L'enseignement explicite au service de l'apprentissage de l'orthographe lexicale : comment enseigner avec efficience l'orthographe lexicale à des élèves de cycle 2 ?

Mélisande Dziedzic, Manon Verhaeghe

▶ **To cite this version:**

Mélisande Dziedzic, Manon Verhaeghe. L'enseignement explicite au service de l'apprentissage de l'orthographe lexicale : comment enseigner avec efficience l'orthographe lexicale à des élèves de cycle 2 ?. Education. 2022. dumas-03815353

HAL Id: dumas-03815353

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03815353

Submitted on 14 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2021-2022

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

L'enseignement explicite au service de l'apprentissage de l'orthographe lexicale

Comment enseigner avec efficience l'orthographe lexicale

à des élèves de cycle 2 ?

Présenté par Mélisande DZIEDZIC & Manon VERHAEGHE

Mémoire de M2 encadré par Céline POBEL-BURTIN et Marie-Line BOSSE

Sommaire général

1. Partie théorique ……………………………………..…………………………1

1.1. Introduction ………………………………..………………………1

1.2. État de l'art ………………..………………..……………………2

1.3. Problématique ………………….……………..……………………..…16

2. Méthode ………………………………………………..……………………. 17

2.1. Participants …….……………………………..……………………….. 17

2.2. Mise en œuvre matérielle ……………………………..………………18

2.3. Déroulement ……………………………..…………...…………………19

3. Résultats ………………………….……………………………………...…… 22

4. Discussion ………………………….………………………………………..…… 24

4.1. Re-contextualisation …………………………….………….……….…. 24

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures …..…………..……...… 25

4.3. Limites et perspectives …..……………………...…………….…..… 26

5. Conclusion ……………………….....………….……………………….…...29

6. Bibliographie ………………………..………..…………………………..…… 30

7. Annexes

8. Résumés en français et en anglais

9. Les mots-clés

1. Partie théorique

1.1. Introduction

Dans les écoles primaires françaises, l'étude de la langue française représente en moyenne 38% du temps d'enseignement. En cycle 2 et 3, les élèves travaillent principalement quatre compétences : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). En cycle 2, l'initiation à l'orthographe lexicale a lieu dans le cadre de cette dernière compétence.

S'il existe des systèmes orthographiques plutôt réguliers, tels que l'espagnol ou l'italien, pour lesquels les correspondances grapho-phonémiques permettent la transcription correcte de la grande majorité des mots, il n'en est pas de même pour le système orthographique français. En effet, notre système est inconsistant : la mobilisation des correspondances phonèmes-graphèmes ne permet pas, à elle seule, le codage de tous les mots. Les irrégularités du système engendrent donc des difficultés d'apprentissage telles que, la pluralité des transcriptions possibles de certains phonèmes ({s} : seau, garçon, masse, action…) ou encore l'absence de compensation phonologiques pour ce qu'il est couramment appelé "les lettres muettes" (le "t" dans lait, le "h" dans thé, etc.) (Levesque, Gaté, Saint-Pierre Et Mansour, 2015).

Deux façons d'enseigner animent les conditions d'enseignement de l'orthographe : la manière explicite et la manière non-explicite. Certaines réflexions et expériences, précédant la rédaction de ce mémoire, ont fait apparaître que l'apprentissage explicite de l'orthographe serait plus efficace et davantage porteur de sens que l'apprentissage non-explicite, très fréquemment mis en œuvre dans les classes. Aujourd'hui, l'enseignement de l'orthographe lexicale dans les écoles françaises repose principalement sur la distribution de listes de mots, peu ou non explicitées en classe, laissant parfois cet apprentissage à la charge des parents. Chaque famille agit alors en fonction de ses moyens et dispense un apprentissage non-professionnel, plus ou moins explicite, induisant alors de grandes inégalités.

Les dernières évaluations "repères nationales" (évaluations qui visent à évaluer les acquis des élèves de CP et CE1 en français et en mathématiques) ont permis au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports d'observer deux états de faits : les élèves

ayant débuté leur CE1 en 2021 avaient, en septembre, une bonne compréhension de l'écrit mais des difficultés pour lire à voix haute et écrire des mots (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). Parmi les huit compétences observées dans le cadre de ces évaluations, "*Écrire des mots dictés"* fait partie des trois compétences pour lesquelles les acquis des élèves sont les plus faibles. Au regard de ces constats, en tant qu'enseignant, s'interroger et chercher des modalités plus efficaces d'enseignement de l'orthographe lexicale est une réflexion pertinente, du point de vue de la performance et de l'équité. **Quelles pratiques pédagogiques mettre en place pour proposer un apprentissage efficace et équitable de ces connaissances orthographiques ?**

S'appuyant sur les réflexions et l'expérience menée par Michel Fayol et al. en 2013, ce mémoire présentera, dans un premier temps, une partie théorique relative à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Dans un second temps, seront exposés la méthodologie et les résultats de l'expérience ici mise en œuvre. Une réflexion sur les limites et les perspectives de cette expérience viendront clôturer cet écrit.

1.2. État de l'art

1.2.1. Un peu d'histoire et d'actualité

L'écriture est une invention humaine et dynamique (Brissaud, Cogis et al., 2011). Si l'on estime la naissance de l'écriture à la fin du IV^{e} millénaire avant Jésus-Christ, elle n'est toutefois pas une création apparue subitement. Les inscriptions préhistoriques pariétales découvertes dans de nombreuses grottes dans le monde entier en attestent : l'écriture est une pratique culturelle précoce qui, au fil des millénaires, a évolué en fonction des besoins des Hommes (Brissaud, Cogis et al., 2011). De l'Antiquité à nos jours, les nombreuses sociétés humaines ont répondu à des demandes économiques, politiques et sociales en associant à leur langue, une écriture sans cesse en évolution (Brissaud, Cogis et al., 2011). Créations et transformations ont façonné et façonnent encore les langues parlées et écrites.

En 2022, 170 nouveaux mots ont fait leur apparition dans les dictionnaires français. Pour la première fois depuis des dizaines d'années, une grande partie de ces 170 nouveaux mots a été liée à un unique thème : la pandémie de Covid-19 (Moghaddam, 2021).

Quatorzaine, déconfinement, distanciation physique, cluster, télétravail, asymptomatique… Journaliste pour le site internet de France Culture, Fiona Moghaddam nous porte, en mai 2021, les mots de Carine Girac-Marinier, directrice du département Dictionnaire et Périscolaire aux éditions Larousse : *"Lors des deux grandes Guerres mondiales, tout un vocabulaire très spécifique était apparu et avait envahi la langue française. Mais évidemment, les guerres avaient duré plus longtemps... Je pense que dans les périodes très dures pour la société française et l'humanité en général, on crée beaucoup de mots."* (Moghaddam, 2021).

Comme le précise Jean-Pierre Jaffré, l'écriture ne progresse pas mais elle subit des variations en fonction du contexte géolinguistique et des structures linguistiques que les sociétés sont amenées à privilégier (phonèmes, syllabes, morphèmes) (Brissaud, Cogis et al., 2011). Le temps et l'espace font donc varier les écritures des différentes civilisations, sociétés, des différents pays (Brissaud, Cogis et al., 2011). Et, de millénaires en millénaires, de siècles en siècles et d'années en années, des langues sœurs comme le français, l'italien, l'espagnol ou même l'anglais voient s'accroître leurs différences, elles s'éloignent mais se croisent aussi.

Le français a longtemps offert ou imposé - question de point de vue - des mots à la langue anglaise. *"En écrasant le roi anglo-saxon Harold, en 1066, le duc normand Guillaume coiffe la couronne à Westminster et impose ses ministres, sa cour, ses codes et sa langue à tout le royaume."* (Fourny, 2020). Aujourd'hui, un tiers des mots anglais seraient issus du français (Fourny, 2020). Si le français a bâti une part non-négligeable de la langue anglaise, la mondialisation de nos échanges économiques et socioculturels a fait de l'anglais une langue qui transpire dans de nombreuses langues. Sans avoir envahi nos dictionnaires, la langue anglaise s'immisce d'années en années un peu plus dans la langue française. En 2013, Patrick Vannier, membre du service du dictionnaire de l'Académie française, a expliqué pour le journal en ligne Slate.fr cet effet : *"Langue mondiale d'usage pratique, l'anglais (principalement l'anglo-américain) exerce une forte pression sur toutes les autres langues."* Il ajoute : "*Un Dictionnaire des mots anglais du français de 1998 (...) évalue les emprunts de l'anglais à 4% ou 5% du lexique français courant."* (Cziffra, 2013).

Les liens entre les sociétés et leurs cultures, les événements et les besoins contemporains à notre existence, génèrent un ensemble de nouveaux mots qu'il nous faut alors apprendre à correctement orthographier.

1.2.2. Définition de l'orthographe

→ Orthographe : étymologie et définition

Aujourd'hui, l'encyclopédie Universalis définit l'orthographe tel que : *"Le terme orthographe, en latin "orthographia" (composé des éléments d'origine grecque orthos « correct » et graphia « graphie »), a le sens propre « d'écriture correcte » et implique de par sa composition la notion de norme. L'orthographe est la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique, adopté à une époque donnée, et en conformité avec les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique."* (Biedermann-Pasques & Jejcic, s. d.).

Nina Catach, linguiste et historienne ayant consacré toute sa carrière à l'histoire et la structure de l'orthographe du français, donne en introduction de son *Que sais-je ?,* publié en 1978, des informations intéressantes au sujet des origines de l'orthographe du français. Tout comme l'encyclopédie Universalis, elle commence par expliciter les origines étymologiques de ce mot composé de deux mots grecs, mais ne s'arrête pas là. Elle précise que, contrairement à ce que l'on pense souvent, l'orthographe du français n'est pas la seule à contenir un problème de correspondance entre le signe et le son, entre le son et le signe (Catach, 1998). Elle accorde tout de même au français une part de "*mystère"* dont les origines seraient dûes à une transformation brutale ayant eu lieu au XIII^{e} siècle. Notre orthographe serait passée d'une écriture "romane" proche de ses sœurs italiennes et espagnoles à une écriture "idéographique" (Catach, 1998). Toujours selon Nina Catach, les critères alphabétiques classiques alors énoncés dans la *Grammaire de Port-Royal* en 1660 n'ont plus été pleinement respectés :

1. *"que toute figure marquât quelque son, c'est-à-dire, qu'on écrivît rien qui ne se prononcât ;*
2. *"que tout son fût marqué par une figure ; c'est-à-dire, qu'on ne prononcât rien qui ne fût écrit ;*
3. *"que chaque figure ne marquât qu'un son, ou simple, ou double : car ce n'est pas contre la perfection de l'écriture qu'il y ait des lettres doubles, puisqu'elles la facilitent en l'abrégeant ;*

4. *“qu’un même son ne fût point marqué par différentes figures…”*(Catach, 1998) (Arnauld & Lancelot, 1969).

