

TRAVAILLER L'ORTHOGRAPHE AU LYCÉE : DU CONTRAT D'OBJECTIFS À LA DICTÉE DIALOGUÉE ÉCRITE ET MENÉE PAR LES ÉLÈVES

Catherine Mercier
Lycée Yourcenar, Beuvry

Quand les élèves de troisième entrent au lycée, ils sont ravis d'apprendre que la dictée disparaît, à l'exception des « bons » en orthographe. Parce que, c'est bien connu, le monde est divisé en deux catégories : les « bons » et les « nuls ». C'est souvent ce qui ressort des discussions en la matière avec les élèves. « Alors, on ne fait plus d'orthographe, au lycée, Madame ? » est la conclusion logique de la disparition de la dictée. Et ce n'est pas tout à fait faux. Bien sûr, les injonctions officielles rappellent l'importance de la « maîtrise de la langue » incluant les normes langagières, la formulation, l'aisance et la fluidité des productions écrites et orales. Mais l'enseignement de l'orthographe trouve plutôt sa place dans le dispositif de remédiation de l'accompagnement personnalisé¹.

1. Depuis la réforme des lycées (rentrée 2018 pour les classes de seconde), l'accompagnement personnalisé est laissé à la discrétion des établissements : il ne concerne plus que les mathématiques et le français, à raison de deux heures par semaine

Je me propose ici de retracer le fil des expérimentations en la matière qui m'ont conduite, ces deux dernières années, à faire rédiger et mener des dictées par les élèves de trois classes de seconde générale et technologique².

LE TRAVAIL PAR OBJECTIFS

Voilà longtemps que j'ai adopté, en ce qui concerne l'orthographe et la langue, le dispositif du contrat d'objectifs avec les élèves³, pour tous les écrits (contrôles comme productions écrites). Il s'agit de leur demander trois relectures systématiques portant chacune sur un point d'orthographe (grammaticale mais parfois aussi lexicale). Les objectifs sont notés en haut de la production et les erreurs (idéalement) corrigées d'une autre couleur que celle utilisée pour écrire. Si le travail est noté et les objectifs atteints, un bonus est ajouté à la note. Si j'observe un type d'erreur pas encore repéré chez l'élève, je l'ajoute sur sa copie pour le prochain écrit.

Le repérage

Les premières années, je soulignais les erreurs dans le premier écrit rendu (ou je notais dans la marge autant de petits bâtons que d'erreurs sur la ligne). La première séance avait pour but de faire trouver aux élèves leurs principaux types d'erreurs, en s'aidant entre pairs. Mais cette séance n'était pas forcément concluante, car pour celles et ceux qui font beaucoup d'erreurs, parfois très hétéroclites, il est difficile d'élaborer une typologie. C'est particulièrement vrai pour les élèves dyslexiques. J'ai donc décidé de réaliser moi-même cette expertise initiale, à partir de courts textes de présentation rédigés par les élèves dès la rentrée.

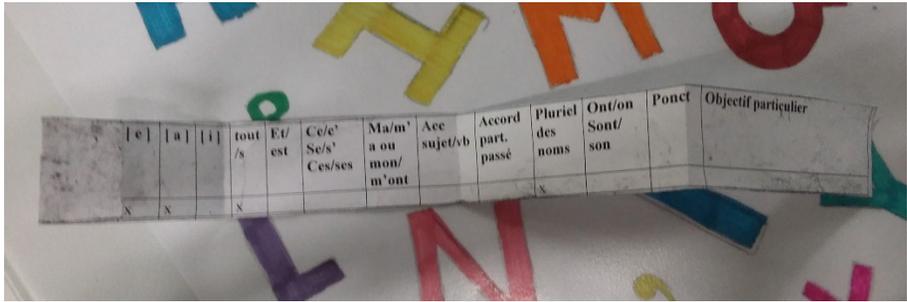
Ces dernières années, en classe de seconde, je synthétise mon repérage dans un tableau. Je découpe celui-ci en bandelettes, ce qui me permet de donner solennellement à chacun ses objectifs. Cette bandelette doit être rangée dans le cahier de correspondance pour pouvoir être utilisée dans

dans mon établissement, sur la base des résultats de tests de positionnement (qui n'évaluent pas la production écrite, mais consacrent des items à la compréhension du fonctionnement de la langue).

2. Avec la réforme, toutes les secondes sont générales (de détermination plus exactement) et peuvent conduire aux voies générales ou technologiques. Il subsiste néanmoins quelques filières technologiques qui commencent encore en seconde, comme c'est le cas en hôtellerie dans mon établissement.
3. Voir à ce sujet l'article de Clémence Coget, « L'orthographe et le temps au lycée » et celui d'Yves Reuter, « Améliorer l'orthographe au collège », *Recherches* n° 48, *L'enseignement de la langue*, 2008.

d'autres disciplines que le français. J'informe les collègues de la classe du dispositif et il arrive que certain·e·s s'en emparent. Cela reste malheureusement assez rare, alors qu'une prise en compte pluridisciplinaire de l'orthographe serait sans doute plus efficace en matière d'apprentissage.

Voici, en guise d'exemple, la bandelette de Marine⁴, bien pliée au fond de la trousse.



Ce repérage sous forme de tableau me permet aussi de voir les normes que la majorité des élèves ne maîtrise pas encore : l'orthographe de certains mots ou certaines règles grammaticales (les terminaisons des verbes en [e] ou l'accord du participe passé ou encore la distinction *tout/tous* sont les cas les plus classiques). Je mène alors un travail collectif sur ces points précis, qui deviennent les objectifs de la classe entière pour l'année.

Lors des travaux écrits, si la bandelette a été oubliée ou perdue, je sors mon tableau et je peux ainsi rappeler à chacun·e les erreurs qu'il ou elle doit vérifier pendant ou après l'écriture. Les élèves le savent et me le demandent assez souvent.

Ce tableau est enfin un moyen pour moi de dédramatiser l'orthographe et d'en faire une affaire individuelle sur laquelle on a prise. Cette posture aide à lutter contre les déclarations fatalistes du type : « Moi, de toute façon, je suis nul·le en orthographe. » Expertiser les types d'erreurs⁵, proposer un dispositif de travail par objectifs est une porte d'entrée vers la remédiation, même s'il n'y a aucune garantie de résultat à court terme.

