



Évaluations nationales de début de CE2

Fiche d'intervention

Français

« Écrire des mots » (Séquence 1, exercice 2)

Cette fiche a pour objectifs :

- dans un premier temps de **cibler les types de difficultés rencontrées au regard des attendus de CE1** ;
- dans un second temps de **mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace dans la perspective des attendus de CE2**.











Les attendus de fin de CE1 sur l'orthographe lexicale :

Ce que sait faire l'élève :











- Mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé.
- Vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires.
- Vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments.
- Mémoriser les principaux mots invariables.
- Il connaît l'orthographe des mots étudiés.
- Être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques).
- Il raisonne à un premier niveau, en fonction des catégories de mots et de la morphologie pour orthographier correctement les mots.

Séquence 1 – Français : description de l'exercice 2

10 mots sont dictés à l'élève

Mettez votre doigt sur	Écrivez...
	Demain
	Comme
	Enfant
	Rien
	Malade
	Visage
	Fille
	Mouton
	Chaud
	Oiseau

Exercice 2

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Cibler les types de difficultés rencontrés

Pour ces mots dictés aux élèves, il s'agit d'évaluer si l'élève sait encoder en s'appuyant sur :

- la connaissance des correspondances graphophonologiques ;
- la valeur sonore de certaines lettres selon le contexte (g/gu),(s/ss), (c/ç) ;
- des connaissances morphologiques : présence de lettres muettes finales ;
- la mémorisation de l'orthographe du lexique le plus couramment employé et des principaux mots invariables.

À noter : il n'est pas précisé que les mots doivent être écrits au singulier. Nous conseillons d'accepter une réponse écrite au pluriel (exemple : « oiseaux »).

Pour faciliter le travail du professeur, des erreurs possibles ont été typologisées. Grâce au tableau ci-dessous, le professeur peut dresser un diagnostic pour chaque type d'erreurs et ainsi prioriser son action (groupes de différenciation au sein de la classe, APC réunissant des élèves de différentes classes, étayage individuel, enseignement ciblé pour l'ensemble de la classe...). Toutes les réponses possibles n'ont pas été inventoriées et parfois l'élève peut faire des erreurs liées à plusieurs difficultés. Certaines erreurs peuvent être interprétées de différentes manières.

Réponse attendue	Réponse possible pour un élève qui ne maîtrise pas les correspondances grapho-phonologiques : le mot ne s'oralise pas correctement	Réponse possible pour un élève qui ne maîtrise pas la valeur positionnelle des lettres	Réponse possible pour un élève n'ayant pas mémorisé l'orthographe de mots fréquents (dont les mots invariables) : Le mot s'oralise correctement mais ne contient pas les bons graphèmes	Réponse possible pour un élève ne prenant pas appui sur la morphologie des mots (recours à des mots de la même famille pour trouver la lettre muette finale, par exemple : oubli/ ajout d'une lettre muette finale)
Demain	denain		demin	
Comme	Gomme	guomme ¹	Caumme come ?	
Enfant/enfants	enfont		anfant	enfan
Rien	rian		riun	
Malade/malades	malabe		mallade	
Visage/visages	visache	vizaje ²	vizaje	
Fille/filles	fii		Fiye	
Mouton/moutons	moutan		Moutton	
Chaud/ chauds	haud		chod	chau
Oiseau/oiseaux	Ouseu	oizeau ³	wazau	

1. L'élève peut penser que pour que la lettre g sonne /g/, il est nécessaire de lui adjoindre un « u »

2. Cette difficulté peut être interprétée de deux façons. Soit l'élève, pense que la lettre « s » ne code que le son /s/ et se sent donc obligé de mettre un z, soit il hésite entre les deux graphies car il sait que les deux peuvent coder le son /z/.

3. Comme dans l'exemple précédent, cette erreur peut être interprétée de plusieurs manières différentes.

Mettre en œuvre une action pédagogique adaptée et efficace

Pistes d'intervention pour les élèves qui ne maîtrisent pas la valeur positionnelle des lettres

Pour faire automatiser la mobilisation des règles orthographiques tenant compte de la valeur positionnelle de certaines lettres : s/ss, c/ç, g/gu/ge..., le professeur pourra :

