

**Sujet de français - Concours blanc CRPE**  
**Février 2006**  
**Académie de Créteil**

**Dossier documentaire**

**Document 1** : Entretien avec Michel Fayol, professeur de psychologie, « Un manque de pratique évident », *Le Monde de l'Education*, Mai 2004.

**Document 2** : A. Angoujard, « Les écueils de l'orthographe pour l'orthographe », *Savoir orthographier* Hachette Education, 1994.

**Document 3** : Jean-Pierre Jaffré, « L'orthographe est un château-fort », <http://www.cafepedagogique.net>, extrait de la page publiée le 11/02/2005.

**Document 4** : Aragon, *Aurélien*, Gallimard, 1944 (première page de l'œuvre)

**Document 5** : Extrait du livret d'évaluation CE2 de l'élève 1992.

**Document 6** : Extrait du livret d'évaluation CE2 du maître 2004.

**Document 7** : Extrait du livret d'évaluation CE2 de l'élève 2004.

**Questions**

**1<sup>ère</sup> question : Synthèse de documents (documents 1, 2 et 3). 8 points**

*Vous ferez en un maximum de trois pages (500 mots environ) la synthèse des documents 1, 2 et 3. Vous vous interrogerez sur les contradictions et l'efficacité de l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. La maîtrise de la langue française sera prise en compte dans la notation.*

**2<sup>ème</sup> question : Thème de grammaire (document 4) 4 points**

- 1- Faites un relevé exhaustif des formes de passé simple et classez-les. (1 point)
- 2- Quelles difficultés orthographiques recèlent-elles ? (1,5 point)
- 3- Commentez l'emploi de ce temps dans le texte. (1,5 point)

**3<sup>ème</sup> question : question complémentaire (documents 5, 6 et 7) 8 points**

- 1- Dites quelles compétences et quels objectifs sont visés dans ces deux évaluations (celle de 1992 et celle de 2004).(2 points)
- 2- Analysez les difficultés orthographiques introduites dans chacun des exercices. (2 points)
- 3- Appréciez l'évolution dans la manière d'évaluer l'orthographe entre 1992 et 2004.(1 point)
- 4- Pour l'exercice 9, imaginez les consignes orales de passation : que diriez-vous aux élèves pour lancer l'activité ? Quelles explications leur donneriez-vous ? Rédigez le déroulement concret de cette passation.(3 points)

## **Document 1 : Entretien de Michel Fayol, « Un manque de pratique évident »,**

***Le Monde de l'Éducation*, Mai 2004.**

### ***Le Monde de l'éducation* : Pouvez-vous expliquer pourquoi les enfants font autant de fautes d'orthographe?**

Michel Fayol : A cela, je vois au moins trois raisons. D'abord, évidemment, parce que l'orthographe du français est extrêmement difficile et truffée de pièges. De nombreux phonèmes peuvent être écrits de différentes manières (pensez à /o/ par exemple), de nombreuses désinences comme le -nt des verbes ou le -s des noms sont muettes, et notre orthographe lexicale est difficile car irrégulière. Voilà pour la première raison. La deuxième réside dans la pratique. Une école qui voudrait vraiment mettre l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe y consacrerait beaucoup de temps. Or, au fil des décennies, le temps passé sur les bancs de l'école a diminué en même temps que le nombre de disciplines enseignées augmentait. En conséquence, le temps disponible pour l'apprentissage et la mise en œuvre de l'orthographe a diminué. La troisième raison réside dans les processus mobilisés par l'orthographe. Celle-ci requiert de l'attention, de la mémoire et une bonne maîtrise de la langue. En laboratoire, où il est possible de manipuler ces différentes dimensions, nous avons montré qu'elles ont un impact très important, même chez des adultes « experts ».

