



HAL
open science

L'acquisition informelle de l'orthographe: la construction d'une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de connaissances en cours de construction chez l'élève de Cours Préparatoire

Anaïs Guignard

► **To cite this version:**

Anaïs Guignard. L'acquisition informelle de l'orthographe: la construction d'une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de connaissances en cours de construction chez l'élève de Cours Préparatoire. Education. 2014. dumas-01221838

HAL Id: dumas-01221838

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221838>

Submitted on 28 Oct 2015

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.

2013-2014

Master 2 MEEF

Enseignement Premier Degré

L'acquisition informelle de l'orthographe

La construction d'une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de connaissances en cours de construction chez l'élève de Cours Préparatoire

Mémoire du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Laboratoire de référence : Centre d'Étude et de Recherche sur Imaginaire, Écritures et Cultures (CERIEC)

Guignard Anaïs |

Sous la direction de Mme Pauline Bernon-Bruley

Dans le cadre du séminaire Arts, Lettres et Langues

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **GUIGNARD ANAÏS**

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Remerciements

Avant de commencer ce mémoire,

Je tenais à remercier ma directrice de mémoire Madame Pauline Bernon-Bruley pour son écoute, sa disponibilité et sa gentillesse, une aide indispensable pour la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais également remercier les enseignants qui ont eu le temps et la patience de me laisser leur classe, qui ont bien voulu échanger, partager et m'aider dans ce projet. C'est le cas tout particulièrement pour Madame Marie-Paule Calloc'h auprès de qui mes activités se sont déroulées.

Sommaire

I.	LES PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA LECTURE ET DE L'ORTHOGRAPHE	7
1)	L'acquisition de la lecture.....	7
2)	L'acquisition de l'orthographe	8
3)	Une complémentarité nécessaire	9
II.	L'APPRENTISSAGE INFORMEL DE L'ORTHOGRAPHE.....	10
1)	Une mise en condition indispensable.....	10
2)	La construction orthographique par soi-même.....	11
3)	Les différentes consciences pour une maîtrise de la relation lecture-écriture.....	13
4)	La mémorisation orthographique	16
III.	DES PROJETS APPLIQUES EN CLASSE	20
1)	Présentation et analyse des données recueillies en classe.....	20
2)	Le questionnaire donné à l'enseignante	30
IV.	CONCLUSION	33
V.	BIBLIOGRAPHIE.....	35
VI.	ANNEXES	38

L'apprentissage de l'orthographe est une question fondamentale qui concerne l'ensemble de la population. Voilà une source d'avancées considérables pour l'être humain, qui accède ainsi à la conscience et à l'essence de la langue – mais aussi un véritable problème de société. En effet, le langage écrit ne nous paraît pas toujours correspondre à la logique de l'orthographe. D'après Nina Catach, la question de la convention orthographique a été soulevée dès les années 1520, apparition de l'imprimerie. À cette époque, la langue française est soumise aux caprices de chaque écrivain, de chaque scripteur, si elle a la faveur d'être utilisée. En effet, beaucoup ne voient en la langue française qu'une « sous-langue », un substitut familier du latin. Même si la société commence à réfléchir sur une universalité de cette langue, il faudra attendre « la réaction érasmiennne pour donner à chacun conscience qu'il s'agissait non d'une langue et de sa traduction, [...] mais de deux langues différentes. » Au cours de chaque siècle, la langue française n'a cessé d'être modifiée, subissant l'ajout d'accents, de consonnes, de vocabulaire qui l'enrichissent considérablement; et quelques retours en arrière lors de « la tempête napoléonienne » ou sous la Restauration. La langue française et plus particulièrement l'orthographe n'ont cessé d'être tantôt modifiées, bafouées, tantôt portées aux nues, avec la consécration de l'Académie Française. Le système orthographique, en tant que « système de systèmes » n'arrêtera probablement jamais de faire parler de lui. Il dépend des multiples modernisations de la langue et des politiques linguistiques dictées par l'enseignement.

Plus récemment les multiples bulletins officiels de l'Education Nationale l'ont placée au centre des préoccupations ministérielles. Celui de Mai 2012 précise notamment que « sa maîtrise a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions », « l'enseignement de l'orthographe permet donc d'améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire. » Actuellement en Master Enseignement et diplômée d'une licence de lettres, je suis très attentive à l'orthographe. Très jeune, je fus confrontée à la complexité de ce système que j'ai mis un certain temps à maîtriser. Aujourd'hui encore, je me remets perpétuellement en question. De plus, je souhaite par la suite me livrer à une pratique réfléchie de l'enseignement de l'orthographe dans mon futur métier. La maîtrise de l'orthographe joue un rôle conséquent dans l'interprétation de l'échec scolaire. L'orthographe reste un appui majeur pour les élèves fragiles sur le plan linguistique.

L'orthographe est un système fondamental dans la vie future des apprenants, le professeur des écoles joue un rôle essentiel et se doit d'être irréprochable. Mais au-delà des leçons formelles souvent vues comme répétitives et à l'efficacité discutable, il ne faut pas négliger

l'importance d'une forme plus implicite de l'acquisition de l'orthographe. L'enfant ne pourrait-il pas dégager des structures orthographiques, avant même leur apprentissage formel aux cycles 2 et 3 ? Cela lui permettrait d'aborder l'orthographe de façon moins directement consciente. La conscience pouvant être divisée en plusieurs niveaux de perception. Ainsi se trouverait facilitée ensuite l'approche explicite. La lecture, abordée au CP/CE1 signe la découverte du monde écrit pour l'enfant. La diversification des supports écrits enrichit considérablement le lexique du jeune apprenant. Le domaine de la lecture est souvent indissociable du domaine de l'écriture, mais sont-ils complètement complémentaires ? Si c'est le cas, la lecture est donc essentielle pour l'apprentissage de l'écrit et plus particulièrement de l'orthographe. Or, la lecture et l'écriture ne sollicitent pas les mêmes compétences cognitives. Même si nous entendons souvent que les bons lecteurs ont davantage de facilité en orthographe, nous ne pouvons montrer un transfert immédiat des capacités de l'une à l'autre performance. L'apprentissage informel reste donc un support très vaste pour l'apprentissage de l'orthographe ainsi que pour l'entrée dans l'écrit. Son étendue et son efficacité sont difficiles à mesurer tant son acquisition varie selon les élèves. Nous avons donc été contraint, aux vus des nombreux types d'orthographe et des nombreuses variations selon les élèves, de restreindre notre sujet à l'orthographe lexicale dans son acquisition spontanée ou par récurrence.

Nous verrons donc comment l'élève de Cours préparatoire construit une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de ses connaissances en cours de construction. Tout d'abord en révélant l'interconnexion entre la lecture et l'écriture, puis en montrant que l'acquisition de l'orthographe nécessite différentes mises en condition spécifiques selon les élèves. Nous présenterons également les différents projets menés sur l'année dans une classe de Cours Préparatoire ainsi que les résultats escomptés et finaux.

I. Les processus d'acquisition de la lecture et de l'orthographe

1) L'acquisition de la lecture

Savoir lire est un processus complexe et pourtant fondamental. Tous, chercheurs comme enseignants s'accordent à dire que l'acquisition de la lecture sera indispensable pour la vie quotidienne et professionnelle des élèves. Le Cours Préparatoire (CP) signe la découverte du monde écrit et de la lecture, une année charnière pour l'élève.

Pour percevoir la relation entre lecture et orthographe, il faut comprendre les étapes progressives de l'acquisition de la lecture. Dans l'ouvrage *L'apprentissage de la langue écrite*, N. Doignon-Camus et D. Zagar¹ montrent que le lecteur non-expert possède déjà la capacité d'identifier un groupement de lettre qui produit un son donné. Même s'il ne fait aucun lien avec le sens, il comprend déjà cette association phonologique. Les deux chercheurs mettent également en évidence le fait que les jeunes lecteurs ont une nette tendance à effectuer un découpage de type syllabique plutôt que phonémique. Ils distinguent les unités phonologiques qui permettent à l'élève de déchiffrer une syllabe après l'autre, des unités lexicales montrant le mot comme un tout. La lecture peut donc se définir comme « une connexion entre les représentations visuelles et le système phonologique », une fois la connaissance de l'alphabet acquise.

Selon ces deux chercheurs, la construction orthographique peut être séparée en trois catégories. Tout d'abord, elle peut se faire de lettre à phonème, un processus qui ne permet pas une « représentation phonémique stable », l'enfant ne peut donc s'appuyer sur ce système. Cependant, il peut prendre conscience du graphème en voyant que chaque lettre ne correspond pas à un son. La construction orthographique peut également se faire de lettre à mot, mais la richesse de la langue française rend cette association bien trop complexe pour que l'élève l'utilise. Par conséquent, la construction orthographique la plus probable chez l'apprenant reste celle associant les lettres aux syllabes. Cette connexion permet de mettre en avant la relation entre lettres et sons, graphèmes et phonèmes nécessaires dans l'apprentissage de la lecture. Le son et l'écriture différant, la difficulté pour un élève réside donc dans sa capacité à établir une connexion entre les deux. La syllabe devient donc un solide intermédiaire entre signes et sons puis sens. Elle permet la mise en place

¹ N. Doignon-Camus et D. Zagar, « Les enfants apprentis lecteurs perçoivent-ils la syllabe à l'écrit ? » in *L'apprentissage de la langue écrite*, PUR, 2009, pp.33-47.

d'unités lexicales permettant l'association d'un mot à une image mentale, le faisant accéder ainsi au sens.

2) L'acquisition de l'orthographe

L'appropriation du langage écrit et plus précisément de l'orthographe se fait majoritairement en cycle trois à l'école. En effet, selon le Bulletin Officiel de Mai 2012², deux formes d'acquisition de l'orthographe sont énoncées par l'Education Nationale. Elle distingue « un enseignement explicite et progressif » d'un « apprentissage implicite et répétitif ».

L'enseignement explicite tient un rôle conséquent à l'école primaire, c'est le mode d'apprentissage le plus fréquemment utilisé en classe. L'enseignant apporte le savoir nécessaire au développement de l'élève. Cet apprentissage est basé sur le modèle pédagogique transmissif : l'élève ne sait rien tant que l'enseignant n'est pas intervenu. Il permet un enseignement de l'orthographe « structuré, organisé et progressif ». De plus, afin de pouvoir évaluer l'acquisition implicite, il est nécessaire de tenir compte des acquis de l'enseignement explicite dont ils disposent déjà.

L'enseignement implicite de l'orthographe, bien qu'en marge, n'est pas complètement oublié par l'Education Nationale qui a conscience de sa nécessité. Cet enseignement peut favoriser les réussites scolaires en utilisant « la répétition de l'attention à porter aux formes orthographiques [...] par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés ». Deux types d'orthographe sont ainsi mis en évidence. L'orthographe lexicale automatise la reconnaissance des mots et du sens. Elle utilise un processus de mémorisation et permet l'enrichissement du vocabulaire du jeune apprenant. Elle suppose également de comprendre la polysémie des mots selon un contexte donné. L'orthographe grammaticale quant à elle, « entretient des liens étroits avec la compréhension des relations grammaticales entre les mots et la mémorisation des formes verbales » portant « principalement sur les accords en genre et en nombre ». L'apprentissage implicite repose sur la capacité des élèves à mémoriser assimiler et reproduire un modèle orthographique. La multiplication des supports ainsi que leur variété contribuent à cette acquisition. Cependant, l'implicite reste un support très vaste pour

² *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, Mai 2012, n°18 H, p.10-11.

l'apprentissage de l'orthographe et est surtout difficile à mesurer tant son acquisition varie selon les élèves.

