

## Prise en charge de la précocité au sein de la classe

### Quelques exemples

#### Introduction

*Les exemples qui suivent ont été mis en œuvre dans une ou plusieurs classes de collège.*

Ils présentent des séances d'orthographe et de grammaire. L'un d'eux concerne également la maîtrise d'un genre littéraire, le théâtre, et de sa spécificité. Chacun s'inscrit dans une progression précise qui n'est rappelée que brièvement.

Ils ont en commun le souci de prendre en compte **la différence des rythmes et des méthodes d'apprentissage** et de permettre ainsi aux EIP de s'inscrire dans un cadre qui leur correspond. Cette différenciation, bénéfique aux EIP, l'est également aux autres élèves dont les plus faibles peuvent ainsi progresser.

Car s'il est vrai que l'enfant intellectuellement précoce ne peut être pris en charge efficacement qu'au sein du groupe classe, il en va de même pour les autres élèves. Permettre à tous les élèves d'acquérir les mêmes compétences et les mêmes connaissances, nécessite une double prise en charge : celle du groupe et celle de l'individu. **Être soi au sein d'un groupe** est une des conditions nécessaires à tout apprentissage.

Un autre paramètre dont on ne peut faire l'économie pour l'EIP comme pour les autres élèves est **l'estime de soi**. **Réussir une tâche, terminer dans les temps**, être fier de son travail face à l'enseignant et face à ses pairs est primordial. Car si l'EIP se sent différent, il se sent souvent inférieur. A son propos on parle de «complexe de l'albatros» dont les «ailes de géant l'empêchent de marcher».

Un écueil important aux apprentissages est **la frustration** qu'ils engendrent souvent. En effet, chez les EIP en particulier, le fait de devoir se borner à une seule tâche ou à une seule réflexion est ressenti comme une souffrance. Les enfants précoces ont une grande capacité à «digresser», ce qui les empêche souvent de se concentrer sur un objectif précis et, de ce fait, d'adhérer à la progression prévue par l'enseignant. La prise en compte de cette frustration fait également partie des séances proposées. Elle n'est pas contradictoire avec le «bonheur d'apprendre» évoqué plus haut. **Apprendre la frustration** est nécessaire pour «apprendre à apprendre», c'est à dire à **gérer son temps**, à ne pas déborder du **cadre imposé**, à finir une tâche avant d'entreprendre autre chose, bref, à «travailler», dans l'acception scolaire du terme.

**Travailler pour soi-même, travailler avec les autres, travailler avec l'enseignant...** Ce travail nécessite un **cadre précis**, défini par l'enseignant et accepté par chaque membre du groupe. On borne trop souvent le cadre aux consignes d'un exercice. Dans les exemples qui suivent, le cadre est à la fois plus rigide et plus vaste. Plus rigide parce qu'il borne les activités dans l'espace et dans le temps. Plus vaste parce que le contenu est adapté à chacun selon ses compétences. Plus vaste aussi parce que les digressions sont possibles dans le cadre et qu'elles sont mêmes souhaitables. Ces digressions, nécessaires aux EIP, sont ici des «approfondissements» demandés à l'enfant précoce qui peut donc donner libre cours à sa soif d'apprendre.

Cependant, il ne s'agit pas seulement de rendre les élèves plus heureux ou de leur redonner confiance, mais de produire un outil d'apprentissage personnalisé. Elles sont fondées sur le postulat suivant : la réussite produit de la réussite. Mettre l'élève en situation de **réussite** n'est donc pas un but en soi mais un moyen dont la fin est une série de réussites successives dans l'acquisition du socle commun de compétences.

# Expérience de pédagogie différenciée en grammaire

**Objectif** : fixer les notions de classes grammaticales et de fonction grammaticale à partir des préacquis des élèves.

Effectif : 28 élèves

Niveau 3°

Durée : 2h de travail, 1h30 d'évaluation (qui est également un « travail » à part entière)

## Observation : séance 1 (1h)

**Exercice classique** à partir d'un texte, la consigne étant, « donnez la nature et la fonction des mots et groupes de mots soulignés ».