### **Ces trois raisons «handicapent» tous les élèves ; et, pourtant, certains s'en sortent beaucoup mieux.**

Evidemment, il existe de très importantes différences interindividuelles. Et, bien sûr, l'enfant qui a eu du mal à apprendre à lire risque plus que les autres d'avoir des difficultés pour maîtriser l'orthographe, soit du fait qu'il peine à mémoriser les formes des mots, soit parce que cette mémorisation est pour lui (ou elle) coûteuse en attention.

### **Et comment explique-t-on que les performances des filles soient supérieures à celles des garçons ? Est-ce une question d'attention ?**

Non, en tout cas rien de tel n'est actuellement établi. Nous estimons que ces résultats sont à mettre en relation avec le fait que les filles ont de meilleures performances que les garçons dans toutes les activités langagières.

### **Vos travaux montrent que l'apprentissage de certaines règles et leur application ne peut se faire qu'à un certain âge. Pouvez-vous développer ce point?**

Je ne dirais pas que ces apprentissages sont liés à l'âge, mais qu'un certain ordre s'impose pour apprendre les règles d'orthographe. Ainsi, le pluriel en -s étant le plus fréquent puisqu'il concerne à la fois nombre de noms et d'adjectifs, il est acquis en premier, sans doute aussi parce qu'il est le premier enseigné. C'est-à-dire à peu près en même temps que s'effectue l'apprentissage de la lecture, au cycle 2. Ensuite, les enfants généralisent souvent cette tendance à mettre un -s au pluriel (tendance que l'on observe encore dans les fautes dites d'inattention chez les adultes). Ils en arrivent alors à l'acquisition du pluriel des verbes, cela également en relation

avec l'enseignement dispensé. C'est après que les choses se compliquent, car on ne sait plus très bien quel ordre conseiller pour les acquisitions suivantes, notamment dès qu'il faut aborder les finales en /e/ (participe passé, infinitif, etc.).

**Si l'on peut apprendre très tôt des règles compliquées, pourquoi l'accord du participe avec l'auxiliaire avoir a-t-il été repoussé aux années collège?**

Simplement sans doute parce que le temps manque avant!

### **Alors, quand et comment les enfants parviendront-ils à une application automatique des règles apprises?**

Si l'on met de côté les différences interindividuelles, on se rend compte que le facteur important est la pratique de l'orthographe. On ne peut pas espérer qu'un enfant acquière une bonne orthographe s'il n'écrit pas souvent. Aussi l'usage des photocopies a-t-il joué contre l'apprentissage de l'orthographe. Recopier est bel et bien un exercice d'entraînement, à condition bien sûr que l'exactitude des transcriptions soit vérifiée. Qu'il s'agisse de copie immédiate ou de copie différée.

### **Ecrire, certes, mais quels exercices permettent de progresser en orthographe à l'heure où la dictée n'a plus le vent en poupe?**

Ce qui est certain, c'est que la dictée est un exercice comme les autres, parmi les autres. La dictée est un bon exercice d'entraînement parce qu'elle permet de gérer son orthographe sans avoir à traiter d'autres problèmes, notamment ceux que rencontre l'auteur d'un texte, qui doit à la fois trouver les idées, les enchaîner et gérer les problèmes orthographiques. Lorsqu'un enfant fait une dictée, il se concentre sur son orthographe. Ce qui est en question n'est pas le recours à la dictée, mais plutôt l'usage qui en a été fait, ce qui est bien différent.

### **Est-ce le seul exercice efficace?**

Non, bien entendu. La dictée trouve d'ailleurs sa place dans toute une série de travaux, qui part du mot à compléter, passe par le mot entier à écrire, puis à installer dans une phrase, et qui va jusqu'à la production de textes.

### **Comment analysez-vous cette dévalorisation de la dictée ?**

C'est peut-être un effet de mode. Je regrette simplement que, avant de balayer cet exercice, on n'en ait pas testé les avantages et précisé les conditions d'utilisation. Nous manquons de culture empirique !

