



HAL
open science

L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Caroline Chouquet, Virginie Poex, Sabrina Vincent

► **To cite this version:**

Caroline Chouquet, Virginie Poex, Sabrina Vincent. L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. Education. 2022. dumas-03813396

HAL Id: dumas-03813396

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813396>

Submitted on 13 Oct 2022

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.

Année universitaire 2021-2022

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Présenté par Caroline CHOUQUET, Virginie POEX, Sabrina VINCENT

**Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Line BOSSE et Céline
POBEL-BURTIN**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. Etat de l'art	2
1.1 Pourquoi s'intéresser à l'apprentissage de l'orthographe lexicale ? Etat des lieux.	2
1.1.1 Un constat de baisse de performance	2
1.1.2 Le système alphabétique français	3
1.1.3 Un lien étroit avec la lecture	4
1.1.4 Différencier l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et lexicale	6
1.1.5 Typologies des erreurs orthographiques lexicales fréquentes	7
1.2 Comment acquérir l'orthographe lexicale ?	8
1.2.1 La démarche institutionnelle préconisée	8
1.2.2 La démarche d'enseignement explicite	9
1.2.3 Apprentissage de l'orthographe lexicale : enseignement implicite vs explicite	11
1.2.4 Etat des lieux des stratégies d'apprentissages explicites de l'orthographe lexicale	12
1.2.5 Un exemple d'enseignement explicite en classe pour soutenir la mémorisation orthographique	14
2. Problématique	16
2.1 Hypothèse de recherche	16
2.2 Hypothèse opérationnelle	16
3. Méthode	16
3.1 Participants	16
3.2 Matériel	17
3.2.1 Sélection des mots	17
3.2.2 Procédure mise en oeuvre	19
3.2.3 Le protocole	20
4. Résultats	20
4.1 A l'échelle globale de l'étude	20
4.1.1 Résultats quantitatifs généraux	20
4.1.2 Analyse complémentaire : effet d'interaction entre type d'apprentissage et semaine	21
4.2 A l'échelle d'une classe de CE1	23
4.2.1 Résultats quantitatifs	23
4.2.2 Résultats détaillés pour chaque mot	24
5. Discussions et conclusions	25
5.1 Interprétation des résultats quantitatifs	26
5.1.2 A l'échelle globale	26
5.1.2 A l'échelle d'une classe de CE1	27
5.2 Contexte particulier de notre expérimentation	28
5.3 Caractéristiques des mots	28
5.3.1 Impact des difficultés des listes	28
5.3.2 Analyse qualitative à l'échelle d'une classe de CE1	30

5.3.2.1 Analyse des mots présentant les scores orthographiques les plus faibles	30
5.3.2.2 Focus sur quelques particularités orthographiques	31
5.3.2.3 Remarques complémentaires	33
5.3.3 Conclusions	33
5.4 Discussion sur le protocole	34
5.5 Limitations et perspectives	34
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES	40
ANNEXE 1 : Liste des 48 mots sélectionnés pour l'expérimentation.	41
ANNEXE 2 : Listes de mots regroupés par son.	43
ANNEXE 3 : Protocole détaillé mis en œuvre lors de l'expérimentation en classe.	44
ANNEXE 4 : Particularités orthographiques, troncations et phrases associées à chaque mot.	46

INTRODUCTION

“La grammaire est une chanson douce, comme dit Erik Orsenna, et, même si elle contient des mots vaches, la dictée est une ludique et aimable façon de tirer la langue aux mots pour ne pas en avoir peur” (2002, p 13), une belle métaphore que l’on doit au célèbre journaliste et écrivain français Bernard Pivot. Les nouvelles générations n’auront pas l’occasion de pouvoir participer aux Dicos d’Or, les championnats de France d’orthographe, ayant bercé notre jeunesse de 1985 à 2005. L’orthographe française, comme le précise Nina Catach est “une notion relativement récente (qui) se rattache à deux mots grecs “écrire”, “correctement”” (2003a, p3) qui, de par sa complexité, représente un véritable défi dans notre société.

De nombreuses polémiques sur la simplification de l’orthographe se sont soulevées ces dernières années. Le ministère de l’Education Nationale a demandé à ce que le rapport sur les rectifications de l’orthographe publié au journal officiel du 6 décembre 1990 soit appliqué à la rentrée 2016. L’Académie française a rappelé qu’il ne s’agissait pas d’une réforme mais d’une rectification qui proposait une orthographe différente des mots sans pour autant rejeter l’ancienne orthographe. Cette simplification souhaitée n’a pas encore été mesurée et à ce jour, les difficultés liées à la mémorisation de l’orthographe restent d’actualité.

L’apprentissage de l’orthographe est un enjeu majeur dans notre société. L’orthographe joue un rôle de sélection dès la scolarisation et se poursuit dans la vie personnelle et professionnelle des individus. Même si l’accent est mis sur l’importance de l’oral dans les recommandations et décisions officielles, l’écrit fait partie des apprentissages fondamentaux de l’école de la République. Le choix des méthodes d’enseignement est une question primordiale dans le métier d’enseignant afin que les élèves puissent développer leurs compétences de manière efficace. Il est impératif que les élèves apprennent à apprendre afin de favoriser leur autonomie cognitive. Afin de respecter les valeurs de la République et notamment l’égalité, il est important de faire sortir de l’ombre les apprentissages implicites et réduire les inégalités. C’est dans ce cadre que l’apprentissage explicite de l’orthographe prend toute sa place.

Après avoir présenté le cadre théorique de notre étude portant sur l’orthographe lexicale, nous présenterons le fruit de notre expérimentation en classe sur la mise en place d’un enseignement explicite et structuré.

1. Etat de l'art

1.1 Pourquoi s'intéresser à l'apprentissage de l'orthographe lexicale ? Etat des lieux.

1.1.1 Un constat de baisse de performance

Plusieurs études viennent confirmer le constat de la baisse du niveau orthographique. Les premières sur le sujet ont permis de proposer une méthodologie quant à la comparaison de productions d'élèves sur un même corpus. La première comparaison notable est celle réalisée par Chervel et Manesse (1989) sur le texte de Fénelon "Les arbres" permettant d'étudier l'évolution du niveau orthographique sur un siècle entre 1873 et 1987. Cette première étude montre que les élèves de 1987 sont nettement plus en réussite que ceux de 1873. Le poids relatif des erreurs les plus graves (liées à la compréhension) a fortement baissé tandis que celui des erreurs liées à la grammaire et le lexique a augmenté. Chervel et Manesse précisent que cet écart est surtout dû à l'échantillon des élèves de 1987 beaucoup plus homogène et bénéficiant d'une scolarité obligatoire en comparaison avec celui de 1873.

Plus récemment, en 2007, les auteurs Manesse et Cogis (2007) publient les résultats de leur recherche portant sur une enquête de 2005 où la dictée de Fénelon proposée en 1987 est de nouveau soumise à 2 767 élèves de 123 classes du CM2 à la troisième. « L'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires : les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans, les élèves de troisième que ceux de cinquième... ».

Ce constat a été confirmé, notamment par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) dans une de ses notes d'information (2016). L'étude de comparaison portait sur un même texte, composé de 67 mots et 16 signes de ponctuation, proposé en dictée, en 1987, 2007 et 2015 à des élèves de CM2 en France métropolitaine. Le texte proposé visait à vérifier les compétences en orthographe lexicale de certains mots usuels ainsi que les capacités des élèves à gérer les chaînes d'accord qui relèvent de l'orthographe dite grammaticale (cf. paragraphe 1.1.4). Les résultats indiquent que le nombre d'erreurs moyen évolue de 10,6 à 17,8 entre 1987 et 2014. Le nombre d'élèves concernés par ces erreurs a également été étudié et montre là encore une dégradation significative des performances dans le temps. En effet, en 1987, le pourcentage d'élèves ayant réalisé 25 erreurs ou plus n'était

que de 5,4 % alors qu'il s'élève à 19,8 % en 2015. Outre une augmentation du nombre moyen d'erreurs depuis 1987 et des difficultés plus marquées en orthographe grammaticale, les résultats font apparaître certaines disparités. En effet, la différence de performances entre les filles et les garçons s'accroît et l'écart de performance se creuse pour les élèves en grande difficulté. L'impact des inégalités sociales est toujours présent mais ne se dégrade pas. La baisse des performances n'épargne pas les élèves issus de la catégorie socio-professionnelle des cadres et professions intellectuelles supérieures qui font environ deux fois plus d'erreurs en 2015 qu'en 2007. Ce constat nous amène à nous interroger sur les origines de cette baisse de performance. Pour tenter de les comprendre, nous allons pour cela interroger la construction même de la langue française à travers son système alphabétique, l'apprentissage de la lecture, la différence entre orthographe grammaticale et lexicale et enfin les typologies d'erreurs les plus fréquentes. En quoi la construction de la langue française peut être source de difficultés ?

1.1.2 Le système alphabétique français

L'écriture trouve son origine dans l'émergence de nouveaux besoins des sociétés en développement et de la nécessité de garder des traces écrites que ce soit pour le commerce, les actes administratifs ou plus tard la communication. Les sociétés ont ainsi inventé leur propre système d'écriture. Le premier alphabet apparaît en 1400 avant J-C, les signes sont des lettres qui représentent des sons et qui associées entre elles permettent d'écrire des mots. L'alphabet est aujourd'hui défini dans Le Robert comme un "système de signes graphiques (lettres) servant à la transcription des sons (consonnes, voyelles) d'une langue; série des lettres". Une des raisons de la difficulté dans l'apprentissage de l'écriture aujourd'hui s'explique par le fait que notre orthographe est marquée par ses origines latines et grecques. Sans l'apprentissage simultané du latin ou du grecque à l'école, il est impossible de comprendre l'origine de certains graphèmes. Par exemple, le graphème ph qui code le phonème [f] vient de la lettre phi en grec. Ainsi les mots d'origine grecque comme philosophe ou amphithéâtre s'orthographient toujours avec ce graphème tandis que le graphème f qui existait déjà en latin est resté dans son évolution vers la langue française.

Le français écrit repose sur un système alphabétique. L'alphabet de la langue française est composé de 26 lettres qui permettent de transcrire 36 phonèmes. Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, il peut produire un changement de sens : [rãp]

<rampe>/ [lãp] <lampe>. Quant au graphème, il représente la plus petite unité du système graphique, destiné à transcrire les phonèmes. Il est constitué d'une ou plusieurs lettres : phonème [o] = graphèmes <o>, <au>, <eau>. C'est cette particularité qui rend l'apprentissage de l'orthographe difficile. La langue française comprend 36 phonèmes pour environ 130 graphèmes et ceci génère des associations complexes qui empêchent de disposer de règles de régularités. En effet, selon Véronis (1988) seulement 50 % des mots français peuvent être correctement orthographiés grâce à des correspondances phonèmes-graphèmes. Ainsi, les difficultés des élèves sont légitimes. Fayol indique que la plupart des élèves ont "l'impression que l'orthographe française est truffée de pièges" (2003, p 52). Sur le même registre, la langue française, d'après Fayol et Jaffré, « présente un certain nombre de particularités qui en font très certainement l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser » (2014, p. 23).

L'opacité de la langue française écrite est à mettre en lien avec la notion de consistance orthographique qui renvoie comme le précisent Bonin et Delattre à la « stabilité des correspondances qui existent entre deux ensembles de codes : les codes orthographiques et les codes phonologiques » (2010, p 500). Nous pouvons prendre en exemple le doublement de la lettre l dans les syllabes brèves après la lettre e (belle, selle, chandelle, vaisselle...). Ce code orthographique modifie le code phonologique connu : en effet la lettre e qui se prononce généralement /ə/, se prononce avant les deux l de façon ouverte à savoir /ɛ/. Il en ressort ainsi une dissymétrie entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Apprendre à lire se révèle plus facile qu'apprendre à écrire du fait que les correspondances phono-graphémiques sont plus complexes que les correspondances grapho-phonémiques. Si nous reprenons notre exemple, il sera relativement facile d'intégrer la règle grapho-phonémique de la prononciation /ɛ/ dans belle, selle etc... A l'inverse, écrire belle, revient à s'interroger sur la façon d'écrire le son /ɛ/ qui peut se faire de multiples façons : -ai, -ê, -è mais ce n'est pas tout : la question du doublement de la consonne l n'est pas évidente et enfin le e muet à la fin pose problème aux élèves pendant longtemps. Les correspondances phono-graphémiques sont donc très nombreuses et sources d'un grand nombre d'erreurs orthographiques.

1.1.3 Un lien étroit avec la lecture

La lecture et l'écriture sont intimement liées. Détailler l'apprentissage de la lecture nous permettra de comprendre en quoi un cercle vertueux se met en place pour un bon lecteur qui

réussira plus rapidement à écrire correctement et en quoi malheureusement l'inverse est aussi vrai et crée des difficultés profondément ancrées pour ces élèves fragiles.

