



Enseigner l'orthographe autrement

De l'exception à la régularité

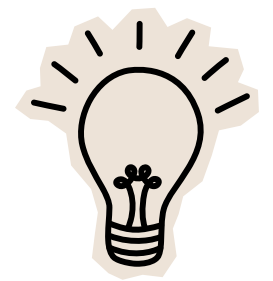


Lauréat du Prix Chercheurs en Actes
du CSEN 2026 – Catégorie Écoles

La plupart des outils et supports présentés sont issus de la démarche



Hypothèses de travail



Hypothèse principale

Un enseignement structuré des régularités orthographiques, lexicales et grammaticales, associé à des dictées réflexives alignées sur les notions étudiées, améliore significativement la maîtrise orthographique des élèves de CE1 et CE2, en particulier des plus fragiles, et contribue à réduire les écarts de performance.

Sous-hypothèse 1 - Autour des régularités lexicales

L'enseignement explicite et progressif des régularités orthographiques lexicales (graphèmes fréquents, régularités conditionnelles, familles de mots, morphologie dérivationnelle) augmente la capacité des élèves à orthographier correctement des mots nouveaux ou peu familiers.

Sous-hypothèse 2 - Autour des régularités grammaticales

L'enseignement structuré des régularités orthographiques grammaticales (accords dans le groupe nominal, chaînes d'accord, marques verbales régulières) améliore la précision des accords dans les dictées et les productions écrites.

Sous-hypothèse 3 - Autour des dictées

Les dictées réflexives, intégrant manipulation, justification et relecture guidée, renforcent la compréhension des mécanismes orthographiques et favorisent le transfert des apprentissages dans diverses situations d'écriture.

Sous-hypothèse 4 - Autour des notions étudiées

Les élèves progressent davantage lorsque les dictées sont explicitement alignées sur la notion d'étude de la langue en cours (accords, conjugaison, morphologie, régularités), plutôt que centrées uniquement sur la révision des graphèmes.

Sous-hypothèse 5 - Autour de la réduction des inégalités

Les élèves du quartile inférieur bénéficient particulièrement de l'enseignement explicite des régularités et du protocole de dictées réflexives, ce qui conduit à une diminution des écarts de performance au sein du groupe classe.



La recherche au cœur du dispositif



Rapports et ressources institutionnelles

- L. Sprenger-Charolles, A. Abeillé & B. Cerquiglini. Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2024). Rationaliser l'orthographe du français pour mieux l'enseigner : synthèse de la recherche et recommandations.
- F. Guilleray & J. Proust. Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2024). Glossaire de la métacognition.
- Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2024). Lettre du passeur – Métacognition.
- Decrombecque, E., & Hubert, J. (2024). Mes clés pour utiliser les résultats des évaluations nationales. Ressource vidéo du Conseil scientifique de l'éducation nationale.



Didactique de la grammaire

- Gourdet, P., & Roubaud, M.-N. (2022). Les discours grammaticaux des élèves sur le verbe : quels liens avec la réussite orthographique en dictée ? Repères, n°65, 91-112.
- Gourdet, P. (2024). Les explications écrites des élèves sur le verbe : un regard sur les connaissances construites dans le cadre scolaire. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°201-202.
- De Amaral, C., Valma, E., Lepoire-Duc, S., Sautot, J.-P., Gourdet, P., et al. (2023). Un concept au service de la didactique du français : la productivité disciplinaire. Repères, n°67, 119-139.
- Lepoire-Duc, S., & Roubaud, M.-N. (2024). Constituer son propre corpus d'analyse en langue : un défi à relever ? Le cas de l'adjectif. Scolagram, n°11.

Travaux issus du projet REAlang

- Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M., & Gourdet, P. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. Scolagram – Revue de didactique de la grammaire.
- Beaumanoir-Secq, M., Gourdet, P., & Sautot, J.-P. (2021). De Lire et Écrire à REAlang : quelles ressources méthodologiques pour la formation ? Document de travail issu du projet REAlang.
- De Amaral, C., & Gourdet, P. (2022). Une étude de cas pour valoriser les pratiques enseignantes en REP+. Scolagram – Carnet de recherche REAlang, n°8.
- Ben Barka Messaoudi, N., Similowski, K., & Gourdet, P. (2025). Rapport à l'écriture et pratiques langagières : apports du projet REAlang. Communication présentée au colloque de l'AIRDF.

