Enseigner l'orthographe lexicale

Apports théoriques

2013 - 2014

MDL 89

L'orthographe et son enseignement

Objectif :
Notre orthographe est une des plus difficiles au monde. Son enseignement, comme le montrent toutes les études réalisées, interroge.
Aujourd'hui, de nouveaux savoirs sont à notre disposition qui peuvent permettre de faire évoluer les pratiques pour que les élèves acquièrent cette compétence indispensable. La maîtrise de l'orthographe, à côté de la maîtrise du geste graphique, est en effet un prédicteur de la **production écrite** (au regard de la quantité et de la qualité).

L'orthographe a été décrite, on en comprend mieux la structure ; les notions à faire acquérir prioritairement sont identifiées. Pour l'orthographe grammaticale, à l'école élémentaire, **les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, l'accord sujet-verbe et certains homophones grammaticaux** sont des notions à travailler avec constance : on sait qu'elles poseront longtemps problème aux élèves surtout en production.

On dispose aussi de connaissances concernant les représentations linguistiques des élèves et les processus cognitifs en jeu dans la production écrite.

De plus des dispositifs de mise en œuvre de cet enseignement ont été testés ; ils reposent sur un **enseignement progressif et explicite** de l'orthographe, ils donnent des résultats.
On peut donc penser qu'il est possible et nécessaire de faire évoluer la mise en œuvre de cet enseignement difficile. Chacun doit être convaincu que l'apprentissage de notre orthographe est long et difficile et qu'il ne sera pas terminé, loin s'en faut à l'école primaire.
On pourra faire porter l'accent sur les points suivants :
Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier deux grands axes complémentaires de travail avec les élèves :
⇨ **Un enseignement progressif et explicite à construire**
⇨ Une attention permanente à porter à l'orthographe

- Privilégier une **démarche progressive et explicite**:
Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier une démarche pédagogique qui s'inscrira **dans la durée** et comprendra plusieurs phases :
⇨ Le temps de découverte (surtout au cycle 2 et au début du cycle 3)
⇨ Le temps de l'approfondissement (au cours moyen : les élèves élargissent leurs connaissances.)
⇨ Le temps de la clarification (Il est souvent nécessaire de revenir sur les connaissances acquises antérieurement pour les clarifier.)
⇨ Le temps de l'automatisation (Il faudra beaucoup de temps pour que les élèves aient automatisé – ou presque – les accords en production écrite pour pouvoir penser à ce qu'ils veulent écrire.)
Ainsi des séances fréquentes et régulières sont à privilégier : consacrer **30 minutes par jour** à l'orthographe est à retenir.

- Privilégier des activités **qui impliquent intellectuellement les élèves** :
Parce que cet apprentissage est long et difficile, nous n'oublierons pas de privilégier des activités reposant sur ce principe pour que les élèves puissent conceptualiser le fonctionnement de l'orthographe. Ces activités mettront en œuvre des classements, des justifications écrites, des confrontations orales et prendront en compte les représentations et les erreurs des élèves.
A ce titre on pourra promouvoir utilement des dispositifs qui permettent l'acquisition d'un lexique orthographique stable.
- **Valoriser les progrès** des élèves
Cette valorisation est indispensable pour soutenir les efforts ⇨S'acheminer vers une évaluation positive
- **Porter attention à l'orthographe dans le quotidien de la classe**
Quelle que soit la discipline l'enseignant peut montrer son attention à ce qui s'écrit et proposer la norme : on ne pratique pas l'orthographe qu'en « faisant de l'orthographe ». Par ailleurs, on n'oubliera pas que cet enseignement n'est pas une fin en soi, mais une des composantes de la production d'écrit.