Le travail en ateliers

Dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, à raison d'une heure par semaine, je choisis un groupe de dix à quinze élèves pour une période

4. Les prénoms ont été modifiés.

5. Marylène Constant propose ainsi de « créer un observatoire de l'orthographe dans la classe », dans un article toujours disponible en ligne, « Construire une typologie des erreurs », <http://jeunes.profs.free.fr/ortho/typologie.htm>

donnée (un trimestre par exemple). Ils travaillent sur les règles qu'ils doivent utiliser. Il ne s'agit pas de les découvrir (d'ailleurs ils les connaissent souvent) mais plutôt de les revoir pour amener les élèves à se poser systématiquement des questions lorsqu'ils rencontrent le problème ciblé. Développer le doute orthographique est d'autant plus important que les élèves les plus en difficulté en orthographe doutent rarement.

Je distribue le contrat d'objectifs : une fiche cartonnée de couleur – pour faciliter le repérage dans le classeur et pour lui donner un statut particulier (elle est reproduite en annexe 1) – sur laquelle les élèves doivent indiquer leurs objectifs, les règles correspondantes et les « trucs et astuces ». Depuis l'an dernier, je leur propose de travailler en ateliers. En fonction des erreurs de chacun·e, je compose des groupes de trois ou quatre pour travailler sur des points précis.

Ces séances s'inspirent du travail proposé par Séverine Piot⁶, à laquelle j'ai aussi emprunté des exercices que j'ai adaptés au niveau de mes élèves. D'autres sont tirés du site québécois « Amélioration du français » réalisé par le CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique⁷). Il met à la disposition des élèves et des enseignants des exercices en format PDF (pouvant être téléchargés gratuitement et reproduits pour un usage scolaire) et des activités interactives portant sur des stratégies d'autocorrection, les accords grammaticaux, le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe, la rédaction, etc. C'est un outil pratique également en distanciel⁸ car les élèves peuvent s'autocorriger et les activités interactives sont ludiques (l'accord du participe passé, par exemple, sous forme de parcours progressif ou les textes à corriger classés par typologie d'erreurs). Il est amusant aussi (et impératif pour certains exercices interactifs) de montrer aux élèves les différences de terminologie grammaticale par rapport au système français (les Québécois parlent par exemple de « donneur » et de « receveur » d'accord). Pendant la période de confinement, j'ai testé également le Projet Voltaire⁹ puisque l'on pouvait y inscrire gratuitement les élèves. Y participaient tous ceux qui le souhaitaient, mais j'avais essayé de

6. Séverine Piot, « Différencier en orthographe au cycle 3 », *Recherches* n° 71, *Différencier*, 2019. Voir aussi sa contribution sur le sujet dans ce numéro.

7. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

8. Cet article est écrit en pleine crise sanitaire, ce qui se traduit dans mon établissement par l'« hybridation » des cours : une semaine au lycée, l'autre en autonomie à la maison. Cela suppose que les élèves réussissent à s'atteler au travail demandé dans les différentes disciplines...

9. Ce site marchand qui se définit comme un « Service en ligne de formation à la maîtrise de l'orthographe et de l'expression », rencontre un vif succès auprès des entreprises et des établissements malgré son cout prohibitif. Il a même développé sa propre certification de validation du niveau en orthographe.

donner un caractère obligatoire à l'entraînement pour les élèves de l'accompagnement personnalisé en orthographe. J'ai d'abord opté pour le niveau lycée, qui en a découragé plus d'un, les résultats du test initial étant catastrophiques. Inscrits ensuite au niveau collège, les élèves ont repassé le test initial avec plus de succès. Mais le principe même de l'exercice, à savoir repérer la faute puis lire l'explication le cas échéant, ne convenait pas du tout à mes élèves qui ont très vite décroché. Précisons tout de même que le dispositif a beaucoup plu à celles·ceux qui maîtrisaient déjà plutôt bien les normes orthographiques.

Je ne m'attarderai pas davantage sur les ateliers auxquels je ne consacre pas plus de deux séances. Les élèves s'y investissent assez inégalement, selon les classes et l'horaire (on imagine la séance d'AP du vendredi en dernière heure de la semaine pour des internes). Mais, en général, ils se prêtent au jeu : retrouver les règles en utilisant le métalangage, c'est parfois compliqué et pas très stimulant, mais compléter les exercices à trous puis vérifier dans le corrigé, ça c'est reposant et plutôt fructueux du point de vue des élèves. Certes, ces séances ne produisent pas d'effets miraculeux (elles ne changent pas grand-chose à l'intégration des automatismes), mais elles me semblent importantes. D'abord, on a « fait » de l'orthographe, ce qui permet d'ancrer l'idée qu'elle continue à se travailler et à s'acquérir après le collège. Il semble aussi y avoir quelques déclics grâce aux explications entre pairs ou aux miennes. Un autre aspect essentiel concerne les discussions sur l'orthographe dans la vie et dans la scolarité. Les souvenirs de dictées émergent régulièrement pendant les ateliers et avec eux les postures s'affichent : indifférence, fierté, souffrance, amusement... Faire place à ces discours, c'est les rendre « discutables » et leur laisser la possibilité de s'infléchir d'eux-mêmes. Certains ont bien conscience des enjeux (en termes de sélection scolaire comme professionnelle). Mais il faut du temps et de la maturité pour les assimiler et je prends part aux discussions sans déploration ni moralisation. Je tente de faire de l'orthographe leur affaire et non plus seulement celle de la professeure de français. Cela peut passer par les objectifs individualisés, mais aussi par les correcteurs des traitements de texte ou ceux en ligne que je présente à la classe¹⁰ (une séance d'utilisation de entre ces outils pourrait d'ailleurs être intéressante).

10. Par exemple, aux adresses suivantes : <https://bonpatron.com> ; <https://www.scribens.fr> ; <https://www.cordial.fr/enligne.php> ; <https://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais>

LA DICTÉE DIALOGUÉE

Le dispositif de la dictée dialoguée¹¹ est devenu un classique de l'enseignement de l'orthographe (on en trouvera en annexe 2 un petit vadémecum à l'intention des élèves réalisé par Marie-Pierre Vanseveren¹²). En lycée, à ma connaissance, la dictée dialoguée est assez peu utilisée. Quant à moi, je ne l'avais jamais expérimentée. L'an dernier, j'ai donc testé l'exercice à la suite des ateliers. Assez rapidement, il m'a semblé que ce travail, intéressant par ailleurs, ne permettait pas assez aux élèves de réinvestir leurs propres objectifs (même si je tenais compte de ceux-ci pour rédiger les dictées). J'ai donc entrepris d'adapter la démarche et de faire écrire puis mener les dictées par les élèves... qui se sont volontiers prêtés au jeu.

