

ACTIVITÉS AUTOUR DES HOMOPHONES POUR (RÉ)CONCILIER ORAL ET ÉCRIT

Sophie Dziombowski
Collège de Fresnes-sur-Escaut (TZR)

Nous sommes à la rentrée de septembre, en 6^e au collège Albert Camus à Thumeries, où j'effectue un remplacement pour le premier trimestre de l'année. Dès le premier jour je suis frappée par l'extraordinaire dynamisme et propension à participer de certains élèves et me dis que je n'entendrai pas de sitôt la voix de l'autre moitié silencieuse de classe. Dès le premier cours j'ai retenu dix prénoms d'élèves qui me semblent très motivés, très à l'aise, un groupe très friand de lecture, en demande constante, très dynamique ; mais je me dis aussi que certains élèves auront du mal à y trouver leur place.

La première semaine s'écoule, je vois cette classe avec un grand plaisir et laisse le temps à chacun de prendre ses marques, de s'habituer au nouveau rythme, aux nouvelles exigences, aux nouveaux camarades. Nous faisons peu à peu connaissance, surtout par l'oral. Les premiers écrits me révèlent des surprises : certains « absents de l'oral » se révèlent à l'écrit.

Je suis également obligée d'aller voir sur le trombinoscope à quel visage correspond le petit texte amusant que je viens de lire. Que j'aime ces surprises ! Découvrir qu'il y a ceux très à l'aise à l'oral, qui sautent sur toutes les occasions pour me parler, ceux qui ne peuvent s'empêcher de répondre à la question tant la réponse est évidente et leur brûle les lèvres, ceux qui trouvent la question trop facile pour prendre la peine d'y répondre, ceux qui ont peur de se tromper et ceux qui me supplient du regard de ne pas les mettre sous les feux des projecteurs... Et puis il y a ceux qui sont très angoissés par leur rentrée en sixième. Ceux qui viennent me

parler, mais rien qu'à moi, lorsque tout le monde a quitté la classe pour me faire part de petites informations ou me raconter quelque chose. De petits morceaux de parole, à droite à gauche, dans les escaliers, au CDI, après la sonnerie. J'entends un peu chacun, presque en aparté, mais toujours un bon tiers d'élèves semblent s'évaporer lorsque je sollicite un oral collectif.

Comme il y a les « absents de l'oral », on trouve aussi les « absents de l'écrit ». Fin septembre, Valentin¹ ne m'a toujours rien rendu et refuse de se mettre à l'écrit, alors qu'il participe très volontiers à l'oral. Je découvrirai plus tard qu'il est dyslexique, non suivi, et dans un contexte familial houleux, autant dire que l'écrit est sa bête noire. Quant à l'autre « absent de l'écrit », Thibaut il ne dit rien et se mure dans un silence gêné lorsque je lui fais remarquer ses espaces blancs sur le cahier.

POUR (RÉ)CONCILIER ORAL ET ÉCRIT

J'aimerais trouver une activité où tout le monde trouve sa place, à un moment ou un autre, où chacun aurait un rôle à jouer dans son groupe et pourrait y être un peu à l'aise. Je cherche des activités amusantes pour faire en sorte qu'on se décoince un peu face à la peur de se tromper. Cela semble plus facile lorsque le contexte est léger. En ce début d'année où nous travaillons sur les mots, pour s'amuser de leurs sons et leurs sens, j'essaie de trouver une activité qui permettra la collaboration, où chaque élève pourra trouver sa place, participer de manière orale, dans le petit espace des groupes, pour que leur oral, entre eux, permette d'avoir un peu moins peur de cet oral qui s'adresse à moi devant toute la classe et qu'on est bien obligé d'utiliser quand même, ne serait-ce que pour des raisons pratiques lors des moments de rappels de cours précédents, de mise en commun des travaux, de synthèse. Ainsi, il y a deux aspects et deux objectifs à cette petite série d'activités qui lie étroitement oral et écrit. Tout d'abord, montrer que l'écrit aide à la compréhension lorsque l'oral est insuffisant. C'était mon objectif de départ. Mais en les observant, je me suis aperçue que cette activité permettait également de travailler un autre niveau d'oral : celui de la parole dans les petits groupes, des échanges de savoir-faire, d'oralisation du texte lu, l'oral d'explication, de discussion autour de ce texte. C'est l'oral qui pose problème mais c'est l'oral, la parole que les élèves vont utiliser avant de passer à l'écrit, qui va permettre de débloquer le sens.