3) Une complémentarité nécessaire

L'écrit et l'orthographe ne peuvent donc être acquis seuls, ils dépendent des autres enseignements de la langue. Cet apprentissage ne peut se faire qu'en parallèle avec le langage oral et la lecture. C'est ce que T. Marot a cherché à montrer dans l'ouvrage *Lire-Ecrire de l'enfant à l'âge adulte*³. Il explique que les pratiques pédagogiques les plus courantes reposent souvent sur la segmentation de l'apprentissage Lire-Écrire. Or, la langue est un ensemble complexe qui ne s'acquiert pas de la même façon d'un élève à l'autre. Il faut considérer les domaines Lire/Écrire/Parler comme un tout, les segmenter dans une volonté de faciliter leur apprentissage ne ferait que renforcer les difficultés. Dans son article⁴, Evelyne Charmeux met en évidence l'interconnexion entre orthographe et lecture. À partir du moment où « apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre avec les yeux », c'est passer d'une lettre seule à un sens, une interprétation, « on peut dire qu'apprendre à lire, c'est apprendre l'orthographe ». Cependant, l'orthographe reste un moyen de renforcer la lecture mais n'est pas apprendre à lire. Apprendre l'orthographe, c'est savoir utiliser les codes régissant l'écrit, facilitant le déchiffrement et la compréhension en lecture. Alors que la lecture et la variété des supports aident à l'établissement de constatations et d'apprentissages implicites des codes orthographiques.

Le monde de l'écrit doit donc être vu comme un tout, comme « un objet mosaïque à trois couleurs⁵ » indissociables : Le son/ Le sens/ La lettre. Nous ne pouvons donc isoler complètement l'apprentissage de l'orthographe, les compétences Parler/Lire/Écrire ont chacune une variable qu'il est préférable d'associer aux deux autres, en prenant compte de la complexité de la langue française, la singularité de tout apprentissage et la diversité des apprentis lecteurs-scripteurs.

³ T.Marot, « Intérêt d'une approche systémique et développementale de l'enseignement du Lire-Ecrire » in *Lire-Ecrire de l'enfant à l'âge adulte*, PUR, 2007, p.103-121.

⁴ E.Charmeux, « Construire une pédagogie de la lecture », in *Communication et langages*, n°31, 1976, pp.5-22.

⁵ N.Catach « Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture », in *Langue française*, n°80, 1988, pp.6-19.

II. L'apprentissage informel de l'orthographe

Chaque enfant a une entrée et une progression différentes dans l'écrit, mais cette acquisition suscite chez tous les élèves une attention constante. L'écriture correcte d'un mot se retient par récurrence et nécessite donc une forte activité cognitive chez l'élève. Celui-ci a donc besoin d'une mise en condition spécifique pour être efficace.

1) Une mise en condition indispensable

L'orthographe reste un apprentissage complexe qui ne fait pas intervenir les mêmes schémas cognitifs que l'oral. En effet, à l'oral, l'élève utilise la voix et l'ouïe alors qu'à l'écrit, il a besoin de compétences motrices et visuelles. Ainsi, d'après l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale⁶ (INSERM), réussir à comprendre la langue écrite et l'utiliser supposent que l'élève est parvenu à un stade suffisant de maîtrise de sa langue maternelle. L'élève accède à un travail personnel réflexif sur sa langue maternelle parce qu'il la maîtrise suffisamment. Il en vient donc à maîtriser le principe alphabétique, il comprend que « les séquences de lettres entretiennent des correspondances régulières – parfois complexes – avec les séquences sonores » pour cela il est capable de segmenter en syllabe puis en phonème des mots, et non pas l'inverse. C'est ce processus qui aide l'élève à faire une association entre monde oral et monde écrit, un changement indispensable afin de tendre vers une orthographe plus juste.

L'élève acquiert progressivement une conscience du système orthographique. L'INSERM distingue deux types d'orthographe, mises en place l'une après l'autre. Tout d'abord l'élève utilise le principe alphabétique et utilise donc une orthographe « phonologique » : l'élève écrit comme il entend, simplification de la relation oral/écrit. Puis, par la diversité des supports écrits et l'enrichissement conséquent de son vocabulaire, l'élève tend vers une orthographe « analogique », opérant des connexions entre les mots. L'élève aura donc tendance à écrire « Dépard » comme il écrirait « Regard ». Il constate des généralités, à partir de mots vus quotidiennement. Il prend alors conscience des récurrences orthographiques. Même si celle-ci est fautive, nous pouvons parler de système de graphie réfléchi, l'élève dégage des règles par lui-même. C'est ainsi que l'élève développe une conscience morphologique.

⁶ INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*, 2007, pp.79-106.

Nous ne pouvons donc séparer complètement Lire et Écrire. Une complémentarité est peu à peu évidente, pour qu'un élève puisse correctement orthographier un mot, il faut d'abord qu'il puisse le déchiffrer rapidement et être en capacité de se référer à un mot connu. « De nombreux travaux ont rapporté une relation positive entre les habiletés de décodage phonémique et les performances orthographiques ultérieures.⁷ » Ainsi, la construction du répertoire lexical de l'élève dépend de son accès à de multiples et divers supports écrits. Il est donc important de varier les supports de la langue écrite, plus la fréquence d'un mot lu sera élevée, plus l'élève sera en capacité de le retranscrire correctement : « les mots fréquents sont mieux et plus rapidement écrits que les mots rares », l'effet de l'analogie aidant. Les chercheurs estiment que la mémorisation d'un mot se fait quand il est vu en moyenne huit à dix fois par l'élève.

Les chercheurs de l'INSERM concluent leur étude en montrant la complémentarité entre lecture et écriture : « dès les tout-débuts de l'apprentissage de la lecture, les enfants sont en mesure de mémoriser des formes orthographiques », sans pour autant maîtriser complètement la relation grapho-phonémique. L'orthographe mémorisée ne se résume pas à des régularités phonologiques ni à la « mémorisation d'instances ». Les élèves « sont en mesure de les mobiliser dans des tâches de production orthographique, manifestant ainsi très précocement l'acquisition de certaines conventions orthographiques, qui ne vont toutefois pas jusqu'à l'extraction de règles, même lorsque ce serait possible. » Ainsi, les élèves, par imprégnation d'un lexique récurrent seraient capables d'appliquer des conventions orthographiques sans pour autant en avoir pleinement conscience. Il est donc important d'analyser des données en prenant en compte ce paramètre. L'élève peut avoir une orthographe plus ou moins correcte sans pour autant en être conscient, être capable de le justifier.

2) La construction orthographique par soi-même

Sachant que l'élève peut apprendre une forme d'orthographe en lisant, comme le préconise l'Education Nationale, il est nécessaire de varier les supports écrits afin de pouvoir enrichir son lexique. Ce n'est qu'en se familiarisant régulièrement avec l'écrit que l'enfant peut dégager des régularités orthographiques et donc des analogies entre certains mots. Il est donc important que l'élève soit acteur de la construction de sa langue, il doit être en mesure de lire sans déchiffrer et, par la récurrence des mots écrits, de dégager des régularités orthographiques par lui-même. Nous devons donc prendre en compte le niveau de lecture des élèves pour mettre en place certains projets

⁷ Références citées par l'auteur : Ehri, 1997 ; Caravolas et coll., 2001 ; Sprenger-Charolles et coll., 1998 et 2003.

en classe. Nous ne pouvons tester leur orthographe s'ils ne sont pas encore entrés dans l'écrit par la lecture. C'est ce qu'a tenté de montrer A. Bentolila⁸. Il montre qu'un élève ne peut passer brusquement du domaine oral vers le domaine écrit. Si la relation entre les deux se fait trop vite, l'élève peut soit se refuser à son utilisation soit perdre confiance en lui. Pour un élève qui débute, l'écrit reste un monde inconnu fait d'irrégularités, un monde d'adulte incompréhensible. Durant ses expériences en classe, A. Bentolila montre que les élèves sont plus enclins à percevoir des ressemblances et à en faire l'analogie plutôt que de dégager des sons différents. L'analogie reste donc un principe fondamental dans l'éducation à l'orthographe que les élèves doivent acquérir afin de continuer leur entrée dans l'écrit.

A. Bentolila propose donc un moyen de faire passer les élèves progressivement dans le monde écrit sans faire intervenir une orthographe brutale et illogique pour eux. Ses expériences menées en classe supposent donc que chaque élève est capable d'avoir un regard réflexif sur l'écrit comme sur sa lecture. Or, les chercheurs de l'Université de Laval, J. Giguère, J. Giasson et C. Simard⁹ mettent certes en évidence l'aide que procure la lecture pour orthographier les mots mais aussi le fait qu'un enfant est capable de lire un mot sans pour autant l'orthographier correctement par la suite. Lors d'une lecture, enfant comme adulte n'ont besoin que « de quelques traits distinctifs », il est également possible « de se servir des indices contextuels pour identifier un mot ».

Cependant, l'orthographe suppose une identification parfaite de chaque lettre ainsi que son ordre d'apparition. « Pour que la pratique de la lecture favorise l'apprentissage de l'orthographe, il faut que les élèves portent une attention particulière à la façon dont les mots sont écrits, ce qu'ils ne font pas nécessairement dans toutes les circonstances. » Bien souvent, l'élève lors de ses débuts dans l'écrit, s'attache particulièrement au sens de ce qu'il lit et non pas à comment les mots s'écrivent. L'élève peut donc inconsciemment retenir une écriture d'un mot sans pour autant que ce soit fait de façon volontaire. Pour que notre projet soit au plus près de la réalité, il est important que les élèves agissent comme ils le font habituellement. Notre projet ne devra donc en aucun cas montrer que nous cherchons à analyser leur orthographe. Il faudra ainsi passer par des manières détournées, le but étant qu'ils s'attachent dans l'immédiat davantage au sens de ce qu'ils écrivent plutôt qu'à la façon dont ils vont l'orthographier.

⁸ A. Bentolila, *Les premiers pas dans le monde de l'écrit*. In : *Communication et langages*, N°28, 1975, pp.19-31.

⁹ J. Giguère, J. Giasson et C. Simard, *Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*, 2008.

3) Les différentes consciences pour une maîtrise de la relation lecture-écriture

Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que différentes consciences sont à mettre en œuvre par l'élève quand il aborde un travail de construction orthographique. Une certaine progression des savoirs peut être faite en fonction de l'émergence de chacune des différentes consciences. Cependant, nous n'en détaillerons que deux qui concernent principalement cette relation entre lecture et écriture.

L'étude de S. Casalis, E. Mathiot, A-S Bécavin¹⁰, montre que la plupart des élèves qui sont en difficulté dans l'apprentissage de la lecture ont aussi des difficultés dans l'acquisition de la conscience phonémique. « Ils ont de grandes difficultés, en particulier, à manipuler les phonèmes, i.e. identifier, fusionner les phonèmes, segmenter les mots en phonèmes (Olson, 1994) » Cette conscience phonologique n'est pas une méthode de lecture. D'après une animation pédagogique tenue par L. Sary (CPC) et C. Faux (Maître E), dans l'académie de Nancy, la conscience phonologique révélerait la capacité à « percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime, le phonème. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème, ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture »¹¹ Elle est donc fondamentale dans l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe mais aussi dans sa relation avec le principe alphabétique. La conscience phonologique et le principe alphabétique s'enrichissent mutuellement : « l'apprentissage des lettres est un moyen d'accès à la perception et à la manipulation des phonèmes et la conscience phonémique permet en retour l'apprentissage des conversions phonèmes/graphèmes. »

Lors du développement de l'élève, un enchaînement progressif des apprentissages se fait, la conscience morphologique venant seulement après la conscience précédente acquise. Celle-ci analyse la façon dont les morphèmes (les plus petites unités de sens) s'associent pour former un

¹⁰ S. Casalis , E. Mathiot, A-S Bécavin, « Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés », In : *Fradin B. et al. (dir.), Silexicales n°3, Les unités morphologiques*, Actes du 3e Forum de morphologie de Villeneuve d'Ascq, 19-21 septembre 2002, pp.57-66.