Quand les élèves écrivent et mènent les dictées

Pour ce premier essai, j'ai demandé aux élèves (toujours en petits groupes d'accompagnement personnalisé) d'écrire un texte pour la dictée qui récapitule les principes de la dictée dialoguée. Le choix du thème peut paraître surprenant. Je voulais que les élèves ne s'embarrassent pas de la recherche du sens et l'idée de la mise en abîme me plaisait bien. Ils ont travaillé seuls ou en binômes, selon leur préférence.

Le but était d'écrire une dictée « piègeuse » en se servant de ses propres objectifs. Je passe de l'un·e à l'autre, interrogeant au passage une terminaison ou un accord, aidant ceux ou celles qui sèchent un peu. Voici, en guise d'exemple, le texte de Laura.

11. Formalisé par Marc Arabyan dans « La dictée dialoguée », *L'école des Lettres, collège* n° 12, 1990, le dispositif est notamment évoqué dans *Recherches* par Denis Fabé, « Gaël, c'est quoi un antonyme », *Recherches* n° 22, *Parler*, 1995, p. 92-96 ; Marie-Michèle Cauterman, Francine Darras et Marie-Pierre Vanseveren, « Construire une classe », *Recherches* n° 50, *D'une classe à l'autre*, 2009, p. 27-36 ; Malik Habi, « Un dialogue sans fin, la dictée dialoguée encore et toujours », *Recherches* n° 54, *Oral-écrit*, 2011, p. 41-53.

12. Merci à M.-P. Vanseveren pour l'autorisation de publier sa fiche – mais surtout pour l'avoir élaborée, car c'est un outil pratique avec la classe.

La dictée dialoguée est une ~~forme~~ façon
différente de travailler le vocabulaire

C'est un texte qui ~~se~~ ^{sera} ~~recité~~ ^{fait}
puis écrit phrase par phrase.

Dans ce texte on apprend à surveiller
les fautes que l'on faisait auparavant

~~Le~~
le texte ~~est~~ écrit au préalable

des phrases qui ^{ont} ~~ont~~ ^{été} ~~étaient~~ écrites
par la prof puis travaillées de
manière éphémère.

Afin de mourir moins bête quand
la dictée ~~se~~ finit,

Laura a montré beaucoup d'enthousiasme pour l'exercice et cela se reflète dans son écrit. Elle a pris un malin plaisir à glisser un mot rencontré lors des précédentes dictées : « éphémère ». On y retrouve aussi une allusion à l'émission animée « Tu mourras moins bête¹³ » dont nous avons regardé un épisode en cours. On y repère les tâtonnements dans le choix des mots (elle remplace « forme » par « façon ») et l'orthographe grammaticale (comme pour « réciter » dont elle a modifié la terminaison suite à un échange avec moi). Elle a cherché à introduire les « pièges » : c'est/ce/à/terminaisons en [e] et en [i], etc. Nous avons un peu modifié son texte au cours de la dictée transformant « prof » en « professeure » et complétant la dernière phrase par une proposition principale (« les élèves

13. Texte et dessin de Marion Moutagne, avec la voix de François Morel, sur *Arte* : <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-014384/tu-mourras-moins-bete>

s'appliquent »). Cela a d'ailleurs engendré un nouveau problème d'accord intéressant (l'adjectif « bête » se trouvant avant « les élèves »).

Lorsqu'elle a mené la dictée, elle a imité mes intonations et mes tics de langage (« C'est bon ? Tout le monde l'a en tête ? », « Vous pouvez reprendre vos stylos. »). J'avais pris place parmi les élèves pour faire la dictée et levé le doigt (avec insistance), pendant la phase de mémorisation, pour être interrogée. Je me suis d'ailleurs involontairement trompée en répétant une phrase, ce qui a eu pour effet – outre de beaucoup amuser les élèves – de réduire la pression (certains élèves avaient du mal à retenir les phrases et redoutaient visiblement le moment où ils allaient devoir en répéter une). De même, j'ai participé au questionnement lorsque certains points n'avaient pas été abordés. Par la suite, j'ai toujours adopté ce parti-pris de participer à l'exercice mené par un·e élève.

À la fin de la dictée, Laura a écrit fièrement son texte au tableau et nous sommes passées toutes les deux vérifier les corrections. Sur les points abordés lors du questionnement, l'orthographe a été rectifiée au besoin ; il restait pour certains élèves des erreurs lexicales : « phaute », « au paravant », « à fin », « réçité », « faissait », « moïn »... et des problèmes d'accents.

Les semaines suivantes, le texte à écrire devait porter sur le cours. Il me semblait que cela allègerait la charge cognitive en simplifiant la recherche d'idées, mais cela n'a pas été si simple, j'y reviendrai. C'est néanmoins la formule que j'ai retenue cette année encore et j'ai enregistré le travail des groupes, lors de la première dictée à rédiger. Les échanges ont été instructifs et permettent de mesurer le travail et les difficultés rencontrées.

« Vos doutes m'intéressent »

J'ai donc repris un dispositif semblable cette année, en ouvrant la séance sur cette formule « Vos doutes m'intéressent », qui me permet aussi de justifier les enregistrements et l'interdiction du blanco comme de la gomme (je veux voir ce que les élèves corrigent). Lors de la séance précédente, j'avais expliqué les principes de la dictée dialoguée et mené la dictée que Laura avait inventée l'an dernier jusqu'à « professeure » (le reste étant très connivent), en précisant qu'il s'agissait d'un texte d'élève. J'avais ajouté à « écrit par la professeure » la précision « ou par les élèves ». Lors de la phase de négociation, j'avais aussi ajouté une contrainte : les questions devaient tenir compte des objectifs de chacun (mais pas exclusivement) en se servant de la bandelette. Cela a aidé visiblement les élèves à poser des questions.

La deuxième séance est donc consacrée à la rédaction des dictées. En raison de l'hybridation imposée par la crise sanitaire, c'est d'ailleurs la seule que j'aie pu mettre en œuvre au moment où j'écris cet article. Les modalités ont aussi changé puisque l'accompagnement personnalisé a été remplacé par

un dédoublement de la demi-classe en présentiel. C'est une belle aubaine puisque sont ainsi réunis des élèves de différents niveaux en orthographe, mais toujours en petit effectif (8 élèves par groupe).

En écoutant les enregistrements, on peut mesurer que les doutes sont nombreux et la tâche difficile. J'ai choisi, pour plus de lisibilité, de partir de quatre enregistrements¹⁴ d'une durée de 15 à 20 minutes environ et de ne retenir de ceux-ci que des extraits révélateurs. Les groupes choisis sont représentatifs d'une classe hétérogène : certain·e·s sont très à l'aise dans la production de textes, d'autres ont du mal à écrire un texte long. Cela ne correspond pas forcément à leur niveau de maîtrise de l'orthographe.