Ainsi, les absents de l'oral collectif peuvent trouver un espace de parole, les enjeux et les conditions étant différents. Émilie et Yasmine se mettent ensemble, elles que je n'entends jamais en oral collectif n'ont besoin de personne pour faire leur travail dans le secret et la sécurité de leur groupe. Si l'espace de parole des groupes permet de débloquer l'oral de certains élèves, c'est différent pour l'écrit. J'invite Théo et Fabian à se mettre avec Thibaut pour l'accompagner dans l'écriture. Ces ajustements faits, tous se mettent au travail mais Thibaut ne veut toujours pas

1. Les prénoms ont été modifiés.

écrire et commence à chahuter. Je dois lui proposer de dicter à Fabian ce qu'il voudrait écrire.

Quand l'écrit aide à mieux comprendre l'oral

Dans cette séquence de rentrée, nous travaillons, entre autres, sur la nécessité du code orthographique, code nécessaire si on veut être compris. Nous partons ainsi d'un texte « Je hais les haies » de Raymond Devos (annexe 1). À l'oral, au premier abord, les élèves ne comprennent pas le sens : le passage par l'écrit peut être nécessaire pour comprendre le poème.

Je commence par faire une lecture magistrale du texte : les élèves sourient, cela leur rappelle des « poèmes de maternelle » : « tas de riz tentant, tant de rats tentés ». « Notre prochaine séquence c'est la poésie Madame ? ». Ils essaient de déterminer de quoi ça parle. Je distribue le texte et je relis. Cette fois, ils ont l'écrit sous les yeux. Pour certains le sens apparaît, mais pas pour d'autres. Qu'est-ce que vous avez reconnu ? Pour expliquer, les élèves passent par le mime, l'accentuation de certaines syllabes : « C'est hais, haie, et mures et murs... Il le fait exprès pour nous embrouiller... C'est des jeux de mots. » Ils notent les rapprochements de mots qui créent la mélodie, ce qui amuse Yasmine mais exaspère Mathilde. Lorsqu'ils ont décortiqué et expliqué le sens, Yanis fait remarquer qu'en fait ce n'est pas n'importe quoi comme histoire mais que ça fait « passer un message », « que les haies sont des murs qui empêchent de comprendre, de communiquer ». Nous retenons surtout que derrière ce texte amusant par ses sonorités à l'oral, il y a un sens qu'on peut comprendre en s'arrêtant pour écouter le texte. Chloé fait remarquer que pour le comprendre il faut surtout voir le mot « pour savoir comment ça s'écrit, ce que c'est en fait ». La notion d'homonyme apparaît très vite. Valentin, qui peine tant à écrire, débite alors très rapidement « un chasseur sachant chasser sans son chien... ». Tout le monde rit de la prouesse mais Pierre lui fait remarquer que des homonymes c'est comme « verre et vert et ver », et pour lui expliquer, il lui mime l'action de boire, lui montre la couleur de la trousse de la voisine et mime de la main le tortillon d'un ver. Lorsque je demande comment on fait pour faire la différence, ils répondent « par l'orthographe ! ». Cette bête noire pourrait ainsi être une aide ? En bref, les mots qui se ressemblent, par leur accumulation, peuvent créer la confusion. Toujours est-il qu'il est question de jouer sur la polyphonie orale, et d'essayer de la démêler par la médiation de l'écrit, par les repères de l'orthographe.

Écrire comme Devos

Je propose alors aux élèves un travail d'écriture :

À votre tour, cherchez des mots qui, dans leur prononciation, se ressemblent ou se font écho. Comme Raymond Devos, écrivez une petite histoire à l'aide de ces mots.

Au final, ce sont plutôt des petites phrases basées sur la paronomase que nous retrouvons :

Un gros rat gras se rue sur le chat dans la rue. Les rats sont ravis et lui laissent la vie sauve.