Dès 1985, Frith propose un modèle à étapes de stades d'apprentissage de la lecture : il y aurait trois grandes procédures dans l'installation de la capacité des lecteurs à reconnaître les mots écrits : les stades logographique, alphabétique, orthographique. Pour passer d'un stade à l'autre, il est nécessaire de maîtriser la procédure précédente.

- Le stade logographique : à ce stade, les mots sont reconnus comme le seraient des images. Ce stade concerne les enfants non lecteurs et n'est pas systématique.
- Le stade alphabétique : il s'agit de la correspondance graphème/phonème qui est opérée pour décoder les mots durant la lecture.
- Le stade orthographique : c'est le stade atteint par le lecteur expert. Les mots reconnus orthographiquement sont directement lus sans passer par la reconnaissance graphème/phonème.

Ce modèle assez simpliste a été enrichi par Emilia Ferreiro en 1988 avec les cinq stades suivants :

1. Les stades pré-syllabiques (1 et 2) : ces stades appellent respectivement un traitement figuratif et un traitement visuel. En effet l'apprenant lecteur acquiert le graphisme horizontal ainsi que l'orientation des mots. Il comprend également que les mots sont constitués de lettres qu'il est capable de reproduire en s'appuyant généralement sur les lettres de son prénom.
1. Le stade syllabique : ce stade nécessite un traitement oral qui n'est pas accessible tout de suite chez l'apprenti-lecteur. Il devient en effet capable de faire un lien entre l'aspect sonore et graphique des lettres.
2. Le stade syllabo-alphabétique est un stade intermédiaire un peu plus élaboré avant le stade alphabétique.
3. Le stade alphabétique quant à lui correspond à l'apprentissage des correspondances graphème/phonème.
4. Enfin le stade orthographique comme dans le modèle de Frith correspond à la reconnaissance orthographique des mots que sait opérer le lecteur expert.

Bien que plus élaboré et précis, ce modèle de Ferreiro reste comme celui de Frith très rigide. Les étapes ne sont pas toutes nécessaires, n'apparaissent pas chez tous les apprenants.

C'est le modèle à double voie (Coltheart et al., 2001) qui est aujourd'hui reconnu dans l'apprentissage de la lecture. Il se nomme double voie car, à condition qu'un certain nombre de pré-requis soit en place chez l'apprenant, l'apprentissage de la lecture se fait seulement grâce à deux voies :

- La voie d'assemblage qui est la voie phonologique, c'est-à-dire la correspondance graphème/phonème. On l'appelle également voie indirecte.
- La voie d'adressage qui est la voie lexicale, la voie directe grâce à la reconnaissance orthographique.

Il est essentiel de rappeler que ce modèle ne peut exister que grâce aux pré-requis d'apprentissage (actuellement travaillés en cycle 1 et renforcés en cycle 2) : reconnaissance des lettres, connaissance de la prononciation des mots (langage oral), étendue du vocabulaire de l'apprenant etc...

Parmi les méthodes d'apprentissage de la lecture actuelles, la méthode d'apprentissage phonique, qui est la plus répandue, consiste en un apprentissage explicite de toutes les correspondances graphème/phonème soit en partant du graphème (méthode synthétique), soit en partant des mots (méthode analytique). C'est la méthode qui a le plus prouvé son efficacité en comparaison de méthodes plus implicites où l'apprenant déduit de l'apprentissage de quelques correspondances graphème/phonème la totalité des correspondances existantes ou encore l'apprentissage direct de la reconnaissance orthographique (méthode globale) qui pose difficulté plus tard lors du décodage de nouveaux mots rencontrés.

1.1.4 Différencier l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et lexicale

L'orthographe fait référence à la norme, à la manière d'écrire une langue. Le centre national de ressources textuelles et lexicales (<https://www.cnrtl.fr/>) la définit comme « la manière, considérée comme correcte, d'écrire un mot ». Le mot orthographe est issu du nom latin *orthographia* qui signifie "façon correcte d'écrire" et qui provient de l'origine grecque: *orthos* "droit" et *graphein* "écrire". Il est important de distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

L'orthographe lexicale, également appelée orthographe d'usage, est définie dans le Robert comme "la graphie usuelle des mots, indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase". Selon Daniel Daigle l'orthographe lexicale correspond à « l'orthographe normée telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires et se rapporte à la séquence de lettres

attendue et spécifique à chaque mot qui respecte la norme écrite» (2015, p.5). L'orthographe grammaticale ou orthographe d'accord est quant à elle définie dans le dictionnaire Le Robert comme "la graphie des mots en contexte. Elle varie selon leur fonction dans la phrase et donc les rapports que les mots entretiennent entre eux. La grammaire explique les différents types de dépendances entre les mots et énonce les règles d'accord qui en découlent, ainsi que les éventuelles exceptions."

Comme le précisent Brissaud, Cogis, Jaffré, Peyat & Fayol (2011), la particularité de l'orthographe lexicale repose sur le fait qu'elle relève plutôt de la mémorisation alors que l'orthographe grammaticale relève de l'analyse et de la compréhension de règles. Notre travail de recherche se focalise sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

1.1.5 Typologies des erreurs orthographiques lexicales fréquentes

L'apprentissage de l'orthographe lexicale constitue un réel défi pour l'apprenti scripteur et les élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages (Plisson, Berthiaume & Daigle, 2010). En effet, comme explicité précédemment, il est nécessaire de mémoriser l'orthographe, ce qui est un processus complexe qui génère une lourde charge cognitive. Outre l'absence d'une stricte correspondance entre phonèmes et graphèmes, il existe plusieurs obstacles empêchant de fixer des règles de régularité comme les lettres muettes dans de nombreux mots fréquents, la variation des mots selon le système de relation dans lequel ils sont placés, le nombre important d'homophones grammaticaux et lexicaux.

Il semble pertinent d'enseigner la vigilance orthographique aux élèves afin qu'ils soient outillés pour anticiper d'éventuelles erreurs orthographiques en connaissant les règles telles que la lettre "m" devant "b" ou "p", la lettre muette finale "e", "la consonne double", le "h" muet, une lettre muette finale, l'accent aigu, grave, circonflexe, la cédille, etc... Cela est d'autant plus légitime pour les élèves à besoins éducatifs particuliers pour qui l'erreur, habituellement considérée comme un levier d'apprentissages, "jouerait un rôle négatif en induisant une interférence sur la mémorisation de l'orthographe correcte" comme le précise Siffrein-Blanc (2010, p28).

Nina Catach (2003b), linguiste et historienne de la langue, a proposé une typologie des erreurs orthographiques en distinguant les erreurs extra graphiques (à dominance calligraphique, sur la segmentation des mots ou lorsque l'écrit est erroné car l'oral est erroné)

et les erreurs graphiques (à dominante phonogrammique, morphogrammique, logogrammique, idéogrammique).

1.2 Comment acquérir l'orthographe lexicale ?

1.2.1 La démarche institutionnelle préconisée

Les principaux objectifs au cycle 2 sont liés aux apprentissages fondamentaux de la lecture et de l'écriture. En étude de la langue, plus particulièrement, les programmes du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) précisent que les élèves doivent « s'initier à l'orthographe lexicale » (2018, p 9) avec comme attendu de fin de cycle savoir orthographier les mots les plus fréquents, notamment en situation scolaire, et les mots invariables mémorisés. Quelques pistes sont énoncées dans les programmes officiels quant aux situations, activités et outils à mettre en place en classe.

Afin de favoriser la mémorisation, l'apprentissage de l'orthographe lexicale doit se faire en lien avec l'ensemble des enseignements. Ainsi, des activités d'observation, de repérage, manipulation, tri, classement, analyse de mots selon des critères variés (champ lexical, famille de mots, analogie morphologique, mots invariables), épellation de mots, activités de copie, dictées, et exercices d'entraînements et de réinvestissement afin de mémoriser sont à favoriser pour engager intellectuellement les élèves.

Il semble pertinent d'enseigner l'orthographe comme un système en s'appuyant sur les régularités et notions de fréquence. Le MENESR a ainsi mis à disposition sur son site internet Eduscol une liste de fréquence. Cette liste rassemble près de 1500 mots et a été élaborée par Etienne Brunet, lexicologue. Cette liste est proposée dans le cadre de l'enseignement du lexique et a pour objectif d'augmenter le vocabulaire des élèves en attirant leur attention sur des mots fréquents qu'ils utilisent peu voire pas du tout. Elle n'est donc pas exclusivement centrée sur l'apprentissage de l'orthographe.

L'entraînement quotidien par le biais de la dictée est également fortement conseillé par le ministère. (MENESR, 2019). La démarche d'enseignement n'est pas clairement indiquée dans les recommandations officielles. Cependant il existe plusieurs démarches mises en lumière par la recherche que nous allons développer.

1.2.2 La démarche d'enseignement explicite

Les recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement efficace mettent régulièrement en évidence l'efficacité de la démarche d'enseignement explicite. *L'evidence-based-education*, éducation fondée sur les faits est un concept dans lequel la pédagogie doit être guidée par des principes scientifiques et des méthodes de recherches rigoureuses (Pasquinelli, 2011), ainsi que par le bon sens et la sagesse professionnelle.

Durant plusieurs années, différents chercheurs se sont attelés à identifier différentes stratégies d'enseignement efficaces mises en place par des enseignants experts afin de les comparer avec les pratiques des enseignants débutants. Cela a permis de mettre en avant "l'effet maître", à savoir l'impact de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves. Ils ont ainsi pu démontrer qu'à environnement équivalent, la réussite de certains élèves était plus importante que d'autres. Comme l'indiquent Gauthier, Bissonnette et Richard, (2007, p107). "L'enseignant est un facteur majeur d'explication de la variance de la réussite scolaire".

Ainsi le milieu socio-économique, considéré comme un déterminant majeur de la réussite ou de l'échec scolaire (Bourdieu, 1964) pourrait être en partie neutralisé par un enseignement efficace.

Le chercheur Barak Rosenshine (1986), indique dans ses travaux que l'enseignement explicite consiste pour l'enseignant à être modélisant, à organiser des séances de pratique dirigée afin de permettre aux élèves de s'entraîner pour qu'ils puissent accomplir les tâches visées en toute autonomie.

Il fait ainsi ressortir trois étapes essentielles: le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. Le modelage consiste à montrer un modèle clair, précis, concis en verbalisant les procédures utilisées pour la réalisation de la tâche, en donnant un exemple ou contre exemple. La pratique dirigée permet de s'assurer de la bonne compréhension par un questionnement fréquent et une rétroaction et la mise en place de séances d'entraînements suffisantes. Enfin, la pratique autonome vise à proposer des entraînements en nombre afin d'automatiser les compétences et permettre la rétention dans la mémoire à long terme. La dernière étape qui permet de clôturer la séance est l'objectivation qui permet d'identifier les stratégies et connaissances essentielles à retenir et ainsi d'explicitier ses apprentissages. Cet apprentissage regroupe des stratégies qui consistent à dire, montrer et guider les élèves dans leur apprentissage. Les travaux de recherche ont également démontré l'impact de l'enseignement

explicite pour les élèves provenant de milieux défavorisés (Bissonnette, Richard & Clermont, 2005).

La mise en place d'un enseignement explicite et systématique nécessite l'acquisition de gestes professionnels (Fredrick & Hummel, 2004):

- en indiquant les objectifs clairs afin d'éviter tout malentendu scolaire et rendre visible les enjeux de savoir;
- en fournissant aux élèves un modèle précis et juste en expliquant son raisonnement;
- en organisant des séances d'entraînement régulières afin d'automatiser et mémoriser;
- en fournissant un retour immédiat sur les actions des élèves en leur donnant des informations sur l'écart entre leurs productions et les attendus;
- en renforçant les bonnes réponses;
- en respectant le rythme d'apprentissage des élèves;
- en évaluant fréquemment l'atteinte ou non des objectifs.

La recherche a pu mettre en évidence l'impact positif de l'enseignement explicite sur les enseignements fondamentaux que sont lire, écrire, compter et recenser différentes pratiques (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010). Cet effet positif d'un enseignement par rapport à un autre peut se concrétiser grâce au calcul de la taille d'effet qui est un paramètre statistique permettant de mesurer la force d'une variable par comparaison de son effet sur un groupe contrôle et un groupe test. Ainsi, John Hattie (2008) a pu réaliser ce calcul sur un échantillon de 150 stratégies d'enseignement différentes afin d'identifier les plus efficaces.

Il a pris six paramètres en compte : l'apprenant (ses expériences passées, ses aptitudes, des éléments concernant sa santé), l'école (l'environnement et l'influence des pairs), l'enseignant (sa formation, sa relation avec les élèves, ses attentes, sa clarté...), le programme scolaire et enfin les enseignements et leurs didactiques. Tous ces éléments contribuent à l'enseignement explicite (visible teaching). Selon la taille d'effet moyenne constatée sur l'ensemble des paramètres ($d=0,4$), il propose ensuite un classement des stratégies les plus efficaces : en tout premier l'auto-évaluation suivie du respect du développement de l'enfant (selon Piaget) et l'évaluation formative. Le but de l'enseignement explicite est que tous les élèves apprennent quelles que soient leurs difficultés ou leur milieu social.

