



HAL
open science

Encoder pour mieux décoder au cycle 3

Zélie Gasc

► **To cite this version:**

| Zélie Gasc. Encoder pour mieux décoder au cycle 3. Education. 2024. dumas-04638359

HAL Id: dumas-04638359

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04638359>

Submitted on 8 Jul 2024

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

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

Master MEEF

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

Mention Premier Degré

Mémoire

Encoder pour mieux décoder au cycle 3

Psychologie des apprentissages

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 1

soutenu par

Zélie Gasc

le 6 juin 2024

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directrice de mémoire

Romain Bernier, membre de la commission

Table des matières

Introduction.....	3
1. Cadre théorique.....	4
1.1. La lecture	4
1.1.1. Les deux processus en jeu dans l'acte de lecture.....	4
1.1.2. Le processus d'identification des mots	5
1.1.3. La lecture au cycle 3.....	9
1.2. L'encodage, une pratique pour progresser en décodage	12
1.2.1. Fonctionnement de l'encodage	13
1.2.2. En quoi l'encodage peut-il aider à progresser en lecture ?	15
1.2.3. Ecritures inventées et orthographe approchées : deux pratiques d'encodage au service du décodage.....	18
2. Problématique	22
3. Méthodologie de recherche	23
3.1. Présentation du dispositif	23
3.1.1. Démarche	23
3.1.2. Participants	24
3.1.3. Matériel	25
3.2. Présentation de l'activité d'orthographe approchées	27
4. Résultats	31
5. Discussion.....	34
5.1. Interprétation des résultats.....	34
5.2. Apports et limites de l'étude	35
5.3. Perspectives.....	39
Bibliographie.....	41

Introduction

Jusqu'au Moyen-âge, la plupart des civilisations sont des civilisations de l'oral, c'est-à-dire que le moyen le plus répandu pour transmettre de l'information est le langage oral. La lecture et l'écriture étaient un privilège réservé aux riches familles ou au clergé. Avec l'invention de l'imprimerie au XV^{ème} siècle, l'accès à tous types d'écrits s'est généralisé et le recours au code écrit est devenu massif pour le commerce, la transmission de savoirs et la communication. Ce tournant majeur a engendré une généralisation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Aujourd'hui, apprendre à lire et à écrire est une nécessité pour les citoyens, un vecteur d'émancipation et l'un des piliers de l'école. C'est en lisant que l'élève peut apprendre. Livres, manuels, cours sont autant d'outils pour développer et étoffer ses connaissances sur de très nombreux sujets.

En 2020, le Conseil scientifique de l'éducation nationale a mesuré, à travers les évaluations nationales menées début sixième, les performances en lecture (test de fluence et de décision lexicale) de plusieurs milliers d'élèves. Dans cette étude, il apparaît que 45.5 % des élèves lisent moins de deux mots par seconde (120 mots par minute), c'est-à-dire moins que le score attendu normalement en fin de CM2. Ces élèves éprouvent des difficultés à déchiffrer le français, ils n'ont pas automatisé cette compétence. La lecture leur coûte ainsi beaucoup d'attention et de concentration, attention et concentration qui ne peuvent plus être déployées à comprendre le contenu, le fond de ce qu'ils lisent (Bessette, Dubé et Ouellet, 2018). Ces difficultés peuvent avoir des répercussions sur la totalité de leur parcours scolaire. Ne bénéficiant pas de cet outil de manière efficace, ces élèves devront trouver d'autres moyens moins évidents de développer leurs connaissances. Au-delà du parcours scolaire, lire (et lire de manière fluide) est indispensable pour trouver un emploi, comprendre le monde qui nous entoure, se renseigner sur un sujet. Savoir bien lire n'est pas une compétence à maîtriser pour elle-même. C'est un outil fondamental qu'on utilise toute sa vie et dans tous les domaines de sa vie. Il s'agit donc de comprendre comment favoriser cette fluidité en lecture.

Dans cette première partie (cadre théorique), nous étudierons différentes notions relatives à cette question et nous répondrons aux interrogations suivantes :

- Sur quel(s) aspect(s) de l'identification des mots jouer pour aider les élèves du cycle 3 à développer une lecture fluide ?
- Par quelles pratiques ?

1. Cadre théorique

1.1. La lecture

1.1.1. Les deux processus en jeu dans l'acte de lecture

Même si ces deux notions semblent proches, il existe une nuance entre lire et décoder. Lire, c'est « extraire la signification d'un énoncé écrit » (Lainé, 2023, p. 2). Pour cela, le sujet effectue deux actions cognitives (Demont et Gombert, 2004) :

- Processus d'identification des mots écrits (décodage) : il s'agit d'associer une forme graphique à une forme phonologique connue. C'est un processus de bas niveau qui demande peu de ressources intellectuelles une fois qu'il est automatisé.
- Processus de compréhension : c'est pouvoir comprendre le contenu, le sens, la signification de ce qui est lu. C'est un processus de haut niveau qui demande beaucoup plus de ressources intellectuelles.

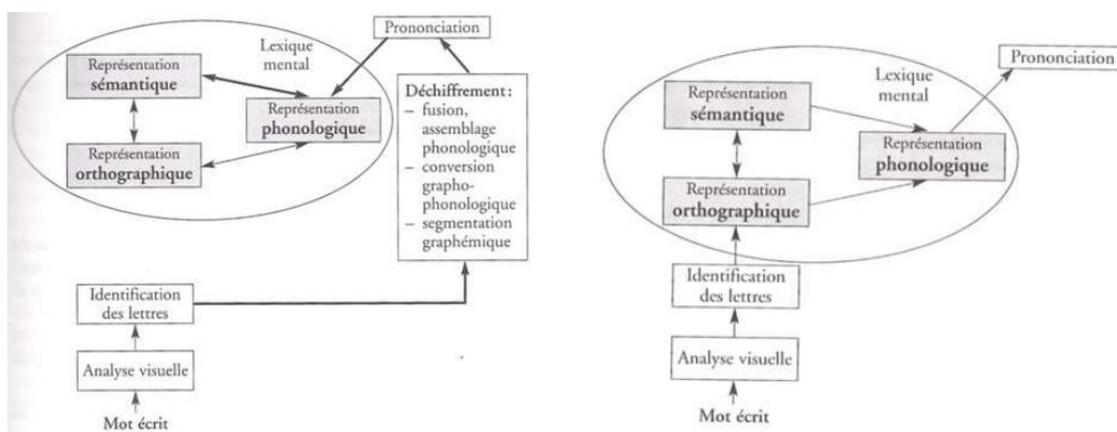
Ces deux composantes sont déployées conjointement lorsqu'un lecteur expérimenté lit. Plus l'identification des mots est rapide et efficace, c'est-à-dire plus le décodage est fluide, plus on libère de ressources attentionnelles et cognitives qui seront ainsi disponibles à la compréhension du sens des mots (Besette, Dubé et Ouellet, 2018). Pour rendre cette identification des mots rapide et efficace, il est important de l'automatiser. Pour aider des élèves de cycle 3 à gagner en fluidité de lecture, c'est sur cette reconnaissance des mots, processus de bas niveau, que nous pouvons jouer.

1.1.2. Le processus d'identification des mots

Pour comprendre comment favoriser l'automatisation de ce processus de bas niveau, il est important de comprendre comment le lecteur identifie les mots.

La reconnaissance des mots passe par deux procédures qui font consensus dans la littérature scientifique (Demont et Gombert, 2004). Premièrement, on trouve la procédure phonographique ou phonologique. On l'appelle aussi voie indirecte ou procédure par assemblage, car elle consiste à assembler les formes graphiques à des formes phonologiques, à utiliser les règles de correspondance graphèmes/phonèmes (lettre ou groupe de lettres qui transcrit un son/unité sonore du langage). C'est la procédure qui est enseignée en priorité aux jeunes lecteurs, car elle permet de déchiffrer tous les mots de la langue. En revanche, elle est très coûteuse en attention car elle nécessite de décoder les différents graphèmes tout en les mémorisant temporairement dans la mémoire de travail (Fayol et Jaffré, 2014).

Ainsi, lorsqu'on devient un lecteur expérimenté, cette procédure est peu à peu délaissée au profit de la seconde : la procédure orthographique. Cette procédure est également appelée voie directe ou procédure par adressage. Lorsqu'il lit un mot déjà rencontré et mémorisé, le lecteur accède directement à la représentation orthographique de ce mot dans sa mémoire, dans son lexique mental, espace mental où sont stockées à long terme les représentations orthographiques de tous les mots mémorisés. Il peut ainsi reconnaître le mot rapidement et sans grand effort, presque automatiquement.



Source : Gombert et al., 2000, cité par Lainé, 2023

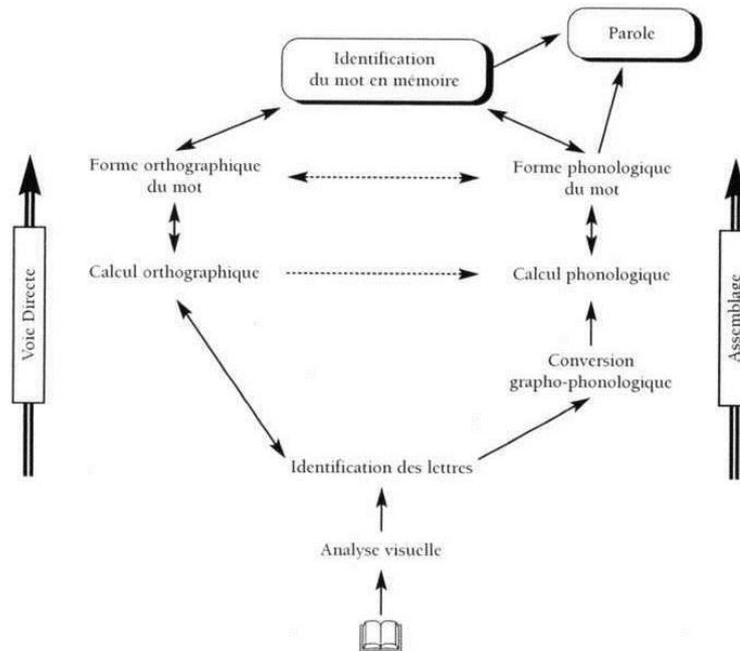
Sur ces deux schémas, on observe que les deux procédures permettent d'accéder au lexique mental et au sens du mot (représentation sémantique, qui relève du processus de compréhension), mais pas de la même manière. La procédure phonologique permet d'accéder au sens du mot seulement après en avoir déchiffré la forme phonologique (la prononciation), là où la procédure orthographique permet d'accéder au sens du mot avant même d'avoir conscience de sa représentation phonologique (Gombert, 2002).

