminé leur travail, les enfants (comme les adultes) négligent souvent la phase de vérification qui permet cette correction et ne s'interrogent pas spontanément sur ce qu'ils ont appris ou compris. Pour eux, l'obtention du résultat termine l'activité et la prise en considération de leur compréhension. De ce fait, ils ne parviennent pas à obtenir un *feed-back* interne suffisant concernant leur propre performance. C'est pourquoi chaque activité est suivie d'une phase de conclusion au cours de laquelle l'enseignant ou les élèves explicitent ce que la tâche réalisée leur a permis de réussir, d'apprendre ou de comprendre.

Enfin signalons que plusieurs séances « marchent » par deux (ou trois) :

- la première a pour but de faire découvrir une nouvelle stratégie ;
- la ou les suivantes d'entraîner les élèves à sa mise en œuvre.

Retour sur l'activité

Cette phase, comme son intitulé l'indique, consiste à revenir, avec l'ensemble des élèves, sur l'activité qu'ils ont mise en œuvre, collectivement ou individuellement, pour accomplir les tâches. Elle est menée par l'enseignant et poursuit différents objectifs, dont l'un ou l'autre prédomine selon les séances. Sur le plan des connaissances et des procédures en jeu, elle vise à rendre explicite combien l'activité déployée s'inscrit dans un continuum entre « hier » et « demain ». Il s'agit d'amener les élèves, surtout ceux qui ont le plus de difficultés, à faire les liens et à éviter qu'ils ne mémorisent l'activité de la séance comme une expérience isolée dont le sens serait réduit à « faire » une tâche ponctuelle. Ainsi, les questions que pose le maître consistent à faire expliciter le lien, d'une part, entre les connaissances et les procédures qu'il a fallu mobiliser ou apprendre durant la séance et celles déjà apprises et, d'autre part, avec l'objectif poursuivi.

Ce retour réflexif est aussi l'occasion d'amener les élèves à développer et à mobiliser des compétences métacognitives en lien avec la copie et l'orthographe. Ainsi, à partir de l'activité cognitive déployée pour apprendre à copier et à orthographier, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre activité d'apprentissage, de caractéristiques spécifiques aux types de tâches, de difficultés rencontrées, de la pertinence des moyens mis en œuvre, ou pouvant être mis en œuvre, pour les surmonter.

Enfin, ce retour sur l'activité vise à faire émerger et à consolider, chez les élèves, l'intérêt et l'utilité des connaissances (appries et à apprendre). On sait en effet que l'un et l'autre contribuent, avec les connaissances préalables dont disposent les élèves, à soutenir leur engagement dans une tâche et, plus important, leur persévérance lorsqu'ils sont confrontés à un obstacle. Or susciter ces valeurs est un défi continu pour les enseignants qui tentent de capter et de maintenir la participation de tous les élèves, avant tout celle des plus en difficulté. Nous proposons d'y contribuer en faisant prendre conscience aux élèves, à l'aide de questions, combien les connaissances apprises antérieurement sont nécessaires et utiles à l'accomplissement de nouvelles tâches,

à l'apprentissage de nouvelles connaissances, ou, autrement dit, combien l'apprentissage d'un nouveau savoir est facilité par des connaissances apprises antérieurement.

Les objectifs de cette phase de « retour sur l'activité » tiennent compte des résultats d'un ensemble d'études des aspects cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs des difficultés d'apprentissage (voir la revue de Pelgrims & Cèbe, 2010⁴⁵). Ils montrent combien il est important de centrer les pratiques d'enseignement et d'aide sur l'apprentissage et la compréhension plutôt que sur le « faire », qui risque d'amener les élèves dits en difficulté à se représenter les activités proposées à l'école de façon morcelée, non guidées par un objectif d'apprentissage, et risque de faire obstacle au développement et à la mobilisation de compétences métacognitives. La répétition d'expériences d'échec, ou d'expériences de réussite sans besoin de fournir des efforts pour apprendre, conduisent aussi les élèves à ne plus accorder d'intérêt ni d'utilité aux savoirs scolaires, ce qui affecte fortement leur engagement et leur persévérance dans les apprentissages.

