Orthographe lexicale au cycle 3 : enjeux, stratégies, difficultés

Pauline Mesmacque

▶ **To cite this version:**

Pauline Mesmacque. Orthographe lexicale au cycle 3 : enjeux, stratégies, difficultés. Education. 2013. dumas-00862348

HAL Id: dumas-00862348

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862348

Submitted on 16 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013

Orthographe lexicale au cycle 3 : enjeux, stratégies, difficultés

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : MESMACQUE Pauline
SITE DE FORMATION : IUFM de Villeneuve d'Ascq
SECTION : 7

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Madame GIPPET Fabienne
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Didactique de la langue française

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

UNIVERSITÉ D'ARTOIS

SOMMAIRE

Introduction **p. 1**

I] L'émergence des questionnements initiaux **p. 2**
1) Les manuels scolaires
2) Les textes officiels

II] L'élève : spécificités des acquisitions en orthographe lexicale **p. 3**
1) Rôle et place de l'enfant dans cet apprentissage
2) Les processus d'acquisition de l'orthographe chez les élèves
3) Un apprentissage inconscient ? Implicite ?

III] L'orthographe lexicale : de la théorie à la prescription et aux outils **p. 6**
1) Ambiguïté du statut de l'orthographe : entre valeur graphique et valeur phonique
2) Mise au point théorique : Nina Catach et le plurisystème graphique
3) Les travaux de Nina Catach et la circulaire du 3 mai 2012 : convergences et/ ou divergences ?
4) Les échelles

IV] Moyens de mémorisation des connaissances en orthographe lexicale **p. 12**
1) Les obstacles à la mémorisation dans ce domaine
2) Les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves et qui doivent être favorisées par le maître selon les cas
3) Différentes études en écho à ces constantes d'apprentissage

V] Présentation du questionnement de recherche, du dispositif de recueil de données envisagé et du type de données à recueillir **p. 18**
1) Les premières idées de mise en place du dispositif de données et d'hypothèses de travail

2) Une seconde piste de réflexion envisagée..
3) Consultation de manuels scolaires
4) Resserrement du questionnement de recherche et modification du dispositif de recueil de données envisagé
41. Choix d'hypothèses
42. Choix d'une technique de prise de données et justification
43. Pistes d'observation par rapport au cahier-outil
44. Pistes d'observation par rapport à l'organisation plus générale de cet enseignement

VI] Recueil des données et analyse **p. 28**

Conclusion de la recherche p. 38

Conclusion générale du mémoire p. 40

Annexes

Bibliographie

Sitographie

Ayant fait des études de Lettres, et les erreurs d'orthographe des enfants comme des adultes m'exaspérant plus ou moins, je m'intéresserai à l'apprentissage de l' orthographe, bien que ce soit une matière relativement « boudée » par les élèves. De plus, on entend souvent dire que le niveau baisse, que les élèves sont de moins en moins bons mais ne serait-ce pas les méthodes de l'apprentissage de l'orthographe qui seraient à revoir ? Un article du *Monde*, *« Orthographe : le niveau des écoliers en chute »*, daté du 4 mai 2012, atteste également de cette idée tout en insistant sur la circulaire du ministère de l'éducation nationale du 3 mai 2012 qui prône un enseignement explicite et progressif de l'orthographe.

Mon parcours de Lettres me permettait déjà, avant toute entrée dans un livre quelconque, de différencier orthographe lexicale et orthographe grammaticale. A la vue de ce que j'ai pu observer, en stage et dans les manuels ou même par rapport à ce que l'on a pu nous dire en cours de français à l' I.U.F.M. , il m'a paru que l'orthographe grammaticale était souvent plus ciblée par les enseignants que l'orthographe lexicale. Ainsi, par exemple dans les dictées, les fautes d'orthographe grammaticale, telles que les fautes d'accord, semblent plus sanctionnées que les fautes d'orthographe lexicale qui paraissent plus secondaires. Même s'il me parait plus difficile d'enseigner l'orthographe lexicale, (et c'est cette difficulté même qui me motive aussi à chercher dans ce sens) puisqu'il ne semble pas y avoir toujours de règles aussi efficientes qu'en orthographe grammaticale, ce champ de l'orthographe m'interpelle pleinement puisque je soutiens l'idée selon laquelle, (idée que j'ai par ailleurs trouvée chez André Ouzoulias, agrégé de philosophie, professeur-formateur à l' I.U.F.M de Versailles et spécialiste de l'apprentissage de la lecture-écriture et de ses difficultés, dans un article intitulé *« La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif »*, *Cahiers pédagogiques n°474, (juin 2009)* page 24*: **« Cette analyse conduit à pressentir que l'orthographe est cruciale dans le développement des capacités de lecture. »***) de bonnes connaissances en orthographe lexicale favorisent et améliorent la lecture et tout particulièrement la compréhension en lecture. En outre, laisser par exemple, lors d'une dictée, l'orthographe lexicale de côté, c'est courir le risque que l'enfant mémorise de fausses orthographes qu'il aura écrites lors de cette même dictée. C'est ce que l'on retrouve là encore dans l'article d'André Ouzoulias à la page 25 du *Cahiers pédagogiques n° 474* : ***« En effet, si les erreurs orthographiques produites sont plausibles sur le plan graphophonologique (MEZON par exemple), cela ne peut que perturber la mémorisation du patron correct. Le risque est en effet, qu'en se donnant à concevoir, à***

écrire et à relire des formes inexactes, l'élève apprenne implicitement ces erreurs et que cela nuise à la mémorisation du lexique orthographique. ». Il serait donc ici également intéressant de s'interroger sur le rapport avec les méthodes de lecture, la façon d'aborder et de structurer l'orthographe lexicale dès le C.P. de façon pertinente pendant les séances de lecture.

I] L'émergence des questionnements initiaux

1) Les manuels scolaires

Ce qui m'a d'abord interpellé dans le domaine de l'orthographe lexicale lorsque j'ai consulté des manuels scolaires (*L'atelier de français*, CE1 et *Etude de la langue*, CE2), c'est la relation graphème/ phonème, qui me semble difficile pour les enfants, d'où d'ailleurs, leurs nombreuses fautes d'orthographe lexicale puisque dans la langue française, un même son peut s'écrire, dans bien des cas, de différentes manières. Comment alors leur faire retenir que tel mot s'écrit -eau-, tel autre -o- , tel autre encore -au- ? Comment leur faire mémoriser que certains mots ont des lettres finales ou non muettes ? L'apprentissage de l'orthographe lexicale ne relève-t-il alors seulement que d'un apprentissage par cœur ?

2) Les textes officiels

Même si l'horaire hebdomadaire consacré au français a diminué depuis 1968 (on est en effet passé de 15 heures par semaine en C.P. en 1968 contre 10 heures en 2012... ce qui expliquerait aussi peut-être en partie une certaine baisse du niveau), la dimension de l'orthographe lexicale occupe aussi une place importante dans les instructions officielles. Ainsi dès le cycle des apprentissages fondamentaux, il est précisé, dans la partie ***« Orthographe » : « Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. ».*** Dans le cycle des approfondissements, on retrouve même un paragraphe intitulé ***« orthographe lexicale »*** qui préconise l'idée selon laquelle : ***« L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge) ou de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p) est maîtrisée. L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables,***

ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée. L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence) .»

A la lecture des instructions officielles, on se rend déjà compte que plusieurs cas se font jour : les cas où l'élève peut apprendre en raisonnant et les cas où il faut apprendre en mémorisant. La seule lecture des Instructions Officielles a donc déjà fait progresser le premier questionnement posé dans la partie qui précède, à savoir : « L'apprentissage de l'orthographe lexicale ne relève-t-il que d'un apprentissage par cœur ? ». En effet, cela peut paraître anodin mais à notre stade une véritable automatisation, une véritable intériorisation et appropriation des règles qui régissent l'orthographe lexicale s'est, le plus souvent, opérée. On en viendrait presque à oublier ces règles lorsqu'elles existent et cela avait été plus ou moins mon cas. Or, il est primordial que les élèves en prennent conscience, avant que ne s'opère peut-être aussi, à leur tour, une automatisation.

II] L'élève : spécificités des acquisitions en orthographe lexicale

1) Rôle et place de l'enfant dans cet apprentissage

Le deuxième chapitre de *Didactiques de l'orthographe (1992),* ouvrage dirigé par Jean-Pierre Jaffré (docteur en linguistique et spécialiste de la genèse de l'écriture), est quant à lui, destiné à la place, au rôle actif de l'enfant dans l'apprentissage de l'orthographe. A la page 84, l'auteur se propose également, en se fondant sur une analyse de J. Cantin, de mesurer l'impact du vocabulaire sur l'orthographe dans des écoles suisses. Les résultats ont été très mitigés puisque l'enseignement systématique du vocabulaire n'a pas eu les effets escomptés. Pour Cantin (*L'apprentissage du vocabulaire et de l'orthographe : un sondage pour mesurer l'efficacité de dix ans d'enseignement au niveau élémentaire, 1978)*, il est donc nécessaire de développer une autre stratégie d'apprentissage : ***« partir de l'enfant, rechercher des structures simples, développer le goût de l'orthographe et étudier tout le vocabulaire français. »*** M. Gey, page 116, souligne lui aussi la nécessité d'une pédagogie en spirale dans laquelle la priorité est également donnée au système phonogrammique. (*Pratiques, n°25, 1979*). Jaffré, lui, à la page 117, propose une démarche pédagogique qui s'articule en trois axes : chercher, organiser et connaître. On doit en effet partir, avec les

élèves, d'un questionnement de l'orthographe, suivi d'hypothèses qui ont pour but d'organiser les connaissances graphiques. Selon Jaffré, la notion de fréquence est essentielle dans les processus d'acquisition en orthographe. A la page 120, Chauveau, quant à lui, (chercheur à l' INRP en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie) fait l'expérience du livret phonologique dans lequel les phonèmes sont pris en compte avec leurs différents graphèmes. Il semble que ce soit pour les élève un outil bénéfique selon son analyse.

Il apparait dès lors nécessaire de prendre en compte, dès le début des apprentissages, et notamment en CP, la diversité des graphèmes pour un même son, ou tout au moins, au fur et à mesure des rencontres, ainsi que la question de la fréquence. Il ne faudrait cependant pas mettre sur le même plan les graphies rares et les graphies fréquentes : « i » et « y » par exemple.

2) Les processus d'acquisition de l'orthographe chez les élèves

A la page 41 de l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* de Catherine Brissaud (professeur des universités en sciences du langage) et Danièle Cogis (maître de conférences en sciences du langage), ouvrage qui est en outre le plus récent sur le sujet et qui prend la forme d'une sorte de synthèse des travaux de recherches actuels, les auteurs expliquent la « mise en place de la phonographie » qui se fait en deux moments : avant la découverte du principe phonographique où ***« le jeune enfant passe de gribouillis à des suites de lettres »*** et la découverte du principe phonographique ***« quand l'enfant comprend que la chaîne écrite correspond à la chaîne orale »***. L'enfant ***« commence [donc] à analyser la chaîne orale en phonèmes. »*** puis il évoluera vers la morphographie. On peut ici noter que les auteurs se réfèrent aux travaux d'Emilia Ferreiro, travaux fondateurs de la psycho-genèse de la lecture-écriture, qu'André Angoujard nous évoque dans *Savoir orthographier.* Néanmoins, Brissaud et Cogis prennent en compte la dernière organisation des apprentissages dans ce domaine. L'ouvrage est, en quelque sorte, le plus actualisé sur le sujet.

Et si la mise en place de la phonographie s'effectue en deux temps principaux, qu'en est-il de l'acquisition des morphogrammes ? Dans le quatrième chapitre de *Didactiques de l'orthographe* et plus précisément vers la page 113, l'auteur nous expose une étude de Chaumont (*Repères n°54 « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe au CP et au*

CE1 ? ») dans laquelle il analyse les processus d'acquisition de l'orthographe. Ainsi, en CP, les élèves transcrivent les phonèmes dans les graphèmes les plus fréquents. L'accentuation est souvent maîtrisée tandis que les lois de position ne le sont pas encore. Le découpage en mots graphiques est quant à lui plus ou moins assimilé, sauf pour les lexèmes débutant par une voyelle, ou encore pour les expressions inconnues des enfants. La conclusion est la suivante : ***« En tout état de cause, le sous-système des morphogrammes est acquis bien plus lentement que celui des phonogrammes. »***

3) Un apprentissage inconscient ? Implicite ?

La page 126 de *Didactiques de l'orthographe* pourrait également enrichir ma réflexion puisqu'il s'agit du plan expérimental mené par Lamarche. S'intéressant à l'acquisition du code phonographique, il se demande si l'apprentissage de l'orthographe lexicale ne se fait pas de façon inconsciente chez les enfants. Ses quatre hypothèses sont les suivantes : ***« la mémorisation de la représentation graphémique de chacun des mots de la langue ne suffit pas. / il faut en plus associer progressivement, à chaque phonème, les diverses expressions graphémiques qui peuvent le représenter. / il faut une maîtrise progressive des règles de formation des suites graphémiques correctes dans cette langue. / des expressions graphémiques les plus fréquentes de ce phonème. ».*** Les trois premières hypothèses sont affirmées, la dernière infirmée.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale relève donc aussi a priori pour une part, de l'inconscient, de l'implicite. J'ai également retrouvé cette idée qui me semble tout à fait pertinente même si elle paraît légèrement déresponsabiliser le travail de l'enseignant dans un powerpoint de l'académie de Clermont intitulé ***« L'orthographe en cycle 2 et 3 ».*** Les auteurs de ce powerpoint insiste en effet sur la ***« puissance de l'apprentissage implicite »*** en orthographe. Selon eux, il existe une ***«une mémorisation sans intention d'apprendre, par simple imprégnation »*** et ils insistent aussi sur l' ***«organisation des faits mémorisés par repérage inconscient des régularités ».*** Catherine Brissaud et Danièle Cogis, dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* insistent également sur cette idée.

Ces lectures font donc petit à petit évoluer ma réflexion. Par l'écart qui s'opère entre graphie et phonie dans la langue française, et sur lequel nous reviendrons plus spécifiquement, l'apprentissage de l'orthographe lexicale s'en trouve d'autant moins facilité

pour les élèves. La diversité des graphèmes pour un même son semble devoir être appréhendée dès le début des apprentissages. L'enseignant, se doit alors de partir de l'élève, de lui accorder une place active dans les apprentissages pour que ces derniers opèrent avec efficacité. Les élèves, comme dans tout autre domaine, doivent être amenés à se questionner sur l'orthographe des mots, à organiser et structurer leurs connaissances. La notion de fréquence apparaît, en outre, très importante. De plus, étant donné que l'apprentissage de l'orthographe lexicale est un processus relativement complexe chez les élèves, avoir des notions sur la façon dont ils évoluent dans cet apprentissage (des phonogrammes vers les morphogrammes, comme on a pu le voir précédemment, ainsi que le poids de l'apprentissage inconscient et implicite) et sur leurs difficultés permettra certainement, à mon avis, aux enseignants de mieux structurer cet apprentissage et que ce dernier soit d'autant plus efficace.

L' ouvrage *Didactiques de l'orthographe,* m'a également fait prendre un premier contact avec Nina Catach, linguiste et directrice de l'équipe de recherche Histoire et structure des orthographes et systèmes d'écriture au CNRS. C'est de cette façon que je me suis plus spécifiquement tournée vers ses travaux.

III] L'orthographe lexicale : de la théorie à la prescription et aux outils

1) Ambiguïté du statut de l'orthographe : entre valeur graphique et valeur phonique

Avant de me pencher sur des lectures plus spécifiques, il m'a semblé nécessaire d'avoir une idée générale de l'apprentissage de l'orthographe. C'est pourquoi je me suis tournée vers l'ouvrage dirigé par Jean-Pierre Jaffré (docteur en linguistique et spécialiste de la genèse de l'écriture), *Didactiques de l'orthographe* (1992) qui m'a fait principalement découvrir deux tendances majeures de l'orthographe, deux conceptions qui chacune à leur façon, selon Jaffré, vont ***« influencer la pédagogie de l'orthographe »*** (page 25). L' une de ces conceptions est centrée sur l'oral, l'autre sur l'écrit et de ce fait, Jaffré nous présente une série de chercheurs illustrant ces deux conceptions. Ainsi, jusqu'aux années 1970, un certain nombre de théoriciens se sont retrouvés dans une conception phonologique de l'orthographe ; c'est la conception centrée sur l'oral qui trouve largement son origine chez de Saussure pour qui la langue c'est l'oral. L. Legrand considérait par exemple que

l'écriture devrait retranscrire pour l'œil le langage oral. Renard et Vion considéraient eux, que la ***« forme graphique [était] subordonnée à la forme phonique. »*** (page 26). Mais dans le milieu des années 1970, Mahmoudian a commencé à souligner le problème de l'écart entre graphie et phonie. Selon lui, l'orthographe française n'est pas ***« une graphie phonologique »*** mais elle n'est pas non plus un ***« système purement idéographique »*** (page 28). La seconde conception est quant à elle, largement centrée sur l'oral et l'on retrouve dans cette veine des théoriciens comme Ters pour qui l'orthographe ***« n'est pas la seule transcription phonologique de la langue ; elle constitue idéo-visuellement un moyen de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrage de la signification, qui seule compte. »*** (page 29).

2) Mise au point théorique : Nina Catach et le plurisytème graphique

Il m'a ensuite paru indispensable de m'interroger sur ce que recouvrait réellement la notion d'orthographe lexicale. Pour ce faire, je m'intéresserai plus particulièrement aux travaux de Nina Catach et à son ***« plurisystème graphique »***. Un chapitre est d'ailleurs consacré à cette notion dans *Savoir orthographier* (1994), d'André Angoujard et plus spécifiquement des pages 92 à 99. Ce chapitre débute par une définition de Nina Catach de l'orthographe qui met en évidence la composante linguistique et sociale de l'orthographe : ***« Manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). […] L' orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. ».*** Après avoir distingué domaine alphabétique et domaine extra-alphabétique, on nous expose le ***« plurisystème »*** de Nina Catach à la page 95. Il existe en effet plusieurs systèmes constituant notre orthographe : le principe phonogrammique ***« selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral »***, le principe morphogrammique ***« selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et des informations lexicales »***, et le principe distinctif ou logogrammique ***« selon lequel notre orthographe distingue des mots homophones »***. On nous explique ensuite des pages 96 à 99 ce que sont les graphèmes (***« plus petite unité distinctive de la chaîne écrite »***), les phonogrammes (***« graphèmes***

chargés de transcrire les phonèmes »), les morphogrammes (grammaticaux et lexicaux), les logogrammes et les idéogrammes. A la lecture de cette synthèse, on pourrait conclure que la notion d'orthographe lexicale recouvre en fait celle de principe phonogrammique, de morphogrammes lexicaux ainsi que ce qui relève des lettres étymologiques et historiques : les consonnes doubles purement graphiques étymologiques (ville, gaffe) ou historiques (honneur, homme), les lettres latines (doigt, temps...), les lettres grecques (rhétorique, rythme..).

3) Les travaux de Nina Catach et la circulaire du 3 mai 2012 : convergences et/ou divergences ?

La circulaire du ministère de l'éducation nationale publiée le 3 mai 2012 qui s'appuie sur ces travaux, insiste aussi sur les deux dimensions de l'orthographe ; à savoir orthographe lexicale et grammaticale et définit l'orthographe lexicale comme étant ce qui ***« participe à l'automatisation de la reconnaissance des mots tout comme à l'accès au sens. Son apprentissage nécessite la mémorisation de la forme des mots les plus fréquents, réguliers et irréguliers, dès le cours préparatoire. Les activités de mémorisation, conduites au cours des cycles de l'école élémentaire, contribuent à l'enrichissement du vocabulaire par la fréquentation de mots plus rares. Cela implique une action pédagogique adaptée pour apprendre à mémoriser toutes les lettres du mot, à les restituer sans erreur et à utiliser le mot dans un contexte susceptible d'en modifier l'orthographe. »*** . Selon cette directive, l'orthographe lexicale doit faire l'objet de courtes séances quotidiennes pour fixer la mémorisation des mots.