Lorsqu'un enfant apprend à lire, les enseignements qu'il reçoit sont surtout centrés sur les correspondances graphèmes-phonèmes, et donc sur la voie d'identification phonologique. Cependant, même sans apprentissage explicite à ce sujet-là, grâce à la pratique du déchiffrement, les enfants assimilent malgré eux des formes orthographiques qu'ils mémorisent et qui leur permettent d'identifier plus facilement les mots (Fayol et Jaffré, 2014).

Le lecteur expert, même s'il privilégie la seconde voie, sait utiliser les deux procédures. La procédure orthographique lui permet d'identifier les mots qu'il connaît, qu'il a mémorisés, et la procédure phonologique est utilisée dans certains cas précis : déchiffrement de mots jusqu'alors inconnus ou non mémorisés (Demont et Gombert, 2004). Certaines recherches montrent même que les deux procédures se combinent lorsqu'on lit un mot, qu'elles ne sont pas vraiment indépendantes l'une de l'autre (Gombert, 2002). Une expérience menée par Peereman en 1991 montre que le fait d'avoir déjà rencontré des mots, donc leur présence dans le lexique mental, influence le déchiffrement de nouveaux mots. Cela peut même pousser à extraire d'un mot une forme phonologique incorrecte par rapport aux règles de correspondance graphème-phonème du français. Dans cette expérience, les sujets sont amenés à lire à haute voix des pseudo-mots, inventés pour les besoins de l'expérience et classés en deux catégories : certains ont été inventés aléatoirement (par exemple « vigaque ») et d'autres ont été inventés en changeant une lettre par rapport à des mots déjà existants, et qui ont donc une proximité orthographique avec ces derniers (par exemple « logaque »). Pour les seconds, le changement de lettre est tel qu'il induit un changement de prononciation du « g » ([ʒ] ou [g]). Les mots inventés ex nihilo sont correctement prononcés dans plus de 95 % des cas, alors que les autres engendrent quasiment 30 % d'erreurs.

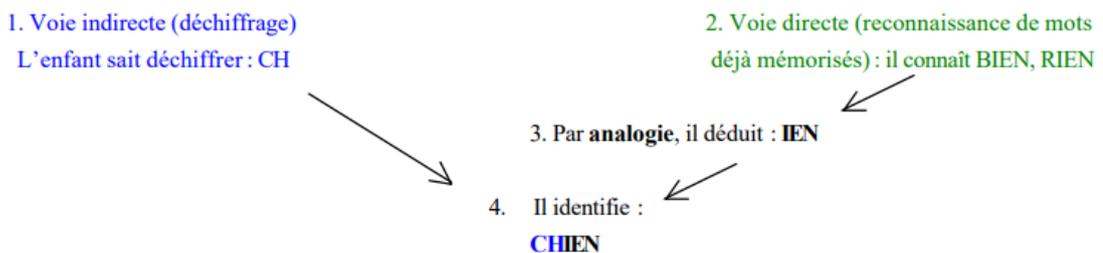
Les liens entre les deux voies fonctionneraient de la manière suivante, selon un système de compétition (Gombert, 2002, p. 79) : « Lorsqu'un mot est perçu, les deux voies seraient activées en même temps mais seule l'une des deux irait jusqu'à son terme, la plus rapide des deux. Pour les mots écrits bien connus du lecteur ce serait la voie directe, pour les autres la voie indirecte. »

Cette idée de compétition et de rapidité est bien exprimée par le schéma suivant :



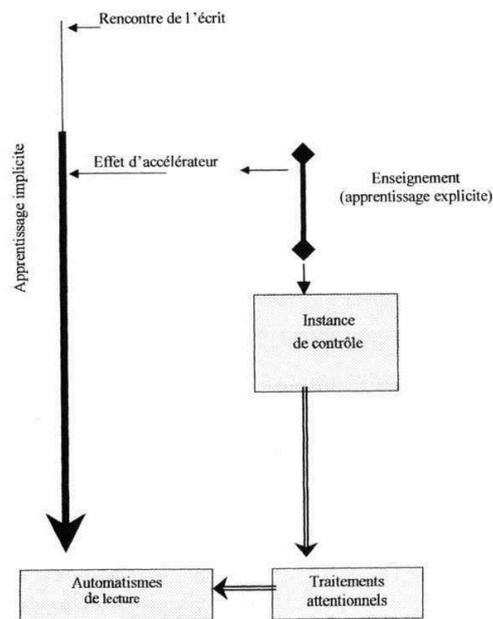
Source : Gombert, 2002

L'utilisation conjointe de ces deux voies permet également au lecteur de déchiffrer de nouveaux mots, c'est le cas notamment chez les enfants qui apprennent tout juste à lire. C'est ce qu'on observe sur le schéma suivant, où pour le seul mot « chien » les deux procédures peuvent être utilisées.



Source : Goigoux, 2003

Il existerait deux types d'apprentissage pour développer ces procédures et apprendre à lire. Le premier est l'apprentissage explicite : il s'agit de l'enseignement formel d'une notion, ici le principe alphabétique (le fait qu'une lettre ou un groupe de lettres transcrit un son) et les règles de correspondance graphèmes/phonèmes. C'est en général à l'école que ces apprentissages sont explicités sous formes de règles, de notions à maîtriser. Lorsqu'on évoque l'apprentissage en général et dans la littérature scientifique en particulier, c'est à ce type d'apprentissage qu'on fait référence, car il peut être étudié en menant des observations et des expérimentations. Cependant, selon Demont et Gombert (2003), il ne faut pas considérer que tous les apprentissages s'y résument. Selon eux, une grande part des apprentissages se fait d'une manière implicite, bien plus difficile à percevoir et à mesurer, dont on a tendance à omettre l'impact, mais tout aussi influente. L'idée est la suivante : « certaines règles pourraient être acquises sans qu'elles soient nécessairement explicitées » (Morais et Robillard, 1998, p. 53, cités par Demont et Gombert, 2004). Plus un élève manipule d'écrits, plus il fait des apprentissages implicites. Ainsi, dans les périodes d'enseignement intensif de la lecture (au CP et au CE1 notamment), l'élève développe, en plus des apprentissages explicites, de nombreux apprentissages implicites. Ce sont ces derniers qui lui permettent de développer des automatismes, et notamment les automatismes orthographiques que nous avons évoqués plus haut. Ces traitements automatiques permettent de réduire la charge cognitive des actions de lecture et d'écriture, et c'est en cela qu'ils sont importants (Demont et Gombert, 2004). Les apprentissages explicites n'en sont pas moins importants, car ils permettent d'élaborer « les connaissances conscientes nécessaires à l'application volontaire de procédures et de stratégies de lecture » afin de vérifier ou compléter les productions effectuées de manière automatique (Gombert, 2009). C'est ce qu'on observe sur le schéma de synthèse suivant :



Source : Gombert, 2009

Ainsi, il faut combiner des temps d'enseignement en lecture et des temps de pratique car c'est par leur répétition, leur fréquence, que l'élève développe des apprentissages implicites, et donc des automatismes performants : « plus on lit, mieux on lit » (Demont et Gombert, 2004).

1.1.3. La lecture au cycle 3

Pour le cycle 3, les directives au sujet de la lecture placent au premier plan la compréhension de ce qui est lu, c'est-à-dire le second processus de la lecture (processus de haut niveau, qui demande beaucoup de ressources attentionnelles).

Dans le programme du cycle 3 (BOEN n°31 du 30 juillet 2020), on trouve notamment :

Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la **compréhension** afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Compétences travaillées :

Lire :

- Lire avec fluidité.
- **Comprendre** un texte littéraire et se l'approprier.

- **Comprendre** des textes, des documents et des images et les interpréter.
Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.

Il s'agit de pouvoir utiliser la lecture dans toutes les autres disciplines, comme outil d'apprentissage et de construction de connaissances.

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre **au service des autres apprentissages** dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture.

Pour cela, les programmes insistent sur la nécessité de développer une certaine fluidité en lecture, qui passe par l'automatisation du décodage et la mémorisation de mots fréquents ou moins fréquents, ce qui n'est pas sans rappeler les deux procédures de décodage (phonographique et orthographique).

<p>Lecture et compréhension de l'écrit Lire avec fluidité Connaissances et compétences associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers. • Automatiser le décodage. 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème.
<p>Etude de la langue Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit Compétences et connaissances associées :</p> <p>Maîtriser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'ensemble des phonèmes du français et des graphèmes associés 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour les élèves qui auraient encore des difficultés de décodage, activités permettant de consolider les correspondances phonèmes-graphèmes.

Une grande partie du programme de français est aussi liée à l'étude de la langue, afin de permettre à l'élève de comprendre et s'appropriier le code écrit du français, en lecture comme en écriture. Il s'agit notamment de mémoriser et d'acquérir certaines normes orthographiques et morphologiques nécessaires ensuite aux actions de lecture et d'écriture.

<p>Lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux.</p>	
<p>Etude de la langue Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit Compétences et connaissances associées : Maîtriser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la variation et les marques morphologiques du genre et du nombre, à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes). 	<p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités (observations, classements) permettant de clarifier le rôle des graphèmes dans l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. • Activités (observations, classements) permettant de prendre conscience des phénomènes d'homophonie lexicale et grammaticale, de les comprendre et, pour certains d'entre eux, de distinguer les homophones en contexte.
<p>Etude de la langue Acquérir l'orthographe lexicale Connaissances et compétences associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser l'orthographe des mots invariables appris en grammaire. • Mémoriser le lexique appris en s'appuyant sur ses régularités, sa formation. • Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots et leur étymologie. 	

Au cycle 3 cependant, l'étude de la langue française doit être centrée sur l'étude des régularités de la langue et non des exceptions.

L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à **mettre d'abord en évidence les régularités** du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps.

Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation.

Etude de la langue

Acquérir l'orthographe lexicale

Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève :

- **Observation des régularités**, construction de listes.
- Utilisation de **listes de fréquence pour repérer les mots les plus courants** et se familiariser avec leur orthographe.

Ainsi, au cycle 3, il semble important de continuer à développer les deux procédures d'identification des mots, en permettant à l'élève de continuer à étoffer ses compétences phonologiques et de reconnaissance orthographique. Pour cela, il convient de mener des enseignements explicites sur les associations graphèmes-phonèmes qui posent des difficultés aux élèves et sur les régularités orthographiques et les marques morphologiques. Il convient également de proposer aux élèves des situations où ils peuvent manipuler la langue écrite et s'exercer à l'utiliser, condition essentielle aux apprentissages implicites qui favorisent le développement d'automatismes (Gombert, 2009).

1.2. L'encodage, une pratique pour progresser en décodage

Dans la partie précédente, nous avons étudié les différentes procédures qui concourent à l'acte de lire, ainsi que les enjeux d'une lecture fluide qu'il faut à tout prix favoriser chez les élèves. Dans cette partie, nous nous demandons par quelles pratiques il est possible d'aider les élèves à développer leur fluidité en lecture. Nous étudions tout d'abord en détail la pratique de l'encodage et comment celle-ci peut permettre de progresser en décodage.

