



HAL
open science

L'apprentissage de l'orthographe lexicale : comparaison de méthodes d'enseignement

Vanessa Faucher

► **To cite this version:**

Vanessa Faucher. L'apprentissage de l'orthographe lexicale : comparaison de méthodes d'enseignement. Education. 2019. dumas-02351147

HAL Id: dumas-02351147

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02351147>

Submitted on 6 Nov 2019

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par
Vanessa FAUCHER

Soutenu le
26 juin 2019, à Châteauroux
pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Didactique du français - Psychologie cognitive

L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Comparaison de méthodes d'enseignement

Dirigé par

Mme Magali NOYER-MARTIN

Devant une commission d'examen composée de

Mme Stéphanie MONNIER, formatrice de l'Université d'Orléans, présidente du jury,

Mme Magali NOYER-MARTIN, formatrice de l'Université d'Orléans, maîtresse de conférences, directrice du mémoire,

M. Romain YVERNAULT, professeur des écoles et maître formateur.

Année universitaire 2018-2019

Table des matières :

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
CADRE THEORIQUE.....	6
1. Qu'est-ce que l'orthographe ?	6
2. Les spécificités de l'orthographe de la langue française	7
2.1. Le système phonétique français.....	7
2.2 La réforme de l'orthographe.....	8
3. Les connaissances relatives à l'orthographe lexicale	10
3.1. La construction orthographique.....	10
a. Les connaissances phonologiques	10
b. Les connaissances graphotactiques	11
c. Les connaissances morphologiques	12
3.2. La récupération directe du mot en mémoire.....	12
4. L'apprentissage de l'orthographe lexicale.....	13
4.1. Analyse morphologique.....	14
4.2. Approche visuosémantique	15
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	17
1. Echantillon.....	20
2. Procédure	21
2.1. Le choix du lexique	21
2.2. Procédure pour les pré-tests et les post-tests	23
2.3. Evaluation des pré-tests et des post-tests.....	25

2.4. L'organisation des séquences proposées	26
a. Séquence de dictées négociées	27
b. Séquence d'orthographe illustrée	27
RESULTATS	29
1. Codage des données	29
2. Maitrise de la correspondance phono-graphémique de l'échantillon.....	29
3. Effet de la méthode d'apprentissage.....	30
4. Effet de la méthode d'apprentissage par rapport au niveau de complexité des mots.....	31
5. Effet de la méthode d'apprentissage en fonction du phonème considéré.....	32
6. Transfert des compétences lexicales en fonction de la tâche proposée	37
CONCLUSION ET DISCUSSION	39
1. Hypothèses émises.....	39
2. Les limites de cette expérimentation	40
3. Les compétences professionnelles développées	42
BIBLIOGRAPHIE	44
ANNEXES	47

REMERCIEMENTS

En préambule, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Magali Noyer-Martin pour son aide précieuse mais également pour sa disponibilité, ses conseils et ses encouragements. Merci de m'avoir guidée et donné les moyens de mener à bien ce travail.

Je remercie également les équipes pédagogiques des écoles Victor Hugo et Jean Racine ainsi que l'ensemble des personnels du site de formation de l'ESPE de Châteauroux pour leur soutien durant cette année de stage.

J'adresse ma reconnaissance à Hervé Bodineau qui m'a permis de réaliser une partie de mon expérimentation au sein de sa classe ainsi qu'à Stéphanie Lhermelier et Stéphanie Bouchenak qui ont réalisé le reste de mon expérimentation au sein de leur classe. Merci à eux sans qui ce mémoire n'aurait pas pu exister.

Aussi, je remercie l'ensemble des élèves de CM1 qui ont participé à l'expérimentation pour leur volonté, leur motivation et leur engagement dans cette dernière.

Je remercie également Romain Yvernault et Marion Davy pour leurs conseils au cours de cette année de stage.

Enfin, un remerciement tout particulier à Sophie Renaud pour ses encouragements tout au long de cette année et pour tous nos échanges qui m'ont permis de voir l'enseignement tel que je l'imagine aujourd'hui.

A mes parents, mon conjoint, ma famille et mes amis qui ont toujours su trouver les mots pour me soutenir dans l'élaboration de ce mémoire.

INTRODUCTION

Le système phonétique français est l'un des plus difficile (Véronis, 1988), cela rend donc l'acquisition de son orthographe complexe (Bosse et Pacton, 2006). Ainsi, l'école a pour but d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et dans celui du langage écrit.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale est primordial à l'école puisqu'il est au cœur de tous les domaines d'enseignement. En effet, le lexique rencontré par les élèves provient de toutes les séances travaillées en classe que ce soit en sciences, en histoire, en géographie...

D'après les ajustements de programmes de 2016, « *l'acquisition de l'orthographe est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue* ». Les enseignants se doivent de trouver des moyens pour enrôler les élèves dans cette acquisition. Pour faciliter cette dernière, il faut proposer aux élèves une pédagogie qui rende cet apprentissage agréable, ludique voire humoristique (Pothier, 1996). Pour cela, il existe de nombreuses méthodes d'apprentissage permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences en orthographe lexicale. Cependant, bien qu'il y ait de nombreuses recherches concernant le développement de l'acquisition de l'orthographe lexicale, peu présentent l'efficacité des méthodes pédagogiques à disposition des enseignants.

L'objectif de ce mémoire est donc de comparer l'efficacité de deux méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale avec des approches différentes.

Pour répondre à cet objectif, nous présenterons dans un premier temps, les connaissances relatives à l'orthographe et plus particulièrement à l'orthographe lexicale puis différentes approches qui peuvent être proposées pour son apprentissage. Ensuite, nous présenterons la méthode utilisée pour comparer les deux méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale choisies. Puis, nous analyserons les résultats de cette étude dans une troisième partie. Enfin, nous discuterons ces résultats dans une dernière partie.

CADRE THEORIQUE

1. Qu'est-ce que l'orthographe ?

Pour Nina Catach (1980, p.16) l'orthographe est la « *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 donc un ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots. En effet, l'utilisation de mêmes codes, permet un usage universel de la langue française à l'écrit. Pour répondre à cette norme, l'orthographe lexicale correcte d'un mot correspond à la combinaison de l'ensemble des lettres le constituant agencées dans le bon ordre.

Quelle que soit la langue étudiée, l'étude de l'orthographe est divisée en deux catégories. Elles sont définies en psychologie de la manière suivante :

- l'orthographe lexicale concerne la transcription du mot en dehors de tout contexte de sens, c'est-à-dire le mot écrit tel qu'on le trouve dans un dictionnaire (Pacton, Fayol et Perruchet, 1999).
- l'orthographe grammaticale renvoie aux transformations que le mot va subir selon son usage. Par exemple les marques de genre, de nombre, la conjugaison des verbes...

Pour comprendre la différence entre ces deux types d'orthographe, en 2003, Fayol écrivait « *L'orthographe lexicale a ceci de particulier qu'elle relève plutôt de la mémorisation quand l'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse et de la compréhension de la règle.* »

Bien que ces deux orthographe existent dans toutes les langues, chacune d'entre elles a ses spécificités grammaticales et lexicales.

Dans ce mémoire, nous nous intéresseront plus spécifiquement à l'orthographe lexicale.

2. Les spécificités de l'orthographe de la langue française

2.1. Le système phonétique français

Dans certaines langues simples comme l'espagnol ou l'italien, chaque unité de son appelée phonème correspond à un unique graphème (lettre ou combinaison de lettres qui représente le phonème). Ainsi, dans ces langues dites transparentes, l'orthographe lexicale ne présente donc pas de grandes difficultés et ne consiste qu'à établir un rapport systématique entre phonèmes et graphèmes.

Or, ce rapport phono-graphémique ne peut s'appliquer systématiquement en français (Véronis 1988). Le français est donc une langue dite opaque, c'est-à-dire qu'un phonème peut être transcrit par différents graphèmes. Au total, la langue française compte 130 graphèmes pour transcrire seulement 36 phonèmes (Charolles, 2007). Cela signifie donc qu'un mot monosyllabique français a en moyenne 3,67 écritures possibles (Ziegler, Jacobs, et Stone, 1996). Prenons l'exemple du phonème [o] pouvant être transcrit « o », « au », « eau » ... Cette multiplicité de possibilités entraîne donc des difficultés supplémentaires dans l'acquisition de l'orthographe lexicale puisqu'il faut sélectionner la graphie correspondante à la norme parmi un large choix de possibles.

D'après Bosse et Pacton (2006), l'acquisition de l'orthographe française est particulièrement difficile. En effet, comme vu précédemment de nombreux phonèmes peuvent être transcrits de différentes façons (le phonème [s] peut être transcrit par les graphèmes « c », « ç », « ss », « t » ...). A cette difficulté s'ajoutent les mots contenant une lettre finale muette (canard, saut...) et les nombreux mots homophones non homographes (vers, verre, vert, ver, vair). Ainsi, pour pallier certaines difficultés de l'orthographe et la rendre plus sûre, certaines incohérences de la langue écrite peuvent être supprimées au travers de réformes.

2.2 La réforme de l'orthographe

L'orthographe française n'a cessé d'évoluer au cours des siècles afin de pallier certaines difficultés. Par exemple, à la demande de Michel Rocard, premier ministre, des experts renommés comme Nina Catach ont rectifié l'orthographe française en 1989. Ces rectifications avaient pour but de supprimer certaines incohérences et rendre l'usage de l'orthographe plus sûr. Ces ajustements concernent environ 2000 mots. Ils rectifient l'orthographe dans 4 grands domaines :

- **Les traits d'union et les soudures :**
 - Les nombres composés seront systématiquement séparés par des traits d'unions (cent-vingt-trois) pour éviter un usage parfois aléatoire. Cela évite des confusions comme entre vingt et un tiers ($20 + 1/3$) et vingt-et-un tiers ($21/3$).
 - Pour les noms composés de type (verbe + nom) ou (préposition + nom), seul le second élément prend la marque du pluriel et seulement lorsqu'il est au pluriel (un compte-goutte/des compte-gouttes).
 - La soudure s'impose dans les mots :
 - Composés de contr(e)- et entr(e)- (contre-appel devient contrappel) ;
 - Composés de extra-, infra-, intra-, ultra- (ultra-sensible devient ultrasensible) ;
 - Composés avec des éléments « savants » (hydro-, socio-, etc.) (socio-culturel devient socioculturel) ;
 - Onomatopées et d'origine étrangère. (tic-tac devient tictac et week-end devient weekend).

- **Le singulier et le pluriel des mots :** les mots empruntés forment leur pluriel conformément aux mots français (des matches devient des matchs, des misses devient des miss).

- **Les accents et les trémas :**

- Pour régulariser l'orthographe de certains mots par rapport à leur prononciation, on remplace des accents aigus par des accents graves (événement devient évènement / je céderai devient je cèderai).
- L'accent circonflexe est ôté des i et des u (Coût devient cout, maîtriser devient maitriser) sauf dans les cas où il permet de distinguer deux homophones (mur et mûr) ni pour les terminaisons verbales du passé simple et du subjonctif.
- Les mots empruntés sont accentués conformément aux mots français. (Revolver devient révolver).
- Les trémas sont déplacés sur la lettre u dans les suites -güe, -güi (ambiguë devient ambigüe). Il est ajouté dans certains mots pour éviter des erreurs de prononciation (arguer devient argüer).

- **Quelques consonnes doubles :**

- Les verbes en -eler et -eter se conjuguent sur le même modèle que peler et acheter (J'amoncelle devient j'amoncèle). Sauf appeler, jeter et leurs composés.
- Les mots en -olle s'écrivent désormais avec une consonne simple (Corolle devient corole). Sauf colle, folle et molle.
- Les verbes en -otter s'écrivent désormais avec une consonne simple (frisotter devient frisoter). Sauf les verbes de la même famille qu'un nom en -otte (comme botter, pour botte).