SOMMAIRE

1. CONNAISSANCES QUE L'ENSEIGNANT DOIT MAÎTRISER À SON NIVEAU CONCERNANT L'ORTHOGRAPHE EN GÉNÉRAL

a) Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe

- Un constat de baisse partagé et confirmé par plusieurs enquêtes
- Une baisse à moduler
- Des tentatives d'explication

b) Les particularités de l'orthographe de la langue française :

- Opacité du système, ce qui en fait un système complexe
  - Un système complexe
  - Les critères de complexité orthographique
  - Différence entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale
- Des connaissances sur l'histoire
  - L'écriture
  - Histoire de l'orthographe
- Les travaux de Nina Catach, le plurisystème

c) Comment apprend-on l'orthographe lexicale

- Le lien lecture/orthographe
- Quelle attitude avoir face à l'erreur ?
- Apprentissage explicite et apprentissage implicite

2. CONNAISSANCES A FAIRE ACQUERIR AUX ELEVES

a) Que doit-on faire apprendre aux élèves ?

b) Quels choix didactiques pour un apprentissage qui s'inscrit dans la durée ?

i. Rappels : quelques connaissances générales sur la mémoire
ii. Orthographe lexicale et mémoire
iii. Quelques principes pour organiser l'apprentissage
iv. Quelques autres conditions pour faciliter l'acquisition

c) Cinq stratégies pour orthographier

i. Stratégie alphabétique ou voie d'assemblage (correspondances phonèmes-graphèmes)
ii. Stratégie orthographique ou voie d'adressage ou remémoration orthographique
iii. Recours aux analogies
iv. Appui sur les régularités et les fréquences
v. Appui sur les connaissances de morphologie dérivationnelle et des familles de mots

3. PROPOSITIONS D'ACTIVITES
4. EVALUATION DES ACQUIS DES ELEVES

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

ANIMATION PEDAGOGIQUE ORTHOGRAPHE LEXICALE
Cycles 2 et 3

« Il est exclu que la production orthographique puisse s'acquérir en peu de temps » M. Fayol - Orthographier- Puf

1. CONNAISSANCES QUE L'ENSEIGNANT DOIT MAÎTRISER À SON NIVEAU CONCERNANT L'ORTHOGRAPHE EN GÉNÉRAL

a) Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe

- **Un constat de baisse partagé et confirmé par plusieurs enquêtes :**

En 1995, des élèves de la 6ème à la 4ème ont passé les mêmes épreuves du certificat d'études qu'en 1923, 1924 et 1925. Ils ont de moins bons résultats que les élèves des années 1920.
En 2007, lors de l'enquête *Lire, écrire, compter,* des élèves de CM2 ont passé les mêmes épreuves de français qu'en 1987. Le nombre d'erreurs a augmenté.
En 1987 puis en 2005 André Chervel et Danièle Manesse, à partir de la dictée de Fénelon, ont pu établir une baisse du niveau en orthographe.

> Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'injure de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.
>
> Extrait de *Traité de l'existence de Dieu*, 1713

Sur 83 mots, les fautes constatées sont en moyenne de :
- 7 fautes au XIXème siècle
- 8 fautes en 1987
- 13 fautes en 2005

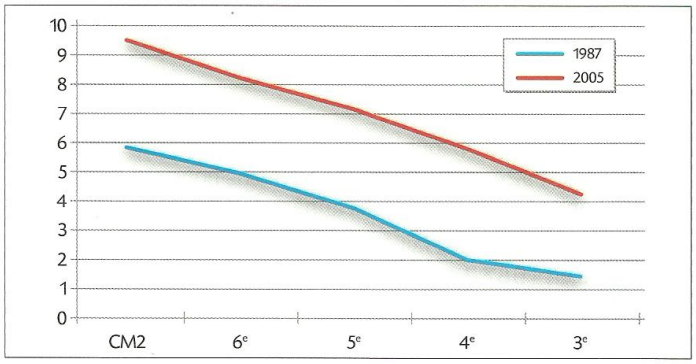
Ils constatent, en outre, que le niveau des élèves de 5ème en 2005 est le même que celui des élèves de CM2 dix-huit ans plus tôt.

- **Une baisse à moduler**

Si la baisse des performances orthographiques affecte tous les élèves quel que soit leur niveau, leurs performances et leurs origines sociales, elle n'affecte pas tous les champs.
Le domaine grammatical est sans conteste le plus affecté :

	Phonographie	Accords	Lexique
1875	25	25	25
1987	10	40	20
2005	10	45	20

Cependant, le nombre d'erreurs dans la dictée diminue de classe en classe jusqu'à la fin du collège et c'est également vrai pour l'orthographe grammaticale.