### **Sur le terrain, les inspecteurs ont parfois des préconisations différentes, voire contraires. Que peut faire un enseignant dans sa classe?**

Il y a quelques années, nous avons suivi 18 classes dans la région de Dijon. Au bout d'un mois, nous avons mesuré l'impact positif des exercices systématiques sur les accords (1). Evidemment, il aurait fallu suivre ces élèves beaucoup plus longtemps, mais cela nous a tout de même montré qu'il faut probablement multiplier les activités de ce type. Ce qui est certain, c'est qu'un enseignant a aussi pour mission d'enseigner l'orthographe.

### **Propos recueillis par Maryline Baumard**

*(1) Les résultats de cette étude sont publiés dans La revue française de pédagogie, n°28, mars 1999*

## **Document 2**

Les écueils de l'orthographe pour l'orthographe

L'apprentissage du savoir orthographier ne saurait se concevoir de manière isolée. Celui-ci n'est en effet qu'une des composantes de la compétence générale de production de textes écrits. Les objectifs en orthographe doivent donc être déterminés en fonction des besoins liés à la construction de cette compétence d'écriture. En ce sens, rénover l'enseignement de l'orthographe, c'est remettre celle-ci à sa vraie place.

C'est bâtir un projet d'enseignement qui évite les deux écueils, opposés mais également dangereux, entre lesquels l'école navigue trop souvent :

- d'une part, des pratiques d'enseignement qui se traduisent par une véritable dictature de l'orthographe, celle-ci étant, de plus, conçue uniquement comme réalisation des formes graphiques respectant l'intégralité de la norme. Dans de telles classes, le projet d'écriture des élèves est surdéterminé par le souci de *ne pas faire de fautes*, ils s'attachent à n'écrire que ce qu'ils savent écrire. D'où, en plus d'une absence logique de motivation pour la plupart, un déficit important dans la construction de leur compétence d'écriture ;

- d'autre part, des pratiques d'enseignement qui se traduisent par une coupure de fait entre orthographe et production d'écrits. Soucieux avant tout du plaisir d'écrire de leurs élèves et/ou considérant que l'acte d'écrire exige par ailleurs la gestion d'opérations mentales suffisamment complexes, les maîtres relèguent les préoccupations orthographiques à l'arrière-plan. L'apprentissage de l'orthographe est confié à des activités autonomes, selon une progression qui ne doit rien à l'analyse des productions écrites des élèves. Et leurs acquisitions sont évaluées dans des exercices spécifiques, où le réemploi des savoirs acquis peut être leur unique souci. D'où le comportement fréquent d'élèves qui ne se soucient vraiment de l'orthographe que dans le cadre des activités d'orthographe, et un déficit important dans la construction du savoir orthographe.

Il faut remarquer que ces manières de traiter les rapports entre orthographe et production d'écrit présentent, au-delà des différences qui semblent les opposer du tout au tout, des caractéristiques identiques, décisives au regard du savoir orthographe. Dans les deux cas en effet :

- les activités d'écriture sont conçues comme une structure d'accueil où les élèves mettent en oeuvre une compétence orthographique construite ailleurs, selon une progression *a priori* ;

- cette progression vise d'emblée à rendre les élèves capables de respecter la norme, qui constitue donc l'unique référence pour juger des compétences acquises ;

- la compétence orthographique y est envisagée sous le seul aspect des savoirs à acquérir. La construction — à nos yeux essentielle — des processus de production orthographique en situation vraie d'écriture ne fait l'objet d'aucune modalité spécifique d'enseignement.

Reconnaître que l'école primaire doit constituer la première étape dans la construction du « savoir orthographe » oblige à faire d'autres choix didactiques, que sa définition même rend possibles. Ces choix présentent deux caractéristiques essentielles. Ils renvoient à une conception différente :

- des rapports entre apprentissage de l'orthographe et production d'écrit,

- de la compétence orthographique et des critères d'évaluation permettant de juger des acquis des élèves.