1.2.3 Apprentissage de l'orthographe lexicale : enseignement implicite vs explicite

L'apprentissage de savoirs peut s'effectuer de deux manières: explicite ou implicite. Pierre Perruchet définit l'apprentissage implicite comme reposant sur l'intuition selon laquelle les structures qui orientent nos conduites les plus complexes n'ont jamais fait l'objet d'une prise de conscience explicite (Pacton, Fayol & Perruchet, 2019). Ainsi, l'apprentissage implicite s'effectue sans que l'apprenant mette en place consciemment des stratégies, comme par exemple pour apprendre à parler. Cet apprentissage est extrêmement complexe mais se fait naturellement.

Il est intéressant de noter que l'apprentissage de l'orthographe lexicale se fait principalement de façon implicite (Pacton, Fayol & Perruchet, 2019). C'est notamment le cas des régularités de type probabilistes comme par exemple la distribution de certaines transcriptions de /o/ en fonction de l'environnement consonantique (la transcription <eau> est fréquente en position finale, peu courante en position médiane et ne survient jamais en début de mots) ou le doublement des consonnes en position médiane. L'apprentissage des régularités orthographiques se fait par exposition répétée aux mots écrits notamment grâce aux activités de lecture (Chaves, Bosse & Largy, 2010 ; Pacton & Afonso Jaco, 2015). Ces processus dits d'auto-apprentissage de l'orthographe lexicale des mots ont pu être cités par certains auteurs, et selon eux, pour qu'un tel processus soit efficace, cela nécessiterait que l'élève soit exposé trois ou quatre fois au mot voire plus en fonction du degré d'opacité de la langue concernée (Daché-Idrissi, 2012). Cependant, une partie de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, du fait de son caractère imprévisible et des nombreuses irrégularités, doit faire l'objet d'un apprentissage explicite notamment les mots les plus difficiles à mémoriser (inconsistants, irréguliers). En se basant sur de nombreux travaux de recherche, Fayol et Jaffré affirment qu' "il faut se résoudre à mettre en place un apprentissage explicite [qui] repose sur une instruction par étapes focalisant l'attention sur les dimensions problématiques, veillant à assurer un encodage sans erreur, fournissant une évaluation immédiate et soucieux de consolider les acquis en y revenant de manière systématique" (2014, p 88). Envisager un enseignement exclusivement explicite serait utopique aux vues du nombre important de mots à stocker dans notre lexique. Une complémentarité entre enseignement explicite et implicite s'impose donc dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

1.2.4 Etat des lieux des stratégies d'apprentissages explicites de l'orthographe lexicale

Afin d'organiser un enseignement efficace de l'orthographe lexicale, il semble nécessaire de réaliser en amont un travail de sélection rigoureuse des mots à la fois utiles, fréquents et difficiles, à savoir inconsistants. Cette pratique en classe s'avère coûteuse en temps, une sélection hasardeuse serait contre productive. Certains outils comme les listes de fréquence mises à disposition sur le site Eduscol ou encore la base de données Manulex, peuvent aider l'enseignant dans cette sélection et lui permettre de concentrer son enseignement sur les mots les plus inconsistants. La mémorisation tient un rôle clé dans ce processus. Il existe diverses stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale mises en œuvre par les élèves (Villeneuve-Lapointe & Lafontaine, 2015). Nous pouvons citer par exemple associer un mot à sa famille morphologique, comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale, copier un mot et vérifier qu'il est correctement reproduit ou encore décomposer un mot en syllabes (Brissaud & Cogis, 2011).

La mémorisation, de façon générale, se déroule en trois étapes : l'encodage, le stockage et la récupération. L'encodage est une phase d'apprentissage qui permet d'enregistrer des informations et qui dépend de la mémoire à court terme et de la mémoire de travail. Le stockage consiste à consolider l'information et permet de la réactiver.

Enfin, la récupération permet de restituer l'information en allant chercher dans ses souvenirs, le contexte d'apprentissage permet de se rappeler plus facilement. La connaissance du fonctionnement de la mémoire à court terme et de la mémoire à long terme permet d'organiser son enseignement afin de réduire la charge cognitive de la mémoire de travail et faire acquérir des réseaux sémantiques. A partir de ces connaissances, il est possible de recenser diverses stratégies de mémorisation.

C'est en mémorisant tous les détails orthographiques qui composent un mot que les élèves pourront développer leur habilité à orthographier correctement les mots. Pour cela, l'élève a besoin que lui soient communiquées des stratégies de mémorisation (Brissaud & al., 2011; Chandler, 2000 ; Fayol et Gaonac'h, 2007 ; Fresch, 2007). En effet, l'observation des mots écrits n'est pas suffisante, les élèves doivent en effet passer par une phase de représentation mentale de la structure des mots et de la succession des graphèmes. Le mot doit être masqué partiellement ou totalement pour que le travail de mémorisation intervienne. Il existe de

nombreuses stratégies de mémorisation et il a été prouvé que les bons élèves en utilisent plusieurs (Rittle-Johnson & Siegler, 1999). En début d'apprentissage, les élèves utilisent plus fréquemment des stratégies phonétiques (association de graphèmes et de phonèmes, décomposition des mots en phonème). Or, comme nous l'avons vu dans la partie 1.1.2. l'opacité de la langue française est telle que ces stratégies ne sont pas suffisantes. Quand les élèves progressent, ils utilisent plus fréquemment des stratégies d'activation rapide automatisée.

Les travaux de Levesque, Gaté, Saint-Pierre et Mansour (2015) recensent les différentes stratégies mises en place par les élèves : l'observation des mots et le découpage en syllabes se révèlent être la stratégie la plus utilisée. Cette observation est suivie et appuyée par la lecture des mots à plusieurs reprises, l'épellation silencieuse ou à haute voix, la représentation mentale des mots, les correspondances graphème-phonème, des moyens mnémotechniques, la copie, l'analogie ou encore les stratégies morphologiques pour retenir les lettres muettes.

Les élèves en plus grande difficulté sont aussi ceux qui diversifient le moins les stratégies et utilisent essentiellement la lecture du mot à plusieurs reprises pour le mémoriser. Ces élèves utilisent également la copie des mots avec modèle et ne travaillent donc pas autant la mémorisation. Or cette stratégie, même si elle est répétée à de nombreuses reprises, est beaucoup moins efficace que la représentation mentale (Racicot, 2008).

D'une manière générale, les élèves qui conservent les mots à retenir sous les yeux tout au long de leur apprentissage ne travaillent pas la représentation mentale de ces mots. Bosse, Chaves et Valdois (2014) ont montré que la copie sans modèle des mots permettra plus tard à l'élève une meilleure efficacité mémorielle dans la récupération de l'orthographe. Ce savoir-faire relève de la mémoire procédurale (Brissaud & al., 2011) qui permet un classement des mots sous forme d'images mentales en diverses catégories. L'élève par ses diverses stratégies retrouvera ensuite plus facilement la bonne orthographe des mots classés.

Tout l'enjeu pour l'élève est de porter un acte d'attention suffisamment fort dans l'apprentissage de ces mots pour réussir à les activer au moment propice, en classe pendant la dictée par exemple. Ainsi pour que cette mémorisation fonctionne correctement, il est nécessaire de travailler la mémorisation des mots par leur absence plus que par leur présence. C'est l'effacement partiel ou total des mots en cours d'apprentissage qui permet la création d'images mentales et donc la rétention orthographique.

Ainsi, les pratiques courantes d'apprentissage de l'orthographe lexicale basées sur la transmission de liste de mots à apprendre à la maison ne semblent pas être pertinentes. Cela semble être d'autant plus inefficace pour les élèves en difficulté. Par ailleurs, cela creuse les inégalités sociales et pose un problème d'équité. En effet, un élève bénéficiant d'un suivi régulier, d'une aide à la maison sera plus en réussite qu'un élève en totale autonomie qui ne pourra bénéficier de cette aide indispensable. Afin de permettre aux élèves de développer des stratégies efficaces pour apprendre l'orthographe des mots, il peut être pertinent de proposer un apprentissage explicite exclusivement en classe.

1.2.5 Un exemple d'enseignement explicite en classe pour soutenir la mémorisation orthographique

L'étude de Fayol, Grimaud et Jacquier (2013) évalue et compare deux manières de proposer l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Elle met en avant le fait qu'un enseignement explicite réalisé en classe permet de supprimer le biais de l'apprentissage à la maison. Les élèves profitent ainsi tous du même enseignement guidé et notamment les élèves les plus en difficulté qui bénéficient moins d'un accompagnement par leurs parents comme nous l'avons vu précédemment. Quelques principes d'enseignement explicite sont décrits et ont été repris et adaptés dans le protocole de l'étude de Fayol et al. (2013) :

- Les séances d'apprentissage en classe sont courtes et espacées dans le temps (Carpenter et al., 2012 ; Tullis & Benjamin, 2010);
- Les évaluations sont fréquentes et permettent de donner à l'élève un retour rapide sur ses erreurs (Hattie & Timperley, 2007);
- Les élèves sont incités régulièrement à retrouver l'orthographe des mots travaillés afin d'améliorer la consolidation de l'apprentissage (Karpicke & Roediger, 2007).

Une liste de 33 mots a été élaborée par les enseignants comprenant des mots jugés difficiles à acquérir pour les élèves. La fréquence et la consistance des mots sélectionnés ont ensuite été recueillis grâce à Manulex et le taux d'acquisition à partir d'EOLE. Les variables suivantes ont été prises en compte dans la sélection des mots : fréquence des mots, fréquence des bigrammes, consistance phonographique, voisinage orthographique. Un agenda a ensuite été construit pour permettre l'apprentissage de ces mots sur 6 semaines à raison de 3 nouveaux mots par séance d'apprentissage et des retours réguliers sur les mots déjà vus. Des séances de tests ont également eu lieu chaque début de semaine. Cet agenda s'est également enrichi avec

une semaine de pré-tests ainsi que 4 séances de post-tests pour vérifier la mémorisation dans le temps.

Le protocole ainsi élaboré, propose l'apprentissage quotidien de trois mots nouveaux, les autres étant la révision de mots déjà rencontrés. L'étude portait à la fois sur les résultats des élèves en cours d'apprentissage mais également sur la stabilité des acquis à moyen terme grâce à deux post-tests réalisés à trois semaines d'intervalle après la fin de l'étude et un dernier deux mois après la fin de l'étude.

Les participants de cette étude, à savoir 79 élèves de 6 classes de CE1 appartenant tous à des écoles différentes, étaient séparés en deux groupes : un groupe expérimental (54 élèves) qui profitait de la mise en place du protocole et un groupe contrôle (25 élèves) qui appartenait à la même école que l'une des classes expérimentales et ne bénéficiait pas d'un apprentissage explicite.

Les résultats de l'étude mettent en avant que l'enseignement explicite consistant en la mise en place d'un entraînement systématique a pour effet un apprentissage plus efficace des items. Ainsi, les différences de performances entre le groupe expérimental et le groupe contrôle sont significatives. L'étude a également considéré l'apprentissage réalisé sur ces mots. A la fin, deux groupes de mots ont donc été identifiés : ceux qui aboutissent à un taux de réussite de 75% et ceux qui ont un taux en-deçà malgré une progression significative. Les erreurs les plus fréquentes ont pu être identifiées : doublement des consonnes et transcription du son /ã/.

Les résultats montrent une efficacité bien plus importante de l'apprentissage explicite du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle : 29 points d'écart sur le pourcentage de réussite sont à constater au post-test 1 entre les deux groupes. Il est intéressant de noter également que les apprentissages de ce dernier semblent plus stable dans le temps sans travail de réactivation comme le laissent supposer les résultats du post-test (le pourcentage de réussite progresse de 53% à 58% pour le groupe contrôle quand il régresse de 82% à 74% pour le groupe contrôle). La réussite sur les mots résistants reste toujours plus faible que sur les mots consistants que ce soit le groupe contrôle ou le groupe qui a profité de l'enseignement explicite.

2. Problématique

En cycle 2, l'apprentissage de l'orthographe lexicale constitue un des points clés du programme de Français dans le domaine de l'étude de la langue. Compte tenu de l'ensemble des éléments mis en évidence dans la première partie de ce mémoire, en particulier sur les enjeux liés à la nature de l'enseignement qui lui est associé ; il nous est alors apparu pertinent de cibler ce travail de recherche de façon à identifier dans quelle mesure la méthodologie de l'enseignement de l'orthographe lexicale pouvait avoir une influence sur les performances en orthographe de nos élèves de cycle 2.

2.1 Hypothèse de recherche

Pour aborder cette thématique, l'hypothèse de recherche alors formulée a été la suivante : la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale permet une meilleure mémorisation orthographique en comparaison à une pratique plus traditionnelle consistant à faire apprendre les mots à la maison uniquement.