Aucune loi ne régit l'utilisation de l'orthographe, de fait cette réforme n'a aucune obligation d'utilisation. Cependant il est conseillé aux professeurs de l'utiliser afin de prévenir des difficultés pour les élèves. Cela permet donc une utilisation plus simple de l'orthographe. (Pothier, 1996) « *Changer la graphie d'une langue n'implique pas pour autant de toucher à l'intégrité de la langue.* »

3. Les connaissances relatives à l'orthographe lexicale

3.1. La construction orthographique

Pour construire l'orthographe correcte d'un mot, lors de sa réflexion, le sujet fait appel à différentes connaissances. Longtemps, on a pensé que les connaissances relatives à l'acquisition de l'orthographe lexicale se faisaient par stades successifs (Gentry, 1982, Frith et Henderson, 1985 et Ehri, 1986) mais des études l'ont remis en cause (Bosse, Pacton, 2006). Effectivement, des chercheurs (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996 Gombert, Bryant, & Warrick, 1997) ont mis en évidence l'utilisation parallèle par les jeunes orthographes de différentes informations. Ainsi, ils développeraient parallèlement dès le CP des connaissances grapho-phonémiques et graphotactiques puis plus tardivement, l'enfant construirait des connaissances morphologiques et lexicales. C'est par cette approche développementale que ces différentes connaissances sont développées ci-dessous.

a. Les connaissances phonologiques

La transcription phono-graphémique correspond à l'établissement d'une correspondance entre graphèmes et phonèmes. Cette transcription permet une écriture par assemblage. En effet, le scripteur segmente le mot en différents phonèmes ($[b], [o]$) qu'il traduit ensuite en graphèmes (b/eau) avant de les assembler pour écrire le mot « beau ». L'enfant acquiert ces connaissances durant son année de CP c'est-à-dire vers l'âge de 6 ans.

Pour écrire, l'enfant devra dans un premier temps segmenter le mot entendu en unités phonémiques, qu'il traduira ensuite en graphèmes. Cependant, certaines lettres n'ont pas de contrepartie phonologique. Une lettre muette en fin de mot (*canard*) ou un doublement de consonnes (*accroc*) ne s'entendra pas tandis que si ces lettres ne sont pas retranscrites à l'écrit, l'écriture sera erronée. Dès lors, les correspondances phonèmes-graphèmes ne sont plus suffisantes. Comme vu précédemment, la langue française est une langue opaque qui nécessite que l'enfant

développe d'autres types de connaissances que celles phono-graphémiques pour orthographier correctement.

Ainsi, parallèlement aux connaissances phono-graphémiques, l'enfant développe par un apprentissage implicite d'autres types de connaissances comme les connaissances graphotactiques.

b. Les connaissances graphotactiques

Pour orthographier correctement un mot, le scripteur, doit être capable d'appliquer ses connaissances des régularités de l'orthographe française qu'il a progressivement mémorisées (Bosse, Pacton, 2006). Les régularités de l'orthographe appelées régularités graphotactiques, correspondent aux « *probabilités d'occurrences de certains patterns de lettres* » (Bosse, Pacton, 2006). En ayant recours à certaines régularités, des erreurs lors de la rencontre de mots nouveaux peuvent être évitées. Par exemple, le phonème [o] n'est jamais transcrit « eau » en début de mots (« eautomne » pour automne), les consonnes ne sont jamais doublées en début de mot (ssavon » pour savon) ou encore certaines consonnes ne sont pas fréquemment doublées en français comme le v. Des études (Pacton et Afonso-Jaco, 2015) ont montré que dès le CP, les enfants sont sensibles à ces régularités. Pour mettre en évidence cette sensibilité aux régularités, les chercheurs ont proposé à des élèves de CP des mots inventés qui possédaient ou non des régularités orthographiques. Les résultats montrent que les élèves rejettent naturellement les mots qui ont une consonne double en début de mot (*jjaus*) ou ceux qui possèdent une consonne rarement doublée (*grovvia*). Ainsi, sans apprentissage explicite, les élèves sont capables dès le cours préparatoire d'initier des connaissances lexicales.

Ce repère des régularités sert également aux élèves pour écrire d'autres mots. Effectivement, les élèves peuvent utiliser la particularité orthographique d'un mot qu'ils connaissent pour en écrire un autre. Par exemple, le mot inventé [*brapo*] pourra être écrit « *brapaud* » par analogie au mot « *crapaud* ». Cette stratégie est appelée stratégie analogique (Rittle-Johnson, B. & Siegler, R.S., 1999). Elle mêle à la fois les correspondances phono-graphémiques et les connaissances lexicales.

c. Les connaissances morphologiques

Plus tardivement, vers l'âge de 8-9 ans, l'enfant va en plus de ces précédentes connaissances prendre conscience de la morphologie des mots.

La conscience morphologique englobe « *les connaissances, les habiletés de manipulation et la capacité à réfléchir sur les plus petites unités de sens que sont les morphèmes, souvent connus sous des appellations plus spécifiques comme les racines, les préfixes et les suffixes* » (Fejzo, 2011, p.6). Par exemple, le mot « maison » est composée d'un seul morphème tandis que si on lui ajoute le suffixe diminutif « -ette », « maisonnette » comporte deux morphèmes. Ainsi, prendre conscience des différents morphèmes d'un mot peut aider à l'orthographier correctement. Ici, reconnaître le suffixe diminutif -ette évite des orthographes erronées comme « maisonnaite » ou « maisonnète ».

Nombre de mots de la langue française répondent au principe de consistance de la racine c'est-à-dire que les mots d'une même famille ont une racine identique. Connaître la racine d'un mot peut aider à l'écrire de façon correcte. En somme, la racine commune peut nous renseigner sur l'origine morphologique du mot (« faiseur » origine du verbe « faire ») (Pacton , Alfonso-Jaco, 2015) . Utiliser des dérivés de cette racine commune peut également palier certaines erreurs comme lorsque le mot contient une lettre finale muette (« long » comme « longitude », « longuement »). Toutefois, l'ensemble des mots ne répondent pas à ce principe de consistance de la racine et les élèves peuvent parfois avoir tendance à généraliser cette utilisation de dérivés et créer de ce fait des orthographes erronées (ajouter un « t » à « numéro » du fait de « numéroter ») (Bosse, Pacton, 2006).

3.2. La récupération directe du mot en mémoire.

Dans le cas d'un mot déjà rencontré, son orthographe peut être directement récupérée en mémoire. Cette possibilité de retrouver l'orthographe correcte d'un mot est une preuve de la

capacité à analyser visuellement les particularités orthographiques des mots. Cette analyse s'appelle le traitement visuo-attentionnel. Pour définition, l'empan visuo-attentionnelle est « *la quantité d'éléments visuels distincts qui peuvent être traités en parallèle dans un stimulus visuel complexe* » (Bosse, Pacton, 2006, p. 12). Chaque enfant a une taille de fenêtre visuo-attentionnelle différente. En mesurant, l'empan visuo-attentionnel des élèves, on estime la qualité de la distribution de leur attention visuelle c'est-à-dire le nombre d'éléments qu'ils prennent en compte en un coup d'œil dans un mot. Plus précisément, les enfants ayant une fenêtre visuo-attentionnelle étroite traitent le mot lettre à lettre tandis que ceux dont l'empan est large, prennent en compte l'ensemble des éléments du mot (Bosse, Valdois, Dompnier, 2009).

Les études de Bosse et Valdois (2009) mettent en lien l'acquisition de l'orthographe lexicale avec la taille de l'empan visuo-attentionnel des enfants. En effet, les élèves présentant une fenêtre visuo-attentionnelle étroite auraient des difficultés dans l'acquisition de l'orthographe lexicale. Ainsi, la taille de l'empan visuo-attentionnel aurait une contribution particulière notamment dans l'acquisition de mots complexes tels que « faucon, faon, agenda ». Du fait que l'orthographe de ces mots ne se rapporte ni à une correspondance phonème-graphème, ni à une régularité graphotactique, les élèves font appel à d'autres méthodes comme la récupération directe de l'orthographe du mot en mémoire. C'est donc par une mémorisation visuelle antérieure que l'enfant peut restituer correctement l'orthographe de ces derniers.

4. L'apprentissage de l'orthographe lexicale

Alors qu'on a longtemps pensé qu'il fallait d'abord maîtriser le lien phonème-graphème avant d'aborder l'orthographe, on sait aujourd'hui que les traitements phonologiques et orthographiques se font en parallèle et ce dès l'âge de 6 ans avec les connaissances graphotactiques et morphologiques. Ainsi, les enseignants doivent proposer aux élèves des méthodes permettant l'acquisition simultanée de l'ensemble de ces connaissances. Différentes approches dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale peuvent donc être proposées aux élèves afin que tous puissent progresser selon les modalités qui leur conviennent.

4.1. Analyse morphologique

En didactique du français (Jacqueline Picoche, Jean-Claude Rolland, 2012), l'apprentissage de l'orthographe lexicale se fait par le biais de trois domaines :

- L'approche sémantique qui étudie le sens des mots. Elle prend en compte la polysémie, le sens propre et le sens figuré et les relations entre les mots (synonymie, antonymie, champ lexicaux...).
- L'approche morphologique qui étudie la forme et la composition des mots. Il faut ici distinguer :
 - ✓ Les mots simples qui sont des mots que l'on ne peut pas décomposer, ils sont constitués d'une seule unité formelle et sémantique (ex : maison, vent).
 - ✓ Les mots complexes que l'on peut décomposer en plusieurs parties ayant chacune un sens. (ex : vinaigre, perforateur, indéterminé).

La dérivation est une des méthodes de formation des mots complexes. Les mots dérivés sont construits à partir d'un radical auquel on ajoute des préfixes (*im/possible*) et/ou des suffixes (*maisonn/ette*). Tous les mots ayant une même racine forment une famille de mots.

Cette approche peut être abordée dès le cycle 2 et enrichie tout au long du cycle 3.

- L'approche historique qui s'intéresse à l'étymologie des mots et aux mots empruntés à d'autres langues.

S'appuyant sur les recherches menées en didactique, les programmes de 2016 réajustés en 2018 font de l'orthographe lexicale un pan important de l'étude de la langue. En effet, ceux du cycle 3 stipulent trois points importants. D'abord, « *l'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue* » (p.17). Ensuite, la mémorisation du lexique doit se faire en s'appuyant sur ses régularités et sa formation. Enfin, l'élève de cycle 3 doit raisonner pour « *analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie* » (p.18).

L'étude de l'orthographe lexicale est également un des fondements du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture. Dans son domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer », il mentionne « *L'étude de la langue qui permet aux élèves de réfléchir sur son*

fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques. » (p.3) De plus, il indique que « tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue » (p.3). C'est-à-dire que les enseignants doivent profiter de tous les enseignements pour permettre aux élèves de rencontrer de nouveaux mots et les mémoriser. Ils peuvent ainsi se constituer un répertoire de mots en lien avec certains domaines comme les sciences, l'histoire....

Ainsi, les programmes du cycle 3 et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont en corrélation avec les recherches en didactiques et en psychologie concernant l'étude de l'orthographe lexicale.

En classe, pour amener les élèves à réaliser une analyse morphologique des mots, les enseignants peuvent utiliser une méthode d'orthographe négociée. Cette méthode demande à l'élève d'émettre des hypothèses et de se questionner sur l'orthographe des mots. Les élèves par groupes confrontent leurs propositions puis font appel à leurs connaissances du système orthographique pour justifier leurs propositions. Il s'agit donc d'une méthode explicite dans laquelle l'enfant est acteur de son apprentissage. Cependant, d'autres approches basées sur des champs différents peuvent être proposées aux élèves comme par exemple une analyse visuelle du mot.

4.2. Approche visuosémantique

Traditionnellement, en classe, lorsque l'orthographeur est confronté à une lettre finale muette, il doit faire appel à l'approche morphologique en s'aidant de la famille du mot. Par exemple, pour penser au « d » final de « tard », il doit faire référence à **tardif**, **tardivement**... L'enfant peut utiliser cette technique dès le cycle 2. Il le fait donc par une analyse logique. Cependant, cette méthode ne fonctionne pas systématiquement. Par exemple pour orthographier « *puits* », l'enfant peut faire référence au verbe « *puiser* » issus de la même famille mais ce dernier ne permet pas d'identifier la présence du « t ».