- Faire collecter pendant plusieurs semaines des corpus de mots issus des écrits rencontrés ou d'un/de plusieurs texte(s) choisi(s) ;
- Une fois le corpus de mots suffisamment conséquent, proposer des activités de catégorisation : Exemple : recopier dans un texte tous les mots contenant un « s » sonore. Les catégoriser en fonction du graphème « s » ou « ss » et de l'oralisation de la lettre : « s » qui se lit /s/ ou « s » qui se lit /z/ ;
- Faire observer le corpus de mots qui contiennent « ss » : aussi, passer, passage, association, Russie... Faire remarquer que les « ss » se trouvent toujours entre 2 voyelles et s'oralisent /s/ ;
- Faire observer le corpus de mots où la lettre « s » se lit /s/ (exemple : ski, pastèque, reste, espoir... Faire remarquer que quand la lettre « s » se lit /s/, elle est placée devant une consonne ou elle est située en début de mot (exemple : soleil) ;
- Faire observer le corpus de mots où la lettre « s » se lit /z/ (exemple : maison, crise, rose, prison, case, rusé... Faire remarquer que quand la lettre « s » se lit /z/, elle est placée entre 2 voyelles ;
- Formaliser les apprentissages réalisés et en laisser une trace (collective, sous forme d'affiche et individuelle (dans un cahier, lutin...). Exemple : la lettre « s » entre 2 voyelles se lit /z/ : une **case** ;
- On écrit « ss » entre voyelles pour entendre le son «/s/». Exemple : aussi ;
- Automatiser l'utilisation de ces règles par des exercices quotidiens pouvant être réalisés en autonomie (individuellement ou en binôme) ou en atelier guidé par le professeur (groupes de besoins).

Exemples de situations de « rebrassage » :

- jeux de Kim : fondés sur la mémoire et la discrimination visuelle, ils permettent de développer l'acuité des sens, la capacité d'observation et l'attention. Le professeur demande aux élèves d'observer et de mémoriser une série de lettres, syllabes ou mots écrits au tableau. Puis, il efface deux ou trois éléments de la série et leur demande de les écrire sur leur cahier. L'entraînement à la lecture de gammes de mots comportant les mêmes difficultés peut aider les élèves. Exemples : un plongeon, un bourgeon, nous nageons... un geai, de l'orangeade, en nageant, je nageais...
- la copie flash : le professeur écrit un mot au tableau (puis un groupe de mots, une phrase, etc.). Les élèves le lisent. On leur demande, ensuite, de bien regarder le mot, puis de se le représenter et de l'épeler mentalement. Le professeur efface le mot et les élèves l'écrivent.
- le transport copie : le professeur affiche un modèle à recopier (mot, phrase contenant des mots ciblés...) à distance des élèves (dans le couloir, au fond de la classe, derrière un pan du tableau...). Les élèves, par binômes, s'entraînent à recopier à leur place le modèle affiché : un élève se déplace, autant que nécessaire, pour consulter le modèle. Son camarade totalise le nombre de déplacements et vérifie la conformité de la copie. Puis les rôles s'inversent : l'élève observateur se lève à son tour pour mémoriser le modèle. Un échange a ensuite lieu sur le nombre de déplacements de chacun et les stratégies utilisées : lettre à lettre, syllabe par syllabe, en utilisant les observations sur les valeurs positionnelles des lettres : je sais que le /s/ de « attention » s'écrit comme dans « récréation », « natation »... avec la lettre « t » placée devant « ion » pour se lire /tion/.

- la copie retournée : le même principe de travail en binôme est proposé. Le modèle est noté au dos de la feuille de l'élève. L'enfant observateur totalise le nombre de fois où son camarade consulte le modèle en retournant sa feuille.
Un travail de synthèse est indispensable pour mettre en évidence les stratégies efficaces et celles qui le sont moins.⁴

Pistes d'intervention pour les élèves n'ayant pas mémorisé l'orthographe de mots fréquents (dont les mots invariables) : le mot s'oralise correctement mais ne contient pas les bons graphèmes

La mémorisation de mots s'avère indispensable car elle fait gagner beaucoup de temps à l'élève :

- en situation de production d'écrit, elle lui permet de dépasser l'encodage des mots et d'accéder directement à leur orthographe. Pour ce qui est de la mémorisation orthographique, les mémoires visuelle, auditive et kinesthésique doivent être sollicitées conjointement. L'épellation sans le modèle sous les yeux, l'écriture réitérée d'un même mot, tout au long de l'année, participent à leur mémorisation à long terme.
- en situation de réception (lecture), la mémorisation orthographique permet d'accéder à une lecture par voie directe. L'enrichissement du répertoire lexical est par conséquent indispensable pour permettre une lecture fluente (prosodie proche du langage parlé).