A. ANGOUJARD, *Savoir orthographe à l'école primaire*, HACHETTE Education, 1994

**Document 3 : Jean-Pierre Jaffré, « L'orthographe est un château-fort », <http://www.cafepedagogique.net>, extrait de la page publiée le 11/02/2005.**

« (...) Faut-il pour autant renoncer à enseigner l'orthographe ? Certainement pas. Mais plutôt que de prôner le retour aux bonnes vieilles méthodes, il faudrait au contraire essayer d'adapter la pédagogie aux mentalités nouvelles. Entre un enseignement classique de l'orthographe, qui parie sur l'apprentissage des règles de grammaire, et une observation des faits orthographiques, dont certains prétendent qu'elle n'aurait de raisonnée que le nom, il existe une troisième voie, résolument centrée sur des activités métalinguistiques, en situation. C'est au moins ce qui ressort des recherches conduites ces dernières années sur la question. Il en découle par exemple que l'apprentissage des règles tel qu'on le concevait voici quelques années n'a jamais permis à

lui seul la maîtrise de l'orthographe. Les analyses de résolution de problèmes orthographiques plaident en effet pour la mise en œuvre de processus qui restreignent d'autant le champ d'action de la règle grammaticale.

Dans le meilleur des cas, son évocation peut sensibiliser à un fonctionnement orthographique qui va toutefois devoir très vite prendre la mesure de contre-exemples qui invalident la règle. Un apprentissage trop exclusivement centré sur la seule orthographe a en outre toutes les chances de se solder par une spécialisation stratégique. Ainsi, certains enfants "bons" en dictée continuent de commettre des erreurs dans des situations de production écrite qui nécessitent la gestion concomitante de processus non orthographiques.

Pour lutter contre ce type de spécialisation, il importe d'associer la réflexion orthographique à la production écrite de façon à développer des savoirs procéduraux efficaces. Tout enfant devrait ainsi apprendre à gérer progressivement l'offre et la demande orthographiques en utilisant des outils adaptés aux besoins de son écriture et à ses capacités de traitement. De ce point de vue, le défaut majeur de l'enseignement traditionnel de l'orthographe est d'être trop nettement déconnecté des besoins effectifs du scripteur. Plutôt que d'apprendre des règles, dont on a déjà signalé les limites, et de les mettre à l'épreuve dans des exercices ad hoc, il vaudrait mieux se doter d'instruments concrets et utiles - des affiches ou des cahiers - organisés comme de véritables "dictionnaires orthographiques". D'abord parce que ce travail requiert une organisation explicite et raisonnée des faits, bien différente d'un ordre alphabétique qui n'est en l'occurrence d'aucune utilité ; ensuite parce que, face à la complexité des faits orthographiques, la pratique des traces effectives vaut cent fois mieux que la mémorisation d'une règle.

Au cours de ces dernières années, les travaux psycholinguistiques ont fait la preuve de l'efficacité de telles démarches pour résoudre ce qui peut être considéré comme l'une des causes majeures des erreurs en orthographe : l'homophonie verbale. Pour des raisons historiques et linguistiques complexes, le français distingue à l'écrit ce qu'il confond à l'oral. Et si dans le domaine lexical cette hétérographie peut se résoudre par une bonne connaissance du monde et des concepts, il en va autrement dans le domaine grammatical. Ainsi, la maîtrise des formes homophones des verbes en [e] ne peut raisonnablement compter sur le développement d'une théorie de l'infinitif, ou du participe passé. C'est pourquoi les travaux neurolinguistiques les plus récents plaident pour un détour par des formes hétérophones équivalentes : on apprend à remplacer "arriver" par "partir". Loin de recourir à des règles sophistiquées, la résolution de tels problèmes passe donc par un calcul analogique d'abord explicite puis de plus en plus automatisé. Or cette approche métalinguistique, que chacun a pratiqué un jour ou l'autre, ne fait l'objet d'aucun enseignement systématique.