De fait, il existe d'autres techniques telle que la récupération en mémoire avec par exemple une analyse visuelle du mot. En effet, l'orthographeur doit être sensible à la fois aux indices phonologiques et aux indices visuels. Il est difficile pour un enfant de prendre en compte l'ensemble de ces informations. Il faut donc aider à la mémorisation visuelle de particularités orthographiques. Cette technique peu utilisée en classe fait donc appel à un traitement visuosémantique de la part de l'enfant.

Des outils tels que *l'Orthographe illustrée* peuvent aider dans les performances en orthographe lexicale. En effet, avec cette méthode l'élève a le mot en modèle et doit trouver un moyen de retenir son orthographe grâce à une illustration de sa particularité orthographique. Cette méthode repose donc sur une forme visuosémantique

Par exemple, pour symboliser le z final du mot « nez », le Z est représenté par le nez de profil d'une personne qui a la forme d'un Z. Ainsi, voici un moyen mnémotechnique visuel pour mémoriser la lettre finale de ce mot.



Le dessin stimule l'imagerie mentale et rend le travail sur le lexique plus ludique. Or, (Pothier, 1996, p.11) « Plus la pédagogie de la langue française [...] sera présentée de façon agréable, ludique, humoristique, plus [les élèves] se tourneront vers elle ».

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

L'orthographe lexicale française est complexe et l'enfant doit prendre simultanément en compte un ensemble d'éléments pour orthographier correctement un mot tel que l'établissement de la correspondance phono-graphémique (Véronis 1988) mais également l'écriture de lettres qui n'ont aucune contrepartie sonore. Bien que la correspondance phono-graphémique permet de produire des écritures phonologiquement correctes (ex : crapo), ces dernières peuvent être incorrectes du point de vue orthographique. L'enfant développe tardivement cette capacité à prendre simultanément en compte l'ensemble de ces éléments. L'école va donc accompagner l'élève à acquérir ces compétences. Pour cela, il existe deux façons d'apprendre l'orthographe d'un mot. Il faut soit le mémoriser, soit adopter des stratégies en lien avec des connaissances comme les connaissances morphologiques. Ainsi, plusieurs méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale peuvent être proposées aux élèves. Certaines méthodes vont privilégier une mémorisation d'indices visuels de l'orthographe lexicale comme l'orthographe illustrée qui consiste à illustrer les particularités orthographiques des mots. Cette méthode consiste donc à mémoriser l'orthographe du mot en travaillant avec une approche visuosémantique qui fait appel au traitement visuoattentionnel de l'enfant. En revanche, d'autres méthodes vont privilégier une analyse métacognitive du mot par l'enfant au travers par exemple de l'orthographe négociée. Cette méthode permet aux élèves de confronter leurs idées sur l'orthographe des mots et de justifier leurs choix grâce à leurs connaissances. Cette réflexion sur la langue aide donc l'élève à s'approprier des raisonnements.

En classe, l'utilisation de ces deux méthodes d'apprentissage se fait parallèlement. Mais, quelle méthode d'entrée dans l'apprentissage est la plus efficace entre analyse métacognitive du mot ou analyse visuelle ? Pour répondre à cette problématique, nous comparerons l'utilisation de deux méthodes : une méthode d'orthographe négociée et une méthode d'orthographe illustrée.

Pour cela, nous allons comparer l'évolution des performances en orthographe lexicale de deux classes de CM1. Chacune bénéficie d'une séquence d'apprentissage différente. L'une de ces séquences s'appuie sur une méthode fréquemment utilisée en classe et préconisée par les

didacticiens (Jacqueline Picoche, Jean-Claude Rolland, 2012) ; il s'agit de l'orthographe négociée qui peut avoir une efficacité du fait qu'il s'agisse d'une méthode explicite dans laquelle l'élève est acteur de son apprentissage. L'autre séquence repose sur une approche visuelle puisqu'il s'agit de la méthode de l'orthographe illustrée dans laquelle on apprend à l'enfant à mémoriser et à repérer les caractéristiques visuelles d'un mot qui présente des particularités. Ces deux méthodes se différencient également par leur approche. En effet, la méthode de l'orthographe négociée demande à l'élève de se questionner avec ses pairs pour trouver l'orthographe correcte du mot en fonction de leurs connaissances. En revanche, la méthode de l'orthographe illustrée demande aux élèves de trouver un moyen mnémotechnique de retenir l'orthographe des mots et notamment les particularités orthographiques.

Nous supposons que la méthode de l'orthographe illustrée sera plus efficace que la méthode de l'orthographe négociée pour apprendre l'orthographe lexicale des mots. On s'attend donc à ce que les performances de l'analyse visuelle soient supérieures à celles de l'analyse morphologique sur les mots cibles.

De fait, nous supposons que dans le cas de la dictée de mots isolés, le score moyen obtenu en post-tests par les enfants bénéficiant d'une méthode basée sur l'orthographe illustrée sera plus élevé que le score moyen obtenu avec une méthode d'orthographe négociée. Nous postulons également que cette différence de scores sera présente quelle que soit la complexité du mot.

De plus, nous pensons que quelle que soit la méthode utilisée, au terme des séquences d'apprentissage proposées, les enfants auront amélioré leurs compétences en orthographe lexicale. Nous nous attendons donc à ce que, à la suite des séquences d'apprentissage, les scores moyens des post-tests soient meilleurs que ceux obtenus lors des pré-tests. Cependant, nous supposons qu'apprendre par l'orthographe illustrée est plus efficace donc que l'évolution des scores entre les pré-tests et les post-tests sera plus importante dans la classe ayant eu recours à cette méthode.

Enfin, nous pensons que la dictée en contexte (dictée d'un texte) est plus complexe que la dictée de mots isolés. En effet, en contexte, l'enfant doit prendre en compte l'ensemble des informations du texte tandis que lors d'une dictée hors contexte (dictée de mots), son attention est

seulement portée sur les mots isolés. De fait, nous nous attendons à ce que les scores soient plus faibles en condition en contexte que hors contexte. Toutefois, nous supposons tout de même que les scores de la méthode de l'orthographe illustrée en contexte seront meilleurs que ceux de l'orthographe négociée en contexte.

METHODE ET EXPERIMENTATION :

Afin de vérifier les hypothèses émises dans la partie précédente, une expérimentation est mise en place dans deux classes de CM1 pour savoir quelle méthode est à privilégier pour apprendre l'orthographe lexicale au cycle 3.

1. Echantillon

Trente-six élèves de 9-10 ans issus de deux classes de CM1 participent à cette expérimentation.

Les deux classes sélectionnées pour cette expérimentation sont situées dans l'Indre. L'une d'entre elle se situe en zone sensible urbaine à Châteauroux et l'autre se situe en milieu rural en périphérie de Châteauroux.

Les trente-six élèves participant à l'expérimentation sont répartis ainsi :

Tableau 1: Répartition, âge moyen et dispersion liée à l'âge des élèves de l'échantillon

	Nombre d'élèves	Age moyen	Age de l'élève le plus jeune	Age de l'élève le plus âgé
Ecole de Châteauroux	19	9 ans, 10 mois	9 ans, 4 mois	10 ans, 3 mois
Ecole de la périphérie de Châteauroux	17	9 ans, 3 mois	9 ans, 4 mois	10 ans, 3 mois

Dix-neuf élèves (treize filles et six garçons) sont scolarisés dans la ville de Châteauroux. La moyenne d'âge de ces élèves est de 9 ans et 10 mois. (De 9 ans et 4 mois à 10 ans et 3 mois). Les dix-sept élèves de l'autre classe située en périphérie de Châteauroux ont une moyenne d'âge de 9 ans et 3 mois. (De 9 ans et 4 mois à 10 ans et 3 mois).

Chacune de ces deux écoles publiques est composée d'un public hétérogène. En effet, les élèves viennent de milieux sociaux favorisés (cadres...), moyens (ouvriers...) et défavorisés. Cet ensemble de milieux sociaux crée donc une véritable mixité sociale au sein de ces écoles.

Dans ces deux classes, les enseignants ont constaté que les compétences orthographiques des élèves sont relativement faibles. En effet, une majorité d'élèves ont les modules des compétences orthographiques positionnés en « partiellement atteint » voire en « non atteint » dans leurs bilans périodiques. Le niveau des deux classes en termes de compétences orthographiques semble donc homogène.

2. Procédure

Afin d'évaluer la méthode la plus efficace dans l'apprentissage de mots contenant des phonèmes complexes tels que [in], [an] ou [o] et/ou contenant des lettres finales muettes, chaque classe va adopter une des deux méthodes : orthographe illustrée ou orthographe négociée.

Une séquence pédagogique différente sera donc mise en place au sein de ces deux classes. La classe expérimentant l'orthographe négociée utilisera une méthode de compréhension morphologique des mots au travers de dictées négociées tandis que la classe expérimentant l'orthographe illustrée travaillera avec une méthode imagée pour mettre en avant la particularité orthographique du mot. Pour évaluer l'impact de ces méthodes et les progrès des élèves, les deux classes vont réaliser les mêmes pré-tests et post-tests.

2.1. Le choix du lexique

L'objectif de cette expérimentation est de travailler à la fois sur les phonèmes complexes les plus difficiles à retranscrire pour des élèves de CM1 et sur la prise en compte de lettres muettes finales. Pour cela, certains mots proposés aux élèves doivent contenir l'une ou l'autre des difficultés orthographiques (seulement un phonème complexe ou seulement une lettre finale muette) pour permettre aux élèves de se focaliser sur une particularité orthographique à la fois. Afin d'évaluer

la prise en compte simultanée de plusieurs indices orthographiques, l'expérimentation doit également proposer des mots contenant des lettres finales muettes couplées avec un phonème complexe. Enfin, pour vérifier l'acquisition de la correspondance phonographémique des élèves, il faut également proposer des mots contenant seulement des phonèmes simples tels que [a] ou [i].

Ainsi, pour répondre à l'objectif de l'expérimentation, on peut répartir les mots proposés en quatre catégories :

- Mots contenant un phonème simple sans lettre finale muette (mots de contrôle)
- Mots contenant un phonème simple avec lettre finale muette
- Mots contenant un phonème complexe sans lettre finale muette
- Mots contenant un phonème complexe avec lettre finale muette.

De plus, les mots utilisés pour cette expérimentation (pour les pré-tests, les post-tests et les séances d'apprentissage) sont choisis parmi le vocabulaire moyen des élèves de cycle 3. Pour s'assurer de leur pertinence, l'outil Manulex a permis de vérifier leur fréquence d'occurrence pour s'assurer que les élèves les aient déjà rencontrés.

Enfin, afin de cibler plus spécifiquement l'attention des élèves sur les particularités étudiées (phonèmes complexes [in], [en], [o] et lettres finales muettes), le choix s'est porté uniquement sur des mots monosyllabiques et bisyllabiques.

Ainsi, les mots utilisés pour cette expérimentation sont les suivants :

Tableau 2: mots sélectionnés en fonction de leurs caractéristiques

	Mots monosyllabiques	Mots bisyllabiques
Mots avec phonèmes simples (mots contrôle)	la	Tipi
Mots avec phonèmes complexes	Faim, seau	Mentir, parfum
Mots avec phonèmes simples et lettre finale muette	Bruit, nid	Canard, avis
Mots avec phonèmes complexes et lettre finale muette	Saut, champ	Accroc, savant

2.2. Procédure pour les pré-tests et les post-tests

Comme annoncé précédemment, pour comparer la méthode d'orthographe illustrée et la méthode d'orthographe négociée, les deux classes vont réaliser les mêmes pré-tests et post-tests. Ces tests ont lieu simultanément dans les deux classes. Les pré-tests ont eu lieu les mardi et vendredi de la dernière semaine de la période 3 et les post-tests le mardi et le vendredi de la première semaine de la période 5. Entre temps, une séquence d'apprentissage de 6 semaines à lieu dans chaque classe.