1.2.1. Fonctionnement de l'encodage

En tant que professeur des écoles, l'enseignement du code écrit du français, en décodage comme en encodage, est fondamental. Notre système d'écriture est un système alphabétique, c'est-à-dire que ses symboles représentent des phonèmes (unités de son). Nous utilisons les vingt-six lettres de l'alphabet latin, que l'on peut accentuer avec des signes diacritiques : accents, tréma, cédille, ligatures (« æ » et « œ »).

Le français est une langue difficile à lire et à orthographier car :

- Les digrammes et trigrammes sont nombreux (deux ou trois signes qui forment un seul graphème).

Exemple : « ch », « eau »

- Un son peut être codé par plusieurs graphèmes différents.

Exemple : le son [ã] peut s'écrire « an », « en », « am », « em », « aon »

- Un graphème ne code pas toujours le même son.

Exemple : « c » dans « carotte » et dans « ceux »

- Certaines lettres ne codent pas un phonème (un son) mais donnent une information lexicale ou grammaticale sur le mot. Ce sont la plupart du temps des lettres muettes.

Exemple : le « e » dans « jolie » indique le genre du mot, le « s » dans « chiens » est une marque du pluriel, le « ent » dans « mangent » marque le sujet à la troisième personne du pluriel, le « t » de « vent » distingue ce mot de ceux qui ne sont pas de la même famille.

Selon le dictionnaire Larousse, encoder signifie « transcrire un message selon les règles d'un code ». Cette définition large s'applique à l'écriture du français. En didactique du français, encoder c'est écrire un mot, transformer le langage parlé en langage écrit, transcrire des unités de son (phonèmes) en unités graphiques (graphèmes). Quand on parle d'encodage, on ne s'intéresse pas au geste graphique de l'écriture.

Lorsqu'il encode un mot, l'élève peut utiliser trois procédures (David et Dappe, 2013) :

- Procédure orthographique : l'élève encode le mot d'après sa forme qu'il a en mémoire (lexique mental) où qu'il recopie d'après un autre support (l'élève procède par analogie d'après un affichage de la classe par exemple).
- Procédure phonographique : il utilise les règles de correspondance graphème-phonème pour écrire le mot.
- Procédure morphographique : il encode les marques de la morphologie dérivationnelle ou de la morphologie flexionnelle. Les marques de la morphologie dérivationnelle sont tous les graphèmes (préfixes ou suffixes) que l'on peut ajouter au radical d'un mot pour en faire changer légèrement le sens. Par exemple, le « d » de tard, qui peut donner par dérivation les mots « tardif », « tarder » (Gombert, 2009), ou le « s » de gris qui peut donner « grisaille » (Mauroux, 2018). La morphologie flexionnelle représente quant à elle les marques du pluriel, du genre, les terminaisons verbales que l'on peut ajouter au mot. Ces dernières ont un rôle syntaxique nécessaire à la compréhension de la phrase. Par exemple, dans la proposition « ils aiment », l'ajout de la terminaison « ent » est une marque flexionnelle, tout comme, le « s » de « voitures » et le « se » de « courageuse ». Les marques dérivationnelles et flexionnelles expliquent la présence de nombreuses lettres muettes qui peuvent être source de confusion chez l'élève lors de la lecture. Les comprendre peut lui permettre de ne pas se tromper lors du décodage.

Les procédures orthographiques et phonographiques que nous venons d'évoquer pour l'écriture sont semblables dans leur fonctionnement aux deux procédures du même nom que nous avons étudiées pour la lecture dans la première partie (Fayol et Jaffré, 2014).

L'élève peut utiliser ces trois procédures simultanément lorsqu'il encode un mot. Utiliser ces trois procédures en même temps demande beaucoup d'attention et peut surcharger la mémoire à court terme (mémoire de travail), donc l'élève débutant en encodage peut avoir besoin de beaucoup de pratique avant d'automatiser toutes ces actions cognitives. Tout comme en décodage où l'élève arrive à décoder le mot jusqu'à la fin mais a progressivement oublié le début (Fayol et Jaffré, 2014), il peut en encodage oublier en cours de route tous les éléments

graphémiques qu'il souhaitait ajouter. Si l'on ajoute à cela les exigences de l'écriture cursive, l'élève peut vite se sentir surchargé. Ainsi, dans la pratique, il peut être utile de décharger l'élève d'un maximum de contraintes matérielles extérieures à l'encodage en lui-même, par exemple en lui faisant utiliser des étiquettes représentant les lettres plutôt qu'en les lui faisant écrire, comme dans les jeux d'encodage Grapho Logic et Ortho Logic (Pulido, Lainé et Lacroix, 2014).

1.2.2. En quoi l'encodage peut-il aider à progresser en lecture ?

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, voies directes et indirectes de reconnaissance des mots se rapprochent des procédures orthographiques et phonographiques d'encodage. Nous pouvons donc postuler qu'il existe des points communs dans les actions cognitives relatives à la lecture et à l'écriture, que ces deux disciplines sont étroitement liées et que travailler/pratiquer l'une d'elle favorise l'acquisition de l'autre. Dans cette partie, nous allons évoquer plus en détail ces points communs et comment il est possible par la pratique de l'encodage de progresser en décodage.

Tout d'abord, il existe des liens évidents entre lecture et écriture, car ce sont deux actes relatifs à un même système d'écriture et qui en partagent les codes (principe alphabétique, combinatoire). Là où il est difficile à orthographier pour toutes les raisons évoquées plus haut, le français est relativement facile à lire. En effet, les irrégularités de la langue se prononcent quasiment toujours de la même manière peu importe leurs marques morphologiques et permettent un traitement assez simple à la lecture. Jean-Emile Gombert (2009, p. 116) prend notamment l'exemple des terminaisons de l'imparfait « *ais* », « *ait* », « *aient* » qui se prononcent toutes de la même façon malgré leur orthographe différente, ainsi que de la prononciation unique des mots terminant par « *ard* ». De plus, lorsqu'on écrit un mot, il faut en connaître toutes les lettres et savoir les ordonner, là où il est possible de lire et comprendre un mot dont les lettres sont dans le désordre si la lettre de début et la lettre de fin sont à la bonne place. Ainsi, on voit bien que l'encodage nécessite « un degré de précision (une qualité) supérieure à celle requise pour la lecture » et que « c'est la production orthographique qui impose les exigences les

plus fortes et qu'elle constitue le test le plus précis de la qualité des représentations lexicales » (Fayol et Jaffré, 2014, p. 62).

Depuis la maternelle, l'élève apprend à encoder des mots. Cela lui a permis de consolider son appréhension du principe alphabétique et de commencer à mémoriser la forme orthographique de certains mots et expressions. Plusieurs expériences menées en maternelle et au cycle 2 ont montré que la pratique de l'encodage permettait également à l'élève de progresser en lecture. On peut citer par exemple une étude de Jérôme Riou (2017) qui montre que pratiquer l'encodage en CP a des effets positifs sur les compétences en décodage, notamment pour les élèves qui ont des difficultés. Dans cette étude, il part du constat que les aptitudes en phonologie sont nécessaires à l'apprentissage de la lecture, et qu'une grande proportion d'élèves ne réussissent pas les épreuves de phonologie à l'entrée au CP (entre 22 et 50 %, données de la DEPP de 2021). Selon lui, il existe deux types de réponses pour faire face à ce constat : faire faire à ces élèves plus d'activités de phonologie, ou bien leur faire pratiquer l'encodage. En effet, les phonèmes sont souvent difficiles à discriminer auditivement pour les jeunes élèves et utiliser l'écrit peut permettre de faire apparaître visuellement les phonèmes qu'ils n'arrivent pas à entendre (Ouzoulias, 2022). Il est ainsi possible d'utiliser l'écrit comme un outil pour travailler la phonologie et la lecture.

Depuis 2015, les programmes du cycle 1 insistent d'ailleurs sur l'importance de commencer par l'écriture :

La progressivité de l'enseignement à l'école maternelle commence par l'écriture. Les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où **l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit.** Le chemin inverse, qui va de l'écrit vers l'oral, sera pratiqué plus tard quand les enfants commenceront à apprendre à lire. Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle

- **Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus**

Source : BOEN n°25 du 24 avril 2021

On voit donc que les liens positifs entre pratique de l'encodage et progrès en décodage sont avérés pour les élèves du cycle 1 et 2 (consensus de la littérature scientifique et des programmes), et que ceux-ci concernent plutôt la procédure phonologique de l'acte de lecture.

Cependant, la lecture et l'encodage sont aussi liés autrement que par le principe phonologique. Comme on l'a vu, la procédure orthographique est la plus utilisée par le lecteur expérimenté, et c'est celle qui lui permet de lire le plus efficacement. En effet, c'est grâce aux normes orthographiques d'une langue qu'on peut lire vite. Imaginons qu'il n'existe pas de norme orthographique et que seules les règles de correspondance graphophonologique comptent : un même mot pourrait être écrit de nombreuses manières différentes et différemment à chaque occurrence. Lors de la lecture, il serait ainsi beaucoup plus long et fatigant de déchiffrer les phrases. Montésinos-Gelet et Morin (2007, p. 2) donnent à ce sujet l'exemple « *jème bocou menjé ché mami* », phrase tout à fait lisible car elle répond aux exigences phonologiques, mais beaucoup plus longue à lire que si elle respectait la norme orthographique. On observe bien que cette norme orthographique permet de lire de manière vraiment efficace, et que c'est parce qu'elle existe qu'on peut développer des automatismes d'identification des mots qui permettent une lecture fluide et peu coûteuse attentionnellement. Si l'on évoque en général plutôt l'orthographe en faisant allusion à l'écriture, c'est parce que c'est lors de l'écriture qu'on a véritablement conscience de manipuler les normes orthographiques, là où l'orthographe est mobilisée de manière nettement plus inconsciente en lecture (Ouzoulias, 2022). Plusieurs études ont d'ailleurs démontré les liens entre performances en lecture et performances en orthographe chez les élèves d'école élémentaire (Bruck et Waters, 1990 ; Ehri, 1997 ; Suchaut et Morlaix, 2007, cités par Ouzoulias, 2022). Ce sont toutes ces considérations qui ont amené André Ouzoulias à écrire qu' « en réalité, les connaissances orthographiques servent principalement à la lecture » et ne sont pas seulement des « règles auxquelles l'école conférerait un caractère sacré » (2022, p. 39), et Linnea Ehri qu' « apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose » (Ehri, 1997, citée par Ouzoulias, 2022, p. 39 et Riou, 2017, p. 162).