La didactique de l'orthographe est loin par conséquent d'avoir épuisé toutes ses ressources mais, ici comme ailleurs, les solutions ne sont pas éternelles : elles doivent être réinventées et remises au goût du jour. Cela nécessite sans doute un travail d'adaptation qui passe par un regain de confiance dans les conclusions de la recherche, conclusions qui ne sont d'ailleurs pas nécessairement récentes. Voici plus de vingt ans que l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) a élaboré des propositions qui ont été longuement testées avant d'être modélisées, mais qui n'ont jamais dépassé le stade de publications confidentielles, soigneusement ignorés de pouvoirs publics qui financent pourtant ces recherches (...). »

#### **Documents 4 : Aragon, *Aurélien*, Gallimard, 1944.**

##### **(Première page de l'œuvre)**

« La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. Elle lui déplut, enfin. Il n'aima pas comment elle était habillée. Une étoffe qu'il n'aurait pas choisie. Il avait des idées sur les étoffes. Une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes. Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût. Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants. Aurélien n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune. Il l'avait mal regardée. Il lui en demeurait une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation. Il se demanda même pourquoi. C'était disproportionné. Plutôt petite, pâle, je crois... Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie, il n'y aurait pas repensé, après coup. Mais Bérénice. Drôle de superstition. Voilà bien ce qui l'irritait.

Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées, et plus tard démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé, qui l'obsédait encore :

*Je demeurai longtemps errant dans Césarée... »*

**Document 5 : Extrait du livret d'évaluation CE2 de l'élève 1992**

## Exercice 9

Tu dois repérer les accords des verbes avec les sujets, et ceux des adjectifs avec les noms.

- Voici un texte qui parle d'un pays merveilleux. Lis-le attentivement.
- Regarde bien les terminaisons des verbes, des adjectifs et des noms.
- Dans chaque groupe de trois cases, une seule case contient la réponse exacte.
- Après l'avoir trouvée, tu devras l'entourer, comme dans l'exemple du tableau.

Au pays des merveilles,

la cuisine
les repas
le déjeuner

changent tous

les jours. C'est bien agréable !

Ils
On
Il

tombent du ciel.

Des crêpes brûlantes

arrivent
arrives
arrive

avec une

Elles sont suivies de

tartines
croissants
pain

grillé.

Ensuite il pleut

des chocolats
des brioches
un pain

chauds.

Si

Pierre
les enfants
tu

manges tous les jours dans

ce pays,

ton blouson
tes affaires

seront très vite trop petits.



**Document 6 : Extrait du livret d'évaluation CE2 du maître 2004.**

**Exercice 13**

**Consignes de passation**

Dites aux élèves :

« *Vous vous souvenez, tout à l'heure je vous ai montré une phrase, maintenant je vais vous la dicter.* »

Dictez la phrase segment par segment.

Chaque segment ne sera dicté qu'une seule fois. La ponctuation sera dictée.

**Des roses jaunes / parfument le salon./**

Dites aux élèves :

«  *Passez maintenant à l'exercice suivant.* »

**Document 7 : Extrait du livret d'évaluation CE2 de l'élève 2004.**

**Exercice 13**

Dictée.

.....  
.....  
.....

**Exercice 14**

Lis ce texte qui parle d'une petite chatte. Tu dois dire exactement la même chose d'un petit chat. Complète le texte. Attention, tu dois changer certains mots.

**LA PETITE CHATTE**

C'est une petite chatte très futée. Elle se cache dans mes papiers. Elle est blanche comme la neige et douce comme la soie. Sans elle, je m'ennuie. C'est une amie fidèle, silencieuse et

discrète.

Le petit chat

C'est ..... petit chat très .....  
..... se cache dans mes papiers. Il est  
..... comme la neige et doux comme la soie.  
Sans ....., je m'ennuie. C'est un .....  
fidèle, silencieux et discret.