2.2 Hypothèse opérationnelle

De façon à procéder au test ainsi qu'à la vérification de cette hypothèse de recherche, un protocole d'expérimentation a alors été construit. L'objectif de ce dernier est de vérifier que le nombre de mots correctement orthographiés en dictée sera plus important après un enseignement explicite en classe qu'après un apprentissage libre demandé en devoirs à la maison.

3. Méthode

3.1 Participants

Le groupe expérimental global retenu dans le cadre de ce travail compte un effectif total de 126 élèves répartis dans 6 classes de 6 écoles différentes. Ces écoles sont toutes localisées dans le département de la Haute-Savoie dans des villes comprenant entre 6500 et 13200 habitants. Sur ces 6 classes, 5 d'entre elles sont des classes de CE1 pures et la 6^e est une classe de CE1/CE2. L'âge moyen des participants est de 7 ans et 7 mois avec un écart type de 7 mois. La répartition indique un pourcentage d'environ 47 % de filles et 53 % de garçons.

Les résultats de l'une des classes de CE1, dans laquelle l'expérimentation a pu être réalisée, seront également particulièrement analysés. Pour cette classe de CE1, le groupe expérimental

est composé de 18 élèves. Cette classe compte un effectif complet de 20 élèves mais deux élèves n'ont pas été retenus pour cette expérimentation pour des raisons respectives de grandes difficultés orthographiques et d'absentéisme prolongé sur la période concernée. Cette population de 18 élèves présente une répartition strictement égale de filles et de garçons.

3.2 Matériel

3.2.1 Sélection des mots

Afin d'établir les listes de mots nécessaires à l'expérimentation, il a tout d'abord été décidé pour des raisons pratiques liées aux progressions déjà établies, de réaliser un regroupement phonologique de ces mots. Autrement dit, au sein d'une même liste tous les mots auront un son en commun. Les sons ont été définis en fonction des progressions suivies en orthographe et en phonologie et n'ont donc pas fait l'objet d'une sélection particulière. En se basant sur un rythme d'un nouveau son par semaine, d'une quantité de 8 mots par semaine ainsi que sur une durée expérimentale totale de 6 semaines, il est donc apparu nécessaire d'établir 6 listes de 8 mots chacune, soit un total de 48 mots. L'orthographe lexicale de la moitié de ces mots sera enseignée via une approche explicite contrairement à l'autre moitié, pour laquelle aucune explicitation spécifique ne sera apportée en classe.

Une première liste globale de 84 mots a tout d'abord été établie à partir des méthodes utilisées par les enseignantes du groupe de recherche (manuels de lecture, fiche de sons existantes,...). A partir de cette base, un travail de sélection a ensuite été réalisé en poursuivant les objectifs suivants :

- ne retenir que des mots d'usage fréquent que les élèves ont envie et besoin d'utiliser à l'écrit ;
- ne retenir que des mots avec des difficultés orthographiques (faibles degrés de consistance) ;
- établir des listes équilibrées (en fréquence et consistance moyennes) entre les mots qui seront explicités et les autres.

L'outil retenu dans cette étude comme support à la sélection des mots est une base de données en ligne intitulée MANULEX INFRA (Peereman, Lété & Sprenger-Charolles, 2007). Se basant sur un corpus de 54 manuels scolaires, cette base de donnée permet de fournir les fréquences d'occurrence de mots ainsi que de nombreuses informations sur leurs caractéristiques lexicales avec en particulier leur degré de consistance.

Les principaux critères renseignés dans MANULEX INFRA pour l'analyse de cette première liste de 84 mots sont les suivants :

- utilisation des listes du CP au CM2 (pour maximiser le nombre de mots et augmenter également la fiabilité des fréquences car le nombre de manuels concernés est plus important)
- description des mots → ORTHO : Forme orthographique (84 mots renseignés)
- consistance → Phonologie-vers-Orthographe (PO)

Les paramètres de sorties exploités dans le cadre de cette étude sont :

- la fréquence notée U ;
- le paramètre de consistance noté COPGT (Consistance moyenne de la Phonologie vers l'Orthographe). Ce paramètre est compris entre 0% et 100%. Plus le pourcentage est important plus le mot est consistant (facile à orthographier). Une consistance de 100% correspond au cas pour lequel une lettre vue se lira toujours de la même façon ;
- la longueur des mots (nombre de lettres, de syllabes et de phonèmes).

Les résultats de cette analyse par Manulex, nous ont ainsi permis d'ordonner dans un premier temps notre liste de 84 mots par ordre croissant de degré de consistance. A ce stade, seuls les mots présentant un COPGT compris entre 45% et 79% ont été conservés pour l'expérimentation.

Dans un second temps, cette nouvelle liste a ensuite été ordonnée en se basant cette fois-ci sur le critère de fréquence U et nous a conduit à exclure les mots avec une valeur de $U < 15$ car jugés trop peu fréquents.

Une fois cette sélection effectuée, il a ensuite été nécessaire de réaliser des regroupements de ces mots de façon à obtenir 2 listes (de 24 mots chacune) équivalentes et donc comparables pour la mise en œuvre de l'expérimentation. Chacune des listes correspondant respectivement aux mots qui seront enseignés de façon explicite et aux mots qui seront donnés à apprendre sans enseignement explicite préalable. Au cours de cette étape, il était également important de s'assurer de la répartition équitable de ces 24 mots pour les 6 sons sélectionnés, à savoir 4 mots pour chaque son dans chaque liste. Pour cela, les mots ont été regroupés par son et répartis de façon aléatoire en deux catégories (explicite et non explicite) en retenant 4 mots par son dans chacune des listes.

Pour vérifier l'équivalence de chacune de ces 2 listes (explicite et non explicite) ainsi obtenues, la dernière étape a donc consisté à comparer les valeurs numériques moyennes des

paramètres de sorties étudiés, à savoir : U, COPGT ainsi que les paramètres de longueurs des mots. Les résultats de cette comparaison sont présentés dans le tableau 1.

Liste de mots	Nombre de mots	U moyen	COPGT moyen (%)	Nombre moyen de lettres	Nombre moyen de syllabes	Nombre moyen de phonèmes
Avec enseignement explicite	24	274,9	64,9	6,5	2,0	4,5
Sans enseignement explicite	24	315,7	64,3	6,1	1,8	4,0

Tableau 1 : résultats comparatifs des paramètres de sorties étudiés pour chacune des 2 listes de mots.

Afin de s'assurer que l'écart constaté pour le paramètre U en particulier restait acceptable, un test statistique (test T de student) a été réalisé en complément. La valeur de probabilité p ainsi obtenue étant de 0,59, on peut donc en conclure que la différence de fréquence moyenne entre nos 2 listes n'est pas significative. La valeur critique de référence étant fixée pour des valeurs de $p < 0,05$.

Ces résultats numériques nous ont ainsi permis de valider l'équivalence de nos deux listes pour les 5 critères visés. Ces 2 listes de mots sont présentées en annexe 1 accompagnées des valeurs chiffrées des 5 critères.

3.2.2 Procédure mise en oeuvre

Le début de l'expérimentation a été fixé au retour des vacances de Noël et s'est achevé début mars. Dans le but d'assurer un délai identique entre chaque séance d'enseignement explicite et la dictée d'évaluation, la dernière liste de mots n'a pas été donnée la semaine avant les vacances de février mais la première semaine de la rentrée.

Pendant toute la durée de l'expérimentation, la procédure suivie est identique, à savoir :

- Lundi : enseignement explicite des 2 premiers mots sélectionnés
- Mardi : enseignement explicite des 2 mots suivants sélectionnés puis distribution de la liste de mots complète comprenant les 4 mots ayant été explicités précédemment et les 4 autres mots.

Sur ces listes, les mots avec enseignement explicite et les autres sont notés de façon alternée sans aucune distinction. Ces listes sont présentées en annexe 2.

Le mardi, les élèves repartent avec comme devoirs à la maison de réviser la liste complète de mots distribuée et collée dans leur carnet de mots. Enfin, chaque lundi suivant avait lieu une évaluation sous forme de dictée de mots de la liste de la semaine précédente.

3.2.3 Le protocole

La présentation explicite de chacun des mots sélectionnés a été réalisée en suivant un protocole élaboré par les enseignantes du groupe de recherche. Ce protocole s'inspire fortement de celui de Fayol et al. (2013) et comporte 11 étapes, alternant des phases de copie du mot et d'explicitation des difficultés orthographiques. Ce protocole détaillé est présenté en annexe 3. Dans le but de fiabiliser l'expérimentation dans les 6 classes et de limiter en particulier l'effet "enseignant", des consignes communes ont également été rédigées pour chacune de ces 11 étapes. Elles apparaissent en italique dans l'annexe 3 pour un exemple de mot.

Enfin, pour chacun des mots bénéficiant de cet enseignement explicite un travail commun entre tous les enseignants a également été mené afin de :

- définir les phrases type de présentation des mots en contexte ;
- identifier les particularités orthographiques à souligner au cours de la séance ;
- établir les troncations à réaliser pour les étapes d'écriture par complétion des élèves.

L'intégralité de ces éléments est présentée en annexe 4.

4. Résultats

4.1 A l'échelle globale de l'étude

4.1.1 Résultats quantitatifs généraux

Les résultats récoltés sur l'ensemble des 6 classes de l'expérimentation constituent un total de 3225 mots écrits par les élèves au cours des dictées. Ces données, une fois regroupées dans un fichier commun ont ensuite été traitées afin de pouvoir mettre en évidence les résultats globaux de l'étude. L'exploitation statistique a été réalisée à l'aide du logiciel JASP.

Ces résultats ont été analysés en s'intéressant à 2 principales données appelées score orthographique et score phonologique. Le premier correspond au fait que le mot a été parfaitement orthographié par les élèves au cours des dictées et le second signifie que les graphèmes choisis par l'élève permettent de coder les bons phonèmes sans pour autant

obtenir une orthographe correcte. Pour ces 2 scores, le résultat est de 1 si le mot correspond aux critères et de 0 s'il ne correspond pas.

Le tableau 2 ci-dessous présente les données générales descriptives obtenues pour les scores orthographiques et phonologiques moyens pour les 2 modalités d'apprentissages, i.e. explicite et non explicite.

	Score orthographique		Score phonologique	
	apprentissage explicite	apprentissage non explicite	apprentissage explicite	apprentissage non explicite
Valeur moyenne	0,723	0,595	0,893	0,871
Ecart type	0,235	0,263	0,142	0,156

Tableau 2 : Scores orthographiques et phonologiques en fonction des modalités d'apprentissage.

Ces résultats montrent une différence en fonction des modalités d'apprentissage en particulier au niveau du score orthographique. En effet, ce dernier est de 0,723 (soit 72,3% de réponses justes) pour les mots appris dans la condition explicite et de 0,595 seulement (soit 59,5% de réponses justes) pour les mots n'ayant pas bénéficié d'explicitation en classe.

Afin de s'assurer du caractère significatif de cet écart, une étude statistique a ensuite été menée sur la base des tests t de student. La valeur de t de student pour la comparaison des scores orthographiques en condition explicite et non explicite ainsi obtenue est de 8,017 (avec $p < 0,001$) permettant de confirmer que l'écart entre les 2 modalités d'apprentissage est bien ici significatif. La taille d'effet est également intéressante à noter puisque la valeur obtenue ici est de 0,714 nettement supérieure à la valeur seuil généralement citée de 0,4 mais également à la valeur théorique de Hattie.

En revanche, la conclusion au niveau de l'impact des conditions d'apprentissage sur le score phonologique est plus délicate avec des valeurs (t de student = 1,982, $p = 0,025$) indiquant que la différence reste significative mais avec un paramètre d'effet de l'ordre de 0,177, beaucoup plus faible que celui du score orthographique.

4.1.2 Analyse complémentaire : effet d'interaction entre type d'apprentissage et semaine

Dans le but de compléter cette analyse, l'impact de la dépendance des variables au niveau du score orthographique a également été étudié en considérant les 2 variables indépendantes (V_i) que sont l'effet de la nature de l'apprentissage (V_{i1}) d'une part et l'effet du temps de

réalisation de l'expérimentation (Vi2) d'autre part. L'objectif est ici de tenter de déterminer s'il existe un effet d'interaction entre ces 2 variables, autrement dit dans ce cas précis, de voir si l'effet de la modalité d'enseignement (Vi1) varie au cours du temps (Vi2). Le tableau 3 présente les valeurs des probabilités obtenues pour ces 3 effets.

Effet	p
Vi1 = effet de l'apprentissage (explicite vs non explicite)	<0,001
Vi2 = effet du temps qui passe	0,033
Vi1 * Vi2	<0,001

Tableau 3 : Valeurs de probabilités de l'analyse ANOVA du score orthographique croisant l'effet du type d'apprentissage avec les semaines.