Correction en classe entière qui révèle des confusions au niveau de l'emploi des termes grammaticaux. Un groupe possède à peu près les notions de base, un autre groupe connaît les termes mais ne peut les employer à bon escient, un troisième groupe ne connaît même pas les termes.

**Je pose alors une série de questions** auxquelles ils doivent me répondre en toute franchise

Êtes-vous sûrs de pouvoir définir :

Un groupe nominal

Un sujet

Un COD

Un COI

Une proposition

Une préposition

**Les réponses obtenues me permettent de définir des groupes de travail.** Les élèves ont été prévenus que la séance suivante porterait sur un apprentissage ou un approfondissement de ces notions et qu'ils travailleraient en groupes.

## Travail en groupes séance 2 (2h)

**Groupes** de 2 ou 3 élèves de même niveau de compétence

**Outil** : grammaires, dictionnaires, manuels, fiches récapitulatives ...

**Tâche** : produire un outil simple qui permette à un élève de 6° de comprendre les notions de classe grammaticale et de fonction grammaticale.

**Barème de notation** :

Justesse et richesse du contenu : /10

Originalité et aspect attractif de la forme, adaptée aux élèves de 6° : /10

**Support** : Tableau, graphique, textes, illustrations, exercices...

Après avoir oralisé la consigne, je les ai laissés réfléchir seuls à la complexité de la tâche. Certains se sont mis à construire des tableaux, d'autres des graphiques, des diagrammes circulaires, tandis que d'autres fouillaient dans les « outils » pour trouver des documents leur permettant de comprendre ce que je voulais.

**Mon objectif inavoué** : se construire sa propre représentation d'une notion complexe.

Pour les plus avertis, l'exercice développe la compétence d'adaptation du discours à un public précis et enrichit des connaissances grammaticales préacquises puisqu'une partie de la note porte sur la « richesse » du contenu.

Pour les autres, la tâche consiste à se plonger soi-même dans la grammaire, à poser des questions, à fixer ses connaissances afin de les transmettre. Pour cela, les fiches récapitulatives de quelques notions de base sont plus faciles à utiliser que les manuels de grammaire.

Le travail commencé en classe est à terminer à la maison. La date d'évaluation orale est fixée dès le départ.

## Résultats

**Les avertis** : diagrammes, courbes, fonctions affines (on fait varier x, le nom, en fonction de y, sa fonction...) des statistiques à partir d'un texte (nombres de COD, de Sujets, de COI...), des exercices

d'application dont les supports sont des textes littéraires étudiés en classe et dont ils ont fait varier les genres.