Dès lors, on se rend compte en comparant les travaux de Nina Catach et ce que préconise la circulaire, que l'orthographe lexicale n'est pas envisagée de la même façon. En effet, les Instructions officielles, tout comme cette circulaire, ne distinguent pas, contrairement à Nina Catach, les différents types d'orthographe lexicale (les cas où l'on peut trouver par loi de position, par analogie par exemple et les cas où seule la mémorisation est efficiente). Dans la circulaire, en effet, il semble que le domaine de l'orthographe lexicale soit réduit à la simple mémorisation. En outre, les enseignants ne disposent pas, dans ce domaine, de propositions précises d'action, ni dans la circulaire, ni dans les Instructions officielles. Il n'existe pas non plus, à cette date, de document d'accompagnement pour ce domaine d'apprentissage. Un document d'accompagnement

d' étude de la langue (« ORL » à l'époque) allait paraître en 2006 quand le gouvernement et les Instructions Officielles ont changé. Un seul concernant l'orthographe lexicale existe aujourd'hui et il envisage le rapport entre lecture au CP et orthographe lexicale. Il s'agit de *Lire au CP 2008*, mais cela ne nous concerne pas ici directement. Les enseignants ont donc seulement à leur portée les travaux de didactique et des sites académiques (travaux de groupes d'IEN- CPAIEN).

Suite à ces lectures, il m'est d'autant plus apparu que l'enseignement de l'orthographe lexicale était un enseignement complexe déjà par la nature et le statut même de l'orthographe française mais aussi et surtout par les discordances qu'il peut exister entre les travaux de didactique (tels que ceux de Nina Catach) et les prescriptions des textes officiels et plus récemment celles de la circulaire sur l'orthographe de mai 2012. Ces discordances et le manque d'indications, le manque d'outils ont suscité d'autant plus de questions chez moi. Sur quoi alors se basent concrètement les enseignants pour organiser cet apprentissage ?

4) Les échelles

En outre, en voulant faire des recherches complémentaires sur Internet, j'ai trouvé, sur le site de l'académie de Grenoble, que Nina Catach avait établi une ***« liste orthographique de base »*** dans laquelle elle énumère les adjectifs, les verbes, les mots et les noms les plus fréquents de la langue française. Cette hiérarchisation des termes m'a fait pensé à une autre échelle rencontrée dans un article d'Agnès Florin (professeur à l'Université de Nantes) sur la maternelle et le rapport oral/ écrit, il s'agissait de l'échelle EOLE.

Si les enseignants n'ont que de faibles indications données par les Instructions Officielles ou par les documents d'accompagnement concernant l'orthographe lexicale, ils ont néanmoins à leur disposition ces outils que sont les échelles et qui sont basées sur des travaux théoriques aujourd'hui admis. Le problème est qu'il en existe plusieurs. Quelles sont alors ces échelles ? Sont-elles prises en compte et connues par les enseignants ? Si oui, laquelle ou lesquelles? Et comment peut se justifier leur choix pour une échelle plutôt qu'une autre ?

Ters, Mayer et Reichenbach ont proposé une échelle dans *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* en 1970. La réalisation de cette échelle que les auteurs

qualifient d'échelle *« **de difficulté orthographique** »* s'est appuyée sur l'enquête sur le vocabulaire fondamental du français écrit et sur ***« la difficulté orthographique des termes les plus usités »*** (page 10). Les mots, qui ont été dictés aux enfants dans un contexte, dans une phrase, ont ensuite été classés en 43 groupes contenant un nombre variable de mots. Chaque échelon, sauf pour les premiers, correspondrait aux acquisitions d'un trimestre. Un indice de difficulté, appelé R, a été calculé selon le rapport nombre de formes/ nombre total de fautes. Cette échelle comprend 3725 mots.

Le chapitre 4 de *Didactiques de l'orthographe*, et plus particulièrement les pages 101 à 104, aborde la question de l'utilisation de l'échelle Dubois-Buyse et de l'A.P.I au sein d'une expérimentation dans une classe.

J'ai également lu l'introduction de l'ouvrage *EOLE* (2002) de Béatrice et Philippe Pothier, au sein de laquelle il est expliqué que la construction de cette échelle a été basée sur la presse nationale, tout en prenant en compte les travaux antérieurs. L'échelle compte 11 694 termes (on mesure alors ici la différence avec l'échelle Dubois-Buyse) et se présente par pourcentage de réussite. Un mot est considéré acquis lorsqu'il est correctement orthographié par 75% de la population étudiée même si, comme l'expliquent les auteurs, un terme n'est pas toujours définitivement acquis par les enfants. Les élèves de CM2 font, en effet, parfois plus d'erreurs que ceux du CP parce qu'ils ont appris et mémorisé plus de façon de transcrire les phonèmes en graphèmes, d'autant plus que certaines relations phonographiques posent plus problème aux enfants que d'autres. C'est ainsi le cas de la transcription des phonèmes semi-consonnantiques, des géminées, de la distinction difficile entre sourdes et sonores. L'enseignant se doit donc d'être très rigoureux dans l'analyse phonologique. L'échelle EOLE peut donc être utilisée dans le cadre des dictées ou dans celui des écrits spontanés.

Dans l'ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, de Catherine Brissaud et Danièle Cogis, les auteurs donnent également des éléments concernant les progressions en orthographe lexicale. Ainsi, selon eux, il faut tenir compte ***« de la fréquence des mots ou du répertoire des mots dont les élèves ont besoin. »*** (page 17). Ils proposent ensuite une mise au point sur les échelles qui existent pour aider les enseignants dans ces choix. On a donc des outils qui renseignent sur la fréquence des mots comme Manulex qui est une base informatique de données donnant la fréquence des formes fléchies dans 54 manuels de lecture ou encore le site du ministère de l'éducation nationale

qui propose une liste alphabétique, une liste par fréquence décroissante et une liste par nature et fréquence décroissante. En outre, pour connaître la difficulté d'un terme, les enseignants peuvent aussi soit se référer à l'échelle Dubois-Buyse, ou à l'échelle d'acquisition en orthographe lexicale, comme je l'ai déjà exposé.

Cette importance des échelles lexicales se relient pour moi à un questionnement qui m'avait interpellé chez Béatrice Pothier, enseignante-chercheuse dans le domaine de la langue maternelle ou étrangère, orale ou écrite et notamment dans son ouvrage *Comment les enfants apprennent l'orthographe,* 1996, à la page 85 : ***« Un enfant est-il capable d'orthographier n'importe quel mot à n'importe quel moment de son apprentissage ? ».*** Dans la deuxième partie, concernant l'orthographe lexicale, le premier chapitre (pages 87-90) est consacré au ***« système de la langue ».*** Elle insiste ensuite dans le deuxième chapitre sur le problème pour les enfants de la segmentation en mots de la chaîne orale et sur la nécessaire progression dans l'apprentissage de l'orthographe des mots. Il convient également selon Béatrice Pothier de distinguer le niveau d'apprentissage sémantique et le niveau d'apprentissage graphique. Elle rappelle, en outre, que les enfants procèdent par stade dans leur apprentissage, en convoquant Piaget et les échelles d'acquisition à la page 99 : ***« Des outils existent, qui permettent de proposer aux enfants des évaluations correspondant à leur niveau : les enseignants n'ont pas le droit de ne pas s'en servir. »***

On retrouve donc, dans les échelles, la question de la fréquence, et plus particulièrement la question de la fréquence des mots dans la langue. La différence entre les échelles provient essentiellement du fait que les supports utilisés pour rechercher les mots les plus fréquents diffèrent. Il s'agit parfois de manuels scolaires, de revues pour enfants, etc.... ou encore en fonction du vocabulaire acquis à un âge précis en ce qui concerne l'échelle Dubois-Buyse. Par ces échelles, on perçoit très bien que l'accent est mis sur la mémorisation toujours en fonction de la fréquence des mots, comme on a pu le voir. Cependant la mémorisation « pure » n'est pas forcément, à mon avis, le procédé le plus efficace en ce qui concerne l'orthographe lexicale, elle ne devrait intervenir, en quelque sorte, qu'en dernier recours, lorsque d'autres procédés tels que l'analogie ne permettent pas de fixer l'orthographe des mots, lorsque aucune règle n'est efficace. Or, les échelles, quelles qu'elles soient, ne contiennent pas seulement des termes pour lesquels l'orthographe ne peut être explicitée et expliquée. Il convient donc de les utiliser intelligemment.

A ce stade, mes différentes lectures et ce qu'elles m'ont apporté, ont fait émergé la

problématique suivante : En ce qui concerne l'orthographe lexicale, que ce soit dans les textes officiels ou dans les ouvrages théoriques, on retrouve partout la même idée: les enfants doivent accroître quotidiennement leur lexique et non pas seulement connaître des mots nouveaux et leur signification mais aussi savoir les écrire. Il m'est en outre apparu, au fil de mes lectures, que l'enseignement de l'orthographe lexicale pouvait parfois reposer sur des règles (m devant m,b,p par exemple) ou sur des analogies entre des mots de même famille. Cependant, lorsqu'aucune règle ni aucune analogie ne permet d'expliquer l'orthographe d'un mot, comment fixer la mémorisation de l'orthographe de ces mots, quelle stratégie faut-il adopter pour aider les enfants à mémoriser ? Je m'intéresserai donc à la mise en place de cet enseignement particulier.

IV] Moyens de mémorisation des connaissances en orthographe lexicale

1) Les obstacles à la mémorisation dans ce domaine

Pour répondre à cette question des obstacles à la mémorisation en orthographe lexicale, je me suis tout d'abord tournée vers l' ouvrage de Catherine Brissaud (professeur des universités en sciences du langage) et de Danièle Cogis (maître de conférences en sciences du langage) de 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Il s'agit en fait d'un ouvrage destiné aux enseignants qui prend en compte des travaux de didactique dont les leurs. Cet ouvrage, que j'ai déjà évoqué, m'a donc renseignée principalement sur deux aspects : ce qui constitue les obstacles de la mémorisation de l'orthographe lexicale et les façons de remédier à cette mémorisation.

Après avoir indiqué que ***« l'orthographe lexicale relève plutôt de la mémorisation »*** page 10, la distinction est faite entre apprentissage de l'orthographe lexicale et apprentissage de l'orthographe grammaticale. Étant donné que les mots ne s'écrivent pas forcément en français comme ils se prononcent, il est nécessaire d'apprendre ***« quels graphèmes particuliers composent chaque mot. »*** (page 12) . Mais cette mémorisation est plus ou moins difficile et les auteurs font ici un état des lieux de ce qui peut faire obstacle à cette même mémorisation. La mémorisation est en effet plus ou moins complexe selon que le mot est fréquemment rencontré ou non, selon que sa graphie est fréquente ou non, selon le nombre de graphèmes potentiels, s'il y a ou non des lettres muettes, s'il existe des homophones ou non. La simple fréquence des mots qui, on l'a vu,

était un critère déterminant à l'élaboration de la plupart des échelles orthographiques, ne semble pas ici un critère suffisant. Si les échelles orthographiques nous avaient donc permis d'insister sur le critère de la fréquence (critère tout de même primordial dans le domaine de l'orthographe lexicale), la lecture de l'ouvrage de Catherine Brissaud et de Danièle Cogis nous a permis d'aller plus loin dans notre réflexion. Hormis la fréquence, d'autres paramètres entrent donc également en jeu et ceux-ci sont tout autant importants et à prendre en considération pour créer les conditions favorables à un apprentissage de l'orthographe lexicale. Il ne suffit donc pas de rencontrer fréquemment tel ou tel mot pour en fixer la mémorisation.

En outre, la difficulté de l'orthographe lexicale réside bien aussi dans le fait qu'elle nécessite beaucoup de temps et d'efforts et sa complexité tient essentiellement, comme on a pu déjà le voir, à la relation phonèmes/ graphèmes, comme les auteurs l'expliquent à la page 81.

Cette lecture a donc fait progresser ma réflexion. En effet, avant de se pencher sur les moyens, les stratégies mises en œuvre par le professeur et/ou les élèves, il convenait, à mon avis, de s'intéresser plus spécifiquement à ce qui fait obstacle à la mémorisation pour répondre de façon plus pertinente et mieux adaptée au détournement de ces obstacles. De nombreux paramètres entrent en ligne de compte et la fréquence, la rencontre des mots n'est pas le seul facteur déterminant. Il ne suffit alors pas qu'un élève rencontre fréquemment le même mot pour qu'il se l'approprie. Cette idée, soutenue par Catherine Brissaud et Danièle Cogis, montre en quelque sorte, les limites des échelles orthographiques ou tout au moins de l'utilisation qui peut en être faite.

2) <u>Les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves et qui doivent être favorisées par le maître selon les cas</u>

Procédant par tâtonnement, j'ai alors décidé de continuer mes lectures dans le domaine de l'acquisition de l'orthographe lexicale afin de tenter d'affiner encore mon sujet.

Un article de Michel Fayol, universitaire et spécialiste en psychologie cognitive, « Les difficultés de l'orthographe » m'a intéressée. Il est issu de la revue *Cerveau et Psycho n°3* de septembre-novembre 2003, et plus précisément de la partie « Dossier Apprentissage ». Après avoir expliqué en quoi l'orthographe française était ***« une des plus***

difficiles au monde », il nous explique le principe alphabétique et insiste sur le fait que ***«la seule connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes ne permet de transcrire correctement qu'environ la moitié du lexique. ».*** La mémorisation des mots passe donc selon lui par trois effets : par celui de la lexicalité, par celui de la fréquence et par celui de l'analogie. Ces trois effets peuvent être précisés de la sorte ; la lexicalité correspond aux rapprochements avec les mots de la même famille, la fréquence correspond au nombre de fois auquel les enfants sont confrontés aux mêmes mots (c'est la répétition des rencontres) et l'analogie correspond aux rapprochements des mots pour lesquels un même son s'écrit avec la même graphie.

Je me suis également intéressée à l'article d'André Ouzoulias que j'ai déjà évoqué : ***« La mémorisation de l'orthographe lexicale : un enjeu décisif »***. Cet article précise la façon selon laquelle les élèves mémorisent les connaissances orthographiques lexicales. Il distingue trois moyens à la page 25 du *Cahiers pédagogiques n°474*, (juin 2009) en précisant au préalable deux choses : ***« Il y a bien sûr, le facteur de la répétition des rencontres avec l'orthographe correcte (en lecture, et surtout en écriture). Mais la mémorisation des mots écrits est d'autant plus facile que le matériau est analysé, relié à d'autres connaissances et organisé. »*** Quoi qu'il en soit, les élèves parviennent à mémoriser l'orthographe lexicale à l'aide de la graphophonologie. Le fait d'avoir compris la relation graphème/phonème facilite donc réellement la mémorisation de l'orthographe lexicale. Les élèves peuvent aussi mémoriser cette orthographe grâce à l'aide de relations analogiques. Ainsi selon les exemples d'Ouzoulias : ***« maison comme mai, maîtresse, semaine, mairie... »*** ou enfin la troisième façon de retenir l'orthographe lexicale est de faire réfléchir les élèves sur la morphologie : ***« maison explique maisonnée, maisonnette... ».***

Dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, de Catherine Brissaud et Danièle Cogis, les auteurs, après avoir expliqué les difficultés de la mémorisation de l'orthographe lexicale, s'attachent à donner des moyens pour favoriser cette mémorisation. Ainsi, il faut sélectionner les mots que les élèves doivent savoir selon leur niveau, il faut ensuite manipuler les mots en les classant (cf page 86 : ***« le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe. »*** et ils distinguent différents types de mémoire qui jouent tous un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe : la mémoire épisodique, la mémoire sémantique, la mémoire procédurale, la mémoire à court terme et

la mémoire de travail). Pour faciliter la mémorisation, il faut également identifier les similarités morphologiques. Une procédure précise est donnée à la page 13 : ***« On favorise la mémorisation en demandant aux élèves d'observer le mot écrit dans ses différentes dimensions : sa prononciation, son découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes éventuellement, et en reliant ces éléments avec sa graphie. Ensuite, on efface le mot et on leur demande de chercher à voir encore dans leur tête sa structure et la succession de ses graphèmes, avant de le copier, puis de l'écrire sans modèle. Une fois que les élèves sont habitués à concentrer ainsi leur attention, ils peuvent travailler à deux ou seuls. »***

Ainsi, si l'on compare les trois propositions qui viennent d'être faites, on peut tout de suite dégager certaines constantes dans les méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Michel Fayol et André Ouzoulias donnent tous deux clairement les trois mêmes axes. ***« Le facteur de la répétition »*** évoqué par André Ouzoulias correspond chez Michel Fayol à la question de la fréquence. Les relations analogiques sont également convoquées par ces deux auteurs et la question de la morphologie chez André Ouzoulias correspond à celle de la lexicalité chez Michel Fayol. Brissaud et Cogis, elles, si elles reprennent en partie les idées qui viennent d'être évoquées puisqu' elles insistent en effet sur le fait que les mots doivent être manipulés, classés, étudiés en fonction de leurs similarités morphologiques, semblent aussi et surtout insister sur l'importance de la mémoire visuelle.

3) <u>Différentes études en écho à ces constantes d'apprentissage...</u>

Un article de Sébastien Pacton, chercheur à l'Université Paris Descartes, Institut Universitaire de France, laboratoire de Psychologie et Neurosciences cognitives, intitulé ***« L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français »*** m'a paru très intéressant dans cette continuité. Il nous expose en effet plusieurs études reprenant les procédures d'apprentissage en orthographe lexicale que l'on vient d'évoquer. Il nous présente donc une étude de 1998 de Sprenger-Charolles qui analyse la fréquence, mais aussi une étude sur l'écriture par analogie. Et ce qui est le plus intéressant ici, c'est la précision, la mise en garde qu'il nous apporte : ***« l'écriture par analogie dépend avant tout de la disponibilité du mot référence dans le lexique orthographique. » .*** Si l'élève ne dispose pas du mot référence dont il a besoin, l'écriture par analogie ne peut donc pas fonctionner. Il lui faut

donc une sorte de vocabulaire de base pour pouvoir procéder de cette façon.

D'autres études sont évoquées dans cet article comme celle de Martinet. Ce dernier a aussi mis en évidence le fait que les effets de fréquence et d'analogie qui peuvent être convoqués par les élèves dépendent de la contextualisation. L'étude de Martinet a en effet consisté à présenter aux enfants une dictée de mots sélectionnés dans leurs manuels de lecture. La conclusion tirée était la suivante : ***« Lorsque les mots utilisés sont représentatifs du lexique des mots rencontrés par les enfants en tout début d'acquisition, des effets de fréquence et d'analogie sont mis en évidence beaucoup plus précocement que ne le postulaient les modèles traditionnels de l'acquisition de l'orthographe. »*** La question de la contextualisation est donc ici bel et bien posée puisque les mots qui sont appris en contexte (ici par rapport aux mots rencontrés dans les manuels des enfants) sont plus facilement mémorisés par les enfants.

Si l'auteur envisage la fréquence et l'analogie, il soulève également un problème intéressant concernant les lois de position notamment. En effet, selon l'auteur, on trouvera très rarement écrit chez les élèves ***« pomme »*** de cette façon ***« ppomme »*** ou ***« obéir »*** de cette façon ***« eaubéir »*** car il y a des règles : les consonnes ne sont pas doublées en début de mot, et [o] ne s'écrit jamais « eau » en début de mot. Le problème que soulève l'auteur concernant ces lois de position est là encore très intéressant. ***« En revanche, l'écriture correcte de ces mots ne permet pas de déterminer si les scripteurs sont sensibles à ces différentes régularités ou s'ils connaissent l'orthographe spécifique de ces mots. ».*** Une part d'incertitude demeure donc.

D'autres études allaient aussi dans ce sens comme celle de Pacton, Fayol et Perruchet que l'on retrouve dans l'article *« L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités »* de 1999. Ces derniers ont demandé à des enfants d'écrire sous dictée des pseudomots trisyllabiques pour voir si les élèves transcrivaient le son /o/ en fonction de sa position dans le mot ou encore une autre étude aussi de 2001 à propos du redoublement de consonnes. Ils avaient postulé le fait que les élèves sauraient reconnaître que certaines consonnes ne sont jamais employées en format double (« d » par exemple). Pacton avait lui aussi mené une étude pour savoir si les enfants acquièrent implicitement une règle relative à la position des doubles lettres dans les mots français. Le rapport à la règle, aux lois de position semble être tout de même assez étrange chez les élèves et la conclusion de l'auteur

résume très bien ces ambiguïtés : ***« dans le cas de régularités descriptibles sous forme de règle, la connaissance orthographique apprise implicitement ne correspondrait toutefois pas à des règles telles que « les consonnes sont doublées uniquement en position médiane », même après au moins cinq ans d'exposition à l'écrit et même chez des élèves ayant un bon niveau d'orthographe lexicale. »*** Cela pose donc un problème intéressant : est-il pertinent de faire apprendre des règles d'orthographe aux enfants ?