Les régularités orthographiques

- Stanké, B., Moreau, A. C., & Dutemple, M. (2017). Méthode novatrice d'enseignement de l'orthographe auprès de scripteurs à risque : entraînement explicite aux régularités orthographiques. Communication présentée à l'Association pour le développement de l'orthophonie du Québec.
- Dutemple, M., & Moreau, A. C. (2021). Enseignement et rééducation de l'orthographe lexicale : implications didactiques et orthopédagogiques auprès d'élèves faibles orthographes. ADoQ – Approches didactiques de l'orthographe et de l'écrit, vol. 11.
- Stanké, B., Royle, P., et al. (2016). Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, n°76, 65-83.



Les classes "témoin"

Les classes "témoin" sont des classes de **CE1** ou **CE2**, dont les enseignants n'ont pas modifié leurs pratiques habituelles ni engagé de réflexion spécifique préalable sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

Ils sont par ailleurs dans une démarche professionnelle active, se questionnent, se forment et cherchent à faire progresser leurs élèves.

Tous sont des enseignants expérimentés et mobilisés pour la réussite de tous les élèves.

Les constats présentés ci-dessous s'appuient à la fois sur des observations de classe et sur les échanges avec les enseignants eux-mêmes.

- Dictées souvent utilisées dans une **visée évaluative**, davantage pour vérifier les acquis que comme outil d'apprentissage.
- Mots de dictée fréquemment **appris à la maison**, avec un travail parfois limité en classe sur les procédures orthographiques.
- Enseignement souvent centré sur les **correspondances graphèmes-phonèmes**, avec des liens peu explicites avec la grammaire.
- Articulation parfois limitée entre orthographe, grammaire, dictée et production d'écrits, pouvant rendre les **transferts** plus difficiles.
- Explicitation encore partielle des **régularités de la langue** et métalangage en cours de stabilisation.

Les classes "test"

Les classes "test" sont également des classes de **CE1** ou **CE2**, dont les enseignants ont engagé une réflexion explicite et structurée sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, notamment autour des régularités de la langue et des dictées réflexives.

Ils sont par ailleurs aussi engagés dans une démarche professionnelle active, en se questionnant et en cherchant à faire progresser leurs élèves.

Ce sont des enseignants expérimentés et mobilisés pour la réussite de tous les élèves.

La méthodologie

1

Exploration des pratiques

Questionnaire exploratoire mené auprès de 23 classes

2

Echantillon expérimental

3 classes témoins

3 classes test

3

Collecte de données

Exercices issus des évaluations nationales
Observations de classe
Productions d'élèves

4

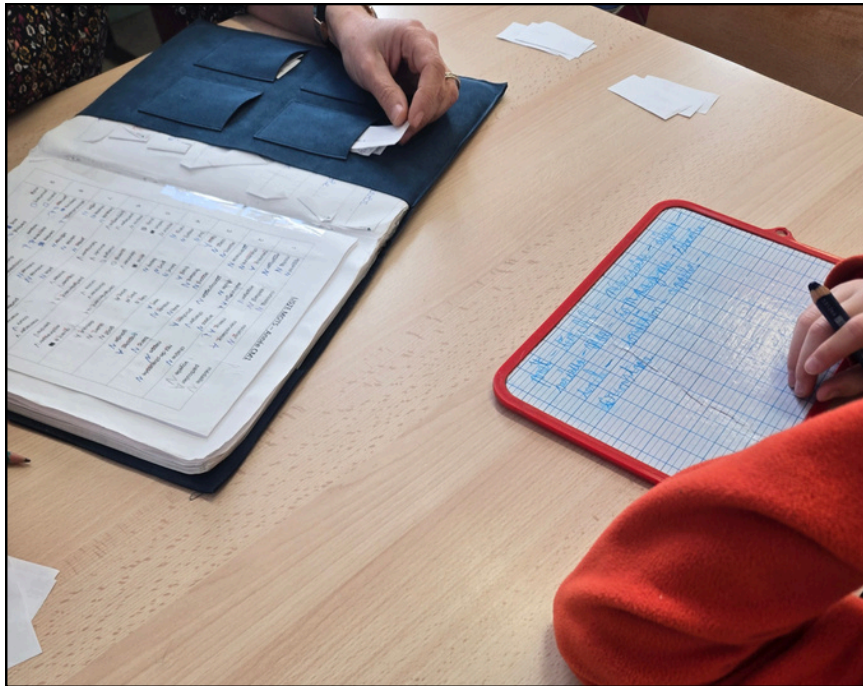
Analyse

Quantitative (évolution des résultats)
Qualitative (raisonnement et justifications)