**Les moins avertis** : des représentations originales comme

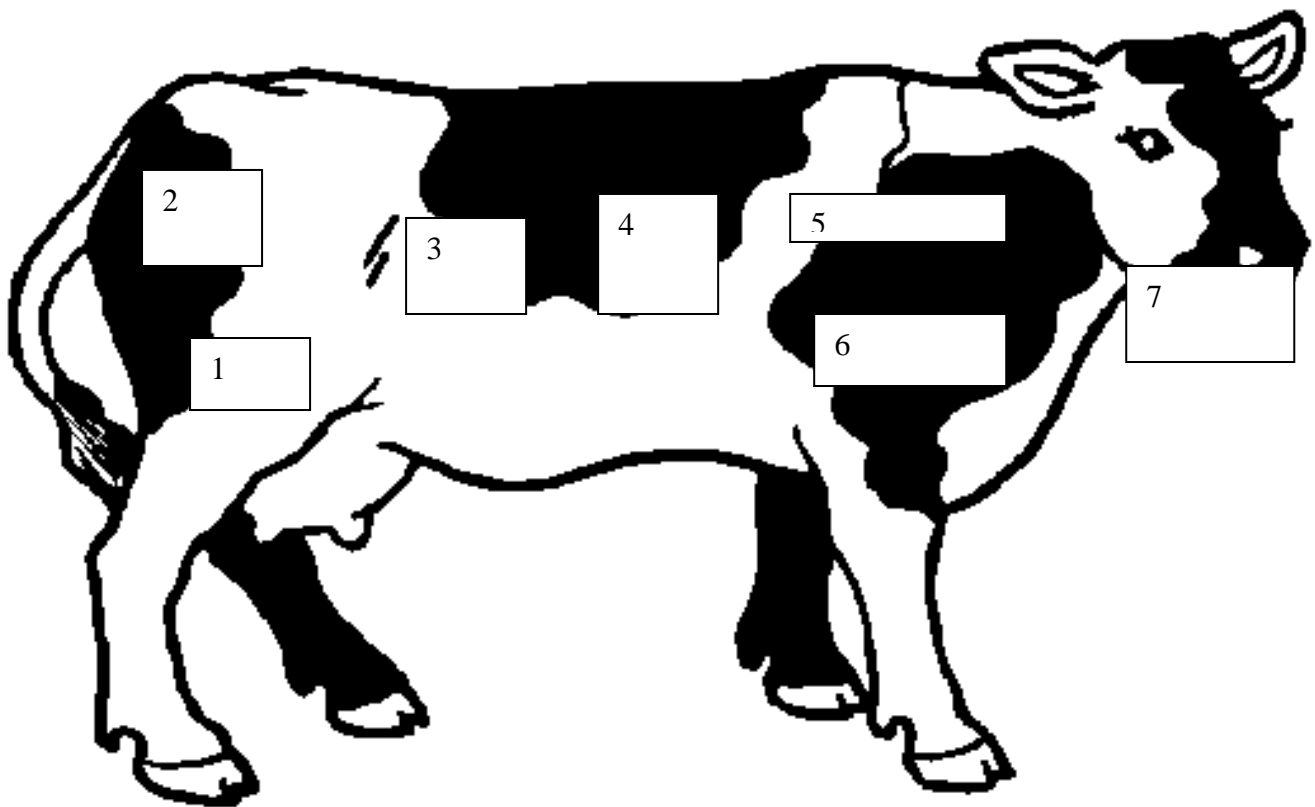
## La vache grammaticale

(Reconstitution personnelle du travail des élèves qui ont fait un dessin format A3)

Groupe très faible

Les classes grammaticales sont représentées comme des quartiers de boucherie. Les fonctions n'apparaissent pas, le travail n'a pas pu être mené jusqu'au bout, mais les élèves qui l'ont réalisé ne savaient même au départ pas ce qu'était un GN !

Les élèves expliquent que, pour communiquer, c'est à dire produire un discours, on doit procéder de la même manière que lorsque l'on prépare une recette, les ingrédients étant les mots que l'on ne peut pas insérer n'importe où ni n'importe comment. Lors de leur présentation, les élèves ont insisté pour mettre les onomatopées et interjections au niveau de la langue ! Dans la même veine, il y a eu également un cochon et 2 moutons !