Ces résultats indiquent des valeurs de p inférieures à 0,5 confirmant ainsi que les 3 effets sont significatifs, à savoir qu'ils ont un impact réel sur les résultats des élèves au niveau du score orthographique. La 1^{ère} ligne confirme d'ailleurs bien les résultats présentés au paragraphe précédent. La ligne n°2 concernant Vi2 confirme que la variable temps a également un impact sur l'apprentissage. Enfin, le résultat de la dernière ligne (Vi1*Vi2) signifie qu'il y a bien un effet d'interaction entre l'enseignement proposé et le temps qui passe. Le phénomène est illustré sur la figure 1 suivante.

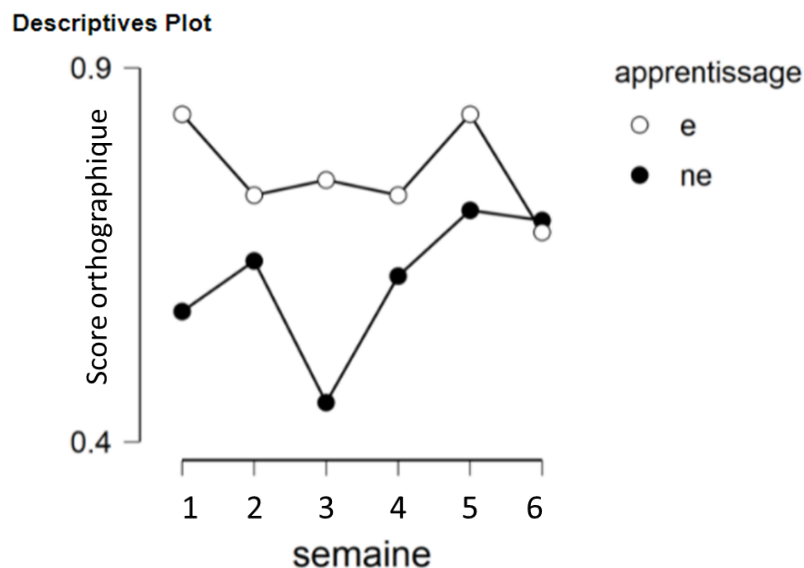


Figure 1 : Graphique présentant les scores orthographiques moyens en fonction des semaines pour les 2 types d'apprentissages explicite (e) et non explicite (ne).

L'effet du type d'apprentissage varie donc en fonction des semaines tout au long de l'expérimentation. On note toutefois que les enfants ont de meilleurs scores au global en semaines 4, 5 et 6 qu'en semaines 1, 2 et 3. Pour compléter l'analyse de ces données, une étude statistique exploratoire supplémentaire a permis de démontrer que dans le cadre de notre expérimentation, l'avantage de l'apprentissage explicite est aussi fort dans la première partie d'expérimentation (semaines 1, 2 et 3) que dans la seconde partie (semaines 4, 5 et 6). Enfin, des analyses similaires, relatives à la dépendance des variables, ont été menées sur le score phonologique. Les résultats obtenus confirment que l'effet d'apprentissage est significatif mais montrent par contre que les autres effets ne le sont pas. Autrement dit, la variable temps n'a pas d'impact significatif sur les résultats. De même, il n'y a pas d'interaction entre l'enseignement proposé et le temps qui passe dans le cas du score phonologique.

4.2 A l'échelle d'une classe de CE1

Pour compléter l'analyse de ces résultats à l'échelle globale, il nous est apparu intéressant de réaliser un focus sur une classe de CE1 dans laquelle l'expérimentation a pu être menée.

4.2.1 Résultats quantitatifs

L'analyse des résultats de l'expérimentation de la classe ont permis de mettre en évidence que pour l'intégralité des mots ayant bénéficié d'un enseignement explicite en classe, 69% d'entre eux ont correctement été orthographiés dans les dictées alors que pour les autres mots ce pourcentage ne s'élève qu'à 63%. La tendance constatée est donc bien ici identique à celle relevée au global (cf. tableau 2) même si l'écart reste plus faible pour cet échantillon de population. Dans le but d'approfondir l'exploitation de ces résultats, une observation détaillée de l'évolution des scores orthographiques en fonction des semaines et des listes de mots proposées a ensuite été réalisée. Ces résultats sont présentés sur la figure 2.

Conformément à ce qui a été observé à l'échelle globale, l'étude de ce graphique met en évidence une variation des résultats tout au long de l'expérimentation. Les évolutions constatées ici ne correspondent cependant pas directement aux valeurs moyennes relevées dans la figure 2. En effet, sur les 6 dictées réalisées, l'impact positif de l'enseignement explicite n'a pu être mis en évidence que pour la moitié d'entre elles seulement. L'écart étant particulièrement significatif pour les listes de mots contenant les sons (m) et (on) correspondant respectivement à la première et à la cinquième dictée.

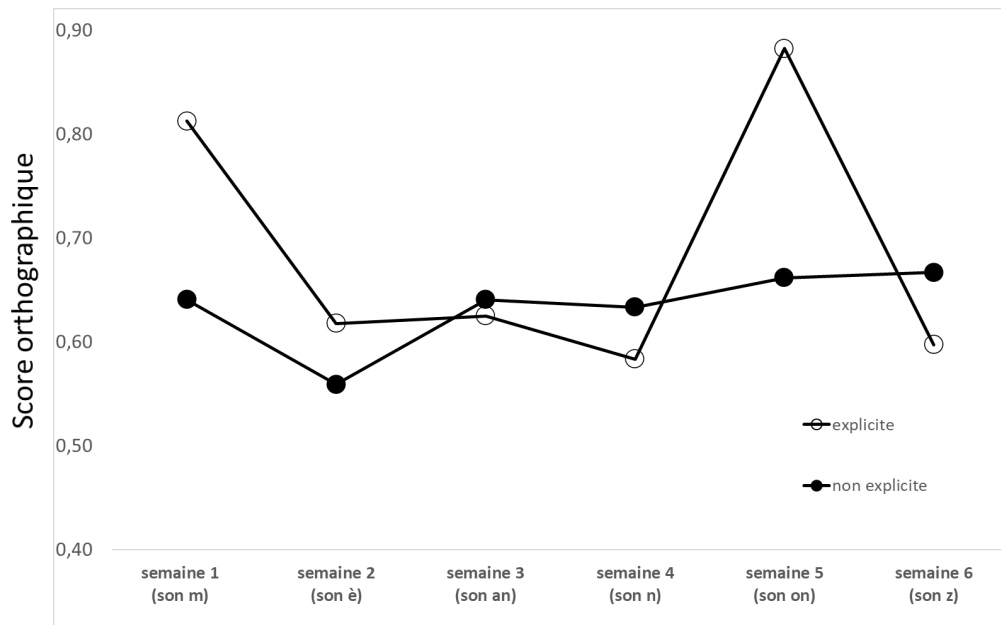


Figure 2 : Graphique présentant les scores orthographiques en fonction des listes de mots proposées pour les 2 types d'apprentissages explicite et non explicite.

4.2.2 Résultats détaillés pour chaque mot

Les taux de réussite de chacun des mots orthographiés en dictée par les élèves ont été relevés à l'échelle de la classe de CE1 suivie et les résultats sont présentés dans le tableau 4. Ces résultats serviront de base d'exploitation pour la partie discussion liée en particulier à l'analyse des caractéristiques des mots sélectionnés.

Liste	Type d'enseignement	Mot	Pourcentage de réussite (%)
son (m)	explicite	comment	87,5%
		famille	62,5%
		gomme	93,75%
		magique	81,25%
	non explicite	femme	50,00%
		homme	87,50%
		même	68,75%
		monsieur	50,00%
son (è)	explicite	belle	82,35%
		mère	64,71%
		jamais	52,94%
		être	64,71%
	non explicite	après	41,18%
		forêt	70,59%
		conjugaison	70,59%
		mettre	41,18%

son (an)	explicite	jambe	60,00%
		enfant	93,33%
		avant	60,00%
		apprendre	53,33%
	non explicite	blanc	60,00%
		grand	66,67%
		manger	80,00%
		devant	66,67%
son (n)	explicite	bonnet	60,00%
		anniversaire	60,00%
		donner	66,67%
		emmener	46,67%
	non explicite	année	66,67%
		nappe	80,00%
		maintenant	33,33%
		dessiner	73,33%
son (on)	explicite	comprendre	76,47%
		fond	94,12%
		garçon	82,35%
		maison	100,00%
	non explicite	combien	70,59%
		content	52,94%
		marron	64,71%
		monde	76,47%
son (z)	explicite	bizarre	50,00%
		deuxième	44,44%
		chaise	61,11%
		quatorze	88,89%
	non explicite	douze	100,00%
		chose	66,67%
		fraise	55,56%
		amusant	44,44%

Tableau 4 : Valeurs détaillées des pourcentages de réussite de chaque mot dans le cadre de la classe de CE1 suivie.

5. Discussions et conclusions

Constatant une difficulté importante des élèves français à orthographier correctement les mots, nous nous sommes intéressées à savoir si un enseignement explicite réalisé en classe permettrait aux élèves d'être plus performants en orthographe lexicale. Pour cela, nous nous sommes inspirées du protocole proposé par Fayol et al. (2013) que nous avons adapté pour le

proposer à des élèves de CE1/CE2. Les résultats présentés au paragraphe précédent ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments qu'il convient ici de tenter d'interpréter et de discuter.

5.1 Interprétation des résultats quantitatifs

5.1.2 A l'échelle globale

Les résultats généraux de cette étude, présentés dans le tableau 2 confirment un écart significatif des performances des élèves en dictée entre les mots enseignés de façon explicite et ceux de façon non explicite. Plus précisément, les séances d'enseignement explicite réalisées en classe ont permis d'atteindre environ 72% de réponses justes lors des dictées de mots correspondantes alors que pour les mots non explicités ce score ne s'élève qu'à environ 59,5% confirmant ainsi les hypothèses de recherche et opérationnelle émises en amont de cette expérimentation.

On note également, d'après l'observation de la figure 1, que les enfants ont de meilleurs scores au global (tous types d'enseignement confondus) sur la seconde partie de l'expérimentation (semaines 4, 5 et 6) que sur la première partie (semaines 1, 2 et 3). Cette progression dans les résultats pourrait peut être s'expliquer par le fait que les élèves ont intégré les stratégies et commencent à les appliquer eux-mêmes de façon autonome pour l'apprentissage des mots. Cela ne permet cependant pas de gommer l'effet de l'apprentissage explicite qui garde la même importance en première partie d'expérimentation qu'en seconde (cf. paragraphe 4.1.2).

Enfin, la variation de l'effet de l'apprentissage en fonction des semaines reste un point important à souligner. Il est possible qu'il puisse s'expliquer par le fait que la difficulté des mots variait selon les semaines. Ce point sera explicité plus en détail au paragraphe 5.3.

Il apparaît à ce stade intéressant de noter que les résultats obtenus dans le cadre de cette expérimentation suivent par ailleurs la même tendance que celle présentée dans l'étude menée par Fayol et al. (2013). Le tableau 5 compare les résultats du pourcentage de réussite aux dictées de notre étude avec ceux de l'étude de Fayol et al (2013).

	Notre étude	Fayol et al. (2013)
Mots explicites	72%	82%
Mots non explicites	59%	53%

Tableau 5 : Comparaison des scores orthographiques moyens obtenus dans le cadre de cette expérimentation avec ceux obtenus dans le cadre de l'étude de Fayol et al. (2013).

Les résultats de Fayol et al. (2013) retenus sont ceux de son post-test 1 soit celui qui a suivi de plus près la fin de l'expérimentation. Nos résultats sont ceux en cours d'expérimentation. Nous observons donc, que bien que l'écart soit significatif dans les deux cas, il est bien plus important dans l'étude de Fayol et al. (2013) que lors de notre expérimentation (29 % dans le premier cas et 13% dans le second). Ce constat nous a conduit à nous interroger sur différents aspects inhérents à notre expérimentation qui seront abordés dans les paragraphes 5.2, 5.3 et 5.4 de ce mémoire.

5.1.2 A l'échelle d'une classe de CE1

Les résultats présentés précédemment (paragraphe 4.2.1), ont souligné que la tendance constatée au global, à savoir un meilleur pourcentage de réussite aux dictées pour les mots explicités en classe que pour les autres, était également observée à l'échelle de la classe de CE1 suivie. Néanmoins, l'écart est plus faible à cette échelle (seulement 6% de différence contre 13% pour l'étude au global). La différence de taille entre les groupes expérimentaux étant certainement à l'origine de cet écart, les résultats quantitatifs globaux à cette échelle sont donc forcément moins pertinents que ceux du groupe expérimental complet de 126 élèves.