Par ailleurs, on l'a vu, mémoriser la forme orthographique d'un mot permet de lire très rapidement. Or, pour mémoriser la forme orthographique d'un mot, il faut l'encoder mentalement, en considérant toutes les lettres qui le composent et leur ordre (Fayol et Jaffré, 2014). Lorsqu'il encode matériellement (en l'écrivant, pas seulement en le visualisant dans sa tête) un mot, l'élève se focalise sur chaque lettre l'une après l'autre afin d'en constituer l'ordre. Il peut prendre son temps car en écrivant pas à pas il soulage sa mémoire temporaire (de travail). Lors de pratiques d'encodage, l'élève suit ainsi le même cheminement que s'il encodait mentalement l'orthographe du mot mais en utilisant moins de ressources cognitives, et cela lui permet d'observer et de mémoriser consciemment des formes orthographiques, et donc de lire plus vite.

Ainsi, on voit bien que les pratiques d'encodage permettent de développer les deux procédures d'identification des mots (directe et indirecte) qui concourent en lecture.

1.2.3. Ecritures inventées et orthographe approchées : deux pratiques d'encodage au service du décodage

Dans cette partie, nous présenterons deux pratiques d'encodage évoquées dans la littérature scientifique.

On appelle écritures inventées les essais d'écriture produits par les jeunes élèves avant qu'ils ne sachent lire ou en parallèle de leur apprentissage (cycle 1 et début du cycle 2). Cette expression provient de celle d' « invented spelling », utilisée pour la première fois par Carol Chomsky (1971) et Charles Read (1971, 1986) et dont la pratique est au cœur de nombreuses recherches depuis les années 80, notamment avec les travaux d'Emilia Ferreiro en 1980 (auteurs cités par Montésinos-Gelet et Morin, 2007). Pour désigner ces pratiques en français, certains auteurs ont opté pour les termes d'orthographe inventées, écritures provisoires ou écritures spontanées (Riou, 2017).

A l'origine, les écritures inventées ont été élaborées pour observer et analyser le développement orthographique de l'enfant, ses étapes et le

fonctionnement cognitif qu'il implique (Fayol et Jaffré, 2014 ; Montésinos-Gelet, 2007). Elles permettent par exemple de constater que l'enfant n'apprend pas seulement car l'adulte lui enseigne les normes, par « confrontation » avec la norme, mais plutôt par « interaction » avec elle, en se l'appropriant et en la manipulant (Fayol et Jaffré, 2014, p. 48). En d'autres termes, pour que cette appropriation soit effective, elle ne doit pas reposer dans les premières années d'apprentissage sur la simple reproduction de mots orthographiquement corrects comme autant de cas particuliers, mais sur un travail pas à pas relatif aux grands principes traversant le système orthographique français (principe alphabétique, règles de correspondance graphophonologiques par exemple). Après avoir créé le moyen de faire ces observations, certains chercheurs ont également cherché comment proposer à l'enfant des situations pédagogiques qui conviennent réellement à sa manière de développer une conscience orthographique. L'efficacité des écritures inventées sur les performances en écriture mais aussi en lecture a été démontrée par toutes les études à ce sujet (Riou, 2017).

Les orthographes approchées sont un peu différentes mais sont issues de cette première pratique. Cette expression a été créée par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin en 2001, qui ont souhaité utiliser le terme d' « approchées » car selon elles l'enfant n'invente en aucun cas l'orthographe : « celle-ci lui préexiste et l'environne [...], il cherche à en percer le sens » (Montésinos-Gelet et Morin, 2007, p. 9) et c'est par rapport à une norme déjà construite que l'on peut analyser le développement orthographique de l'enfant. C'est justement cet appui sur la norme orthographique, cette comparaison de l'essai d'écriture de l'élève à sa forme normée qui constitue la spécificité des orthographes approchées. Le rôle de l'adulte dans cette pratique est important, car c'est lui qui accompagne l'élève dans cette comparaison (Fayol et Jaffré, 2014 ; Ouzoulias, 2022). De cette manière, le mot produit par l'enfant permet de savoir où il en est pour savoir comment l'aider à produire des mots de plus en plus conformes aux normes orthographiques. Tout comme pour les écritures inventées, il s'agit d'aider l'élève à s'approprier des régularités et de grands principes de la langue écrite, donc de ne pas se focaliser sur les exceptions (Fayol et Jaffré, 2014 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2007).

Les cinq principes fondamentaux des orthographes approchées selon Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2007, p. 4, 5 et 6) sont les suivants :

- 1) Placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite
- 2) Se mettre à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite
- 3) Valoriser ce que l'enfant a construit en cherchant à le mettre en relief grâce à nos demandes et à nos questions (adopter un autre rapport à l'erreur)
- 4) Encourager l'enfant à être réflexif par rapport à la langue écrite en l'invitant à expliquer comment il a procédé
- 5) Inviter l'enfant à partager les connaissances et les stratégies qu'il a utilisées pour écrire

Selon elles, pour qu'un élève fasse un apprentissage il a besoin d'un environnement propice, « un contexte porteur, riche en information et en encouragements », et c'est ce qu'elles souhaitent favoriser par cette démarche.

Dans leur étude (p. 47 à 52), elles explicitent en détail les étapes de la pratique des orthographes approchées en classe (testées par des enseignantes de maternelle) :

Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phrased

Phase 2 : Consignes de départ

Phase 3 : Tentatives d'écriture et échange de stratégies

Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase

Phase 5 : Norme orthographique

Phase 6 : Conservation des traces et réutilisation des mots

Selon les deux autrices, si l'on suit ces cinq principes et cette démarche, il est possible de pratiquer les orthographes approchées pendant toute la scolarité et pas seulement au moment de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture comme c'est souvent le cas. Nous n'avons pas trouvé d'étude portant sur cette pratique au cycle 3, mais on peut imaginer que ce dispositif est transposable si l'on y fait quelques adaptations (par exemple longueur du mot ou de la phrase à encoder,

fréquence du mot, nombre de graphèmes complexes, de marques morphologiques flexionnelles).

L'efficacité des orthographes approchées, sur les performances en lecture notamment, a été prouvée par de nombreuses études. L'analyse des verbalisations d'élèves de maternelle montrent que ces pratiques les incitent à déployer plusieurs stratégies utiles à l'appropriation de la langue écrite et plus variées que la seule stratégie phonologique (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Elles ont aussi des effets très positifs, notamment sur la conscience de la norme orthographique (introduction de lettres muettes dans les productions d'une dictée de mots) et sur les performances en lecture (Montésinos-Gelet et Morin, 2007).

Comme on l'a vu, écritures inventées et orthographes approchées ont des objectifs différents : comprendre comment les enfants acquièrent une conscience orthographique pour la première et comprendre comment les aider à développer des stratégies pour se rapprocher de la norme orthographique pour les secondes. Cependant, ces deux pratiques ont pour point commun de « mettre l'enfant au centre du dispositif éducatif [...], non pas pour le glorifier, comme le prétendent les tenants d'un enseignement plus transmissif mais pour connaître son point de vue afin de l'aider à optimiser ses performances » (Fayol et Jaffré, 2014, p. 52).

En favorisant la manipulation de la langue écrite, ces deux pratiques développent les apprentissages implicites et donc l'automatisation des procédures de lecture. En permettant à l'élève de comparer ses productions à la norme et en offrant autant de situations de réflexion en classe, de verbalisation et d'échanges entre pairs, elles développent également les apprentissages explicites et donc la capacité de l'élève à prendre conscience de certains phénomènes orthographiques récurrents. Ces deux pratiques ne sont que des exemples, mais elles ont fait les preuves de leur efficacité sur les pratiques de lecture des élèves et nous nous sommes inspirées de certaines de leurs spécificités pour concocter notre méthodologie expérimentale de recherche.

2. Problématique

Lorsqu'on lit, deux processus se mettent en marche, celui de la reconnaissance des mots, et celui de la compréhension du sens de ces mots. Lorsqu'on comprend le sens des mots lus, la lecture devient un moyen d'apprendre plein de choses, un vecteur de connaissances, et donc un outil fondamental pour la vie scolaire et professionnelle. L'école est chargée de permettre aux enfants de se servir de cet outil. Dans la première partie du cadre théorique, on a vu que plus on sait reconnaître les mots facilement, plus il y a de ressources intellectuelles et attentionnelles disponibles à la compréhension de ce qui est lu. Ainsi, afin d'aider les élèves dans la lecture, il convient de travailler ce processus d'identification des mots pour qu'il devienne automatique. Pour identifier les mots d'un texte, nous empruntons deux voies : la voie directe (orthographique) et la voie indirecte (phonologique). C'est la voie orthographique qui permet une reconnaissance des mots rapide et automatique. Le développement de ces deux voies passe par des apprentissages explicites, issus d'un enseignement spécifique sur ces notions, et par des apprentissages implicites, issus de la fréquence et de la régularité des contacts avec la norme orthographique.

De nombreux auteurs ont travaillé sur les pratiques d'encodage à l'école, et ont montré que celles-ci contribuaient au développement de la fluence en lecture, notamment grâce aux liens qu'il existe entre les performances en orthographe et la lecture (elles favorisent le développement de la voie orthographique de reconnaissance des mots). Pour illustrer notre propos, nous avons évoqué deux types de pratiques d'encodage : les écritures inventées et les orthographes approchées. Les orthographes approchées, car elles s'appuient sur la norme orthographique, permettent d'observer quelles compétences en orthographe l'élève a déjà développées mais aussi de cerner quel chemin il lui reste à parcourir pour pallier ses lacunes. Nous avons trouvé de nombreux travaux relatant des expérimentations de ces pratiques à l'école maternelle et au début du cycle 2, mais aucun pour le cycle 3 alors même que les auteurs évoquent qu'il est possible de les pratiquer toute la scolarité. Ainsi, nous nous demandons pourquoi ces pratiques, qui ont fait leurs preuves aux premiers cycles, n'ont pas été testées dans des

classes de CM1 ou de CM2. Cela nous a mené à formuler la problématique suivante :

La pratique des orthographes approchées permet-elle une amélioration de la fluence chez des élèves de cycle 3 ?

Nous formulons l'hypothèse suivante : les orthographes approchées, en permettant aux élèves de manipuler la langue et de s'approprier la norme orthographique, mais surtout en leur offrant autant d'occasions de verbaliser, réfléchir et échanger autour de l'orthographe, entraînent une meilleure conscience orthographique qui se traduit, entre autres bénéfiques, par une amélioration de la fluence.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Présentation du dispositif

3.1.1. Démarche

Pour répondre à cette problématique, la méthode expérimentale nous a semblé être la plus pertinente car elle nous permet de créer un dispositif d'orthographes approchées et d'en évaluer les effets sur la fluence. Il s'agit tout d'abord de tester la fluence d'un groupe entier, de diviser ce groupe en deux sous-groupes équivalents, de mettre en place une activité d'orthographes approchées (OA) avec l'un des deux groupes, puis de tester à nouveau la fluence du groupe entier. De cette manière, nous pouvons observer d'éventuels écarts entre les deux sous-groupes. Les deux tests de fluence constituent le pré-test et le post-test. Le sous-groupe qui bénéficie de la séance d'OA constitue le groupe expérimental, tandis que l'autre est le groupe contrôle. Nous avons porté la plus grande attention à ce que les deux groupes soient comparables en niveaux en effectuant la séparation d'après les résultats au pré-test.