L’écriture du français devient alors une écriture à deux niveaux : à la notation des sons, s’ajoutent une notation sémiotique, une notation porteuse de sens. “*La plupart des langues anciennes et modernes présentent des écritures (...) qui tiennent compte non seulement du son, mais du sens.”* (Catach, 1998). Nina Catach illustre ce point avec cette citation issue de la Grammaire de Port-Royal : *“Il y a certaines lettres qui ne se prononcent point, et qui ainsi sont inutiles quant au son, lesquelles ne laissent pas de nous servir pour l’intelligence de ce que les mots signifient…”* (Catach, 1998) (Arnauld & Lancelot, 1969). Il est visible ici que toute la beauté (pour ceux qui apprécient lui donner cet attribut) mais aussi tout le problème de l’orthographe du français reposent en ces mots. L’orthographe du français est une discipline compliquée et délicate que tout prétendant à l’usage doit, de plus, aborder via un double aspect : sa facette lexicale et sa facette grammaticale.

→ Deux types d’orthographe : l’orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale

Avant de préciser ce que sont l'orthographe lexicale et l’orthographe grammaticale, il est important de préciser que l’orthographe française prend appui sur deux fondements. D’une part, **le principe phonographique**, qui apparaît être le plus manifeste, mais aussi **le principe sémiographique** (Catach, 2003 ; Catach *et al.*, 2008).

Le principe phonographique *“correspond à l'utilisation des 26 lettres de l'alphabet, des accents et de la cédille pour transcrire des unités sonores, les phonèmes, qui composent des syllabes orales qui elles-mêmes composent les mots.”* (Ministère De L’Éducation Nationale Et De La Jeunesse, 2018). Cette dimension phonographique est une tendance fondamentale du français et c’est pour cela qu’elle prend très tôt une part importante dans les écrits des jeunes élèves qui s’en emparent pour pouvoir établir une communication minimale à l’écrit : nous les invitons souvent à écrire *“comme ça se prononce*” (Cogis, 2005).

Le principe sémiographique, lui, ne fait pas référence aux sons, mais au sens (grammatical et lexical) des signes écrits, au sens véhiculé par les lettres elles-mêmes. Ces deux principes sont à l’origine du plurisystème de notre orthographe, qui prend appui sur les graphèmes. Les graphèmes se hiérarchisent suivant trois catégories principales : **les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes**. Aussi, d’après Danièle Cogis

(Cogis, 2005), il est possible de parler d'une quatrième catégorie, celle des graphèmes "non-fonctionnels", c'est-à-dire les graphèmes étymologiques et historiques dont la suppression n'impacterait pas les fonctions relatives aux catégories précédemment citées : les fonctions phonographiques, morphographiques et distinctives.

Une fois ces deux principes fondamentaux explicités, **il est temps d'examiner les adjectifs qui définissent la nature bipartite de l'orthographe : lexicale et grammaticale**.

Définir ce qu'est l'orthographe lexicale n'apparaît pas comme une évidence puisque selon certains auteurs ce terme ne renvoie pas exactement à la même chose. Julie Duchesne et Sophie Piron (J.Duchesne, S.Piron, 2015) ont étudié et mis en confrontation les travaux de plusieurs auteurs :

- selon Paret (M-C Paret, 2010) et Simard (Simard, 1995), l'orthographe lexicale désignerait "une association *sons-graphies* au sein d'un mot donné";
- selon Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste & Yaguello, 2003) ou encore Manesse et Cogis (Manesse et al., 2007) "l'orthographe lexicale concerne l'association *sons-graphies-sens* pour une unité lexicale";
- selon Grevisse et Goosse (Grevisse & Goosse, 2007) ou encore Cogis (Cogis, 2005), elle peut être *"appréhendée comme la façon d'écrire un mot, tel qu'il est consigné dans le dictionnaire"* ;
- et enfin selon Catach (Catach, 2003) ou Simard (Simard, 1995) *"la caractérisation de l'orthographe lexicale est liée au plurisystème de l'orthographe française"*.

Malgré leur différence de point de vue, toutes ces analyses s'accordent sur le fait que l'orthographe lexicale renvoie à la façon d'écrire un mot en tant qu'unité du lexique, et ce, contrairement à la deuxième branche de l'orthographe, celle rattachée à la grammaire.

En effet, **l'orthographe grammaticale**, elle, se définit couramment comme étant un principe qui consiste à accorder les mots à l'intérieur d'une phrase ou d'un texte. Pour certains auteurs, tels que Manesse et Cogis (Manesse et al., 2007) par exemple, elle se réfère aux marques morphologiques et aux règles d'accord. Dans *Orthographe : à qui la faute ?*, Manesse et Cogis la définissent d'ailleurs ainsi : *"L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue."* (Manesse et al., 2007).

Il y a donc au sein de l'orthographe, **deux types d'orthographes qui**, bien que différentes, **apparaissent comme tout à fait complémentaires** au travers de leur fonction. L'explicitation de Michel Fayol, en 2003, au sujet de la différence entre ces deux orthographes synthétise et met en lumière de façon explicite l'enjeu de chacune, à savoir : *"L'orthographe lexicale a ceci de particulier qu'elle relève plutôt de la mémorisation quand l'orthographe grammaticale relève plutôt de l'analyse et de la compréhension de la règle."*.

1.2.3. Lien orthographe / lecture

Cela peut sembler surprenant mais, pour certains enfants, l'apprentissage de l'orthographe débute bien avant l'entrée à l'école (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019). Le jeune enfant, au contact des mots dans diverses situations de la vie quotidienne, comprend, parfois avant ses 3 ans, que ces écritures, ces symboles auxquels il est fréquemment confronté sont porteurs de sens et respectent des règles. Et c'est bien souvent, lors de situations de lecture, quelles que soient leurs formes et quels que soient leurs objectifs, que les premiers questionnements de l'enfant, pas encore élève, pas encore lecteur, ont lieu.

Lorsque que l'on aborde donc le sujet de l'enseignement de l'orthographe, il est nécessaire de rappeler que celui-ci est intimement lié à l'apprentissage de la lecture. En effet, si lire c'est associer une dimension phonologique et sémantique, c'est aussi bien évidemment y ajouter une dimension visuelle (Vayssié, 2021), association qui peut avoir lieu de manière implicite.

Fayol et al. indiquent en 2013 que "*De nombreux travaux conduits au cours des deux dernières décennies ont étayé la thèse selon laquelle l'acquisition de la forme orthographique des mots s'effectue essentiellement par le biais du déchiffrage (Share, 1995, 1999)"* (Fayol et al., 2013). Ils continuent en ajoutant que "*ce traitement plus ou moins répété (personne ne sait exactement combien de déchiffrages sont nécessaires) entraînerait la mémorisation des formes orthographiques sans que les lecteurs aient à s'en soucier"* (Fayol et al., 2013). Grâce à la lecture, via un traitement visuo-graphique des mots, les enfants augmentent leur fréquence d'exposition aux mots. Processus indépendant d'une recherche

explicite des correspondances grapho-phonologiques, ce traitement visuel leur permet, en auto-apprentissage, de développer des connaissances sur les caractéristiques graphémiques des mots (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019).

L'école, qui dès la maternelle fait de l'enfant un élève, introduit progressivement l'enjeu d'une maîtrise des correspondances phonèmes-graphèmes. Cette maîtrise grapho-phonologique peut être considérée comme l'une des conditions essentielles du développement des habiletés orthographiques (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019) mais elle n'est pas la seule. La seule connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes ne suffit pas à orthographier correctement les mots en français : des connaissances orthographiques et morphologiques doivent également être élaborées et mobilisées (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019). La lecture, et le contact régulier aux mots qu'elle rend possible, permet en partie de construire ces connaissances. La fréquence à laquelle un jeune élève est au contact de certains mots est un point d'observation intéressant.

Il va sans dire qu'un jeune écolier n'est pas exposé de la même manière, à la même fréquence à tous les mots qu'il côtoie au quotidien. Il en rencontre certains beaucoup plus souvent que d'autres. Des chercheurs ont montré que plus un élève rencontre des mots en particulier, mieux il les orthographie (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019). La fréquence lexicale (c'est-à-dire la fréquence d'occurrence des formes orthographiques au sein d'un corpus large adapté à la population-cible) a un impact sur les performances orthographiques, les élèves orthographiant mieux les mots fréquents de la langue, que les mots non-fréquents (Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É., 2019).

La lecture-compréhension est donc une parfaite partenaire de l'étude de la langue. À force de contacts de plus en plus réguliers, les élèves de cycle 2, dans les phases d'encodage, bien qu'ils commencent par associer de manière graphophonémique (un phonème = un ou plusieurs graphèmes), finissent par intégrer progressivement que les graphèmes, dans notre plurisystème graphique, sont aussi porteurs d'autres informations (Vayssié, 2021) et donc que leur usage est à manier avec soin et réflexion.

Mais si **la lecture** semble avoir un rôle majeur dans l'apprentissage de l'orthographe, elle **n'est pas une baguette magique**. En tant qu'enseignant, il est important d'**être lucide vis-à-vis des grandes disparités de temps annuel dédié à la lecture de chacun de nos élèves**.

En mars 2021, **l'étude sur *"Les français et la lecture"*** commandée par le Centre National du Livre à IPSOS indiquait, par exemple, que :

- le temps dédié à la lecture est en baisse chez les 15-24 ans ;
- de nombreux français restent éloignés de la lecture parce que les livres ne font pas partie de leur environnement socio-culturel, qu'ils subissent le barrage de la langue ou parce qu'ils se trouvent "empêchés" (Centre National du Livre & IPSOS, 2021).

Figure 1. Tweet du 9 mars 2022 de Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale (Blanquer, 2022).

Des études révèlent aujourd'hui que 20 % des élèves français maîtrisent mal les savoirs fondamentaux à la sortie de l'école primaire et une étude PISA indique que 30 minutes de lecture quotidienne permettraient des progrès significatifs en français (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). Face à ces constats, le président de la République, M. Emmanuel Macron, et son Ministre de l'Éducation Nationale, M. Jean-Michel Blanquer, ont déclaré la lecture comme "Grande Cause Nationale" : *"En*

déclarant la lecture grande cause nationale, l'ambition est de mettre la lecture au cœur de la vie de tous les Français en portant une attention plus particulière aux plus jeunes et à ceux qui en sont éloignés" (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021).