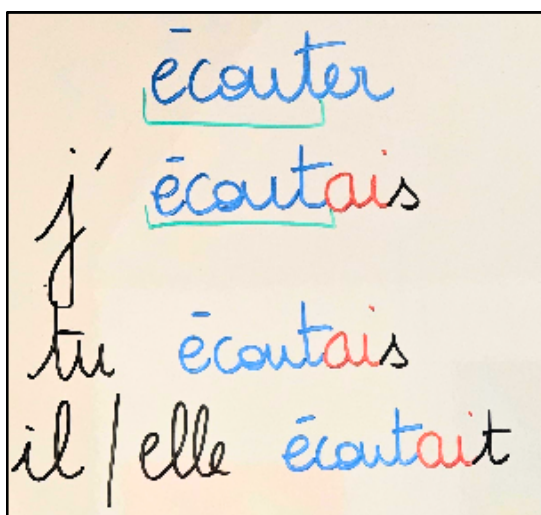
❖ Quelles régularités enseigner ?

Quelques exemples dans les classes test



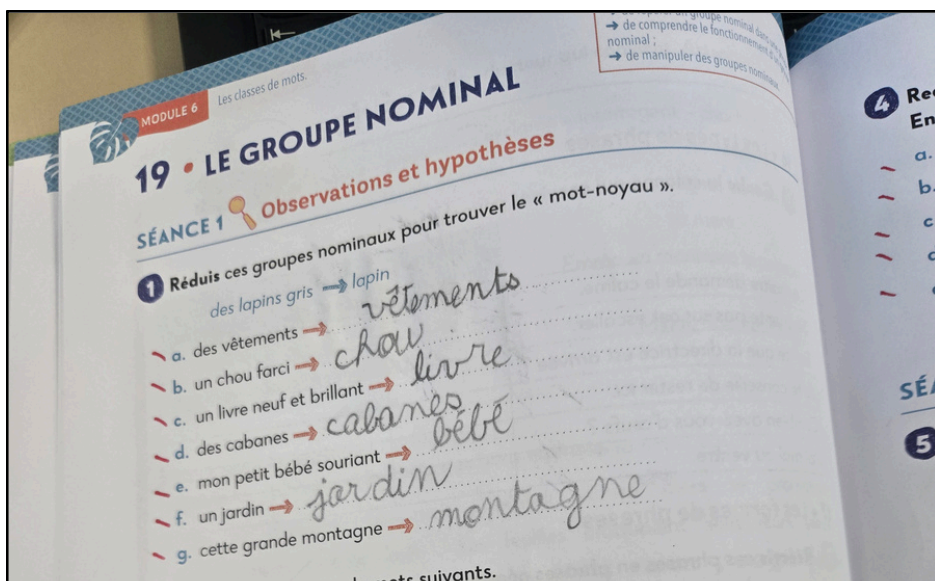
L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Enseigner explicitement les régularités orthographiques des mots en classe en utilisant des méthodes explicites de mémorisation (système Leitner, etc.)



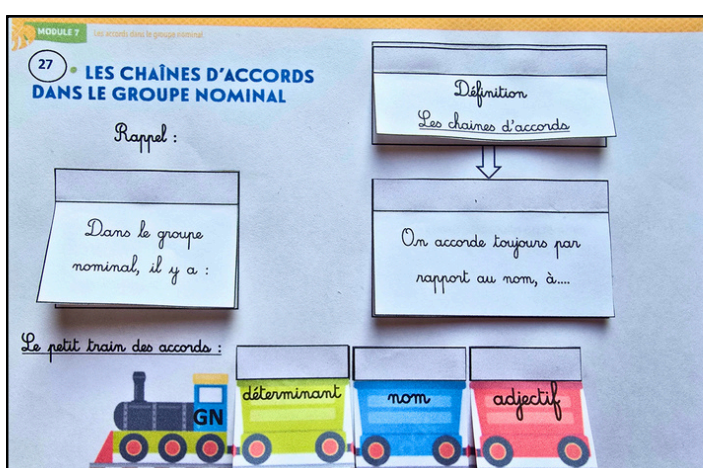
La conjugaison horizontale

Observer les régularités des marques verbales en fonction du sujet et du temps.



Une approche "macro" de la grammaire

Analyser les groupes syntaxiques (groupe nominal, groupe sujet, groupe verbal) pour comprendre les chaînes d'accord.