Allez, souris, même si la souris a mangé toute la mie elle peut rester ton amie, elle crie en « mi » !

C'est trop cher pour de la chair à saucisse mon cher ! C'est le prix pour son saucisson, s'ils sont bons !

Et dicter son texte à la classe

Lorsque les petits textes sont écrits, chaque groupe envoie un rapporteur qui va dicter le texte à la classe. C'est l'occasion d'un petit exercice d'orthographe et surtout d'un grand effort de compréhension ! Il faut passer par la reformulation de certaines phrases pour mettre en lumière le sens d'un mot, pour le placer dans un contexte qui va permettre de l'identifier. Léa fait un sourire pour montrer que « souris » ne renvoie pas à l'animal ; et dit « mi comme dans do, ré, mi, fa, sol, la, si, do ». C'est une des démarches à accomplir lorsque l'élève est seul face à sa copie et doit écrire correctement un mot.

Valentin veut aller dicter le texte de son groupe au reste de la classe. Il est très content mais a du mal à s'y retrouver, un autre membre vient le secourir, il a l'air satisfait à la fin de l'heure. En revanche, lorsqu'il s'agit d'écrire sous la dictée des autres, seul face à sa feuille, Thibaut a toujours l'air aussi perdu. J'ai l'impression que le mélange de ces phonèmes proches l'embrouille surtout. Je rappelle que l'on s'entraîne, sur le cahier, et que les pièges sont nombreux, et que ce qui comptera, ce sera les justifications des choix pendant la correction. Après la phase de dictée, en travail individuel, je leur laisse un temps pour comparer leurs écrits, ils peuvent tricher sur le voisin, parler, mais surtout expliquer leurs choix les uns aux autres avant la correction. Même si le texte sur la feuille de Thibaut est très hésitant (c'est écrit encore plus tassé et plus petit que d'habitude), la discussion entamée avec Gabriel son voisin bienveillant permet d'amortir la rupture et de rendre les choses plus familières. Lorsqu'il se pose la question de l'orthographe de « maire », il écrit d'abord « mer », ce qui retranscrit le son entendu au plus simple possible. C'est là que la mise en contexte intervient et que s'engage la réflexion. L'oral, ce n'est pas que dire les mots il y a aussi le mime, l'accentuation, le timbre de voix. C'est en mettant en situation les mots que les élèves parviennent à ce constat. C'est ainsi, qu'accompagné des explications et mimes comiques de Gabriel sur « mère » et « maire », Thibaut se relance, en souriant de la mise en scène, dans l'écriture. Pendant que je passe écouter dans ces petits groupes, j'entends un groupe rire et Théo m'explique « Moi en primaire je croyais que quand on disait le pot aux roses, c'était le "poteau rose", comme un piquet en rose, et un jour je l'ai vu écrit dans une histoire, je n'en revenais pas. En fait, quand on voit les mots on comprend ». Ainsi, mis en contexte, on peut faire entendre différemment le texte lu pour le rendre accessible, les élèves se re-racontent l'histoire et le calembour.

Travailler sur des textes de Yak Rivais

Autour du thème des sorcières qui guidait ma première séquence, je lis un extrait des *Sorcières sont NRV* de Yak Rivais. Il s'agit de « La Sorcière et

l'Ascenseur² » : ce texte raconte effectivement l'histoire d'une sorcière et d'un ascenseur mais recèle de calembours, à côté desquels on peut passer lorsqu'on écoute cette histoire sans support écrit.

Il était une fois, rue Dimentaire, une sorcière qui s'appelait Mélusine Enfaillite. Elle demeurait près du pont Pabra. Elle était méchante. Elle élevait un vieux rat et un vieux hibou.

Elle détestait les enfants. Ceux de son immeuble s'appelaient Vivien Icikantontapel, Natacha Perché, Jean Bonneau, Augustin Tamar et son frère Célestin Tamar, Odette de Jeu (qui était noble), Paulo Comotive, dont le papa travaillait à la Gare Garisme, et Oscar Amel qui était très mou.