La foire aux objectifs

Avant de débiter la rédaction, je demande à chacun·e de sortir sa bandelette d'objectifs afin d'en tenir compte dans la production (si tel élève rencontre des problèmes avec les terminaisons des verbes en [e], la dictée pourrait contenir une forme de verbe en [e]). Les extraits suivants témoignent des échanges qui se sont instaurés spontanément au début de la rédaction.

Dans ce groupe, Loanne était absente lors de la première séance de dictée dialoguée. Cerise tente de lui expliquer de quoi il s'agit, à partir du document rappelant les principes de l'exercice et de la bandelette d'objectifs personnalisés¹⁵.

Cerise : On doit écrire un texte sur *Tartuffe* – et euh : tu as des fautes là [elle montre la bandelette]... eh ben il faut les utiliser pour faire le texte. On peut dire « Tartuffe a », comme ça il y a le truc [a] – genre « avoir » ou « préposition » – [petit temps de réflexion] « été refusé » comme ça on a les [e]. On fait un texte en fonction des erreurs qu'on fait. D'après ce que j'ai compris.

Loanne : Bon alors, on a quoi comme erreurs en commun ?

Cerise : Alors... moi, j'ai [e], [a]...

Clémence : Moi, j'ai [i].

Loanne : C'est quoi [i] ?

Clémence : Je sais pas...

Loanne : Déjà [e] je ne sais pas non plus ce que c'est.

Cerise : Ensuite, j'ai *tout/tous*...

14. Merci à Marie-Michèle Cauterman pour avoir pris en charge la transcription d'un des enregistrements.

15. J'ai fait le choix, pour fluidifier la lecture de ces transcriptions, de lisser quelques marques de l'oral. Les initiales CM me désignent.

Loanne : Ah moi, j'ai pas *tout* mais j'ai pareil que toi les *ce/se/ces/ses* et j'ai accord sujet/verbe et accord du participe passé et ensuite des objectifs particuliers... *été/était*.

Cerise : Bon ben on peut écrire « Molière a créé *Tartuffe* » comme ça, ça utilise les [e].

L'objectif [i] qui vise les terminaisons des verbes (verbe conjugué ou participe passé) est trop allusif et pose problème à certains groupes. Pour l'objectif [e] (*é/er/ez/ait...*), comme nous avons traité la question des terminaisons des verbes en [e] en début d'année, cela semble faire sens, sauf pour Loanne, qui était absente durant cette période. Cerise finit cependant par répondre implicitement à son interrogation sur les [e] et, lors d'un de mes passages, Clémence me posera la question du [i].

Dans le groupe suivant, l'échange se fait après avoir écrit la première phrase. Pour l'anecdote, c'est à cette occasion que Marine a sorti la bandelette d'objectifs (reproduite plus haut) de sa trousse, très fière de son état de conservation. Il faut dire que celle de Sandy a un peu pris l'eau...

Samia : Bon, il reste quoi ? Moi, j'en ai beaucoup : j'ai les [e], [a], les *ces/ses*, les *ont/on...*

Sandy : Moi, j'ai [e], [a] et *tout/tous* et...

Samia : Les *tout* moi je les ai pas... ah si, je les ai !

Sandy : Il faudrait chercher un truc par rapport à nos objectifs...

Marine : J'ai un truc pour les *ce/se* : « Il se fait passer... »

Samia : C'est avec un « c » ?

Ces échanges d'objectifs, en début de séance, sont assez amusants à écouter. Ils obligent à donner du sens à des objectifs qui n'ont pas forcément été interrogés jusqu'alors.

Écrire ? Oui, mais quoi ?

Le cours sur *Tartuffe* a été choisi comme prétexte pour travailler l'orthographe et alléger la tâche, mais il devient, pour certains groupes, aussi important que l'objectif orthographique. On pourrait même se demander s'il n'occulte pas le véritable apprentissage visé. En même temps, ce qui est difficile à gérer en production écrite, c'est justement cette triple charge cognitive de la langue, du sens et de la forme (surtout pour les exercices scolaires très normés, mais ce n'est pas le cas ici). Il faut donc apprendre à faire avec : convoquer des règles et des automatismes de langue au service d'un texte cohérent.

Ainsi Léo et Nora sont très préoccupés par le sens, même s'ils ont compris les principes de l'exercice.

Nora : On peut parler de Tartuffe en lui-même.
 CM : Le personnage en lui-même ? Bonne idée. On commence par quoi ?
 Nora : Tartuffe... [silence]
 CM : Oui, ça me paraît bien comme premier mot. Je vous laisse travailler tous les deux, vous avez déjà le premier mot...
 Nora : Tartuffe...
 Léo : Oui...
 Nora : ... est un personnage avec deux faces [sur la version rendue, on peut lire « double face » et un remplacement de « double » par « plusieurs », mais sans ajout de « s » à « face »].
 [silence]
 Nora : Il a un côté – euh – croyant, gentil et généreux. [version rendue : « un côté dévot, gentil, admirable »].
 Léo : Après on peut dire... il a un côté dévot mais ça... ça...
 Nora : Non ! On parle d'abord de son côté bien et après on dit...
 [la négociation autour du sens et du choix des mots justes se poursuit]

On sent que le côté positif de Tartuffe, mis en avant par Nora, gêne un peu Léo et l'enregistrement montre que la négociation s'engage plus sur ce point que sur celui de l'orthographe. On pourra constater dans la version rendue qu'il reste des erreurs¹⁶, les corrections portant davantage sur la formulation que sur l'orthographe.

Les idées posent aussi problème au groupe suivant.

Marine : Avez-vous des idées ?
 Sandy : Non, on va regarder dans le livre... pour chercher de l'inspiration.
 Samia : Aucune idée...
 CM : Vous avez retenu quoi de *Tartuffe* ?
 Samia : Ben c'est un imposteur, c'est pas une bonne personne.
 CM : Bon, eh bien notez cela. Ce qui nous intéresse, c'est l'orthographe... [je quitte le groupe]
 Sandy : Tartuffe est un imposteur.
 Samia : Ça doit faire combien de lignes ?
 [suit une discussion sur la raison pour laquelle Tartuffe est un imposteur]
 Marine : Bon, ben, on va reformuler, non ?

Dans le groupe suivant, le problème du sens est évoqué à la cinquième minute, après l'échange des objectifs.

16. L'une d'elles porte sur un des objectifs de Nora, l'accord sujet/verbe. Elle a ajouté un « s » à « d'autres personnes arriveS ». Léo n'a pas fait la même erreur. Le binôme a du mal à entrer dans la logique de la négociation.