❖ Quelles régularités enseigner ?

Quelques exemples dans les classes test



La feuille tombe de l'arbre.

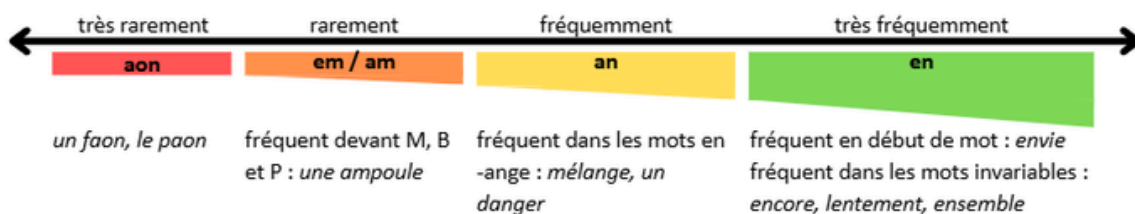
La phrase à deux pattes

Identifier les grands constituants de la phrase (groupe sujet / groupe verbal) pour comprendre les relations syntaxiques entre les mots.

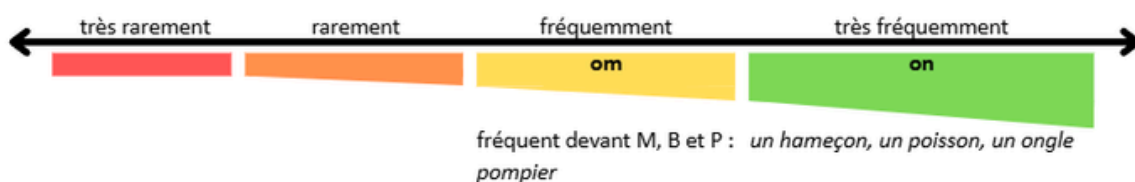
Les fréquences orthographiques

Utiliser les correspondances graphophonémiques judicieusement, en fonction de leur fréquence dans les mots de la langue française.

Quand j'entends le son "an", j'écris...



Quand j'entends le son "on", j'écris...



Quand un mot commence par "ter", j'écris...

- **ter** devant une **consonne** : terminer, tergiverser, terne
 - **terr** devant une **voyelle** : un terrain, la terreur, une terrine
- Famille du mot **terre**

Quand un mot commence par "bour", j'écris...

- **bour** devant une **consonne** : un bourdon, le bourgeon, un bourg
 - **bourr** devant une **voyelle** : une bourrasque, un bourreau, le bourricot
- Famille du mot **bourrer**

Quand un mot commence par "four", j'écris...

- **four** devant une **consonne** : une fourmi, une fournaise, un fourneau
 - **fourr** devant une **voyelle** : une fourrure, un fourrage, le fourreau
- Famille du mot **fourrer**

Les conditions orthographiques

Repérer les régularités qui expliquent l'écriture des mots.

Quelles régularités enseigner ?