Lorsque je lis le texte certains rient de suite, d'autres ne comprennent pas. J'ai spécialement insisté sur les noms, en marquant des temps d'arrêt et en faisant des mimiques. Quand j'arrête la lecture certains élèves n'ont pas relevé les jeux de mots, leur attention portait probablement sur le sens global de l'histoire. Je note au tableau et décompose : le passage par l'écrit peut élucider le sens. Nous dévions vers d'autres calembours, tout le monde essaie de trouver. Sam nous offre une belle série de « Monsieur et Madame... ont un fils ».

Je les retrouve l'après-midi et après un travail de bilan de séquence sur les sorcières, je distribue un « texte ensorcelé » : Yak Rivais, *Le Petit Poucet*³.

Mais les pauvres petits avaient TROT peur et trop FIN pour retourner DOUX ils venaient, si bien que l'ogresse accepta de les héberger pour la nuit.

« Je vais vous CACHET, leur dit-elle. Vous partirez DEUX MAINS matin ! »

Elle leur donna des PATTES à manger et un VERT de LAID à boire, et elle les mena se coucher dans une chambre, à LAITAGE. À PENNE les frères s'y étaient-ils endormis que l'ogre arriva.

Il se mit à renifler. Il disait, d'une VOIE forte : « Ça SANG la CHER fraîche !

– C'est le PORT que j'ai FEE CUIR pour ton souper, répondait la femme.

– NOM ! Je CENT que ça sent la CHER fraîche ! »

À la FAIM, l'ogre grimpa l'escalier, entra dans la chambre DAIS frères endormis, et les découvrit.

J'utilise ce texte pour le côté amusant et le lien thématique entre ma séquence de début d'année ayant pour thème les sorcières et la suivante, portant sur le conte. Cela me permet de faire une activité d'orthographe mais surtout de constituer une banque de mots homophones qui vont servir ensuite à la création de l'évaluation. Yak Rivais reprend le conte du *Petit Poucet* et remplace certains mots par des homophones : « Les oiseaux avaient picoré l'ÉMIETTE ! Il n'en restait POING ! ».

Lorsque je lis le texte, il semble n'y avoir aucun problème pour eux. Ils ont reconnu le passage du *Petit Poucet* où « ça sent la chair fraîche ! ». Cette fois c'est la

2. Extrait de « La Sorcière et l'Ascenseur », Yak Rivais, Michel Laclou, *Les Sorcières sont N.R.V.*, L'École des Loisirs, 1998.

3. *Les Contes du miroir*, Yak Rivais, L'École des Loisirs, 1988.

vue de l'écrit qui déclenche les réactions : « Ah oui c'est le même mais ça s'écrit pas comme ça ! », « Ben non, "demain" c'est pas "deux mains" » mime Yanis en agitant les siennes. Nous corrigeons le début du texte, et j'explique quelques homophones rares comme « dais ». C'est l'occasion d'expliquer quelques astuces pour faire la différence entre deux mots lorsqu'on doute : on tente de voir s'il s'agit d'un verbe, on conjugue ; on met au féminin... Chaque élève explique comment il fait pour trouver la bonne réponse. La quantité des mots me permet de donner un mot par élève pour la correction. Lorsqu'il faut justifier son choix, on peut « appeler un ami » qui donne la règle de grammaire ou le test à faire. J'ai conscience de la multiplicité des tâches et du nombre de règles de grammaire et d'orthographe qui entrent en jeu. Le niveau de la classe me permet ce genre d'exercice et de correction puisqu'il s'agit pour une très grande majorité des élèves d'une révision. Je distribue la suite du texte : j'ai rétabli l'orthographe.

Transformez les mots en majuscules à la manière de Yak Rivais.

Tous se mettent alors à chercher des homophones pour transformer le paragraphe. À la maison, il faut compléter la banque de mots homophones du cahier avec les nouveaux homophones que nous avons trouvés (annexe 2).

Réaliser une histoire « piégée »

Je suis plutôt satisfaite de l'entrain et de la bonne humeur qui règne dans la classe. Je lance l'activité suivante.

À la manière de Raymond Devos ou de Yak Rivais, écrivez une histoire « piégée » à l'oral ou à l'écrit.