Aurore : Et après il faut faire un truc où ça a du sens, faut pas faire une phrase euh... si ?

Élisa : Je sais pas

Aurore : Je pense qu'il faut faire un texte, faut qu'il a du sens quand même, avec des pièges... Si ça a pas de sens ça va être tout bizarre. On va aller demander. Je pense pas qu'il faut faire [inaudible].

Aurore : Comme par exemple « Tartuffe », ça marche, non, comme ça ?

Élisa : Oui, « c'est Tartuffe ».

Aurore : OK.

Romarc : « [se] Tartuffe » du coup, c'est c/e/s/t, c plus loin e/s/t.

Aurore : « C'est Tartuffe le manipulateur », par exemple, ça marche ?

Élisa : Oui par exemple, oui ; ou bien « C'est l'histoire de... »

Aurore : « C'est l'histoire » ah ouais d'accord.

Élisa : « D'un faux dévot ».

Aurore : « Appelé », du coup, il faut.

Élisa : « Appelé Tartuffe »

Aurore : Par contre ça va pas, parce qu'il s'est pas « appelé » avec e/s/t.

Élisa : Ben si « appelé » c'est é et pas appeler e/r.

Aurore : je sais mais attends... ah si, c'est bon !

Élisa : Vas-y écris la phrase.

Aurore : Alors.

Romarc : Comment tu vas placer du conditionnel là-dedans ?

Élisa : Ben non pas du conditionnel tu places du futur ou bien.

Romarc : Oui c'est vrai. Ou du passé simple pour placer a/i, passé simple, c'est a/i.

Élisa : Est-ce qu'il faut faire un texte, ou on a le droit de faire plusieurs phrases différentes ?

CM : Il faut que votre texte contienne plusieurs phrases mais qui forment un tout cohérent.

Lors de l'échange d'objectifs, Romarc était dubitatif concernant un objectif particulier : *ai/ais* et Élisa s'est donc chargée de lui expliquer qu'il s'agissait des terminaisons du futur et de l'imparfait. Précisons que Romarc rencontre de sérieux problèmes en orthographe alors qu'Élisa (sa sœur jumelle, ils ont toujours été dans la même classe) n'a aucun objectif à surveiller en particulier tant elle la maîtrise. Mais, en vérifiant sur sa fiche contrat (sur laquelle il avait dû noter les règles et les astuces), Romarc a affirmé que « ai » pouvait être la marque du conditionnel puis il a rectifié : c'était finalement « ais ». La fin de l'extrait porte la trace de l'échange précédent en l'associant à l'obligation de produire du sens.

Dans l'échange suivant, il semble y avoir eu une répartition tacite des rôles : Loanne et Cerise s'occupent plutôt du sens et Clémence des règles orthographiques comme typographiques.

Clémence : La pièce *Tartuffe* et du coup, il faut le [inaudible].
 Cerise : Est-ce qu'on met des guillemets quand on écrit « Tartuffe » ?
 Clémence : Non, il faut le souligner, je crois...
 Clémence : Il y a un accent sur le [a].
 Cerise : Ben non !
 Clémence : Ben si [quelques secondes de réflexion] Ah non, je me trompe, j'ai inversé... Est-ce que t'as les [e] ?
 Cerise : De toute façon faut mettre la date d'abord. C'est quand ?
 Loanne [après recherches] : C'est en 1664 normalement...
 Cerise : Donc « Molière a créé la pièce *Tartuffe* en 1664 », point.
 Clémence : « Et il a été... » comme ça, ça révisé les [e].
 Cerise : Non « elle a été » c'est mieux.
 Loanne : Ah oui, « elle a été censurée ».
 Cerise : Oui mais elle a été jouée d'abord, une fois.
 Loanne : Ah oui, on a la date, là, c'est le 12 mai 1664.
 Clémence : Faut dire qu'elle a été censurée deux fois, non ?

Discuter des moyens pour trouver la bonne orthographe

Le principe du travail en groupe est que les élèves négocient entre eux, mais ce n'est pas forcément le cas. Passer dans les groupes me permet de provoquer les échanges et/ou de les mener à terme avec les règles ou les astuces. C'est l'occasion aussi de découvrir les fonctionnements des uns et des autres en matière d'orthographe.

CM : C'est bien « Elle a été censurée »... Pourquoi c'est bien ?
 Le trio : Euh...
 CM : Sur le plan de l'orthographe, hein !
 Cerise : Parce qu'on peut utiliser du participe passé et voir comment il s'accorde.
 CM : Oui mais avant on se demande si c'est un infinitif ou un participe passé, non ?
 [...]

 CM : C'est intéressant : Clémence, elle est en train d'écrire quelque chose qui n'est pas comme vous. Elle a écrit : « Elle a était censuré ». Qu'est-ce qui est différent ? Par rapport à ce qu'a écrit Cerise ? Et Loanne a aussi écrit « était ».
 Loanne : Ah ouais... ah ben non, on s'est trompées !
 CM : Vous vous êtes trompées toutes les deux ?
 Loanne : Je pense.
 CM : Qu'est-ce qui vous permettrait de dire que vous vous êtes trompées ? D'en être sûres ?
 Loanne : Euh... le verbe « être ».
 CM : C'est le verbe « être », oui...
 [silence]
 CM : On peut demander à Cerise. Qu'est-ce que vous avez fait, Cerise, pour vous dire : « Ah ben c'est é/t/é » ?

Cerise : Je ne sais pas...

CM : Vous ne savez pas ? Vous l'avez fait automatiquement ? C'est devenu un réflexe... Quelle question on va se poser ?

Cerise : Si c'est un participe passé ? ou un verbe à l'infinitif ?

CM : Oui. Ou un imparfait parce que, là, -ait c'est la terminaison des verbes à l'imparfait. Donc est-ce qu'il y a une astuce ? Un truc pour le décider vite dans sa tête ? Vous passez par un autre verbe ? Vous remplacez par quoi ?

Cerise : Je ne sais pas...

CM : Et pour « censuré », non plus ? Pour savoir si c'est é/er ou ait ? Vous ne remplacez pas ?

Cerise : Par un verbe du troisième groupe ?

CM : Oui, mais c'est quoi votre verbe, à vous ? Chacun a son verbe, ça dépend de ce qu'on a appris.

Cerise : Moi, c'est « prendre »...

CM : Ah voilà ! Donc vous c'est « prendre »... Ça donnerait « elle a été prendre/elle a été prise ou elle a été prenait » ?

Loanne : « Elle a été prise » ?