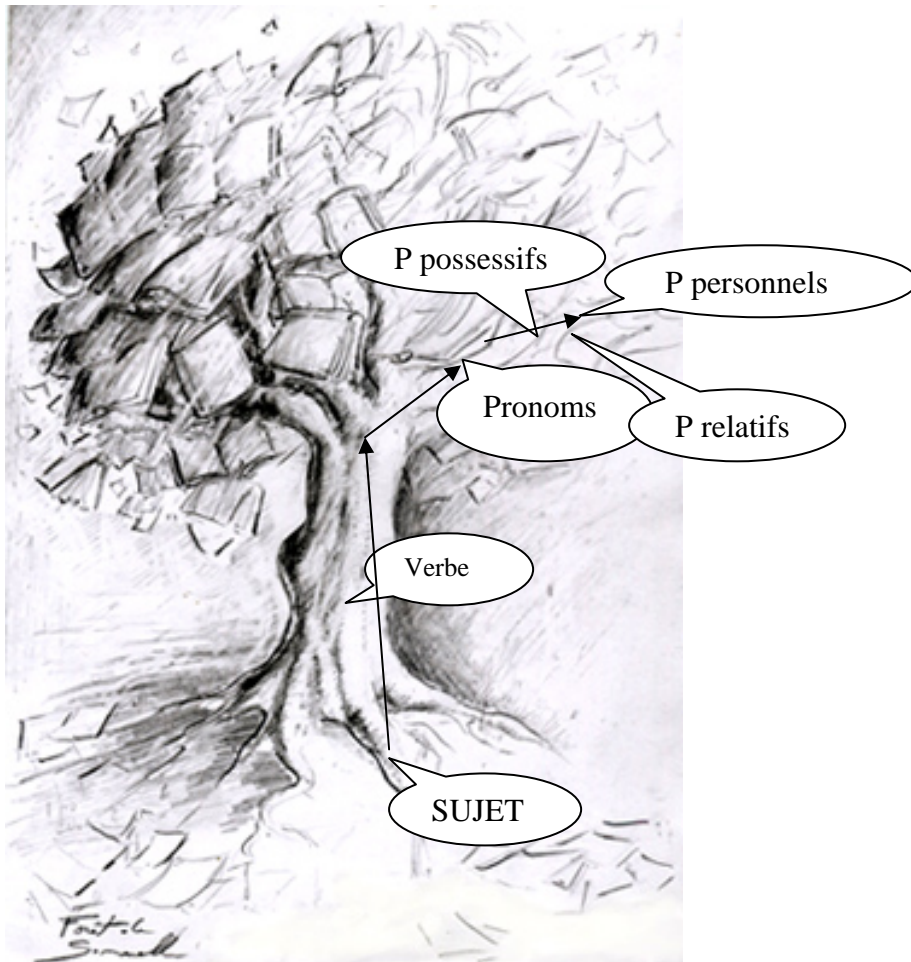
1	2	3	4	5	6	7
Verbe	Préposition	Adverbe	Nom	Déterminants	Adjectifs qualificatifs	Interjections Onomatopées

## L'arbre grammatical

Groupe faible

Les classes grammaticales sont représentées dans les racines. Elles donnent naissance aux branches qui forment des groupes de mots. L'arbre réalisé est original et, même s'il comporte des imperfections, il a le mérite de créer une représentation intéressante du langage (le dessin ci-dessous ne reproduit qu'en partie leur travail)

Le dessin fonctionne sur le même principe que la vache, mais il est plus complet : les fonctions apparaissent clairement et elles ont un lien direct avec la nature des mots. Par exemple, les racines « sujet » ne peuvent que donner des branches GN ou pronom. Lesdits pronoms se décomposent également en petites branches (pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, indéfinis, relatifs). On voit que les élèves sont allés plus loin dans la réflexion.



Représentation partielle du travail des élèves. A noter que l'une d'entre elles est dyslexique et qu'elle a imposé aux autres un cheminement qui part des branches pour aller jusqu'aux racines, ce qui n'a choqué personne dans son groupe.

## **Compte-rendu : séance 3 (1 h)**

Chaque groupe vient présenter à la classe sa propre représentation de la notion.

Une note est alors attribuée pour chaque groupe. Les critères choisis permettent un mini-débat sur :

L'originalité : subjectif

La justesse et la richesse du contenu : objectif

Les notes s'échelonnent de 12 à 20.

C'est l'arbre grammatical qui, même s'il n'a pas la meilleure note, est choisi à l'unanimité par la classe pour être affiché et présenté aux élèves de 6° ! (travail mené par un groupe très faible, sans aucune notion de grammaire complètement fixée)

Originalité et adaptation du discours au public de 6° : /10

Richesse du contenu et justesse des informations : /5

### **Prolongements**

Le commentaire des textes étudiés peut être nettement approfondi. Certaines notions ont été fixées et il est plus aisé de jongler avec les sujets, les pronoms, les adverbes... termes qui, jusque là, n'avaient pour la moitié d'entre eux, aucun sens.

### **Et les « forts en grammaire » ?**

Ils ont produit des choses étonnantes qui mêlent souvent les maths et le français. Ils ont consulté des grammaires pour approfondir leurs connaissances et ils ont produit des analyses de texte en fonction de leurs observations grammaticales auxquelles ils ont donné du sens (ce qui est le but !!!) .