Nos élèves, tout comme "les français", n'ont pas tous été régulièrement au contact de livres depuis leur plus jeune âge et / ou n'ont pas tous le même temps hebdomadaire dédié à la lecture. Bien que les activités de lecture-compréhension, de rallye lecture, de quart d'heure lecture, de lecture offerte, etc. soient aujourd'hui monnaie courante, à la vue des bagages hétérogènes des élèves, il n'est pas possible de compter pleinement sur cette activité, qu'elle soit scolaire ou de loisir, pour faire de nos élèves de parfaits scripteurs.

Le système orthographique complexe du français, associé aux différences interindividuelles et aux variations de performances sur certains mots plus complexes à orthographier (même pour les bons lecteurs-orthographieurs) (Fayol et al., 2013), rend la tâche orthographique difficile et un apprentissage implicite de celle-ci via la lecture ne suffit pas (Fayol et al., 2013).

1.2.4. Enjeux

En 1998, Nina Catach précise lorsqu'elle introduit l'importance d'une réflexion pédagogique dans son *Que sais-je ?* sur l'orthographe que *"l'orthographe du français est une orthographe difficile, et le restera."* (Catach, 1998). De quoi vous donner envie de vous épuiser à apprendre - *ou faire apprendre* - cette maudite orthographe !
Mais si les professeurs consciencieux, de toutes époques, se sont évertués, s'évertuent et s'évertueront encore longtemps (espérons-le) à faire apprendre à leurs élèves l'orthographe, c'est que les enjeux doivent être de taille, non ? **Quel est l'intérêt de bien savoir orthographier ? À quoi cela sert-il d'apprendre l'orthographe ?** Ou, comme le dit Alain Bentolila dans *L'orthographe, un casse-tête chinois ?* : *"Qu'est-ce que cela change dans la vie d'un homme ou d'une femme ou d'un enfant de savoir agencer les mots avec rigueur et élégance, ou de savoir mettre en mots sa penseé pour un autre ?"* (Bentolila & Binisti, 2013).

Tout l'enjeu est là : ***"savoir mettre en mots sa pensée pour un autre"***. Quel objectif plus noble que celui-ci ?

Il est important de se rappeler que, en matière d'orthographe, ce qui fait la compétence d'un individu au final, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite (Vayssié, 2021). Lors de cette tâche, qui peut s'avérer très simple pour certains et extrêmement complexe pour d'autres, la multiplicité des éléments à combiner peut poser problème (Vayssié, 2021). L'objectif final de tout professeur des écoles est de faire en sorte que ce travail combinatoire passe d'un exercice sybillin, à un exercice enfantin, pour donner à l'enfant d'aujourd'hui, toutes les chances d'être un adulte scripteur serein demain.

1.2.5. Méthodes et efficacités

Comme cela a déjà été mentionné, le système orthographique français est un des systèmes les plus difficiles à apprendre. Si on part du fait que le système idéal ou facile d'accès serait un système où une lettre est associée à un phonème, alors notre système apparaît bel et bien comme complexe puisque peu de mots s'orthographient tels qu'ils se prononcent (Brissaud & Cogis, 2011). Une des raisons majeures de sa complexité est qu'il comporte plus de phonèmes qu'il ne contient de lettres. Ainsi, on peut observer que le son [in] peut être transcrit de multiples manières : in (42%), en (33%), ain (17%), im (5%), ein (3%), aim, ym, un, yn, eim. Le système orthographique français comporte de nombreux phonèmes ayant pour correspondance plusieurs graphèmes. S'ajoute à cela le fait que certains graphèmes s'associent à différents phonèmes, que la langue française comporte des lettres muettes et qu'il y a des marques morphologiques sans correspondance phonologique (Fayol, 2009).

Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe lexicale nécessite la transmission simultanée de connaissances phonologiques, morphologiques (composition des mots) et graphotactiques (repérage des régularités). Pour favoriser cet apprentissage et rendre plus aisée la mémorisation de mots, il est possible d'agir sur le choix de ceux donnés à apprendre, et ce, dès le cycle 2. Il est possible, par exemple, de commencer par des mots dits *fréquents* ou encore de communiquer des stratégies de mémorisation.

Plusieurs approches peuvent être appréhendées pour engager et faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Bien que les études sur l'enseignement de l'orthographe soient peu nombreuses (au regard du nombre d'études dans d'autres domaines relatifs à l'étude du français), il a tout de même émergé au fil des siècles et des années, des manières variées d'enseigner l'orthographe. Fiers descendants de leurs prédécesseurs, les enseignements d'aujourd'hui font le choix d'appliquer auprès de leurs élèves des méthodes plus ou moins implicites ou explicites.

→ Enseignement implicite et Enseignement explicite

Selon Le Trésor De La Langue Française Informatisé, la notion d'explicite est définie comme étant quelque chose *"Qui est nettement et complètement formulé, sans aucun doute possible"* et la notion d'implicite comme quelque chose *"Qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite" (le Trésor De La Langue Française Informatisé, s. d.)*

Ainsi, d'un côté l'enseignement explicite induit que l'on définisse clairement et spécifiquement l'apprentissage, c'est-à-dire que son contenu et sa finalité soient précisés ouvertement. En revanche, les apprentissages opérés de manière implicite signifient qu'ils sont utilisés et appliqués sans être nommés, détaillés et explicités ouvertement.

→ Enseignement explicite : Différentes méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale

a) L'approche visuo-sémantique

L'approche visuo-sémantique est une méthode qui met l'accent sur la mémorisation visuelle de particularités orthographiques (Valdois, De Partz, Seron, 2003). Elle a été imaginée dans les années 90, par des orthophonistes et des neuropsychologues afin de rééduquer des patients dysorthographiques. Il apparaît aujourd'hui que cette méthode peut être bénéfique auprès de personnes ne rencontrant pas ce type de difficultés.

L'orthographe illustrée peut **illustrer une règle orthographique** (par exemple, celle qui précise que *n devient m devant m, p et b*), peut permettre de **retenir une orthographe irrégulière** (par exemple, dessiner une échelle à la place du "h" de haut) ou encore de **distinguer des homophones** (pour le mot "ballet", des jambes de danseuse représentent les "ll" et pour le mot "balai", un dessin de balai remplace l'unique "l" de ce mot). Internet et de nombreux ouvrages destinés aux enseignants du 1er degré proposent des illustrations permettant de mettre en couleur et en lumière un grand nombre de particularités orthographiques.

Figure 2. Exemple d'illustration permettant d'expliciter la différence entre les 2 homophones que sont "ballet" et "balai" (Edumoov, 2021).

Ces représentations peuvent être reprises d'outils développés par des pédagogues et des enseignants, mais peuvent aussi être imaginées et conçues par les élèves afin de les engager un peu plus activement dans leur apprentissage. Il s'agit alors de faire comprendre la signification du mot, de faire émerger ses particularités / ses difficultés orthographiques, puis d'imaginer et faire un dessin qui reprend la signification du mot ainsi que ses particularités. Autrement dit, c'est une approche qui donne accès à des moyens mnémotechniques à la fois visuels et sémantiques, avec un appui sur du matériel ludique créé ou à créer.

b) L'approche morphologique

Il existe une autre méthode, qui peut s'avérer complémentaire à l'approche visuo-sémantique : l'approche morphologique. La morphologie dérivationnelle concerne la formation et la construction des mots. Cette méthode fait appel et se réfère aux mots de la même famille que celui étudié, tout en s'appuyant sur ses particularités. Elle permet d'étudier les relations entre les mots d'une même famille. Ainsi, la mise en pratique des connaissances

et des stratégies relatives à la morphologie rendent plus accessible la représentation et l'écriture orthographique des mots.

Cette approche part du postulat qu'un enseignement explicite des connaissances et des stratégies morphologiques serait nécessaire, car ces connaissances et stratégies n'émergeraient que rarement de manière intuitive, bien qu'elles soient pourtant indispensables pour qu'un élève orthographie correctement. C'est ce qu'avancent et expliquent Nathalie Chapleau, Line Laplante et Monique Brodeur : *"L'orthographe est une composante importante de l'écriture (...) la morphologie dérivationnelle est essentielle pour produire certains mots écrits avec précision, cette stratégie doit faire l'objet d'un enseignement systématique afin de proposer au scripteur un éventail de moyens pour produire les mots écrits avec justesse."* (Chapleau, Laplante et Bordeur, 2014).

c) Autre approche : l'orthographe négociée

En complément de ces approches, il est possible d'ajouter comme autre moyen d'aborder l'orthographe lexicale, la méthode de l'orthographe négociée. Dans cette approche, il est premièrement demandé aux élèves de s'interroger individuellement sur l'orthographe d'un mot ou d'un ensemble de mots et d'émettre des hypothèses quant à leur orthographe. À la suite de cela, en binôme ou en trinôme, les groupes formés confrontent leurs propositions et les justifient en fondant leurs arguments sur leurs connaissances du système orthographique. Par ce biais, les enfants sont acteurs de leurs apprentissages et sont moins passifs. Ils sont placés dans une posture de recherche, d'argumentation qui valorisent leurs connaissances préalables et permet l'apprentissage par les pairs. Cette approche encourage considérablement les élèves à la mémorisation de l'orthographe de mots en élargissant leur lexique.

d) L'approche de M. Fayol et al. : une autre forme d'apprentissage systémique

Les approches visuo-sémantiques, morphologiques ainsi que celle de l'orthographe négociée, grâce à leurs différences, peuvent s'avérer complémentaires. Bien que dissimilaires, ces approches font apparaître de manière assez évidente que, pour leur adeptes, un entraînement systématique quelque soit sa nature, couplé à des confrontations régulières et

à des exercices de transcriptions graphiques, permettent un apprentissage plus pertinent de l'orthographe lexical.

L'approche proposée en 2013 par Michel Fayol et al. part de ce même type de couplage "entraînement systémique + transcriptions graphiques". L'expérience présentée par Michel Fayol et al. dans *Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale*, (Fayol et al., 2013) propose de mettre en lumière avec les élèves les particularités orthographiques de mots très fréquemment rencontrés et ce, de manière explicite, grâce à un protocole ritualisé d'apprentissage d'un mot.

1.2.6. Zoom sur l'expérience de Fayol et al.

Michel Fayol, Frédérique Grimaud et Marianne Jacquier ont mené une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe afin ***"d'étudier dans quelle mesure il est possible et efficace d'enseigner explicitement les formes orthographiques (lexique) difficiles à des enfants de CE1 en situation de classe."*** (Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013).