Enfin, l'auteur évoque également la morphologie comme procédure d'apprentissage en orthographe lexicale. Selon lui, les informations morphologiques permettent de choisir entre plusieurs transcriptions d'un même son. Par exemple, savoir que le diminutif « ette » s'écrit toujours de cette façon empêchera des orthographes comme « maisonnaite » au lieu de « maisonnette ». Il nous expose alors une étude de Sénéchal qui date de 2000. Ce dernier a proposé à des enfants des mots « opaques » et des mots « morphologiques » dont la consonne muette finale est en fait prononcée dans des dérivés. Ainsi « jument » est un mot « opaque » mais « grand » un mot « morphologique ». Le résultat de cette étude est que les enfants orthographient mieux les mots « morphologiques ». L'étude de Pacton de 2001 confirme cette idée. Mais ce n'est pas tant le résultat de cette étude qui m'a intéressée. C'est surtout là encore la mise en garde qui est apportée par rapport à ce type de raisonnement. Le recours à la morphologie peut, en effet, aussi amener à des erreurs : par exemple, ajouter un -t- à numéro en liaison avec le mot « numéroter », « numérotation ». (Pacton et Casalis, 2006).

Ces différentes études permettent, elles aussi, de faire progresser ma réflexion et me donneront sans doute des pistes pour l'élaboration des items de mon dispositif de recueil de données. Si l'auteur reprend différents procédés que l'on a pu déjà évoquer (fréquence, analogie, morphologie...), le fait d'avoir des résultats concrets de recherche est peut-être encore plus significatif. En effet, l'accent est à nouveau mis sur la fréquence, sur l'analogie, sur le problème de contextualisation tout en y apportant des nuances, des mises en gardes particulières quant à ces procédures d'apprentissage. Le problème de l'apprentissage implicite concernant l'acquisition de certaines lois de position est également mis en avant.

En fonction des lectures qui ont été faites plusieurs hypothèses, plusieurs pistes de recherche ont été suscitées.

1. Peu d'importance est accordée à l'orthographe lexicale par rapport à l'orthographe grammaticale dans les classes.
2. L'étude de l'orthographe lexicale à l'école n'est pas assez contextualisée et cela pourrait être un obstacle à la mémorisation.
3. L'apprentissage de l'orthographe lexicale à l'école est indifférencié ; les enseignants ne font pas assez clairement percevoir la différence entre les mots pour lesquels des règles existent et les mots qu'il faut apprendre par cœur, qu'il faut mémoriser.
4. Étant donné que la mémorisation des mots pour lesquels aucune règle n'existe n'est pas forcément évidente pour les élèves, il ne vaut mieux pas leur compliquer la tâche en leur faisant mémoriser des mots qui ne relèvent pas de leur niveau.

V] Présentation du questionnement de recherche, du dispositif de recueil de données envisagé et du type de données à recueillir

Au fur et à mesure de ma réflexion, notamment sur le choix des données à recueillir et sur la technique de recueil, mon questionnement de recherche et mes hypothèses de travail ont évolué, se sont précisés.

1) Les premières idées de mise en place du dispositif de données et d'hypothèses de travail

Lors du projet de mémoire effectué au semestre 2, j'avais déjà fait émerger certaines idées concernant le dispositif de recueil de données et les données à recueillir. Je m'étais d'abord plus centrée sur le problème des **échelles orthographiques**. Dans cette perspective, j'avais imaginé analyser des données comme des dictées ou des productions d'écrit, en début et en fin d'année scolaire, par rapport aux échelles d'acquisition pour savoir si les mots qui avaient été acquis à la fin d'une certaine période, le sont toujours à la fin de l'année scolaire, pour analyser les progressions ou régressions, ou même en comparant différents niveaux. Mais après réflexion, cela semble difficilement réalisable.

En effet, les acquisitions des élèves en orthographe lexicale paraissent difficilement mesurables étant donné que cet apprentissage n'est révélateur que sur le long terme.

J'avais également élaboré une liste de questions sur les échelles orthographiques que l'on retrouve en **annexe n° 1**.

A la vue de ma problématique, je reconnais bien que ce premier questionnaire n'est pas forcément prioritaire mais j'aurais aimé savoir si les enseignants se servent de ces échelles, s'ils les connaissent, s'ils les utilisent, pour savoir si les mots qu'ils font apprendre à leurs élèves sont en accord avec le niveau cognitif de ces derniers puisque, à mon avis, pour les mots où seule la mémorisation est efficace, il vaut mieux se situer dans le niveau cognitif des élèves. Étant donné que la mémorisation des mots pour lesquels aucune règle n'existe n'est pas forcément évidente pour les élèves, il me semble qu'il ne vaut mieux donc pas leur compliquer la tâche en leur faisant mémoriser des mots qui ne relèvent pas de leur niveau. La réflexion autour de ce questionnaire m'a donc tout de même permis de me situer personnellement par rapport à des pistes de recherches, des hypothèses de travail.

Cette piste de recherche était une piste intéressante mais difficilement réalisable dans le cadre du mémoire. En effet, étant donné que peu d'enseignants connaissent les échelles sauf les EMF et les CPC – IEN, et que chacun s'appuie surtout sur l'échelle qu'il connaît, la difficulté pour traiter les résultats aurait été augmentée et elle l'aurait été d'autant plus que le temps qui nous est imparti est relativement limité. Il aurait fallu envisager une enquête auprès des CPC – IEN, ce qui est difficilement concevable.

2) <u>Une seconde piste de réflexion envisagée...</u>

Il m'était également apparu l'idée de faire des observations dans des classes pour voir les outils dont disposent les élèves pour fixer ces apprentissages (ont-il un livret phonologique, comme le préconisait Chauveau?), la façon dont ils s'en servent et voir si l'utilisation de ces outils leur a été bénéfique. On aurait pu envisager cela dans au moins deux classes par exemple et dans des classes où l'enseignant aurait répondu à un questionnaire que je lui aurai proposé. Cela permettrait en effet, de confronter l'opinion de l'enseignant sur son enseignement de cette matière avec ce dont disposent les élèves, ce qu'ils en tirent et ce qu'ils en font réellement. Mais cela nécessiterait aussi un dispositif de recherche très sophistiqué ce qui n'est pas forcément concevable dans le cadre du

mémoire. J'avais cependant commencé à établir une liste de questions pour un questionnaire que l'on retrouve en **annexe n°2** .

Cependant, la quasi-totalité des questions m'est apparue trop imprécise, trop ouverte, ce qui aurait entraîné, très certainement, une certaine incompréhension de la part des enseignants et cela ne nous aurait pas avancé dans notre recherche puisque l' éventail de réponses n'aurait pas été significatif. Il convient donc peut-être de faire des questions plus fermées afin que ce questionnaire nous soit utile.

J'ai donc tenté de travailler sur un second questionnaire et de regrouper les questions par types. Certaines visaient surtout à cerner la conception que se font les enseignants de l'orthographe lexicale. D'autres à interroger la façon dont les enseignants conçoivent et organisent leur enseignement en orthographe lexicale. D'autres encore concernaient plus spécifiquement les outils dont disposent les élèves. Mais ce questionnaire là encore ne me satisfaisait pas réellement. Je l'ai reproduit en **annexe n° 3**.

3) Consultation de manuels scolaires

J'ai également consulté plusieurs de français niveau CE2 et je pense que cela pourrait servir à concevoir un questionnaire car ils renvoient à des pratiques de classe ; les enseignants s'inspirent souvent de manuels. L'analyse de ces manuels a été reproduite en **annexe n° 4** .

Cette consultation a donc fait émerger des pistes de recherche, des hypothèses de travail et à la suite de tous ces questionnements, notamment sur le choix des données à recueillir et sur la technique de recueil, il m'est apparu qu'une étude descriptive sur la façon dont procèdent les enseignants serait aussi intéressante. Y a-t-il une grande diversité des pratiques ? Des constantes ? Des variantes ? Cela aboutirait à une forme d'état des lieux des modalités d'apprentissages de l'orthographe lexicale (ou de la partie de l'orthographe lexicale qui se mémorise) et même avec peu de cas, cela serait déjà significatif. Les résultats seraient alors analysés en rapport avec ce que j'expose dans la partie qui précède. On peut imaginer cela sous la forme d'un questionnaire. Les items des questionnaires élaborés précédemment pourront être conservés pour une réflexion ultérieure.

4) Resserrement du questionnement de recherche et modification du dispositif de recueil de données envisagé

41) Choix d'hypothèses

On voit donc à ce stade que beaucoup trop de choses m'intéressent. Le fait d'avoir envisagé plusieurs hypothèses, plusieurs pistes de recherche suite à ma problématique entraîne en effet, un certain « éparpillement » pour le choix d'un dispositif de recueil de données. Il conviendrait donc peut-être de plus se recentrer sur une hypothèse. Une des pistes de recherche qui m'intéresse le plus est **« L'étude de l'orthographe lexicale à l' école n'est pas assez contextualisée et cela pourrait être un obstacle à la mémorisation même de cet enseignement. »** J'ai en effet fait émerger cette hypothèse à partir de mes lectures et c'est peut-être à la lecture d'un powerpoint de l'académie de Clermont intitulé ***« L'orthographe en cycle 2 et 3 »*** que cette hypothèse m'a d'autant plus intéressée. En effet, les auteurs de ce powerpoint écrivaient ***« Il ne faut pas donner trop de mots à apprendre à la fois. Il est plus facile de mémoriser les mots donnés ensemble, s'ils sont attachés à une histoire lue ou à un thème étudié ou à une activité faite. ».*** L'étude de l'orthographe lexicale ne se limiterait donc pas à la plage horaire de l'orthographe mais aurait alors lieu dans diverses disciplines ou même suite à une forme de dictée par exemple et c'est d'ailleurs ce qui est préconisé dans les Instructions Officielles : l'apprentissage et la maîtrise de la langue française doit retenir l'attention de l'enseignant durant tous les enseignements.

Une seconde hypothèse m'intéresse également, à savoir **« L'apprentissage de l'orthographe lexicale à l'école est indifférencié ; les enseignants ne font pas assez clairement percevoir la différence entre les mots pour lesquels des règles existent et les mots qu'il faut apprendre par cœur, qu'il faut mémoriser. »** Cette seconde hypothèse, comme la première est aussi, en un sens centrée sur le problème de la contextualisation. Pour la première hypothèse, il s'agissait alors d'une contextualisation que l'on pourrait qualifier de « pragmatique », par rapport aux contenus disciplinaires et pour cette deuxième hypothèse, il s'agirait plus d'une contextualisation « linguistique ». On peut soumettre l'idée que ces deux types de contextualisation seraient sans doute complémentaires mais je n'aurai pas les moyens de le vérifier dans le cadre de ce mémoire.

Cette hypothèse reviendrait donc à dire en quelque sorte que les mots ne sont pas

appris de façon « intelligente ». Ils seraient alors appris les uns à la suite des autres, sans moyens mnémotechniques, sans réflexion sur leur orthographe. Si l'on se tient à cette hypothèse, alors je supposerai qu'il n'y a pas d'organisation dans le cahier-outil si ce n'est une organisation alphabétique... organisation qui n'aide en rien, à mon avis, à la mémorisation et qui n'est pas bénéfique à l'élève. De plus, si ces mots ne sont pas donnés à apprendre intelligemment par le maître, celui-ci ne doit pas non plus les sélectionner de façon intelligente. En effet, s'ils ne connaissent pas les échelles pour la plupart, ils feraient apprendre des mots aux élèves qui ne sont pas forcément en rapport avec leur niveau cognitif.

C'est donc sur la base de ces deux hypothèses que je centrerai plus spécifiquement mon dispositif de recueil de données ainsi que l'analyse de ces dernières.

42) Choix d'une technique de prise de données et justification

Ainsi, si au premier abord, le questionnaire aux enseignants me semblait le plus pertinent étant donné que mon mémoire se concentre plus, comme je l'ai déjà dit, sur le pôle enseignant, l'analyse des cahiers-outils m'apparaît maintenant tout autant, sinon plus intéressante que les questionnaires en fonction des hypothèses qui m'intéressent le plus à ce stade de ma réflexion, pour ce mémoire. L'idée d'un entretien avec l'enseignant suite à l'observation des cahiers-outils me paraît aussi intéressante. L'entretien permettrait ainsi d'éclairer quelques points supplémentaires qui ne seraient pas visibles par la seule observation du cahier-outil et permet également d'interroger directement les enseignants. Le retour est donc plus assuré par rapport aux questionnaires et le fait d'être face à l'enseignant peut nous amener beaucoup plus facilement à demander des éclaircissements sur certains points, ce que ne permet pas un questionnaire. Au niveau méthodologique, il me semble aussi que l'entretien m'apportera des informations plus fiables que le questionnaire. Cependant, comme un questionnaire, il est nécessaire que l'entretien soit préparé à l'avance.

En ce qui concerne le nombre de cas, il me semble qu'environ trois observations seraient suffisantes puisque, à mon avis, trois cas permettront déjà de constater des constantes et des variantes dans les pratiques enseignantes par rapport aux deux hypothèses qui m'intéressent. En outre, dans un souci purement matériel et temporel, il ne me paraît pas envisageable de réaliser beaucoup plus d'observations et d'entretiens.

J'envisage de faire ces observations dans différentes classes de cycle 3, puisque, à mon avis, dans le cadre de cette recherche exploratoire, s'attarder à un niveau spécifique ne présente pas de réel intérêt.

A ce stade, je pense que l'analyse des données recueillies reposera sur une comparaison, une confrontation.

A un premier niveau, il s'agira de confronter le cahier-outil et son organisation avec les réponses de l'entretien avec l'enseignant. En effet, la confrontation entre l'outil dont disposent les élèves et ce que pense l'enseignant concernant cet apprentissage spécifique me paraît intéressante à analyser pour voir s'il y a ou non décalage entre les deux ou si l'organisation du cahier-outil reflète ce que dit et pense l'enseignant.

A un second niveau, il s'agira de comparer les différents cahiers-outils et leur organisation ainsi que les réponses des enseignants aux entretiens pour voir si les enseignants procèdent de la même façon. Cela mettra donc en avant, les constantes et variantes entre les enseignants. Dans cette comparaison des pratiques, l'enseignant peut aussi nous dire qu'il travaille ailleurs ou autrement l'orthographe lexicale et cela est aussi à prendre en compte.

A un troisième niveau, j'envisageai également de comparer et confronter les pratiques (variantes et constantes) ainsi que les mots appris en fonction du niveau au sein d'un cycle 3. Il conviendrait donc de mener des observations, si possible, dans les trois niveaux du cycle 3 : à savoir CE2, CM1, CM2. Il s'agirait alors de voir si les pratiques évoluent en fonction du niveau des élèves, si les mots donnés à apprendre sont les mêmes ou s'ils sont en rapport avec le niveau cognitif des élèves. Mais après les remarques de ma directrice de mémoire, il me semble que pour traiter ce troisième niveau, il faudrait plus de classes pour en tirer quelque chose de valable et qu'il faudrait donc mieux s'attarder sur les deux premiers niveaux déjà évoqués.

Différentes pistes d'observation se font jour, par rapport à l'organisation du cahier-outil ainsi qu'à celle de cet enseignement.

43) Pistes d'observations par rapport au cahier-outil

Par rapport aux lectures et recherches que j'ai effectuées, je me centrerai ici plus sur

l'hypothèse suivante : ***« L'apprentissage de l'orthographe lexicale à l'école est indifférencié ; les enseignants ne font pas assez clairement percevoir la différence entre les mots pour lesquels des règles existent et les mots qu'il faut apprendre par cœur, qu'il faut mémoriser. »***

A partir de cette hypothèse, il s'agira ici de voir si les mots sont appris de façon intelligente ou non, si les enseignants opèrent une distinction pertinente dans le cahier-outil entre les mots que l'on doit apprendre par cœur et ceux qui peuvent s'apprendre par l'intermédiaire de règles orthographiques. En effet, par rapport à mes lectures et aux réflexions que j'ai menées auparavant, l'organisation des cahiers me permettra de voir si l'enseignant prend en compte ou non certaines « régularités » orthographiques, s'il prend en compte l'étymologie quand cela est pertinent par exemple et ainsi de véritablement comprendre sur quelle base (s'il y en a une) les mots « à apprendre » sont regroupés.

Cependant on ne trouvera peut-être pas une réponse complète à cette interrogation seulement par l'observation du cahier, d'où l'intérêt aussi de l'entretien...car peut-être que des distinctions sont opérées par l'enseignant seulement à l'oral ou tout au moins qu'elles n'apparaissent pas forcément de par l'organisation du cahier, d'où la nécessité de compléter l'observation par un entretien d'explicitation. En outre, le cahier est un bon prétexte à l' entretien. Le cahier devra donc être analysé finement pour « déduire » les conceptions de l'orthographe lexicale de l'enseignant et l'entretien permettra de clarifier et de compléter cette observation. Certains items me sont venus plus ou moins spontanément, d'autres sont plus le fruit de mes lectures et recherches personnelles.

En ce sens, le site de l'académie de Montpellier et plus particulièrement son article ***« Enseigner l'orthographe »,*** m'a paru intéressant sur certains points, notamment parce qu'il présentait comment pouvait s'organiser un cahier-outil en orthographe. Cela pourrait donc bel et bien m'aider à organiser l'observation des cahiers-outils. Les auteurs de ce powerpoint préconisaient ainsi que les mots invariables pouvaient tout de même s'organiser selon certaines régularités comme par exemple les mots qui prennent toujours un « s » comme « toujours », ceux qui n'en prennent jamais comme « parmi ». Les mots peuvent aussi être rangés par ordre alphabétique. Dans le cahier-outil, il est aussi envisagé qu'il y ait une partie traitant des correspondances lettres/sons, des homophones, des régularités et principes observés. Cela représente donc une sorte de cahier-outil idéal mais les enseignants fonctionnent-ils vraiment de cette façon ? De là en découlent les questions

suivantes qui constitueront le guide d'observation des cahiers et révéleront déjà beaucoup de choix de l'enseignant.

1. Y a t-il différentes catégorisations dans le cahier-outil? Si oui, lesquelles? (conjugaison, grammaire, orthographe...)

2. L'orthographe lexicale fait-elle partie d'une catégorisation à part ou est-elle intégrée dans une autre partie? Ou dans plusieurs autres parties ?

3. Les mots sont-ils seulement rangés par ordre alphabétique?

4. Les mots relevant seulement de la mémorisation, à apprendre « par cœur », les mots invariables sont-ils séparés des autres mots? Dans une partie particulière ? Dans un cahier à part ?

5. Les mots invariables (donc sans règles orthographiques) sont-ils appris selon certaines régularités? (ex: ceux qui prennent toujours un s, ceux qui n'en prennent pas …) donc utilisation ou non de moyens mnémotechniques? Tout n'est peut-être ici pas visible par la simple observation et nécessite d'être précisé par l'entretien.

6. Y a-t-il une partie traitant des régularités orthographiques? (= les mots « à règles » sont-ils rangés dans une catégorie à part?)

7.Voit-on clairement apparaître les distinctions qui avaient été repérées au niveau théorique par les lectures ? (mots de la même famille, passage au féminin, lois de position)

8. Si ces distinctions ne sont pas opérées dans le cahier-outil, le maître effectue-t-il des exercices les mettant en avant ? (exercices du type de ceux qui avaient été repérés dans le manuel *Pépites CE2*)

44) Pistes d'observations par rapport à l'organisation plus générale de cet enseignement

J'ai également élaboré une seconde piste d'observation plus spécifique à l'**organisation de cet enseignement** mais qui ne repose pas forcément sur l'observation du cahier-outil. Ces pistes serviraient donc de base à l'entretien et l'orientation des questions suivantes servent à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de l'orthographe lexicale est trop **décontextualisé**.

On pourrait même regarder les cahiers des autres disciplines. Pour ce qui est de l'entretien, trois types de questions pourraient être envisagés : des questions qui viseraient à compléter l'organisation du cahier-outil, des questions plus larges sur les pratiques de l'enseignant en orthographe lexicale et des questions sur les démarches d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre au sein de leur classe.

- **Questions qui compléteraient l'observation des cahiers-outils**

On pourra également se référer aux questionnaires qui avaient été élaborés. Certains items peuvent en effet être réutilisés pour guider l'entretien enseignant.

Par rapport au questionnaire sur les échelles, on pourra envisager de demander aux enseignants :

- Sur quoi vous appuyez-vous pour sélectionner « les mots à apprendre » qui sont dans les cahiers des élèves? : cette question visera à savoir de façon détournée ce que les enseignants savent des échelles orthographiques.
- Si les enseignants nous répondent qu'ils utilisent une liste : quelle liste ? Pourquoi celle-là plutôt qu'une autre ? Connaissez-vous d'autres listes ?

- **Questions plus larges sur les pratiques de l'enseignant autour de l'orthographe lexicale (dictées, autres disciplines)**

On peut d'abord envisager une série de questions pour savoir si les mots sont appris en contexte...