CM : Oui, et donc vous avez mis « censuré », le participe passé. On verra l'accord après. On s'occupe de « été » : « elle a pris/elle a prenait ou elle a prendre ».

Clémence : « pris » ?

CM : Ok, donc ça donne quoi é/ait ou er ?

Cerise : -é.

CM : Oui, donc c'est Chloé qui a raison.

L'échange a duré à peine deux minutes. L'automatisme de Cerise (après « a », elle a intégré qu'on écrit « été ») me semble plus rapide que mon détour par le participe passé d'un verbe du troisième groupe sur ce point précis. Peut-être que, sans mon passage dans le groupe, il y aurait eu un échange entre pairs, plus spontané (elle aurait peut-être expliqué qu'après « a » sans accent, on écrit « été » comme ça, un point c'est tout et cela aurait pu fonctionner sans métalangage). C'est ce que l'on constate d'ailleurs dans la suite de l'enregistrement.

Ceci étant, cet échange montre aussi que l'astuce traditionnelle du remplacement par un verbe du troisième groupe est loin d'être automatisée pour certains. Lors de ces deux années d'expérience (sur trois classes), au moins un élève par classe a affirmé n'avoir jamais entendu parler de ce moyen mnémotechnique. À mon sens, ce n'est pas l'enseignement reçu qui est en cause, mais plutôt l'élève qui n'était pas prêt à « entendre » ce qui a sans doute été expliqué bien des fois à sa classe au cours de la scolarité (dont au moins une avec moi dans l'année). L'avantage de cette rédaction de dictée est aussi de parler d'orthographe de manière plus individualisée, même si cela ne veut pas dire que la règle sera acquise et automatisée pour autant. On apprend à être modeste.

Parfois il est tentant d'être un peu directif, mais dans ce groupe, les élèves passent outre ma proposition et reprennent le fil de leur écrit, ce qui n'est pas plus mal...

Sandy : « Tartuffe a manipulé la famille. »

CM : Et si on écrivait : « La famille que Tartuffe a manipulée » ? En quoi ça change quelque chose ? Écrivez et on en discute après.

[froncements de sourcils – personne n'écrit]

CM : Je m'emballe, je m'emballe... En même temps, ce que vous aviez écrit était aussi intéressant. Les élèves vont devoir réfléchir à quoi ?

Marine : Le [a] et le [e].

CM : Oui, et comment ils vont faire pour réfléchir à ça ?

Marine : Ben, le [a], ils vont se demander si on peut dire « avait ».

CM : Oui, si on peut dire « avait » c'est le verbe « avoir ». Et, Sandy, du coup, vous êtes sûre que vous le laissez comme cela ?

Sandy : Non, ça me perturbe, il faut que j'y réfléchisse. En fait, je l'écris toujours comme ça et c'est seulement après que je réfléchis s'il y a un accent ou pas.

CM : Comme on vient de le faire, vous pouvez peut-être y réfléchir maintenant ? C'est le verbe « avoir » ou la préposition ?

Sandy : Ben « avoir ». [elle corrige]

CM : Et après ils vont réfléchir au [e]...

Marine : Et si on écrivait « La famille a été manipulée par Tartuffe » ?

Moi, avant je me trompais toujours sur « été ». [elle explique pourquoi].

[Je quitte le groupe]

Samia : Bon alors finalement faut mettre un accent ou pas sur le [a] ?

Marine : Non c'est le verbe « avoir », on peut dire « avait » et « manipulé »...

Samia : C'est « é », c'est un participe passé. Mais on met un « e » au bout.

Samia et Marine naviguent avec une certaine aisance entre le métalangage et le « truc » qui permettent de justifier l'orthographe grammaticale. Cela n'a rien d'évident, quand on a acquis un automatisme, d'en expliquer le mécanisme comme en témoignent les difficultés d'Élisa et d'Aurore dans l'extrait suivant. Le groupe a décidé de s'attaquer à l'homophonie « s'est/c'est ».

Élisa : s apostrophe/e/s/t c'est quand c'est Tartuffe s'est fait quelque chose.

Aurore : Quand il y a un verbe, c'est le verbe ça.

Élisa : Ou bien « la famille s'est fait manipuler ».

Aurore : Eh ben, marque-le ça, ça peut être...

Romarc : C'est quand il y a un verbe ?

Aurore : Oui.

Élisa : Euh non « la famille s'est fait manipuler ».
 Aurore : Ça se dit ?
 Élisa : Je sais pas si ça se dit.
 Romaric : Mais ça, ça se place devant un verbe ?
 Aurore : Hein ? non...
 Élisa : Ah ! si, si ça se place devant.
 Aurore : Enfin ça c'est le verbe et après derrière t'as souvent un...
 Romaric : Un... l'infinitif.
 Élisa : Un participe.
 Romaric : De quel type déjà ?
 Élisa : Par exemple, « Orgon s'est fait manipuler par Tartuffe ». Ah celle-là elle est bien ! « Orgon s'est fait manipuler par Tartuffe ». J'en ai trouvé une, je suis contente ! Alors au pire, vous essayez de trouver une phrase pour [se] s apostrophe/e/s/t. Qui est-ce qui veut le faire ?
 Romaric : « Fait » c'est un participe passé.
 Aurore : Oui mais moi ça je vais galérer parce que j'ai du mal parce que...
 Élisa : Ou bien Romaric il peut le faire ou bien t'essaies de le faire comme ça ça règlera ça déblocuera ton problème, non ?
 Aurore : Oui.
 Romaric : J'ai toujours pas compris.
 Élisa : T'as pas compris ?
 Romaric : Non.
 Élisa : [se], après le [se] y a jamais euh, à chaque fois y a un truc derrière c'est un participe... c'est un non, un participe c'est... là c'est l'auxiliaire ben si là c'est l'auxiliaire.
 Aurore : Oui en fait ça c'est l'auxiliaire et après derrière t'as un participe, du coup ben...
 Élisa : Parce que y a jamais « s'est » comme ça !

Verbaliser des procédures en passant par le métalangage (ce que je ne demandais pas forcément, d'ailleurs) aboutirait presque à faire perdre à Aurore ses propres certitudes et cela se produit plusieurs fois dans le travail du groupe. Il faut dire que Romaric n'est pas du genre à lâcher l'affaire. S'il assume sa posture de « nul en orthographe », il participe activement à l'élaboration du texte et tient à y « caler » tous ses objectifs. En tout cas, le groupe réfléchit beaucoup avant d'écrire, ce qui a parfois tendance à bloquer l'écriture.