Cette expérience d'enseignement explicite de mots a été effectuée auprès de 6 classes de CE1 issues de 5 écoles élémentaires différentes, pour un total de 68 élèves. Il a été défini un groupe expérimental de 46 élèves et un groupe contrôle de 22 élèves. Le groupe total d'élèves, toutes classes confondues, était de 79 au départ. Finalement, 68 élèves ont participé à l'étude. Ils ont été choisis en fonction de leur niveau et de leur âge pour qu'ils soient relativement similaires, et de leur sexe pour une mixité équilibrée.

En ce qui concerne le matériel, le choix des mots a été effectué en plusieurs étapes et a pris appui sur plusieurs critères. Les enseignants ont retenu 33 mots, jugés nécessaires et à la fois difficiles, en s'appuyant notamment sur leur fréquence et leur consistance.

Enfin, la mise en place et le déroulé de la procédure ont été établis à partir d'un programme d'une durée de 6 semaines, débutant après les vacances de février et prenant fin aux vacances d'avril. Pour mener à bien ce protocole, 3 nouveaux mots ont été introduits à chaque séance d'apprentissage et une reprise systématique et des retours réguliers sur les

items abordés précédemment ont eu lieu. Chaque enseignant a suivi le protocole fourni, dispensant à leurs élèves un entraînement systématique.

Le point de départ de la rédaction de ce mémoire est une proposition de Céline Pobel-Burtin et Marie-Line Bosse : reproduire pendant 6 semaines une version très similaire de cette expérience auprès de nos 6 classes respectives.

1.3. Problématique

L'orthographe est une connaissance primordiale à acquérir : elle est essentielle, autant pour mener à bien d'autres apprentissages que pour envisager un épanouissement général et une intégration sociale.

La maîtrise, ou plutôt la bonne connaissance de l'orthographe, permet d'écrire de façon correcte et donc de communiquer par écrit avec aisance. Elle est aussi un facteur clé permettant aux élèves de développer et d'acquérir un niveau de lecture rapide, efficace et porteur de sens, en donnant accès à une bonne compréhension. En ce sens, la maîtrise de l'orthographe, ou encore l'acquisition des multiples connaissances orthographiques, est, de manière inévitable, l'**un des enjeux majeurs des écoles actuelles**.

Si cette priorité paraît être une évidence, il n'en demeure pas moins que l'orthographe française est particulièrement complexe, difficile et que son enseignement l'est tout autant. Face à cette difficulté que représente l'apprentissage et l'enseignement de notre orthographe, mais également face aux enjeux qui les accompagnent, **il est pertinent de s'interroger sur les pratiques pédagogiques et les dispositifs mis en œuvre dans les écoles d'aujourd'hui**. Sont-ils efficaces ? Peut-on les améliorer ?

Ces constats et questionnements nous ont conduit, nous, groupe de professeurs des écoles stagiaires de l'INSPE de Bonneville, à nous questionner de la manière suivante : **Quelles pratiques pédagogiques mettre en place pour proposer un apprentissage efficace et équitable de connaissances orthographiques ?** Quelle(s) approche(s) ou

méthode(s) permettraient à des élèves de cycle 2 d'acquérir et d'automatiser de manière plus efficace la mémorisation et l'orthographe des mots ?

Ne pouvant explorer tous les possibles dans le cadre de ce mémoire, c'est l'expérience de M. Fayol, F. Grimaud et M. Jacquier, qui nous a été donnée comme point de départ par nos tuteurs universitaires. En 2013, M. Fayol, F. Grimaud et M. Jacquier admirent et validèrent le postulat suivant : l'introduction d'un entraînement explicite et systématique de l'orthographe aurait pour effet un apprentissage plus stable et plus durable d'un groupe d'items (mots) présentés (Fayol et al., 2013). La mise en place d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale en classe permettrait alors une meilleure mémorisation orthographique des mots, et ce, contrairement à la pratique pédagogique fréquente qui consiste à faire apprendre, en autonomie, des mots à la maison par l'intermédiaire des devoirs.

C'est donc en partant de ce même postulat, qu'a commencé notre aventure scientifique et pédagogique autour de l'orthographe lexicale : **dispenser, de concert pendant 6 semaines, à un même groupe d'élèves, un enseignement explicite et un enseignement non-explicite**, recueillir ensuite les performances propres à ces deux méthodes, pour enfin en tirer quelques modestes conclusions.

2. Méthode

Afin de questionner, valider ou d'invalider le postulat présenté précédemment, nous avons mis en place et mené une expérimentation collective. Nous, neuf professeures des écoles stagiaires de Haute-Savoie, avons fait vivre à 127 de nos élèves, une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale.

2.1. Participants

Le groupe expérimental compte 127 élèves issus de 5 classes de CE1 et de 1 classe de CE1-CE2, situées dans 6 écoles publiques différentes en Haute-Savoie. Ces écoles sont localisées en zone urbaine ou rurale et aucune n'est située en zone dite "sensible".

L'échantillon de participants est composé d'un public hétérogène, les élèves étant issus de milieux sociaux variés : favorisé, moyennement favorisé ou encore défavorisé. L'échantillon d'élèves est composé de 113 CE1 et de 14 CE2, avec un nombre de 60 filles et 67 garçons. L'âge moyen des élèves est de 91 mois, soit 7 ans et 7 mois. Les participants les plus jeunes ont 84 mois (7 ans) et les élèves les plus âgés ont 105 mois (8 ans et 9 mois). Enfin, après échanges, nous avons pu affirmer qu'au sein de l'échantillon sur lequel a été mené l'expérimentation, les niveaux des élèves en termes de compétences orthographiques sont hétérogènes : certains élèves étant d'excellents scripteurs-orthographieurs, d'autres rencontrant de grandes difficultés sur cette compétence.

2.2. Mise en œuvre matérielle

Les mots retenus pour l'expérience l'ont été en plusieurs étapes. L'objectif ? Obtenir 6 listes de mots équilibrées et pertinentes au regard des besoins de nos jeunes participants.

Dans un premier temps, collectivement, une liste de mots a été élaborée à partir des méthodes utilisées par certaines enseignantes de notre groupe de recherche. Cette première liste ayant été créée pour le bon déroulement des apprentissages orthographiques de nos élèves, nous avons tenté d'exclure au maximum les sons préalablement étudiés par certaines classes.

La deuxième mouture de la liste ainsi obtenue comptait alors 84 mots. Parmi les 84 mots récoltés, 48 mots ont été sélectionnés en fonction de leur fréquence et de leur inconsistance. La fréquence d'un mot est définie par le nombre d'occurrence de ce mot au sein d'un corpus déterminé. L'inconsistance orthographique renvoie quant à elle, à la variabilité de transcriptions d'un même son (Hazard, 2009). Ces deux données ont été obtenues grâce à l'accompagnement de Marie-Line Bosse, enseignante-chercheuse à l'Université Grenoble Alpes. Cette dernière s'est servi de l'outil *eManulex*, version électronique de *Manulex* créée par Bernard Lété, Professeur de Psychologie Cognitive et Éric Ortega, développeur. "*Manulex est une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 millions de*

mots). Les listes de fréquences de mots sont fournies pour trois niveaux d'expertise de la lecture : le CP (6 ans) où se construit le lexique de l'enfant sur la base de la médiation phonologique, le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (CE2-CM2, 8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. Un quatrième niveau est constitué par le regroupement de l'ensemble des manuels du CP au CM2 représentant ainsi l'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire." (Ortéga & Lété, 2010).

Lors du tri des 84 mots via *eManulex*, nos objectifs étaient :

- Obtenir 2 listes de 24 mots ayant les mêmes moyennes de fréquences et moyennes de degré de consistance.
- Obtenir, pour chaque semaine, 8 mots contenant le son cible désiré, 8 mots qu'il serait possible de diviser en 2 groupes de 4 mots ayant eux aussi en moyenne la même fréquence et degré de consistance.

Le choix des mots a été réfléchi au regard des attentes suivantes : fréquence utile, consistance plus ou moins difficile, avec plus ou moins de particularités orthographiques. Marie-Line Bosse est parvenue à répondre à nos besoins et nous avons pu proposer aux élèves participants, pendant 6 semaines, 6 listes de 8 items.

2.3. Déroulement

L'expérience s'est déroulée pendant 6 semaines. La majorité des classes ont commencé l'expérience après les vacances de Noël.

Chaque semaine, parmi les 8 mots de chaque liste, 4 mots ont fait l'objet d'un apprentissage explicite et 4 autres mots, non. **Les 4 autres mots qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicite** ont été lus en classe, leur sens a rapidement été présenté et ils ont été donnés à *"apprendre à la maison"*. Les particularités orthographiques de ces 4 mots à apprendre n'ont pas été évoquées. **Les 4 autres mots ont été enseignés de manière explicite**. Ils ont chacun donné lieu à une présentation interactive suivant un protocole précis. Ce protocole, inspiré du protocole de Fayol, Grimaud et Jacquier (Fayol et al., 2013), a été élaboré de manière collective par les professeures des écoles stagiaires du groupe de

recherche, Celine Pobel-Burtin, formatrice à l'INSPE de Bonneville, et Marie Line Bosse, enseignante-chercheuse à l'Université Grenoble Alpes.

Le protocole d'enseignement explicite se déroulait sur deux jours, tel que :

Jour n°1 - Séance de 20 minutes

1. L'enseignant.e présente à l'oral le mot-modèle en contexte dans une phrase.

2. L'enseignant.e écrit le mot-modèle au tableau en lettres cursives (sans déterminant) et en l'épelant.

3. Les élèves lisent tous ensemble et à voix haute le mot-modèle.

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.
   Faire référence, si possible, aux mots de la classe ou à des mots rencontrés lors d'activités dans d'autres disciplines.
   NB : Lors de cette étape, l'enseignant.e met en évidence la ou les particularité(s) du mot-modèle. Par exemple : compter

5. Les élèves copient le mot-modèle une fois sur leur ardoise.

5. ***bis*** *- Les élèves lèvent leur ardoise.*

6. Correction collective : l'enseignant.e demande aux élèves de corriger sur leur ardoise en rappelant, si besoin, les particularités orthographiques.

7. Troncation : l'enseignant.e cache le début ou la fin du mot-modèle écrit au tableau.

8. Écriture par complétion : les élèves écrivent le mot-modèle en entier sur leur ardoise.
   Différenciation : Pour les élèves qui auraient des difficultés d'écriture (lenteur, dysgraphie…), leur demander de dicter le mot-modèle dans l'oreille et l'écrire pour lui sur l'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.