- Les mots sont-ils appris dans une discipline particulière ? En fonction des connaissances acquises (donc « en contexte ») ?
- Les mots sont-ils en rapport avec ce que les élèves voient en lecture, en écriture à la

même période ?

Si les enseignants nous répondent de façon négative, alors c'est que leur enseignement en orthographe lexicale est plutôt décontextualisé. D'où les questions suivantes :

- Les mots sont-ils appris en Français ? Dans quel domaine du français ?
- Les mots à apprendre sont-ils donnés dans un ordre « arbitraire » (une liste établie par avance, sans rapport avec ce que les élèves font, et où l'on donnerait tant de mots à apprendre toutes les semaines aux élèves par exemple, type « rituel journalier », tant de mots par jour) ? Si les enseignants répondent ici de façon positive, cela révélerait que pour eux, on ne peut pas vraiment raisonner sur l'orthographe lexicale et que cette dernière rime avec par cœur, pure mémorisation.

- **Questions sur les démarches d'apprentissage...**

- Comment les mots sont-ils appris ? Selon quelle démarche ?
- Les mots sont-ils aussi appris avec un certain type de dictée ?
- Y a-t-il pour vous d'autres méthodes ? Si oui, lesquelles ?
- Comment développez-vous des automatismes en orthographe ?
- Est-ce qu'une fois que vous avez vérifié si les mots étaient acquis ou non par une dictée de mots par exemple (ou autre) , vous considérez ces mots comme définitivement acquis ? Ou revenez-vous sur ces mots aussi dans le cours de l'année ? Il s'agira de voir si l'enseignant procède à des révisions systématiques.
- Utilisez-vous des moyens mnémotechniques ?
- Réalisez-vous des affiches de façon collective avec les élèves ? (correspondance phonème/graphème par exemple)
- Comment définiriez-vous l'orthographe ? De votre point de vue ? (pour voir si l'accent est mis ou non sur orthographe lexicale, grammaticale., pour voir la conception qu'ils en ont. ..) Du point de vue des élèves ?

VI] Recueil des données et analyse

Les observations que j'ai effectuées se sont déroulées dans une classe de CE1-CE2 et une classe de CM1-CM2 faisant partie de la même école (école rurale) puis dans une classe de CE2 et de CM2 faisant également partie de la même école (école d'application). On pourra donc a priori très certainement retrouver des similitudes entre les pratiques dans les classes faisant partie de la même école.

Selon ce que j'ai pu observer et en fonction des hypothèses qui avaient retenu mon attention, je vais maintenant procéder à l'analyse de mes données. J'appellerai **classe A** la première classe de **CE1-CE2** (école rurale) , **classe B** la classe de **CE2** (dans une école d'application), **classe C** la classe de **CM1-CM2** (école rurale) et **classe D** la classe de **CM2** (école d'application).

Il est à préciser avant de commencer cette analyse que les supports, considérés comme des « outils » pour les élèves, que j'ai analysés différaient quelque peu selon les classes. Ainsi dans la **classe A et C (école rurale)** les élèves ne disposaient pas d'un cahier-outil spécifique au français, ni à l'orthographe mais avaient un classeur de cycle regroupant plusieurs domaines de français et de mathématiques : grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, nombres, opérations, géométrie, grandeurs et mesures. Et au sein de la partie « orthographe », aucune distinction n'était opérée entre orthographe lexicale et grammaticale. Les **classes B et D (école d'application)** disposaient d'outils plus diversifiés. Si les élèves ont aussi un classeur outil qui parcourt tout le cycle 3, ce classeur ne concerne que le Français, le domaine « Étude de la langue ». Ce classeur-outil est divisé en 5 grandes parties. 0 : Les textes : lire et écrire ; 1 : Les phrases et les groupes de phrase ; 2 : Les mots : écriture, sens, construction ; 3 : Natures de mots ; 4 : Les accords ; 5 : Les conjugaisons. Le sommaire de ce classeur a été reproduit en **annexe n °5**. Si elle n'est pas désignée telle quelle, on voit clairement que l'orthographe lexicale fait partie d'une catégorisation à part ; à savoir la partie 2 : Les mots : écriture, sens, construction. A son tour, cette partie est elle même divisée en six sous parties : fiches-outils dictionnaire, l'écriture des mots : listes orthographiques, l'écriture des sons : la phonie, champ lexical, les mots recto-verso, les mots : comment sont-ils fabriqués ? On peut ici se reporter à l'**annexe n° 6** .

En plus de ce classeur-outil, les élèves des **classes B et D** ont aussi un carnet

LEXIQUE dont l'organisation diffère quelque peu entre la classe de CE2 et celle de CM2.

Cette précision sur les outils dont disposent les élèves en orthographe nous fait déjà largement percevoir la différence entre école rurale et école d'application.

L'analyse de mes données se fera donc en deux temps et en fonction des deux hypothèses retenues.

Ainsi, j'examinerai tout d'abord mes données par rapport à la première hypothèse que j'avais envisagée, à savoir, **« De nombreux travaux ont montré l'importance de la contextualisation en orthographe lexicale pour la mémorisation de mots nouveaux. Or, je suppose que les enseignants ne contextualisent pas assez les apprentissages dans ce domaine et que cela constitue sans doute une entrave à ces derniers. »**

Pour ce qui est de cette première hypothèse, la différence a été flagrante entre l'école rurale et l'école d'application.

En effet, dans les deux classes que j'ai observées dans l'école rurale, le souci de contextualiser les apprentissages en orthographe lexicale ne m'est pas du tout apparu. Dans la **classe A de CE1- CE2**, les listes de mots à apprendre sont simplement distribuées aux élèves sans que cela ne soit rattaché à ce qu'ils auraient vu en lecture ou autre. On peut voir un exemple-type de ces fiches en **annexes 7 et 8**. Il en va de même pour les mots invariables dont une liste préétablie est distribuée aux élèves en début d'année scolaire ; les élèves doivent donc en apprendre un certain nombre par semaine sans que cela ait été rencontré dans un texte, dans une lecture. Cette fiche de mots-outils a également été reproduit en **annexe 9**. Pour les CE2, la liste de mots invariables est directement tirée du manuel de français utilisé en classe, *Interlignes.* Les mots invariables sont donc appris par ordre alphabétique. Cette liste a été reproduite en **annexe n° 10**. La **classe C** faisant partie de la même école, les pratiques de l'enseignante étaient les mêmes hormis le fait que les mots invariables n'avaient pas encore été abordés par l'institutrice de la **classe C.** Elle m'a précisé qu'elle démarrerait un travail spécifique sur ces mots seulement après les vacances de février à partir de la liste du manuel *Interlignes*. Les élèves devront en apprendre 10 par semaine. Là encore, aucune contextualisation ne sera opérée puisque les élèves devront les apprendre par ordre alphabétique.

Dans la **classe B de CE2**, j'ai tout de même pu remarquer un certain effort pour contextualiser les apprentissages. Cela venait donc en partie contredire ma première

hypothèse. J'ai en effet repéré des choses intéressantes dans le cahier de littérature. Même si les mots ne sont pas appris comme ils peuvent l'être avec le carnet lexique dont les enfants disposent, un important travail en contexte est effectué par rapport aux lectures des élèves. J'ai ainsi repéré des exercices du type : *« recherche dans le dictionnaire les mots suivants et recopie leur définition. »* Ces mots étaient bien entendu tirés du texte étudié. Ou encore *« fais la liste des mots de vocabulaire qui ont un rapport avec l'arbre »* ; ce qui permet de travailler autour des champs lexicaux et à mon avis, de mieux fixer la mémorisation des mots nouveaux puisque cela s'effectue en contexte, sur un support que les élèves ont lu, étudié. Il est à noter également que les mots que les enfants doivent apprendre à écrire et dont ils disposent sous formes de listes dans leur carnet lexique ont d'abord été vu dans des phrases avec la classe entière. La contextualisation est donc plus réelle dans cette classe et cela aussi bien lors des apprentissages menés que lors des évaluations. En effet, pour vérifier l'acquisition de ces mots nouveaux, l'enseignante procède par dictée mais pas de simples dictées de mots. Ce sont des dictées à trous issues directement du livre du maître utilisé, de Picot. Cela permet de donner plus de sens puisque les mots sont utilisés dans un contexte, dans une phrase.

La classe D (CM2), quant à elle, est celle qui a le plus contredit mon hypothèse. En effet, contrairement à ce qui a pu être observé ailleurs, les méthodes de cette enseignante étaient beaucoup plus constructivistes et sa démarche s'appuie notamment sur ce qui lui a été indiqué par l'IEN au niveau de la circonscription Lille 1 Centre. La méthode est la suivante : on part d'une phrase du jour qui met en évidence un problème orthographique. Les élèves doivent ensuite classer une série de phrases et à partir de ces classements, de ces manipulations, ils en déduisent la règle orthographique. Une phase d'entraînement suit ensuite. Si cette démarche permet aux élèves d'être plus actifs dans l'appropriation de leurs savoirs, elle a aussi le mérite de plus contextualiser les apprentissages, en raccordant les mots qui seront appris par la suite à des phrases. On ne donne pas une liste de mots tels quels aux élèves, contrairement à ce que j'avais pu observer dans les deux classes de l'école rurale. La mémorisation pour les élèves m'en paraît d'autant plus facilitée puisqu'ils vont pouvoir également associer le mot avec un sens précis, une phrase précise.

J'ai d'ailleurs pu assister lors de ma visite à une séance d'orthographe à proprement parler. L'enseignante a procédé à une dictée de 10 noms féminins : les cinq premiers se terminant par « ée » et les cinq autres par « é ». Elle a ensuite envoyé un élève écrire les

cinq premiers mots au tableau puis un second écrire les cinq derniers. A partir de là, ils en ont déduit ensemble une règle : Il existe des noms féminins qui se terminent par « é » et qui ne prennent pas de « e ». Elle les a ensuite mis par deux et les élèves devaient chercher des noms communs féminins se terminant par « é ». Une mise en commun s'en est suivie et une règle plus précise s'est élaborée avec les élèves : il existe des noms féminins en « té » et « tié » qui ne prennent pas de « e ». Elle leur a également précisé les exceptions puis a de nouveau fait une dictée de cinq mots pour voir s'ils avaient compris la règle.

L'enseignante de cette **classe de CM2 (classe D)**, tente aussi de favoriser l'apprentissage du vocabulaire en contexte, en histoire, en mathématiques, en sciences mais avoue que par manque de temps, ces mots ne figurent pas dans le carnet LEXIQUE. C'est cependant la seule enseignante à avoir envisager clairement cette idée. Le souci de contextualiser les apprentissages en orthographe lexicale était donc chez elle très clair. Elle m'a également fait voir les cahiers et certains mots sont bien mis en évidence dans les leçons d'histoire par exemple avec une partie « lexique » dans quasiment chaque leçon. Mais ces mots ne sont pas l'occasion d'une dictée de mots. On insiste donc plus sur le sens à retenir que la façon dont ils s'écrivent.

Il apparaît donc clairement que la deuxième école, l'école d'application, contextualise beaucoup plus les apprentissages. Si l'orthographe des mots est seulement apprise dans le domaine FRANCAIS, les enseignants reconnaissent la nécessité d'en apprendre dans les autres domaines aussi ; des discussions sont donc en cours pour le prochain conseil de cycle pour harmoniser ces pratiques. Cependant, étant donné le laps de temps qui nous est accordé, on ne pourra pas vraiment trancher et savoir si la contextualisation constitue ou non une aide pour les élèves. Il faudrait en effet les suivre sur un temps long pour analyser si cette non-contextualisation leur est défavorable.

L'analyse de mes données sera ensuite centrée autour de ma deuxième hypothèse, à savoir, **« L'apprentissage de l'orthographe lexicale à l'école est souvent indifférencié ; les enseignants ne font pas assez clairement percevoir la différence entre les mots pour lesquels des règles existent et les mots qu'il faut apprendre par cœur, qu'il faut mémoriser. »**

En ce qui concerne tout d'abord la classe A **de CE1-CE2 (école rurale)** et l'autre classe B de **CE2 (école d'application)** que j'ai observées, il m'est apparu que cette

hypothèse s'est globalement vérifiée même si des différences sont tout de même apparues. Les enseignantes de ces deux classes font apprendre des mots aux élèves en les classant uniquement par **sons**. Cela se justifie, à mon avis, par l'âge des élèves, le but étant vraiment que les relations phonèmes/graphèmes soient fixées afin que les élèves acquièrent une écriture orthographique correcte. Si, à première vue, ce fonctionnement par sons paraît identique, les pratiques de ces deux enseignantes différaient tout de même sur certains points.

Dans **la classe A (CE1-CE2)**, dans chaque feuille son, les mots surlignés sont à apprendre par cœur et l'enseignant procède ensuite à une vérification par une dictée de mots. L'enseignante m'a précisé qu'elle sélectionnait certains mots plutôt que d'autres car elle pensait que c'étaient les plus fréquents mais elle en sélectionnait aussi un par colonne de graphèmes pour que les enfants apprennent toutes les réalisations graphémiques d'un même phonème. Elle a évoqué le fait de s'être servie de l'échelle Dubois-Buyse au début de sa carrière mais trouvait cela trop contraignant. Elle a donc opté pour ce système de mots à apprendre par type de son qui selon elle, est plus bénéfique pour les enfants. Des exemples de ces feuilles sons ont été reproduits en **annexe n°7 et 8.** Elles diffèrent légèrement entre le CE1 et le CE2. Dans cette **classe A** , les élèves disposent également d'une fiche de mots invariables, appelée « mots-outils » qui a été distribuée in extenso au début d'année et toutes les semaines les élèves doivent apprendre 3 à 6 mots. On la retrouve aussi en **annexe n° 9.**

Dans la **classe A** donc, les mots invariables, les mots pour lesquels il n'y a donc aucune règle et pour lesquels seule la mémorisation prime, sont donc bien séparés des autres mots à apprendre. Au cours de mes lectures, j'avais cependant vu que même les mots invariables pouvaient faire l'objet d'un certain classement pour favoriser la mémorisation chez les élèves (« toujours » prend toujours un « s », « parmi » jamais...) ; ce n'est ici pas le cas puisque les mots invariables sont donnés à apprendre dans un ordre indifférencié et de plus, sans être contextualisé avec les apprentissages en cours, comme on a pu le voir. En outre, si une distinction est opérée entre mots invariables et le reste, il n'en demeure pas moins que le reste de ces mots n'est pas appréhendé de la façon qui avait souvent été retenue au fil de mes lectures, à savoir par les relations analogiques, pour reprendre les termes d'André Ouzoulias, (le « mai » de « maison », le « mai » de « mairie »...) et par les relations morphologiques (le « mai » de « maison », « maisonnée »...) mais que c'est bel et

bien, comme on a pu le voir, le critère du son, du phonème qui est retenu. Il importe cependant de remarquer que le facteur de la répétition, lui aussi largement évoqué au cours de mes lectures, est pris en compte dans cette classe (comme dans toutes les autres classes d'ailleurs) puisqu'une fois qu'une liste de mots a été vue, les enseignants reviennent régulièrement dessus, preuve qu'ils ne considèrent pas l'orthographe des mots comme définitivement acquise, ce qui est déjà largement positif bien que cela leur prenne beaucoup de temps.

Dans **la classe B (CE2)**, à la différence de la classe A, les mots invariables ne sont pas traités sur une fiche à part mais sont intégrés dans les listes de mots toujours en fonction des sons qu'ils contiennent. Cela constitue, à mon avis, en partie un point négatif puisque les élèves ne perçoivent pas, ou tout au moins, moins bien, la différence entre les mots pour lesquels on peut réfléchir sur leur orthographe et ceux pour lesquels on ne peut pas. Les élèves ont donc une liste de mots à apprendre par semaine composée de douze mots, ce qui est conforme au BO de 2002. Ici, comme dans la **classe A**, les mots sont classés par son et dans chaque liste, on trouve des mots de nature différente : verbe, nom, adverbe. Ces mots sont tirés de l'ouvrage : *Je mémorise et je sais écrire des mots* de Françoise Picot. Cet ouvrage regroupe des listes du CP au CM2, listes elles-mêmes inspirées de l'échelle Dubois-Buyse. L'enseignante s'appuie ici sur un outil de confiance qui lui-même est inspiré d'une échelle renommée. De cette façon, elle est donc sûre de donner des mots à apprendre aux élèves qui correspondent à leurs capacités cognitives du moment, ce qui n'est peut-être pas forcément le cas dans la classe A puisque l'institutrice s'appuie plus sur son ressenti personnel pour sélectionner les mots que les enfants doivent apprendre.

S'il apparaît que les choix pédagogiques de la **classe B** semblent mieux pensés que ceux de la **classe A** pour ce qui est de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, (notamment parce que le choix des mots à apprendre ne se fait pas en fonction de ce que pense l'enseignante mais en s'appuyant sur des références théoriques concrètes et reconnues), il n'en demeure pas moins que dans ces deux cas, les enseignantes ne font pas percevoir de différence entre les mots sur lesquels on peut « raisonner » par les relations analogiques, par les relations morphologiques et les mots que l'on ne peut que mémoriser, si ce n'est que dans **la classe A** les mots invariables ne sont pas appris en même temps que le reste des mots. La primauté est véritablement donnée aux correspondances phonèmes/ graphèmes.

Pour ce qui est de la **classe C CM1-CM2 (école rurale)** et l'autre **classe D de CM2 (école d'application)** , la différence a été beaucoup plus flagrante que pour la **classe A et B**. En effet, dans la **classe C**, si les élèves ont encore à leur disposition les fiches « sons » dont on a parlé auparavant, la maîtresse affirme ne plus avoir beaucoup de temps pour travailler encore les sons, d'où sa pratique de dictée quotidienne, comme un rituel, en début de chaque après-midi, qui permet selon elle, de réactiver leurs connaissances. Ces dictées quotidiennes sont de quelques lignes et sans rapport avec les apprentissages du moment. On peut donc dire que la dictée est ici perçue à la fois comme un moyen d'apprentissage et d'évaluation.

Elle effectue également une fois par semaine, une dictée plus longue. En amont de cette dictée et pour favoriser la mémorisation de mots, elle sélectionne, selon ses propres critères, les mots qu'elle juge difficiles dans cette dictée et que les enfants doivent apprendre chez eux. Ils font ensuite la dictée en classe, la maîtresse repère pour chaque élève les mots qui ont posé problème, leur refait une dictée de ces mots uniquement puis les mots pour lesquels il y a encore des fautes sont recopiés par les élèves sur une feuille « mots difficiles » que j'ai reproduit en **annexe n° 11** . Cette démarche a néanmoins le mérite d'être plus ou moins individualisée et de véritablement reprendre les mots qui posent problème aux enfants.

Toutes les deux semaines, après un travail sur un type d'homophones par le biais d'exercices de systématisation, la maîtresse procède là encore à une dictée en lien avec l'homophone étudié.

On peut tout de même noter que certaines leçons d'orthographe lexicale de cette classe de CM étaient intéressantes puisqu'elles correspondaient en partie à ce que j'avais pu voir dans mes lectures; à savoir, entre autres, le passage par le féminin pour retrouver les lettres muettes finales. Mais je n'ai pas pu voir comment cette leçon a vraiment été exploitée, ce qui est décevant. J'ai retranscrit cette leçon en **annexe n°12**.

Quoi qu'il en soit, la **classe C** a, dans une certaine mesure, conforté ma seconde hypothèse, tout comme les **classes A et B**.

La **classe D de CM2** est en fait la seule qui globalement a contredit ma deuxième hypothèse. En effet, si j'ai pu trouver dans le classeur-outil, une liste de mots « à connaître à la fin du CM2 » (cf **annexe n° 13 et 14**) rangés par ordre alphabétique et tirée d'un ouvrage de Françoise Picot, *Je mémorise et je sais écrire des mots, Orthographe au CM2, Livre du maître,* cette liste n'est qu'une synthèse mais n'est pas utilisée de la sorte par les élèves. Les enseignants de cette école s'en inspirent tout en s'en détachant plus ou moins puisqu'ils ont fait le choix de rassembler les mots par problèmes orthographiques. C'est à partir de cette liste globale que s'organise les différentes listes du carnet LEXIQUE des élèves. Nous y reviendrons par la suite.

En outre, dans la partie du cahier outil traitant de l'orthographe lexicale, il a été aussi intéressant de remarquer que l'enseignante procède par thème (par exemple, une fiche regroupant les adjectifs exprimant la surprise), par famille de mots, par le passage au féminin pour trouver les lettres muettes. On retrouvera cela en **annexe n° 15 à 18**. Il est à noter que j'ai aussi remarqué des exercices dans le cahier « Étude de la langue » visant à faire travailler les élèves sur ces aspects.