3.1.2. Participants

Nous considérons les 24 élèves de la classe de CM1-CM2 (6 CM1 et 18 CM2) d'une école rurale. Ceux-ci présentent un bon niveau global dans toutes les matières. Un élève a un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et est suivi par une accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH). Un autre élève est arrivé en France en 2021 et présente de grandes difficultés en lecture. Les élèves de CM1 ont été mêlés aux CM2 car il nous a semblé que leur niveau en lecture et en orthographe leur permettait de suivre les mêmes activités.

Après le premier test de fluence, nous avons calculé la médiane des résultats et réparti les élèves en sélectionnant pour chaque groupe autant d'élèves avec des résultats inférieurs que supérieurs à la médiane. Cela a donné la répartition suivante :

< médiane	> médiane
Andreï	Giulian
Alexia	Maël
Noé	Lucas T
Diégo	Maxime
Lya	Jean
Kiara	Louis
Evan	Anna
Mila	Faustine
Shauna	Lilio
Capucine	Lucas G
Aaron	Elie
Timéo	Esteban

Groupe expérimental	Groupe contrôle
Andreï	Alexia
Noé	Diégo
Lya	Kiara
Evan	Mila
Shauna	Capucine
Aaron	Timéo
Maël	Giulian
Maxime	Lucas T
Louis	Jean
Faustine	Anna
Lucas G	Lilio
Esteban	Elie

Groupe expérimental 1	Groupe expérimental 2
Andreï	Noé
Lya	Evan
Shauna	Aaron
Maël	Maxime
Louis	Faustine
Lucas G	Esteban

Les noms des élèves sont présentés dans ces tableaux par ordre croissant de résultat au premier test de fluence. Les prénoms en gras sont ceux des élèves de CM1.

Figure 1 : tableaux de répartition des élèves dans les groupes contrôle et expérimental

Nous nous retrouvons ainsi avec deux groupes d'une même classe, qui ont donc suivi les mêmes enseignements toute l'année, et qui possèdent chacun la même hétérogénéité de niveaux. Conserver l'hétérogénéité de niveaux dans les deux groupes nous a semblé très important afin de pouvoir potentiellement observer des différences de progrès en fonction des niveaux initiaux. Comme nous voulions mener l'activité d'OA avec de petits groupes, le groupe expérimental a ensuite été divisé à son tour (troisième tableau de la figure 1) en deux groupes de six élèves.

3.1.3. Matériel

Les tests de fluence que nous avons choisis sont « Monsieur Petit » pour le pré-test et « Le Géant égoïste » pour le post-test. Les deux textes sont différents mais le nombre de mots correctement lus par minute (score MCLM) est associé à un classement en centiles qui étalonne les résultats et permet de situer le niveau des élèves indépendamment du nombre de mots lus. Plus le score MCLM d'un élève est important, c'est-à-dire plus il a lu de mots, plus son classement centile est élevé.

« Monsieur Petit »						
Centiles	CE1	CE2	CM1	CM2	6°	5°
90°	103	129	161	177	189	198
80°	90	116	144	164	175	180
70°	79	108	131	154	166	170
60°	79	101	124	147	155	163
50°	64	95	115	140	151	153
40°	57	88	109	125	136	144
30°	52	80	98	117	127	138
25°	50	78	93	114	125	135
20°	48	73	87	112	119	125
15°	41	69	80	108	110	122
10°	37	62	74	96	98	115
5°	24	54	67	87	88	104

(Mots Correctement Lus par Minute)

« Géant égoïste »					
Centiles	CE1	CE2	CM1	CM2	6°
90°	96	119	142	162	183
80°	81	105	127	141	168
70°	70	98	115	136	154
60°	61	90	106	126	143
50°	54	83	103	114	132
40°	52	79	95	106	126
30°	50	70	86	102	119
25°	49	64	83	99	115
20°	47	62	79	96	105
15°	42	57	71	91	102
10°	36	52	62	82	85
5°	24	48	58	74	77

(Mots Correctement Lus par Minute)

Figure 2 : tableaux indiquant les correspondances des score MCLM en centiles en fonction des niveaux

L'élève est invité à lire le texte à voix haute pendant une minute, puis on compte le nombre de mots qu'il a eu le temps de lire. Si l'élève fait une erreur de lecture, cette erreur est soustraite du score final. L'élève peut se tromper puis se reprendre : dans ce cas on ne compte pas l'erreur car on considère que le temps qu'il a perdu en se reprenant le pénalise déjà.

Pour l'atelier d'orthographe approchées, nous nous sommes inspirées des principes et des étapes d'Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin dans leur ouvrage de 2007 (évoqués en partie 1.2.3.). Nous avons également utilisé certains supports du jeu Ortho-Logic (Lacroix, Lainé et Pulido, 2014) qui propose des ateliers d'encodage pour des élèves de CP et CE1. Dans ce jeu, on trouve notamment des cartes « indice » qui contiennent, pour chaque mot, une image et un petit encadré :

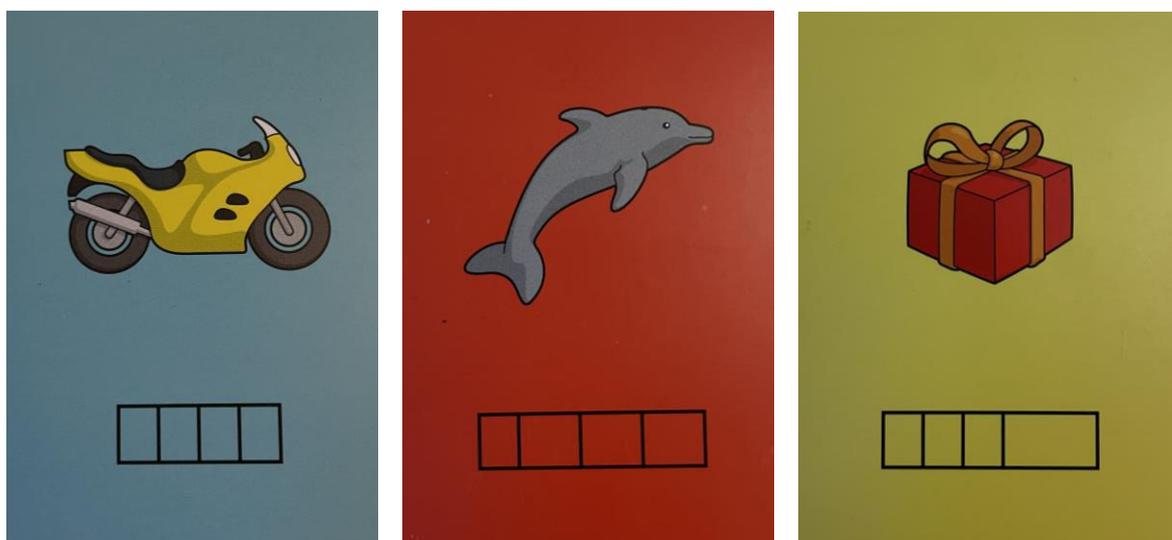


Figure 3 : exemple de trois cartes indices du jeu Ortho-Logic

Les cases les plus petites correspondent aux graphèmes simples (une lettre), celles de taille moyenne correspondent aux graphèmes composés de deux lettres comme « oi » ou « ph », et les plus grandes aux graphèmes de trois lettres comme « oin » ou « eau ». Ces cartes, par leur configuration intuitive, sont facilement comprises par les élèves et leur permettent de comparer seuls leurs productions à la norme orthographique.

3.2. Présentation de l'activité d'orthographe approchées

Nous allons présenter ici en détail l'atelier d'orthographe approchées que nous avons eu l'occasion de mettre en place. Comme indiqué précédemment, nous avons repris à quelques détails près les étapes citées en partie 1.2.3.

Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phrased

Etant donné que nous ne faisons qu'une seule séance et que nous ne sommes pas dans la classe toute l'année, nous n'avons pas tiré les mots étudiés d'un album ou d'une situation quotidienne, comme les autrices le conseillent. Les mots ont donc été sélectionnés par nos soins. Nous avons préparé une liste comprenant des mots plus ou moins facile à orthographier afin de pouvoir adapter le niveau de difficulté au cas où les élèves connaîtraient déjà l'orthographe de certains mots. Dans notre liste, compte-tenu du bon niveau général des élèves, nous avons fait en sorte de choisir des mots peu fréquents et comprenant des graphèmes complexes. Dans un souci de praticité, nous avons essayé de choisir surtout des mots qui faisaient partie du jeu Ortho-Logic, mais nous ne nous sommes pas limitées à ceux-ci pour autant si d'autres nous semblaient pertinents. Nous avons aussi préparé une phrase à encoder selon le même principe.

Phase 2 : Consignes de départ

Pour situer notre venue, nous avons d'abord commencé par expliciter pourquoi nous avons mis en place ce temps d'activité avec eux. Nous avons ensuite expliqué l'activité aux élèves en détaillant les étapes de travail. Nous avons insisté sur le fait qu'ils avaient le droit de se tromper, que l'objectif ici n'était pas de trouver la bonne réponse immédiatement mais de réfléchir et d'échanger tous ensemble autour de l'orthographe. Nous avons aussi insisté sur le fait qu'ils auraient à se mettre d'accord sur des propositions mais que personne ne devait imposer sa proposition sans justification. Nous avons revu rapidement comment ils pouvaient argumenter, ce qu'ils pouvaient dire, et nous avons donné quelques exemples : « je pense que ce mot s'écrit comme cela car... », « j'ai vu sur l'affiche

de la classe que ce mot s'écrit comme cela donc... ». Nous leur avons aussi présenté le jeu Ortho-Logic et le fonctionnement des cartes indice.

Phase 3 : Tentatives d'écriture et échange de stratégies

Une fois les consignes passées, nous avons commencé l'activité en tant que telle. Nous proposons un mot que nous dictions ou dont nous montrons l'image. Les élèves commençaient par réfléchir individuellement en écrivant une proposition sur leur feuille. Puis, deux par deux, ils pouvaient comparer leurs essais et devaient tomber d'accord sur une proposition. Nous étions particulièrement vigilantes à ce que les élèves expliquent et justifient correctement leur point de vue et leurs stratégies.

Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase

Ensuite, chaque binôme exposait au groupe sa proposition. Le groupe entier devait alors se mettre d'accord sur une nouvelle proposition commune et aller l'écrire sur le tableau. A ce moment-là, nous sortions la carte indice Ortho-Logic correspondante. Les élèves observaient la carte puis comparaient leur proposition. Si les élèves n'avaient pas réussi à se mettre d'accord sur une seule proposition, nous écrivions les deux au tableau et les comparions à la carte indice pour essayer de les départager.