¹¹ L. Sary, C. Faux, *La conscience phonologique*, ANIMATION PÉDAGOGIQUE DU 19 OCTOBRE 2005, Académie de Nancy.

mot (P. Colé, C. Royer, C. Leuwers, S. Casalis)¹². D'après S. Casalis, E. Mathiot, A-S Bécavin, la conscience morphologique est « une composante de la réussite dans l'apprentissage de la lecture » et ce, pour trois raisons :

- Le vocabulaire de l'élève ne cesse de s'enrichir tout au long de sa scolarité, plus il possèdera une conscience morphologique développée, plus il pourra facilement analyser les mots et accéder au sens, améliorant ainsi les compétences de l'écrit. Il faut savoir que l'élève acquiert environ 500 mots par an du CP au CM2.

Les chercheurs estiment que l'ensemble du vocabulaire actif et passif d'un élève de CM2 se compose d'environ 6000 mots. Le *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*¹³ préconise donc une variation des formes d'apprentissages afin que l'élève enrichisse au maximum son vocabulaire.

- La conscience morphologique améliore « l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (connaissance de l'orthographe des mots) ». La valeur phonémique seule ne suffit pas pour des mots irréguliers tels que « femme » ou « oignon », ou pour des ambiguïtés d'écriture tels que les homophones (maire/ mer/ mère), la conscience morphologique permet donc de lever, en partie, ces confusions.
- L'enfant, une fois son entrée dans l'écrit faite, acquiert progressivement une conscience morphologique, notamment lorsqu'il invente des pseudo-mots calqués sur des mots existants (Chauffer : *Déchauffer* ou Mariage : *Divorçage*). L'élève n'en est qu'à ses débuts dans l'écrit et n'est pas encore capable de mener une réflexion sur ses capacités.

De plus, de nombreuses études ont montré que la conscience morphologique ne commençait à se développer qu'à partir du CE2. Peu de chercheurs se sont intéressés à l'utilisation de la conscience morphologique au CP/CE1. Les diverses expériences de Carlisle et Nomanbhoy (1993)¹⁴, de Carlisle (1995)¹⁵ et Casalis et Louis-Alexandre (2000)¹⁶ sont les seules

¹² Colé Pascale, Royer C., Leuwers C., Casalis S. « Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2 » In: *L'année psychologique*, 2004 vol. 104, n°4. pp.701-750.

¹³ *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, Mai 2012, n°18 H, p.10-11.

¹⁴ J. F Carlisle, D. M Nomanbhoy, "Phonological and morphological awareness in first graders" In *Applied Psycholinguistics*, 14 (2), 1993, p.177-195.

à avoir étudié l'utilisation de la conscience morphologique pour la lecture au CP et CE1 en appliquant divers tests de suppression de phonèmes, d'association de mots. Alors que les tests sont concluants pour les élèves de CE1, les résultats sont plus partagés pour les élèves de CP : « Les résultats relatifs à la lecture de mots sont contradictoires pour le CP, et d'autres études s'avèrent nécessaires. » M-L Bosse et S. Pacton¹⁷ ajoutent que l'analogie peut également se faire morphologiquement et ce dès le CP. Leur étude révèle également que l'enfant peut choisir « une stratégie analogique » sans pour autant en avoir fait pleinement le choix. En effet, l'élève peut orthographier correctement un mot sans pour autant adopter une attitude réflexive, développer une conscience morphologique : « Une étude a montré que les enfants sont capables, dès le Cp, de choisir explicitement une orthographe par analogie à un mot qu'ils connaissent (on parle alors de stratégie analogique). Cependant, l'utilisation d'analogies n'implique pas forcément une stratégie délibérée. » Cette étude menée par ces deux chercheurs montre donc que l'effet d'analogie dépend en grande partie du vocabulaire acquis par l'élève. Plus il acquerra du vocabulaire, plus il pourra mettre en lien l'orthographe d'un mot avec un autre. Prendre conscience de ce résultat, c'est prendre conscience que certaines erreurs d'élève sont des « erreurs intelligentes » qui traduisent leur réflexion, leur capacité d'analogie

Ainsi, « l'absence d'effet d'analogie chez les plus jeunes apprenants peut provenir d'une réelle absence de fonctionnement analogique, ou simplement du fait que l'orthographe des mots de référence leur est inconnue. » Ils mettent également en évidence l'importance d'un protocole rigoureux mais « déguisé » : « En fait, ce résultat est dû à la situation expérimentale. Les enfants, ont été capables d'utiliser le mot indice comme le leur suggérait la consigne, mais cela ne veut pas dire qu'ils auraient eu recours à ce mot spontanément. Des études ultérieures montrent d'ailleurs que des modifications de la situation expérimentale de dictée engendrent des fluctuations importantes du taux d'analogies. » Il est donc difficile de véritablement prouver que l'élève dégage des analogies pour orthographier des mots. Toute la difficulté de notre problématique réside ici, nous pouvons constater que l'élève peut correctement orthographier un mot connu ou inconnu mais il est difficile de montrer qu'il a pleinement conscience de

15 J. F. Carlisle "Morphological awareness and early reading achievement in L. B. Feldman" *In Morphological Aspects of Language Processing*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, 1995, p.189-209.

16 S. Casalis, M.F Louis- Alexandre, "Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study, Reading and Writing" *In An Interdisciplinary Journal*, 12 (3-4), 2000, p.303-335.

¹⁷ M-L. Bosse, S. Pacton, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? », *in Apprendre et enseigner à l'école : sciences cognitives et éducation*, Paris, 2007.

son choix. Il faut donc comprendre comment l'orthographe se construit et se mémorise par l'élève.

4) La mémorisation orthographique

L'enfant débute son acquisition orthographique dès l'instant où il fait le lien entre phonème et morphème. Mais à la différence d'autres langues, le français reste une langue complexe et opaque. « Les mots incluent fréquemment des lettres muettes et il existe de nombreux homophones non homographes »¹⁸. Par conséquent, la formation orthographique nécessite d'autres mécanismes pour évoluer chez l'enfant, la lecture en faisant peut-être partie. D'après l'article de M-L Bosse et S. Pacton, quatre formes de production impliquent nécessairement l'écrit :

- Production de lettres isolées
- Production de l'orthographe des mots
- Prise en compte des accords grammaticaux
- Relecture d'un texte

Pour comprendre les processus d'acquisition de l'orthographe, notre étude se concentre uniquement sur une orthographe lexicale. Elle ne prend pas en compte le contexte, l'articulation des mots les uns par rapport aux autres. L'orthographe reste une acquisition qui ne dépend que de nos propres connaissances sublexicales, nous nous intéresserons donc uniquement à l'orthographe lexicale, acquise très tôt par l'enfant. Alors que l'élève apprend tout au long de sa scolarité la formation orthographique, celui-ci est pourtant capable de produire à l'écrit dès que les bases phonèmes-graphèmes sont données, dans une logique qui peut lui être propre. « La combinatoire » semble être un procédé approprié pour définir ce genre de logique. La correspondance entre graphèmes et phonèmes permet à l'élève de produire très tôt de l'écrit par « décodage analytique ». Pour se faire comprendre, l'élève utilise un mot qui pourrait être orthographiquement possible. Ex : *Crapo*. Cette orthographe permet à l'élève de produire un énoncé compréhensible bien que l'orthographe du mot soit incorrecte. Pour cela, il est nécessaire que l'élève soit à un stade suffisamment développé de sa conscience phonémique, qu'il ait déjà établi les liens entre graphèmes et phonèmes.

¹⁸ M-L. Bosse, S. Pacton, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? », in *Apprendre et enseigner à l'école : sciences cognitives et éducation*, Paris, 2007.

Peu à peu l'élève ne va plus se contenter d'utiliser les relations grapho-phonémiques pour orthographier un mot, il va utiliser tout ce qu'il peut acquérir au cours de son apprentissage. Ainsi, c'est sa conscience morphologique qui va le mener à confronter « *Crapaud* vs *Crapo* ». Ce découpage orthographique peut être un moyen d'analyser un mot pour mieux en comprendre le sens, et créer ensuite des analogies entre mots. C'est ainsi qu'un élève pourra écrire : *Éléphanton* pour *Éléphanteau* (petit de l'éléphant), par analogie avec *Chaton* (petit du chat). C'est par le développement de sa conscience morphologique et par analogies que l'enfant en déduira une écriture certes fautive mais pas si illogique. La conscience morphologique reste donc un atout important dans la formation de l'orthographe. Cependant, bien qu'elle serve à comprendre le sens précis d'un mot, elle n'est que peu utilisée dans la formation des pluriels. De plus, l'effet d'analogie ne peut être utilisé en permanence : le mot « *Couette* », à la différence de « *Fillette* » (petite fille) n'est pas un petit cou.

La morphologie intervient de façon plus significative dans l'orthographe lexicale pour les mots morphologiquement reliés. « Des études montrent que des segments phonologiques posant généralement des difficultés aux enfants sont mieux transcrits lorsqu'il est possible de se référer à des mots morphologiquement reliés¹⁹. » L'étude de M-L Bosse et S. Pacton montre l'importance de la conscience morphologique, plus tard, en CE2. Cette conscience pourrait aider significativement les élèves pour l'écriture d'un mot. Ainsi, « *bavard* », avec son *d* muet, serait mieux orthographié une fois que l'enfant aurait évoqué les mots de la famille « *bavarder, bavardage, bavarde* ». Bien que ce processus puisse aider, il ne remplacera pas une mémorisation acquise par l'élève, une chose à laquelle, la lecture peut peut-être contribuer.

De nombreuses recherches placent la lecture au centre des apprentissages orthographiques. Grâce à la diversification des supports écrits, l'élève voit de manière récurrente certains mots et peut ainsi les mémoriser : « Un lecteur expert qui lit la plupart des mots sans décodage analytique parce qu'il en a mémorisé l'orthographe, renforce à chaque lecture sa connaissance. » M-L Bosse et S. Pacton citent les travaux de Share²⁰ pour ses hypothèses concernant l'auto-apprentissage de l'orthographe. Celui-ci met en avant l'hypothèse que « quelques lectures suffisent à la mémorisation de l'orthographe du mot ». Il donnait à lire aux jeunes apprenants des pseudo-

¹⁹ M-L. Bosse, S. Pacton, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? », in *Apprendre et enseigner à l'école : sciences cognitives et éducation*, Paris, 2007.

²⁰ D.L Share, 'Orthographic learning at a glance: on the time course and developmental onset of self-teaching.' in *Journal of Experimental Child Psychology*, 2004, pp.87-98

mots qu'ils devaient écrire quelques jours plus tard. Cette étude révèle « une corrélation substantielle entre le nombre de pseudo-mots dont l'orthographe a été mémorisée et la qualité de la lecture analytique dans la phase d'apprentissage. » Cependant, il met aussi en avant la capacité à bien lire qui influencerait sur la capacité à retranscrire une orthographe.