En ce qui concerne les mots invariables, ceux-ci étaient dans la partie 3 du classeur-outil et on en trouve également dans le LEXIQUE des élèves. L'observation de ce carnet lexique a été très intéressante puisque l'enseignante, loin de procéder par ordre alphabétique pour faire apprendre les mots aux élèves, a eu le souci de penser d'autres mises en œuvre pédagogiques. On trouve 9 listes établies selon des critères différents. La liste 1 par exemple regroupe des mots commençant par « acc- », la liste 2 est une liste de mots invariables, la liste 3 est la liste du « vocabulaire de *L'homme à l'oreille coupée* » (preuve ici encore que le vocabulaire est appris en contexte, en fonction des lectures faites notamment), la liste 3 reprend des mots avec les différentes graphies du son « in », la liste 4 est constituée de verbes en -er , la liste 5 regroupe des mots de la même famille : geler, dégeler, congeler, surgeler, décongeler. On la retrouve en **annexe n° 19**, la liste 6 regroupe des mots du champ lexical des élections, la liste 8 fonctionne par synonymes, la liste 9 regroupe les mots commençant par « eff- ».

Ainsi, dans cette dernière classe, la **classe D** donc, le souci de différencier l'apprentissage des mots nouveaux selon que l'on peut ou non réfléchir sur leur orthographe est véritablement mis en avant.

Mes observations et entretiens ont également fait émerger un troisième point que je voudrai exposer maintenant concernant les **stratégies de mémorisation** déployées par les enseignants.

Dans la **classe A** de CE1-CE2, je me suis rendue compte que pour fixer l'orthographe des mots chez les élèves, cette enseignante fonctionnait quasiment exclusivement par dictée de mots, par copie. En effet, à chaque dictée de mots préparée, la maîtresse insiste beaucoup sur l'importance de la relecture individuelle des élèves, sur l'importance de l'auto-correction. S'ils ont fait une faute dans un mot mais qu'ils le repèrent en phase de relecture, ils le corrigent et doivent le recopier cinq fois. S'ils n'ont pas vu leur faute et que la maîtresse les remarque, ils doivent les recopier dix fois. L'écriture occupe donc une place importante dans cette classe pour le processus de mémorisation. L'avis de l'enseignante de la **classe B** était totalement différent. En effet, dans cette classe, si les élèves font des erreurs sur les mots qu'ils devaient apprendre, l'enseignante cherche à les réutiliser par la suite mais ne les donne pas à copier plusieurs fois aux élèves. Selon elle, cela est inutile.

Dans les **classes A et B**, les enseignantes ont toutes les deux soulevé l'importance du côté ludique pour faciliter la mémorisation.

Ainsi, dans la **classe A**, l'institutrice utilise beaucoup les coloriages codés tirés du manuel *Entraînement à l'orthographe, CE2, coloriages codés, éditions MDI.* Cela facilite selon elle la différenciation pédagogique tout en étant vigilant puisque certains élèves n'aiment pas colorier. Des exemples ont été reproduits en **annexe n° 20**.

Elle utilise aussi plusieurs jeux d'orthographe, l'un qu'elle a fabriqué, l'autre qui est *Foli Mots*. Pour le jeu qu'elle a fabriqué, les enfants disposent, dans un pot, d'une multitude d'étiquettes avec au recto un dessin, au verso le mot correspondant au dessin. (mots tirés d'un fichier de lecture). Les enfants doivent piocher et écrire le mot correspondant sans fautes. Le but du jeu Foli Mots quant à lui est de retourner les cartes une par une. Les élèves doivent ensuite écrire rapidement ce qu'ils voient sur les cartes puis buzzer avant leurs adversaires. Si le mot est bien écrit, le joueur remporte la carte. Le gagnant est le premier à avoir 10 cartes. De plus, on trouve 3 niveaux de difficulté : bleu = facile (exemple : bébé, rose, vélo, banane), jaune = moyen (arbre, œuf, cartable, parapluie) , rouge = Difficile (zèbre, araignée, ciseaux, xylophone, quatre, jonquille...). On a aussi un mode apprentissage : l'enfant peut regarder l'image avec le mot écrit en dessous.

Ici, la répétitivité permet à l'enfant de savoir écrire en très peu de temps l'ensemble des mots représentés sur les cartes contenues dans le jeu.

Dans la **classe B** de CE2, l'enseignante procède aussi beaucoup par des jeux de phrases, de devinettes sur ardoise, plus ludiques pour des enfants de cet âge.

La dimension ludique est largement moins présente dans les **classes C et D** de CM pour ce qui est de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, dans la **classe C de CM1-CM2**, la mémorisation s'effectue exclusivement par dictée. La pratique de la dictée pour vérifier et fixer la mémorisation des mots reste importante dans la **classe D de CM2** mais elle est beaucoup plus diversifiée. On a des phrases du jour, des dictées-test (qui sert de support d'évaluation, trois fois dans l'année) , des dictées à indices ou dictées négociées.

Cependant, dans l'école d'application, une stratégie de mémorisation est explicitement proposée aux élèves. Ainsi à la première page du carnet Lexique des élèves, on retrouve une fiche de stratégie de mémorisation qui est intéressante puisqu'elle reprend certaines des préconisations qui avaient été envisagées dans mes lectures. Cette fiche stratégie est inspirée là encore de l'ouvrage de Françoise Picot que j'ai déjà évoqué. On la retrouve en **annexe n°21** . Les enseignantes ont d'abord travaillé cette stratégie en début d'année avec les élèves et maintenant, ceux-ci se l'étant appropriés, ils s'en servent chez eux pour apprendre leurs mots.

En outre, toujours dans cette école d'application, une progression concernant les mots à apprendre a été établie par les enseignants pour éviter que les élèves apprennent tous les ans les mêmes mots, ce qui est largement positif, puisque cela pourrait nous faire penser au fonctionnement des différentes échelles orthographiques que l'on a pu aborder au cours des lectures. L'enseignante de la classe de CM2 allait d'ailleurs proposer, au prochain conseil de cycle, que le carnet LEXIQUE soit, comme le classeur-outil, gardé sur les trois années du cycle 3 afin de faciliter encore plus cette progression et que cela soit d'autant plus bénéfique pour les élèves. Ils auraient ainsi un plus grand stock de mots auxquels ils peuvent se référer si besoin.

Conclusion de la recherche

En définitive, cette recherche m'a permis de mettre en évidence plusieurs points importants. Il m'est en effet apparu que l'orthographe lexicale n'était que très peu évoquée par les enseignants, ce qui souligne bien la place moindre qu'elle occupe à l'école.

En outre, si l'on reprend tout d'abord l'hypothèse concernant le manque de contextualisation des apprentissages en orthographe lexicale, il s'est donc avéré que cette dernière a été confirmée au sein de l'école rurale mais qu'elle a été plus ou moins contredite au sein de l'école d'application dans laquelle les professeurs des écoles font beaucoup plus d'efforts pour contextualiser aussi bien lors de la phase d'apprentissage que lors de la phase d'évaluation. On est donc bien loin de la simple liste de mots, de la simple dictée de mots et cela donne plus de sens aux apprentissages. Il faut cependant souligner que l'apprentissage de mots nouveaux se fait essentiellement dans le domaine du français au détriment des autres matières (histoire, géographie, sciences) et cela même dans l'école d'application. C'est néanmoins ce vers quoi il faudrait à tout prix tendre selon ce que l'on a pu voir dans différents travaux. Resterait à analyser tout de même sur un laps de temps plus long si cet effort de contextualisation est réellement bénéfique pour les élèves.

Concernant plus spécifiquement la deuxième hypothèse, les classes A, B et C l' ont confirmée. Les classes A et B, concernant le début du cycle 3, loin de fonctionner, comme on a pu le voir dans les travaux évoqués, par relations analogiques, morphologiques, pour favoriser l'apprentissage de mots nouveaux, fonctionnaient exclusivement sur le critère du son. La primauté est donc ici donnée à la relation phonèmes/ graphèmes même si un détail très important mérite toute notre attention. En effet, dans la classe A (école rurale), l'enseignante sélectionne les mots que les élèves doivent apprendre selon ses critères personnels alors que dans la classe B (école d'application), l'enseignante se base sur un outil de référence lui-même élaboré à partir de l'échelle Dubois-Buyse. Elle est ainsi sûre que ce qu'elle propose aux élèves est en accord avec leurs possibilités du moment. L'étude menée dans la classe C (école rurale) a donc aussi confirmé cette deuxième hypothèse, l'enseignante ne procédant exclusivement que par dictée pour mener les apprentissages en orthographe. Seule la classe D a contredit cette deuxième hypothèse dans la mesure où les mots à apprendre ne sont pas rangés par ordre alphabétique mais par problèmes orthographiques, par thèmes.

Un autre apport a aussi été fait au fil de mes observations : celui des stratégies de mémorisation déployées au sein des quatre classes. Dans les classes observées concernant le début du cycle 3 (classe A et B), les enseignantes ont toutes les deux souligné l'importance du côté ludique pour mener les apprentissages en orthographe lexicale. Cela est beaucoup moins vrai dans les classes de CM qui fonctionnaient beaucoup par dictées même si la classe D (école d'application) présentait l'avantage de proposer aux élèves des types de dictées beaucoup plus diversifiées.

Cependant, on ne peut nier le caractère relatif de cette recherche et cela essentiellement pour trois raisons. Tout d'abord, essentiellement par manque de temps, les observations ne se sont pas déployées sur un grand nombre de classes. De plus, le fait que les observations se sont déroulées dans des milieux très contrastés (une école rurale du Pas-de-Calais et une école d'application de Lille) vient également renforcer la relativité de cette recherche. Enfin, il n'aura pas été possible au cours de cette recherche de mesurer l'impact des pratiques ; l'objectif étant seulement d'en observer les contenus.

Le tout reste néanmoins très significatif et révélateur. On voit en effet que les pratiques des enseignants sont loin d'être homogènes en la matière et que la formation, plus approfondie et plus actualisée chez les EMF joue un rôle important.

Conclusion générale du mémoire

Ainsi, il va sans dire que ce mémoire m'a, dans son ensemble, apporté des éléments intéressants pour ma future pratique professionnelle en tant que professeur des écoles.

Cette recherche, portant sur la didactique d'un enseignement complexe (l'orthographe française étant par nature elle-même complexe) m'a tout d'abord permis d'acquérir une posture de recherche mais aussi de me mettre clairement au point sur des notions, sur des concepts importants tels que celui d'orthographe lexicale, que certains enseignants ne distinguent même pas de l'orthographe grammaticale, notamment par une mise au point sur notre « plurisystème graphique », tel que l'expose Nina Catach. J'ai surtout pris conscience d'un point très important : l'orthographe lexicale ne relève pas seulement de la pure mémorisation contrairement à ce que l'on pourrait croire au premier abord et cet enseignement doit être, comme tout autre enseignement, progressif et pensé. En ce sens, les différentes échelles de fréquence, que je ne connaissais pas du tout, peuvent être un outil précieux.

Ce travail a donc suscité chez moi l'importance de lire, de s'intéresser aux travaux de recherche dans tous les domaines pour actualiser ses connaissances, pour se former tout au long de sa vie comme l'indique la dernière compétence du référentiel du professeur des écoles : ***« Se former et innover » : « Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne. ».***

L'écriture de ce mémoire a en outre suscité chez moi de nombreuses interrogations gravitant autour de ma problématique principale, qui n'ont pas forcément eu le temps d'être toutes éclaircies mais qui mériteraient elles aussi une attention future particulière.

NB : dans un souci de taille pour poster le mémoire sur l'ENT, les annexes (étant nombreuses et lourdes) ne figurent que sur la version papier du mémoire.

REMERCIEMENTS

Je tiens en tout premier lieu, à remercier Madame Fabienne Gippet, professeur formateur à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq pour le suivi assidu et rigoureux qu'elle a mené envers mon travail pendant ces deux années ainsi que pour ses précieux conseils de toutes sortes.

Je remercie également Madame Lavieu et Madame Corteel pour leurs apports, notamment méthodologiques, durant les différents séminaires.

Je remercie enfin les enseignantes qui ont bien accepté de m'accueillir dans leurs classes et de me donner des informations supplémentaires lors de l'entretien pendant leur temps personnel.

ANNEXES

Annexe n° 1 : élaboration d'un questionnaire portant sur les échelles

Questions	Oui	Non
1) Connaissez-vous les échelles orthographiques ?		
2) Connaissez-vous l'échelle EOLE ?		
3) Si oui, l'utilisez-vous ?		
4) Connaissez-vous la liste orthographique de base de Nina Catach ?		
5) Si oui, l'utilisez-vous ?		
6) Connaissez-vous l'échelle Dubois-Buyse ?		
7) Si oui, l'utilisez-vous ?		
8) Connaissez-vous Manulex ?		
9) Si oui, vous y référez vous ?		
10) Si vous vous référez à l'une de ces échelles, laquelle préférez-vous ?		
11) Pour palier à l'absence de documents d'accompagnement, de proposition d'action dans la circulaire et les IO en matière d'orthographe lexicale, vous référez vous aux travaux de didactique ?		
12) aux sites académiques ?		
13) Vous sentez-vous quelque peu désarmés face à ce manque d'information ?		

Annexe n° 2 :

1. Quelle conception est donnée à l'orthographe lexicale dans votre classe ?
2. Quelle place lui est accordée ?
3. Utilisez-vous les échelles ? Si oui comment ?
4. Les mots sont-ils appris en contexte ou décontextualisés ?
5. Votre/ Vos pratique(s) en orthographe lexicale porte(nt)-elles ses fruits selon vous ?
6. Comment mesurez-vous la réussite de vos pratiques en orthographe lexicale ?
7. Les réussites en orthographe lexicale dépendent-elles aussi des enfants ?
8. Comment pourriez-vous expliquer cela ? Est-ce du au fait que ce sont des meilleurs lecteurs ? Que certains ont un suivi parental meilleur que d'autres ? Y aurait-il un profil cognitif pour réussir en orthographe lexicale ?

Annexe n° 3 : élaboration d'un nouveau questionnaire

1) L'apprentissage de l'orthographe lexicale rime-t-il pour vous avec « par coeur », « mémorisation » ?		
2) Procédez-vous à des dictées de mots pour fixer les apprentissages en orthographe lexicale?		
3) Y a-t-il pour vous d'autres méthodes ?		
4) Apprenez-vous vos élèves à raisonner sur l'orthographe des mots ? À les faire se questionner sur l'orthographe lexicale ? (lois de position par exemple...)		
5) Les mots nouveaux sont-ils réinvestis en lecture ?		
6) en écriture ?		
7) Sont-ils associés à des mots de la même famille ? (exemple : maisonnée s'écrit MAI car il est de la même famille que MAIson)		
8) Sont-ils associés à des mots du même son ?		
9) Vos élèves ont-ils un cahier de mots invariables ?		
10) Vos élèves ont-ils un cahier de mots rencontrés, de mots à savoir, incontournables ?		
11) Vos élèves ont-ils un livret phonologique qui répertorie les phonèmes associés aux différents graphèmes ?		
12) Si non, avez-vous des affiches collectives de ce type dans votre classe ?		
13) Ces affiches ont-elles été réalisées avec les élèves ?		
14) Vos pratiques en orthographe lexicale portent-elles leurs fruits selon vous ?		
15) Les réussites en orthographe lexicale dépendent-elles aussi des enfants ?		
16) Est-ce du au fait que ce sont de meilleurs lecteurs ?		
17) Que certains ont un suivi parental meilleur que d'autres ?		
18) Y aurait-il un profil cognitif pour réussir en orthographe lexicale ?		
19) Comment choisissez-vous les mots à faire apprendre aux élèves ?		

Annexe n° 4 : Analyse de manuels scolaires

De façon générale, dans les manuels scolaires, j'ai eu l'impression que l'orthographe lexicale est souvent réduite à la question d'une transcription de phonèmes en graphèmes, comme par exemple, « comment écrire les sons [s] et [z]. » Parfois même la question de l'orthographe est réduite aux accords (plus ou moins le cas dans *L'île aux mots*) et donc à la question de l'orthographe grammaticale (ce qui vient, en outre, conforter une de mes hypothèses selon laquelle peu de place est accordée à l'orthographe lexicale).

Dans *Interlignes*, à mon avis, la démarche est intéressante. C'est un des seuls manuels où l'on voit clairement apparaître ***« orthographe lexicale »*** dans le sommaire. Les chapitres de ce domaine sont à peu près tous construits sur le même modèle. En effet, le chapitre ***« Comment écrire les sons [s] et [z] ? »*** à la page 97 par exemple commence par une situation problématique : une lettre mal orthographiée (***« Je pase d'exellentes vacanses... »***). La consigne demandée est de lire la lettre ; il s'agit donc de faire oraliser les enfants pour leur faire prendre conscience de ces fautes, ce qui laisse supposer que la phase orale est nécessaire pour se corriger à l'écrit, pour prendre conscience de l'écrit. Puis on met en place une construction progressive d'une règle avec les élèves suivie d'une série d'exercices dont le but est que les enfants s'assimilent la règle, règle qui est en outre récapitulée en fin de chapitre (à la différence d'autres manuels qui donnent la règle dès le début du chapitre : *Mot de passe* par exemple...) puis il est aussi fait référence à un texte littéraire : *C* de Louis Aragon....

Cette « règle » est la suivante : ***« Pour écrire le son [s], on peut utiliser différentes lettres :***
-s ou -ss entre deux voyelles : un serpent, la vaisselle
-c devant -e, -i, -y : une cerise, un cygne
(il faut ajouter une cédille (-ç) devant -a, -o, -u : une leçon, une gerçure)
-t devant -i : une opération, la démocratie
Pour écrire le son [z], on a le choix entre deux lettres :
-z : le zoo, le gaz (tous les mots commençant par le son [z] s'écrivent avec un -z)
-s entre deux voyelles : une mésange, une cerise »

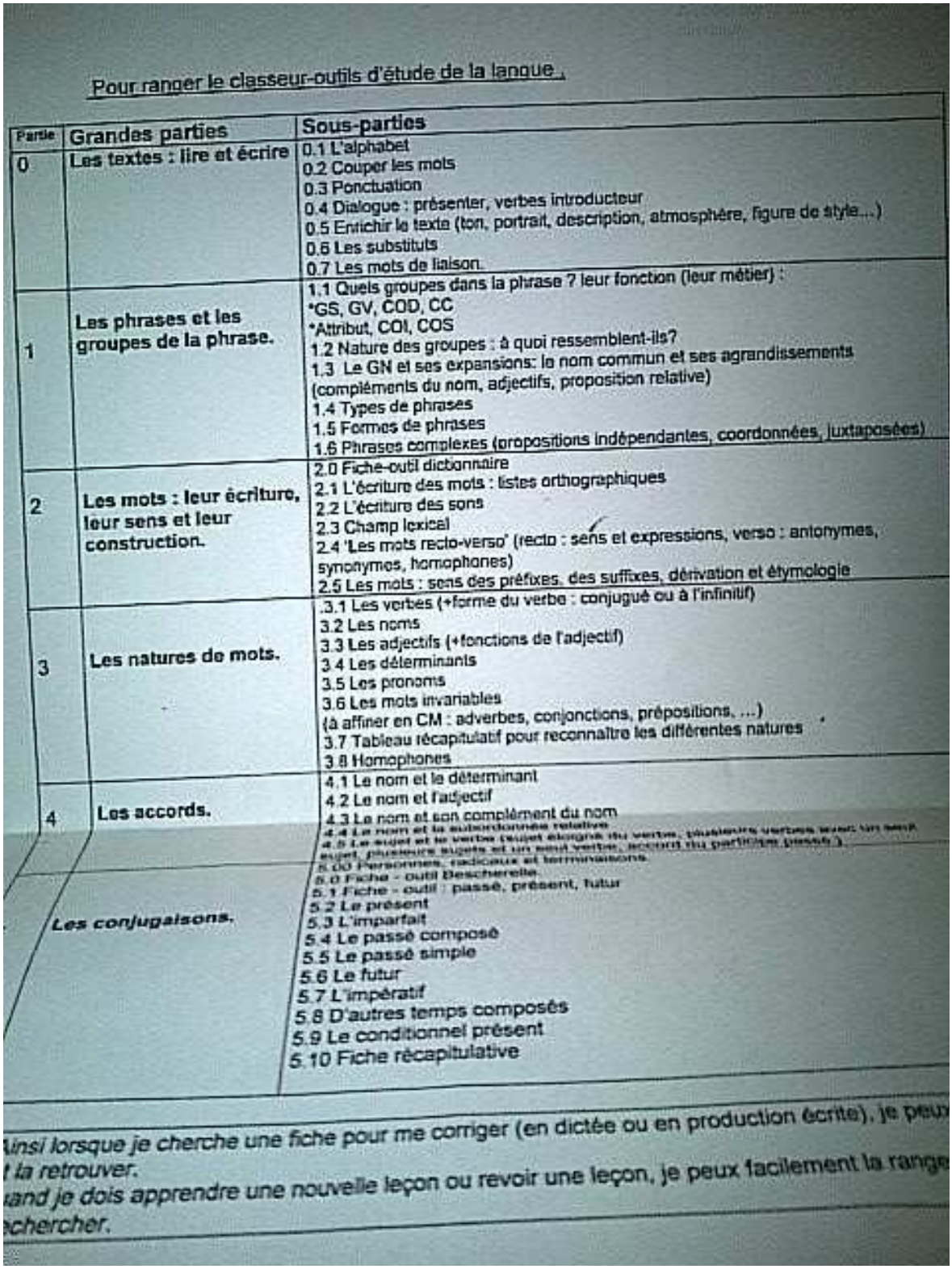
On peut néanmoins s'interroger sur la pertinence de ce genre de trace écrite. De par leur complexité due aux nombreuses exceptions de la langue française, sont-elles réellement pertinentes ? Sont-elles vraiment une aide pour les élèves ? Sont-elles apprises par cœur dans les classes ?