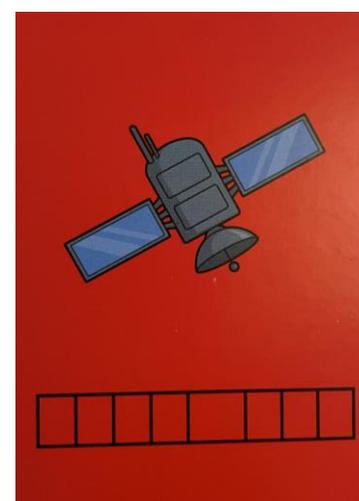
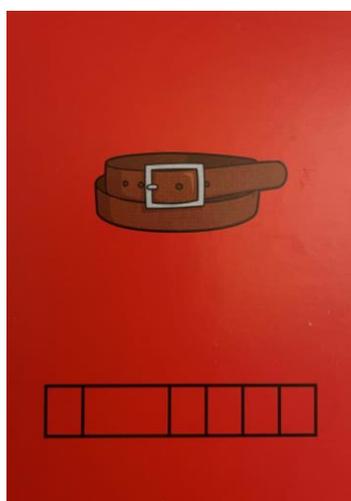
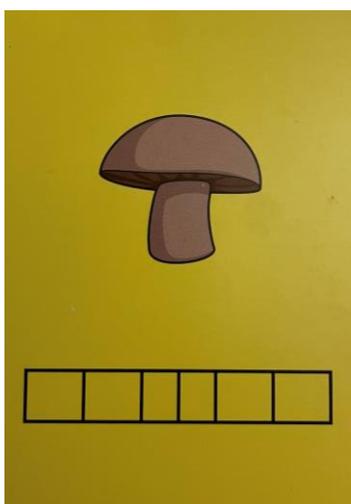
Phase 5 : Norme orthographique

Nous pouvions ensuite dévoiler l'orthographe correcte du mot. S'il y avait eu des doutes ou des incompréhensions, nous prenions le temps de réexpliquer certaines régularités lexicales. Si l'orthographe du mot avait une origine étymologique qui revient souvent en français, nous nous permettions de la leur indiquer (comme c'est le cas pour le mot « hippocampe » dont le début du mot est issu du grec et signifie « cheval »).

Phase 6 : Conservation des traces et réutilisation des mots

Comme nous ne sommes pas dans cette classe toute l'année, nous n'avons pas eu l'occasion de réutiliser les mots dans d'autres activités. En revanche, pour conclure notre séance, nous avons indiqué aux élèves que faire ce travail pouvait les aider à retenir l'orthographe de certains mots, ce qui leur permettrait de lire plus vite car ils seraient en capacité de les reconnaître beaucoup plus rapidement et presque automatiquement.

Cette séance a duré environ 50 minutes et a été menée deux fois, une fois avec chaque groupe de six élèves. Nous avons utilisé les mêmes mots avec les deux groupes. Il s'agissait des mots suivants : champignon, écureuil, arrosoir, ceinture, pompier, satellite, paon, hippocampe, labyrinthe.



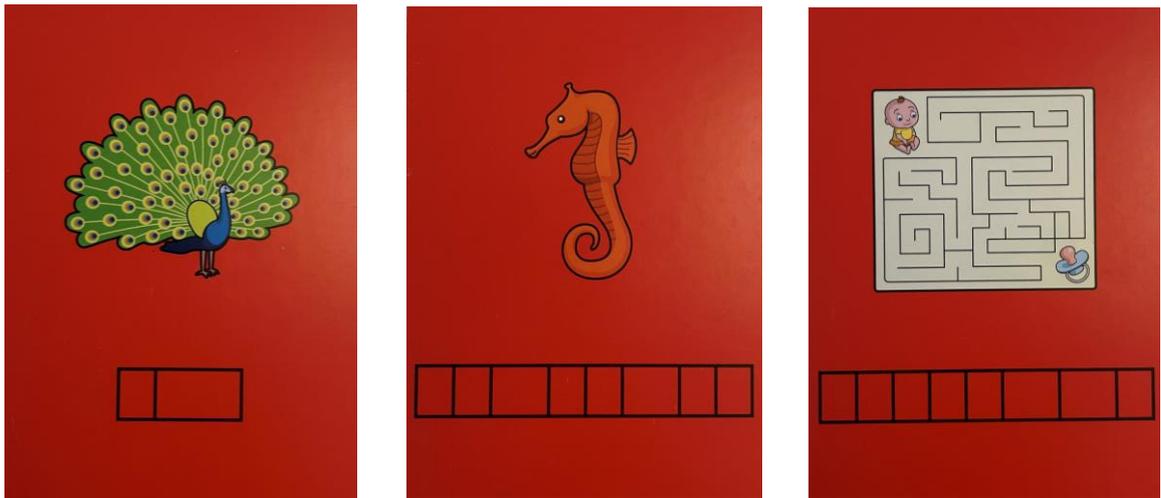


Figure 4 : cartes indice des mots proposés lors de l'atelier d'orthographe approchées issues du jeu Ortho-Logic

Selon le même principe nous avons aussi proposé une phrase (que nous avons dictée) : « Voici Simon, il est paysan. Il cultive des concombres, des pastèques et des mangues dans son champ. » Nous avons fait en sorte que la phrase ne soit pas trop longue pour laisser aux élèves le temps de réfléchir sur chaque mot, qu'il y ait des mots avec des graphèmes complexes (soulignés dans la phrase précédente) et quelques marques de morphologie flexionnelle (pluriel des noms). Nous avons préparé la carte indice suivante :

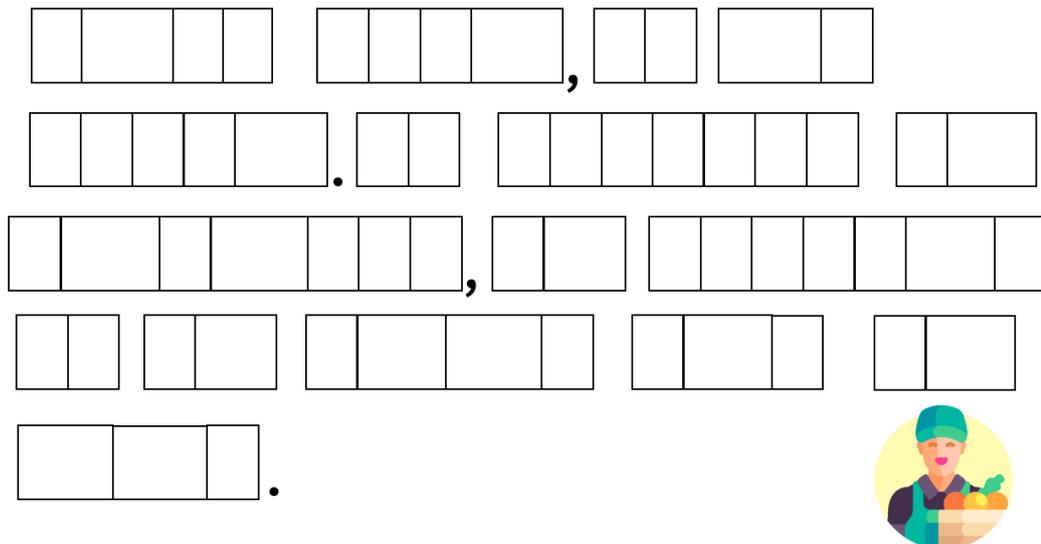


Figure 5 : carte indice de la phrase proposée lors de l'atelier d'orthographe approchées

Pour cette phrase, lors de la phase 5 de retour à la norme, nous avons réexpliqué certaines formes lexicales mais aussi certaines marques d'orthographe grammaticale. Nous avons prévu une autre phrase avec la même démarche, mais nous n'avons eu le temps de l'étudier avec aucun des deux groupes.

L'idée à travers cette démarche et ces étapes était principalement de créer le « contexte porteur » évoqué en page 20, d'offrir des situations d'échange, de réflexion, de verbalisation explicite de règles. Tout cela n'est possible qu'en adoptant une posture conforme aux principes formulés par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (2007) et repris en partie 1.2.3. : créer la situation de manipulation de la langue, être à l'écoute de l'enfant, valoriser ses efforts, encourager la réflexion, la verbalisation de procédures et le partage avec les pairs. C'est ce que nous avons essayé de favoriser au maximum à travers cette activité.

4. Résultats

Dans cette partie, nous comparons les résultats du groupe contrôle et du groupe expérimental aux pré et post-tests de fluence. A chaque élève est associé son score MCLM et la correspondance de ce score en centiles. Les prénoms en gras sont ceux des élèves de CM1.

Groupe contrôle				
Prénom de l'élève	Pré-test (02/02/2023)		Post-test (12/04/2024)	
	Score MCLM	Suivi centile	Score MCLM	Suivi centile
Alexia	75	<5	67	<5
Kiara	116	25	106	40
Mila	122	30	105	30
Capucine	133	40	94	15
Timéo	141	50	147	80
Giulian	166	80	143	80
Lucas T	171	90	135	80
Anna	198	90	169	90

Lilio	213	90	193	90
Elie	233	90	215	90

Figure 6 : tableau indiquant le score MCLM et les centiles correspondants du groupe contrôle

Groupe expérimental				
Prénom de l'élève	Pré-test (02/02/2023)		Post-test (12/04/2024)	
	Score MCLM	Suivi centile	Score MCLM	Suivi centile
Noé	85	<5	86	10
Lya	113	20	95	15
Evan	122	30	91	15
Shauna	130	40	115	50
Aaron	136	70	98	20
Maël	167	80	129	60
Maxime	171	80	119	50
Louis	197	90	215	90
Faustine	201	90	165	90
Lucas G	214	90	200	90
Esteban	239	90	193	90

Figure 7 : tableau indiquant le score MCLM et les centiles correspondants du groupe expérimental

Afin de pouvoir observer les éventuelles évolutions de classement, nous avons trié ces résultats sous forme de graphiques. Nous y avons ajouté une moyenne de progression (colonne de droite). Les élèves sont classés de gauche à droite dans l'ordre croissant de leurs résultats au pré-test (représentés par les barres bleues).