Son objectif est de réinvestir les mots homophones. Les petits groupes permettent de faire des brouillons par la parole, je les entends essayer des phrases, se reprendre, se corriger : « Il prend un ver et mange des vers », « Non, c'est bizarre, et on peut aussi dire "il prend un verre vert" et faut qu'on mette *ver*, les asticots, mais avec le *verre* » ; François répète plusieurs fois les débuts de phrases. Et c'est en fait Loïc qui reprend et continue « il prend un verre vert et trouve des vers dedans ». La deuxième étape est celle du choix de la bonne orthographe : il va falloir vérifier s'il s'agit d'un verbe, tenter le passage au féminin... En bref, faire un brouillon oral de ce qui sera écrit. La discussion initiale prépare le travail de groupe : que peut-on faire ?

Certains groupes se mettent immédiatement à écrire, à échanger des idées, à faire des essais oraux. Deux autres sont plus perplexes face à cette consigne. Je les aide en reprenant avec eux la banque de mots dans laquelle ils peuvent trouver un peu d'inspiration.

Florent, et Brandon se lancent dans une histoire basée sur l'emploi d'homophones. La répétition les fait rire :

Un jour en bord de mer, la mère d'Arthur vint avec un piquenique : du vin, des sandwiches et des verres pour le soda. Soudain, ils virent le maire qui erre

entre les pins avec du pain. Arthur l'interpelle « Eh, monsieur le maire, arrêtez d'être tête en l'air ! ». Alors, sa mère lui mit un pain, et le fit valser en l'air jusqu'à l'aire de jeu⁴ !

Même idée dans le groupe d'à côté :

Le maire part en mer pour aller retrouver sa mère. Il erre au guichet. Une fois les billets achetés, il se dirige vers le quai où l'attend le bateau vert, dans l'eau. En mer, il a le mal de mer, des hauts le cœur, il doit boire de l'eau mentholée. Arrivé, il était content de voir sa mère ! Sa mère, offre au maire, son fils, un bocal en verre rempli d'eau de mer avec dedans des poissons verts. Quel cadeau : des vers de terre en mer ! Le maire ne savait pas où mettre ses vers !

En arrivant à toute vitesse Julia tomba et se coupa la peau avec le pot de fleurs ! Dans sa poche elle avait vingt sous alors elle acheta du vin, pour son père, du pain pour sa mère et une boîte en pin pour le maire. Il lui restait des sous alors elle achète de la chair de bœuf pour sa chère tante et un verre vert pour son frère mais aussi des serres pour le jardin (et les vers de terre !), ça sert toujours dit sa grand-mère !

Emma, Julie et Jessie, travaillent sur le mode du calembour

Oh début de la *jour nez*, j'ai vu un *oie zoo* qui se faisait *ment j'ai* par un *ailé fent*. Le pauvre *canne à riz* a cassé sa *pâte*. Je l'ai *an mené* chez le *vais taux*. Ma *mer* a bien *vous lu* qu'on l'adopte. *Met* il s'est *an fuit* de la maison. Il *ces* fait écraser par un *vais lot*. Il *porc ta* le *cas d'Havre* à la *poux belle*. J'ai *trou* *vais* le *con duc t'heure* deux mètres plus loin, c'était mon *vois un*.

Je les retrouve le lendemain, en dernière heure. J'ai regardé leurs écrits, rétabli certaines constructions lorsque c'était nécessaire et corrigé certains mots. Chaque groupe dicte alors son texte au reste de la classe. Certains insistent sur certaines syllabes, soulignent l'accentuation ou font des mimiques pour éclairer leurs camarades sur le sens de certains mots. L'oralisation, le timbre de voix tentent d'éclaircir le sens avant le passage à l'écrit. Une séance d'orthographe dans la joie et la bonne humeur. On projette les textes pour se corriger, les groupes expliquent et justifient leur orthographe.