10. ***bis*** *- Les élèves lèvent leur ardoise.*

11. Correction collective : l'enseignant.e écrit le mot-modèle au tableau en l'épelant.

Jour n°2

- Même démarche que le Jour n°1 - Séance de 20 minutes
- Pas de révision des mots du Jour n°1.
- En devoirs à la maison, donner aux élèves une liste comprenant :
  - ***À réviser,*** les 4 mots appris via un apprentissage explicite ;
  - ***À apprendre en autonomie,*** les 4 autres mots (apprentissage non-explicite).
- *NB : Sur la liste donnée sont présents en alternance : mot explicite / mot non-explicite / mot explicite…*

À l'issue des 2 jours d'enseignement en classe, des professeures des écoles stagiaires du groupe de recherche (enseignantes exerçant à mi-temps dans leur écoles respectives), **les élèves rentraient chez eux avec une "liste de mots à apprendre"** contenant 8 mots : les 4 mots enseignés explicitement et 4 autres mots dont l'orthographe pouvait leur être inconnue *(cf. Annexe n°1)*. Ils avaient alors une semaine pour préparer une dictée de mots contenant les 8 mots de la liste.

Les semaines se sont déroulées suivant l'organisation présentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Organisation type du déroulement du double apprentissage explicite / non-explicite.

Semaine *n*	**Jour 1**	+ 2 mots en apprentissage explicite *(séance de 20 minutes)*
	Jour 2	+ 2 mots en apprentissage explicite *(séance de 20 minutes)* + Devoirs à la maison : distribution d'une liste de 8 mots (dont 4 explicites)
Semaine *n+1*	**Jour 1**	+ Dictée des 8 mots de la semaine *n* + 2 mots en apprentissage explicite *(séance de 20 minutes)*
	Jour 2	+ 2 mots en apprentissage explicite *(séance de 20 minutes)* + Devoirs à la maison : distribution d'une liste de 8 mots (dont 4 explicites)
Semaine *n+2*	**Jour 1**	+ Dictée des 8 mots de la semaine *n+1* + 2 mots en apprentissage explicite *(séance de 20 minutes)*
	Jour 2	**…**

À l'issue de chaque dictée, lors de la correction, chaque enseignante avait alors pour mission de **consigner toutes les formes orthographiques proposées par les élèves** dans une feuille de calculs de type *Excel (cf. Annexe n°2)* et d'y associer deux données : un score

orthographique et un score phonologique, données que nous expliciterons dans la partie résultats.

Nous tenons à préciser que bien qu'il soit grandement inspiré du protocole mis en œuvre par Fayol, Grimaud et Jacquier, le protocole ci-dessus divergent de celui de Fayol et al. *(cf. Annexe n°3)* sur quelques points et détails. Pour que le protocole soit plus facile à mettre en œuvre par les débutantes que nous sommes et pour que le temps octroyé à cet exercice n'empiète que peu sur les créneaux dédiés à d'autres domaines présents dans nos emplois du temps respectifs, certaines étapes ont été fusionnées, transformées ou supprimées.

3. Résultats

À l'instar de l'hypothèse émise par Fayol, Grimaud et Jacquier dans leur expérience de 2013, notre hypothèse de départ était la suivante : la mise en place d'un entraînement explicite et systématique aurait pour effet un apprentissage stable et donc efficace des items présentés (Fayol et al., 2013). Aux mots enseignés de manière explicite devait être associée une différence de performance significative : ils devaient être mieux mémorisés et donc mieux orthographiés que les mots pour lesquels l'apprentissage avait eu lieu en toute autonomie, dans des conditions familiales non-connues et potentiellement variées.

Pour tester cette hypothèse, nous avons consigné dans un tableur l'ensemble des 48 graphies proposées par chaque enfant, chaque semaine, lors des dictées bilan. Nous avons associé à chaque graphie proposée un *score ortho* et un *score phono*. Le *score ortho* (pour score orthographique) était de *1* si l'enfant avait correctement orthographié le mot, de *0* si ce n'était pas le cas. Le *score phono* (pour score phonologique) était de *1* si phonologiquement le mot était écrit de manière correcte (le mot orthographié par l'élève s'entend / se prononce bien de la manière dont il devrait l'être), et de *0* si ce n'était pas le cas. L'ensemble de ces données nous a permis de générer des moyennes que nous avons rapporté ici sous forme de pourcentages de réussite.

Tableau 2. Données descriptives avec les moyennes et écarts-types

	Score ortho enseignement explicite	**Score ortho** enseignement non-explicite	**Score phono** enseignement explicite	**Score phono** enseignement non-explicite
Moyennes	0.723	0.595	0.893	0.871
Écarts-types	0.235	0.263	0.142	0.156

Tableau 3. Données transcrites en pourcentages de réussite

	Score ortho enseignement explicite	**Score ortho** enseignement non-explicite	**Score phono** enseignement explicite	**Score phono** enseignement non-explicite
Pourcentages de réussite	72,3%	59,5%	89,3%	87,1%

Il est donc, ici, observable que le score orthographique moyen des mots appris en condition d'enseignement explicite est de 0,723 (72,3% de réponses justes) versus un score orthographique de 0,595 (59,5% de réponses justes) en condition d'enseignement non-explicite. Du côté des scores phonologiques, le score phonologique moyen des mots appris en condition d'enseignement explicite est de 0,893 (89,3% de réponses justes) versus un score phonologique de 0,871 (87,1% de réponses justes) en condition d'enseignement non-explicite.

Tableau 4. Test T de Student - Comparaison des scores en fonction de la condition d'apprentissage

	Statistique	**df**	**p**	**Taille d'effet**
Enseignement explicite - Score Ortho vs. Enseignement non-explicite score Ortho	8.017	125	<.001	0.714
Enseignement explicite - Score Phono vs. Enseignement non-explicite - Score Phono	1.982	125	0.025	0.177

Note. La taille de l'effet est donnée par le d Cohen

Du côté des **tests T de Student** qui comparent les 2 scores orthographiques et les 2 scores phonologiques en fonction de la condition d'apprentissage :

- Au niveau du score orthographique, la différence entre les deux conditions d'apprentissage est significative (*t* de Student = 8,017, p < .001).

- Au niveau du score phonologique, la différence entre les deux conditions d'apprentissage est également significative (*t* de Student = 1,982, p < .025).

Des analyses ANOVA SCORE ORTHO ont été réalisées *(cf. Annexe n°4)* par notre groupe de recherche. Elles croisent l'effet du type d'apprentissage avec les semaines. Les 3 effets sont significatifs, notamment l'effet d'interaction apprentissage*semaine. L'effet du type d'apprentissage varie donc en fonction des semaines. Il est alors possible de penser que certaines semaines les listes de mots proposées aux élèves étaient plus difficiles.

Il a également été testé le fait d'obtenir un score moyen regroupant les semaines 1, 2 et 3 et un autre sur les semaines 4, 5 et 6. Dans ce cas, l'effet de l'apprentissage est significatif (l'enseignement explicite *e* est toujours meilleur que l'enseignement non-explicite *ne*). L'effet du temps est significatif : les enfants ont de meilleurs scores en semaines 4, 5 et 6 qu'en semaines 1, 2 et 3). Il n'y a pas d'interaction. Cela signifie que l'avantage de l'apprentissage explicite est aussi fort dans les semaines 1, 2 et 3 que dans les semaines 4, 5 et 6.

Des analyses ANOVA SCORE PHONO avec le facteur *semaines* ont également été réalisées *(cf. Annexe n°4)*. L'effet d'apprentissage est significatif. Les autres effets, eux, ne le sont pas (pas d'effet de la semaine sur les scores phono et pas d'interaction). Enfin, le même type de test regroupant cette fois-ci les semaines 1, 2 et 3 puis, les semaines 4, 5 et 6 a été réalisé. Il est alors toujours observable un effet de la condition d'apprentissage en faveur de la condition explicite (pas d'effet des semaines, et pas d'effet d'interaction).

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

L'objectif de cette expérimentation était d'étudier, à l'instar de M. Fayol, F. Grimaud et M. Jacquier (2013), dans quelle mesure il est possible et efficace d'enseigner explicitement l'orthographe lexicale à des élèves de cycle 2. Pendant 6 semaines, à raison de 20 minutes par jour, des élèves de CE1 et de CE2, âgés d'environ 7 à 9 ans, ont reçu un enseignement systémique portant sur 48 mots que nous avions estimés à la fois utiles et difficiles. 24 de ces

mots ont été enseignés de manière explicite et les 24 autres mots ont été présentés de manière non-explicite. Notre hypothèse avant expérience ? L'introduction d'un entraînement explicite et systématique de l'orthographe aurait pour effet un apprentissage plus stable et plus durable du groupe d'items présentés (Fayol et al., 2013).

4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Au terme de cette expérimentation, **les pourcentages de réussites obtenus suite à la mise en commun des résultats (*score ortho* et *score phono)* de l'ensemble des participants valident l'hypothèse.** Le postulat de départ était le suivant : un enseignement explicite et systémique semble bien offrir de meilleures performances. Les mots ayant été enseignés via un enseignement explicite sont mieux orthographiés que les mots ayant été donnés à apprendre en autonomie, (qui plus est dans le cadre controversé des *"devoirs à la maison"*). Tout comme l'expérience menée par Fayol, Grimaud et Jacquier, nous avons donc vu nos présomptions initiales se confirmer.

De plus, nous avons pu observer que plus les semaines avançaient, plus le pourcentage de réussite orthographique des mots donnés à apprendre en autonomie (et donc de manière non-explicite) a augmenté. Il y a eu un effet d'interaction *(cf. Annexe n°4)*. Fortes de cette observation, **il nous a été possible d'émettre une nouvelle hypothèse :** le protocole partagé à toutes les classes a été utilisé *"à la maison"* par certains élèves comme nouvelle stratégie d'apprentissage, stratégie leur ayant permis d'augmenter en autonomie leur performance de mémorisation des formes orthographiques complexes rencontrées. Une amélioration globale du taux de réussite au fil des semaines aurait eu lieu car les élèves se seraient auto-enrichis des stratégies explicites pour les appliquer lors de leurs "séances non-explicites" à la maison. Dans certaines classes, des élèves ont même verbalisé ce fait : *"Maîtresse, moi à la maison le soir pour apprendre les mots, je fais comme à l'école. Je prends mon ardoise, je retiens ce qui est dur dans le mot et je le réécris plein de fois."*

4.3. Limites et perspectives

4.3.1. Limites

Si nos hypothèses de départ se sont confirmées lors de la consolidation des résultats, cela ne signifie pas pour autant que nous n'avons pas perçu quelques points dessinant les limites de cette expérimentation.