Les pré-tests correspondent à une évaluation diagnostique qui permet avant la séquence pédagogique de connaître les compétences en orthographe lexicale des élèves. Ils se déroulent en deux temps. Dans un premier temps, les élèves réalisent une dictée des mots choisis hors contexte auxquels sont ajoutés des mots intrus avec des phonèmes différents. Dans un second temps, les élèves réalisent une dictée en contexte dans laquelle figurent les mots choisis. Proposer une dictée hors contexte et en contexte permet de vérifier si la prise en compte d'autres informations (comme le contexte) se fait au détriment de la prise en compte des difficultés orthographiques des mots isolés.

Dictée de mots (mots du test et mots intrus) :

La	Tipi
Vent	Parfum
Canard	Avis
Faim	Haut
Chat	Champ
Lapin	Nid
Mentir	Grand
Accroc	Seau
Bruit	Savant
Tard	Plat
Saut	Manteau

Dictée en contexte :

Jean vit dans un **tipi** au milieu d'un **champ**. C'est un champion de **saut** en hauteur ! Un jour, il invite à manger son ami Marc, un célèbre **savant**. Marc a très **faim**, son ventre fait du **bruit** quand il sent le **parfum** du **canard**. Pour l'occasion, Jean sort le **seau** à champagne et prépare les œufs du **nid**. A **la** fin du repas, les deux amis ont un **accroc**, Marc donne son **avis** sur le repas et ne peut **mentir** sur sa grande déception.

A la fin de la séquence pédagogique une évaluation sommative est proposée aux élèves. Ce sont les post-tests. Cette évaluation vise à prendre en compte la progression des élèves en orthographe lexicale à la suite de la séquence proposée. Ces post-tests se déroulent de la même façon que les pré-tests avec une dictée hors contexte et en contexte. Cependant, les mots intrus ajoutés à la dictée hors contexte sont différents et le texte de la dictée en contexte est également modifié.

Dictée de mots (mots du test et mots intrus) :

Avis	Chapiteau
Blanc	La
Les	Savant
Nid	Chien
Brosse	Faim
Canard	Sapin
Saut	Savon
Champ	Seau
Lampe	Mentir
Accroc	Tipi
Parfum	Bruit

Dictée en contexte :

Un **canard** a très **faim**. Il sent le **parfum** de **la** nourriture que prépare le **savant** dans son **tipi**. Sans **bruit**, il s'approche, se cache dans un **seau** et surveille. Soudain, un chat le surprend et lui fait un **accroc** dans ses plumes. De peur, il fait un **saut**. Sans **mentir**, il explique qu'il veut manger des œufs frais et qu'il pensait en trouver ici. Le chat lui dit qu'à son **avis** il y en a dans le **nid** des oies du voisin. Il lui conseille d'y aller par le **champ**.

2.3. Evaluation des pré-tests et des post-tests

Comme annoncé précédemment, les pré-tests et les post-tests sont menés au travers d'une dictée hors contexte et d'une dictée en contexte. Chacune de ces dictées contient les 12 mots choisis pour cette expérimentation ainsi que les deux mots de contrôle (la et tipi). A la suite de ces tests, les écritures de ces mots sont collectées dans un tableur. Ce tableur prend en compte la complexité

des phonèmes (simples ou complexes) des mots cibles et la condition de l'écriture (en contexte/ hors contexte).

Afin de coter les données, les élèves obtiennent à la suite des tests un score sur 12. Ils obtiennent un point par mot correctement orthographié. Une écriture erronée, quelle que soit l'erreur ne donne aucun point.

2.4. L'organisation des séquences proposées

Le lexique choisi et le déroulement des pré-tests et post-tests décrits ci-dessus sont communs aux deux classes. Cependant, afin d'analyser l'évolution des compétences orthographiques des élèves sur les mots cibles, ces dernières vont suivre une séquence pédagogique différente ; l'une travaillera sous forme de dictées négociée tandis que l'autre réalisera des orthographes illustrées.

Les séances proposées en annexes (Annexe 1 et 2) ont été menées simultanément dans les deux écoles durant la période 4. Ces séquences ont duré six semaines et s'organisent de la même façon c'est-à-dire deux séances successives qui se répètent trois fois pour travailler de nouveaux mots.

La répartition des mots sur les semaines s'est faite de façon à proposer chaque semaine un mélange de mots provenant de catégories différentes. Ils ont été proposés de la façon suivante :

- Semaine 1 et semaine 2 : seau, bruit, parfum et faim.
- Semaine 3 et semaine 4 : savant, mentir, avis et saut.
- Semaine 5 et semaine 6 : nid, champ, accroc et canard.

a. Séquence de dictées négociées

Cette séquence est menée par l'enseignante de l'école rurale située en périphérie de Châteauroux. Comme expliqué précédemment, les élèves travaillent en particulier sur quatre mots pendant deux semaines.

Les séances se déroulent ainsi :

- Séance 1 : L'enseignante lit une première fois la dictée puis les élèves la copie individuellement. A la suite d'une relecture seule, les élèves se mettent par groupe de trois à quatre élèves puis échangent sur leur travail et justifient leurs choix orthographiques. In fine, chaque groupe doit proposer une nouvelle version de leur dictée.

- Séance 2 : Les élèves récupèrent leur production de groupe de la semaine précédente et se remémorent le travail réalisé. Le travail initié en séance 1 est mis en commun. Un élève copie la dictée au tableau. Les autres groupes interviennent pour proposer une correction en justifiant leurs choix. Une discussion est amorcée au sein de la classe. Pour justifier la présence d'une lettre finale muette, le recours à des mots de la même famille doit être initié. Lorsque l'ensemble de la dictée est correct, les élèves la recopient dans leur cahier.

b. Séquence d'orthographe illustrée

Cette séquence est quant à elle expérimentée dans la classe située en milieu urbain. Préalablement à cette séquence, les élèves ont été familiarisés avec ce procédé au travers d'exemples concrets analysés en classe. Identiquement à la séquence menée avec les dictées négociées, à chaque couple de séance, les élèves travaillent en particulier sur quatre mots.

Les séances se déroulent ainsi :

- Séance 1 : Dans un premier temps, un rappel est initié par l'enseignante sur le fait que le dessin doit faire sens au mot et se situer au niveau de la particularité orthographique. L'enseignante annonce les quatre mots de la session et demande aux élèves où se situe la particularité

orthographique sur chacun d'entre eux. Les élèves sont ensuite amenés à se positionner sur un mot et commencent à chercher au brouillon des idées d'illustration.

- Séance 2 : Les élèves rappellent les mots traités la semaine précédente et où se situent leur particularité orthographique. Sur une feuille blanche, chaque élève représente son orthographe illustrée. Au terme de leur création, les productions pour chaque mot sont affichées et les élèves votent pour celle qui leur semble la plus pertinente. La production élue est affichée dans la classe.

RESULTATS

L'analyse des résultats consiste à observer l'évolution entre les pré-tests et les post-tests. Elle s'organisera de la manière suivante. Dans un premier temps nous traiterons l'évolution des scores (nombre de mots correctement orthographiés) obtenus par les élèves en fonction des méthodes d'apprentissage proposées : orthographe négociée (cf. annexe 3) et orthographe illustrée (cf. annexe 4). Puis, nous étudierons le lien entre méthode d'apprentissage et écriture de phonèmes de complexité variable sur les résultats en orthographe lexicale des élèves. Ensuite, nous ciblerons l'évolution des performances orthographiques des élèves sur les phonèmes complexes [en], [o] et [in]. Enfin, nous comparerons l'influence des deux méthodes en fonction de la tâche proposée aux élèves (dictée de mots isolés et dictée en contexte).

1. Codage des données

A la fin de l'expérimentation, quatre tableaux de relevés des données sont conçus. Un tableau pour chaque classe pour les pré-tests (cf. annexe 5 et 6) et un tableau pour chaque classe pour les post-tests (cf. annexe 7 et 8). Pour chaque mot des pré-tests et des post-tests, si l'écriture est orthographiquement correcte, l'élève obtient un point. Si l'orthographe du mot est erronée, quel que soit le type d'erreur, l'élève n'obtient pas de point et l'écriture proposée par l'élève est retranscrite dans le tableau. L'expérimentation portant sur 12 mots, les élèves obtiennent un score sur 12 représentant le nombre de mots correctement orthographiés pour chaque type de dictée (dictée de mots et dictée en contexte).

2. Maitrise de la correspondance phono-graphémique de l'échantillon

L'exploitation des résultats a montré que l'ensemble des élèves participant à l'expérimentation maîtrisent la correspondance phono-graphémique puisque les mots « tipi » et « la » ont été correctement orthographiés.

3. Effet de la méthode d'apprentissage

Ce mémoire portant sur l'orthographe lexicale, une première analyse des données portera sur les mots de la dictée hors contexte (dictée de mots isolés) puisqu'ils sont les plus représentatifs des spécificités de l'orthographe lexicale.

Les tableaux obtenus à la suite du relevé des données des pré-tests et des post-tests ont permis d'attribuer un score sur 12 à chaque élève. Le tableau suivant présente le score moyen sur 12 obtenu par les élèves en fonction de la méthode étudiée en classe. Le score moyen représente le nombre de mots correctement orthographiés.

Tableau 3: score moyen (score maximal = 12) obtenu dans le cadre des dictées de mots isolés lors des pré-tests et des post-tests en fonction de la méthode expérimentée.

	Orthographe illustrée	Orthographe négociée
Pré-tests	5.47	6.05
Post-test	9.57	7.94

On remarque que lors des phases de pré-tests, le niveau des deux classes est proche avec en moyenne 5 à 6 mots correctement orthographiés. A la suite des phases d'apprentissage, on remarque que quels que soient les items (phonèmes simples, phonèmes complexes, lettres muettes) les scores ont évolué dans l'une et l'autre des classes. Cela prouve que les deux méthodes présentent un bénéfice pour les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Cependant, on remarque une évolution plus importante du score chez les élèves ayant suivi une méthode d'orthographe illustrée. En effet, avec une évolution de 4,10 mots (de 5,47 à 9,57 mots corrects) la méthode de l'orthographe illustrée semble être plus efficace contrairement à la méthode de l'orthographe négociée pour laquelle on note une évolution de 1,89 mots (de 6,05 à 7,94 mots correctement orthographiés).

4. Effet de la méthode d'apprentissage par rapport au niveau de complexité des mots

Le tableau suivant présente le nombre de mots correctement orthographiés en fonction de leurs caractéristiques (mots avec phonème simple et lettre finale muette, mots avec phonème complexe et mots avec phonèmes complexes et lettre finale muette) lors de la dictée de mots isolés.

Tableau 4: score moyen (score maximal = 4) obtenu dans le cadre des dictées de mots isolés lors des pré-tests et des post-tests en fonction de la méthode expérimentée et de la complexité des mots.

	Orthographe illustrée		Orthographe négociée	
	Pré-tests	Post-tests	Pré-tests	Post-tests
Mots avec phonèmes simples et lettre finale muette	2,42	3,47	2,41	3,12
Mots avec phonèmes complexes	1,74	3,00	1,88	2,41
Mots avec phonèmes complexes et lettre finale muette	1,32	3,11	1,76	2,41

Ce tableau révèle que dans les deux méthodes, quelle que soit la complexité du mot, les élèves ont amélioré leurs scores et donc leurs performances (Au total, évolution de 4,10 mots pour l'orthographe illustrée et évolution de 1,89 mots pour l'orthographe négociée). Cependant, l'évolution reste plus significative avec la méthode de l'orthographe illustrée. En effet, le pourcentage de mots contenant un phonème simple et une lettre muette finale correctement orthographiés a évolué de 1,05 mots (de 2,42 à 3,47 mots corrects) avec la méthode de l'orthographe illustrée contre 0,71 mots (de 2,41 à 3,12 mots correctement orthographiés) avec celle de l'orthographe négociée. De même, on note une évolution de 1,26 mots avec l'orthographe illustrée (de 1,74 à 3,00 mots corrects) contre 0,53 mots avec l'orthographe négociée (de 1,88 mots à 2,41 mots correctement orthographiés) dans le cas des mots avec phonèmes complexes sans lettre finale muette. Enfin, dans le cas des mots contenant un phonème complexe couplé à une lettre muette, on obtient une évolution de 1,79 mots (de 1,32 à 3,11 mots corrects) pour l'orthographe

illustrée contre seulement 0,65 mots avec l'orthographe négociée (de 1,76 à 2,41 mots sans erreur d'orthographe).