Pour le groupe contrôle, qui n'a pas bénéficié de l'activité d'orthographe approchées, les résultats sont les suivants :

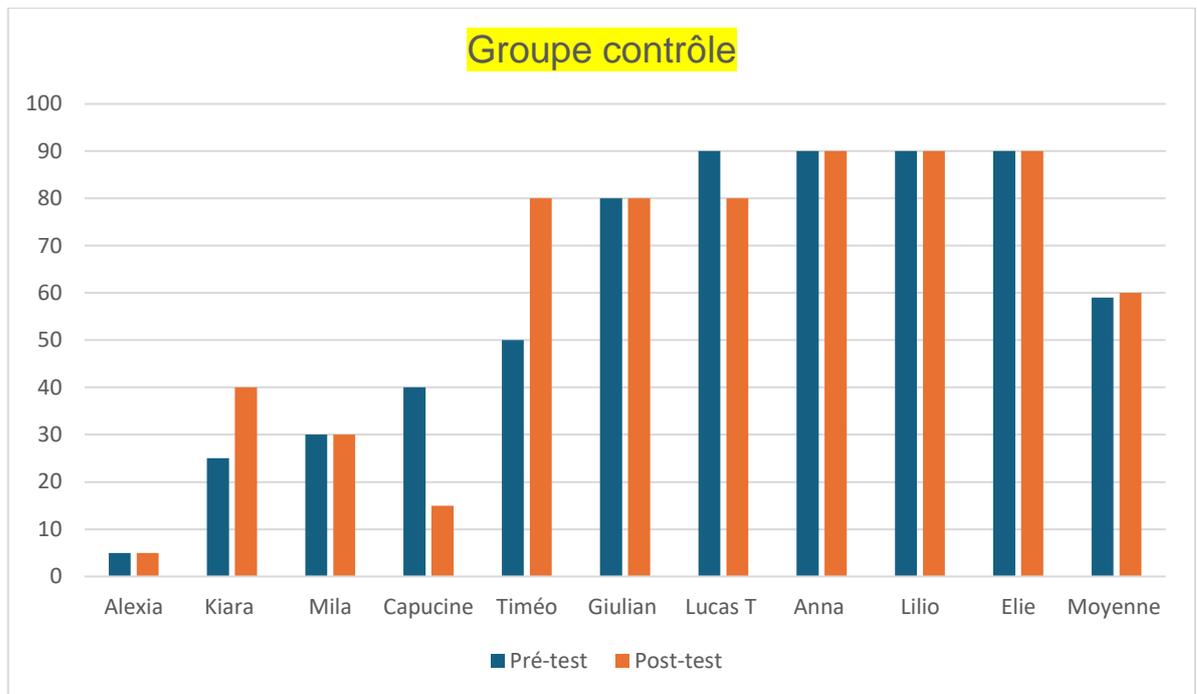


Figure 8 : graphique comparant les résultats obtenus par le groupe contrôle au pré-test et au post-test de fluence

On observe que six élèves sur les dix n'ont pas changé de classement centile et que quatre d'entre eux avaient un classement au pré-test supérieur ou égal au 80^{ème} centile. Deux élèves ont progressé et deux élèves ont en revanche moins bien réussi le second test de fluence. Timéo a particulièrement progressé avec 30 centiles de plus au post-test. La moyenne indique qu'il y a eu une faible progression des élèves.

Pour ce qui est du groupe expérimental, voici les résultats :

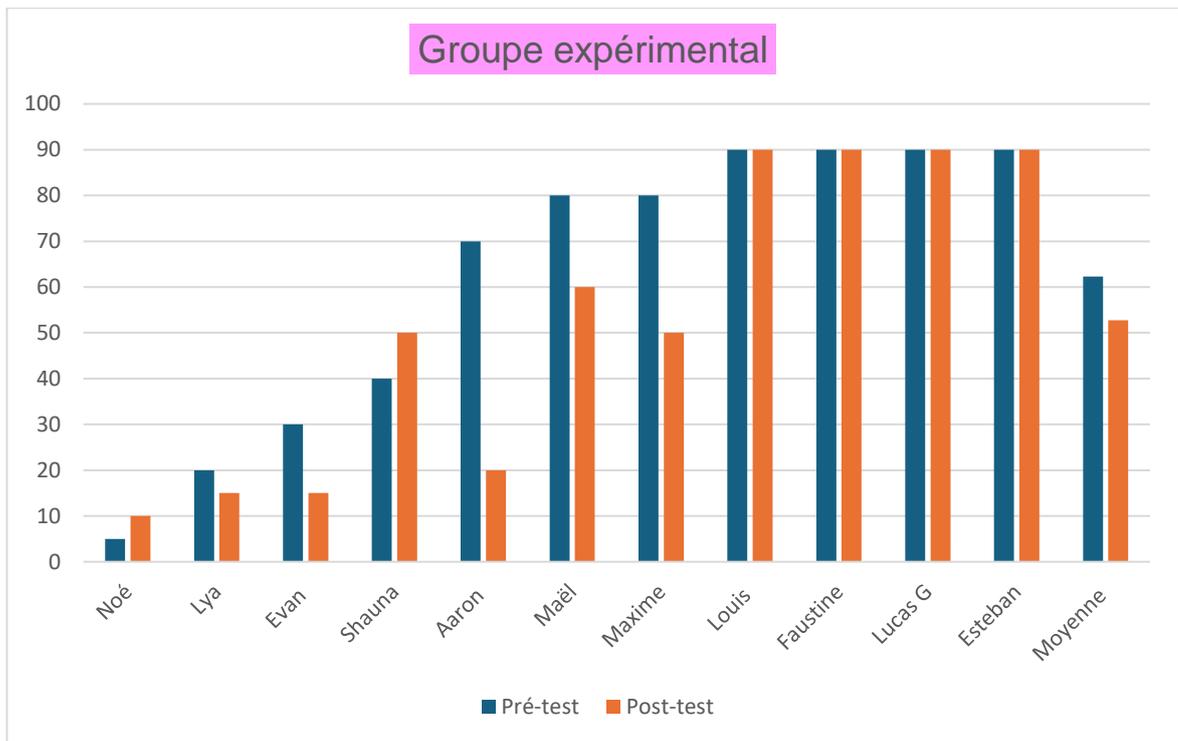


Figure 9 : graphique comparant les résultats obtenus par le groupe expérimental au pré-test et au post-test de fluence

La moyenne indique ici qu'il y a eu une baisse de résultats d'environ 9 centiles pour le groupe expérimental. On observe que quatre élèves sur les onze ont conservé leur classement centile, deux élèves seulement semblent avoir mieux réussi le post-test, et cinq élèves l'ont moins bien réussi. Parmi ces derniers, trois ont un classement au post-test qui a diminué de 20 centiles ou plus. Aaron est l'élève qui connaît la plus grande diminution de classement, avec un écart de 50 centiles. Les quatre élèves ayant un classement supérieur au 90^{ème} centile au pré-test l'ont conservé au post-test.

5. Discussion

5.1. *Interprétation des résultats*

Notre problématique, formulée page 23, était la suivante : la pratique des orthographe approchées permet-elle une amélioration de la fluence chez des élèves de cycle 3 ?

Contrairement à notre hypothèse, les résultats ne nous permettent pas de l'affirmer. En effet, neuf élèves sur les onze qui constituent le groupe expérimental ont conservé leur classement centile initial ou obtenu un classement au post-test inférieur à celui du pré-test. Cinq élèves ont vu leur classement baisser, contre seulement deux élèves dans le groupe contrôle.

Il semble à première vue que ces résultats montrent que la pratique des orthographe approchées au cycle 3 n'entraîne pas l'amélioration des capacités de fluence des élèves, et donc attestent d'une réponse négative à la problématique.

Cependant, les résultats semblent pouvoir être interprétés d'une autre manière. Que les élèves aient conservé leur classement peut s'entendre et s'expliquer. En revanche, même dans le cas où les orthographe approchées n'auraient aucun impact sur la fluence, il est difficile de justifier que les élèves aient obtenu un classement inférieur lors du second test. Un atelier sur l'orthographe ne semble pas pouvoir influencer un élève au point qu'il perde 50 centiles dans le classement de fluence, comme c'est le cas pour Aaron qui avait en plus obtenu un score attestant d'une certaine aisance en lecture (il a été classé dans le 70^{ème} centile lors du pré-test). De plus, l'atelier d'orthographe approchées s'est très bien passé avec chacun des demi-groupes expérimentaux. Les élèves ont su le valoriser, il a été source de réflexion et d'échanges très pertinents autour de l'orthographe de certains mots.

Finalement, une question se pose : quel lien peut-on vraiment établir entre ces résultats et notre activité d'orthographe approchées ? Au regard des limites de notre étude, que nous détaillons dans la partie suivante, il semble que les résultats obtenus ne permettent pas de valider notre hypothèse, mais qu'ils ne permettent pas non plus de l'invalider.

5.2. Apports et limites de l'étude

Limites

Il s'agit ici de passer en revue tous les facteurs limitants qui peuvent avoir influencé nos résultats et la réponse à notre problématique.

Tout d'abord, en raison de certaines contraintes temporelles et organisationnelles, nous n'avons pu mettre en place entre le pré et le post-test qu'une seule activité d'orthographe approchées. Il est peu probable qu'une seule séance suffise à l'acquisition de connaissances et à la mémorisation d'orthographe pouvant être réemployées lors de la lecture. Selon nous, l'expérimentation n'a donc pas pu avoir d'effets sur les scores de fluence. Il nous semble que les résultats ne sont pas significatifs car complètement indépendants de la qualité de la séance mise en place. Mettre en place plus de séances et sur un temps plus long, pendant plusieurs semaines par exemple, aurait probablement permis d'observer réellement si la pratique des OA avait un impact sur la fluence.

De plus, nos deux groupes contrôle et expérimental sont comparables du point de vue de l'hétérogénéité de niveaux, mais pas du point de vue des objectifs pédagogiques. Il aurait fallu que le groupe contrôle travaille lui aussi sur l'orthographe entre les deux tests de fluence, pour que l'on puisse comparer l'efficacité de notre atelier à celle des pratiques enseignantes habituelles.

On peut également questionner les conditions de passation du second test de fluence. Ce test a été passé un vendredi après-midi, les élèves étaient dans un certain état de fatigue et d'excitation, et il s'agissait du jour de décharge de leur enseignante, qui était alors remplacée par une enseignante à laquelle ils accordaient moins de crédit. Il est probable que cela puisse expliquer les grandes baisses de classement de certains élèves. Ainsi, même si notre atelier d'OA avait eu un impact positif, étant donné les résultats injustifiés que l'on a obtenus, il aurait été possible de ne pas s'en rendre compte.