Quelques exemples dans les classes test

[m]	m (93%)	Lorsqu'un mot commence par [m], il s'écrit parfois IM- comme dans impossible (préfixe privatif). Le préfixe MAL- introduit une idée de négatif ou d'erreur. Il est utile pour comprendre et mémoriser des mots comme malpoli, maladroit, malheureux.
	mm (7%)	Lorsqu'un mot commence par [m], il s'écrit presque toujours IMM- comme dans immense. La plupart des mots commençant par [k.m] s'écrivent COMM- : communiquer, commencer, la commune, etc. Sauf les mots suivants (ainsi que leurs dérivés) : coma, comédie, comète, comique, comédien, comice, comestible. La plupart des mots qui se terminent par [>m] s'écrivent avec deux M : - COMME, comme dans pomme, bonhomme, etc. Lorsqu'un adjectif se termine par -ANT ou -ENT, les adverbes se forment en remplaçant cette terminaison par -AMMENT ou -EMMENT (ex. : constant → constamment ; patient → patiemment), ces deux formes se prononçant [ɑ̃mɑ̃].
[n]	n (85%)	La plupart des mots qui commencent par [n] s'écrivent IN- car c'est un préfixe privatif qui indique la négation : inefficace, inutile, etc.
	nn (15%)	Lorsque les mots en [n] ne commencent pas par le préfixe privatif IN-, ils s'écrivent INN- comme innocence, innover, inné, etc.
[p]	p (95%)	Quelques mots qui commencent par [ap] s'écrivent avec un seul P, comme apaiser, apercevoir, aplâtrer, etc. Le préfixe PRÉ- signifie avant. Il apparaît dans des verbes comme préparer, prévoir, prévenir. Il aide à construire le sens temporel d'une action anticipée, mais aussi dans des mots comme Préhistoire, la prévente, etc.
	pp (5%)	La plupart des mots qui commencent par [ap] prennent deux P, surtout s'ils font partie d'une famille verbale : appeler, apprendre, apparaître, apporter, appareil, apprentissage, etc.
[k]	c (74%)	La façon la plus fréquente de produire le son [k] est d'utiliser la lettre C (environ 74% des cas). On écrit donc un C comme dans classe. La lettre C peut donc être suivie d'une consonne pour produire le son [k] ou bien des voyelles A [camara], O [costume] et U [percussions]. Un moyen mnémotechnique de mémoriser ces voyelles est de partir du mot caoutchouc. En effet, on retrouve la lettre C + AOU en début de mot, qui sont les trois voyelles à retenir. On retrouve cette règle dans les mots suivants : cour, récréation, course, encouragement, activité, corde. Les mots qui se terminent par -IC sont tous des mots masculins. Ils sont souvent courts : un pic, un roc, le lac. On retrouve également les onomatopées tic, clic, tic tac, etc. Ainsi que des mots issus de l'anglais, comme aérobic, un biopic, etc.
	qu (20%)	La seconde façon la plus fréquente de produire le son [k], derrière la lettre C, est d'utiliser les lettres QU (environ 20% des cas). Les lettres QU ne peuvent jamais être suivies de consonne. De plus, les lettres QU sont très souvent suivies des voyelles E et I (maquillage). De très nombreux mots, qu'ils soient masculins ou féminins, se terminent par -IQUE : la logique, la politique, électrique, magique, une fabrique, la musique. Cette terminaison est notamment fréquente pour les adjectifs et les noms abstraits.
	cc (3%)	La plupart des mots qui commencent par [ak] s'écrivent ACC- comme accord, accueil, accompagner, etc. La plupart des mots qui commencent par [ok] s'écrivent OCC- comme occasion, occupation, accidentel, occuper, etc. La plupart des mots commençant par COM s'écrivent COMM. Sauf les mots suivants (ainsi que leurs dérivés) : coma, comédie, comète, comique, comédien, comice, comestible.
	k (1%)	La lettre K est très rare pour produire le son [k] (environ 1% des mots).
	ch (1%)	
	ck (<1%)	

Des outils pour les enseignants

Aider les enseignants à analyser la langue pour mieux enseigner l'orthographe.

Déroulé des dictées réflexives			
PÉRIODE 1			
JOUR 1 Dictée de mots OBJECTIFS mémoriser et se remémorer l'orthographe des mots de dictée.	JOUR 2 Dictée photo OBJECTIF acquiescer une mémoire photographique des mots à moyen terme.	JOUR 3 Dictée du jour OBJECTIFS traiter collectivement un problème orthographique ou grammatical et engendrer des automatismes.	JOUR 4 Dictée bilan OBJECTIF mesurer les progrès des élèves.
DÉROULEMENT Dicter les mots étudiés dans le cahier de rituels et de dictées.	DÉROULEMENT Dicter la phrase aux élèves qui l'écrivent sur leur ardoise. Le texte solution est disposé en plusieurs exemplaires dans la classe. Les élèves peuvent aller voir ce texte autant de fois qu'ils le souhaitent à condition de se déplacer sans leur ardoise. Quand ils sont certains de ne plus avoir d'erreurs, les élèves recopient leur dictée dans le cahier de rituels.	DÉROULEMENT Dicter la phrase aux élèves qui l'écrivent sur l'ardoise. Puis, recopier au tableau la phrase d'un élève. Toutes les graphies proposées par les élèves sont écrites en dessous des mots, en colonne. Les élèves expliquent leur choix, argumentent, éliminent et valident les différentes propositions. Phase de récapitulation : « Que retenir-vous ? Qu'est-ce qui a été difficile ? » Puis les élèves recopient la phrase corrigée dans le cahier de rituels.	DÉROULEMENT Dicter le texte de manière « classique ». Possibilité de donner des informations pour faire réfléchir les élèves sur les accords, la conjugaison, les liaisons, les notions abordées, etc.
PÉRIODE 2			
JOUR 1 Dictée de groupes de mots OBJECTIF mettre en œuvre les accords dans le groupe nominal et/ou les accords sujet-verbe.	JOUR 2 Dictée différée OBJECTIF effectuer des raisonnements orthographiques et grammaticaux.	JOUR 3 Dictée dialoguée OBJECTIFS traiter collectivement un problème orthographique ou grammatical et engendrer des automatismes.	JOUR 4 Dictée bilan OBJECTIF mesurer les progrès des élèves.
DÉROULEMENT Dicter les groupes nominaux et les verbes conjugués étudiés dans le cahier de rituels et de dictées.	DÉROULEMENT Lire le texte, puis le dicter. Les élèves relisent leur texte et peuvent aller consulter la solution disposée dans différents endroits de la classe. Ils doivent marquer une croix dans la marge pour chaque déplacement.	DÉROULEMENT Lire le texte puis le dicter phrase par phrase. À la fin de chaque phrase, les élèves s'expriment sur les difficultés qu'ils rencontrent. L'enseignant(e) ou les autres élèves interviennent en rappelant les règles et en mettant en avant les indices.	DÉROULEMENT Dicter le texte de manière « classique ». Possibilité de donner des informations pour faire réfléchir les élèves sur les accords, la conjugaison, les liaisons, les notions abordées, etc.