Synthèse

Ce temps, relativement bref, est consacré à une activité de synthèse. Il veut amener les élèves à faire un retour sur les différentes tâches qu'ils ont accomplies et les procédures ou les stratégies qu'ils ont employées. Cette démarche collective donne toujours lieu à la formulation – par les élèves eux-mêmes – d'une règle générale qui est écrite au tableau puis copiée par eux. Nous cherchons ainsi à leur faire comprendre que le nouvel apprentissage peut être exprimé en termes de « règle », ce qui lui confère une portée plus générale.

Nous proposons toujours un exemple de formulation de ces règles afin d'aider les maîtres à orienter la discussion sur l'objectif central visé. Toutefois, il ne s'agit que d'exemples et nous recommandons aux enseignants de toujours préférer les énoncés produits par leurs élèves, en veillant à ce qu'ils ne soient pas trop longs puisqu'ils seront copiés par eux à la fin de chaque séance.

En procédant de la sorte, nous aidons les enseignants à mettre en place une pratique que les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale appelaient de leurs vœux en 2013. On peut y lire, en effet, que « la production collective, en groupes ou individuelle, de comptes rendus d'activités, de points d'étape dans une séquence, de bilans de savoirs, pourrait dès le cycle 2 faire l'objet des rédactions courtes ou longues attendues avec davantage de régularité. Ces textes travaillés par la classe seraient ensuite des supports de copie ayant une valeur fonctionnelle (alors que la copie se réduit à l'exercice pour l'exercice), voire de dictées au cycle 3 » (p. 10).

Nous recommandons aussi de veiller à corriger les « copies » de ces synthèses afin de vérifier qu'elles sont correctement orthographiées et d'éviter que les élèves apprennent leurs leçons sur un support erroné.

Et demain...

Cette phase que nous avons titrée « Et demain » dans l'outil marque, avec le rangement du matériel, la clôture de la séance. Son objectif est double. Elle autorise les élèves à se désengager de l'activité, tout en indiquant que l'objectif sera poursuivi, que l'activité d'aujourd'hui est en lien avec celle d'hier et le sera avec celle de demain. Il est important, surtout pour les élèves en difficulté ou souvent inquiétés par une tâche inachevée ou un objectif non atteint, de signifier qu'ils n'ont pas besoin de s'en préoccuper jusqu'à la prochaine séance de

45. Pelgrims, G., & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay & M. Dutrévis (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 112-134). Bruxelles : De Boeck.

Scriptum. Ce faisant, le maître contribue à faciliter la transition vers la leçon qui suit dans la grille horaire de la classe. En aidant les élèves à désactiver leurs pensées (par exemple, le souci de ne pas comprendre, de ne pas avoir réussi, un acharnement à comprendre...) et des états affectifs (par exemple, un sentiment de fatigue, la peur d'avoir échoué, la surexcitation suscitée par la compréhension...) en lien avec l'activité déroulée, on les prépare à mieux fixer leur attention sur ce qui doit venir.

Des études réalisées avec des élèves en difficulté, notamment en classes d'enseignement spécialisé, révèlent combien ceux-ci ont du mal à réguler leurs ressources attentionnelles afin de mener à bien les actions nécessaires à la réalisation d'une tâche, pour être engagés dans l'apprentissage, pour atteindre un objectif. Ils peinent notamment à désactiver des pensées intrusives, à réguler des affects et des émotions suscités par des obstacles, à désactiver des tendances d'action (par exemple, discuter d'autre chose avec un camarade de classe) incompatibles avec l'accomplissement d'une tâche et l'apprentissage. Si ces difficultés d'autorégulation affective peuvent se manifester par des conduites d'évitement et de désengagement, au début et durant l'accomplissement d'une tâche, elles surgissent aussi au terme d'une tâche empêchant les élèves de retrouver le calme nécessaire à la suite des activités (Pelgrims, 2013⁴⁶).