Personne n'a donc été lésé et tous, à des degrés divers, sont parvenus à franchir une étape supplémentaire dans l'acquisition de compétences liées à l'analyse des textes littéraires ou non.

# Pratiquer la dictée différenciée

## Introduction

L'exercice de la dictée a été maintes fois remis en question. Il n'en reste pas moins qu'il fait aujourd'hui partie de l'épreuve du Brevet... Il nous faut donc entraîner nos élèves. Mais comment les faire progresser ? Et comment dépasser ce simple exercice pour améliorer l'orthographe en général, autrement dit l'écrit, dans tous les cours ?

Voici ce qui est généralement pratiqué :

### La dictée classique

Étape 1 : Le professeur lit un texte inconnu 1 fois, le dicte puis le relit.

Étape 2 : Les dictées sont ensuite évaluées selon un barème immuable et selon une notation négative. Les erreurs lexicales (ou orthographe d'usage) sont considérées comme « moins graves » que les erreurs grammaticales et, de fait, elles « comptent » moins.

Étape 3 : Le professeur rend les copies et procède à une correction des erreurs les plus « graves ». Quelques règles d'orthographe sont ensuite notées. Ce sont les mêmes pour tous les élèves et dépendent du niveau de la classe. Elles sont ensuite considérées comme acquises. Le professeur est donc en droit de passer à autre chose, à d'autres règles et à d'autres leçons.

Constat : les « bons » élèves progressent normalement, les « moyens » ont toujours des difficultés et les « mauvais » ne progressent pas (ou très peu).

### La dictée préparée

Le processus est le même, mis à part que l'élève est censé connaître le texte.

Constat : Les « bons » ont des bonnes notes, les « moyens » sont rassurés et préparent leur texte, les « mauvais » semblent ne pas l'avoir lu, ce qui est d'ailleurs souvent le cas, persuadés qu'ils sont d'être « nuls » quoiqu'ils fassent !

### La dictée « à trous »

Certaines règles d'orthographe sont alors privilégiées. L'élève « remplit les trous » à l'aide des mots dictés. Il fait appel à des connaissances acquises lors d'une leçon précise et n'est évalué que sur des faits de langue en rapport avec cette leçon.

Constat : Si les mêmes faits de langue sont repris dans une dictée classique, on constate qu'ils ne sont pas forcément repérés par les élèves. Les erreurs qu'on avait cru pouvoir éradiquer reviennent !

### La « surveillance » orthographique :

Chaque professeur de l'équipe pédagogique se charge de « surveiller » l'orthographe de ses élèves en l'intégrant à sa grille de notation. Parfois, c'est le professeur de français qui évalue les compétences orthographiques dans les copies ou les copies de leçons d'autres matières. On conseille souvent aux élèves de « faire attention » de se « relire »...

Dans tous les cas, **le constat reste identique**. Bien sûr, il y a les leçons magistrales (et nécessaires, à mon avis) mais elles restent à ce point détachées de l'exercice de dictée (dans l'esprit des « mauvais en orthographe ») qu'on a presque envie de les abandonner puisque les « bons » savent déjà presque tout et s'ennuient ferme tandis que les autres ne progressent pas.

Voici donc une **petite méthode** qui, sans faire de miracles et sans remettre en question la forme de l'exercice de dictée (auquel les parents eux-mêmes tiennent dur comme fer !) a le mérite de faire travailler chacun selon ses propres besoins.

**NB** : Je note en italiques ce qui m'a paru spécifique aux EIP et que j'ai développé dans l'introduction. En caractères gras, je reprends certains des mots clé qui y figurent.

## La dictée différenciée

### Étape 1

En classe. La durée de cet exercice varie en fonction du niveau des élèves. Une fois qu'ils en ont pris l'habitude, on ne doit pas dépasser 30 mns.