**Correction du sujet de Français**

	Document 1	Document 2	Document 3
<b>Réf.</b>	Entretien de Michel Fayol, « Un manque de pratique évident », <i>Le Monde de l'Education</i> , Mai 2004.	A. Angoujard, « Les écueils de l'orthographe pour l'orthographe », <i>Savoir orthographier à l'école primaire</i> , Hachette Education, 1994.	Jean-Pierre Jaffré, « L'orthographe est un château-fort », <a href="http://www.cafepedagogique.fr">http://www.cafepedagogique.fr</a> , extrait de la page publiée le 11/02/2005.
<b>Contenu</b>	<p><b>Quelles sont les causes des fautes d'orthographe ?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- la nature intrinsèque de la langue française : très complexe et présentant de multiples difficultés.</li> <li>2- Le manque de temps à l'école pour la travailler.</li> <li>3- La complexité des processus intellectuels pour l'acquérir.</li> </ol> <p><b>Qui s'en sort ?</b> Les élèves en difficulté au niveau de la lecture connaissent des difficultés en orthographe.</p> <p><b>Quid de l'apprentissage des règles et de leur application ?</b> On se base <b>d'abord</b> sur la fréquence et il faut une progression, <b>mais</b> l'apprentissage reste difficile.</p> <p><b>En tout cas</b>, pour à une application correcte, il faut une pratique récurrente de l'écriture et de l'écrit.</p> <p>Les exercices recommandés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la copie sous l'œil vigilant de l'enseignant ;</li> <li>- la dictée comme exercice d'entraînement où on ne mobilise pas ce qui concerne la structure d'un texte en même temps</li> <li>- des exercices systématiques dont l'efficacité a été prouvée.</li> </ul>	<p><b>Thèse</b> : l'enseignement de l'orthographe doit être intégré à une progression en production d'écrit : les besoins liés à l'écriture d'un texte déterminent le travail à faire en orthographe.</p> <p><b>Antithèse</b> : <b>2 pratiques condamnées</b> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- un enseignement autoritaire basé uniquement sur l'acquisition de règles qui est anxiogène, peu motivant et rend les élèves incompetents en production d'écrit.</li> <li>2- Celui où la production d'écrit et l'orthographe sont traitées à part. Cette dernière est pratiquée et évaluée pour elle-même et les élèves ne savent pas la réinvestir en écriture de texte.</li> </ol> <p><b>Ces 2 pratiques ont des points communs</b> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- La compétence en orthographe précède celle concernant la production d'écrit.</li> <li>2- Elle est jugée d'après une norme.</li> <li>3- C'est un savoir et non un savoir-faire : son apprentissage ne se fait pas dans de véritables situations d'écriture.</li> </ol> <p><b>Conclusion</b> : <b>Nécessité de faire autrement</b> :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- faire des liens entre orthographe et production d'écrit</li> <li>2- définir différemment des critères d'évaluation.</li> </ol>	<p><b>Point de départ</b> : <b>il faut enseigner l'orthographe.</b></p> <p><b>Mais</b> l'auteur refuse les méthodes anciennes basées sur le seul apprentissage des règles et l'observation de la langue seule.</p> <p>Il préconise une adaptation de la pédagogie au monde contemporain et l'activité métalinguistique</p> <p><b>Pourquoi ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'apprentissage des règles ne permet pas la maîtrise de l'orthographe : trop d'exceptions invalident ces règles.</li> <li>- Cela a pour conséquence un réinvestissement de ces règles inexistant dans les travaux de production.</li> </ul> <p><b>Solutions</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- associer orthographe et production d'écrit pour que l'élève sache faire des choix selon l'écrit envisagé.</li> <li>- Construire des instruments de travail concrets qui permettent une structuration et dont l'usage récurrent est plus efficace.</li> </ul> <p><b>Efficacité prouvée de l'activité métalinguistique sur une difficulté</b> : la graphie du son [e] des verbes.</p> <p><b>Pourtant</b> malgré les recherches, cette approche n'est toujours pas enseignée.</p>

## Dossier de synthèse

Document 1 : Entretien de Michel Fayol, professeur de psychologie et directeur du laboratoire de psychologie sociale de la cognition et de psychologie cognitive (Lapsco), « Un manque de pratique évident », *Le Monde de l'Education*, Mai 2004.