On peut donc remarquer que la méthode de l'orthographe illustrée montre de meilleurs résultats que celle de l'orthographe négociée. Cependant, l'évolution est d'autant plus significative dans le cas des mots comportant une double complexité, c'est-à-dire ceux comportant à la fois un phonème complexe et une lettre finale muette.

On note également que de manière générale, les mots contenant des phonèmes simples et une lettre finale muette sont ceux qui obtiennent le meilleur taux de réussite suivis par ceux contenant des phonèmes complexes sans lettre finale muette. Enfin, ceux avec le taux de réussite le plus faible sont ceux contenant à la fois une lettre finale muette et des phonèmes complexes. On peut donc en conclure que la prise en compte d'une lettre finale muette est plus simple qu'un phonème complexe mais que la double complexité (lettre finale muette et phonème complexe) reste ce qui pose le plus de difficultés aux élèves en termes de prise d'informations.

5. Effet de la méthode d'apprentissage en fonction du phonème considéré

Comme décrit précédemment, les phonèmes complexes étudiés sont [in], [en] et [o]. Le tableau suivant permet d'analyser le pourcentage de graphies correctes du phonème considéré. L'effectif des deux classes participant à l'expérimentation étant différent et afin de faciliter la comparaison des résultats, le tableau suivant présente le pourcentage de transcriptions correctes des différents phonèmes complexes travaillés durant l'expérimentation. Les autres erreurs dans le mot ne sont pas comptabilisées (par exemple le mot « mentire » est coté juste puisque le phonème [en] est correctement écrit. Pour les mots contenant le phonème complexe suivi de la lettre finale muette, comme dans « accroc », on considère le phonème correctement orthographier lorsqu'il est en présence de la lettre muette (« oc » dans le cas du mot « accroc »).

Tableau 5 : pourcentage de transcriptions correctes des phonèmes complexes [en], [in] et [o] lors des phases de pré-tests et de post-tests en fonction de la méthode expérimentée.

	Orthographe illustrée		Orthographe négociée	
	Pré-tests	Post-tests	Pré-tests	Post-tests
Phonème [en]	66%	91%	78%	86%
Phonème [o]	53%	91%	70%	88%
Phonème [in]	42%	65%	47%	64%

On peut voir de façon synthétisée que tous les phonèmes complexes travaillés ont été mieux retranscrits après les semaines d'expérimentation ce qui atteste une fois de plus que les deux méthodes proposées ont des bénéfices dans le cas de la mémorisation de l'orthographe de mots contenant des phonèmes complexes. Cependant, la méthode de l'orthographe illustrée montre de meilleurs résultats que celle de l'orthographe négociée. Par exemple, le phonème [o] est passé de 53% de transcription correctes à 91% soit une évolution de 71,7% avec la méthode de l'orthographe illustrée alors que sa transcription dans le cas de l'orthographe négociée est passée de 70% à 88% soit une évolution de 25,7%. On peut également remarquer qu'avant l'expérimentation, les élèves ayant eu recours à la méthode de l'orthographe négociée avaient un pourcentage de réussite supérieur à ceux ayant bénéficié de la méthode de l'orthographe illustrée ce qui démontre une fois encore que la méthode de l'orthographe illustrée améliore plus significativement les performances en orthographe lexicale des élèves.

Pour préciser les résultats obtenus dans le tableau 5, les tableaux suivants présentent une analyse des résultats en fonction du phonème complexe présent dans le mot. Ils exposent le pourcentage de graphies correctes du phonème complexe en question. La graphie correcte attendue pour « mentir » est « en », pour champ « amp » et pour savant « ant ».

Tableau 6 : nombre d'élève ayant correctement orthographié le phonème [en] en fonction du mot et de la méthode expérimentée lors des phases de pré-tests et de post-tests et pourcentage correspondant.

	Orthographe illustrée (/19 élèves)		Orthographe négociée (/17 élèves)	
	Pré-tests	Post-tests	Pré-tests	Post-tests
Mentir	17 (89%)	18 (95%)	16 (94%)	15 (88%)
Champ	13 (68%)	17 (89%)	10 (59%)	13 (76%)
Savant	6 (32%)	15 (79%)	13 (76%)	12 (71%)

Concernant le phonème [en], on remarque que les scores sont les plus élevés pour le mot « mentir ». En effet, ce mot semble le plus simple à écrire puisque le phonème se situe en milieu de mot. De fait, il y a moins de confusions possibles qu'avec la prise en compte de la lettre finale muette comme dans champ où le phonème complexe s'écrit « amp » ou dans le mot savant dont le phonème complexe s'écrit « ant ». En effet, dans « mentir », le scripteur peut hésiter entre « en » et « an » alors que pour champ et savant, il peut s'interroger entre « an », « en », « em », « am », « amp », « ant »... ce qui rend la tâche plus complexe et explique les meilleurs résultats obtenus pour le mot « mentir ».

De plus, le mot « savant » obtient un pourcentage de réussite inférieur à celui de champ (sauf dans le cas des pré-tests de la classe de l'orthographe négociée). On peut expliquer cette différence par le fait que le mot « savant » soit un mot moins connu des élèves contrairement au mot « champ » qui fait plus partie du vocabulaire commun.

Il est à noter que certaines erreurs orthographiques apparaissent telles que le « e » final ajouté à mentir (cf. annexe 5, 6, 7 et 8). En effet, dans les deux méthodes expérimentées, quelques élèves ont écrit « mentire ». Cependant, ces erreurs ne sont pas comptabilisées puisqu'il ne s'agit

pas d'une erreur commise sur le phonème complexe étudié (ici [en]) et donc qu'elles ne font pas partie de l'objectif de ce mémoire. Nonobstant, nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

Dans le tableau suivant, concernant le phonème [o], les graphies attendues sont « aut » pour « saut », « eau » pour « seau » et « oc » pour « accroc ».

Tableau 7 : nombre d'élève ayant correctement orthographié le phonème [o] en fonction du mot et de la méthode expérimentée lors des phases de pré-tests et de post-tests et pourcentage correspondant.

	Orthographe illustrée (/19 élèves)		Orthographe négociée (/17 élèves)	
	Pré-tests	Post-tests	Pré-tests	Post-tests
Saut	11 (58%)	15 (79%)	9 (53%)	13 (76%)
Seau	6 (32%)	16 (84%)	10 (59%)	14 (82%)
Accroc	0 (0%)	15 (79%)	2 (12%)	9 (53%)

Les homonymes « saut » et « seau » obtiennent des scores supérieurs à « accroc » lors des pré-tests en orthographe illustrée (58% et 32 % de réussite contre 0%) et en orthographe négociée (53% et 59% de réussite contre 12%). Comme dans le cas de « savant », cette différence peut provenir du fait que le mot « accroc » est un mot qui ne fait pas partie du vocabulaire commun de ces élèves. Cela est notamment marqué par le pourcentage très faible de réussite lors des pré-tests (0% en orthographe illustrée et 12% en orthographe négociée). Nombre d'erreurs commises sur ce mot viennent de l'absence du « c » final. Ces différences se retrouvent lors des phases de post-tests en orthographe négociée bien que les différences soient moins flagrantes (76% et 82% pour les homonymes « saut » et « seau » contre 53% pour « accroc ».). En revanche, dans le cas de l'orthographe illustrée, les scores des trois mots sont semblables (79%, 84% et 79% de réussite).

A la suite des expérimentations, on note que dans les deux méthodes, tous les mots contenant le phonème [o] ont un meilleur pourcentage de réussite. Cependant, les résultats obtenus

en orthographe illustrée ont plus évolué que ceux en orthographe négociée. Par exemple pour le mot « seau », 10 élèves supplémentaires ont correctement orthographié le mot en post-tests par rapport aux pré-tests en orthographe illustrée contre 4 élèves en orthographe négociée.

Enfin, le tableau suivant représente le pourcentage de graphies corrects des mots contenant le phonème [in]. Pour le mot « faim », la graphie « aim » était attendue et pour le mot « parfum », le graphème « um ».

Tableau 8 : nombre d'élève ayant correctement orthographié le phonème [in] en fonction du mot et de la méthode expérimentée lors des phases de pré-tests et de post-tests et pourcentage correspondant.

	Orthographe illustrée (/19 élèves)		Orthographe négociée (/17 élèves)	
	Pré-tests	Post-tests	Pré-tests	Post-tests
Faim	10 (53%)	13 (68%)	10 (59%)	11 (65%)
Parfum	6 (31%)	12 (63%)	6 (35%)	11 (65%)

On remarque que le mot « faim », quelle que soit la méthode utilisée est celui qui obtient le plus faible pourcentage d'évolution avec 28% d'évolution dans le cas de l'orthographe négociée et seulement 10% d'évolution en orthographe illustrée. Ces résultats peuvent être dus au fait qu'il s'agit du mot dont le phonème complexe nécessite le plus de lettres (3 lettres : a-i-m) en dehors d'une lettre finale muette.

Enfin, le mot « parfum » est le seul mot de l'expérimentation qui obtient un meilleur score en orthographe négociée (65%) qu'en orthographe illustrée (63%) lors des post-tests. Cela peut provenir du fait que la graphie « um » du phonème [in] est inhérente à ce mot. De fait, les élèves ne peuvent pas se servir de leurs connaissances des régularités de la langue. Ainsi, la référence aux mots « parfumer », « parfumerie » réalisée lors des dictées négociées s'avère plus efficace pour ce mot que la mémorisation visuelle.

6. Transfert des compétences lexicales en fonction de la tâche proposée

Lors de l'expérimentation, nous nous sommes également interrogés si la prise en compte d'un contexte et de ses informations grammaticales dans une dictée se faisait au détriment de la prise en compte de l'orthographe lexicale des mots.

Si les méthodes proposées ont été efficaces, les connaissances devraient être stabilisées concernant les mots appris et de ce fait, quel que soit le contexte proposé (dictée en contexte ou dictée de mots isolés), les différences de scores devraient être réduites. En revanche, si les élèves ont besoin d'un apprentissage supplémentaire sur les mots concernés, les scores en fonction du contexte présenteront une forte différence. Le tableau suivant expose les résultats des élèves en fonction de la tâche proposée (dictée en contexte et dictée de mots isolés) et suivant les deux méthodes suivies lors de l'expérimentation.

Tableau 5: Score (maximum = 12) correspondant au nombre de mots correctement orthographiés en fonction du contexte et de la méthode entre les phases de pré-tests et de post-tests.

	Orthographe illustrée		Orthographe négociée	
	Hors contexte	En contexte	Hors contexte	En contexte
Pré-tests	5,47	5,95	6,05	6,24
Post tests	9,57	9,37	7,94	7,94

Aux termes de l'expérimentation, on peut voir que dans le cadre des mots étudiés, quelle que soit la tâche proposée, les élèves obtiennent des résultats similaires. En effet, dans les post-tests de l'orthographe illustrée, on obtient une différence de 0,20 mots entre la dictée en contexte et hors contexte (de 9,57 à 9,37 mots correctement orthographiés) et aucune différence (7,94 mots correctement orthographiés) dans le cas de l'orthographe négociée. Ces résultats signifient donc que les connaissances développées lors des phases d'apprentissages c'est-à-dire entre les pré-tests et les post-tests sont stabilisées. Ils sont donc une fois encore une preuve du bénéfice des deux méthodes proposées puisque dans l'une et l'autre des méthodes, les élèves ont amélioré leurs

performances en orthographe lexicale et ils ont réussi à stabiliser leurs connaissances de l'orthographe des mots étudiés.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Comme vu tout au long de ce mémoire, il existe différentes méthodes pour aider les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ces méthodes peuvent proposer des approches différentes. La méthode de l'orthographe illustrée est une méthode qui demande aux élèves de mémoriser l'orthographe d'un mot grâce à des indices visuels tandis que celle de l'orthographe négociée demande aux élèves de construire l'orthographe du mot à l'aide d'une stratégie métacognitive en faisant référence à leurs connaissances antérieures.