→ Période COVID

La période durant laquelle s'est déroulée notre expérimentation a coïncidé avec une vague importante de cas COVID dans les écoles de Haute-Savoie. Les absences de nombreux de nos élèves ont créé des ruptures de suivis de protocole qu'il est nécessaire de mentionner. Certains élèves ont réalisé des dictées bilans pour lesquelles ils n'avaient ni bénéficié de l'enseignement explicite, ni reçu la liste de mots à réviser et/ou apprendre "à la maison".

→ Croisement avec des périodes d'enseignement explicites précédentes

La liste des mots nécessaires à l'expérience de ce mémoire a été créée en cours d'année scolaire. Toutes les classes participantes avaient déjà amorcé un apprentissage de l'orthographe lexicale. Certains élèves avaient déjà travaillé de manière explicite sur une partie des 48 items présentés. Pour ceux-ci, il s'agissait alors d'une deuxième rencontre explicite. Il est envisageable que cela ait eu une influence positive sur les performances associées.

→ Désengagement des élèves et lassitude

Certaines enseignantes ont constaté la naissance d'une certaine lassitude au bout d'environ 4 semaines. Quelques élèves ont exprimé leur découragement face à une activité jugée répétitive et un peu longue. La méthode étant tout de même performante, il serait intéressant de penser des modifications pouvant rendre la tâche plus attrayante et plus rapide : étude d'un seul mot par séance au lieu de deux, mixage avec la méthode visuo-sémantique qui permettrait de présenter des flashcards leur proposant des moyens mnémotechniques…

→ Des élèves issus de milieux sociaux similaires ?

Dans la partie 4.2 de cet écrit, nous avons souligné l'effet d'interaction ayant eu lieu au cours de l'expérience. Un nombre important de participants furent en mesure de s'approprier la stratégie explicite présentée et vécue en classe, pour ensuite reproduire le même protocole lors de leurs séances "à la maison". Cela semble avoir engendré une augmentation commune des performances des mots enseignés explicitement et des mots enseignés de manière non explicite.

Aucun des élèves participants à cette expérience n'est issu de zone sensible. Il est possible que les catégories socioprofessionnelles de leurs parents soient assez proches, et que l'investissement mis dans l'accompagnement aux devoirs soit assez fort. Cela a pu bénéficier à cet effet d'interaction constaté.

4.3.2. Perspectives & Apports professionnels

→ Les items résistants

Comme pour Fayol, Grimaud et Jacquier, nous avons pu constater que certains items de nos listes furent plus résistants que d'autres. Certains mots furent très bien orthographiés par une majorité d'élèves, alors que d'autres furent mal orthographiés par un très grand nombre d'élèves. Pour continuer à améliorer les performances de mémorisation de nos élèves, il serait intéressant de penser un enseignement spiralaire qui permettrait de revenir de manière régulière et cyclique sur les items pour lesquels les élèves ont rencontré le plus de difficultés, tout en abandonnant progressivement l'enseignement des mots qui semblent ne plus être source d'erreurs orthographiques.

→ Et la production d'écrit ?

Il serait intéressant, pour aller plus loin, de mettre en place une étape supplémentaire à ce protocole…

La finalité de l'enseignement de l'orthographe est, à nos yeux, de faire de nos élèves des scripteurs autonomes en situation de production d'écrit : ***"Il est important de se rappeler***

que ce qui fait la compétence d'un individu, au final, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situations de production écrite et c'est la multiplicité des éléments à combiner qui va poser problème" (Vayssié, 2021). Si ici certains items ont été correctement orthographiés à la suite de séances d'enseignement explicite, il n'en demeure pas moins qu'ils aient été correctement orthographiés dans le cadre particulier de la dictée de mots (aussi appelée dictée bilan). **Ces mots auraient-ils été correctement orthographiés s'ils avaient été dictés dans le cadre d'une mise en contexte ?** Dans une phrase ou dans le cadre d'une production écrite autonome ? Il n'est pas exceptionnel de voir un élève de cycle 2 écrire correctement un mot lors d'une dictée de mots, puis de le voir faire "une faute" lorsque ce même mot, sous la même forme, est à intégrer dans une phrase, même simple.

C'est pourquoi, il serait intéressant de vérifier si les mots ayant bénéficié d'un enseignement explicite restent correctement orthographiés lorsqu'ils sont mis en contexte. Une séance supplémentaire de dictée de phrases serait déjà un plus pour donner réponse à ce questionnement.

Manon Verhaeghe, l'une des auteures de ce mémoire a tenté une version de ce supplément d'expérience. Voici son témoignage :

"J'ai expérimenté avec ma classe un protocole modifié voire augmenté de cette expérience d'enseignement explicite.

Il s'avère que je suis l'heureuse enseignante d'une classe à double niveaux (CE1-CE2) et que le niveau de la classe est très élevé. De ce fait, lors de la première mise en place du protocole, j'ai rapidement senti que celui-ci était beaucoup trop lent pour eux et qu'il ne retenait pas assez leur intérêt. J'ai donc décidé d'ajuster les séances suivantes pour les adapter à mes élèves :

Jour n°1 - Séance de 20 minutes

- *Écriture au tableau d'un premier mot.*
- *Mise en commun à l'oral des particularités orthographiques de celui-ci.*
- *Copie du mot sur l'ardoise.*

→ Même procédure pour un 2ème, puis un 3ème mot.

- *Dictée des 3 mots, un à un, dans le désordre et de façon rapprochée.*

Les élèves étaient ravis et friands de cette nouvelle version de la séance et ils le sont toujours ! Aujourd'hui, j'utilise encore ce protocole "remasterisé". Cette séance est réalisée

le vendredi (la veille nous étudions le son principal de la liste de mots). Le jeudi suivant, nous faisons une dictée de mots. Et, le lendemain, je leur propose une dictée de phrases à laquelle j'intègre tous les mots. J'applique ce roulement toutes les semaines et les retours des enfants sont plutôt positifs ! De mon point de vue, même sans données associées, cette version me paraît plus pertinente et surtout plus attrayante que la liste de mots que je donnais sans explication au début de l'année…".

5. Conclusion

À l'issue de cette expérience, nous avons pu valider le fait que dispenser un enseignement explicite augmente, a minima à court terme, les performances en orthographe lexicale d'élèves de cycle 2. Plus précisément, les résultats obtenus nous ont montré qu'un apprentissage explicite régulier permet efficacement d'augmenter le pourcentage de réussite en orthographe lexicale lors de dictées de mots. Cet apprentissage explicite aurait même un effet sur l'apprentissage d'autres mots appris, eux, de manière autonome et donc de manière indéterminée / non-identifiée. Nous avons alors formulé l'hypothèse que les élèves auraient acquis en même temps que l'orthographe d'un groupe de mots, des nouvelles stratégies d'apprentissage applicables en autonomie en dehors du contexte de la classe.

Comme le précisent M. Fayol, F. Grimaud et M. Jacquier dans la conclusion de leur expérience de 2013 (Fayol et al., 2013), nous aussi, nous n'excluons toutefois pas le fait que le poids des connaissances antérieures de chacun de ces élèves ait également un impact sur leur réussite orthographique. Le dispositif ici adopté n'a pas permis de nous assurer d'effets à moyen et long terme d'un apprentissage explicite de cette forme. Il n'a pas également été vérifié, tout comme Fayol et al., que les performances augmentées dûes à un enseignement explicite pouvaient s'étendre à notre objectif final que représente la production d'écrit.

Nous finissons ici cet écrit en rappelant, qu'en tant qu'enseignant, nous avons pour mission de faire de chacun de nos élèves des scripteurs autonomes et accomplis. Cette expérience mériterait d'être poursuivie, enrichie et réitérée à plus grande échelle. La mise en place d'améliorations du protocole et/ou la création d'autres protocoles d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale seraient intéressantes. Nous avons pour devoir de

continuer à rechercher des manières toujours plus performantes, innovantes et ludiques de faire apprendre l'orthographe lexicale du français à chacun de nos chers élèves.

6. Bibliographie

Arnauld, A., & Lancelot, C. (1969). *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle* (7e éd.). Paulet.

Bentolila, A., & Binisti, P. (2013). *L'orthographe, un casse-tête chinois ?* Nathan.

Biedermann-Pasques, L., & Jejcic, F. (s. d.). *ORTHOGRAPHE*. Encyclopædia Universalis. Consulté le 10 avril 2022, à l'adresse https://www.universalis.fr/encyclopedie/orthographe/

Blanche-Benveniste, C., & Yaguello, M. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Seuil.

Blanquer, J.-M. (2022, 9 mars). *Lire, c'est apprendre. Lire est comme une deuxième naissance. Lire, c'est fondamental dans la vie de chaque enfant. Lire est* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/jmblanquer/status/1501468645985247235?s=20&t=XrdxfodUul1HvRYA3fKnug

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., & Fayol, M. (2011). *Enseigner à l'école primaire - Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (HATIER éd.). HATIER.

Catach, N. (2003). *L'Orthographe (QUE SAIS-JE ?)*. Presses Universitaires de France - PUF.

Catach, N., Gruaz, C., Duprez, D. (2005). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés (Nathan université, information, formation : Linguistique française) (French Edition)*. Nathan.

Centre National du Livre & IPSOS. (2021, 30 mars). *Baromètre « Les Français et la lecture »*. centrenationaldulivre.fr. https://centrenationaldulivre.fr/actualites/barometre-les-francais-et-la-lecture

Chapleau, N. (2014). *Enseigner la morphologie dérivationnelle pour apprendre l'orthographe lexicale – Québec français –*. Érudit. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71232ac/

Cogis, D. (2005a). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe (2005) : Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/Collège* (1re éd.). DELAGRAVE.

Cogis, D. (2005b). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe (2005) : Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/Collège* (1re éd.). DELAGRAVE.

Cziffra, M. (2013, 18 mars). *Franglais et anglicismes : quand le français se met à parler anglais*. Slate.fr. http://www.slate.fr/story/69533/francais-anglais-angliscismes-franglais

Duchesne, J., Piron, S., (2015, 1 septembre). *Écrits universitaires et orthographe grammaticale*. http://journals.openedition.org/linx/1610. Consulté le 3 mai 2022, à l'adresse https://journals.openedition.org/linx/1610
Edumoov. (2021, janvier). *Ballet et balai* [Illustration]. blog.edumoov.com. https://blog.edumoov.com/orthographe-illustree/

Fayol, M. *: « enseigner l'orthographe, en partant du plus régulier »*. (2009). http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/107_lalonde_fayol.aspx
Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse. (2018, novembre). *Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit*. eduscol.education.fr. Consulté le 4 mai 2022, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/31/4/RA16_C2C3_FRA_4_Relation-oral-ecrit_636314.pdf

Fayol, M., Grimaud, F., & Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *A.N.A.E.*, *123*.