Le manuel *Francais, collection Caribou* est un des seuls manuels où j'ai trouvé une récapitulation de la transcription des phonèmes en graphèmes (page 26), ce qui implique plus ou moins pour les élèves de connaître l'API. Une sorte de livret qui récapitulerait les différentes transcriptions des phonèmes en graphèmes est-il alors un outil pertinent pour les élèves ? Est ce que

cela les aide à progresser en orthographe lexicale ? Notamment pour les mots où seule la mémorisation est efficace ?

Il est aussi intéressant de voir que certains manuels proposent une entrée plutôt phonologique comme *Pépites CE2. L*es élèves doivent repérer les mots qui contiennent le son [s] dans une image. Alors que dans d'autres manuels, l'entrée est plutôt graphémique : les élèves sont invités à réfléchir sur les sons sur la base d'un texte. C'est ainsi le cas du manuel *Mot de passe CE2 (page 40).* A la page 192 du manuel Pépites on trouve des exercices avec passage par le féminin (*« un cochon bien gras => une viande bien... »*) exercices visant à trouver des mots de la même famille(*« un pas=> VERBE => NOM COMMUN »*). Ce type d'exercice est donc intéressant puisqu'il reflète ce que j'ai pu voir par le biais de mes lectures. C'est en effet un type de procédés pour fixer la mémorisation en orthographe lexicale. Mais cela reflète-t-il les pratiques enseignantes? Cependant, pour certains exercices où il faut trouver des mots de la même famille, je n'en vois pas forcément l'intérêt puisqu'il n'y a pas de lettre finale muette sur laquelle il conviendrait d'insister par ce type d'exercice. Par exemple, quelle est la pertinence de faire trouver le nom « chasseur » à partir du verbe « chasser » dans l'exercice 5 de la page 193 ?

Annexe n° 5 : Sommaire cahier-outil CM2, école d'application

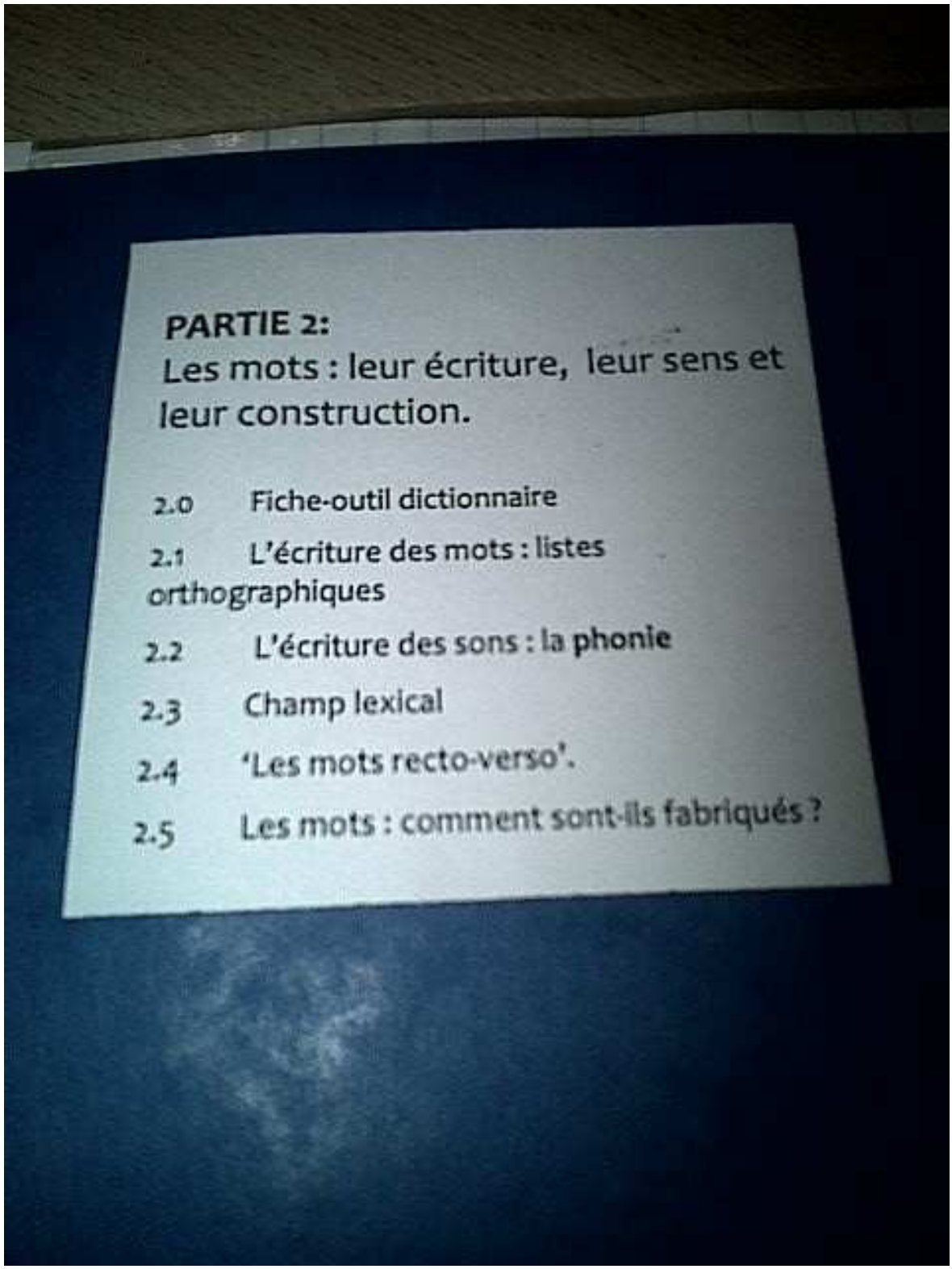


Pour ranger le classeur-outils d'étude de la langue :

Partie	Grandes parties	Sous-parties
0	Les textes : lire et écrire	0.1 L'alphabet 0.2 Couper les mots 0.3 Ponctuation 0.4 Dialogue : présenter, verbes introducteur 0.5 Enrichir le texte (ton, portrait, description, atmosphère, figure de style...) 0.6 Les substituts 0.7 Les mots de liaison.
1	Les phrases et les groupes de la phrase.	1.1 Quels groupes dans la phrase ? leur fonction (leur métier) : *GS, GV, COD, CC *Attribut, COI, COS 1.2 Nature des groupes : à quoi ressemblent-ils? 1.3 Le GN et ses expansions: le nom commun et ses agrandissements (compléments du nom, adjectifs, proposition relative) 1.4 Types de phrases 1.5 Formes de phrases 1.6 Phrases complexes (propositions indépendantes, coordonnées, juxtaposées)
2	Les mots : leur écriture, leur sens et leur construction.	2.0 Fiche-outil dictionnaire 2.1 L'écriture des mots : listes orthographiques 2.2 L'écriture des sons 2.3 Champ lexical 2.4 'Les mots recto-verso' (recto : sens et expressions, verso : antonymes, synonymes, homophones) 2.5 Les mots : sens des préfixes, des suffixes, dérivation et étymologie
3	Les natures de mots.	.3.1 Les verbes (+forme du verbe : conjugué ou à l'infinitif) 3.2 Les noms 3.3 Les adjectifs (+fonctions de l'adjectif) 3.4 Les déterminants 3.5 Les pronoms 3.6 Les mots invariables (à affiner en CM : adverbes, conjonctions, prépositions, ...) 3.7 Tableau récapitulatif pour reconnaître les différentes natures 3.8 Homophones
4	Les accords.	4.1 Le nom et le déterminant 4.2 Le nom et l'adjectif 4.3 Le nom et son complément du nom 4.4 Le nom et la subordonnée relative 4.5 Le sujet et le verbe (sujet éloigné du verbe, plusieurs verbes avec un seul sujet, plusieurs sujets et un seul verbe, accord du participe passé).
	Les conjugaisons.	5.00 Personnes, radicaux et terminaisons. 5.0 Fiche - outil Bescherelle. 5.1 Fiche - outil : passé, présent, futur 5.2 Le présent 5.3 L'imparfait 5.4 Le passé composé 5.5 Le passé simple 5.6 Le futur 5.7 L'impératif 5.8 D'autres temps composés 5.9 Le conditionnel présent 5.10 Fiche récapitulative

Ainsi lorsque je cherche une fiche pour me corriger (en dictée ou en production écrite), je peux
la retrouver.
Quand je dois apprendre une nouvelle leçon ou revoir une leçon, je peux facilement la range
chercher.

Annexe n° 6 : Sommaire de la partie 2



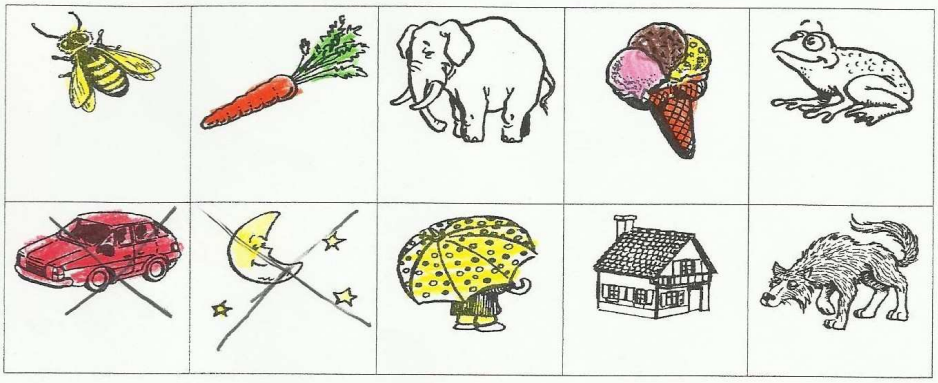
Annexe n° 7: fiche son CE1

Chloé

o 1

Le son [a]

1. Colorie les images quand tu entends le son [a]



2. Lis bien les mots suivants et **entoure** ceux dans lesquels tu **entends** le son [a]

mardi mordu papa voilà âne jupe ville rat pas déjà
pantin jardin femme bâton chat tas gâteau

3. Ecris les mots que tu as entouré dans la bonne colonne

a	à	â	as	at	e
ami	là-bas	château	bas	rat	fréquemment
arbre	là	câlin	Lucas	chat	prudemment
animal	à	bâtiment	pas	×	femme
lapin	voilà	crâne	tas	×	×
facile	déjà	râler	×	×	×
mardi	×	âne	×	×	×
papa	×	baton	×	×	×
jardin	×	gâteau	×	×	×

Août un toast aimer un banc sauter ainsi

Annexe n° 8: fiche son CE2

Baptiste

ORTHOGRAPHE CE2 – Les mots à connaître	O2

Le son [ɔ̃]

Comptine à lire :

Le soleil est tout rond, tout blond
Et j'ai envie de faire des bonds.
Quand nous partirons, tu sais,
Nous attraperons des milliers de papillons
Et nous serons légers comme des ballons.
Nous escaladerons des milliers de donjons
Et nous passerons tous les ponts.
Nous nous ferons des millions de compagnons
Et nous serons forts comme des lions.
Le soleil est tout rond, tout blond
Et j'ai envie de faire des bonds.

[ɔ̃]	on om	onze un oncle un ongle une ombre la honte	conduire montrer monter continuer, donc bonjour longtemps une éponge jongler une montre répondre une hirondelle un plongeur conserver fondre confier un montant combien nombreux sombre tomber un combat comprendre un pompier une pompe comparer une récompense une trompette	une boisson un bonbon du jambon du carton un avion le menton un bouton un chiffon un crayon un pigeon une saison un blouson un cochon un pantalon non (oui) un ballon la conjugaison environ la nation selon marron mignon un vigneron un forgeron un bûcheron un patron	un ânon un chaton un raton un dindon un mouton une récréation une opération une addition le front un pont dont un mont blond rond un bond le fond profond le nom le prénom un tronc un jonc long du plomb

MOTS À APPRENDRE :

conduire - un chiffon - mon nom - monter - un pont - nombreux - montrer - un bonbon - longtemps - comprendre - le menton - du jambon.

Annexe n° 9: fiche mots-outils CE1

Prénom : _____

Vocabulaire – Orthographe - Grammaire | Listes de mots « outils »

liste 1	liste 2	liste 3	liste 4	liste 5	liste 6	liste 7	liste 8	liste 9	liste 10
pronoms	lettre c	divers	lettre finale s	lettre finale s	lettre finale s	lettre c	deux s	eu	ai
je	ce	et	pas	puis	toujours	avec	assez	peu	mais
tu	ci	sur	plus	vers	jamais	car	dessus	leur	jamais
il	ceci	chez	dans	après	parfois	comme	aussi	deux	vraiment
elle	cela	par	mais	très				neuf	
vous	ici							plusieurs	
nous	ça							mieux	

liste 11	liste 12	liste 13	liste 14	liste 15	liste 16	liste 17	liste 18	liste 19	liste 20
ou	ou	ou	oi	oi	an	an	an	en	en
ou	tout	aujourd'hui	moi	quoi	tant	pourtant	dans	en	seulement
pour	partout	autour	toi	pourquoi	avant	pendant	sans	enfin	souvent
pourtant	debout	beaucoup	voilà	parfois	autant	cependant	quand	entre	comment
pourquoi	surtout	douze	voici	trois	durant	maintenant		trente	vraiment
		sous							cent

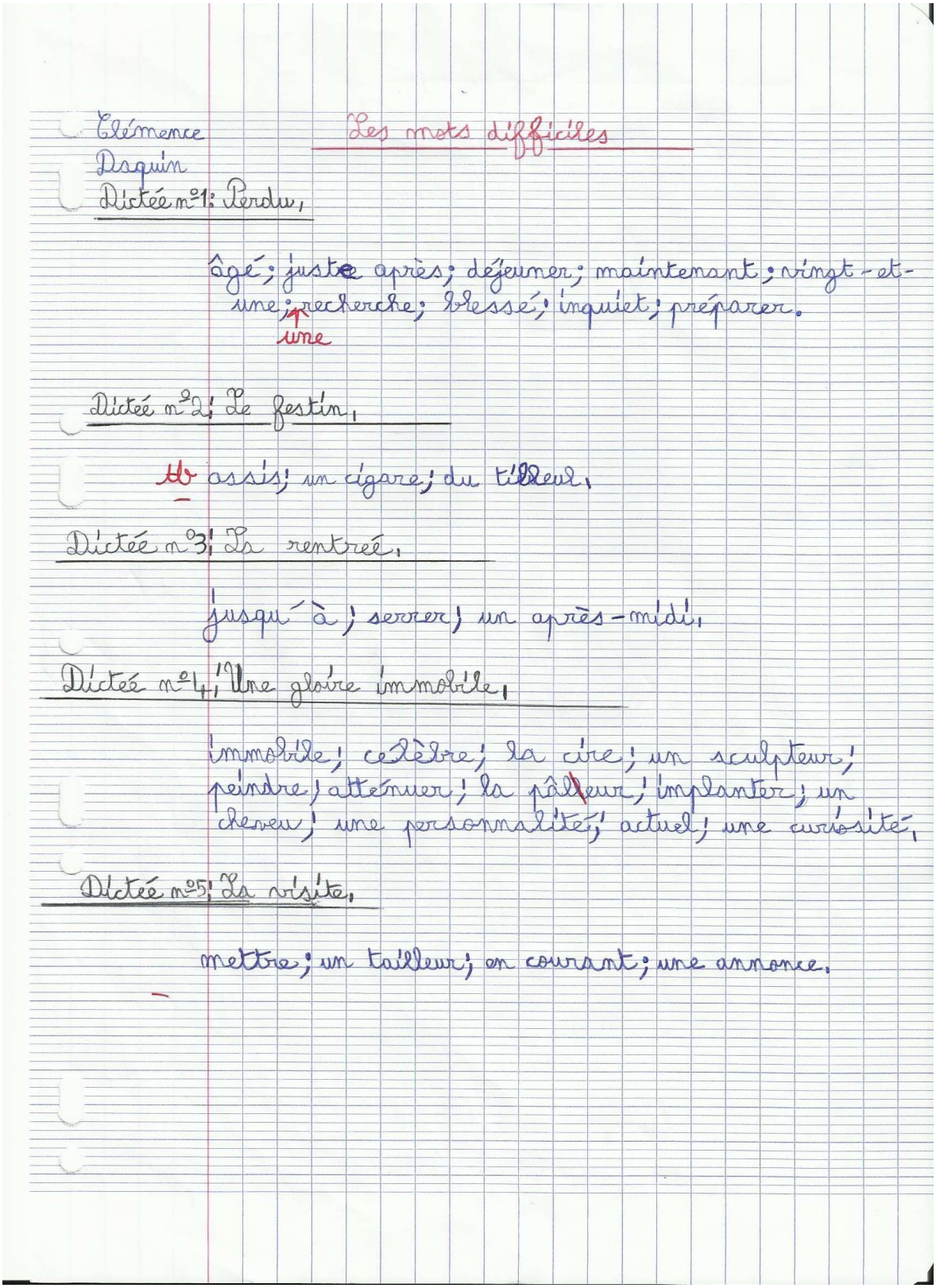
liste 21	liste 22	liste 23	liste 24	liste 25	liste 26	liste 27	liste 28		liste 29	liste 30
qu	qu	au	au	on	on	in	ain	oin	ui	ien
que	lorsque	au	auquel	on	longtemps	vingt	ainsi	point	puis	bien
chaque	puisque	aussi	aucun	non	donc	cinq	maintenant	moins	depuis	bientôt
parce que	jusque	aujourd'hui	auprès	son	contre	cinquante	certain	loin	puisque	combien
quelque	presque	autour	autre	mon	selon	quinze			aujourd'hui	mien
quelqu'un	lequel	autant		ton	dont	afin de			lui	sien
									huit	rien

Annexe n° 10 : liste mots invariables CE2, *Interlignes*

Les mots que tu dois connaître

à	dessus	mais	sa/son/ses
aller	derrière	me	sans
alors	deux	moins	se
après	devant	ne	sens
au	dire	non	ses
aujourd'hui	du	notre	sous
aussi	elle	nous	souvent
aussitôt	en	on	sur
autrefois	en ce moment	ou	ta/ton/tes
avant	encore	où	tout
avant-hier	entendre	oui	toujours
avec	ensuite	par	tu
bien	et	pas	un/une
ce	être	personne	vers
cela	faire	peut-être	votre
comme	faux	plus	vous
comment	hier	pour	vrai
dans	ici	pourquoi	y
de	il	puis	
de	jamais	quand	
déjà	je	que	
demain	le/la/les/l'	quel/quelle	
depuis	leur	quelqu'un	
des	longtemps	qui	
dès que	lui	quoi	
dessous	ma/mon/mes	rien	

Annexe n° 11 : « Les mots difficiles »



Clémence Daquin

Les mots difficiles

Dictée n°1 : Perdu,

âgé ; juste après ; déjeuner ; maintenant ; vingt-et-une ; recherche ; blessé ; inquiet ; préparer.

une

Dictée n°2 : Le festin,

assis ; un égaré ; du tilleul.

Dictée n°3 : La rentrée,

jusqu'à ; serrer ; un après-midi.

Dictée n°4 : Une gloire immobile,

immobile ; célèbre ; la cire ; un sculpteur ; peindre ; atténuer ; la pâleur ; implanter ; un cheveu ; une personnalité ; actuel ; une curiosité.

Dictée n°5 : La visite,

mettre ; un tailleur ; en courant ; une annonce.

Annexe n° 12 : leçon d'orthographe lexicale

Daquin
Clémence
05 CM1.