L'analyse des résultats présentée précédemment a permis de comparer les deux méthodes d'apprentissage expérimentées : la méthode de l'orthographe négociée et la méthode de l'orthographe illustrée. Ces résultats vont alors nous permettre de valider ou d'invalidier les différentes hypothèses émises au début de ce mémoire puis nous reviendrons sur les limites de l'expérimentation menée. Enfin, nous aborderons les compétences professionnelles que ce mémoire m'a permis de développer.

1. Hypothèses émises

Le premier bilan de cette expérimentation est que quelle que soit la méthode utilisée, les élèves des deux classes ont amélioré leurs compétences en orthographe lexicale. Cela prouve que malgré des approches différentes (analyse visuelle ou analyse morphologique), les deux méthodes sont efficaces. Cependant, l'expérimentation a permis de valider notre hypothèse principale puisque la méthode de l'orthographe illustrée a montré des résultats supérieurs à ceux de la méthode de l'orthographe négociée sur les mots cibles. Ainsi, on peut en retenir que ces deux méthodes peuvent être utilisées en classe par les enseignants puisqu'elles permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en orthographe lexicale. Cependant, une analyse visuelle des particularités orthographiques des mots (Bosse, Valdois, 2009) à travers la méthode de l'orthographe illustrée permet aux élèves de récupérer plus efficacement l'orthographe des mots en mémoire (Bosse, Pacton, 2006).

Par ailleurs deux autres de nos hypothèses sont validées puisque quelle que soit la complexité du mot, le score obtenu en post-tests par les enfants bénéficiant de la méthode basée sur l'orthographe illustrée est supérieur à celui obtenu par les enfants utilisant la méthode de l'orthographe négociée. De plus, l'évolution des scores entre les pré-tests et les post-tests a été beaucoup plus importante dans la classe ayant bénéficié de la méthode de l'orthographe illustrée. D'après les études de Bosse et Valdois (2009), nous pensons que la taille de l'empan visuoattentionnel aurait une contribution particulière dans l'acquisition de l'orthographe de mots complexes. En s'appuyant sur ces recherches, on peut alors supposer que la méthode de l'orthographe illustrée permettrait un développement de la taille de l'empan visuoattentionnel chez les enfants. Ainsi, cette méthode pourrait être privilégiée dans le cas de l'étude de mots complexes tels que faon, faucon ou agenda.

Cependant, notre hypothèse concernant la différence de score selon la tâche proposée (dictée en contexte ou dictée hors contexte) est quant à elle invalidée. En effet, au terme de l'analyse des résultats, nous avons pu observer que pour chacune des méthodes proposées, les scores obtenus sont similaires dans le cas des dictées hors contexte (dictée de mots isolés) et en contexte. Cela est donc une preuve que les deux méthodes ont permis de stabiliser les connaissances lexicales des élèves sur les mots cibles et leur ont permis d'utiliser leurs connaissances dans différentes tâches. Ainsi, suivant la méthode expérimentée, certains élèves ont pu récupérer directement l'orthographe du mot en mémoire (Bosse, Valdois, 2009) tandis que d'autres ont pu faire appel à une stratégie métacognitive (Bosse, Pacton, 2006) dans les différentes tâches proposées. Nonobstant, la méthode de l'orthographe illustrée s'est montrée plus efficace dans les différents contextes par rapport à la méthode de l'orthographe négociée.

2. Les limites de cette expérimentation

L'expérimentation menée a permis de mettre en avant l'efficacité de la méthode de l'orthographe illustrée sur les mots cibles. Bien que cette méthode ait été efficace, elle n'a permis de ne traiter que 12 mots de lexique de la langue française en six semaines. Ainsi, on peut

s'interroger sur la quantité de mots que l'élève peut rencontrer grâce à cette méthode. En effet, la création des orthographes illustrées demande beaucoup de temps et limite donc les mots travaillés.

De plus, une autre limite de cette méthode est qu'elle ne peut pas s'appliquer à l'ensemble des mots de la langue française. En effet, les élèves ne pourraient pas retenir l'ensemble des illustrations proposées. Il faut donc veiller à utiliser cette méthode en choisissant de manière réfléchie les mots à illustrer.

Par ailleurs, cette méthode peut avoir des limites puisque l'illustration peut focaliser l'attention de l'enfant sur la particularité orthographique au détriment du reste du mot. C'est à dire que l'élève concentre sa fenêtre visuoattentionnelle sur la particularité orthographique du mot (Bosse, Pacton, 2006) et ne considère plus les autres lettres le constituant. C'est ce que l'on a pu observer dans la partie résultat avec notamment le « e » final ajouté à « mentir ». En effet, certains élèves ont attiré toute leur attention sur le phonème complexe [en] et ont commis des erreurs sur le reste du mot. Cependant, ces mêmes erreurs ont été commises plus fréquemment dans la classe ayant suivi la méthode de l'orthographe négociée. Il faut donc s'interroger sur la façon d'argumenter l'orthographe des mots lors des phases de mise en commun des dictées négociées.

De plus, la méthode de l'orthographe négociée s'est avérée plus efficace dans le cas du mot « parfum ». En effet, le fait de se référer à des mots de la même famille comme « parfumerie » a été plus efficace que de faire appel à l'orthographe illustrée. Cela peut s'expliquer du fait que la graphie « um » du phonème [in] est exclusivement réservée à ce mot. Ainsi, la méthode de l'orthographe illustrée semble être plus appropriée pour des mots dont les particularités orthographiques sont assez familières aux élèves. Pour ces mots faisant appel au principe de consistance de la racine (Pacton, Alfonso-Jaco, 2015), les deux méthodes sont efficaces mais celle de l'orthographe négociée semble plus appropriée.

Ces deux méthodes sont efficaces et peuvent donc être utilisées simultanément dans les classes. En tant qu'enseignant, il faut donc utiliser de façon pertinente ces méthodes pour permettre aux élèves de tirer profit de chacune d'entre elles. Ainsi, comme vu précédemment, la méthode de l'orthographe négociée semble convenir dans le cas d'un travail sur des mots répondant au principe

de consistance de la racine (mots de la même famille). En effet, lors des phases de confrontation des dictées négociées, il est plus facile pour un élève de justifier l'orthographe d'un mot en faisant référence à des mots de la même famille. (« *J'écris « saut » avec un t parce qu'on dit « sauter »*). Bien que la méthode de l'orthographe illustrée puisse se montrer profitable pour cette catégorie de mots, le temps que demande sa réalisation appauvrit le lexique rencontré dans l'année et ne permet pas à l'élève d'acquérir une stratégie métacognitive réutilisable dans nombre de mots de la langue française. Ainsi, je privilégierai l'utilisation de l'orthographe illustrée dans le cas de mots complexes comme le préconisent les études de Bosse et Valdois (2009) puisque pour ces mots dont l'orthographe ne peut être trouvée en s'appuyant sur une approche morphologique (Jacqueline Picoche, Jean-Claude Rolland, 2012), la prise d'indices visuels peut amener les élèves à en mémoriser l'orthographe. De plus, en laissant ces orthographes illustrées affichées en classe, on permet aux élèves de prendre le temps de mettre en mémoire l'orthographe du mot et sa particularité orthographique.

Enfin, concernant le transfert des connaissances lexicales dans le cas de la dictée en contexte, il est à noter que les mots étaient proposés dans ces dictées sans qu'aucun accord grammatical ne soit nécessaire. De fait, on pourrait vérifier un niveau supérieur de transfert des connaissances lexicales des mots cibles en proposant une dictée en contexte dans laquelle les mots nécessiteraient des accords. Ainsi, les élèves mêleraient parallèlement connaissances en orthographe lexicale et connaissances en orthographe grammaticale (Fayol, 2003).

3. Les compétences professionnelles développées

La réalisation de ce mémoire m'a permis de renforcer certaines de mes compétences professionnelles. En effet, tout au long de l'élaboration, de l'expérimentation et de la rédaction de ce dernier, j'ai réalisé une analyse de deux méthodes d'enseignement que je vais pouvoir réinvestir dans ma carrière professionnelle.

D'une part, les résultats obtenus vont me permettre « d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013). En effet, les deux méthodes ont

montré leur efficacité et leur complémentarité ce qui permettra d'accompagner les élèves et de leur proposer ces différentes méthodes pour que tous mettent à profit les avantages de chacune d'entre elles pour progresser. Cela permettra donc de « prendre en compte la diversité des élèves » (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013).

Enfin, j'ai également eu recours à la compétence « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013) lors de l'analyse des pré-tests et des post-tests qui m'ont permis de vérifier l'efficacité des méthodes mais également de constater qu'au terme des semaines d'expérimentation tous les élèves avaient augmenté leurs connaissances lexicales des mots cibles.

Ce mémoire m'a donc permis de renforcer mes connaissances sur l'orthographe lexicale et d'analyser des méthodes que je connaissais peu auparavant. Ainsi, il me permet d'envisager l'enseignement de l'orthographe lexicale d'une autre manière que celle que j'avais imaginée jusqu'à présent. J'ai ainsi pu cerner les avantages et les inconvénients de ces deux méthodes (orthographe illustrée et orthographe négociée) afin de pouvoir les utiliser de façon complémentaire dans le cadre de ma pratique professionnelle mais surtout dans le but d'accompagner mes futurs élèves, de leur permettre de progresser et de prendre plaisir dans cet apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

BOSSE, Marie-Line., PACTON, Sébastien. *Apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, 2006 : Chap 3, Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? p. 43 à 58.

BOSSE, Marie-Line., VALDOIS Sylviane. *Journal of Research in Reading : 2009 : Influence of the visual attention span on child reading performance : a cross-sectional study* : Vol. 32, n°2, p. 230-253.

BOSSE, Marie-Line., VALDOIS Sylviane., DOMPNIER, Bernard. *L'apprentissage de la langue écrite*. : Presses universitaires de Rennes, 2009. *Acquisition du langage écrit et empan visuo-attentionnel : une étude longitudinale*, p. 167-178.

CATACH, Nina., GRUAZ, Claude., DUPREZ, Daniel. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan, 1980. 327 pages.

CATRY BOHELLEC, Véronique. *L'activité réflexive en orthographe : rôle et place de l'erreur dans l'apprentissage du savoir orthographier*. Villeneuve-d'Ascq : IUFM Nord-Pas-de-Calais, 1997. 45 pages. (Prologue , 5)

CÈBE, Sylvie., GOIGOUX, Roland. « Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 2015, Vol. 55, n°1, p. 119-136.

CHAVES, Nathalie., TOTEREAU, Corinne., BOSSE, Marie-Line. « Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas ». *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, 2012, n°118, p. 271-279.

CONTANT, Chantal., MULLER, Romain. *Connaitre et maitriser la nouvelle orthographe : guide pratique et exercices*. Montréal : De Champlain, 2005. 144 pages.

DUBÉ, Raymonde., GOYETTE, Gabriel., LEBRUN, Monique., VACHON, Marie-Thérèse.

« Image mentale et apprentissage de l'orthographe lexicale ». *Revue des sciences de l'éducation*, 1991, Vol. 17, n°2, p. 191-205.

GERMAIN, Bruno., PICOCHÉ, Jacqueline., ROLLAND, Jean-Claude. [et al.] *Le Vocabulaire et son Enseignement*. Académie Nancy-Metz, 2011. 272 pages.