La langue française est extrêmement complexe d'un point de vue orthographique : 130 graphèmes permettent d'encoder les 36 phonèmes du Français. Le son /s/, par exemple, peut s'encoder de 12 façons différentes : s, ss, c, ç, t, sc, x, cc, sth...

Il appartient donc au professeur :

- de faire prendre conscience aux élèves, lors de séances d'orthographe dédiées, de la fréquence d'utilisation des graphèmes. Par exemple, le phonème /i/ s'encode à 99 % avec la lettre « i » et à 1 % avec la lettre « y ». En cas de doute orthographique, l'élève gagnera donc à utiliser le graphème « i ». Cette prise de conscience pourra être opérée grâce à un travail sur des collectes. Par exemple, relever, sur plusieurs semaines, tous les mots rencontrés présentant le phonème « i » sur une affiche. Faire ensuite repérer l'inégalité des occurrences des graphèmes « i » et « y ». Il est à noter que pour certaines correspondances, la place du graphème dans le mot jouera un rôle sur sa fréquence (par exemple, en fin de mot le phonème /o/, s'écrit fréquemment avec le graphème « eau » qui est rare en début de mot).
- de faire mémoriser par un enseignement explicite l'orthographe des mots usuels⁵.
Des activités de visualisation mentale, d'épellation, d'écriture et d'explicitation des difficultés du mot (le mot « beaucoup » s'écrit avec le graphème « eau » et non pas le graphème « o » ou « au ». Il présente une lettre muette à la fin) seront très utiles pour permettre aux élèves de mémoriser les mots.
Exemple de démarche : écrire le mot au tableau : « J'observe le mot. Je le lis. Je repère les lettres muettes, les doubles consonnes... Je l'épelle. Je ferme les yeux et j'essaie de le voir dans ma tête. Je vérifie à nouveau comment il s'écrit et je l'écris sur une feuille syllabe par syllabe : « tou / jours ». Le professeur pourra également écrire les mots progressivement, comme s'il s'agissait de marches d'escalier : « es / esca / escalier ».
La mémorisation d'une dizaine de mots par semaine pourra être visée en CE2 (nombre à différencier selon les élèves) : les mots, mémorisés **en classe**, gagneront à être dictés quotidiennement, de façon progressive, afin d'être mémorisés durablement. Les mots à mémoriser seront des mots fréquents et présentant des difficultés orthographiques. On travaillera la mémorisation des mots présentant les mêmes difficultés au cours d'une même semaine.

4. Voir fiche éducol Cycle 2 : Exemples de situations et d'activités d'entraînement à la copie <https://eduscol.education.fr/document/14395/download>

5. Voir la liste de fréquence lexicale : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale> ou l'échelle de fréquence Dubois-Buyse : https://gray.circo70.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/7/2017/03/Dubois_Buyse.pdf

- de faire automatiser la mobilisation des règles orthographiques tenant compte de la valeur positionnelle de certaines lettres : s/ss, c/ç, g/gu/ge... Cette automatiser passe notamment par des échanges lors de dictées réflexives et par l'explicitation des règles régissant le fonctionnement de ces lettres. (voir pistes précédentes)
- de proposer de nombreuses situations de « rebrassages » des mots étudiés :
 - jeux de Kim
 - copie flash
 - transport copie
 - copie retournée
- de proposer toutes les formes de dictées réflexives⁶.
- de produire des écrits courts mobilisant le lexique mémorisé orthographiquement et les mots invariables étudiés.

Pistes d'intervention pour les élèves ne prenant pas appui sur la morphologie des mots (recours à des mots de la même famille pour trouver la lettre muette finale, par exemple : oubli/ajout d'une lettre muette finale)

De nombreux mots de la langue française se terminent par une consonne qui ne se prononce pas (plusieurs consonnes peuvent être muettes : c-d-g -l-p-s-t-x-z...). Les plus fréquentes sont le s et le t. La plupart des lettres muettes terminent des noms, des adjectifs de genre masculin, des adverbes. Elles indiquent le rapport orthographique d'un mot avec les mots de la même famille (gros/grosse ; un prêt/prêter ; un dos/dossier...).