L'exercice se déroule en **3 temps**

**Temps 1** Lecture d'un texte (connu ou pas) durée : 5 mns

**Temps 2** Dictée : durée 10 mns

**Temps 3** Relecture : durée 5mns

**Temps 4** Questions des élèves : durée variable

Durant les 3 premiers temps, **le silence absolu** est exigé. Si un élève prend la parole pour une raison ou une autre durant ces étapes, il a automatiquement 0. On peut signer un contrat avec la classe. Cela m'arrive tous les ans de commencer la première dictée avec des larmes... C'est le prix à payer pour que l'attention (compétence du pilier 8) soit respectée. *Pour l'EIP, cette exigence est souvent difficile à admettre. Elle participe de la **frustration** mais a le mérite de ne pas durer trop longtemps et de déboucher (enfin !) sur une prise de parole.*

Durant le quatrième temps, les élèves ont 10minutes (environ) pour poser des questions, c'est à dire me demander de réciter telle ou telle règle. Je leur demande chaque fois de se concentrer plus particulièrement sur les verbes mais ils peuvent me demander quasiment n'importe quoi. Selon le niveau des classes, j'exige que la classe grammaticale des mots faisant question me soit précisée. *Si l'élève ne peut pas le faire, les autres sont tenus de l'aider ! C'est ainsi que se crée petit à petit une sorte **d'entraide, essentielle à l'intégration de tous au sein de la classe.*** Il n'y a pas non plus de tabous. Si un élève ne fait toujours pas la différence entre certains homophones simples comme « son » et « sont », il sait qu'il ne sera pas jugé. Cela oblige à se relire, à prendre conscience de ses lacunes... Bien sûr, cela doit également se faire dans le calme. Je demande, afin d'être plus efficace, de souligner durant la relecture (temps 3) les mots dont les élèves ne sont pas sûrs. *Durant cette étape, les EIP, en difficulté ou non, sont particulièrement actifs. Ils prennent soudain conscience de **ne pas être face à un savoir magique** et acceptent (puisque les autres le font) de remettre en question certaines de leurs certitudes.* Durant ce questionnement, certains m'ont déjà demandé de ménager un « temps mort », quelques minutes de silence total durant lesquelles il leur est plus aisé de se concentrer.

**Étape 2 :** Je note les dictées /10, selon un barème classique. (-0.5 usage, -1 grammaire) ET j'entoure dans chaque copie un maximum de 5 erreurs que je choisis (pour les « 0 » parmi des erreurs « graves » : accord sujet/verbe, homonymes grammaticaux... Je prépare (le plus souvent possible) une feuille de correction. (cf. document joint) Cette feuille est une aide pour les premières dictées. Au bout de 4 dictées, les élèves deviennent souvent autonomes.

**Étape 3 :** Je rends les copies et je leur demande de corriger, ou plutôt d'expliquer les 5 erreurs entourées. Cette correction est notée /10

### Cas particuliers

Celui qui a 10 n'a rien à corriger ! Je lui donne autre chose à faire (mais c'est rare !!!)

Celui qui a eu 0 pour avoir parlé pendant la dictée a le texte avec 5 mots entourés, à expliquer.

J'explique la manière dont je souhaite qu'ils corrigent, autrement dit qu'ils « expliquent ».

Je consacre une séance à cette correction pour les 2 ou 3 premières dictées. Chacun avance à son rythme et, comme la correction est notée, chacun s'applique à « rattraper » les points perdus dans la dictée.

### Exemple de correction

Le chien blancs.

L'élève recopie le mot juste et rédige ensuite l'explication suivante:

Blanc : adjectif qualificatif qui s'accorde avec le nom auquel il se rapporte. Ici, le nom est « chien » masculin singulier, donc blanc ne prend pas de « s ».