QUAND LES ÉLÈVES FABRIQUENT LEUR ÉVALUATION

Lors de la séance suivante, j'explique mon objectif : créer une évaluation d'orthographe dont chaque groupe doit élaborer une partie. J'espère que cela pourra permettre de remotiver certains élèves, par exemple Adeline et Jessica, deux élèves en difficulté, découragées par leurs mauvais résultats. Participer à la création de l'évaluation pourrait leur montrer qu'elles sont capables de comprendre la consigne,

4. Dans les textes d'élèves, l'orthographe a été rectifiée.

puisque c'est elles qui la rédigent, mais aussi de faire l'exercice, puisqu'elles sont capables d'en donner les réponses. L'objet est les homophones, lexicaux ou grammaticaux. Cela permet de faire le lien entre ce que nous avons vu précédemment dans les textes.

Observer des exercices

Pour donner du grain à moudre et pour que l'évaluation porte sur une base collective définie à l'avance je leur propose un panel d'exercices que l'on peut trouver dans le manuel. Ils ont le leur⁵ et je leur propose aussi une sélection⁶. Ils savent ainsi ce qu'il y aura à réviser pour le jour de l'évaluation. La professeure qui a ma classe en français consolidation⁷ travaillera avec eux cette banque de mots. Elle va donc reprendre les mots du *Petit Poucet* de Yak Rivais, regroupés sur une fiche collée dans le cahier et les travailler pour que les élèves se les approprient. Nous consacrons une heure à l'observation de différents exercices sur les homophones, les élèves en effectuent quelques-uns. À l'issue de la séance je donne les devoirs :

Note deux de tes astuces pour déterminer la bonne orthographe du mot.

Lorsque nous faisons la mise en commun des « astuces » le lendemain apparaissent la dérivation : point / pointillé ; poing / poignée... ; la mise au féminin : il était laid / lait ? Elle était laide ; et je m'aperçois aussi qu'ils réfléchissent surtout en fonction du contexte.

Proposer un classement de ces exercices

Lorsque la base, le matériau est défini, débute alors une activité métacognitive où il va falloir réfléchir sur les exercices, en groupe :

Comment peut-on classer ces exercices ?

J'attendais qu'ils remarquent que plusieurs tâches différentes étaient demandées par les consignes : remplacer par le bon homonyme, compléter des phrases à l'aide de mots donnés, trouver les homonymes que peut comporter un dessin, repérer les mots homonymes dans un texte, changer un homonyme de classe grammaticale. Cela me permettait de réinvestir le travail que nous avons fait en tout début d'année sur les consignes. Lorsque nous faisons la mise en commun, plusieurs types de classement apparaissent dont certains auxquels je n'aurais jamais pensé : du

5. Français 6^e, Manuel unique, *Fleurs d'encre*, C. Bertagna et F. Carrier, Hachette Éducation, 2005.
6. Issue de *Orthocollège* 6^e, Hachette Éducation, 2005.
7. Il s'agit d'une heure en demi-groupe où il faut mettre l'accent sur la langue. Nous convenons chaque semaine des exercices à faire, des notions à travailler.

plus dur au moins dur (avec toute la subjectivité possible !) du plus long au moins long, de celui où il faut moins écrire... J'essaie de leur cacher que je suis déçue : nos objectifs ne coïncident pas ! Je note au tableau leurs propositions de classement qui ne rejoignent pas les miennes. J'attire leur attention sur l'ensemble de la tâche qu'ils auront cette fois à réaliser : ils ne doivent pas uniquement se positionner avec le point de vue de l'élève qui doit exécuter l'exercice (donc choisir le moins long, celui qui semble le moins dur) mais également envisager qu'ils vont devoir concevoir l'exercice, donc choisir une consigne à donner. Nous travaillons sur les homonymes mais l'observation des exercices doit pouvoir leur permettre de repérer qu'il y a plusieurs opérations mentales à effectuer autour de cet objet. Je leur demande d'observer quelles tâches donnent les différentes consignes et si on ne peut pas regrouper plusieurs exercices sous une catégorie, comme classer, écrire, relier, remplacer, compléter... Nous revenons sur des fiches précédentes, faites la première semaine de septembre, où il fallait observer quelles étaient les tâches à accomplir dans la consigne, combien de tâches étaient données, ce qu'elles impliquaient. Pour chaque consigne des exercices du manuel, ils doivent déterminer ce que demande de faire précisément l'exercice : relier (les deux homonymes du texte), compléter des phrases (analyser le bon homonyme : étude grammaticale), écrire une phrase (à partir d'homonymes proposées, il faut donc les analyser)... Nous passons du temps à effectuer ce rafraîchissement de mémoire sur les exigences des consignes et leur implication, mais il me semble que ce ne fut pas du temps de perdu !