Fourny, M. (2020, 26 septembre). *Les Anglais parlent français. . . sans le savoir*. Le Point. https://www.lepoint.fr/histoire/les-anglais-parlent-francais-sans-le-savoir-26-09-2020-2393731_1615.php

Grevisse, M., & Goosse, A. (2007). *Le bon usage : Grammaire française (French Edition)* (14e éd.). Educa Books /Duculot.

Hazard, M.-C. (2009). *Consistance orthographique et construction du lexique chez l'enfant d'âge scolaire.* Psychologie. Université Nice Sophia Antipolis. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00471747/document

Le Trésor De La Langue Française Informatisé. (s. d.). *EXPLICITE : Définition de EXPLICITE*. CNRTL - TLFi. Consulté le 12 mai 2022, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/definition/explicite

Levesque, Gaté, Saint-Pierre Et Mansour. (2015). S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *18*. https://docs.google.com/document/d/1PgEaBlgGVG3fW5uqfTngf8KSQvp--y5Gq9DBKAwr6AI/edit

Manesse, D., Cogis, D., Tallet, C., Dorgans, M., & Chervel, A. (2007). *ORTHOGRAPHE À QUI LA FAUTE* (ESF EDITEUR éd.). ESF.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, juillet). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021a). *L'Éducation nationale en chiffres*. Bernard Javet. https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021b, mars). *Été 2021 - été 2022 : la lecture, grande cause nationale*. www.education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642

Moghaddam, F. (2021, 8 mai). *La crise sanitaire omniprésente dans les nouveaux mots du dictionnaire*. France Culture. https://www.franceculture.fr/sciences-du-langage/la-crise-sanitaire-omnipresente-dans-les-nouveaux-mots-du-dictionnaire

Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. & Simard-Dupuis, É. (2019). Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite. *A.N.A.E.*, *163*, 750-758.

Ortéga, É., & Lété, B. (2010). *eManulex : Electronic version of Manulex and Manulex-infra databases*. eManulex. http://www.manulex.org/

Paret, M.-C. (2010). « Le système de l'orthographe française ». *Québec français*, *158*, 78-80.

RIRE. (2016, 25 janvier). *Un programme d'entrainement à l'orthographe lexicale*. CTREQ - RIRE. Consulté le 16 mars 2022, à l'adresse https://rire.ctreq.qc.ca/orthographe-lexicale/

Simard, C. (1995). *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires – Revue des sciences de l'éducation –*. Érudit. Consulté le 6 mai 2022, à l'adresse https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502007ar/

Valdois, S., De Partz, M-P., Seron, X. (2003). *L'orthographe illustrée. . .* Ortho Ed.

Vayssié, B. (2021, février). *L'enseignement de l'orthographe*. Didactique du français, Seyssinet-Pariset, France.

7. Annexes

<u>Annexe n°1</u> - Exemple de deux “Listes de mots à apprendre” distribuée aux élèves

Liste de mots à apprendre
Semaine 1

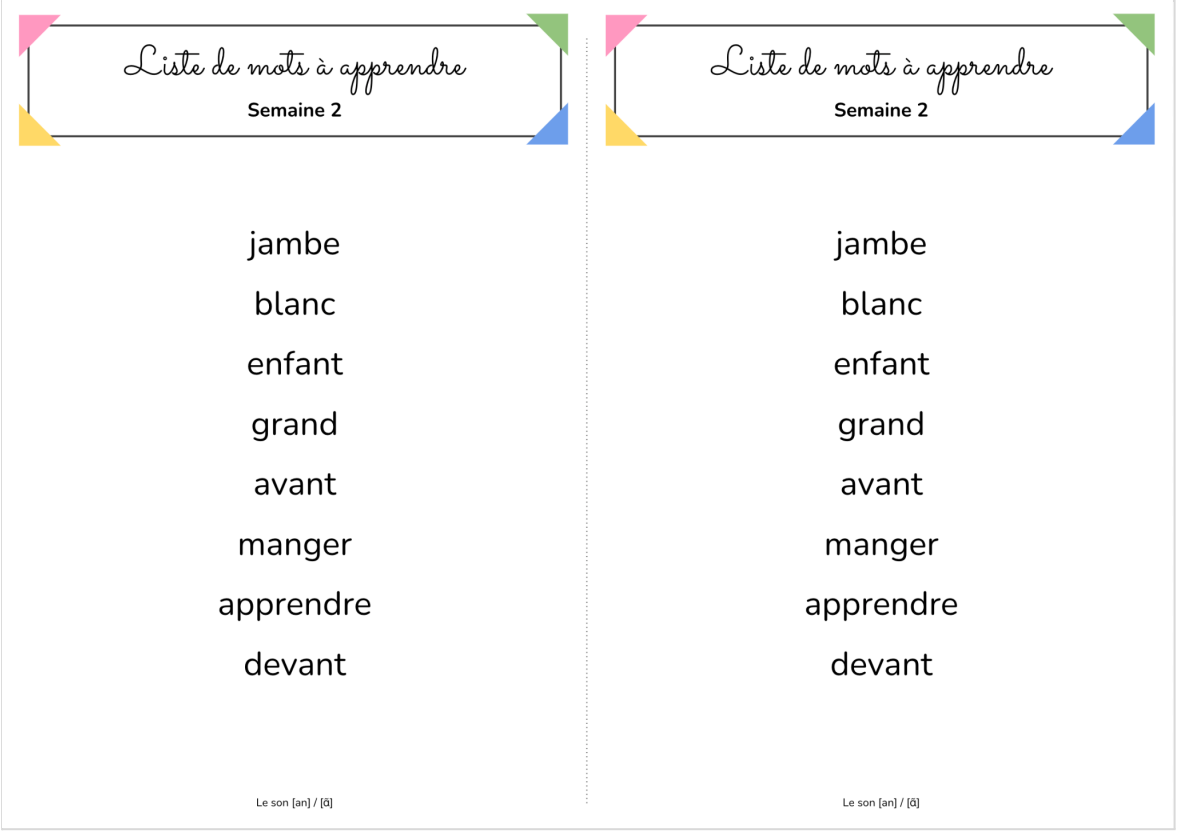
comment
monsieur
gomme
même
famille
homme
magique
femme

Le son [m]

Liste de mots à apprendre
Semaine 1

comment
monsieur
gomme
même
famille
homme
magique
femme

Le son [m]



Liste de mots à apprendre
Semaine 2

jambe
blanc
enfant
grand
avant
manger
apprendre
devant

Le son [an] / [ɑ̃]

Liste de mots à apprendre
Semaine 2

jambe
blanc
enfant
grand
avant
manger
apprendre
devant

Le son [an] / [ɑ̃]

<u>Annexe n°2</u> - Extrait d'un tableau de saisies des graphies

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	identite	classe	semaine	son	apprentissage	item	production eleve	score ORTHO	score PHONO
2	meli01	meli	1	m	e	comment	ABS		
3	meli01	meli	1	m	e	gomme	ABS		
4	meli01	meli	1	m	e	famille	ABS		
5	meli01	meli	1	m	e	magique	ABS		
6	meli01	meli	1	m	ne	même	ABS		
7	meli01	meli	1	m	ne	monsieur	ABS		
8	meli01	meli	1	m	ne	homme	ABS		
9	meli01	meli	1	m	ne	femme	ABS		
10	meli01	meli	2	an	e	jambe	jenbes	0	1
11	meli01	meli	2	an	e	enfant	anfanent	0	0
12	meli01	meli	2	an	e	avant	avans	0	1
13	meli01	meli	2	an	e	apprendre	aprendre	0	1
14	meli01	meli	2	an	ne	blanc	blanc	1	1
15	meli01	meli	2	an	ne	grand	grans	0	1
16	meli01	meli	2	an	ne	manger	manger	1	1
17	meli01	meli	2	an	ne	devant	devans	0	1
18	meli01	meli	3	è	e	belle	ABS		
19	meli01	meli	3	è	e	mère	ABS		
20	meli01	meli	3	è	e	jamais	ABS		
21	meli01	meli	3	è	e	être	ABS		
22	meli01	meli	3	è	ne	après	ABS		
23	meli01	meli	3	è	ne	forêt	ABS		
24	meli01	meli	3	è	ne	conjugaison	ABS		
25	meli01	meli	3	è	ne	mettre	ABS		
26	meli01	meli	4	n	e	bonnet	bonnet	1	1
27	meli01	meli	4	n	e	anniversaire	anniversaire	1	1
28	meli01	meli	4	n	e	donner	donner	1	1
29	meli01	meli	4	n	e	emmener	emmener	1	1
30	meli01	meli	4	n	ne	année	année	1	1
31	meli01	meli	4	n	ne	nappe	nappe	1	1
32	meli01	meli	4	n	ne	maintenant	maintenant	1	1
33	meli01	meli	4	n	ne	dessiner	déssiner	0	1

<u>Légende</u>

meli01 = identifiant élève

meli = identifiant classe

e = enseignement explicité

ne = enseignement non-explicite

ABS = élève absent le jour de la dictée bilan

score ORTHO = score orthographique

score PHONO = score phonographique

<u>Annexe n°3</u> - Le protocole de Michel Fayol, Frédérique Grimaud et Marianne Jacquier (Fayol et al. 2013)

<u>Protocole d'apprentissage initial en 15 étapes.</u>

- Étape 1 : Présentation du mot au sein d'une phrase de contexte.
- Étape 2 : Écriture du mot au tableau par l'enseignante en lettres cursives.
- Étape 3 : Lecture silencieuse du mot par la classe.
- Étape 4 : Lecture du mot à voix haute par un élève.
- Étape 5 : Masquage du mot au tableau par l'enseignante.
- Étape 6 : Réécriture du mot par l'enseignante sous la dictée lettre à lettre d'un élève.
- Étape 7 : Comparaison par la classe des 2 mots écrits au tableau.
- Étape 8 : Présentation par l'enseignante des particularités orthographiques du mot et analogies avec d'autres mots avec la contribution de la classe.
- Étape 9 : Copie du mot écrit au tableau par les élèves sur leur ardoise (2 fois).
- Étape 10 : Correction collective orale de l'enseignante par épellation.
- Étape 11 : Troncation par l'enseignante du mot écrit au tableau.
- Étape 12 : Copie et complétion du mot par les élèves sur leur ardoise.
- Étape 13 : Correction collective de l'enseignante, écrite au tableau et orale par épellation.
- Étape 14 : Suppression du mot modèle au tableau et réécriture de mémoire par les élèves sur leur ardoise.
- Étape 15 : Correction collective de l'enseignante, écrite au tableau et orale par épellation.