Les dictées réflexives

Utiliser la dictée pour analyser la langue et expliciter les régularités orthographiques.

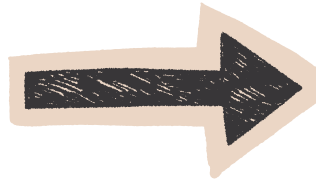
Objectif lié à la séquence	• Amener les élèves à identifier et à écrire correctement les formes verbales au singulier, notamment celles associées aux pronoms je et tu, qui portent des marques spécifiques de personne .
Objectifs transversaux	• Respecter la majuscule en début de phrase et la punctuation (point, virgule) • Écrire correctement des mots du corpus lexical de Noël • Respecter les accords au sein du groupe nominal et les accords sujet-verbe • Écrire correctement les mots qui présentent des régularités et des irrégularités
Objectifs liés aux régularités en orthographe	• Les adjectifs en -ANT : Beaucoup d'adjectifs qui se terminent par -ant au masculin et -ante au féminin s'écrivent avec les lettres an pour faire le son [ɑ̃]. C'est particulièrement vrai pour les adjectifs formés à partir de verbes. Exemples : l'adjectif brillant, formé à partir du verbe briller ; l'adjectif scintillant, formé à partir du verbe scintiller. • Les mots qui se terminent par -ANDE : La grande majorité des mots qui se terminent par -ande s'écrivent avec les lettres an pour faire le son [ɑ̃]. C'est le cas du mot guirlande dans cette dictée.
Dictées flash	Jour 1 — Dictée de groupes de mots • Niveau 1 : un sapin décoré — la guirlande brillante • Niveau 2 : les boules accrochées — la lumière scintillante Jour 2 — Dictée différée • Niveau 1 : Des guirlandes brillantes et des boules de Noël décorent le sapin. • Niveau 2 : Leya accroche déjà des guirlandes scintillantes et des lumières. Jour 3 — Dictée dialoguée • Niveau 1 : Une guirlande brillante décore le sapin de Noël. • Niveau 2 : Théo accroche aussi une lumière scintillante. Jour 4 — Dictée bilan • Niveau 1 (14 mots) : Tu décores déjà le sapin de Noël avec des guirlandes et des boules brillantes. • Niveau 2 (21 mots) : Moi aussi, j'accroche des lumières scintillantes. • Phrase bonus (25 mots) : Tu manges des chocolats.