Avec cet exercice, on fait de l'orthographe, bien sûr, de la grammaire, de l'explication de texte, du vocabulaire, de l'argumentation... Bref, chacun s'intéresse au texte et interroge ses propres difficultés. Ce n'est pas révolutionnaire, mais cela donne tout de même des résultats. L'EIP est obligé de dépasser le stade du savoir magique pour accéder à un savoir reposant sur des connaissances véritables. Il peut approfondir certaines règles, remettre en question ce qu'il pensait être vrai (expérience souvent douloureuse), reconnaître ses erreurs pour les dépasser. Le cadre étant le même pour tous, il ne se sent pas seul à errer sur les chemins tortueux de l'orthographe. Et puis, je l'ai déjà dit, pour celui qui a toujours 10, il existe d'autres activités : rédiger une fiche expliquant un fait de langue à destination de ses pairs, préparation d'un exposé sur un problème particulier, réflexion sur certains accords épineux... *En aucun cas l'EIP n'est lésé. Il doit toujours avoir « quelque chose à faire » et « à faire partager aux autres ». L'histoire de la langue, l'ancien français, la phonétique... Autant de « savoirs savants » qu'il est heureux de s'approprier. Mettez-lui dans les mains une grammaire de l'ancien français à la page « conjugaison » et demandez-lui de trouver 4 ressemblances et 4 différences avec le français contemporain. Vous serez surpris ! Mais ne le faites que s'il a toujours 10... Là encore, il reste dans le **cadre** « étude de la langue » et n'a pas le loisir de s'y soustraire... Il prend cependant conscience que ce cadre est finalement plus large que la petite dictée proposée au début de l'activité et, ainsi **élargi à sa mesure**, il l'accepte généralement sans même s'en apercevoir.*

Bien sûr, cela demande une pratique régulière (en moyenne une fois toutes les 2 semaines). Mais, si en début d'année, le travail de l'enseignant est assez important, au fur et à mesure, il y a moins de préparation.

Au final, les élèves obtiennent une note d'orthographe sur 20

Dictée /10

Correction /10 *Ceux qui ont un travail différent à accomplir sont également évalués.*

**Etape 4** : Nous fixons ensemble des règles d'orthographe acquises. C'est à dire qu'après Noël, il y a des questions auxquelles je ne réponds plus. C'est la classe qui doit répondre à celui qui achoppe encore sur certaines difficultés. C'est ce que nous appelons la règle du « un pour tous, tous pour un ». Certains élèves en PPRE ont droit à un aide-mémoire.

*NB : Cette méthode ne concerne pas les élèves présentant des dysorthographies pathologiques.*

*Avec certains élèves en très grande difficulté, il m'est arrivé de faire simplement recopier le texte sans erreurs. Ce n'est qu'un pis aller... Une manière de les intégrer tout de même à la classe. Une manière de ne pas les laisser s'enfoncer dans l'illettrisme. Pour finir, ils tentent tout de même des questions, ils considèrent leur texte comme un écrit perfectible. Et ils enseignent par là ce que l'on tente d'enseigner aux EIP : l'acceptation de la frustration !*



## Correction de la dictée n°1

**Pour corriger une erreur d'orthographe d'usage :** Recopie le mot juste 5 fois en indiquant sa classe grammaticale.

*Exemple :*

*La sultane : nom féminin la sultane, la sultane, la sultane, la sultane.*

**Pour corriger une erreur de conjugaison :** recopie le verbe juste, indique son infinitif, le temps et le mode auxquels il est employé et son sujet.

*Exemple :*

*M'accorderez-vous : verbe accorder au futur simple de l'indicatif. Son sujet est vous.*