Cette dimension reposant uniquement sur les phonèmes ne prend pas en compte les enfants qui lisent très bien mais qui sont incapables de faire le transfert de phonème à graphème, autrement dit, les apprenants qui possèdent une conscience phonémique faible. M-L Bosse et S. Pacton en concluent donc que « les connaissances orthographiques ne dépendent pas uniquement des capacités de lecture analytique et de traitement phonologique. » La diversification et le nombre de supports écrits peuvent être des facteurs plausibles justifiant l'orthographe d'un jeune apprenant²¹. De nouveaux facteurs doivent être pris en compte concernant la mémorisation orthographique. Nous ne pouvons nous concentrer uniquement sur les élèves ayant des capacités de mémorisation à dominante visuelle. H. Gardner²² met donc en avant la nécessité de distinguer huit intelligences différentes. Elles sont toutes développées chez l'enfant mais à des degrés plus ou moins élevés. Une des huit intelligences a toujours tendance à supplanter les sept autres. Ainsi, dire que seule la lecture aiderait à orthographier serait mettre de côté toutes les personnes dont l'intelligence visuelle n'est pas première. « Même avec des capacités de traitement phonologique et des connaissances grapho-phonémiques équivalentes, les enfants n'acquièrent pas tous l'orthographe des mots avec la même facilité. »

²¹ Travaux de Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1993) 'Children's literacy environments and early word recognition skills' In: *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 5, pp.193-204.

²² H. Gardner, *Les intelligences multiples*, Paris : Retz, 2004.



Schéma d'après Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Paris : Retz, 2004

Au-delà d'une lecture et d'une orthographe des mots qui ne se justifieraient que par la mémorisation visuelle, M-L. Bosse et S. Pacton citent d'autres travaux cherchant de nouvelles justifications. Ces chercheurs évoquent « un empan visuo-attentionnel²³ », « quantité d'éléments visuels distincts qui peuvent être traités en parallèle dans un stimulus visuel complexe. » Ici, si le stimulus est un mot, l'élève traitera « chaque lettre quasi simultanément » comme un tout alors que pour un mot d'une langue dont l'alphabet est inconnu, chaque lettre sera analysée avant de former le mot. Par de multiples tests utilisés du CP au CM2, les chercheurs veulent montrer l'importance de l'empan visuo-attentionnel dans l'apprentissage de l'orthographe. Voir le mot comme un tout et analyser chaque lettre simultanément auraient des répercussions sur l'orthographe. Les résultats révèlent « qu'en

²³ M-L. Bosse, S. Valdois, 'Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study' In : *Journal of Research in Reading*, 2008.

CM2, ce facteur prédit à lui seul 26% de la variance en dictée sur ces mots. » Les chercheurs concluent ainsi que « la capacité à traiter simultanément toutes les lettres d'un mot, ce qu'on a appelé l'empan visuo-attentionnel, est un élément important dans l'acquisition des connaissances orthographiques. » Cette notion n'est pas sans rappeler la méthode de lecture semi-globale qui repose sur un système de reconnaissance des mots, point d'appui au décodage syllabique. Bien qu'utile pour les « mots-outils », courts, ce travail de mémorisation est coûteux cognitivement au détriment de l'assimilation du code. L'élève peut très rapidement prendre l'habitude de deviner les mots sans pour autant savoir les déchiffrer correctement.

Même si la lecture joue un rôle important dans l'acquisition de l'orthographe, de nombreux facteurs viennent s'intégrer à cet apprentissage que nous ne pouvons pas exclure. La lecture participe donc à enrichir la conscience phonologique mais elle ne suffit pas pour autant à orthographier les mots. Notre projet veillera donc à utiliser un maximum des connaissances énoncées ici, afin d'avoir des résultats les plus cohérents possibles.

III. Des projets appliqués en classe

1) Présentation et analyse des données recueillies en classe

Étant en deuxième année de master enseignement, j'ai eu la chance d'avoir trois semaines de stage dans la même classe de CP. Une relation de confiance s'est très vite créée aussi bien avec l'enseignante qu'avec les élèves, ce qui m'a permis de prendre la classe à plusieurs reprises. Dans cette petite école rurale, les élèves ont plutôt un bon niveau étant en moyenne pas plus d'une vingtaine par classe. J'ai découvert la classe durant une première semaine en novembre, mais je n'ai pas pu mettre en place des projets durant ce court laps de temps. Tout d'abord parce que les élèves ne me connaissaient pas suffisamment pour être complètement en confiance mais aussi parce qu'ils étaient encore dans un principe syllabique de la lecture (le principe du B-A : BA avec l'aide d'un manuel de lecture²⁴). Le processus de lecture n'était pas suffisamment acquis pour me permettre de les faire travailler sur une orthographe réfléchie. Il fallait que les élèves soient complètement entrés dans la lecture, qu'ils mettent un sens sur ce qu'ils lisent avant même de leur demander pourquoi ils écrivent les mots ainsi.

²⁴ A.Bentolila, G. Rémond, *Super Gafi – Méthode de lecture*, Nathan, 2007.

Je suis retournée dans la classe en mars, après quatre mois d'absence, les résultats en lecture étaient flagrants. Tous les élèves étaient déjà rentrés dans l'écrit et lisaient presque tous sans déchiffrer en amont, utilisant les connaissances acquises depuis le début de l'année. La relation grapho-phonémique était acquise. J'ai donc pu commencer à mettre en place deux projets d'étude de la langue et un de sciences. Il est bon de savoir que nous ne pouvons mettre en place tous les projets que nous désirons, les enseignants sont soumis au programme de l'Éducation Nationale et doivent pouvoir justifier tout ce qu'ils font pour leurs élèves. Ainsi, les projets et leurs résultats que j'ai personnellement menés sont à modérer. Dans l'idéal, certains exercices ne se seraient pas présentés de la même façon s'ils n'avaient pas eu à s'inscrire dans un programme pouvant être contraignant.

- Le premier projet :

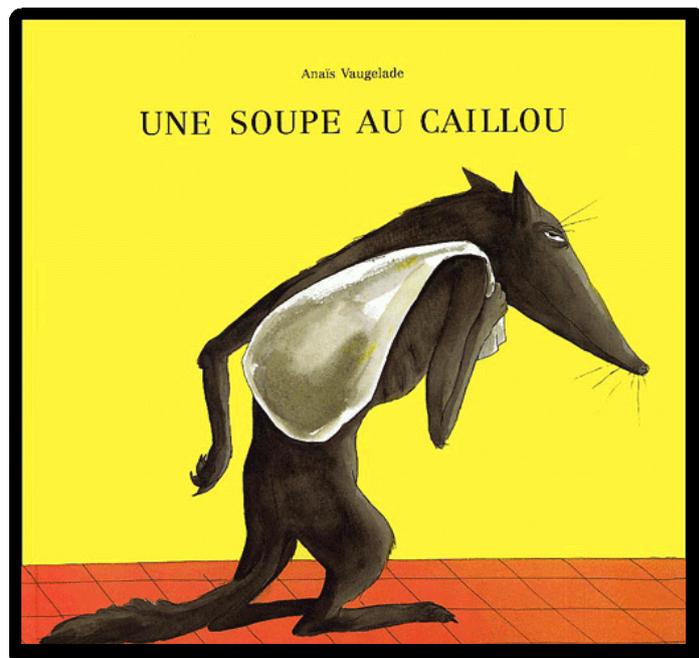
Ce projet avait pour but de faire écrire les élèves sans contraintes visibles, en les laissant travailler sur le fond et la forme comme ils le souhaitaient. La tâche finale de cet exercice était de confronter les opinions de toute la classe avant de commencer la lecture de l'album : une illustration ne suffit pas à savoir si un texte peut nous plaire ou non. Cet exercice s'inscrit donc dans le Bulletin Officiel²⁵ de l'Education Nationale :

LECTURE

- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.
- Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.
- Lire aisément les mots étudiés.
- Déchiffrer des mots réguliers inconnus.
- Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).
- Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.
- Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire.
- Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou **son illustration** la réponse à des questions concernant le texte lu ; **reformuler son sens**.
- Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.

²⁵ Bulletin Officiel de Juin 2008, Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année par Eduscol , Janvier 2012.

Présentation d'un album jeunesse *Une soupe aux cailloux* écrit par Anaïs Vaugelade (fiche de préparation de la séance en annexe et quelques productions d'élèves). Les élèves avaient le titre de caché sur la première page de couverture. En binôme et sans ouvrir le livre, ils devaient imaginer de quel sujet le livre pouvait traiter et l'écrire sur leur ardoise. Les deux élèves devaient se mettre d'accord sur la phrase à écrire ainsi que sur l'écriture de chaque mot, la confrontation des opinions se faisant aussi bien sur le sens que sur la forme. En passant dans les rangs, j'ai très vite constaté qu'ils s'attachaient davantage sur le sens de ce qu'ils écrivaient plutôt que sur la forme orthographique. En pleine découverte de la langue, il est normal que des élèves de cycle deux s'attachent au sens, la retransmission de leurs idées, tout en gérant la frustration de devoir faire des concessions avec son camarade plutôt qu'à l'aspect linguistique, n'ayant que peu de recul dans ce domaine. Ainsi un des deux proposait une écriture peut-être « hasardeuse » que l'autre ne cherchait pas à remettre en question. Durant cette phase de recherche, je suis venue voir chacun des binômes afin de lui poser quelques questions. Je me suis concentrée uniquement sur l'orthographe lexicale utilisée dans leurs productions. J'ai rapidement constatée qu'ils n'étaient pas en mesure de porter un regard réflexif sur la langue, n'arrivant pas à se justifier. Ce premier projet peut donc nous mener à dire que les élèves utilisent une orthographe propre à eux-mêmes ou déjà normalisée, s'aidant peut-être de processus d'analogie ou d'une reconnaissance globale des mots mais qu'ils ne sont pour le moment pas en mesure de la justifier ni de la confronter avec d'autres formes.



– Le deuxième projet :

Le deuxième projet se présentait sous la forme de deux exercices ludiques et rapides (la fiche de préparation est en annexe). Le but était de travailler avec des mots inexistantes : les pseudo-mots, afin de pouvoir « mesurer » leur esprit d’analogie, processus qui fait le parallèle entre un mot déjà connu pour orthographier le mot inconnu. Les pseudo-mots étaient d’après moi un moyen de les faire travailler sur l’orthographe tout en étant sûr qu’ils ne connaissaient pas les mots présentés, puisque inexistantes dans la langue française. Ce projet s’est fait en deux temps, tout d’abord avec un exercice sur les petits des animaux (chatons, chiots, etc.) mais avec des animaux dont les petits ne sont que peu connus du grand public, enfants comme adultes. Ils devaient également dire à l’oral s’ils avaient pensé à un autre mot pour écrire l’animal demandé. Cet exercice me permettait de donner du sens à cet apprentissage tout en révélant leur esprit d’analogie sur des mots peu usités. Le deuxième exercice était une activité à l’oral avec l’utilisation des pseudo-mots de une à cinq syllabes. Le but était de dire si le mot existait ou n’existait pas, puis de citer un mot auquel l’élève pensait, un synonyme ou un antonyme lorsque le mot existait. Cet exercice m’a permis de cerner plus ou moins l’étendue de leur vocabulaire avec toutes les précautions qu’il faut prendre en le disant. Le vocabulaire d’une personne est difficile à « mesurer », il serait prétentieux de dire que j’ai pu le faire avec seulement une classe et trois projets, que les résultats interprétés sont une vérité indiscutable. Cependant, avec quelques critères objectifs, j’ai pu constater leur richesse lexicale chez les uns et les autres et émettre quelques hypothèses. J’ai ainsi pu dégager quelques profils d’élèves allant de l’élève ayant parfaitement acquis la lecture et entrant déjà dans un processus plus poussé de la langue ; à celui qui est encore dans un principe syllabique et analogique. Ce dernier profil d’élève n’est en rien une stigmatisation du « mauvais élève », ceux qui avaient une grande richesse lexicale n’étaient pas toujours en réussite scolaire et inversement.