En revanche, il est intéressant de constater que, tout comme à l'échelle globale, les résultats au niveau du score orthographique varient de façon importante d'une semaine à l'autre (cf. figure 2). L'écart, particulièrement important entre les 2 conditions d'apprentissage pour les dictées des semaines 1 et 5, peut trouver une partie de son explication, selon nous, dans le contexte de classe au moment de l'expérimentation. En effet, pour la première semaine de l'expérimentation, l'attention plus importante des élèves liée très probablement à la nouveauté de ces séances (dans leur format et contenu) pourrait être une des origines de ces résultats. Il a en effet pu être constaté dans la suite de l'expérimentation que l'attention des élèves au cours des séances des semaines suivantes était moins bonne. Concernant la semaine 5, un autre élément de contexte doit être évoqué ici, puisqu'il s'agit de la dictée pour laquelle l'une des séances d'enseignement explicite a été filmée en classe. L'attention accrue des élèves lors de cette séance filmée, à la fois intimidés et motivés par la présence de la caméra, peut également expliquer en partie les bons résultats obtenus.

La qualité de l'attention des élèves pendant les différentes étapes du protocole d'expérimentation semble donc être un facteur influençant l'impact de l'effet de l'apprentissage dans le cadre de notre étude. Ce constat, émis ici à partir de témoignages de

situations vécues dans une classe, peut très probablement être élargi à l'échelle de l'étude globale.

5.2 Contexte particulier de notre expérimentation

Notre étude a été menée lors de la pandémie de covid 19. Cette situation spécifique a engendré un nombre très important d'absences dans les classes. Par exemple, dans la classe de CE1 que nous avons observée en particulier, il a été relevé, en moyenne sur les six semaines d'expérimentation, un taux d'absence de 17,5% pendant les dictées. Cette rupture importante dans les apprentissages nous permet de relativiser les résultats qui auraient peut être été différents avec un effectif plus stable de classe et des élèves profitant d'un enseignement continu semaine après semaine.

Une autre particularité contextuelle de notre expérimentation est le profil des enseignants qui ont pratiqué l'enseignement explicite en classe. L'étude a en effet été menée par des professeurs des écoles stagiaires dont il s'agissait de la première année d'enseignement. Bien que le profil des enseignants de l'étude de Fayol et al. (2013) ne soit pas renseigné, il est probablement plus diversifié que le profil moyen de notre étude. Le protocole était extrêmement détaillé et il a été suivi scrupuleusement par les enseignants. Il est tout de même naturel que certaines compétences soient moins bien maîtrisées par des enseignants moins expérimentés : l'aisance devant une classe, la fluidité de l'enseignement et notamment les enchaînements entre les différentes phases du protocole, la capacité à identifier les points de difficulté immédiats des élèves et proposer en temps réel une remédiation etc...

Le contexte étant posé, nous pouvons maintenant nous concentrer sur certaines autres particularités de notre étude, à savoir en particulier les caractéristiques des mots sélectionnés ainsi que les spécificités de notre protocole d'expérimentation.

5.3 Caractéristiques des mots

5.3.1 Impact des difficultés des listes

Les figures 1 et 2, présentant respectivement les scores orthographiques en fonction des semaines à l'échelle globale et à l'échelle d'une classe de CE1, ont permis de souligner la variation de l'effet du type d'apprentissage en fonction des semaines. Outre l'aspect contextuel lié à l'attention des élèves discutés précédemment (paragraphe 5.1.2), il nous est tout de même apparu pertinent de nous intéresser à une probable variation des difficultés des listes de mots d'une semaine à l'autre.

Pour rappel, nous avons choisi dans notre protocole de traiter un phonème particulier par semaine. Sur cette base et grâce à l’outil MANULEX INFRA, nous avons fait une sélection de mots avec des valeurs de consistance et de fréquence moyennes équivalentes en fonction du type d’apprentissage prévu (voir partie 3.2.1 pour les détails). Cet équilibre, assuré ainsi au niveau global de l’étude est cependant plus discutable d’une dictée à un autre. En effet, une analyse plus en détail des degrés de difficultés des mots, directement liés aux valeurs de consistance, permet de confirmer que certaines des listes étaient plus difficiles que d’autres. Ces données sont présentées sur le graphique de la figure 3 qui montre les paramètres de consistance moyens (en %) de chaque liste de mots en fonction du type d’apprentissage suivi. De même, le graphique montre que pour chaque liste, il existe un écart entre le paramètre de consistance moyen des mots enseignés de façon explicite et celui des autres mots.

En complément de l’aspect contextuel, ces différences entre les listes de mots peuvent donc également probablement être à l’origine de certaines variations constatées au niveau du type d’apprentissage en fonction des semaines. Il est d’ailleurs intéressant de constater que la liste du son (on) présentant les paramètres de consistance les plus élevés (aussi bien pour les mots explicites que pour les autres), autrement dit contenant des mots moins résistants et donc plus faciles à orthographier, correspond à la dictée la mieux réussie dans la classe de CE1 suivie (cf. semaine 5 (liste (on)) sur le graphique de la figure 2).

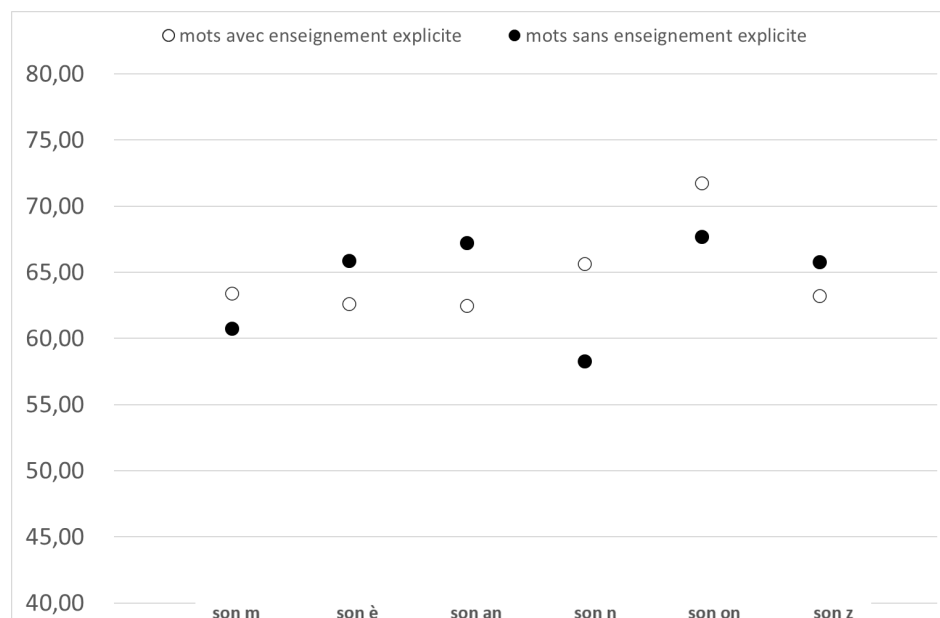


Figure 3 : Graphique présentant les paramètres de consistance moyens des mots en fonction du type d’apprentissage pour chacune des listes proposées.

5.3.2 Analyse qualitative à l'échelle d'une classe de CE1

5.3.2.1 Analyse des mots présentant les scores orthographiques les plus faibles

Pour débiter cette analyse qualitative, relative aux particularités des mots sélectionnés, il nous est apparu intéressant de nous focaliser sur les mots les moins bien orthographiés en dictée. Ces mots ont été sélectionnés à partir de l'exploitation du tableau 4 en sélectionnant une valeur limite arbitraire de 45% de réussite. Cette valeur seuil nous a permis de relever les 5 mots présentant les scores orthographiques les plus faibles. Ces mots sont répertoriés dans le tableau 6 ci-dessous accompagnés des détails concernant en particulier les types d'erreurs principalement constatés.

Mot	Type d'enseignement	Pourcentage de réussite (%)	Erreurs principalement rencontrées
après	non explicite	41,18	- graphème du son (è) - lettre muette finale
mettre	non explicite	41,18	- homophones (maitre, mètre)
maintenant	non explicite	33,33	- graphèmes des sons (ain) et (an) - lettre muette finale
deuxième	explicite	44,44	- accent - lettre muette finale
amusant	non explicite	44,44	- graphèmes des sons (z) et (an)

Tableau 6 : Détails concernant les 5 mots les moins bien orthographiés dans le cadre de la classe de CE1 suivie.

Deux remarques peuvent être faites suite à la lecture de ce tableau. La première correspond au fait que sur les 5 mots les moins bien orthographiés dans le cadre de l'expérimentation menée dans cette classe de CE1, 4 d'entre eux n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicite en classe. La seconde correspond au fait que ces 5 mots regroupent à eux seuls, la plupart des difficultés orthographiques de notre langue française telles que détaillées dans la partie théorique de ce mémoire (cf. paragraphe 1.1). Un focus sur quelques unes de ces particularités a d'ailleurs été mené et les principales conclusions sont présentées dans le paragraphe suivant.

5.3.2.2 Focus sur quelques particularités orthographiques

Les graphèmes résistants : Parmi les phonèmes abordés dans le cadre de cette expérimentation, 3 d'entre eux correspondent à des phonèmes complexes car ils présentent la particularité de pouvoir être transcrits par plusieurs graphèmes. Ces phonèmes correspondent aux sons (an), (è) et (z). Le son (an) a tout particulièrement posé des difficultés aux élèves et on peut d'ailleurs souligner ici l'exemple du mot "avant" pour lequel 100% des erreurs rencontrées correspondent à l'utilisation d'un mauvais graphème (en l'occurrence le graphème "en" au lieu de "an") malgré le fait que ce mot ait bénéficié d'un enseignement explicite en classe. La transcription de ce même son avait également été notée comme une des sources d'erreur la plus fréquente dans le cadre de l'étude de Fayol et al. (2013).

Les doubles consonnes : La seconde source d'erreur la plus fréquente dans l'étude de Fayol et al. (2013) correspondait au doublement des consonnes et notre étude semble également présenter la même particularité. On peut en effet noter que la liste de mots de l'une des dictées les moins bien réussies, à savoir celle du son (n), comprenait 5 mots sur 8 contenant une double consonne (bonnet, anniversaire, donner, année, nappe). Pour tenter de mesurer l'impact de l'enseignement explicite sur cette typologie d'erreurs, nous nous sommes intéressés aux listes présentant des mots avec consonnes doubles dans la partie explicite et non explicite. Ces listes correspondent aux sons (m) et (n). Pour ces mots à double consonne, le pourcentage d'erreurs uniquement lié à cette double consonne a ensuite été relevé avec une comparaison entre les mots ayant bénéficié d'un enseignement explicite et les autres. Les résultats sont présentés dans le tableau 7.

Liste	% de mots avec une erreur sur la double consonne	
	Mots avec enseignement explicite	Mots sans enseignement explicite
son (m)	3%	6%
son (n)	22,2%	16,7%

Tableau 7 : Influence de la nature de l'enseignement sur les erreurs en dictée liées à la double consonne.

Ces résultats indiquent que l'explicitation ne semble pas montrer d'impact significatif positif sur le point particulier du doublement des consonnes. Il serait intéressant de compléter ce résultat avec une analyse à l'échelle globale de l'étude.

Les lettres muettes finales : Une analyse similaire à celle présentée sur les doubles consonnes, a été menée concernant les lettres muettes finales. Les résultats sont présentés dans le tableau 8. Dans ce cas, les données relevées semblent indiquer un impact positif de l’enseignement explicite sur ce point précis. En effet, pour 3 des listes contenant des mots avec des lettres muettes finales, les pourcentages d’erreur liés à cette particularité orthographique sont moins élevés dans le cas de l’enseignement explicite que pour les autres mots. Pour la liste sur le son (è), il est possible que l’impact de la nature de l’enseignement ait été perturbé par une activité de production d’écrits précédant la dictée, au cours de laquelle les élèves ont été amenés à recopier le mot “forêt” appartenant à la liste des mots non explicités.

Liste	% de mots avec une erreur sur la lettre finale muette	
	Mots avec enseignement explicite	Mots sans enseignement explicite
son (m)	6,2%	31,2%
son (an)	10%	22,2%
son (on)	5,9%	23 %
son (è)	35,3%	20,6%

Tableau 8 : Influence de la nature de l’enseignement sur les erreurs en dictée liées à la double consonne.

Ce résultat peut certainement s’expliquer en partie par le fait que l’explicitation a permis lorsque cela était possible de mettre en évidence la raison de la présence de cette lettre finale muette. Toutefois, de même que précédemment, il serait intéressant de voir si cette tendance se confirme à l’échelle globale de l’étude, i.e. sur les 6 classes testées.

Les homophones lexicaux : Enfin, notre expérimentation comprenait un mot présentant des homophones lexicaux, à savoir le mot “mettre” et la difficulté liée à cette homophonie a effectivement pu être constatée ici car les mots “maitre” et “mètre” (d’ailleurs très souvent sans l’accent grave) ont été relevés de nombreuses fois malgré la précision apportée sur le sens au moment de la dictée. Ce mot n’ayant pas bénéficié d’un enseignement explicite, il aurait été intéressant de pouvoir comparer avec d’autres mots présentant des homophones ayant été explicités en classe.