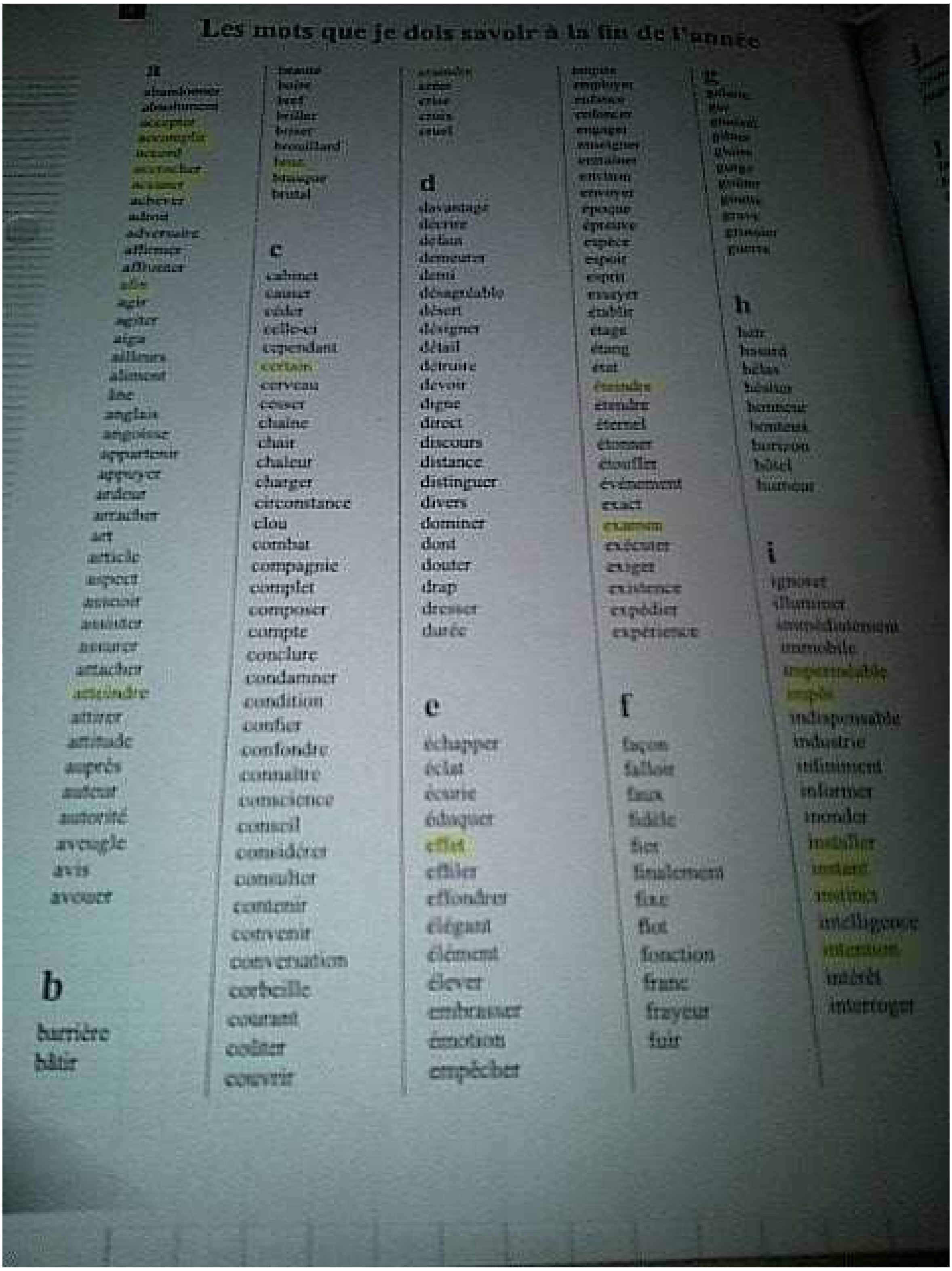
La lettre muette en fin de mot.

De nombreux mots se terminent par une lettre qu'on ne prononce pas, on dit qu'elle est muette.
Cette lettre indique le lien d'un mot avec les autres mots de sa famille : le ~~d~~ de bond le relie à bondir.

Pour trouver la lettre finale d'un mot, on peut mettre le mot au féminin ou chercher les mots ~~au féminin~~ de la même famille :
petit → petite
pays → paysage

tb

Annexe n° 13: Les mots à connaître à la fin du CM2



Les mots que je dois savoir à la fin de l'année

a
abandonner
absolument
accepter
accomplir
accord
accrocher
accuser
acheter
admis
adversaire
affirmer
affronter
aile
agir
agiter
aigu
ailleurs
aliment
âme
anglais
angoisse
appartenir
appuyer
ardeur
arracher
art
article
aspect
assaut
assister
assurer
attacher
atteindre
attirer
attitude
auprès
auteur
autorité
aveugle
avis
avouer

b
barrière
bâtir
beauté
boire
bref
briller
briser
brouillard
bruit
brusque
brutal

c
cabinet
causer
céder
celle-ci
cependant
certain
cerveau
cesser
chaîne
chair
chaleur
charger
circonstance
clou
combat
compagnie
complet
composer
compte
conclure
condamner
condition
confier
confondre
connaître
conscience
conseil
considérer
consulter
contenir
convenir
conversation
corbeille
courant
coûter
couvrir
craindre
crime
crise
croix
cruel

d
davantage
décrire
défaut
demeurer
dent
désagréable
désert
désigner
détail
détruire
devoir
digne
direct
discours
distance
distinguer
divers
dominer
dont
douter
drap
dresser
durée

e
échapper
éclat
écorce
éduquer
effet
effiler
effondrer
élégant
élément
élever
embrasser
émotion
empêcher
emporter
employer
enfance
enfoncer
engager
enseigner
entraîner
environ
envoyer
époque
épreuve
espèce
espoir
esprit
essayer
établir
étage
étang
état
éteindre
étendre
éternel
étonner
étouffer
événement
exact
examen
exécuter
exiger
existence
expédier
expérience

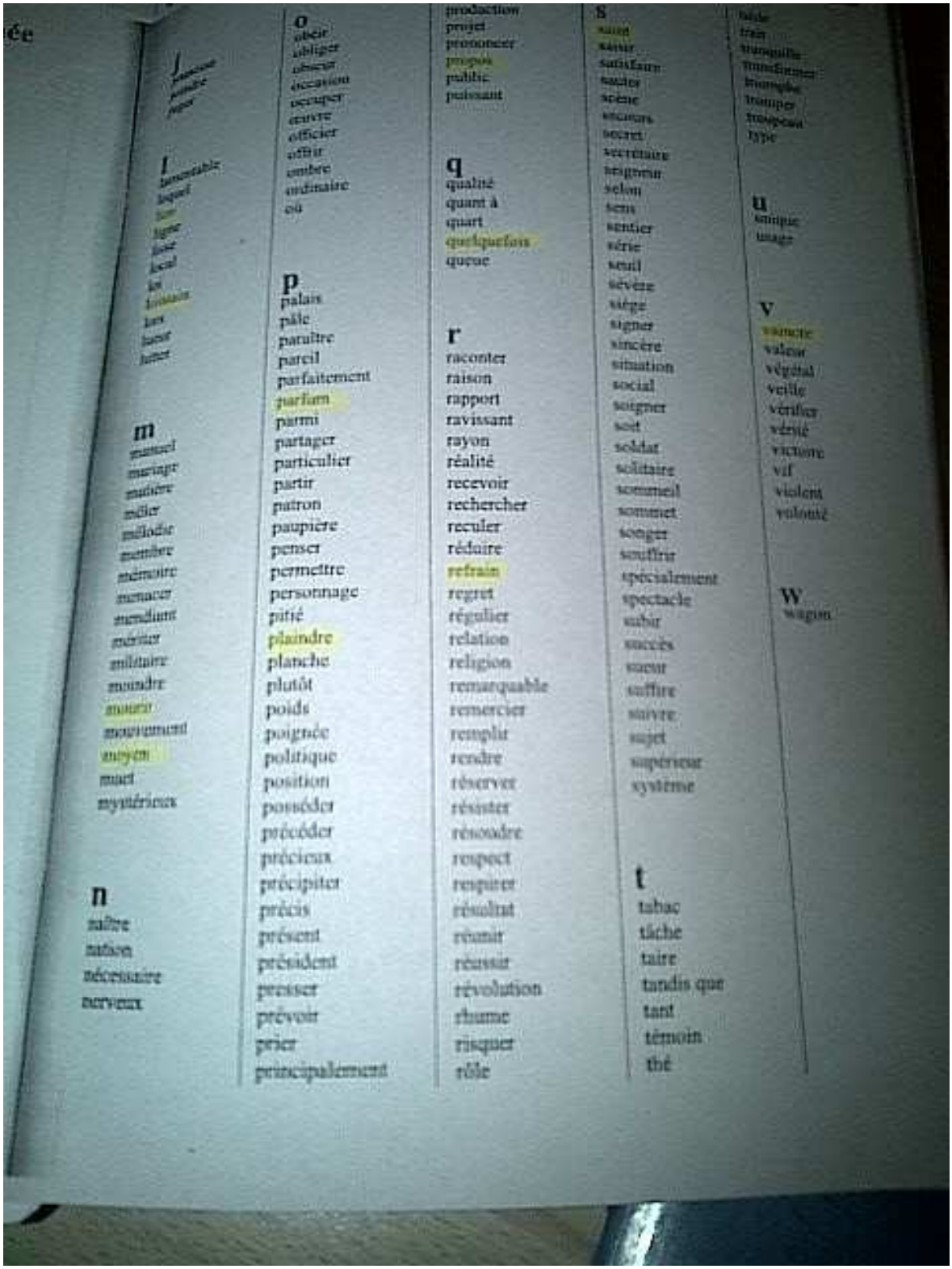
f
façon
falloir
faux
fidèle
fier
finalement
fixe
flot
fonction
franc
frayeur
fuir

g
galerie
gaz
glisser
gloire
gorge
grave
guerre

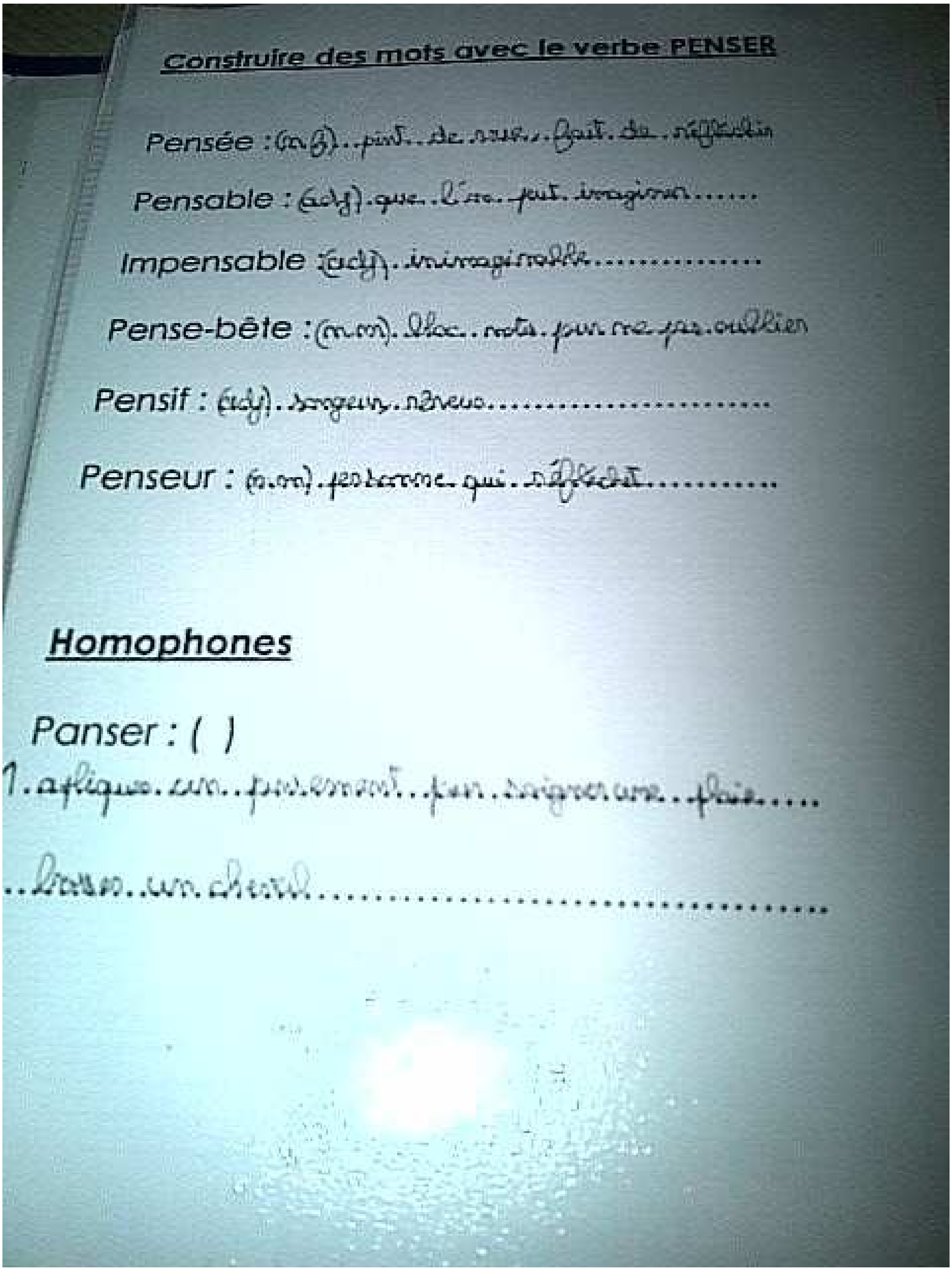
h
haïr
hasard
hélas
hésiter
honneur
honteux
horizon
hôtel
humeur

i
ignorer
illuminer
immédiatement
immobile
imperméable
impôt
indispensable
industrie
infiniment
informer
inonder
installer
instant
instinct
intelligence
intention
intérêt
interroger

Annexe n°14: Les mots à connaître à la fin du CM2, suite



Annexe n° 15 : Les mots de la même famille


Construire des mots avec le verbe PENSER

Pensée : (n.f.)..point..de vue..fait..de..réfléchir

Pensable : (adj).que..l'on..peut..imaginer......

Impensable : (adj)..inimaginable...............

Pense-bête : (n.m)..bloc..note..pour ne pas oublier

Pensif : (adj)..songeur..rêveur........................

Penseur : (n.m)..personne..qui..réfléchit..........

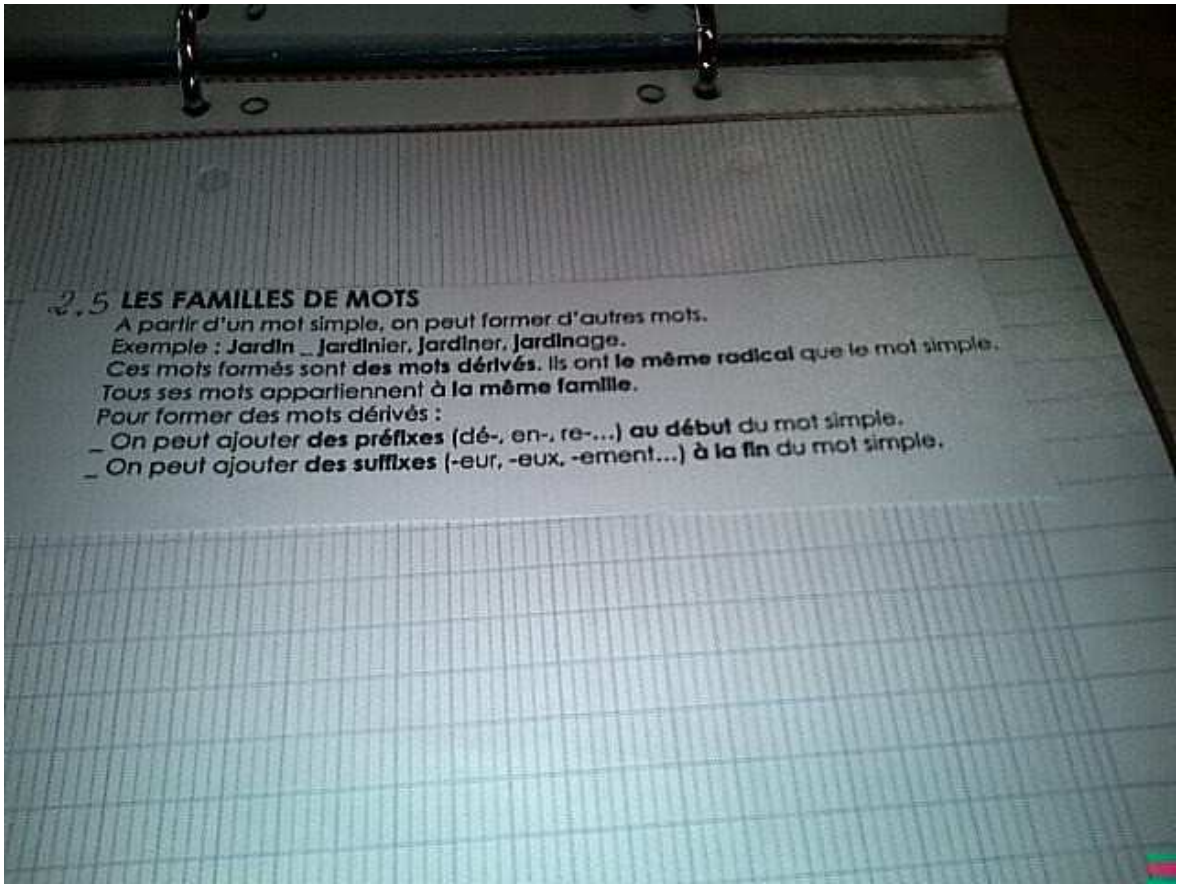
Homophones

Panser : ( )

1..aplique..un..pansement..pour..soigner une..plaie....

..brosser..un..cheval..

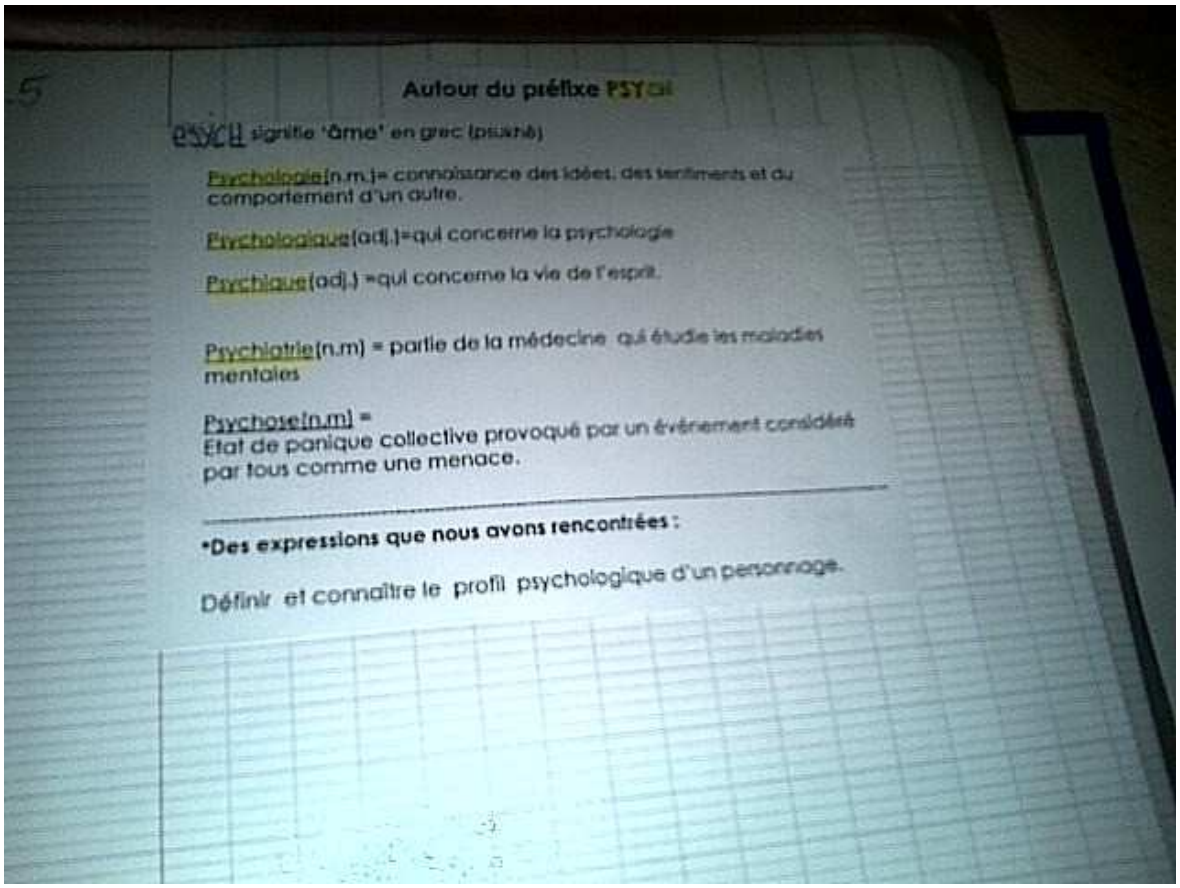
Annexe n°16 : Les familles de mots



2.5 **LES FAMILLES DE MOTS**

A partir d'un mot simple, on peut former d'autres mots.
Exemple : **Jardin** _ **jardinier**, **jardiner**, **jardinage**.
Ces mots formés sont **des mots dérivés**. Ils ont **le même radical** que le mot simple.
Tous ses mots appartiennent à **la même famille**.
Pour former des mots dérivés :
_ *On peut ajouter* **des préfixes** (dé-, en-, re-...) **au début** du mot simple.
_ *On peut ajouter* **des suffixes** (-eur, -eux, -ement...) **à la fin** du mot simple.