Réfléchir en écrivant

Passer par l'écriture pour réfléchir me paraît une démarche importante même si le dispositif de groupe oblige à négocier sens, formulation et orthographe à l'oral. Je conseille donc souvent, d'écrire d'abord et de raturer ensuite ou de s'arrêter sur un mot ou un son en cours d'écriture.

Marine : J'ai un truc pour les « ce/se » : « Il se fait passer... »
 Samia : C'est avec un « c » ?
 Sandy : « Il SE fait passer »... attends...
 Samia : Ah non c'est plutôt « se »...
 Marine : Pourquoi ?
 CM : Ben écrivez-le et après on voit.
 Sandy : Oui, écris-le, comme ça tu penses en même temps...
 Marine [après avoir écrit] : Ah oui, non, c'est « se ». J'avais dit quoi déjà ? « ce » ça fait bizarre...
 CM : Écrivez la suite pour voir.
 Marine : « Il se fait passer pour un homme très croyant. »
 Samia : Ça y est j'ai fini d'écrire ma phrase mais je suis sûre que j'ai fait une faute... « passer » tu l'écris comment ?
 Marine : Moi, j'ai écrit « er ».
 Sandy : Moi aussi.
 Samia : Ah oui, à l'infinitif.
 Sandy : Oui mais pourquoi tu l'as écrit « er » ?
 Marine : Parce que tu peux remplacer par « vendre ». « Il se fait vendre », c'est un peu bizarre, mais euh...
 Sandy : Et je trouve que ça ne fait pas beau avec un « c », je vais mettre un « s », en vrai, ça fait mieux.
 Marine : Ben oui, au moment où je commençai à l'écrire, je me suis dit : « Ça ne fait pas beau avec un "c". »
 CM : Ça ne fait pas beau ?...
 Marine : Ben oui, à la base j'ai dit « c » mais je voulais dire « s ».

Si la formule de Sandy qui conseille d'écrire pour « penser en même temps » me semble assez juste, la discussion sur l'esthétique de la phrase est aussi intéressante. À bien y réfléchir, ce qu'elles disent ici avec leurs mots peut correspondre à un automatisme : le démonstratif devant un verbe à l'infinitif les heurte, peut-être parce qu'elles ont visuellement en tête la forme pronominale de ce verbe à l'infinitif. Les groupes ont souvent recours à cet argument intuitif qui met en œuvre une compétence épilinguistique¹⁷. L'expression « ça fait bizarre », qui revient ainsi régulièrement, renvoie à des procédures orthographiques sans doute acquises et pour lesquelles il n'est plus nécessaire de convoquer un métalangage à la maîtrise par ailleurs incertaine.

17. M.-M. Cauterman et B. Daunay la définissent en note de leur article « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, 1997, page 112 : « Les psycholinguistiques parlent d'activités ou de compétences épilinguistiques pour désigner des activités ou des compétences métalinguistiques qui n'engagent pas de la part du locuteur un savoir sur la langue ni des procédures de contrôle conscients. Le mot *épilinguistique* est d'A. Culioli, repris par J.-É. Gombert, *Le développement métalinguistique*, PUF, 1990, p. 22. »

Le groupe suivant arrive à la même conclusion sur l'homonymie « ce/se », par des chemins plus orthodoxes.

Aurore : « Dans cette pièce »...

Élisa : Virgule « le père de famille... »

Aurore : « S'est fait manipuler ».

Élisa : Euh, du coup « se fait manipuler ».

Aurore : Ah oui ! c'est « se fait ».

Romarc : [sə] fait manipuler, démonstratif c'est c/e.

Aurore : Hein ? Non.

Romarc : Si, démonstratif c/e.

Aurore : Non, c'est « se fait », y a le verbe.

Élisa : C'est un verbe après.

Romarc : Ah... ah oui.

Élisa : Démonstratif après le « ce » c'est pas un verbe, c'est... un...

Aurore : nom, on peut pas dire « ce... » je sais pas moi.

Élisa : « Ce c/e »... enfin bon « ce jardin, ce livre ».

Aurore : Que là c'est s/e.

Élisa : Donc c'est s/e parce que, après, y a un verbe.

Romarc : Ah y a un truc avec un verbe si c'est s/e.

Élisa : Oui, « le père de famille se fait ».

On sent Romarc encore un peu dubitatif, mais Aurore et Élisa se débrouillent pas mal ici en matière de justification et se complètent pour trouver le métalangage adéquat (nom, verbe) même si la formule « verbe pronominal » leur échappe (ce qui n'aurait d'ailleurs pas fait avancer l'affaire...).

Ponctuer son texte

L'exercice permet aussi de donner du sens à la ponctuation. Les élèves auxquels la dictée est destinée vont avoir du mal à retenir de trop longues phrases. La ponctuation interne à la phrase est aussi importante pour mémoriser. Ainsi, dans le texte de Nora, il y a très peu de ponctuation. L'échange va montrer que Léo en a mis davantage : ils n'ont pas discuté de ce point.

CM : Votre première phrase, est-ce que vous ne croyez pas que les élèves vont avoir un peu de mal à la retenir ?

Nora : Non.

CM : Oh, vous êtes optimistes, hein ! C'est quand même dur, une grande phrase comme ça... Elle fait trois lignes. On ne pourrait pas mettre un point quelque part pour faciliter... pour que les élèves retiennent...

Nora : Après « double face ».

CM : « Tartuffe est un personnage à double face. » Oui.

Léo : C'est ce que j'ai mis.

[silence]

CM : Est-ce qu'on ne pourrait pas mettre une virgule ou un autre point ailleurs ?

Léo : « C'est ».

CM : Oui... avant « c'est » ? après « c'est » ?

[Discussion rapide sur la place du point]

CM : « C'est un exemple pour certaines personnes il est idéalisé. »

Alors là, c'est pareil, je trouve qu'il manque de la ponctuation.

Léo : Ben, moi, après « personne », j'ai mis un point.

CM : Oui, vous avez mis un point. Ce serait mieux. Soit un point soit une virgule... ou soit deux points. Mais quelque chose, quoi. Nora, on ne peut pas mettre « un exemple pour certaines personnes il est » [je lis sans pause], c'est bizarre comme ça.

En écoutant l'enregistrement, je me suis rendu compte que j'ai ici adopté le même type d'argument épilinguistique que Sandy et Marine. Nora a opiné du chef mais n'a pas demandé pourquoi c'était « bizarre »... Ils ont opté pour les deux points et poursuivi la ponctuation de leur texte.

Léo : « À la fin de l'histoire ».

[silence]

Nora : Après « la fin de l'histoire », t'as mis une virgule ?

Léo : « À la fin de l'histoire », tu mets une virgule.