Des dictées en lien avec les notions

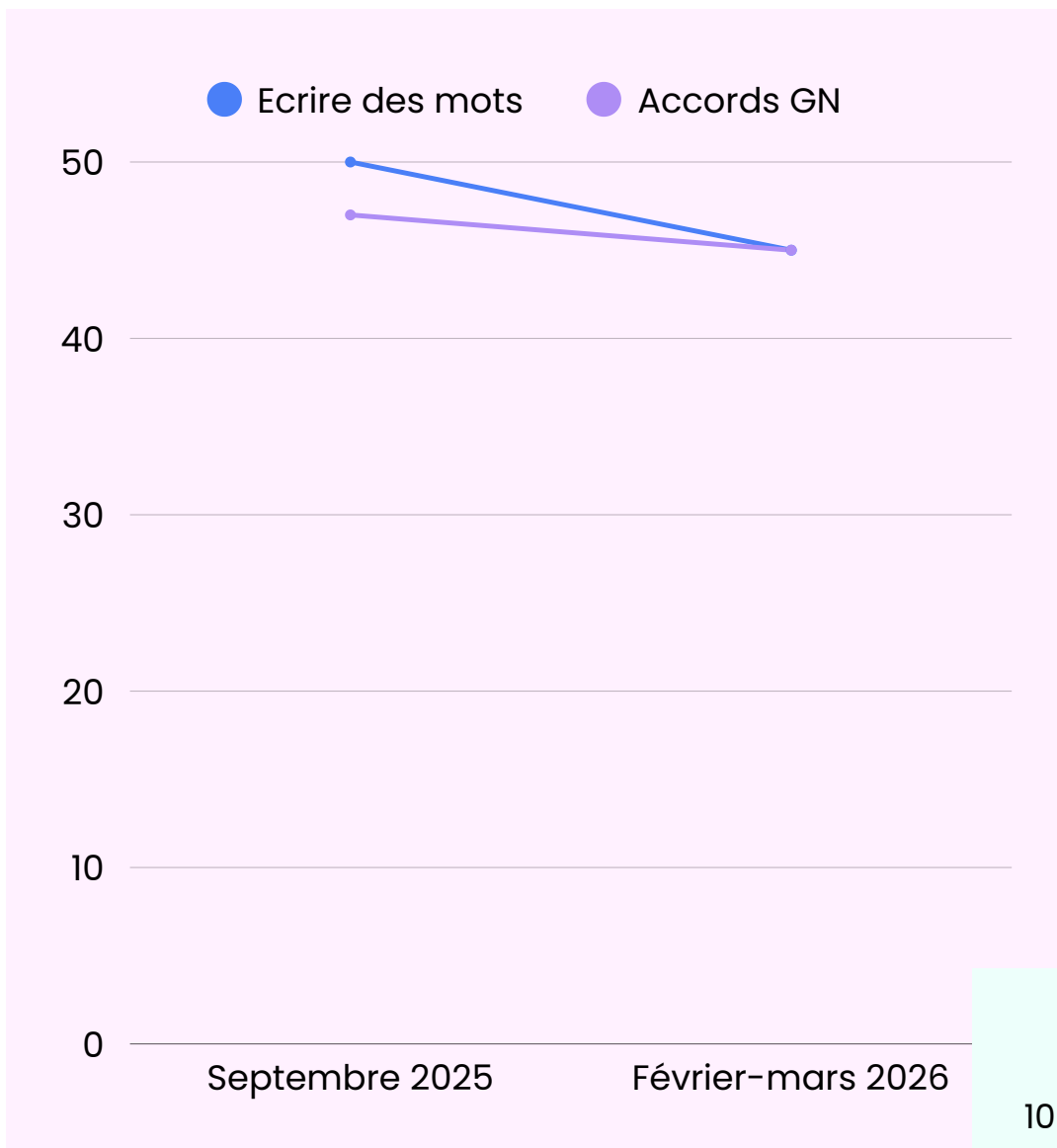
Articuler les dictées avec les notions d'étude de la langue travaillées en classe.