Parce que « faire » ou « faire faire » ne suffit pas

On l'aura compris, la plupart des étapes décrites ci-dessus ont toutes le même objectif : offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible touchant l'activité de copie, d'une part, et le dispositif d'enseignement, d'autre part. C'est pourquoi, nous mettons tout en œuvre pour qu'ils sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce que les enseignants cherchent à leur faire apprendre.

Le cahier *Scriptum*

Avant toute chose, nous invitons les enseignants à offrir aux élèves un « cahier *Scriptum* » qui :

- garde la trace des activités réalisées et des règles dégagées à la fin des séances ;
- peut être enrichi à l'envi par les apprentissages réalisés dans d'autres disciplines scolaires : on pourra y noter, par exemple, un mot irrégulier découvert dans la leçon de sciences ou d'histoire, insérer une astuce mnémotechnique ou un dessin d'*orthographe illustrée* qu'un élève a inventé pour se rappeler l'orthographe d'un autre mot...



Nous conseillons de coller la couverture du « cahier *Scriptum* », présente dans le CD-Rom, le premier jour, sur la couverture dudit cahier.

Les enseignants qui ont testé *Scriptum* dans leurs classes nous ont souvent demandé quel type de cahier et quel outil pour écrire ils devaient préférer : avec des carreaux ou des lignes ? Un petit ou un grand format ? Un stylo bille, un crayon, un stylo plume ?

Notre réponse a toujours été la même : choisir le cahier qu'ils préfèrent et que les élèves ont l'habitude d'utiliser, mais en veillant à ce qu'il soit suffisamment épais pour pouvoir suivre les élèves d'une année scolaire à l'autre.

46. Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In J.-L. Berger & F. Büchel (Ed.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (pp. 257-291). Nice : Ovidia.

Parce qu'il est destiné à être étoffé tout au long des années, nous demandons souvent aux élèves de « sauter » une double page – généralement après avoir copié la synthèse – sur laquelle ils pourront ajouter une règle, un mot, un dessin, une astuce mnémotechnique, à un moment ou un autre de leur scolarité. Cette précaution permet en outre aux enseignants qui accueillent les élèves les années suivantes de savoir très précisément ce que ces derniers ont appris et sont censés savoir. Ils pourront, le cas échéant, y avoir recours pour leur rafraichir la mémoire.

Mené en 2013 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale, le bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008⁴⁷ permet de justifier ces deux options didactiques. Il fait, en effet, apparaître que dans la plupart des classes on trouve aujourd'hui des « cahiers de leçons » ou des « cahiers outils ».

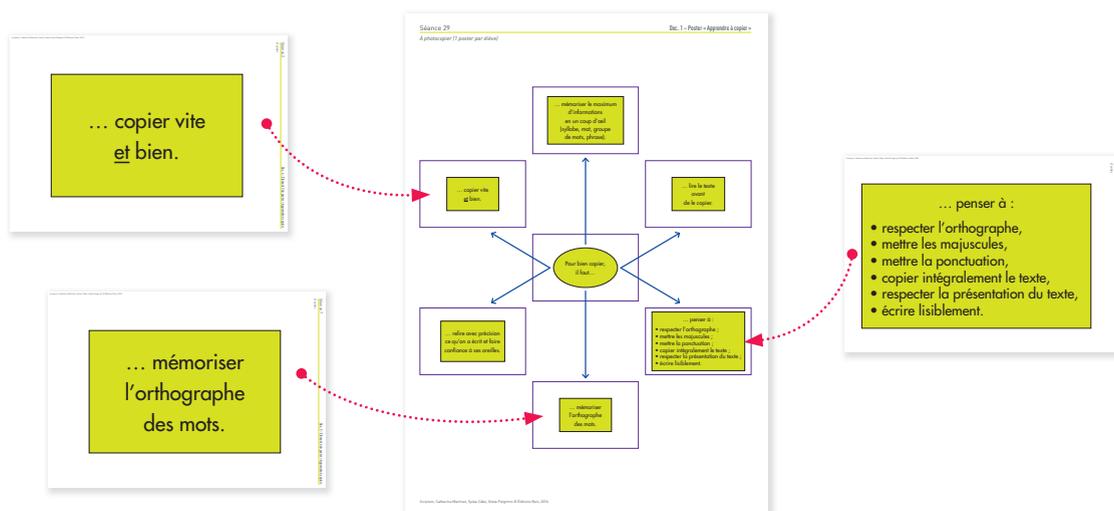
Cette pratique démontre, d'après les auteurs du rapport, la nécessité perçue par les enseignants d'institutionnaliser les conclusions des leçons et d'archiver une « mémoire externe » toujours disponible des apprentissages pour pallier les défaillances de la « mémoire interne ».