- Le troisième projet :

Le troisième projet s’inscrivait dans le domaine des sciences. Il était important pour l’authenticité des résultats, d’inscrire un des projets dans un contexte qui n’a plus de rapport direct avec la langue et son étude. Pour que les élèves n’agissent pas en fonction de ce que j’attendais d’eux, il fallait un projet qui ne mette pas en cause la langue directement. Le domaine des sciences est ainsi le domaine idéal, il utilise un vocabulaire spécifique qui demande à l’élève de créer un sens, un concept entre ce qu’il lit et ce à quoi le mot renvoie, se servant de la langue sans pour autant l’étudier. Ce projet est donc un exercice de sciences en deux temps qui repose sur les concepts initiales de l’air par les élèves afin de les faire évoluer avant et après une séance

d'expériences (la fiche de préparation est en annexe ainsi que quelques productions d'élèves). Il était intéressant de montrer une progression rapide entre deux séances : Avant l'apport de l'enseignant et après. Les concepts ont changé et l'orthographe des principaux termes scientifiques avec.

Même si il est vrai que la richesse lexicale et la capacité à analyser sa propre langue contribuent fortement au développement des capacités attendues à l'école, nous ne pouvons en faire une généralisation. Afin de pouvoir définir les trois profils d'élèves dans cette classe, j'ai défini les critères suivants qui sont évidemment non-exhaustifs :

1. Capacité à donner un synonyme
2. Capacité à donner un antonyme
3. Capacité à donner un mot de la même famille
4. Construction syntaxique à l'oral
5. Construction syntaxique à l'écrit
6. Précision du vocabulaire
7. Capacité à expliquer le vocabulaire choisi
8. Utilisation (ou non) des périphrases pour palier le manque d'un mot
9. Types d'erreurs majoritaires (selon le classement de Nina Catach)

- Profil 1 :

Certains élèves étaient capables de me donner aussi bien un synonyme, un antonyme qu'un mot de la même famille. Leur richesse lexicale était telle qu'ils utilisaient déjà une syntaxe correcte et développée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ils étaient la plupart du temps capables d'utiliser des tournures avec contraintes, et étaient plus ou moins capables de justifier le vocabulaire employé mais pas la manière de l'orthographe. Le vocabulaire utilisé était finement choisi par ces élèves de façon à répondre complètement aux questions. Les périphrases étaient rarement employées, uniquement quand le vocabulaire nécessaire pour répondre appartenait à un domaine spécifique (linguistique, scientifique...). J'ai pu dégager une corrélation entre leur entrée avancée dans la lecture et leur orthographe. En effet, d'après l'enseignante, ces élèves ont été les premiers à entrer dans la lecture. Ayant acquis plus tôt la lecture que les autres élèves, ils continuent leur progression en développant leurs capacités métacognitives. De plus, même si l'orthographe exacte de chaque

mot n'était pas parfaitement respectée (il ne faut pas oublier qu'ils restent des élèves de cycle 2), je n'ai remarqué aucunes erreurs à dominante phonétique et phonogrammique²⁶ auprès de ces élèves.

- Profil 2 :

Ce profil intermédiaire englobe une majorité des élèves de la classe. Ces élèves sont entrés dans la lecture avec une progression régulière. Désormais capables de lire de façon fluide, certains mots restent cependant lus trop rapidement dans leur globalité, ils n'amènent pas toujours au mot réellement écrit. Ces élèves lisent assez rapidement mais ne sont pas encore capables avec une seule lecture de comprendre le sens du texte, ils sont souvent obligés de parcourir à nouveau celui-ci pour trouver les indices pouvant répondre aux questions. Lors de ces exercices, ils ont été capables de donner un synonyme et parfois un mot de la même famille mais peu ont cité des antonymes. Le principe de contraire reste encore flou pour eux, à plusieurs reprises j'ai pu constater qu'ils citaient plutôt un mot qui n'avait rien à voir avec le mot de base plutôt qu'un antonyme. Pour eux le contraire signifiait qu'il n'y avait aucune relation entre les deux mots plutôt qu'une relation d'opposition.

Pour ce qui est de répondre aux questions, le choix du vocabulaire était pour la plupart du temps adapté bien que d'autres mots eussent pu être utilisés, étant plus précis. Cependant, ce qui les différencie du premier profil c'est leur utilisation des périphrases. En effet, quelques fois, pour palier le manque d'un mot, ces élèves ont utilisé des périphrases dans une volonté de répondre au plus juste. Leur syntaxe orale n'était pas toujours exacte mais était cependant plus correcte que la syntaxe écrite. La construction des phrases étant souvent le résultat d'une transposition orale pas toujours adaptée aux codes de l'écrit. Quand je leur demandais de justifier leur orthographe ou l'emploi d'un mot, ils n'étaient pas toujours capables de donner des explications, ou de donner une définition du mot. Ils utilisaient parfois un vocabulaire de façon inconsciente, l'appropriation de ce mot était faite, l'élève pouvait l'utiliser en contexte de façon correcte, mais il n'était pas toujours en mesure de justifier son emploi. Les fautes à proprement parler orthographiques étaient souvent présentes et ne semblaient dues à aucun procédé d'analogie, les erreurs ne se rapprochant d'aucun mot proche. Bien souvent, lorsque le mot n'était pas connu, ces élèves se raccrochaient à une écriture proche de la phonétique. Leurs erreurs étaient donc souvent phonétiques et phonogrammiques.

²⁶ N.Catach, *L'orthographe française*, Nathan, 1980, p.288.

- Profil 3 :

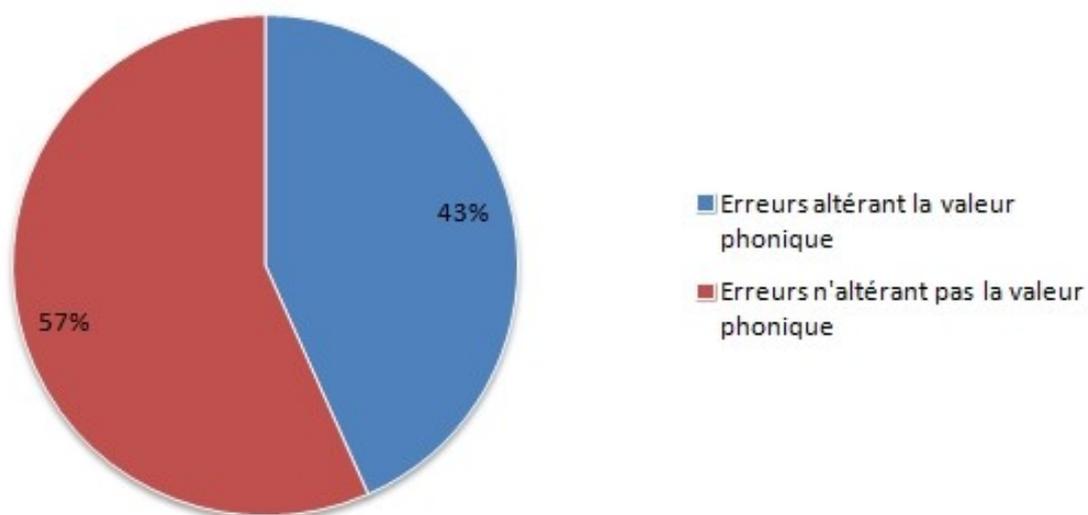
Au stade de l'année où j'ai mis en place ces trois projets (soit en Mars), ces élèves n'étaient que très peu entrés dans la lecture, ils déchiffraient péniblement les phrases, ce qui leurs demandait de grands efforts. Après quelques lignes de lecture, ils semblaient épuisés et n'étaient plus en mesure de se concentrer à nouveau pour la tâche suivante. Entrés tardivement dans la lecture et n'ayant pas encore totalement acquis les relations grapho-phonémiques, il est logique qu'ils ne soient pas capables d'analyser l'utilisation de la langue, n'ayant que peu de recul dans l'apprentissage de celle-ci. Sur le projet n°2, ces élèves restaient la plupart du temps silencieux, ils n'ont donné aucuns synonymes ni antonymes et seulement quelques mots de la même famille, ceux ayant la plus forte corrélation avec le mot de base. Après le choix du vocabulaire, ces élèves montraient de réelles difficultés à se justifier. Soit ils ne répondaient pas ce qui se traduisait par un hochement d'épaules ou un « je ne sais pas », soit ils baisaient leur justification sur l'explication, leur réponse à la question et non pas sur le mot en lui-même. Ils utilisaient les périphrases en abondance pour pallier le manque des mots et j'ai pu sentir quelques fois leur frustration de ne pas trouver le mot approprié. J'ai donc pu constater que leur richesse lexicale était souvent restreinte aux mots qu'ils utilisaient au quotidien de part leurs justifications mais aussi par leurs productions écrites qui présentaient de nombreuses répétitions. Quant à leur syntaxe écrite, elle était aussi fragile que leur syntaxe orale. Les constructions n'étaient pas toujours correctes et souvent abrégées, la négation peu présente et les mots peu vus ou inconnus étaient orthographiés phonétiquement. J'ai pu constater que bien souvent, lors de dictées de mots par exemple, ces élèves confondaient encore les sons qu'ils entendaient et les retranscrivaient pour écrire le mot dicté.