Document 2 : André Angoujard, didacticien, « Les écueils de l'orthographe pour l'orthographe », *Savoir orthographier*, Hachette Education, 1994.

Document 3 : Jean-Pierre Jaffré, linguiste et spécialiste de l'orthographe « L'orthographe est un château-fort », <http://www.cafepedagogique.fr>, extrait de la page publiée le 11/02/2005.

### Première lecture

**Thème** : l'orthographe

Le document 1 donne la fonction de la personne.

Des sources documentaires variées : un mensuel, un ouvrage pédagogique, un site Internet.

Un type d'écrit particulier : l'entretien.

### Enoncé du sujet

*Vous ferez en un maximum de trois pages (500 mots environ) la synthèse des documents suivants. Vous vous interrogerez sur l'efficacité de l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. La maîtrise de la langue française sera prise en compte dans la notation.*

### Plan :

#### **I.L'orthographe : un apprentissage difficile et complexe**

1. A cause de la difficulté du français en lui-même.

Histoire complexe, ex.homophonie (Jaffré), règles difficiles (Fayol), norme (Angoujard).

2. A cause de la complexité des processus à mettre en place.

Attention, mémoire, maîtrise de la langue à mobiliser (Fayol) ; gestion concomitante de processus non orthographiques (Jaffré).

3. A cause d'une didactique contestable.

Trop peu de temps lui est consacré voire apprentissage considéré comme inutile par certains inspecteurs (Fayol).

Choix didactiques trop fermés : soit conçu comme une compétence isolée (Angoujard), soit réduit à l'apprentissage de règles de grammaire (Jaffré).

#### **II.L'orthographe : une didactique à renouveler**

1. Il faudrait multiplier les activités de langue.

Dictée à envisager autrement, intérêt des exercices systématiques (Fayol), approche type résolution de problèmes (Jaffré) en favorisant le comportement méta (Jaffré).

2. Il faudrait proposer des ressources et multiplier la pratique.

dictionnaires orthographiques (Jaffré), copie (Fayol).

3. Il faut surtout articuler orthographe et production d'écrit.

Angoujard, Jaffré, Fayol.

**2<sup>ème</sup> question : Thème de grammaire (document 4) 4 points**

- 4- Faites un relevé exhaustif des formes de passé simple et classez-les. (1 point)
- 5- Quelles difficultés orthographiques recèlent-elles ? (1,5 point)
- 6- Commentez l'emploi de ce temps dans le texte. (1,5 point)

**Eléments pour le corrigé**

Passé simple : orthographe et emploi.

7 occurrences : 4 verbes du premier groupe dont 3 actifs « trouva », « aima », « demeurai » et un verbe pronominal « se demanda » ; 3 verbes du troisième groupe « vit », « déplut » et « fit ». (Classification traditionnelle en 3 groupes)

Les quatre premières sont formées sur le radical verbal auquel on ajoute la désinence « a » pour la 3<sup>ème</sup> pers. sg ou « ai » pour la 1<sup>ère</sup> pers. sg.

Les trois autres présentent un radical particulier au passé simple : verbe « faire » : fi- , « voir » : vi- et « déplaire » : déplu- auquel on ajoute la désinence « t » de 3<sup>ème</sup> pers. sg.

La première page du roman présente une rencontre entre un homme et une femme ; le passé simple est utilisé parce qu'il s'agit d'un récit au passé et d'actions de premier plan. De plus, pour les six premières formes, le passé simple présente les actions comme saisies dans l'instant. Le lecteur suit les sentiments du personnage d'Aurélien en même temps qu'il découvre Bérénice. Le personnage féminin est décrit à travers son regard (focalisation interne).