Mais ils ajoutent qu'« il serait souhaitable que ces traces soient vraiment celles que le groupe-classe élabore au terme d'une unité d'apprentissage ; c'est le plus souvent la photocopie d'une leçon empruntée à un manuel, et sa distribution peut éclipser toute phase de réflexion, tout moment métacognitif qui enrichirait la séquence en la concluant. Trop souvent ces cahiers restent annuels, ce qui justifie aussi des reprises d'année en année, car il manque cette "mémoire" des étapes antérieures pour nourrir le travail attendu » (pp. 8-9).

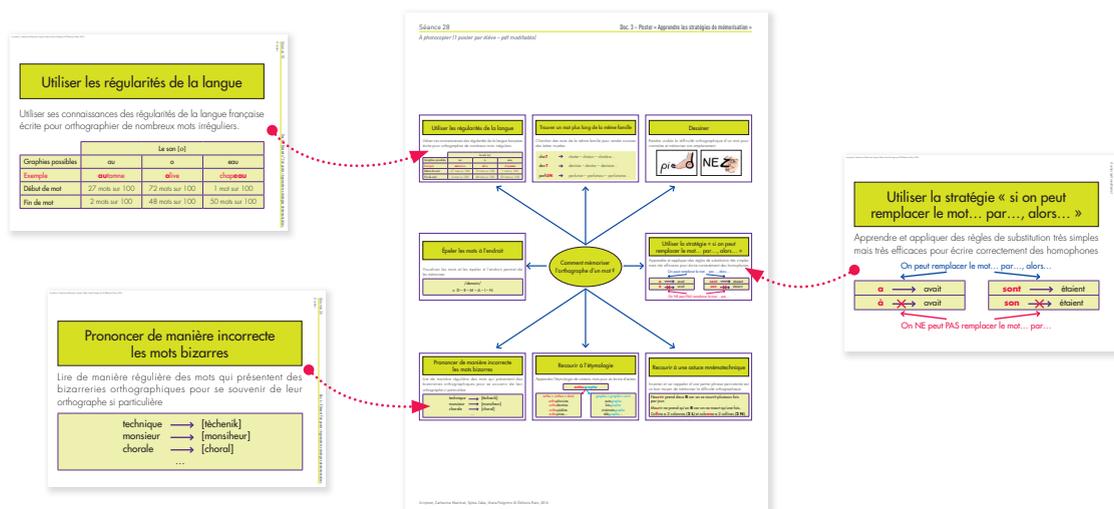
Les posters

C'est toujours dans le but d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive que nous souhaitons que maîtres et élèves construisent, ensemble, jour après jour, un support (poster), immédiatement après la phase de « Synthèse ». Celui-ci, affiché sur le mur de la classe, garde la trace de toutes les règles émises à la fin des séances et sert de mémoire collective des apprentissages réalisés. Chacun peut donc y recourir librement et à tout moment.

Il est à noter que les posters ici proposés ne sont que des exemples. Dans le CD-Rom, vous trouverez les sept documents de format A4 pré-remplis constitutifs du poster « Apprendre à copier » et les neuf éléments du poster « Apprendre les stratégies pour mémoriser l'orthographe », tous modifiables. En effet, rappelons-le, nous recommandons aux enseignants de toujours préférer les énoncés produits par leurs élèves.