Annexe n°4 - Les données relatives aux résultats

Results

Descriptive Statistics

Descriptive Statistics

	e-scoreO	ne-scoreO	e-scoreP	ne-scoreP
Valid	126	126	126	126
Missing	0	0	0	0
Mean	0.723	0.595	0.893	0.871
Std. Deviation	0.235	0.263	0.142	0.156
Minimum	0.000	0.000	0.400	0.000
Maximum	1.000	1.000	1.000	1.000

Paired Samples T-Test: comparaison simple e/ne

Paired Samples T-Test

								95% CI for Effect Size	
			Test	Statistic	df	p	Effect Size	Lower	Upper
e-scoreO	-	ne-scoreO	Student	8.017	125	< .001	0.714	0.549	∞
			Wilcoxon	4745.500		< .001	0.772	0.685	∞
e-scoreP	-	ne-scoreP	Student	1.982	125	0.025	0.177	0.029	∞
			Wilcoxon	2183.000		0.013	0.283	0.082	∞

Note. For the Student t-test, effect size is given by Cohen's *d* ; for the Wilcoxon test, effect size is given by the matched rank biserial correlation.
Note. All tests, hypothesis is measurement one greater than measurement two.

Repeated Measures ANOVA SCORE ORTHO

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
apprentissage	2.330	1	2.330	36.088	< .001
Residual	2.325	36	0.065		
semaine	1.134	5	0.227	2.497	0.033
Residual	16.350	180	0.091		
apprentissage ✻ semaine	1.258	5	0.252	7.153	< .001
Residual	6.330	180	0.035		

Note. Type III Sum of Squares

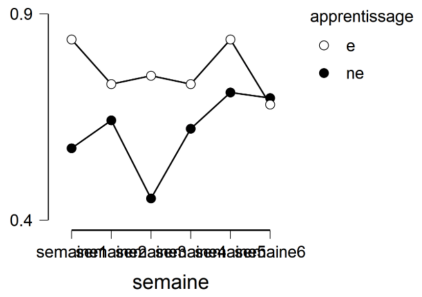
Between Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Residual	20.660	36	0.574		

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives

Descriptives Plot



Repeated Measures ANOVA score ortho sur 3sem

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
apprentissage	1.762	1	1.762	71.386	< .001
Residual	2.518	102	0.025		
semaines	0.674	1	0.674	13.203	< .001
Residual	5.209	102	0.051		
apprentissage ✻ semaines	0.027	1	0.027	1.202	0.275
Residual	2.288	102	0.022		

Note. Type III Sum of Squares

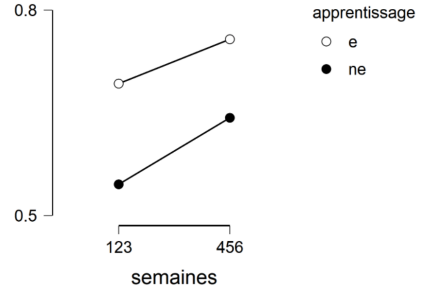
Between Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Residual	19.021	102	0.186		

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives

Descriptives Plot



Repeated Measures ANOVA SCORE PHONO

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
apprentissage	0.121	1	0.121	5.109	0.030
Residual	0.853	36	0.024		
semaine	0.085[a]	5[a]	0.017[a]	0.473[a]	0.796[a]
Residual	6.489	180	0.036		
apprentissage ✻ semaine	0.067	5	0.013	0.694	0.629
Residual	3.493	180	0.019		

Note. Type III Sum of Squares
[a] Mauchly's test of sphericity indicates that the assumption of sphericity is violated (p < .05).

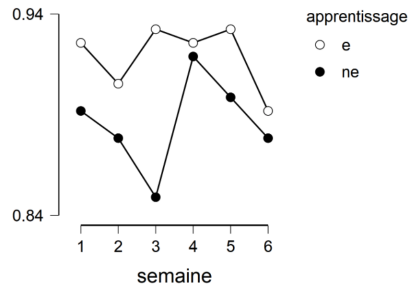
Between Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Residual	6.273	36	0.174		

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives

Descriptives Plot



Repeated Measures ANOVA score phono sur 3sem

Within Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
apprentissage	0.098	1	0.098	10.170	0.002
Residual	0.981	102	0.010		
semaines	0.002	1	0.002	0.095	0.758
Residual	1.627	102	0.016		
apprentissage ✻ semaines	0.031	1	0.031	3.496	0.064
Residual	0.916	102	0.009		

Note. Type III Sum of Squares

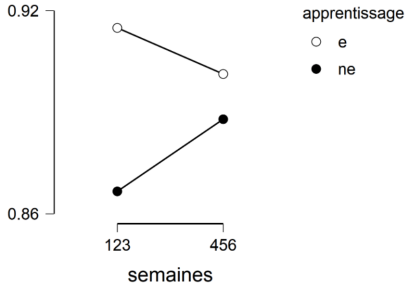
Between Subjects Effects

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Residual	6.577	102	0.064		

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives

Descriptives Plot



<u>Annexe n°5</u> - Listes de mots enseignant.e & Contenus associés

Semaine 1 [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**.

Semaine 2 [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 ***jeudi***, ***judo…***	Gaston s'est cassé la **jambe**.
enfant	enfant enfant	son **[en]** avec **en** en début de mot comme dans ***ensuite***, *enfin…* son **[en]** avec **an** en fin de mot comme dans ***maman*** présence du **-t** muet à la fin du mot : même famille que ***enfantin***, ***enfantillage*** (même famille de mots) son **[f]** avec **f** comme dans ***fée***, ***fusée…***	Un **enfant** joue dans la cour de récréation.
avant	avant	son **[en]** s'écrit **an** comme enfant qu'on a vu hier. présence du **-t** muet à	**Avant** de manger, je me lave les mains.

		la fin du mot	
apprendre	apprendre apprendre	présence d'un double **-pp** son **[en]** avec **en** comme dans ***ensuite*** présence du **-e** muet à la fin du mot	Sophie adore **apprendre** de nouvelles poésies.

Semaine 3 **[è]**			
mot	**partie cachée**	**particularités orthographiques et explications**	**phrase associée**
belle	belle	double **l** **e** final comme ***elle***, ***Isabelle…***	La montagne est **belle** sous la neige.
jamais	jamais jamais	son **[è]** avec **ai** comme dans ***maison…*** lettre muette : **s** son **[g]** avec un **j** comme dans ***judo***, ***jeudi…***	Je ne mange **jamais** de chocolat.
être	être	son **[è]** avec **ê** comme dans ***fenêtre…***	**Être** généreux est une belle qualité.
mère	mère	son **[è]** avec **è** comme dans ***père***, ***frère…***	La **mère** de Jasmine vient la chercher.

Semaine 4 **[n]**			
mot	**partie cachée**	**particularités orthographiques et explications**	**phrase associée**
bonnet	bonnet	double **n** / son [ɛ] avec **et** comme dans poulet…	Tu as mis ton **bonnet** rose et bleu ce matin.
anniversaire	anniversaire	double **n** / comme dans année… son [ɛ] avec **ai** comme dans maison…	C'est l'**anniversaire** de Max demain !
donner	donner	double /**n**/ comme dans sonner… son [e] avec **er** comme dans chanter, manger… *NB : il est possible de*	Charlotte veut **donner** des bonbons à ses amis.

		préciser qu'il s'agit du verbe à l'infinitif	
emmener	em**mener**	son **[ɑ̃]** avec em / double **m** / son [e] avec **er** *NB : il est possible de préciser qu'il s'agit du verbe à l'infinitif*	Le bus doit nous **emmener** à Paris.

Semaine 5 [on]			
mot	**partie cachée**	**particularités orthographiques et explications**	**phrase associée**
fond	f**ond**	son /õ/ avec on comme dans maison… et présence d'une lettre muette (d)	La pierre est tombée au **fond** de l'eau.
comprendre	com**prendre**	son /õ/ 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 devant a, o, u pour faire le so /s/ on l'apprendra plus tard.	Ce **garçon** est gentil avec tout le monde.
maison	mai**son**	le son [ɛ] s'écrit ai et le son [on] s'écrit avec on	Je dois rentrer, mon chat m'attend à la **maison**.

Semaine 6 [z]			
mot	**partie cachée**	**particularités orthographiques et explications**	**phrase associée**
deuxième	**deu**xième deu**xième**	son /e/ qui s'écrit eu /z/ s'écrit x	Mathilde est arrivée **deuxième** à la course.
chaise	chai**se**	son /è/ qui s'écrit ai comme dans maison… son /z/ qui s'écrit s car il est entre deux voyelles comme dans	La **chaise** de mon bureau est confortable.

		casier…	
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.

8. Résumés en français et en anglais

RÉSUMÉ

L'enseignement explicite au service de l'apprentissage de l'orthographe lexicale

L'objectif de la recherche constituant le cœur de ce mémoire, était d'étudier, à l'instar de M. Fayol, F. Grimaud et M. Jacquier (2013), dans quelle mesure il est possible et efficace d'enseigner explicitement l'orthographe lexicale à des élèves de cycle 2. Pendant 6 semaines, à raison de 20 minutes par jour, des élèves de CE1 et de CE2 ont reçu un enseignement systémique portant sur 48 mots, estimés à la fois utiles et difficiles, par leurs enseignantes. 24 de ces mots ont été enseignés de manière explicite et les 24 autres mots ont été présentés de manière non-explicite. Une mise en commun et une étude des résultats de cette expérience a permis au groupe de recherche constitué de professeures des écoles stagiaires, d'observer de meilleures performances de la part des élèves lorsque les mots ont été étudiés en classe, de manière explicite. Une étude complémentaire serait intéressante pour observer si ces performances supérieures se confirment en situation de production écrite.

ABSTRACT

Explicit teaching for learning lexical spelling

The objective of the research constituting the core of this dissertation was to study, following the example of M. Fayol, F. Grimaud, and M. Jacquier (2013), the extent to which it is possible and effective to explicitly teach lexical spelling to Cycle 2 students. For 6 weeks, for 20 minutes per day, second and third graders were given systemic instruction on 48 words deemed both useful and difficult by their teachers. Twenty-four of these words were taught explicitly and the remaining 24 words were presented non-explicitly. A pooling and study of the results of this experiment allowed the research group, made up of trainee teachers, to observe better performance on the part of the students when the words were studied in class in an explicit manner. A further study would be interesting to observe if these superior performances are confirmed in a written production situation.

9. Les mots-clés

orthographe lexicale, cycle 2, enseignement explicite, entraînement systémique, protocole