Nous pouvons donc établir un parallèle entre le principe syllabique, l'éveil aux différents sons et la relation grapho-phonémique pour justifier les différentes difficultés à écrire des mots orthographiquement justes. Voici un tableau relevant les principales erreurs des élèves durant ces trois projets. Ce tableau a servi à établir un lien entre les erreurs et les conclusions que nous pouvions en déduire. Il a également permis de regrouper les erreurs sous forme de pourcentages dans des graphiques et d'établir les trois profils-type détaillés précédemment :

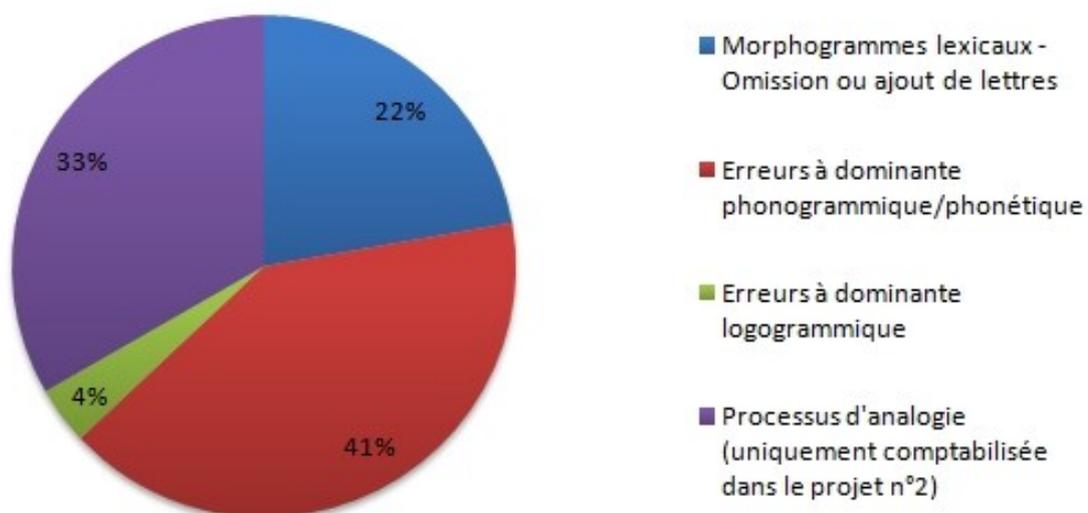
L'élève a écrit : (Nombre d'élèves concernés)		Ce à quoi il pouvait se rattacher (= analogie possible) :	Orthographe correcte :	Type d'erreur (selon N. Catach) :
-Un lous (1) -Un lou (3)	Projet N°1	-Commence à constater les marques de pluriel récurrentes mais ne les utilise pas encore à bon escient -Un fou	Un loup	-Oubli ou ajout de lettre n'altérant pas la valeur phonique -Erreurs dans la marque des suffixes (Morphogrammes lexicaux)
-Un sace (1) -Un sacque (2) -Un saque (4)	Projet N°1	-Usage incorrecte de la lettre c dans sa correspondance phonémique -Surinterprétation de l'orthographe -Analogie avec les mots finissant en <i>que</i> (laque/mathématiques...)	Un sac	-Erreur altérant la valeur phonique -Ajout de lettre
-Ci (1) -Ki (3) -Qi (4)	Projet N°1	-L'élève amorce une correspondance grapho-phonémique	Qui	-Erreur à dominante phonogrammique altérant la valeur phonique pour la première occurrence mais pas pour les deux autres
-Partou (5) -Partous (4)	Projet N°3	-Chaîne orale : L'élève écrit ce qu'il entend sans aucun ajout de lettre muette -Commence à constater les marques de pluriel récurrentes mais ne les utilise pas encore à bon escient	Partout	-Oubli ou ajout de lettres n'altérant pas la valeur phonique -Erreurs dans la marque des suffixes (Morphogrammes lexicaux)
-Au cain dé deux (2) -Aucin des deux (3)	Projet N°3	-L'élève se rattache à la chaîne orale en fonction des phonèmes et des associations de lettres connus	Aucun des deux	-Erreurs de type phonogrammique -Erreur altérant la valeur phonique
-Sé (3) -Sai (4) -C'est (1)	Projet N°3	-Correspondance grapho-phonémique	Sait (verbe savoir)	-Erreurs n'altérant pas (ou peu) la valeur phonique -Erreur de type logogrammique (confusion avec des homophones c'est/sait)
-l'eraininvisible (1) -l'aire invizib (2)	Projet N°3	-L'élève se rattache à la chaîne orale	L'air invisible	-Reconnaissance et coupure des mots -Omission de phonèmes altérant la valeur phonique

-Serpentin	Projet N°2	Association avec des animaux ou autres mots connus : - <i>Serpentin</i> comme l'accessoire de fête (ou comme le poussin)	Serpenteau	/
-Serpentot		- <i>Serpentot</i> en parallèle avec <i>Chiot</i>		
-Serpentau		-Production du son [o] avec réflexion sur une graphie plausible		
-Éléphantin -Éléphantot - Éléphantau - Éléphanton	Projet N°2	- <i>Poussin</i> - <i>Chiot</i> -Production du son [o] avec réflexion sur la graphie plausible - <i>Chaton</i>	Éléphanteau	/
- Ourso - Ourseau - Oursin		-Volonté de produire le son [o] sans connaissance d'une graphie possible -Connaissance des animaux finissant en <i>eau</i> (<i>baleineau, éléphanteau</i>) -Confusion avec l'animal sous-marin	Ourson	
- Baléno - Baleinon - Balaineau	Projet N°2	-Volonté de produire le son [o] sans connaissance d'une graphie possible -Mise en réseau avec des animaux finissant par <i>on</i> (<i>girafon/caneton/ourson</i>) -Connaissance du nom de l'animal mais erreur sur l'orthographe du mot de référence : <i>baleine</i>	Baleineau	/

Les occurrences et leur valeur phonique



Les types d'erreurs



Ces graphiques permettent de voir dans la limite des trois projets quelles erreurs dominent chez ces élèves. Ici, les erreurs phonogrammiques et phonétiques sont majoritairement représentées. Selon Nina Catach, elles sont le résultat soit d'une mauvaise production durant la chaîne orale, pour les erreurs phonétiques, entraînant des erreurs à l'écrit auquel cas les phonèmes et l'oral sont à retravailler ; soit elles révèlent un oral correct mais un écrit erroné, l'élève traduisant un mot avec les phonèmes premiers (ex : le phonème /o/ sera écrit avec la lettre O et non pas au/eau pour les mots le nécessitant...). Ce type d'erreurs révèle souvent des élèves en plein changement, ils sont en

phase d'établir une relation entre l'oral et une orthographe correcte à l'écrit. Ces « phases de test » ne sont que provisoires, ils seront bientôt en mesure d'écrire les mots demandés de façon approprié.

2) Le questionnaire donné à l'enseignante

En parallèle des trois projets, j'ai établi un questionnaire pour l'enseignante. Il m'a permis, avec des questions ciblées de cerner au mieux la classe ainsi que son environnement de travail. Sachant qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je remercie d'abord l'enseignante d'avoir pris le temps d'y répondre avec la plus grande sincérité. Ce questionnaire n'a pas servi à établir des conclusions portant un jugement sur la classe et ses élèves, mais il m'a aidé dans la construction de mes projets et sur la façon de les mener.

Questionnaire

1. Quelle est votre licence ?

Je n'ai pas de licence mais un DEUG lettres modernes.

2. Si vous deviez choisir un domaine fondamental à l'école, lequel serait-ce ?

Domaine de la langue écrite et orale

3. Avez-vous connu personnellement des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou de l'orthographe ?

Non

4. Pour vous, que représente la lecture ?

Un accès à toute forme d'enrichissement personnel

5. Vous appuyez-vous sur des manuels pour enseigner la lecture ?

Super Gafi jusqu'en février puis des albums de la littérature jeunesse

6. Les élèves ont-ils des lectures offertes régulièrement ? Sous quelles formes (albums jeunesse, articles de périodiques...) ?

Oui

7. Si oui, combien en moyenne par semaine ?

Environ 2 fois par semaine

8. D'après vous quels sont les différents moyens pour faire apprendre l'orthographe des mots aux élèves ?

Apprentissage en utilisant la mémoire visuelle, apprentissage en utilisant la mémoire auditive

9. Pensez-vous qu'un apprentissage de l'orthographe peut se faire au cycle 2 ?

Impérativement !

10. De quelle façon ? Comment faites-vous pour favoriser cette voie d'apprentissage ?

En binôme sur l'ardoise puis mise en commun collective et dictée individuelle

11. Pensez-vous que la lecture aide dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui pas de lecture sans écriture et inversement.

12. Qu'est ce qui parallèlement à l'apprentissage de la lecture peut aider l'enfant à apprendre l'orthographe ?

les TICE, les ateliers jeux, activités périphériques faisant appel à l'implicite.

13. Pensez-vous qu'à force de voir un mot régulièrement, l'élève en retient inconsciemment l'orthographe ?

Oui

14. Avez-vous des méthodes pour faire retenir l'orthographe d'un mot aux élèves ?
Lesquelles ?

Visuellement en remplaçant les lettres du mot par des bâtons correspondant à la hauteur des lettres. Auditivement en s'entraînant à épeler.

15. Avez-vous déjà entendu parler des pseudo-mots ?

Non

16. Si oui, les utilisez-vous en classe comme aide aux apprentissages ?

/

17. Pensez-vous que le professeur des écoles ait les moyens de distinguer apprentissage explicite et implicite de l'orthographe ?

Pas sans formation spécifique.

Après avoir longuement discuté avec l'enseignante, j'ai pu constater qu'elle avait un grand intérêt pour l'apprentissage de la langue. Ayant un DEUG de lettres, elle a toujours eu un attrait spécifique pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle se sent donc très concernée, comme chaque enseignant, par la progression de ses élèves dans ces domaines qu'elle affectionne.

Elle a conscience qu'il faut établir un principe de réciprocité entre la lecture et l'orthographe. Ces deux domaines sont donc traités dans sa classe de Cours Préparatoire à égal et en parallèle. Elle mobilise plusieurs types de mémoire qui ne sont pas sans rappeler celles détaillées plus haut par Howard Gardner. L'attention visuelle et auditive nécessaires pour le développement des compétences scripturales, visuelles et cognitives dans l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture lui sont familières.

Ainsi en analysant les réponses de son questionnaire, il m'a paru important de rester dans les lignes directrices de l'enseignante puisque également énoncées dans ce mémoire. En mobilisant l'ensemble des mémoires auprès des élèves, je m'assurai d'avoir les résultats les plus réalistes possibles. De plus, l'enseignante n'ayant jamais entendu parler des pseudo-mots, c'est la raison pour laquelle j'ai décidé de travailler sur un projet (le projet n°2) autour de ce concept. Si l'enseignante ne les connaissait pas, elle ne les utilisait pas en classe, ce qui rendait mon projet d'autant plus pertinent en les faisant découvrir aux élèves.

IV. Conclusion

Ainsi, nous avons pu constater que l'orthographe et la lecture jouent un rôle essentiel dans le développement de l'élève. Ces apprentissages sont fondamentaux aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne. Le travail de recherche a montré une corrélation entre ces deux domaines, la lecture aide à l'orthographe. Alors que beaucoup de recherches se basent sur l'orthographe au CE2, nous avons montré que cet apprentissage peut être découvert en parallèle de la lecture, soit dès le CP. La lecture aide dans la correspondance phonème-graphème afin d'amener progressivement au sens des mots. En effet, nous ne pouvons séparer un des trois éléments de « la mosaïque ». Lire, Écrire et Parler sont presque indissociables. Isoler un des éléments ferait perdre du sens à l'apprentissage des deux autres. Il est difficile de segmenter ces trois notions, augmentant la difficulté chez les élèves pour qui un des domaines est plus difficile à acquérir que les autres. Cependant, lecture et écriture s'opposent sur un point, ils n'utilisent pas les mêmes schémas cognitifs, la vision principalement pour la lecture et la compétence scripturale pour l'écrit.

Nous ne pouvons mettre de côté l'acquisition explicite de l'orthographe car elle tient une place évidente et essentielle dans le système scolaire. Cependant, il faut savoir que l'apprentissage informel existe, l'orthographe peut être découverte par l'élève seul, même s'il n'extrait pas de règles ou n'en a pas conscience. Pour cela, il développe plusieurs consciences nécessaires dans cette acquisition telles que la conscience phonémique et morphologique. La conscience morphologique est une aide pour orthographier. En effet, la valeur phonémique de certains mots ne suffit pas, c'est le cas dans des mots irréguliers tels que « femme » ou « oignon ». La morphologie aide à l'analogie qui elle-même aide à l'orthographe. Cependant, les analogies bien que très utiles pour l'élève dépendent énormément du vocabulaire acquis par celui-ci, ce que nous avons tenté de montrer durant nos trois projets.