Enfin, le choix des mots de l'activité d'OA peut être remis en question. En effet, face au bon niveau global des élèves de cette classe et au fait qu'ils soient au cycle 3, sachant donc déjà pour la plupart bien lire et ayant mémorisé l'orthographe de nombreux mots durant leurs parcours, nous avons opté pour des mots longs, avec des graphèmes complexes et peu fréquents. Étant donné qu'ils sont plus rares, ces mots se rapprochent plus des exceptions que des régularités de la langue française, ce ne sont plus les « phénomènes orthographiques récurrents » que nous évoquons en page 21. Une seule séance de ce type ne peut donc pas vraiment avoir d'impact significatif sur la fluence, car les élèves ont très peu de chance de

rencontrer les mêmes fonctionnements orthographiques dans les textes des tests de fluence. Peut-être aurait-il été plus judicieux d'étudier dans notre atelier d'OA des mots en commun avec le texte de fluence que nous avons fait passer en post-test. Pour adapter notre atelier au niveau des élèves tout en n'abandonnant pas l'objectif de les éveiller à certaines régularités de la langue, nous aurions aussi pu axer notre travail sur l'orthographe grammaticale et les marques de morphologie flexionnelle (accords en genre, en nombre, conjugaison). Pour cela, il aurait été possible de travailler uniquement sur des phrases, à l'image de la phrase sur laquelle nous avons travaillé, mais pendant toute l'activité. Cette pratique se rapprocherait ainsi de celle de la dictée négociée. Nous avons préféré travailler sur l'orthographe lexicale et l'explication de certaines marques dérivationnelles, mais ce choix nous semble après tout contestable.

Apports

A travers notre activité, nous avons pu adapter au cycle 3 de nombreux éléments bénéfiques des orthographe approchées :

- Notre activité permet à la fois des apprentissages explicites (verbalisation, échanges, explications) et implicites (situations de manipulation de l'écrit) qui favorisent l'automatisation de l'identification des mots et la prise de conscience de certaines règles. L'élève peut ainsi mémoriser consciemment et inconsciemment de nouvelles formes orthographiques.
- Elle est en accord avec les programmes en mettant en évidence les régularités et en favorisant la mémorisation des exceptions.
- Elle permet un changement de regard par rapport à la norme orthographique. Celle-ci n'est plus seulement un modèle rigide à reproduire, elle peut être questionnée par l'élève qui essaye d'en comprendre les rouages (grâce à l'étymologie et à l'explication de certaines marques dérivationnelles liées aux familles de mots par exemple). L'élève, en manipulant la langue et les normes, en étant en interaction avec elles, se les approprie.
- En offrant à l'élève la possibilité de tâtonner et de faire des essais, elle permet à l'enseignant de comprendre ses représentations initiales. Ce dernier peut ainsi partir d'où est l'élève, de ce qu'il sait pour le mener progressivement

vers la norme. A cette occasion, un autre rapport à l'erreur est adopté (en accord avec le troisième principe des orthographe approchées d'Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin). L'erreur n'est plus une erreur, elle est une base qui permet d'observer ce que l'élève a acquis, ce qu'il lui reste à acquérir et comment l'aider efficacement.

- L'élève peut déployer plusieurs stratégies pour parvenir à orthographier un mot : procédure phonologique, procédure orthographique, comparaison avec d'autres mots qu'il connaît, règles d'orthographe apprises. Les élèves ont par exemple cité la règle « MBP » (devant les lettres « m », « b », « p » le « n » devient « m ») lors de l'encodage du mot « concombre ».
- Le rôle de l'adulte y est important car ce dernier présente la norme à l'élève et le guide dans la comparaison de ses productions.
- Notre activité permet enfin et surtout de proposer le « contexte porteur » évoqué par les deux autrices (2007, p. 6), de « placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue » (premier principe, 2007, p. 4), où il est amené à réfléchir, verbaliser, et justifier ses stratégies.

Durant tout l'atelier, les élèves étaient impliqués dans l'activité et curieux de comprendre leurs erreurs. Comme on peut le voir sur ces photographies, les tentatives successives et tâtonnements ont mené progressivement à l'orthographe correcte des mots.

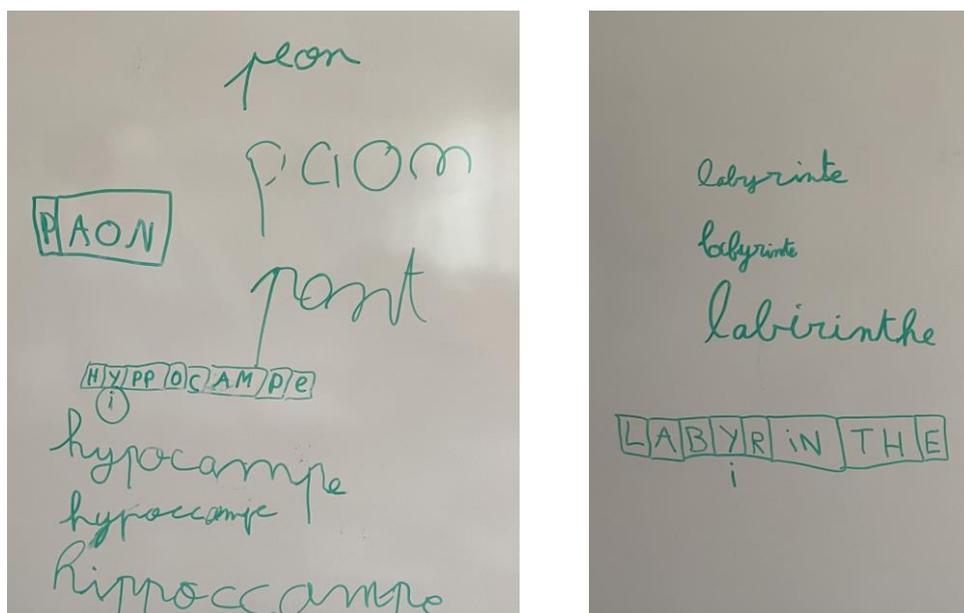


Figure 10 : photographies du tableau prises lors de l'atelier d'orthographe approchées mené avec le groupe expérimental

Ainsi, malgré toutes les limites qui mettent en doute la fiabilité de notre expérimentation, notre étude se solde tout de même par un apport conséquent : il est possible de pratiquer les orthographe approchées avec des élèves du cycle 3 et que ce soit à l'origine d'échanges pertinents. Nous n'avons pas pu établir de lien positif avec les compétences en fluence dans ce mémoire, très probablement en raison de certaines contraintes temporelles et organisationnelles, mais cela n'enlève pas la valeur de notre travail autour de cette pratique qui n'avait été testée qu'en cycles 1 et 2. En tant qu'enseignant, ajouter cette pratique à notre répertoire d'outils peut permettre de travailler de nombreux points en encodage comme en décodage.

5.3. Perspectives

Pour poursuivre ce travail, il serait intéressant de tester l'impact sur la fluence des ateliers d'orthographe approchées au cycle 3 d'une manière plus poussée. Cela permettrait de répondre plus consciencieusement à notre problématique. Pour que les résultats entre le pré et le post-test soient significatifs, il faudrait mener une expérimentation d'orthographe approchées beaucoup plus conséquente : un

atelier hebdomadaire en petit groupe, comme un rituel, autour de mots répertoriés au fil de l'année comme posant problème aux élèves ou liés à des projets menés en classe. Afin de travailler l'orthographe grammaticale et la morphologie flexionnelle, un travail autour de phrases remobilisant les concepts de grammaire et de conjugaison étudiés en parallèle, dans la même veine que la dictée négociée, pourrait être envisagé. Au bout de quelque temps, les élèves ayant compris le déroulement de ces activités, ils pourraient commencer à les mener en autonomie en petit groupe. On pourrait nommer dans chaque petit groupe un responsable de la norme, chargé de présenter aux autres le moment venu (une fois que les élèves ont cherché individuellement et se sont mis d'accord sur une proposition) le mot correctement orthographié. Un jeu de carte pourrait être imaginé, à l'instar de Grapho et Ortho-Logic (Lacroix, Lainé et Pulido, 2014), mais avec des mots ou phrases plus adaptés au cycle 3. On peut aussi imaginer un fichier numérique permettant de générer des cartes indice avec des mots choisis en fonction des difficultés des élèves ou des projets de l'année, comme c'est le cas pour les fiches-mots de la méthode CLÉO. Dans l'idéal, il faudrait pouvoir comparer les résultats obtenus par les élèves en pré et post-test de fluence à ceux d'un groupe contrôle constitué d'élèves d'une autre classe de même niveau, qui aurait aussi travaillé l'orthographe ou la fluence de son côté selon une méthode différente.

Bibliographie

Bessette, L., Dubé, F. et Ouellet, C. (2018). La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4^e année du primaire (CM1). *Carrefours de l'éducation*, 46, 89-109. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0089>

Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2021). *Evaluer la lecture en sixième : Note du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2021_02.pdf

David, J. et Dappe L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ?. *Repères*, 47, 109-130. <https://doi.org/10.4000/reperes.530>

Demont, É. et Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56, 245-257. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0245>

Fayol, M. et Jaffré, J. (2014). *L'orthographe*. Que sais-je ?.

Goigoux, R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. <https://ekladata.com/gTk4yM5B42NUF7XEDY6c5MljXyQ/goigoux-PIREF-2003.pdf>

Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan pédagogie.

Gombert, J.-E. (2002). L'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. Dans A. Florin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage* (pp. 79-94). Presses Universitaires de Rennes.

Gombert, J.-E. (2009). Chapitre 7. Quelles difficultés faut-il surmonter pour apprendre à lire ?. Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Réussir à apprendre* (pp. 113-

125). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0113>

Lainé, A. (2023). Maîtriser le français et comprendre son enseignement/apprentissage : Apprendre à lire [conférence]. INSPE Angers, Nantes Université.

Mauroux, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture. *Ressources*, 19, 96 - 106.

Peereman, R. (1991). Phonological assembly in reading: Lexical contribution leads to violation of graphophonological rules. *Memory and Cognition*, 19, 568-578. DOI : [10.3758/BF03197152](https://doi.org/10.3758/BF03197152)

Lacroix, F. Lainé, A. et Pulido, L. (2014). Grapho Logic [jeu]. Editions de la Cigale

Lacroix, F. Lainé, A. et Pulido, L. (2014). Ortho Logic [jeu]. Editions de la Cigale

Montésinos-Gelet, I. et Morin M.-F. (2007). *Les orthographes approchées : Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Education.

Ouzoulias, A. (2022). *Lecture écriture : Quatre chantiers prioritaires pour la réussite* (2^e ed.). Retz.

Riou, J. (2017). Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves. *Reperes*, 55, 159-182. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1163>

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

Lecture, décodage, encodage, orthographe, fluence

Résumé en Français :

Partant du constat que développer des habiletés en fluence permet aux élèves de libérer des ressources cognitives à la compréhension de ce qu'ils lisent, ce mémoire questionne la manière d'enrichir ces capacités d'identification des mots chez les élèves de cycle 3. Les effets sur les compétences en fluence des pratiques d'encodage, et notamment des activités d'orthographe approchées, sont étudiées à travers une expérimentation menée en classe de CM1-CM2.

Résumé en Anglais :

Based on the observation that developing fluency skills enables pupils to free up cognitive resources for understanding what they read, this dissertation looks at how to enrich these word identification skills in Cycle 3 pupils. The effects on fluency skills of encoding practices, and in particular approximate spelling activities, are studied through an experiment carried out in a CM1-CM2 class.