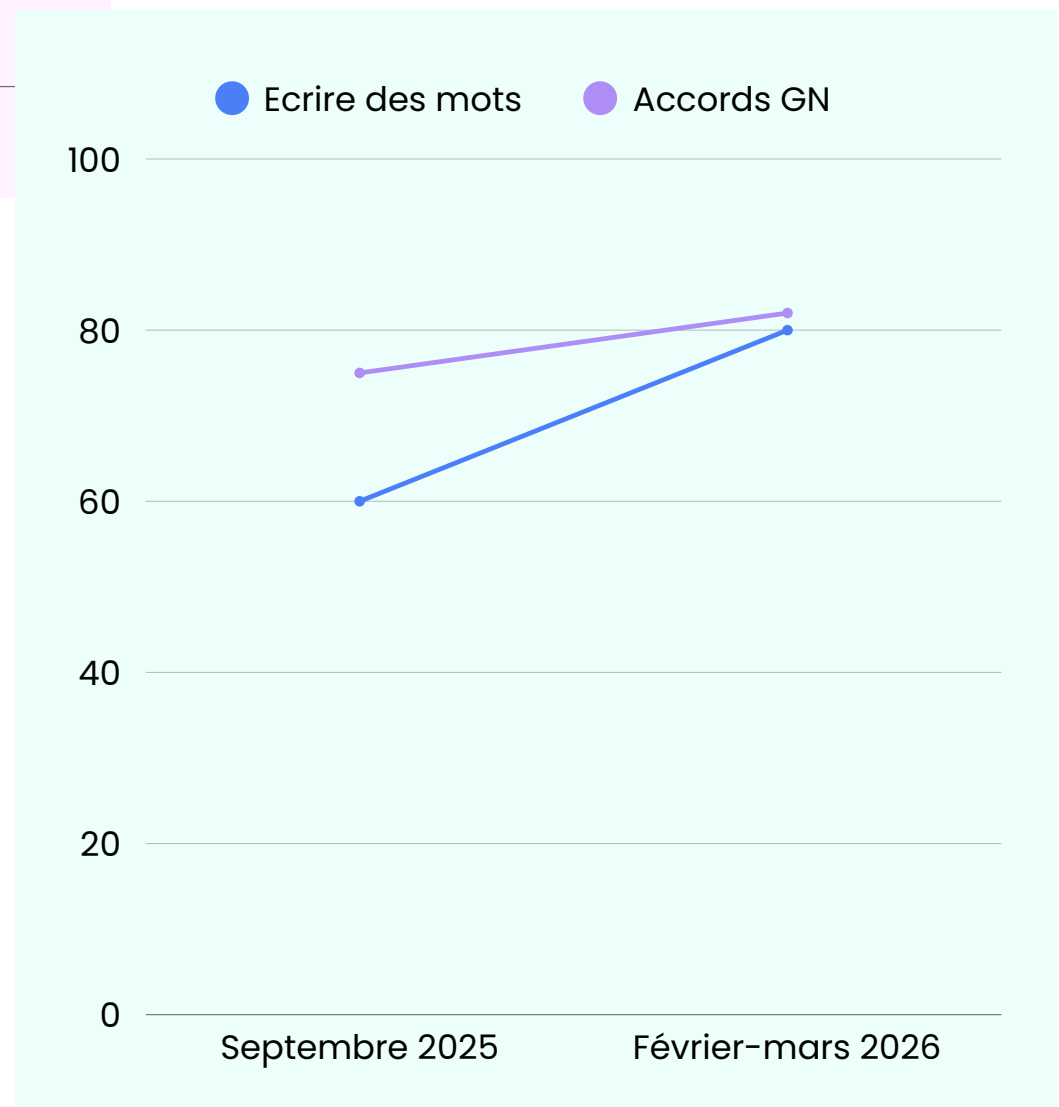
Résultats



À noter : Ces premiers résultats doivent être interprétés avec prudence : l'effectif diffère entre les deux passations et les classes test présentaient des résultats initiaux plus élevés.



CLASSES TEMOIN :
Pourcentages de réussite (moyenne) - résultats en légère baisse



Evolution entre septembre 2025 et mars 2026 : Comparaison de l'évolution des compétences ciblées (moyennes)





Conclusion Remerciements



Cette étude exploratoire montre que l'enseignement explicite des régularités de la langue, associé à des dictées réflexives alignées sur les notions travaillées, favorise le développement du raisonnement orthographique et du métalangage des élèves.

Les résultats observés, bien que issus d'un échantillon limité, mettent en évidence des évolutions positives, tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence : ils ne peuvent être attribués uniquement au dispositif, d'autres facteurs intervenant (contextes de classe, pratiques pédagogiques, dynamiques d'élèves...).

Ils invitent néanmoins à poursuivre l'expérimentation à plus grande échelle afin de mieux comprendre les effets du dispositif.

Je remercie les enseignants et les équipes des écoles de la circonscription qui se sont engagés dans ce projet et ont accepté d'ouvrir leurs classes à l'observation et à l'expérimentation.

Mes remerciements vont également à Patrice Gourdet pour son éclairage scientifique et les travaux du projet REAlang qui ont nourri cette réflexion, ainsi que mes collègues co-autrices, qui travaillent depuis plus de 3 ans sur la démarche Dyna-mots (CE1, CE2 et CM1) et les éditions Hachette Education.

Je remercie enfin l'Inspection de l'Education Nationale de ma circonscription, et tous les collègues qui ont contribué aux échanges professionnels et à la réflexion collective autour de l'enseignement de l'orthographe.