**Pour corriger les autres erreurs :** recopie le mot juste et explique ton erreur en t'aidant du tableau.

Orthographe d'usage	Conjugaison Accord du verbe avec son sujet	Accord des adjectifs qualificatifs	Les homophones à ne pas confondre	La différence entre l'infinitif et le participe passé
Noms  La sultane Le marchand	Qui conduisait	L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.  Deux chiens noirs	<b>Et/est</b> <b>Et</b> : et puis (conjonction de coordination) <b>Est</b> : était (verbe être) <b>Et je suis sûr</b>	<b>INFINITIF</b> Je vais vous raconter (battre, finir)
	Ce qui m'est arrivé		<b>Ces/ses</b> <b>Ces</b> : ceux-là <b>Ses</b> : les siens <i>Ces deux chiens noirs</i>	
Adjectifs qualificatifs  étonnant sûr	Vous venez d'entendre		<b>Ce/se</b> <b>Ce</b> : cela, celui-là... pron ou déterminant démonstratif. <i>Ce qui m'est arrivé</i> <i>Ce marchand</i>	<b>PARTICIPE PASSE</b> Quand je vous l'aurai contée (battue, finie)
	Quand je vous l'aurai contée		<b>Quand/quant</b> <b>Quand</b> : au moment où <b>Quant</b> : en ce qui le concerne <i>Quand je vous l'aurai contée</i>	
	Quand le premier vieillard eut achevé		<b>a/à</b> <b>a</b> : avait (verbe avoir) <b>à</b> : préposition	
Pronom personnel moi	M'accorderez-vous		<b>Son/sont</b> <b>Son</b> : le sien (déterminant possessif) <b>Sont</b> : étaient (verbe être) <i>Son histoire</i>	
voici	Vous trouverez			
encore	Et lui dit			

## Correction de la dictée n°1

Extrait du manuel de français p.25 « Tu vas commencer...je ne veux pas être dérangé. »

Tu vas commencer un nouveau roman. Détends-toi. Concentre-toi. Ecarte de toi toute autre pensée. Laisse le monde qui t'entoure s'estomper dans le vague. La porte, il vaut mieux la fermer ; de l'autre côté, la télévision est toujours allumée. Dis-le tout de suite aux autres : « Non, je ne veux pas regarder la télévision ! » Parle plus fort s'ils ne t'entendent pas : « Je lis ! Je ne veux pas être dérangé. »

### Pour repérer ses erreurs

**En rouge** : orthographe grammaticale

**En vert** : orthographe d'usage (on peut souvent trouver une règle pour l'orthographe d'usage mais ce n'est pas toujours le cas. Lorsqu'il est impossible d'expliquer l'orthographe d'un mot de manière logique, il faut le recopier 5 fois correctement).

### Pour corriger ses erreurs

**Erreurs sur les verbes** : Donner l'infinitif du verbe, son temps, son mode et son sujet (ou la personne à laquelle il est employé).

Exemple « je lis » : verbe lire au présent de l'indicatif, son sujet est « je », il prends un « s ».

**Cas particulier** : le mode impératif employé dans la dictée.

**RAPPEL** : L'impératif est un mode qui ne comporte que 3 personnes. Il sert à donner des ordres. Il n'a pas de pronom personnel sujet.

**L'emploi du tiret** : Entre un verbe à l'impératif et un pronom personnel, on met un tiret.  
«Concentre-toi» «Détends-toi»

L'emploi du « s » à la deuxième personne : **Le plus souvent, les verbes du premier groupe ne prennent pas de « s » à la deuxième personne**

«Concentre-toi» (se concentrer) «Ecarte de toi» (écarter) «Laisse le monde» (laisser)

**Exceptions** : quand le verbe est suivi des pronoms indéfinis «e » ou «y», on met un «s» pour faire la liaison. Manges-en Restes-y

**Le verbe aller (cas particulier)** : Va, allons, allez. Mais on écrit vas-y

### Autres erreurs

**Verbe pronominal** : «s'estomper» (c'est un verbe qui s'emploie toujours avec un pronom)

**Pronom t'** : «s'ils ne t'entendent pas» (s'ils n'entendent pas toi)

**Accord sujet verbe** : si ils ne t'entendent pas (verbe entendre au présent de l'indicatif qui a pour sujet « ils », il prend donc «ent»)

**E et er** : Lorsqu'on hésite on remplace le mot par un verbe du 3° groupe (battre), si la transformation est possible, le mot est un infinitif, il prend donc «er») «s'estomper» «la fermer»

**S entre 2 consonnes** : «s'estomper» (entre 2 consonnes, le «s» se prononce s, il n'est donc pas nécessaire de mettre 2s.)

**Mots et expressions invariables** : «tout de suite» «mieux»

**Accord de l'adjectif** : «allumée» L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Exemple : «allumée» s'accorde avec le nom «télévision», féminin singulier, il prend donc «ée».

**M devant M, B, P** : «s'estomper»