Annexe n°17: Autour d'un préfixe particulier



Autour du préfixe PSYCH

PSYCH signifie 'âme' en grec (psukhê)

Psychologie(n.m.)= connaissance des idées, des sentiments et du comportement d'un autre.

Psychologique(adj.)=qui concerne la psychologie

Psychique(adj.) =qui concerne la vie de l'esprit.

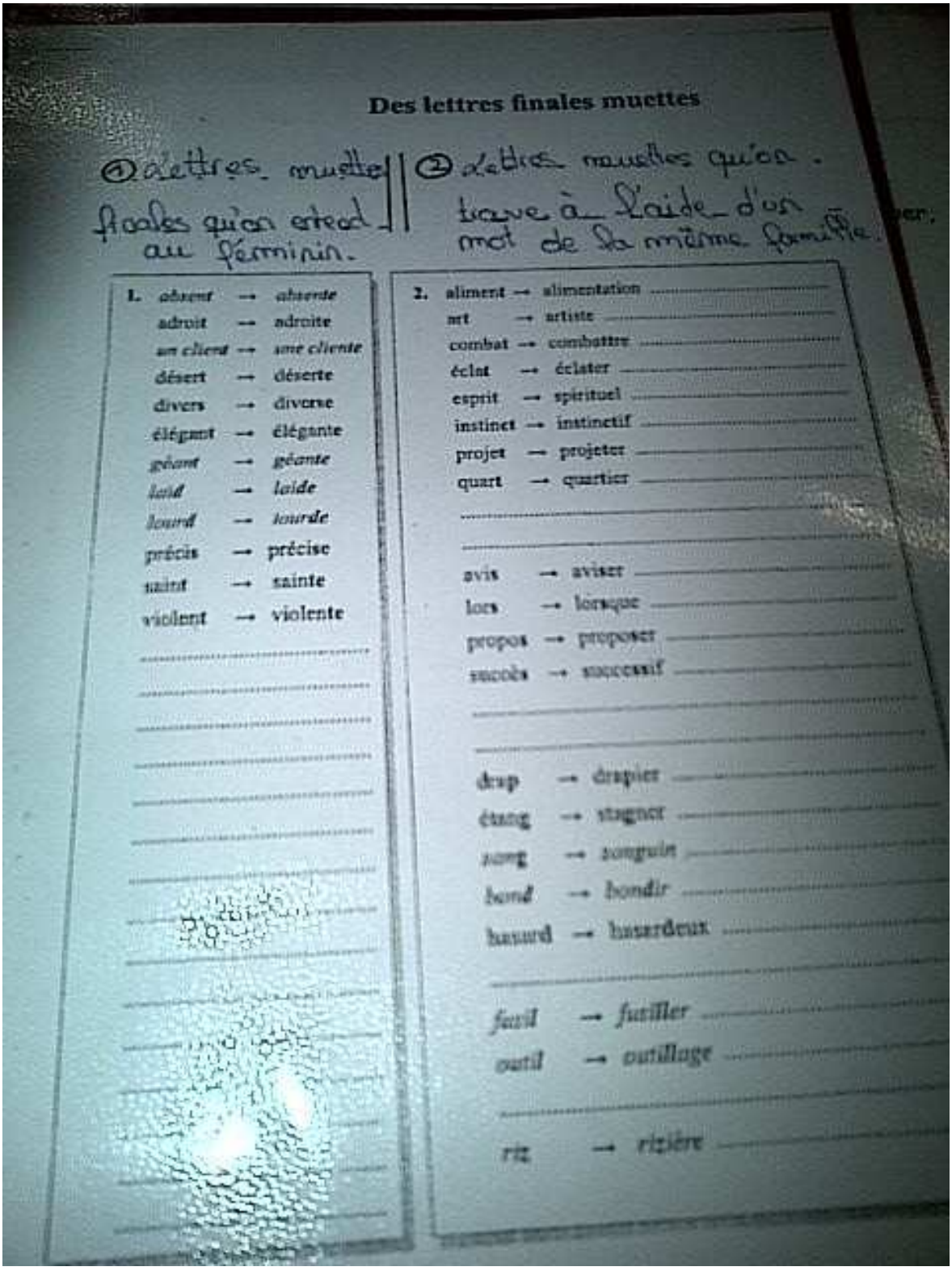
Psychiatrie(n.m) = partie de la médecine qui étudie les maladies mentales

Psychose(n.m) =
Etat de panique collective provoqué par un événement considéré par tous comme une menace.

•Des expressions que nous avons rencontrées :

Définir et connaître le profil psychologique d'un personnage.

Annexe n° 18: Les lettres finales muettes



Des lettres finales muettes

① Lettres muettes finales qu'on entend au féminin.

② Lettres muettes qu'on trouve à l'aide d'un mot de la même famille.

1. absent → absente
adroit → adroite
un client → une cliente
désert → déserte
divers → diverse
élégant → élégante
géant → géante
laid → laide
lourd → lourde
précis → précise
saint → sainte
violent → violente

2. aliment → alimentation
art → artiste
combat → combattre
éclat → éclater
esprit → spirituel
instinct → instinctif
projet → projeter
quart → quartier

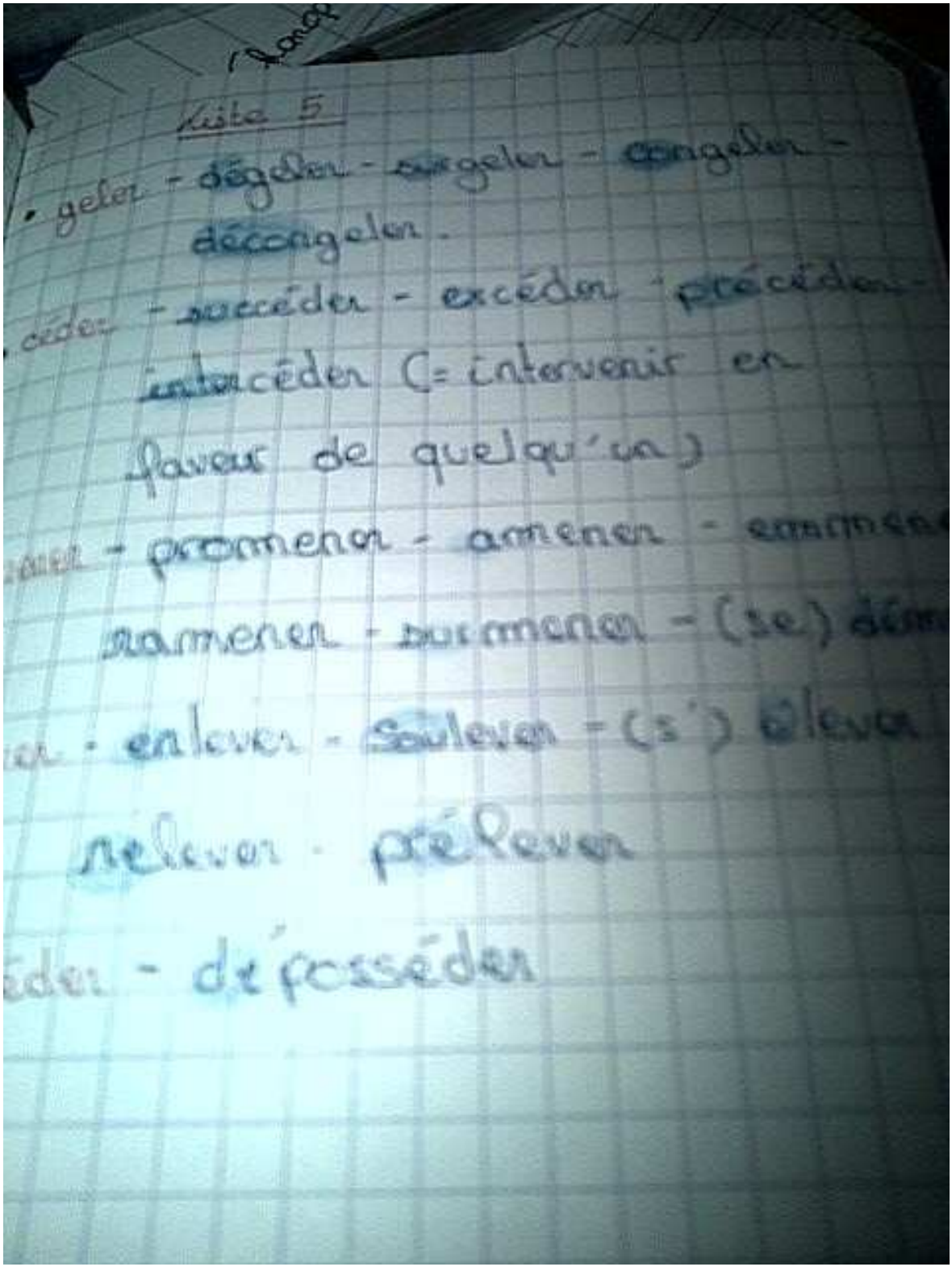
avis → aviser
lors → lorsque
propos → proposer
succès → successif

drap → draper
étang → stagner
sang → sanguin
tond → tondir
hasard → hasardeux

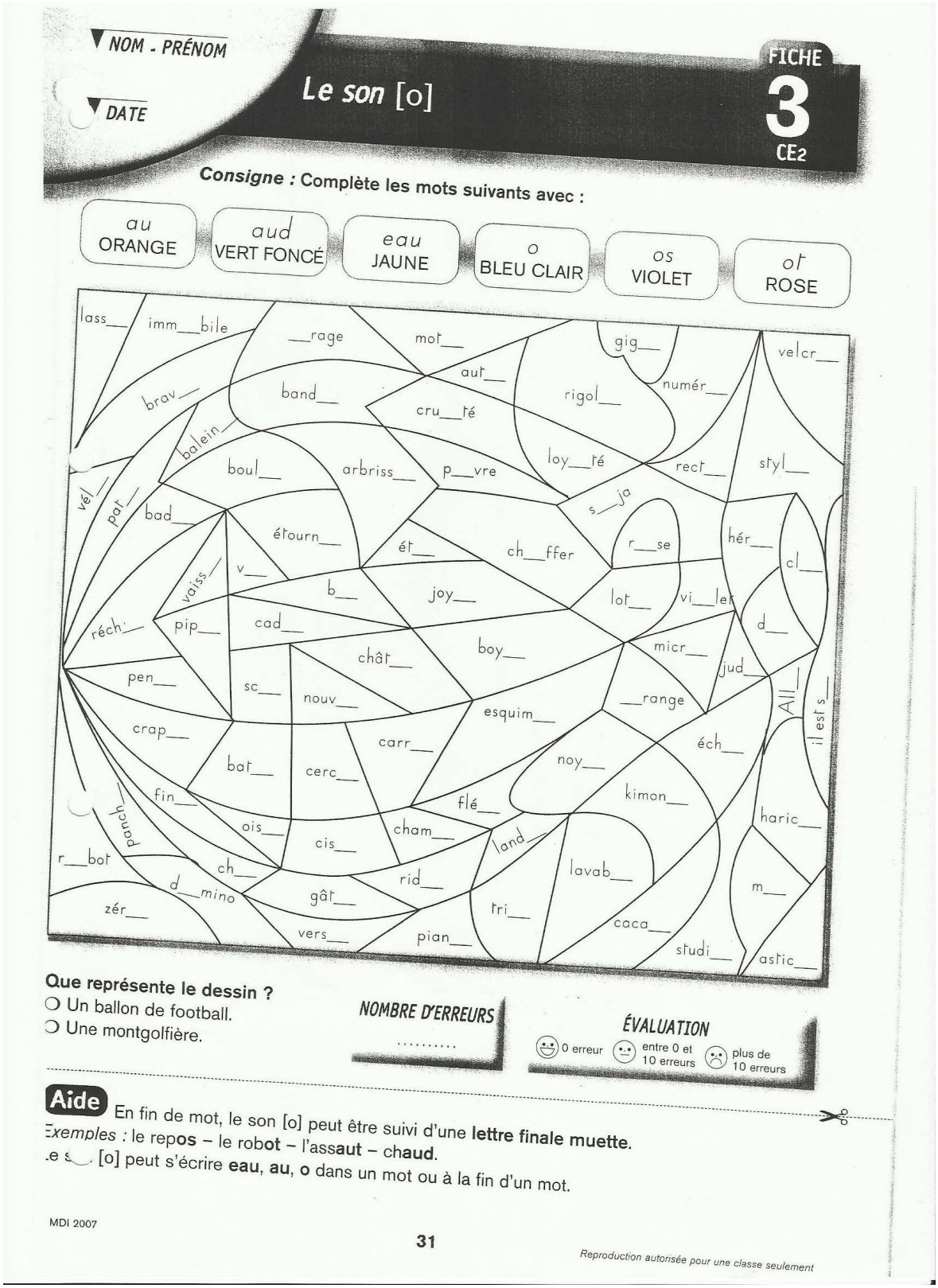
fusil → fusiller
outil → outillage

riz → rizière

Annexe n° 19: Exemple de liste de mots du lexique



Annexe n° 20: Coloriage codé, CE2



NOM - PRÉNOM

DATE

FICHE 3 CE2

Le son [o]

Consigne : Complète les mots suivants avec :

au	aud	eau	o	os	ot
ORANGE	VERT FONCÉ	JAUNE	BLEU CLAIR	VIOLET	ROSE

lass__ imm__bile __rage mot__ gig__ velcr__ aut__ numér__ brav__ band__ rigol__ cru__té balein__ boul__ arbriss__ p__vre loy__té rect__ styl__ vél__ pat__ bad__ étourn__ s__ja ét__ ch__ffer r__se hér__ vaiss__ v__ cl__ b__ joy__ lot__ vi__let réch__ pip__ cad__ d__ micr__ châ__ boy__ jud__ pen__ sc__ nouv__ __range All__ il est s__ esquim__ crap__ carr__ éch__ bat__ cerc__ noy__ fin__ kimon__ panch__ flé__ haric__ ois__ cis__ cham__ land__ r__bot ch__ lavab__ rid__ m__ d__mino gât__ zér__ tri__ caca__ vers__ pian__ studi__ astic__

Que représente le dessin ?

❍ Un ballon de football.

❍ Une montgolfière.

NOMBRE D'ERREURS .....

ÉVALUATION

0 erreur — entre 0 et 10 erreurs — plus de 10 erreurs

Aide En fin de mot, le son [o] peut être suivi d'une **lettre finale muette.**

Exemples : le rep**os** – le rob**ot** – l'ass**aut** – ch**aud**.

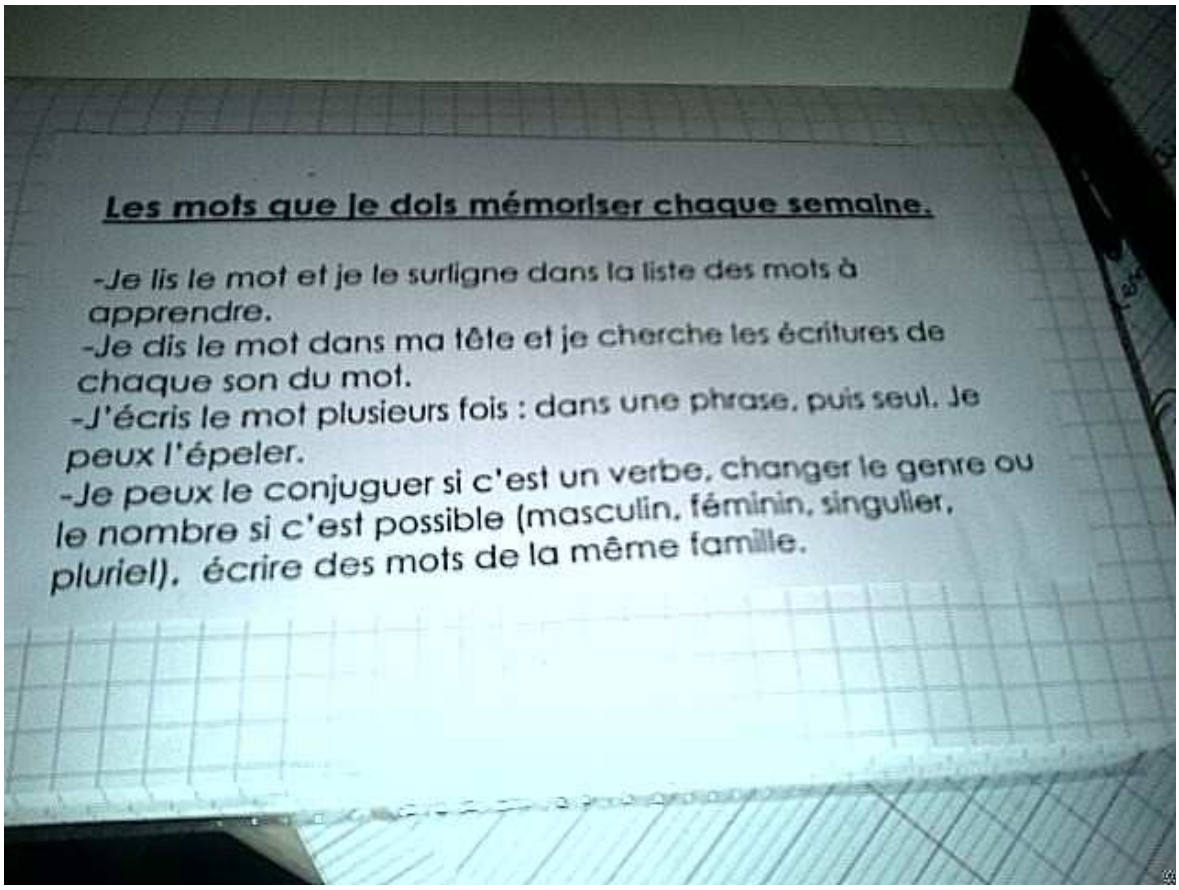
Le son [o] peut s'écrire **eau**, **au**, **o** dans un mot ou à la fin d'un mot.

MDI 2007

31

Reproduction autorisée pour une classe seulement

Annexe n° 21 : Stratégie du lexique



Bibliographie

Angoujard André, 1994, *Savoir orthographier à l'école primaire,* Hachette Education, Paris

Brissaud Catherine, Cogis Danièle, 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?,* éditions Hatier

Fayol Michel, 2003 (septembre-novembre) « *Les difficultés de l'orthographe », Cerveau et Psycho, n°3*

Jaffré Jean-Pierre, 1992, *Didactiques de l'orthographe,* Hachette Education, Paris

Ouzoulias André, 2009 (juin) *« La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif », Cahiers pédagogiques,* n° 474, pages 24-26

Pothier Béatrice, 1996, *Comment les enfants apprennent l'orthographe , Diagnostics et propositions pédagogiques,* Retz

Pothier Béatrice et Philippe, 2004, *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale,* Retz, Paris

Ters François, Mayer Georges, 1975 Reichenbach Daniel, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, Paris*

Sitographie

http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Liste_Ortho_Base_Catach.pdf

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6304 : article *« Apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités »,* Pacton, Fayol, Perruchet

http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/05/03/orthographe-le-niveau-des-ecoliers-en-chute_1695146_1473688.html?xtmc=circulaire_orthographe&xtcr=2

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862

http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html

http://www3.ac-clermont.fr/ien-aurillac3/IMG/pdf/L_orthographe_en_cycle_2_et_3.pdf :

http://www-old.psychologie.parisdescartes.fr/IMG/pdf/2008Pacton.pdf

http://www.ac-montpellier.fr/ia30/dossiers/maitrise/ressources/Enseigner_l_orthographe.pdf