Et créer à son tour un exercice pour l'évaluation

Sélectionnez un exercice qui vous plaît et imitez-le pour créer le vôtre. Imaginez la consigne pour créer l'évaluation finale (et la correction).

Dans ce deuxième temps, il s'agit toujours d'un travail sur les consignes, en groupe. Cette fois, il faut les rédiger. Tous les professeurs savent bien à quel point ce n'est pas une tâche facile ! J'essaie de les accompagner et je les renvoie à notre travail précédent. Tous les groupes se mettent vite au travail. Parmi eux, Manon et Anne. Je ne les entends pas en cours. Elles se mettent rapidement au travail, chuchotent, je les vois sourire. L'écrit rendu est parfaitement adéquat à la consigne, et ne comporte quasiment aucune faute. Thibaut participe pleinement à la création de la « dictée folle ». C'était l'un des exercices proposés dans le manuel basé sur la répétition de plusieurs homophones.

Le maire est venu chez ma mère avec sa grand-mère. Ils ont demandé un verre en verre. Il était habillé en vert pour aller à la pêche avec des vers de terre. Mon père est venu aussi, avec une paire de bottes. Moi, j'étais à l'étage et je prenais un verre de laitage, ma mère dit qu'avec ça il faut manger du pain, sans en mettre sur la table en pin.

Thibaut donne ses idées et demande « si ça s'écrit bien comme ça », c'est le groupe qui assure le passage à l'écrit avec l'aide du dictionnaire. Le groupe est ici un lieu d'échange où l'oral est une aide, un appui, un brouillon de ce que l'on va

noter ensuite à l'écrit. On peut se tromper, chercher son idée ou ses mots en les expliquant aux autres, commencer plusieurs fois la même phrase, parler pour ne rien dire, en tout cas rien de définitif, pas comme lorsqu'il s'agit de l'oral conventionnel en classe. Maxime que je n'entends jamais lorsqu'il faut parler devant tous, paraît drôlement en confiance lorsqu'il peut s'aider d'Amaury, qu'il connaît depuis l'école primaire ; « mais si, tu vois, comme quand on veut dire..... » Amaury propose des mots, ça y est, leur bout de phrase est trouvé, on peut noter.

Certains rient, s'appliquent à trouver des associations originales, d'autres cherchent la difficulté : « Il ne faut pas que ce soit trop facile notre exercice à nous ! » Bref, tout le monde s'est beaucoup investi.

Je ramasse : je note les précisions à apporter les modifications à effectuer : des exercices très calqués sur ceux des manuels, des rébus, des calembours, des dictées folles. J'ai également pu noter le plaisir de travailler dans le secret de son groupe et de ne pas révéler aux autres les réponses des exercices. Par conséquent le travail a été bien plus silencieux qu'à l'ordinaire puisque cette fois, la nécessité de chuchoter leur semblait réelle ! En revanche, si la séance a été très agréable pour moi, j'ai été ennuyée à la maison par tous ces exercices... Comment faire une évaluation qui ne soit pas redondante et en incluant le travail de tous ? J'ai demandé des réécritures ou des modifications à certains, j'ai dû effectuer des coupes. Il me restait toujours un exercice dont je ne savais que faire. J'ai choisi de ne pas mettre la « dictée folle », que j'ai faite en dictée un autre jour, en expliquant aux élèves que leur dictée serait faite la semaine suivante pour que le DS ne soit pas trop long (annexe 3).

Le jour du devoir surveillé, certains élèves, habituellement angoissés par l'évaluation, la note scolaire, m'ont paru arriver plus sereins. Tous sont à la fois certains de trouver au moins un exercice auquel ils sauront répondre, et en même temps pressés de découvrir les exercices des autres. Découvrir ? Pas vraiment, car il y a de toute évidence eu « des fuites » ; mais après tout, tant mieux s'ils parlent d'orthographe à la récréation !