Enfin, on note la dernière forme dans le vers de Racine pour une action pour laquelle on suppose un début et une fin sans préoccupation de durée précise bien délimitée (d'où l'adverbe « longtemps »).

**3<sup>ème</sup> question : question complémentaire (documents 5, 6 et 7) 8 points**

- 5- Dites quelles compétences et quels objectifs sont visés dans ces deux évaluations. (2 points)
- 6- Analysez les difficultés orthographiques introduites dans chacun des exercices. (2 points)
- 7- Appréciez l'évolution dans la manière d'évaluer l'orthographe entre 1992 et 2004. (1 point)
- 8- Pour l'exercice 9, imaginez les consignes de passation : que dites-vous aux élèves ? Quelles explications leur donnez-vous ? Rédigez le déroulement concret de cette passation. (3 points)

**Eléments pour le corrigé :**

**1-Evaluation de 1992 :** être capable de repérer les accords du verbe avec le sujet et de l'adjectif avec le nom.

**Evaluation de 2004 :**

Savoir écrire : maîtriser les outils de la langue.

Etre capable de marquer les accords en nombre et genre dans le GN régulier (déterminant, nom, adjectif) et l'accord en nombre du verbe et du sujet dans les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

Ecrire une phrase sous la dictée (préparée).

Transformer un texte en passant du féminin au masculin.

**2-Evaluation de 1992 :**

**Texte à choix multiples** : sujet multiple, GN, ambiguïté de genre, pronoms. Ont été retenus les cas les plus fréquents d'accord.

**Evaluation de 2004 :**

**Dictée** : Orthographier correctement un nom et un adjectif au pluriel (« des roses jaunes »), orthographier correctement un verbe conjugué à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel (« parfument »), orthographier correctement un nom simple au singulier (« le salon »).

**Réécriture** : Transformer un texte en passant du féminin au masculin, donc effectuer des transformations repérables à l'oral (une/un, elle/il, blanche/blanc, elle/lui) et des transformations non repérables à l'oral (futée/futé, amie/ami).

**3-1992** : L'évaluation porte sur un texte présentant une unité (artificielle), à choix orthographiques multiples, ce qui nécessite une analyse des indices pour choisir la réponse appropriée.

**2004** : L'orthographe est évaluée avec deux activités différentes et complémentaires. L'une porte sur l'unité phrase et met en jeu les accords sujet-verbe et au sein du GN. L'autre porte sur un petit texte, où la transformation est liée à la cohérence textuelle, puisqu'elle concerne aussi, par exemple, le choix pertinent du pronom.

L'évaluation de l'orthographe est donc en 2004 liée à la phrase, mais aussi à une unité plus large, celle du texte, et par conséquent est mise en rapport avec la production d'écrit. Cette conception de l'orthographe rejoint la conception actuelle de la grammaire dans sa double dimension : grammaire de phrase et grammaire de texte.

**4-Consignes de passation (Cf. livret du maître)**

Le cahier est fermé. Ecrivez l'exemple suivant au tableau. Dites aux élèves :

« Observez bien la phrase écrite. Parmi les trois mots ou groupes de mots inscrits dans les cases, un seul est juste. Nous allons le trouver ensemble et expliquer notre choix. »

Les chats/le chat/la chatte attrapent des souris.

« Quelle est la bonne proposition ? –les chats. Pourquoi ? »

Expliquez : accord du verbe avec le sujet. Le sujet est à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, le sujet doit donc être au pluriel.

Dites : « Si la première proposition est bonne, vous devez l'entourer.

Montrez au tableau, sur l'exemple, comment il faut faire.

Faites ouvrir le cahier à la page 28, exercice 9.

Dites : « Dans l'exercice que vous allez faire, il faudra à chaque fois entourer la proposition exacte. Faites bien attention à l'orthographe des mots encadrés ».

Donnez cinq minutes environ.

Après ces cinq minutes, dites aux élèves : « Passez maintenant à l'exercice 10, p. 30 ».