INSPECTION ACADEMIQUE DE GRENOBLE. *Enseigner le vocabulaire au cycle 2 – être des explorateurs de mots* [en ligne]. s.d. [3 mars 2019] Disponible sur < http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/enseigner_le_vocabulaire_c_2.pdf >

INSPECTION ACADEMIQUE DE L'YONNE, *Enseigner le vocabulaire – approche théorique* [en ligne], 2013. [3 mars 2019] Disponible sur < http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_le_vocabulaire_apports.pdf >

ORTEGA, Eric., LETE, Bernard. *eManulex: Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. [en ligne], 2010 [décembre 2018]. Disponible sur < <http://www.manulex.org> >

PARTZ, Marie-Pierre., VALDOIS, Sylviane., SERON, Xavier. *Mon orthographe illustrée*. Paris : Larousse, 2017. 160 pages.

MARTINET, Catherine., CÈBE, Sylvie., PELGRIMS, Greta. *Scriptum CE1, CE2, CM1, CM2, 6e, ULIS: apprendre à écrire copier et orthographier*. Paris : Retz, 2016. 224 pages.

PACTON, Sébastien., AFONSO-JACO, Amandine. « Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ? » *Revue française de linguistique appliquée*, novembre 2015, Vol. XX, n°2, p. 51-61.

PACTON, Sébastien., FAYOL, Michel., PERRUCHET, Pierre. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités ». *Langue française*, 1999. Vol. 124, n°1, p. 23-39.

PACTON, Sébastien., FOULIN, Jean-Noël., FAYOL, Michel. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale » *Rééducation orthophonique*, juillet 2005, n°222, p. 47 - 68.

PÉREZ, Manuel., GIRAUDO, Hélène., TRICOT, André. « Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs. copie. », *ANAE - Approche Neuropsychologique des*

Apprentissages Chez L'enfant, 2012, 118, p. 280 - 286.

POTHIER, Béatrice. *Comment les enfants apprennent l'orthographe : diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris : Retz, 1996. 200 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le bulletin officiel de l'éducation nationale* [en ligne]. Bulletin officiel, n° 30, du 26 juillet 2018. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf (consulté le 10.08.2018)

ANNEXES

Annexe 1 : Fiches de préparation séquence d'orthographe illustrée

CM1

Séance 1 – Orthographe illustrée

Compétences travaillées :

- Mémoriser le lexique en s'appuyant sur ses régularités, sa formation.
- Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots.
- Coopérer, mutualiser.
- Expérimenter, produire, créer.

Objectifs de la séance :

- Réaliser ses propres dessins pour rendre visible les particularités orthographiques de certains mots et ainsi mieux mémoriser leur orthographe.
- Approcher intuitivement les savoirs à acquérir.

Durée : 30 minutes

Phase 1 : Mise en situation (10 minutes)

- Montrer à nouveau aux élèves l'orthographe illustrée du mot libellule.
- Demander aux élèves où se situe le dessin et leur demander de justifier pourquoi le dessin est-il à cet endroit (au niveau de la particularité orthographique) et pourquoi une libellule est représentée (faire sens avec le mot écrit).

Orthographe illustrée de libellule.

Phase 2 : Illustration (20 minutes)

- Proposer aux élèves les 4 mots de la semaine à illustrer : **seau, bruit, parfum, faim**
 - Demander aux élèves de choisir un mot.
 - L'enseignant s'assure que l'ensemble des mots est traité. Il note quel mot traite chaque enfant.
 - Au brouillon, les élèves écrivent leur mot puis cherchent, expérimentent une façon d'illustrer l'orthographe de leur mot.
- Si certains élèves ont du mal à s'imaginer comment représenter leur mot, l'enseignant peut passer leur suggérer quelques pistes.

Cahier de brouillon

<p><u>Compétences travaillées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser le lexique en s'appuyant sur ses régularités, sa formation. - Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots. - Coopérer, mutualiser. - Expérimenter, produire, créer. <p><u>Objectifs de la séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser ses propres dessins pour rendre visible les particularités orthographiques de certains mots et ainsi mieux mémoriser leur orthographe. - Approcher intuitivement les savoirs à acquérir. 		<u>Durée :</u> 35 minutes
Phase 1 : Réactivation (5 minutes)	Demander aux élèves de rappeler le travail de la semaine précédente. Expliquer que ce travail va être poursuivi pendant plusieurs séances.	
Phase 2 : Illustration (20 minutes)	Les élèves continuent leur travail initié sur le cahier de brouillon. Lorsqu'ils ont terminé, ils le montrent à l'enseignant, justifient leur illustration puis le réalisent sur une feuille A4.	<i>Cahier de brouillon</i> <i>Feuilles A4</i> <i>Feutres</i> <i>Crayons de couleur</i>
Phase 3 : Mise en commun (10 minutes)	<p>Les élèves présentent leur travail à la classe et expliquent leur travail.</p> <p>Les élèves votent pour la représentation qu'ils pensent la plus facile pour mémoriser l'orthographe du mot en justifiant leur choix.</p> <p>La réalisation élue pour chaque mot est affichée dans la classe.</p>	

Les séances suivantes se dérouleront de façon similaire aux séances 1 et 2 en proposant aux élèves de nouveaux mots.

Séance 3 et 4 : **savant, mentir, avis, saut** Séance 5 et 6 : **nid, champ, accroc, canard**

Annexe 2 : Fiches de préparation séquence d'orthographe négociée

CM1

Séance 1 – Dictée négociée

<p><u>Compétences travaillées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser le lexique en s'appuyant sur ses régularités, sa formation. - Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots. - Coopérer, mutualiser. <p><u>Objectifs de la séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les compétences de production orthographique en mutualisant ses connaissances et en confrontant ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres. - Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter. - Approcher intuitivement les savoirs à acquérir. 		<p><u>Durée :</u> 35 minutes</p>
<p>Phase 1 : Mise en situation (15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la dictée par l'enseignant. - Individuellement, les élèves copient sur une feuille (en sautant des lignes) la dictée. - L'enseignant relit la dictée. Chaque élève révisé son texte. 	<p><i>Texte à dicter.</i></p> <p><i>Une feuille à carreaux par élève.</i></p>
<p>Phase 2 : Négociation (20 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Répartir les élèves en groupe de 3 à 4 élèves. - Désigner un secrétaire dans chaque groupe. <p><u>Consigne :</u> « Vous allez devoir écrire une seule dictée par groupe sur une grande feuille. Pour ça, vous allez comparer vos dictées et devoir justifier vos choix si vous avez écrit certains mots différemment. Il faut donc vous mettre d'accord dans le groupe sur une seule orthographe. C'est le secrétaire du groupe qui écrira la dictée sur la grande feuille. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ramasser les dictées individuelles et collectives. 	<p><i>Une feuille A3 par groupe.</i></p>

<p><u>Compétences travaillées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser le lexique en s'appuyant sur ses régularités, sa formation. - Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots. - Coopérer, mutualiser. <p><u>Objectifs de la séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les compétences de production orthographique en mutualisant ses connaissances et en confrontant ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres. - Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter. - Approcher intuitivement les savoirs à acquérir. 		<p><u>Durée :</u> 30 minutes</p>
<p>Phase 1 : Réactivation (5 minutes)</p>	<p>Distribuer à chaque élève la dictée réalisée en groupe.</p> <p>Les élèves relisent la dictée en groupe (aucune modification ne peut être réalisée).</p>	<p><i>Feuille avec la dictée de groupe.</i></p>
<p>Phase 2 : Mise en commun (25 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève va au tableau commencer à écrire la dictée. Pour l'aider, un autre élève lui dicte. - Les élèves peuvent intervenir pour proposer une correction de la version proposée au tableau en justifiant. - Lorsque la version au tableau est validée, les élèves copient dans leur cahier du jour la dictée. - Si certains élèves se trouvent en difficulté pour copier l'ensemble de la dictée, un texte à trou peut être proposé avec notamment les mots cibles à écrire. - L'enseignant ramasse les cahiers du jours et corrige les éventuelles erreurs de copie. 	<p><i>Cahier du jour.</i></p>

Annexe 3 : Productions individuelles et production collective d'un groupe d'élèves ayant suivi la méthode de l'orthographe négociée.

Productions individuelles

Je vois au milieu du champ un nid de canard mais je ne veux
pas ~~procher~~ m'approcher j'ai peur de faire un accro à mes vêtements
j'ai un accro à mes vêtements

Je vois aux milieu du champ un nid de canard
milieu
mais je ne veux pas m'approcher j'ai peur de faire un
accro à mes vêtements.

Je vois au milieu du champ un nid de canard
~~mais j'ai pas je ne veux pas y~~
mais je ne veux pas ~~m'approcher~~ m'approcher
m'approcher
j'ai peur de faire un accroc à ~~ma~~ vêtement.

Production collective

Je vois au milieu du champ un nid de canard mais
je ne veux pas m'approcher j'ai peur de faire un accroc
à mes vêtements.

Productions individuelles

Pour être un savant, il ne faut pas mentir et être capable de donner son avis sur plein de sujet comme le saut en parachute ou la politique.

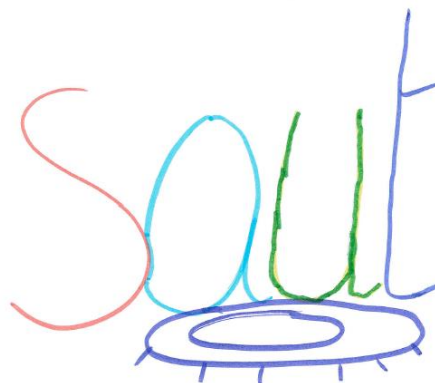
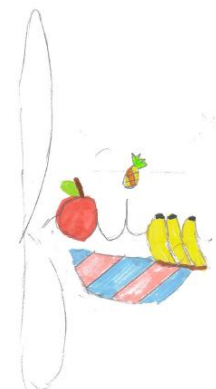
Pour ~~être~~ ~~savant~~ être savant,
il faut pas mentir et être
capable de donner son avis
sur plein de sujet comme
le saut en parachute
ou la politique.

Pour être un savant, il ne faut pas mentir et être capable
de donner son avis sur ~~pleins~~ ^{plein} de sujets comme
le saut ~~en~~ ^{on} parachute ou la politique.

Production collective

Pour être un savant, il ne
faut pas mentir et être capable de
donner son avis sur plein de sujets
comme le saut en parachute ou la
politique.

Annexe 4 : Productions d'orthographe illustrées éluës par les élèves.