ANNEXES

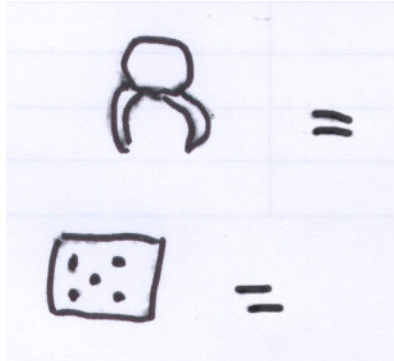
Annexe 1 : Je hais les haies

Le droit de reproduction n'ayant été obtenu que pour la version papier de la revue, il ne nous est pas possible ici de reproduire le poème de Raymond Devos. Il a été publié dans le recueil *Sens dessus dessous*, Éditions Stock, 1976.

Annexe 2 : La banque de mots homonymes, constituée au fil des textes

Bon – bond
File – fil
Pré – près
Peu – peut – peux
Plus – plu
Son – sont
Mai – mais – m'est – mes – met
Coq – coque
Poing – point
Sol – sole
Mal – malle – mâle
Bar – barre
Port – porc – port
Pin – pain – peint – peins
Salle – sale
Pair – paire – père
Mon – m'ont – mont
Mer – maire – mère
Saut – seaux – sot
Comte – conte – comptes – compte
Roue – roux
Ton – t'ont – thon
Sein – saint – sain
Amande – amende
Hauteur – auteur
Hait – haie – hais – ai
Fosse – fausse
Goutte – goutte
Serre – sert – serres – cerf
Faim – fin

Annexe 3 : Évaluation finale sur les homophones



1. Compléter les phrases suivantes par : mais, mai, m'est, mets, mes, met. (3 points)

Ex : Je *mets* toutes tes affaires dans ton sac.

- Il est né à Lille le 06
- Je mange de délicieux
- Il difficile de faire l'exercice.
- Nous savons faire du skate, pas du roller.
- Tu m'as pris clés de voiture.
- Elle ton stylo dans la poubelle.

2. Compléter à l'aide des homophones suivants : point/poing ; à/a ; est/et ; on/ont. (4 points)

- Jeannette Josiane jouent ensemble.
- Julien donne des coups de dans le punching-ball.
- parti en vacances hier soir.
- N'oubliez pas vos à la fin des phrases !
- J'ai envoyé une lettre Julie.
- Ils n' pas été à l'école aujourd'hui.
- Il mangé des frites.

3. Déchiffre le rébus suivant et trouve les homophones des mots que représentent les dessins. (1 point)



b. Introduis les dans des phrases (à inventer).

Ex : ver / verre :

a. vers : des vers de terre rampent.

b. verres : on boit dans des verres.

Conte / compte ; col / colle.

6. Remplace ces mots soulignés par des homophones et réécrit une phrase qui en précisera le sens. (2 points)

a. Le chien nage dans la mer.

b. Il choisit toujours le nombre pair.

7. Recopier les phrases en remplaçant les pointillés par les homophones suivants : chair / cher ; fois / foie. (2 points)

a. Mon Alain, je t'écis cette lettre.

b. Sam aime le gras.

c. Il a perdu cet objet plus d'une

d. Ce vêtement m'a couté très

e. Ce matin je suis allé chez le boucher et j'ai acheté de la à saucisse.

8. « Qui suis-je ? » Entre parenthèses vous sont donnés les homophones des bonnes réponses.

Ex : Je me trouve dans les forêts du midi (le pain). Réponse : le pin. (3 points)

a. Je vis dans les bois. (sert)

b. Je suis une note de musique. (sole)

c. Je suis un pronom personnel. (aile)

d. Je suis une couleur froide. (un verre)

e. Je me trouve entre 19 et 21. (vin)

9. Et un petit calembour pour finir, M. et Mme Netaufrais ont une fille, comment s'appelle-t-elle ?

Ex : M. et Mme Atan ont un fils, comment s'appelle-t-il ? Réponse : John, car Jonathan (1 point).

..... car