47. <http://www.education.gouv.fr/cid75316/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008.html>



Le tableau noir, blanc, interactif : un bon outil pour assurer l'attention conjointe de tous les élèves

Pour la plupart des activités collectives, nous suggérons qu'on écrive ou qu'on affiche le texte étudié au tableau. Ce procédé facilite le guidage du professeur et le maintien de l'attention des élèves sur le passage de l'écrit ou sur le mot qui fait l'objet de l'enseignement ou de la discussion. Il empêche aussi de perdre du temps à rechercher individuellement l'information dont on parle ou, au contraire, de masquer certaines informations. Bref, il permet de réguler plus aisément les interactions. L'affichage collectif est aussi un auxiliaire précieux si l'on veut contrôler l'accès au texte et bloquer l'impulsivité des élèves qui se précipitent trop souvent sur leur feuille avant que le but de la tâche ait été clarifié.

L'ardoise : un outil individuel indispensable si l'on veut engager tous les élèves dans l'activité collective

Les observations que nous avons faites dans les classes nous ont enseigné que, trop souvent, les modalités de travail offertes aux élèves ne donnent pas à tous le moyen de s'engager dans la tâche et, partant, de mobiliser les opérations intellectuelles qu'on attend d'eux. Il n'est pas rare que le travail collectif démarre sans que les moins performants aient pu accorder à la prise d'information le temps nécessaire. Submergés par leurs difficultés, ils restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le maître et n'osent pas prendre la parole pour ne pas prêter le flanc aux moqueries ou montrer qu'ils ont besoin d'aide.

Afin d'éviter cela, nous préconisons, dans *Scriptum*, un usage massif de l'ardoise. Cet emploi permet à l'enseignant⁴⁸ :

1. d'avoir une vue d'ensemble des réponses de ses élèves et donc d'évaluer très facilement le niveau atteint par le groupe et les élèves singuliers suite à l'enseignement qui vient d'être dispensé et donc d'ajuster son enseignement aux performances observées (en fonction des compétences visées) ;
2. d'observer toutes les réponses et de choisir celles qu'il est important de corriger ;
3. de décider, à partir des réponses de l'ensemble des élèves, si une erreur est fréquente ou marginale, et donc si elle doit être traitée avec un élève seul ou alors être abordée en collectif (une erreur « typique », révélatrice d'un apprentissage en cours, sera l'occasion d'une explication complémentaire, bénéfique pour tous) ;
4. de choisir le **tempo** de la tâche en respectant le rythme des élèves les plus lents. Il peut ainsi leur laisser le temps nécessaire pour réfléchir à la réponse et pour l'écrire puisque les plus rapides doivent attendre son signal pour montrer leur production ;

48. Goigoux, R. (2014). *Cours de pédagogie, Master 2 : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand.

5. de pouvoir procéder à une correction collective et immédiate :
 - en présentant d’abord aux élèves la bonne réponse, c’est-à-dire la production attendue en application des règles préalablement enseignées (verbalisées de nouveau à cette occasion) ;
 - en demandant aux élèves d’expliquer les procédures qu’ils ont utilisées pour construire leur réponse ;
 - en donnant un *feed-back* immédiat, profitable aux apprentissages orthographiques ;
6. d’utiliser quelques ardoises afin de montrer certaines réponses récurrentes à toute la classe pour obtenir une attention conjointe et durable (grâce à la permanence de la trace écrite).

Du côté des élèves, les avantages ne sont pas minces. En effet, le travail sur l’ardoise permet :

1. d’éviter que le raisonnement des élèves les moins rapides soit court-circuité par les plus rapides ou les plus performants ;
2. de les rendre plus attentifs grâce à la production d’une réponse écrite, à la validation immédiate de leur action et à l’alternance des phases et des modalités pédagogiques (individuel, puis collectif, puis individuel) ;
3. le tâtonnement, la possibilité de se tromper, d’effacer, de recommencer (la production est en effet éphémère).