5.3.2.3 Remarques complémentaires

La première remarque concerne une limitation potentielle liée à l'explicitation. Il semblerait en effet, que le rappel de règles lexicales dans le cas de l'apprentissage explicite (e) des mots bénéficient parfois aux mots non explicites (ne) ou au contraire peuvent perturber les élèves et créer des erreurs qui n'auraient peut-être pas eu lieu sans cela. Par exemple, pour la liste du son (on), les mots "comprendre" (e), "combien" (ne) et "content" (ne) étaient proposés. La règle de la présence des lettres -om avant les lettres -p et -b a été bien intégrée lors de l'apprentissage explicite sur mot "comprendre". Le mot "combien" a été plutôt bien orthographié malgré le fait qu'il n'ait pas été explicité (environ 71% de réussite), nous pouvons donc supposer qu'il a bénéficié du rappel de la règle lexicale pour le mot "comprendre". En revanche, le mot "content" qui n'était pas concerné par cette règle en a cependant subi les conséquences puisque 5 élèves l'ont orthographié avec les lettres -om. Il semblerait dans ce cas que l'apprentissage de la règle lexicale mentionnée ait pu perturber des élèves sur un mot qui aurait peut être été correctement orthographié sans cela.

La seconde remarque concerne l'impact de la fréquence des mots. En effet, parmi les mots présentant les meilleurs scores orthographiques apparaissent les mots "gomme", "maison" et "enfant" (cf. tableau 4). Ces derniers ont tous les 3 bénéficié d'un enseignement explicite mais il est fort probable que les bons résultats soient en grande partie liés à leurs fréquences élevées qui ont multiplié les expositions des élèves à leurs orthographes. De même, les mots "quatorze" et "douze" ont été particulièrement bien orthographiés, indépendamment du type d'enseignement, mais il s'agit de mots tout particulièrement rencontrés en mathématiques pendant l'année de CE1.

5.3.3 Conclusions

Nous pouvons donc en conclure que l'efficacité de l'apprentissage explicite semble varier en fonction du degré de difficulté des mots sélectionnés. En effet, pour les mots contenant des phonèmes complexes, autrement dit associés à une grande quantité de graphèmes différents, l'efficacité de l'enseignement explicite semble plus mesurée. Le constat paraît similaire pour les mots avec doublement d'une consonne. En revanche, il semblerait que l'explicitation puisse permettre une meilleure mémorisation des lettres finales muettes. Enfin, la fréquence de rencontre des mots apparaît ici encore comme une variable avec un effet important.

5.4 Discussion sur le protocole

Comme vu dans la partie méthodologie, nous avons appliqué un protocole (cf. annexe 3) inspiré de celui de l'étude de Fayol et al. (2013). Toutefois, le contexte dans lequel ce dernier a été mis en œuvre a engendré des différences notables de réalisation. En effet, étant à temps partiel, en classe soit le lundi et mardi, soit le jeudi et vendredi, et surtout étant seules à réaliser cette expérimentation, les enseignantes ne pouvaient donc pas proposer de phases de rappel les deux jours où elles n'étaient pas présentes en classe. Cela soulève la problématique de la mémorisation dans cet apprentissage de l'orthographe lexicale (cf. paragraphe 1.2.5) puisqu'il n'y a pas eu de retour sur les mots entre les séances et les dictées espacées de 5 jours. De même, par souci d'équité entre les mots, nous avons choisi de ne pas faire de révision le jour 2 des mots proposés le jour 1 (tous les mots étaient révisés tous les jours dans le protocole de Fayol et al. (2013)).

Enfin, la durée de la séance de 20 minutes est également à discuter. En effet, cette durée pourtant identique à celle de l'étude de Fayol et al. (2013), a semblé trop longue pour certains élèves de la classe de CE1 suivie, impactant directement leur qualité d'attention. Ce constat est d'ailleurs directement observable sur le film réalisé au cours de l'une de ces séances.

L'impact de l'apprentissage explicite apparaît ici alors étroitement corrélé au dispositif de mise en pratique dont l'efficacité sera d'ailleurs très probablement différente en fonction du profil des élèves.

5.5 Limitations et perspectives

L'expérience vécue dans le cadre de ce mémoire nous a permis de prendre conscience des difficultés relatives à la mise en place et à l'exploitation d'une expérimentation en classe. En effet, le contexte de réalisation est réel et implique de ce fait l'apparition de variables non maîtrisables telles que par exemple l'état de fatigue des élèves ou de l'enseignant, les moments de la journée sélectionnés dans l'emploi du temps pour les séances d'explicitation ou pour les dictées, l'absentéisme, les perturbations de l'attention,... L'impact d'éventuelles autres activités menées en classe n'est également pas à négliger car l'orthographe est liée à toutes les autres disciplines (cf. exemple de l'activité de production d'écrits qui a amené les élèves à écrire un mot non explicite juste avant la dictée ou encore des mots "quatorze" et "douze" travaillés en mathématiques). De même, malgré une sélection rigoureuse et guidée des mots, il est apparu que des différences de difficultés entre les listes de mots pouvaient venir impacter les résultats d'une semaine à l'autre. Pour toutes ces raisons, il apparaît

indispensable de rester extrêmement prudent au niveau de l'interprétation des données recueillies.

Pour aller plus loin dans le travail amorcé ici, il pourrait par ailleurs s'avérer pertinent de tester l'efficacité de l'enseignement sur du plus long terme ainsi que sur un groupe expérimental encore plus étendu. De même, il serait intéressant de pouvoir apporter des modifications au protocole en intégrant les éléments soulignés précédemment (à savoir des durées de séances plus courtes avec des phases de rappel régulières dans la semaine) afin de visualiser l'impact sur les résultats. Enfin, les analyses qualitatives concernant l'impact de l'enseignement explicite sur quelques particularités orthographiques menées dans le cadre de ce mémoire à l'échelle d'une seule classe gagneraient à être complétées par des données à plus grande échelle.

Plus généralement, ce travail expérimental associé à la réflexion qu'il a pu engendrer, permettra incontestablement (et c'est d'ailleurs déjà le cas...) de faire évoluer notre pratique professionnelle. Le constat redémontré dans le cadre de ce mémoire est clair : il est possible de gommer les inégalités liées aux apprentissages à la maison en adaptant son enseignement en classe. L'enseignement explicite est une des clés de cette équité et peut d'ailleurs être étendu à bien d'autres domaines que celui de l'orthographe lexicale.

Toutefois, l'expérience vécue a permis de mettre en évidence que les modalités de mise en œuvre de cet enseignement explicite sont déterminantes. Il faut en effet prendre le temps d'explicitier mais l'attention des élèves reste un facteur critique. Des procédures variées, courtes et nombreuses semblent alors indispensables. La vidéo réalisée en classe montre la facilité assez déconcertante que la plupart des élèves ont pour réaliser les différentes étapes du protocole en faisant appel principalement à leur mémoire immédiate. En revanche, les résultats des dictées une semaine plus tard ont bien souvent été tout autres.

L'appropriation des stratégies d'apprentissage explicite par les élèves sera également un point sur lequel il nous paraît important de faire évoluer notre pratique. Cela passera par exemple par la co-construction de traces écrites rappelant ces stratégies. De la même façon, la mise en place d'un suivi quantitatif personnalisé de leurs performances en dictées nous semble intéressant pour donner du sens à cet apprentissage et maintenir ainsi l'engagement des élèves.

Enfin, un des constats de cette expérimentation est le fait que l'explicitation bien qu'efficace, s'avère être chronophage. Il va falloir que nous acceptions, dans le cadre de notre pratique future, de prendre ce temps en limitant très probablement la quantité au profit d'une qualité à la fois source de réussite mais également d'équité pour nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005), Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35.

Bonin, P. & Delattre, M. (2010). La procédure de conversion phonie-graphie en production sous dictée. *L'Année psychologique*, 110, 495-516. doi : 10.3917/anpsy.104.0495.

Bosse, M.-L., Chaves, N. & Valdois, S. (2014). Lexical orthographic acquisition: Is handwriting better than spelling aloud? *Frontiers in psychology*, 5(56), 1-9. doi : 10.3389/fpsyg.2014.00056

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers - Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C. & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier. https://books.google.fr/books?id=x_ZWuAAACAA.

Carpenter, S., Cepeda, N., Rohrer, D., Kang, S. & Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: Review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 24, 369-378.

Catach, N. (2003). Introduction. Dans : Nina Catach éd., *L'orthographe*, 3-6. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Catach, N. (2003). La pédagogie de l'orthographe. Dans : Nina Catach éd., *L'orthographe* (pp. 96 - 125). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Chandler, K. (2000). What I wish I'd known about teaching spelling. *The English Journal*, 89(6), 87-95.

Chaves N., Bosse, M.-L & Largy, P. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale ?. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, 107-108, pp.133-141. fihal-00825972

Chervel A. & Manesse D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe (1873-1987)*. Paris : Editions INRP-Calmann-Lévy.

Coltheart, Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Daché-Idrissi, A. & Souny-Benchimol, E. (2012), Apprentissage de l'orthographe lexicale chez les adolescents. Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI.

Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement. Rapport de recherche. Université de Montréal.

DEPP. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) Sandra Andreu et Claire Steinmetz, DEPP-B2.

Fayol, M. (2003). L'orthographe française est une des plus difficiles du monde. Comment les enfants en déjouent les pièges ? *Cerveau et Psycho*, 3, 52-55.

Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2007). Le développement de la mémoire. Dans : A. Blaye et P. Lemaire (Dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, 125-156. Bruxelles, Belgique : De Boeck

Fayol, M., Grimaud, F. & Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale, *ANAE*, 123, XX-XX.

Fayol, M. & Jafré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. PUF "Que sais-je".

Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: A national survey. *Reading psychology*, 28(4), 301-330.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). Chapitre 7 L'enseignement explicite. Dans : *Enseigner*. Sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle, 107 - 116.

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, *Routledge*.

Hattie, J. (2011). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning (1st ed.). *Routledge*. doi : 10.4324/9780203181522.

Hattie, J. & Timpelrley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Karpicke, J. & Roediger Iii, H.(2007). Repeated retrieval during learning is the key to long term retention. *Journal of Memory and Language*, 57, 151-162.

Le Robert. Le Robert, dico en ligne. Consulté le 06 avril 2022, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/guide/qu-est-ce-que-l-orthographe>.

Levesque, J-Y, Gaté J-P, Saint-Pierre, A. & Mansour, M. (2015). S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale. *Canadian journal of applied linguistics*, 18(1), 39-62.

Manesse D. & Chervel A. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2018), Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Repéré à : https://www.education.gouv.fr/cid133039/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacancescolaires-2019-2020-bourses-nationales-de-college-sections-internationales-italiennes-et-echangesscolaires.html#Programmes_d_enseignement_de_l_ecole_elementaire_et_du_college.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2019), *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*.

Pacton, S., Michel, F. & Perruchet, P. (2019). Acquérir l'orthographe du français : apprentissages implicite et explicite, *Presses universitaires de Rennes*, ID : 10.4000/books.pur.48393

Pacton, S. & Afonso-Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots ?. *Revue française de linguistique appliquée*, XX, 51-61. doi : 10.3917/rfla.202.0051.

Pasquinelli, E. (2011). Knowledge- and Evidence-Based Education: Reasons, Trends, and Contents. *Mind, Brain and Education*, 5(4), 186–195. doi:10.1111/j.1751-228X.2011.01128.x

Peereman, R., Lété, B. & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593-603.

Pivot, B. (2002). *Les dictées de Bernard Pivot : l'intégrale*. Edition Albin Michel.

Plisson, A. Berthiaume, R. & Daigle, D. (2010). Compétence orthographique chez l'élève dyslexique et chez l'élève sourd : Étude comparative. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 165–187.

Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal, Canada : Éditions CHU Sainte-Justine.

Rittle-Johnson, B. & Siegler, R. S. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Development*, 70(2), 332-348.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. *L'art et la science de l'enseignement*, 81-96.

Siffrein-Blanc, J. & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Développements*, 4, 27-36. doi : 10.3917/devel.004.0027

Tullis, J. & Benjamin, A. (2011). On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of Memory and Language*, 64, 109–118

Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8(4), 315-335.

Villeneuve-Lapointe, M., & Lafontaine L. (2015). Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire : une exploration, *Language and Literacy*, 17, 134-150.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Liste des 48 mots sélectionnés pour l'expérimentation.