Suggestion d'activités

- À partir d'un corpus de mots ou d'un texte choisi, proposer des activités de tri, de classement et de catégorisation.
Exemple : recopier dans un texte tous les mots se terminant par un « s » muet. Les catégoriser en fonction du sens de cette lettre muette :
 - On peut trouver des mots de la même famille permettant d'oraliser la lettre (exemple : tapis/tapisserie, tapisser...). Les corpus de mots de la même famille méritent un traitement préalable en séance de vocabulaire avant d'être mémorisés (lit, litière, literie, aliter, alité...).
 - La présence de la lettre muette finale s'explique par l'étymologie du mot.

Le professeur gagnera à expliquer, par exemple, que le « s » final du mot « repas » vient du vieux français « repast » qui signifiait « nourriture » lui-même issu du préfixe latin « re » (qui signifie « à nouveau ») et du verbe « pascere » signifiant « paître ».

- La lettre a une valeur grammaticale (s du pluriel, terminaison d'un verbe à la 2^e personne du singulier...).
- Voir les pistes concernant la mémorisation de l'orthographe des mots fréquents.

Le professeur gagnera à

- Prendre appui sur les erreurs de lecture de ses élèves (exemple : l'élève oralise « Ils jouent » par / ils jouan/ pour mener explicitement des séances d'orthographe sur le rôle des lettres muettes porteuses d'indices grammaticaux : nt, e, s, x...
Des catégorisations de corpus de mots se terminant par « ent » gagneront à être menées selon l'oralisation ou non du « ent ». Exemple : ils jouent, souvent, elles chantaient, le vent, prudent, elles lancent...

6. Voir fiche éducol Cycles 3 et 4 : différentes formes de dictées <https://eduscol.education.fr/document/16489/download>

Une institutionnalisation doit être menée à la suite des observations formulées par les élèves. Une trace écrite collective ou/et individuelle doit servir de référentiel facilement consultable lors des activités de lecture et d'écriture. Exemple : les verbes conjugués avec ils ou elles se terminent par « ent ». Cette terminaison est muette (on ne prononce pas /en/. Exemples : Ils chantent – Elles jouent.)

- Mener des séances de grammaire explicites sur l'utilisation des lettres muettes grammaticales : Exemple : à partir d'un corpus d'étiquettes recto verso, faire fabriquer des phrases. Le recto des noms communs, des adjectifs et des verbes sera écrit au singulier, le verso au pluriel. Les élèves, par petits groupes, devront se mettre d'accord pour composer une phrase correctement orthographiée. Exemple : garçon/garçons – Les – prudents/prudents – surveille/surveillent – les – environ/environs.

Les séances de grammaire sont en effet idéales pour mener un travail explicite approfondi autour de la morphosyntaxe (étude des liens entre les différents mots de la phrase).

Dans le domaine *écrire* : *encoder puis écrire sous dictée*, les objectifs d'apprentissage en fin de CE2 sont les suivants :

À la fin de l'année, orthographier correctement les mots fréquents, réguliers et irréguliers et des phrases selon les accords étudiés dans le cadre de dictées.

Dans le domaine *vocabulaire* : *mémoriser l'orthographe des mots*, les objectifs d'apprentissage en fin de CE2 sont les suivants :

- Écrire correctement sous la dictée les mots réguliers et irréguliers fréquemment rencontrés.
- Tenir compte des accents.
- S'appuyer sur des critères morphologiques (radical, préfixe et suffixe) et analogiques pour orthographier correctement les mots.

Exemples de réussite

- L'élève copie, y compris en copie différée, des listes de mots par analogie ainsi que les mots irréguliers les plus fréquents.
- Il écrit sous la dictée sans erreur graphophonémique en mobilisant ses connaissances et sa mémoire.
- En production d'écrits, il fait preuve de vigilance orthographique dans des écrits courts qui ciblent spécifiquement l'orthographe lexicale.
- Il orthographie les mots appris et met en œuvre des raisonnements orthographiques fondés sur la morphologie lexicale pour orthographier des mots inconnus (ex. : il s'appuie sur beau pour orthographier beauté).

Les ressources pour aller plus loin

Les guides fondamentaux pour l'enseignement

- [Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 »](#)
- [Le guide « La grammaire du français, terminologie grammaticale »](#)
- [Le guide « La grammaire du français du CP à la 6^e »](#)

Les objectifs de fin d'année de cette fiche ont évolué conformément à l'entrée en vigueur à la rentrée 2025 des programmes de français et mathématiques de cycle 2 parus au BO du 31 octobre 2024.