La lecture est donc une aide précieuse dans l'acquisition de l'orthographe mais ne peut être proclamée comme étant la seule. Beaucoup d'autres facteurs viennent se « greffer » et enrichissent considérablement les connaissances de l'enfant. De plus, dire que la lecture est au centre de l'apprentissage de l'orthographe reviendrait à exclure les autres intelligences. Les élèves ne développent pas seulement une mémoire visuelle, mais possèdent différentes formes de mémoire qui ne sont pas toutes développées à égalité. Pour l'apprentissage de l'orthographe, il

faudra tenter de mobiliser toutes les formes d'intelligence afin de toucher l'ensemble des élèves et non pas une catégorie en particulier.

Les projets menés en classe ont permis de révéler les différents stades d'acquisition de l'orthographe auprès des élèves, tout en faisant évoluer ma perspective d'enseignement. Ces projets n'ont pas servi uniquement à percevoir les capacités des élèves, ils m'ont également montré sous un nouveau jour l'enseignement de la langue, de l'écrit, de l'orthographe. Aucun élève n'est au même niveau que les autres mais il faut savoir avancer avec l'ensemble de la classe. Différencier chacun pour le bien de tous, tout en évitant la stigmatisation des « mauvais élèves ». Durant ces trois projets et mes différentes semaines de stage j'ai pu constater que l'élève qui sait parfaitement lire n'est pas forcément celui qui correspond le mieux aux critères de réussite définis par l'École. Un grand lecteur, s'il n'a pas développé une conscience morphologique assez poussée ne pourra pas être en mesure d'analyser sa propre langue, sa façon d'orthographier les mots. De plus, il est nécessaire d'encourager une conscience épilinguistique. Cette « activité linguistique spontanée²⁷ » implique des jugements intuitifs, qui ne relèvent donc pas d'enseignements formels. Développer cette conscience, non contrôlée consciemment par le sujet permettra une capacité d'analyse indispensable pour les activités métalinguistiques. Ainsi, dès le CP, les élèves pourraient échanger entre eux et avec l'enseignant sans pour autant être capables d'analyser le système de la langue.

Même si la lecture et l'orthographe sont des critères de réussite, ils restent avant tout des moyens de communication et d'expression de soi dans une communauté donnée, ce que nous devons d'enseigner afin que tous aient les mêmes chances de réussite. « L'écrit, parce qu'il fait trace («scripta manent»), permet de sortir de l'ordre du spontané, de l'éphémère, donne matière à discussion et amène à reprendre le vécu pour en faire un objet de connaissance. Effets de l'écrit ? Il vaudrait mieux parler d'effets «avec» l'écrit, c'est-à-dire d'un rôle du langage écrit au sein d'un dispositif pédagogique et langagier qui inclut son utilisation. Il ne suffit pas d'écrire pour apprendre, pas plus que la réflexion n'implique forcément l'écriture. Le journal des apprentissages constitue ainsi l'illustration d'une didactique «procédurale» qui met au premier plan les dimensions instrumentales, sociales et métacognitives du langage.²⁸ »

²⁷ F. Neveu, *Lexique des notions linguistiques*, Armand Colin, 2009, p.7.

²⁸ J-C. Chabanne, D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : puf, Education et formation, 2003.

V. Bibliographie

Bentolila Alain, « Les premiers pas dans le monde de l'écrit. » *In Communication et langages*. N°28, 1975.

Bentolila Alain, Compte-rendu de conférence : *L'importance de l'apprentissage du langage oral pour l'entrée dans la lecture*, lycée de Caulnes, 11 octobre 2006.

Bentolila Alain, Rémond Georges, *Super Gafi – Méthode de lecture*, Nathan, 2007.

Bosse Marie-Line et Pacton Sébastien, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? » *In Apprendre et enseigner à l'école : sciences cognitives et éducation*, Paris, 2007.

Bosse Marie-Line, Valdois Sylviane, 'Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study' *In: Journal of Research in Reading*, 2008.

Casalis Séverine, Mathiot Emmanuelle, Bécavin Anne-Sophie, « Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés », *In Fradin B. et al. (dir.), Silexicales n°3*, " Les unités morphologiques ", Actes du 3e Forum de morphologie de Villeneuve d'Ascq, 19-21 septembre 2002.

Catach Nina, « Que faut-il entendre par système graphique du français? », *In Langue française*. N°20, 1973.

Catach Nina, « Table ronde sur la structure de l'orthographe française », Compte Rendu de conférence *In Langue française*. N°20, 1973.

Catach Nina, *L'orthographe française*, Nathan, 1980.

Catach Nina, « Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture », *In Langue française*. N°80, 1988.

Chabanne Jean-Charles, Bucheton Dominique. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF, Education et formation, 2003.

Charmeux Evelyne, « Construire une pédagogie de la lecture », *In Communication et langages*, N°31, 1976.

Colé Pascale, Royer C., Leuwers C., Casalis S., « Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. » *In L'année psychologique*. 2004 vol. 104, n°4.

Doignon-Camus Nadège et Zagar Daniel, « Les enfants apprentis lecteurs perçoivent-ils la syllabe à l'écrit ? » *In L'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, PUR, 2009.

Education Nationale, *Bulletin Officiel Mai 2012*, n°18 H.

Education Nationale, *Bulletin Officiel de Juin 2008*, « Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année par Eduscol », Édition de Janvier 2012.

Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre, « Présentation » *In Langue française*. N°95, 1992.

Feller Jean., « Face à l'écriture. Face à la lecture et à l'orthographe de J. Jeannot. » *In Communication et langages*. N°31, 1976.

Gardner Howard, *L'intelligence et l'école*, Paris : Retz, 1991.

Gardner Howard, *Les intelligences multiples*, Paris : Retz, 2004.

Giguère Jacinthe, Giasson Jocelyne et Simard Claude, « Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté » *In RCLA /CJAL*, Vol. 5, Nos. 1-2, 2008.

Gromer Bernadette, Weiss Marlise : *Lire, tome 1 : apprendre à lire*, Armand Colin, 1990.

INSERM, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*, 2007.

Marec-Breton Nathalie, « Quelles informations morphologiques les apprentis lecteurs utilisent-ils au cours de leur lecture ? » *In L'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, PUR, 2009.

Marot Thierry, « Intérêt d'une approche systémique et développementale de l'enseignement du Lire-Écrire » *In Lire-Écrire de l'enfant à l'âge adulte*, Rennes, PUR, 2007.

Neveu Franck, *Lexique des notions linguistiques*, Armand Colin, 2009.

Léon Renée, *Dire, lire, écrire au jour le jour*, Paris, Hachette, 2008.

Sprenger-Charolles Liliane, Casalis Séverine, « Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement » *In Revue française de pédagogie*, Volume 122, Numéro 1, 1998.

Sary Laurence, Faux Christelle, *la conscience phonologique*, ANIMATION PEDAGOGIQUE DU 19 OCTOBRE 2005, Académie de Nancy.

Jean-Paul Vaubourg, « L'orthographe réfléchie à l'école primaire » *In : Les cahiers pédagogiques*, n°440, 2006.

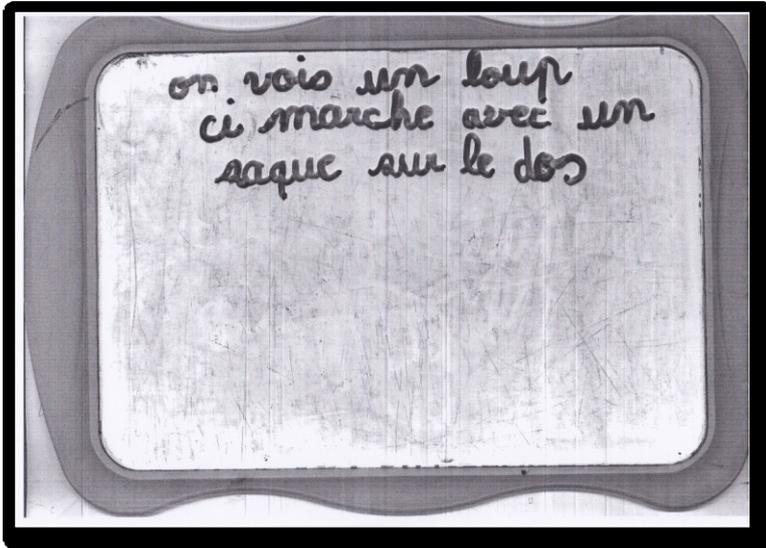
VI. Annexes

Projet N°1 :		Niveau : CP	TITRE : <i>Une soupe aux cailloux</i> par Anaïs Vaugelade	Projet N° : 1	Date : 18/03/2014
Projet sous-jacent : Production écrite libre à partir d'hypothèses pour une évaluation diagnostique		Objectif : Confronter une illustration avec son histoire		Pré-requis : Acquisition du principe alphabétique / Formuler des hypothèses / Travailler en binôme	
Temps	Situations d'apprentissage et déroulement	Travail (Organisation de l'activité)	Matériel		
5min	Observation de la première page de couverture tout en rappelant qu'il n'est pas possible de soulever le papier cachant le titre + Rappel sur ce qu'est une première page de couverture et en quoi elle peut servir ou desservir l'histoire vis-à-vis du lecteur	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> Un livre par élève : <i>Une soupe aux cailloux</i> écrit par Anaïs Vaugelade 		
10min	Emission d'hypothèses en binôme d'abord à l'oral puis à l'écrit. Une seule ardoise sera prise en compte pour un binôme il est donc important que les élèves se mettent d'accord. « A votre avis, de quoi l'histoire va-t-elle parler ? » + Passage dans les rangs pour tenter de comprendre comment ils écrivent et s'ils peuvent se justifier	Binôme	<ul style="list-style-type: none"> Une ardoise pour deux 		
10min	Mise en commun des hypothèses : Chaque binôme vient au tableau présenter son ardoise et ce qu'il a écrit dessus, ce qu'ils pensent au sujet de l'histoire + Etayage par l'enseignant aussi bien sur le fond que sur la forme en confrontant les ardoises de la classe, par exemple : « Pourquoi vois-je plusieurs écritures d'un même mot : loup/lou/lous ? » Le but étant de les faire réfléchir sur la langue et les amener à se justifier	Collectif			
5min	Découverte du titre et formulation d'hypothèses tout en les confrontant à celles écrites sur les ardoises : « Est-ce qu'avec juste l'illustration nous aurions pu tout savoir de l'histoire ? » + Mise en évidence de la nécessité de la lecture	Collectif			

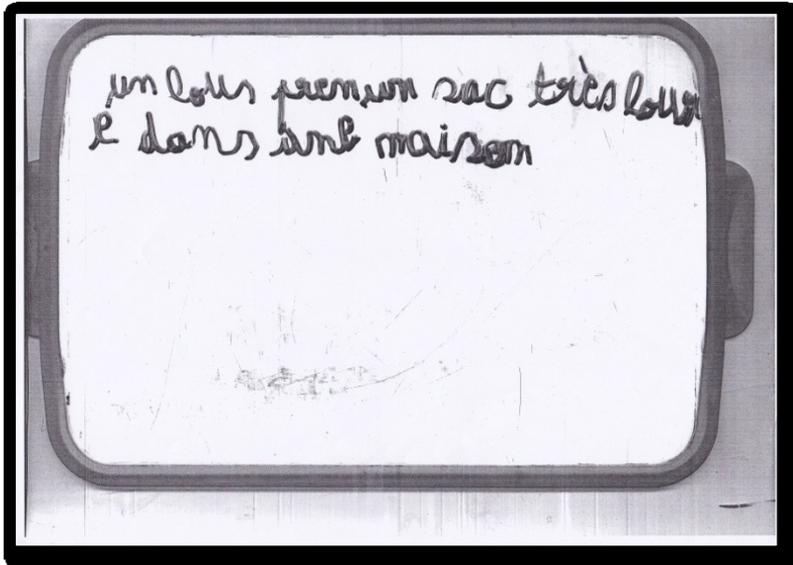
BILAN : Les élèves ont souligné l'importance d'une illustration parce qu'elle peut annoncer le sujet de l'histoire tout en comprenant que nous ne pouvons pas nous contenter des images. Même si parfois elles servent le texte, elles ne suffisent pas pour en saisir la totalité.