Mot	explicite	non explicite	Nombre moyen de lettres	Nombre moyen de syllables	Nombre moyen de phonèmes	U	COPGT
jambe	x		5	1	3	36,95	55,58
enfant	x		6	2	3	391,89	59,24
avant	x		5	2	3	428,46	62,88
apprendre	x		9	3	7	84,22	72,33
belle	x		5	1	3	307,63	52,67
mère	x		4	1	3	414,75	58,76
jamais	x		6	2	4	599,77	66,44
être	x		4	2	4	1024,36	72,67
comment	x		7	2	4	537,43	46,85
gomme	x		5	1	3	19,87	60,7
famille	x		7	2	5	329,19	72,82
magique	x		7	2	5	101,15	73,31
bonnet	x		6	2	4	37,8	60,35
anniversaire	x		12	4	9	57,44	62,21
donner	x		6	2	4	260,74	67,69
emmener	x		7	2	4	25,13	72,41
fond	x		4	1	2	238,09	58,17
comprendre	x		10	3	8	141,5	73,09
garçon	x		6	2	5	375,79	77,47
maison	x		6	2	4	927,26	78,24
bizarre	x		7	2	5	65,16	56,05
deuxième	x		8	2	6	96,97	58,43
chaise	x		6	1	3	79,31	62,16
quatorze	x		8	3	7	15,55	76,22
blanc		x	5	1	3	258,15	58,99
grand		x	5	1	3	789,87	62,06
manger		x	6	2	4	314,61	72,06
devant		x	6	2	4	442,25	75,94
après		x	5	2	4	683,99	59,44
forêt		x	5	2	4	373,97	63,44
conjugaison		x	11	4	8	40,43	67,69
mettre		x	6	2	5	307,91	73,05
même		x	4	1	3	733,86	53,43
monsieur		x	8	2	5	565,24	54,17
homme		x	5	1	2	595,89	61,86
femme		x	5	1	3	230,16	73,68
année		x	5	2	3	183,5	48,88
nappe		x	5	1	3	22,67	60,41
maintenant		x	10	2	5	429,16	60,81
dessiner		x	8	3	6	46,01	63,08
content		x	7	2	4	113,13	57,2
combien		x	7	2	5	255,68	61,62
marron		x	6	2	4	17,35	74,5
monde		x	5	1	3	595,98	77,58
douze		x	5	1	3	59,88	58,09

chose		x	5	1	3	446,24	67,04
fraise		x	6	1	4	28,95	67,29
amusant		x	7	3	5	41,79	70,79

ANNEXE 2 : Listes de mots regroupés par son.

(idem à celles distribuées aux élèves).

<p><u>Liste son (m)</u></p> <p>comment même gomme monsieur famille homme magique femme</p>	<p><u>Liste son (n)</u></p> <p>bonnet année anniversaire nappe donner maintenant emmener dessiner</p>	<p><u>Liste son (an)</u></p> <p>jambe blanc enfant grand avant manger apprendre devant</p>
<p><u>Liste son (è)</u></p> <p>belle après mère forêt jamais conjugaison être mettre</p>	<p><u>Liste son (on)</u></p> <p>fond content comprendre combien garçon marron maison monde</p>	<p><u>Liste son (z)</u></p> <p>bizarre douze deuxième chose chaise fraise quatorze amusant</p>

ANNEXE 3 : Protocole détaillé mis en œuvre lors de l'expérimentation en classe.

LES 11 ÉTAPES DU PROTOCOLE D'APPRENTISSAGE

1. L'enseignant.e présente à l'oral le mot-modèle en contexte dans une phrase.
 - *Allez les enfants. Chacun peut sortir son ardoise, son chiffon et son crayon. Je ne veux rien voir d'autre sur vos tables.*
 - *C'est bon ? Très bien. Alors, aujourd'hui nous allons apprendre à écrire, à orthographier correctement 2 nouveaux mots. Le premier mot que nous allons étudier est le mot « girafe ». C'est un mot que l'on peut trouver, par exemple, dans cette phrase : « Dans la savane, il y a des girafes. »*
2. L'enseignant.e écrit le mot-modèle au tableau en lettres cursives (sans déterminant) et en l'épelant.
 - *Le mot « girafe » s'écrit comme cela : g.i.r.a.f.e.*
3. Les élèves lisent tous ensemble et à voix haute le mot-modèle.
 - *On le lit à voix haute tous ensemble ? Allez-y.*
 - *Gi-rafe.*
 - *Très bien, bravo.*
4. Les élèves identifient les particularités orthographiques du mot-modèle.

L'enseignant.e explicite ces particularités en donnant des informations sur la morphologie, l'étymologie, ainsi qu'en faisant des analogies avec d'autres mots.

 - *dans le mot « girafe », il y a le son /f/ qui s'écrit avec la lettre F et pas avec P.H, avec la lettre F comme dans par exemple, la fée, ou bien comme dans la fusée. C'est la lettre F qui fait le son /f/ dans « girafe ». Il y a une autre particularité dans ce mot, une autre petite difficulté. Le son /Z/ de « girafe » qui s'écrit avec la lettre G. Vous savez que le son /Z/ il peut s'écrire avec la lettre J ou la lettre G et là c'est avec la lettre G donc vous faites bien attention à la lettre G au début pour faire le son /Z/ puis la lettre F pour faire le son /f/.*

Très bien.
5. Les élèves copient le mot-modèle une fois sur leur ardoise.
 - *Alors maintenant, vous allez écrire à votre tour le mot « girafe » sur votre ardoise donc vous prenez votre ardoise, votre crayon et vous copiez sur votre ardoise en regardant le modèle au tableau le mot « girafe ». Allez-y. Donc on fait bien attention à l'ordre des lettres et à la forme des lettres.*
5. **bis** - Les élèves lèvent leur ardoise.
 - *Très bien, c'est fait ? Super, levez les ardoises.*
6. Correction collective : l'enseignant.e demande aux élèves de corriger sur leur ardoise en rappelant, si besoin, les particularités orthographiques.
 - *Ok, super, bravo, très bien. Je vois qu'il y a quelques petites erreurs que nous allons corriger ensemble, regardez bien.*

7. Troncation : l'enseignant.e cache le début ou la fin du mot-modèle écrit au tableau.
- On continue. Alors maintenant pour s'entraîner à bien écrire le mot correctement je vais cacher une partie du mot et vous allez écrire le mot en entier sur votre ardoise.
8. Écriture par complétion : les élèves écrivent le mot-modèle en entier sur leur ardoise.
9. Correction collective : si besoin, l'enseignant.e fait de nouveau un rappel des particularités orthographiques du mot.
10. L'enseignant.e efface le mot-modèle et les élèves l'écrivent de mémoire sur leur ardoise.
- Et maintenant comme vous êtes des champions, on va faire la dernière étape qui va nous permettre de bien apprendre le mot. J'efface le mot modèle, et on va s'entraîner comme des champions à écrire tout seul sans modèle sur l'ardoise. Allez-y.
10. **bis** - Les élèves lèvent leur ardoise.
11. Correction collective : l'enseignant.e écrit le mot-modèle au tableau en l'épelant.
*- Alors le mot « girafe » : la lettre G qui fait le son //, I,R,A et le son /f/ de girafe c'est avec la lettre F et puis un E. La lettre F qui fait le son /f/ comme dans « flamme », « fusée », « fée », etc.
Bravo ! Super ! vous avez très très bien travaillé on passe au mot suivant.*

ANNEXE 4 : Particularités orthographiques, troncations et phrases associées à chaque mot.

Liste son [m]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
comment	comment	son [k] avec c / double m / son [an] avec en / t final muet	Comment t'appelles-tu ?
gomme	gomme	son [g] avec g / double m / e final	Range ta gomme dans ta trousse.
famille	famille	son [f] avec f comme dans fusée / son [j] avec lle comme dans fille, bille...*	La famille se réunit pour Noël.
magique	magique	son [ʒ] : g / son [k] : que	La lampe du génie est magique .

Liste son [an]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
jambe	jambe	son [en] avec am, m devant bpm en français son [g] avec un j comme dans <i>jeudi, judo...</i>	Gaston s'est cassé la jambe .
enfant	enfant enfant	son [en] avec en en début de mot comme dans <i>ensuite, enfin...</i> son [en] avec an en fin de mot comme dans <i>maman</i> présence du -t muet à la fin du mot : même famille que <i>enfantin, enfantillage</i> (même famille de mots)	Un enfant joue dans la cour de récréation.

		son [f] avec f comme dans <i>fée, fusée...</i>	
avant	avant	son [en] s'écrit an comme enfant qu'on a vu hier. présence du -t muet à la fin du mot	Avant de manger, je me lave les mains.
apprendre	apprendre apprendre	présence d'un double -pp son [en] avec en comme dans <i>ensuite</i> présence du -e muet à la fin du mot	Sophie adore apprendre de nouvelles poésies.

Liste son [è]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
belle	belle	double l e final comme <i>elle, Isabelle...</i>	La montagne est belle sous la neige.
jamais	jamais jamais	son [è] avec ai comme dans <i>maison...</i> lettre muette : s son [g] avec un j comme dans <i>judo, jeudi...</i>	Je ne mange jamais de chocolat.
être	être	son [è] avec ê comme dans <i>fenêtre...</i>	Être généreux est une belle qualité.
mère	mère	son [è] avec è comme dans <i>père, frère...</i>	La mère de Jasmine vient la chercher.

Liste son [n]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
bonnet	bon net	double n / son [ɛ] avec et comme dans poulet...	Tu as mis ton bonnet rose et bleu ce matin.
anniversaire	ann iv ers ai re	double n / comme dans année... son [ɛ] avec ai comme dans maison...	C'est l' anniversaire de Max demain !
donner	don ner	double / n / comme dans sonner... son [e] avec er comme dans chanter, manger... <i>NB : il est possible de préciser qu'il s'agit du verbe à l'infinitif</i>	Charlotte veut donner des bonbons à ses amis.
emmener	em men er	son [ɑ̃] avec em / double m / son [e] avec er <i>NB : il est possible de préciser qu'il s'agit du verbe à l'infinitif</i>	Le bus doit nous emmener à Paris.

Liste son [on]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
fond	f ond	son /ɔ̃/ avec on comme dans maison... et présence d'une lettre muette (d)	La pierre est tombée au fond de l'eau.
comprendre	com pr endre	son /ɔ̃/ avec om car présence du P et le son [an] avec en	J'aime comprendre le fonctionnement des fusées.
garçon	gar çon	le son [on] avec on comme dans maison... et présence du c cédille ç sinon cela fait le son /k/. En français on met un ç	Ce garçon est gentil avec tout le monde.

		devant a, o, u pour faire le so /s/ on l'apprendra plus tard.	
maison	maison	le son [ɛ] s'écrit ai et le son [on] s'écrit avec on	Je dois rentrer, mon chat m'attend à la maison .

Liste son [z]			
mot	partie cachée	particularités orthographiques et explications	phrase associée
deuxième	deuxième deuxième	son /e/ qui s'écrit eu /z/ s'écrit x	Mathilde est arrivée deuxième à la course.
chaise	chaise	son /è/ qui s'écrit ai comme dans maison... son /z/ qui s'écrit s car il est entre deux voyelles comme dans casier...	La chaise de mon bureau est confortable.
quatorze	quatorze	son /k/ qui s'écrit qu comme dans quatre son /z: avec un z comme dans quinze, seize...	Ma grande sœur a quatorze ans.
bizarre	bizarre	son /z/ avec z comme dans zèbre double r	Tom se sent tout bizarre ce matin.

Année universitaire 2021-2022

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Auteurs : Caroline CHOUQUET, Virginie POEX, Sabrina VINCENT

Résumé :

Notre travail porte sur l'enseignement de l'orthographe lexicale en cycle 2. L'objectif de cette étude est de mettre en évidence l'impact d'un enseignement explicite en classe sur les performances orthographiques des élèves et de le comparer avec celui d'une autre méthodologie couramment rencontrée, à savoir l'apprentissage des mots laissé comme devoir à la maison. La méthodologie suivie correspond à la réalisation d'une expérimentation de 6 semaines au cours de laquelle, les élèves reçoivent chaque semaine un enseignement explicite en classe portant sur les spécificités orthographiques de la moitié des mots d'une liste à apprendre. L'autre moitié de mots est ensuite ajoutée sans distinction à la liste fournie aux élèves et donnée à apprendre en devoir. La semaine suivante, l'enseignant réalise une dictée reprenant tous les mots de la liste et les résultats sont analysés. Les 48 mots des listes ont été sélectionnés pour leur utilité et difficulté. Les résultats de l'expérimentation, menée sur 126 élèves de CE1 ou CE2, montrent que les performances en dictée sont meilleures pour les mots explicités en classe que pour les autres. Il a ainsi été validé, en conditions réelles, la possibilité de proposer un enseignement explicite de l'orthographe à la fois efficace et équitable.

Mots clés : Orthographe lexicale - Cycle 2 - CE1 - CE2 - Enseignement explicite

Abstract:

The current study concerns lexical orthography acquisition for elementary school students. The experiment conceived aims at testing whether it is more successful to teach explicitly during class time a series of frequent words difficult to spell in comparison to another standard way to do, asking children to learn the words during homeworks. A systematic instruction has been organized for 6 weeks, introducing 2 times a week, half of the words that will be part of a test the week after. The rest of the words are just simply added to the complete test list without any distinction. The results of the tests show that globally, for the 126 children that have taken part of the experiment, scores are better for words that have been previously introduced in class compared to the other words learned at home only. This real conditions experiment validates the possibility of offering explicit teaching of spelling that is both effective and fair for children.

Keywords: Lexical orthography - acquisition - 2nd and 3rd years of primary schools - Explicit teaching