Nora : C'est ce que je viens de te demander. Toi tu mets une virgule ?

Léo : Oui.

Dans le groupe de Loanne, la question de la phrase trop longue (5 lignes¹⁸) est balayée assez rapidement.

Loanne : On a fait une longue phrase, là, par contre, non ?

Cerise : Non, c'est bon.

Clémence : Euh...

Cerise : Non, on avait mis un point après euh... après euh...

Clémence : Oui, après 1669, on a mis un point.

Cerise : Oui !

Loanne : Oui, mais on a fait une longue phrase, là !

Cerise : Non parce qu'on a mis un point après 1664...

Clémence : « Elle a été censurée deux fois par la compagnie du Saint-Sacrement ».

Loanne : Euh, là, y a pas, euh... entre « sacrement » et puis, euh...

Clémence : Moi, je ne sais pas, j'ai fait comme ça... regarde, moi, j'ai mis un point là.

Clémence : Oui, moi aussi et un autre là.

18. « Elle a été censurée deux fois par la compagnie du Saint-Sacrement puis Molière a modifié *Tartuffe* en 1667 mais la pièce a seulement été jouée librement en 1669. »

Loanne : Oui, mais après la phrase, elle est longue...

Cerise : Oui ben après, c'est pas grave, hein... Oralement, euh...

Clémence : Après, on pourrait dire quoi ?

Loanne s'est bien débattue mais face à la force de conviction de Cerise et de Clémence, elle a fini par renoncer. Elle avait pourtant bien raison : la phrase va être difficile à retenir par les élèves lors de la dictée dialoguée. Celle-ci a été menée en fin de séance pour un groupe, puis lors des séances suivantes pour quelques autres, sélectionnées en fonction de leur degré de difficulté. Je ne présenterai pas ici cette phase du travail, similaire à l'année précédente, à la différence près que les élèves en binôme ou en trio se partagent les tâches et ne sont pas tous aussi à l'aise que Laura dans l'imitation de la professeure...

BILAN

Que conclure de ce récit d'expérience ? Les effets du contrat, des ateliers, de la production et de la conduite de dictées dialoguées ne sont pas aisément mesurables, surtout à l'échelle d'une année scolaire amputée par les effets de la crise sanitaire. Concernant la démarche de la dictée dialoguée, la plupart des enregistrements donnent à entendre des interactions réelles sur les normes langagières, le sens, la formulation... bref, l'écriture dans toute sa complexité. Les élèves se posent beaucoup de questions et les écouter est amusant, parfois touchant même (parfois agaçant aussi quand un groupe se disperse) mais surtout très enrichissant. On mesure en particulier à quel point l'orthographe n'est pas qu'une affaire de règles à appliquer et/ou de métalangage à maîtriser. Tout cela est d'ailleurs perceptible sans enregistrement au fil des séances et j'ai toujours beaucoup de plaisir à les voir à l'œuvre comme à mettre mon grain de sel dans les échanges. C'est un dispositif encore un peu balbutiant, mais que je continuerai à adapter (concernant le choix et le nombre d'objectifs, le dispositif du ou des scripteurs et la place de l'écriture dans la séance, entre autres choses) et à systématiser dans les années à venir.

ANNEXES

Annexe 1 : fiche contrat orthographe

AP – améliorer son orthographe en se fixant des objectifs

Prénom Nom :

Pour chaque écrit, je me fixe **trois** objectifs et je consacre une relecture par objectif. L'idée est de relire « en diagonale », c'est-à-dire en ne s'arrêtant que sur les mots concernés par l'objectif. Cela demande un peu d'entraînement mais permet une lecture rapide.

Je corrige mes erreurs en vert pour que la ou le professeur·e puisse voir ce que j'ai corrigé et m'accorder un bonus.

Attention : Je note mes objectifs en haut de ma copie et je peux me servir de cet aide-mémoire et/ou de mes organigrammes.

Objectifs	Règles	Astuce
[e] en fin de vb	-er = infinitif 1 ^{er} gp ; -ez = vb conjugué (vous) ; -é = pp ; -ai = futur ou passé simple (je) ; -ais/ait = imparfait ou conditionnel	Voir organigramme et/ou remplacer par « vendre » ou « partir » ou....

Annexe 2 : vadémécum de la dictée dialoguée

LA DICTÉE DIALOGUÉE : les règles à suivre	Aides pour la dictée dialoguée
<p>1. Il faut écrire quand le professeur le dit et poser le crayon quand il le dit.</p> <p>2. Au moment indiqué, chaque élève peut demander la parole pour poser des questions au professeur qui lui répondra.</p> <p>3. Les questions ne peuvent porter ni sur le nom des lettres ni sur le nom des accents ni sur le nom des ponctuations.</p> <p>🔴 « Plus personne ne connaît l'alphabet » : cette règle signifie que les questions posées n'ont pas à faire intervenir l'alphabet ou l'accentuation. Exemple : Un élève veut savoir s'il y a un accent sur le « à » de « à la campagne ». Il devra tourner sa question ainsi : « Le « à » de « à la campagne » est-il une préposition ou l'auxiliaire avoir ? »</p> <p>4. On ne peut pas poser une question déjà posée.</p> <p>🔴 Cela signifie qu'il faut écouter les questions des autres.</p> <p>5. On ne peut pas faire de commentaire à voix haute.</p>	<p>a = avoir</p> <p>son = déterminant possessif (son livre)</p> <p>et = conj. de coordination</p> <p>ce = déterminant démonstratif (ce livre)</p> <p>pronom sujet (ce n'est rien)</p> <p>c' = pronom sujet (c'est facile)</p> <p>ou = conj. de coord. (livre ou cahier)</p> <p>la = déterminant (la porte)</p> <p>la = pronom (je la vois)</p> <p>ses = déterminant possessif (ses affaires)</p> <p>ces = déterminant démonstratif</p> <p>V.</p> <p>à = préposition</p> <p>sont = verbe être</p> <p>est = verbe être</p> <p>se = avec un V. pronominal (il se lave)</p> <p>s' = avec un V. pronominal (il s'est lavé)</p> <p>où = adv. de lieu (où est-il ?)</p> <p>là = adv. de lieu (je suis là)</p> <p>l'a = pronom + avoir (sa leçon, elle l'a apprise)</p> <p>l'as = pronom + avoir (ta leçon, tu l'as apprise)</p> <p>sait = v. savoir (il sait tout)</p> <p>s'est = avec un V. pronominal (il s'est battu)</p> <p>à l'infinitif ?</p> <p>conjugué ? à quel temps ? quel est son sujet ?</p> <p>au participe passé ? comment il s'accorde ?</p>