Projet N°2		Niveau : CP	TITRE : La soupe des mots	Proj et N ° : 2	Date: 20/03/2014
Projet sous-jacent : Formuler des hypothèses sur les petits des animaux non-connus / « Évaluer » leur richesse lexicale		Objectif : Retrouver le petit de chaque animal / Faire des parallèles entre les mots : Enrichissement du lexique		Pré-requis : Identification des animaux concernés/ Établir un lien grapho-phonémique	
Temps	Situations d'apprentissage et déroulement	Travail (Organisation de l'activité)	Matériel		
5min	Phase de découverte : A l'oral, travail à l'aide de flashcards Chien/Chat/Poule, énonciation des animaux puis l'enseignant demande : « les bébés de ces animaux s'appellent-ils aussi un chien/un chat/une poule ? » + Énonciation des noms Chiot/Chaton/Poussin	Collectif	<ul style="list-style-type: none"> Flashcards 		
10min	Distribution d'une fiche avec des flashcards photocopiées où les élèves doivent écrire le nom du petit en-dessous -> Importance de relativiser la tâche, ce n'est pas une évaluation, il faut juste essayer : -Serpenteau-Éléphanteau-Ourson-Baleineau-	Individuel	<ul style="list-style-type: none"> Une fiche par élève 		
10min	Exercice présenté sous la forme d'un jeu pour détendre l'atmosphère de la classe utilisant les ardoises. L'enseignant cite des mots d'une à cinq syllabes, existants ou non (mots ou pseudo-mots), les élèves montrent un côté de l'ardoise : « ça existe/ça n'existe pas »	Collectif	<ul style="list-style-type: none"> Une ardoise par élève 		
<p>BILAN : Dans l'ensemble, les deux exercices ont été très concluants pour ce qui est du recueil des données. Je m'interroge simplement après avoir menée cette séance sur l'utilité des trois premières flashcards : Ont-elles ou non influencé les élèves pour la fiche à faire juste le temps d'après ? De plus les pseudo-mots ne laissent qu'une interprétation très subjective des résultats</p>					

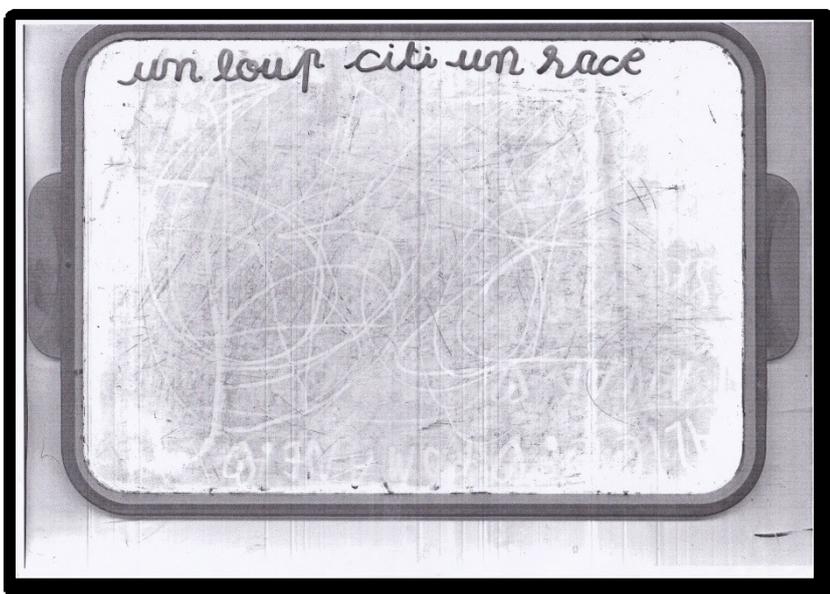
Projet N°3		<u>Niveau</u> : CP	<u>TITRE</u> : Sciences – L'air	<u>Projet N°</u> : 3	<u>Date</u> : 21/03/2014
<u>Projet sous-jacent</u> : Analyser leur richesse lexicale à partir d'un concept inconnu		<u>Objectif</u> : Connaître les principales caractéristiques de l'air		<u>Pré-requis</u> : Formuler des hypothèses	
Temps	Situations d'apprentissage et déroulement	Travail (Organisation de l'activité)	Matériel		
5min	Phase de découverte : L'enseignant expose plusieurs récipients (bocaux, sacs plastiques, boîtes plastiques) remplis de différents contenus : eau/sable/perles/air. A l'oral les élèves nomment le contenu de chaque récipient jusqu'à arriver au bocal « vide » bien que rempli d'air. Rappel bref des différences entre liquides/solides/gazeux	Collectif	<ul style="list-style-type: none"> Fiche sur l'air 		
15min	Distribution d'une fiche pour mettre par écrit ce que chaque élève pense. La fiche se présente sous formes de questions dirigées afin de rester dans le sujet sans pour autant influencer l'élève.	Individuel			
15min	Phase de débat entre pairs : Les élèves disent ce qu'ils ont écrit ou leur opinion sur le sujet à l'aide d'un étayage de l'enseignant. Les élèves proposent ensuite des expériences qu'ils pourraient mettre en place pour prouver toutes leurs hypothèses.	Collectif			
<p>BILAN : Séance riche aussi bien sur le contenu apporté que sur la forme me servant de support pour mon projet. Les élèves ont été très intéressés de pouvoir imaginer leurs propres expériences pour démontrer leurs hypothèses. Un projet motivant est important pour que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes.</p>					



« On voit un loup ci marche avec un saque sur le dos »



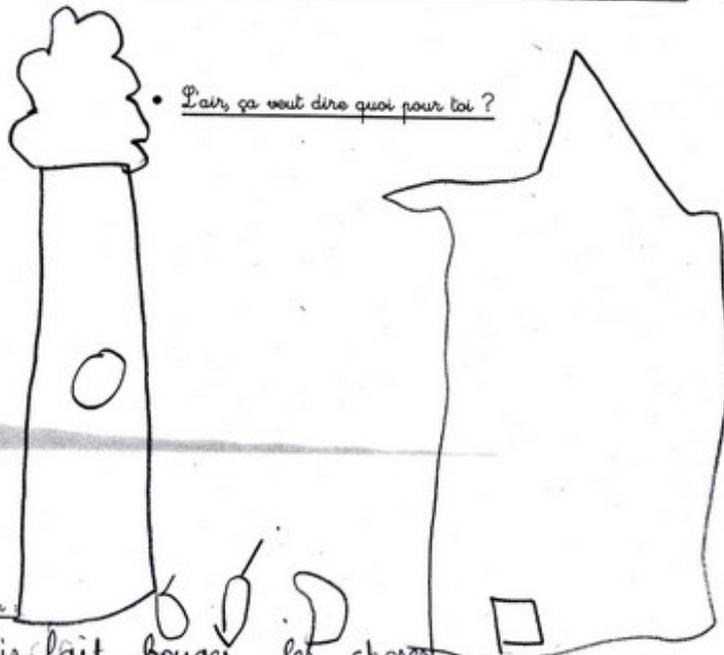
« Un loup pren un sac très lour é dans une maison »



« Un loup citi un sace »

L'air Cp/Ge 1

Dessin :



• L'air, ça veut dire quoi pour toi ?

Explication :

l'air fait bouger les choses

(Dictée à l'adulte)

• Y a-t-il de l'air dans la classe quand toutes les vitres et toutes les portes sont fermées ? Explique ta réponse

non lere pe pa rentrer parsqe c'est fermé

« Non lere pe pa rentré parsqe c'est fermé »

• L'air est-il de la matière comme un liquide ou un solide ?

non parce ce l'air on ne pe pa touché et on ne pe pa voir

« Non parce ce l'air on ne pe pa touché et on ne pe pa voir »

• L'air était-il de la matière comme un liquide ou un solide ? Pourquoi ?
aucun parce que c'est du gaz

« Aucun parce que c'est du gaz »

• L'air était-il de la matière comme un liquide ou un solide ? Pourquoi ?
aucun des deux, parce que c'est du gaz

« Aucun des deux, parce que c'est du gaz »

• L'air était-il de la matière comme un liquide ou un solide ? Pourquoi ?
au cain de deux

« Au cain de deux »

Explication :
c'est partout l'air ai in visible

« C'est partout l'air ai in visible »

Explication :

C'est partout l'air invisible

« C'est partout l'air invisible »

L'air Cp/Ce 1

- L'air, ça veut dire quoi pour toi ?

Dessin :



Explication :

l'air pour moi ça sert à respirer

« L'air pour moi ça sert à respirer »

- Y a-t-il de l'air dans la classe quand toutes les vitres et toutes les portes sont fermées ? Explique ta réponse.

Oui parce que il y a de l'air partout sinon on ne peut pas respirer!

« Oui parce que il y a de l'air partout sinon on ne peut pas respirer »

Ce mémoire a pour but de montrer l'interconnexion entre le domaine de la lecture et celui de l'écriture chez les élèves de Cours Préparatoire. Il explique comment se fait l'acquisition de chacun de ces domaines ainsi que les différents types de mémorisation nécessaires pour le développement de l'élève. Il s'interroge sur un possible apprentissage de l'orthographe avant les enseignements formels du cycle trois : l'apprentissage informel de l'orthographe. Ce mémoire questionne la construction d'une graphie raisonnée ou partiellement raisonnée à partir de connaissances en cours de construction chez l'élève de Cours Préparatoire à travers trois projets menés dans une classe de vingt-deux élèves. Ces projets sont accompagnés d'un questionnaire donné à l'enseignante afin de mieux cerner les méthodes de travail et l'environnement dans lequel les élèves ont évolué. Les résultats ont permis d'établir trois profils-type d'élèves à différents stades dans l'apprentissage de l'orthographe sans qu'un enseignement formel soit véritablement donné.

Mots-clés : Orthographe, Lecture, Processus d'analogie, Pseudo-mots, Conscience morphologique,

This master's essay's purpose is to give an account of the interconnection between the field of reading and the field of writing of students in first year of primary school. It gives an account of the function of the acquisition of both fields, as well as the different types of necessary memorizing; to do with the student's progress. It wonders about on any possible spelling learning before the start of the formal learning imposed by the third circle of studies: the informal way of spelling. This master's essay questions the reasoned or half-reasoned written form based on the core knowledge under construction of a student preparing his entrance exam, through three different projects lead by a class of twenty two students. Those projects are accompanied by a questionnaire which was given to the teacher, in order to better figure out the methods of work and the environment in which the students had progressed. Each result allows us to establish three different kinds of student profiles, on different occasions without having given any form of formal spelling learning

Key-words: Spelling, Writing, Reading, The informal way of spelling, Analogy process, Morphologic awareness