Multiplier les occasions d’employer les connaissances et les stratégies dans des contextes différents

On sait que l’emploi, par les élèves, des connaissances spécifiques et des stratégies nouvellement apprises dans des contextes significatifs comme la copie, la dictée ou la production d’écrits n’est pas sans poser problème. Les enseignants n’ont pas attendu les résultats de multiples études⁴⁹ montrant combien le transfert est difficile à obtenir pour en être convaincus : tous constatent qu’il ne suffit pas que l’orthographe d’un mot ait été analysée et expliquée pour que leurs élèves écrivent celui-ci correctement dans leurs productions.

Nous faisons l’hypothèse que l’accent mis sur les stratégies efficaces pour mémoriser l’orthographe de mots nouveaux devrait permettre aux élèves de se les autoadministrer pour poursuivre leurs apprentissages. Les résultats de recherches récentes nous apprennent que le transfert est rendu plus facile :

1. si les élèves ont compris l’intérêt de la stratégie ;
2. s’ils ont pu vérifier rapidement et par eux-mêmes qu’elle est efficace, en ce sens qu’elle leur permet de réaliser plus correctement ou plus rapidement une nouvelle tâche ou un nouvel exercice.

C’est pourquoi nous proposons très souvent des tâches dans lesquelles les élèves sont invités à réécrire un mot appris précédemment (parfois très longtemps avant). Et c’est pour la même raison que nous conseillons vivement aux enseignants utilisateurs de demander à leurs élèves d’employer les stratégies apprises au fil des séances *Scriptum* dans toutes les disciplines scolaires. Les inviter, par exemple, à chercher ensemble comment se souvenir que le mot *addition* prend deux D ou comment expliquer que le son [f] de géographie s’écrit avec P-H ?

Il s’agit donc d’entraîner les élèves à transférer les habiletés acquises dans un contexte donné (les séances de *Scriptum*) à beaucoup d’autres pour qu’ils deviennent capables, à terme, de mettre en œuvre une stratégie ou une autre de manière autonome.

49. Pour une revue, voir : Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2010). Le rôle du transfert des apprentissages dans l’acquisition des habiletés simples et complexes. In M. Crahay & M. Dutrevis (Éds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 47-63). Bruxelles : De Boeck.

La copie a une autre vertu

L'activité de copie a une autre vertu, celle de participer à l'automatisation du geste d'écriture à condition d'être très fréquente. Cet effet est important quand on sait que, si les traitements relevant de la composante graphomotrice ne sont pas automatisés, l'enfant est en situation de surcharge, ce qui l'empêche d'attribuer suffisamment de ressources attentionnelles à la coordination et à la gestion des différentes composantes de la copie (encodage de segments de plus en plus longs, correction orthographique, respect des majuscules...).

Dès lors, on comprend qu'un élève qui n'a pas automatisé le geste d'écriture commette beaucoup plus d'erreurs de copie que ses camarades. C'est pourquoi, si les séances explicitement dédiées à l'apprentissage des stratégies de copie s'arrêtent là, ces dernières vont être systématiquement sollicitées et entraînées dans toutes les suivantes. Nous faisons l'hypothèse qu'au fur et à mesure de l'apprentissage, « le tracé va s'automatiser, ce qui permettra de libérer des ressources attentionnelles qui pourront être tournées vers les aspects essentiels pour la production » (Bara & Gentaz, 2010, p. 130)⁵⁰.

Bara et Gentaz (2010) signalent que les performances en orthographe ne dépendent pas uniquement des connaissances lexicales et orthographiques acquises par les enfants, mais dépendent aussi de leur niveau de maîtrise graphique. « Ainsi », écrivent-ils, « des enfants de troisième année de primaire qui ont de bonnes performances en graphisme font moins d'erreurs en dictée que des enfants qui ont de faibles performances » (p. 136). L'ensemble de ces résultats suggère que les aspects relatifs à la programmation et à l'exécution motrice (évalués, par exemple, par la vitesse du tracé de lettres isolées) sont liés de manière causale aux aspects de composition et de génération de textes écrits, et soulignent l'importance pour l'enfant d'acquérir un tracé fluide et automatique.

50. Bara, F., & Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer des lettres : une revue de question. *Psychologie Française*, 55, 129-144.