Annexe 5 : Relevé des graphies des mots des pré-tests de la classe de l'orthographe illustrée (1 pour un mot correctement orthographié)

NOM	Situation	faim	seau	mentir	parfum	bruit	nid	canard	avis	saut	champ	accroc	savant
A	Hors contexte	1	sot	1	1	1	1	1	1	1	1	accot	-
A	En contexte	1	sot	1	1	1	1	1	1	1	1	acro	sanvan
B	Hors contexte	fain	s'eau	1	parfin	brui	ni	canar	avi	sau	chen	acro	saven
B	En contexte	fain	1	1	1	bruie	nie	canar	1	saux	chemp	acro	saven
C	Hors contexte	1	sceau	1	parfun	1	1	1	1	1	1	accros	1
C	En contexte	1	1	1	parfun	1	1	1	1	1	1	acro	savan
D	Hors contexte	1	saut	1	parfim	1	1	1	avie	1	1	acraut	1
D	En contexte	1	sau	1	parfim	1	1	1	avie	1	chams	acraut	1
E	Hors contexte	fain	sos	mentire	parfin	1	nit	cannare	1	seau	chemps	acro	1
E	En contexte	1	sos	1	parfin	1	nie	1	1	saus	chemps	acros	1
F	Hors contexte	1	saux	1	1	1	1	1	1	seau	1	acros	s'avant
F	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	seau	1	acros	1
G	Hors contexte	1	sos	mentire	parfin	brit	nie	1	avie	1	chanp	acros	savan
G	En contexte	1	sot	1	parfaim	brut	1	1	avie	1	champs	acros	1
H	Hors contexte	fim	scot	mentire	parfaim	1	1	1	avie	1	champs	acro	savint
H	En contexte	1	saut	1	parfaim	1	1	1	1	1	1	acro	savent
I	Hors contexte	fin	sau	mantire	pinrfin	brui	nie	canare	avit	seaux	chan	acreaux	savan
I	En contexte	fin	saut	mantir	parfin	brui	ni	1	avit	seau	chant	acro	savent
J	Hors contexte	fint	1	1	parfin	1	nit	1	avi	seau	chanp	acrot	savent
J	En contexte	fin	1	1	parfin	1	1	1	avi	seau	champs	acro	savan
K	Hors contexte	fain	sot	1	parfin	1	nie	1	avie	1	chant	acro	1
K	En contexte	fain	soh	1	parfin	brui	nie	1	avie	sauh	chant	a cro	savent
L	Hors contexte	fain	saud	mantire	1	brûit	1	1	avit	1	1	accrot	1
L	En contexte	fain	sauh	mantir	1	1	nied	1	1	1	1	accrot	1
M	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	acrau	savent
M	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	avi	1	champs	acrau	savent
N	Hors contexte	fin	seaux	1	parfain	bruis	ni	canare	avi	seau	1	aro	savent
N	En contexte	fin	saus	1	parfin	brui	mi	carnare	avi	sau	chanp	acro	savans
O	Hors contexte	1	sos	1	parfin	1	1	1	1	1	1	acros	savent
O	En contexte	fain	1	mantir	parfain	1	1	1	1	sauts	1	acros	savent
P	Hors contexte	1	saut	1	1	1	1	1	1	1	champs	acrot	savent
P	En contexte	1	saut	1	1	1	nids	1	1	1	champs	acrod	savant
Q	Hors contexte	fin	sau	1	parfins	1	nit	canar	avie	so	1	acro	savent
Q	En contexte	fin	saus	mantir	parfin	1	nit	canar	avie	saus	1	acro	1
R	Hors contexte	1	saut	1	1	1	1	1	1	seau	1	acro	savent
R	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	avi	1	champs	acro	savent
S	Hors contexte	1	1	1	parfim	1	nie	1	avie	1	champs	acrau	savent
S	En contexte	1	1	1	parfim	1	nies	1	avie	1	champs	naprot	savent

Annexe 6 : Relevé des graphies des mots des pré-tests de la classe de l'orthographe négociée (1 pour un mot correctement orthographié)

Elèves	Situation	faim	seau	mentir	parfum	bruit	nid	canard	avis	saut	champ	accroc	savant
1	Hors contexte	fains	saue	1	parfin	1	1	1	avie	seaut	chant	accrot	1
1	En contexte	faint	seaux	1	parfin	bruie	nie	canard	avie	saut	chant	accrot	savont
2	Hors contexte	fin	seaut	mentire	parfin	1	nit	canart	avit	1	chant	acro	1
2	En contexte	fint	1	1	parfin	1	1	canar	avit	1	1	acor	1
3	Hors contexte	1	sot	1	1	1	nie	1	1	1	1	acros	1
3	En contexte	1	sot	1	1	1	nis	1	avit	1	1	acros	1
4	Hors contexte	fan	sout	1	parfan	brui	nil	canar	avie	sou	chan	acro	savent
4	En contexte	fan	sout	mentire	parfan	bruis	nit	canare	avi	sout	chan	atro	savan
5	Hors contexte	1	caut	1	1	1	nit	1	avie	sot	1	acro	1
5	En contexte	1	caut	1	1	1	nit	1	avie	sot	1	acros	1
6	Hors contexte	fain	1	mantir	parfin	1	1	1	avit	1	1	acroc	1
6	En contexte	1	1	1	parfaim	1	1	1	avit	1	champs	acroc	1
7	Hors contexte	1	sot	1	1	1	1	1	1	1	1	acros	savent
7	En contexte	1	sot	1	1	1	1	1	avit	1	1	acros	savent
8	Hors contexte	fin	sau	mentire	parfin	1	ni	canare	1	sau	chant	acro	savent
8	En contexte	fint	so	mantire	parchint	pruie	ni	camare	1	sau	chant	acro	1
9	Hors contexte	fimt	1	1	parfin	buit	nit	1	avie	1	chemp	acrot	1
9	En contexte	fint	s'eau	1	parfins	1	nis	1	1	1	chanp	acro	savan
10	Hors contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	1	1	champs	a croc	1
10	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	avi	1	1	à croc	1
11	Hors contexte	1	1	mentire	parfun	1	1	1	1	1	champs	accro	1
11	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	accro	1
12	Hors contexte	1	s'eau	1	parfin	1	1	1	avie	saue	fant	agros	1
12	En contexte	1	s'eau	1	parfint	1	mit	1	navie	ceau	fant	acraut	-
13	Hors contexte	1	ceau	mentire	1	1	1	1	avi	seau	1	acreau	1
13	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	acro	1
14	Hors contexte	fain	ceaux	mentire	parfin	bruie	nie	1	avie	caux	1	acreaux	1
14	En contexte	fin	ceaux	mantir	parfin	brui	nie	1	avie	sau	champs	acro	1
15	Hors contexte	1	1	1	parfin	1	nie	1	avi	-	chan	acro	saven
15	En contexte	1	1	1	parfin	1	nie	1	avie	1	chant	acro	1
16	Hors contexte	1	1	1	1	1	nip	1	avie	1	1	acrot	1
16	En contexte	1	1	1	1	1	nips	1	avie	1	1	acrot	1
17	Hors contexte	1	sau	1	parfin	1	1	1	avie	1	1	acro	1
17	En contexte	fin	1	1	parfin	1	1	1	avie	1	1	acro	1

Annexe 7 : Relevé des graphies des mots des post-tests de la classe de l'orthographe illustrée (1 pour un mot correctement orthographié)

NOM	Situation	faim	seau	mentir	parfum	bruit	nid	canard	avis	saut	champ	accroc	savant
A	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	savan
B	Hors contexte	1	1	1	1	brui	1	1	1	1	1	1	savent
B	En contexte	fain	1	matire	1	1	nied	1	1	1	1	accorc	1
C	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
C	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	accros	1
D	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
D	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E	Hors contexte	1	saut	1	1	1	1	1	1	seau	1	1	1
E	En contexte	1	1	1	1		1	1	1	saux	1	1	1
F	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	1	1
F	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	saux	1	accros	1
G	Hors contexte	1	1	1	parfim	1	1	1	1	1	1	1	1
G	En contexte	fain	1	1	parfim	buit	1	1	1	1	1	1	1
H	Hors contexte	1	1	1	parfaim	1	1	1	1	1	1	1	1
H	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I	Hors contexte	fun	1	mentire	parfin	brui	nis	canare	1	sau	chammp	1	savan
I	En contexte	fin	1	mentire	parphin	brui	nis	canad	1	sau	chammp	1	saven
J	Hors contexte	fain	seaux	1	parfain	1	1	1	1	1	1	accot	1
J	En contexte	fint	1	1	parfunt	1	1	1	avit	1	1	accrot	1
K	Hors contexte	fain	1	1	parfim	1	nie	1	avie	sauh	chanps	1	savent
K	En contexte	fain	seaut	1	parfim	1	nie	1	avie	1	champs	1	savent
L	Hors contexte	fum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	accro	
L	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
N	Hors contexte	fain	saue	mantir	parfian	1	1	canare	avie	1	1	accorc	savans
N	En contexte	fain	1	mantire	parfain	1	1	canara	1	1	champs	1	1
O	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
O	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	1	1
P	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	1	savan
Q	Hors contexte	fin	saut	1	1	brui	1	1	avi	seau	1	acro	1
Q	En contexte	fim	saut	1	1	brui	1	1	1	seau	champs	acro	1
R	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
R	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S	Hors contexte	1	1	1	parfim	1	1	1	1	1	1	1	1
S	En contexte	1	1	1	parfim	1	1	1	avi	1	champs	1	1

Annexe 8 : Relevé des graphies des mots des post-tests de la classe de l'orthographe négociée (1 pour un mot correctement orthographié)

NOM	Situation	fain	seau	mentir	parfum	bruit	nid	canard	avis	saut	champ	accroc	savant
1	Hors contexte	fain	1	1	parfun	1	1	1	avie	seaut	chant	acro	savan
1	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	avit	seaut	chant	acro	1
2	Hors contexte	1	seaut	mentire	1	1	1	canared	avit	1	1	acrot	savent
2	En contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	avie	1	1	acro	saven
3	Hors contexte	1	sceau	1	1	1	1	1	1	1	1	accros	1
3	En contexte	1	sceau	1	1	1	1	1	1	sott	1	accros	1
4	Hors contexte	fan	ceau	mentire	parfant	buit	1	cananrd	avi	seau	chan	acro	sanvan
4	En contexte	fan	1	mantire	parfan	bui	lid	candn	avi	ceau	camp	acro	savan
5	Hors contexte	1	sot	1	1	1	nit	1	avit	1	champs	acro	1
5	En contexte	1	caut	1	1	1	nit	1	avi	1	champs	acro	1
6	Hors contexte	1	1	mantir	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	En contexte	1	1	mantir	1	1	1	1	avit	1	1	1	1
7	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	En contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Hors contexte	fint	sau	mentire	parfin	bruie	nit	cannard	1	sauter	chant	acroc	savent
8	En contexte	fin	saus	1	par fint	bruis	nit	1	a vit	sau	champs	nacro	1
9	Hors contexte	fint	scaut	1	1	1	1	1	1	1	chamt	1	1
9	En contexte	finn	sceau	1	parphum	1	nit	1	avie	1	1	1	savent
10	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	champs	accros	1
11	En contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	1	1	champs	accros	1
12	Hors contexte	1	sceau	1	parfins	1	1	1	avit	1	1	acro	1
12	En contexte	1	sceau	1	parchins	1	1	1	1	1	1	agros	1
13	Hors contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	En contexte	1	1	mentire	1	1	1	1	/	1	1	1	1
14	Hors contexte	fim	ceau	mantire	parfin	brui	1	1	avie	cau	champs	acro	savan
14	En contexte	fimp	ceau	mantire	parfin	brui	1	1	avie	cau	champs	acrot	savent
15	Hors contexte	1	s'eau	1	parfin	1	1	1	avi	sot	1	acroc	1
15	En contexte	1	s'eau	1	parfin	1	1	1	avit	sot	1	acroc	1
16	Hors contexte	1	sceau	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	En contexte	1	sceau	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Hors contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	En contexte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Résumé français

L'orthographe lexicale est un des pans de l'étude de la langue à l'école primaire. Son enseignement doit permettre à l'enfant d'acquérir des stratégies de mémorisation de l'orthographe des mots. Ainsi, pour accompagner les élèves dans cet apprentissage, les enseignants peuvent proposer différentes méthodes.

Ce mémoire a pour objectif de comparer deux méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale dans deux classes de CM1 : l'orthographe illustrée et les dictées négociées.

Les résultats de cette recherche montreront que ces deux méthodes permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en orthographe lexicale. Cependant, la méthode de l'orthographe illustrée montrera de meilleurs résultats.

Mots clés

Orthographe lexicale, orthographe illustrée, dictée négociée.

Abstract

The lexical spelling is part of the study of the language at primary school. Its teaching should enable pupils to develop strategies to memorize how to spell a word. In order to support them in this learning, teachers can take different approaches.

This report aims at comparing two approaches for lexical spelling learning in two CM1 classes : illustrated spelling and negotiated dictation.

The conclusions of this report have highlighted the effectiveness of the two approaches because they both enhanced the pupils's level. Nevertheless, the illustrated spelling approach has shown better results.

Keyword

Lexical spelling, illustrated spelling, negotiated dictation.