Évolution du nombre moyen d'erreurs grammaticales en 1987 et en 2005.

Graphique extrait *de Enseigner l'orthographe aujourd'hui*
de Catherine Brissaud et Danièle Cogis

Les élèves continuent donc à apprendre de classe en classe.

- **Des tentatives d'explication**

Une scolarisation massive
L'accroissement de l'hétérogénéité n'est pas sans effet sur le niveau moyen.
Les élèves redoublant moins sont de ce fait plus jeunes au moment des passations.

La réduction du temps de l'apprentissage/le déplacement
Le temps imparti à l'étude de la langue ne cesse de se réduire depuis un quart de siècle.
Au moment de l'enquête Chervel-Manesse, les programmes de l'école primaire, en vigueur depuis 1987, prescrivent entre huit et dix heures de français au CM2 dans l'emploi du temps. En 1995, neuf heures doivent être consacrées à l'enseignement du français et des langues vivantes (l'horaire des LV ne devant pas excéder 1h30).
En cinquième, alors que les élèves bénéficient de cinq heures de français hebdomadaires auxquelles s'ajoute une heure de soutien ou d'approfondissement à tous les niveaux du collège, ils passent à quatre heures trente par semaine à tous les niveaux un peu avant le début de l'enquête Chervel-Manesse. Lors du premier échantillon (1987) l'impact de cette baisse horaire était faible, en revanche ce n'était plus le cas en 2005.

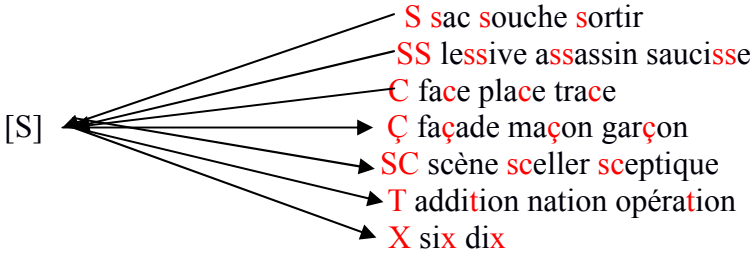
Des difficultés objectives dans l'orthographe
Le français n'est pas une langue transparente. On trouve plus de phonèmes que de lettres. Certains graphèmes correspondent à plusieurs phonèmes. En même temps certains phonèmes correspondent à plusieurs phonèmes.
La langue française comporte plusieurs lettres muettes.
Enfin, on trouve des marques morphologiques sans correspondance phonologique.

b) Les particularités de l'orthographe de la langue française :

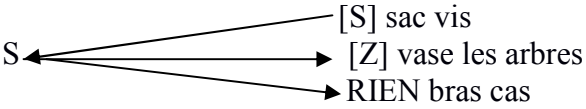
- **Opacité du système, ce qui en fait un système complexe**

Un système complexe :

Quelques systèmes alphabétiques ont une **orthographe transparente (**le finnois en particulier, le serbo-croate, l'italien, l'espagnol) : un son correspond à une unité écrite.
D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une **orthographe opaque**. Tous les Français ont des problèmes avec l'orthographe, aussi bien lors de l'apprentissage que dans l'utilisation adulte. L'orthographe constitue un réel problème d'enseignement : un enfant finnois apprend à lire et à orthographier en même temps, quand le petit Français ne commence qu'à peine son calvaire.
Un aperçu de la difficulté, rien qu'au plan phonologique : combien de graphèmes représentent le son [s] ?



Le **graphème** peut être constitué d'une seule lettre (s), deux lettres (ss), une lettre et un signe (ç). Il faut donc différencier « graphème » et « lettre »
Inversement, plusieurs phonèmes peuvent transcrire le graphème -s (la lettre s).



C'est essentiellement dans le domaine de l'orthographe grammaticale que se manifestent les difficultés.

Les critères de complexité orthographique :

* la relation entre graphème et phonème
Plus une loi orthographique est générale plus elle facilite la transcription graphique.
Plus le nombre de graphèmes et celui de segments phoniques (syllabes, phonèmes) d'une langue sont proches et plus son orthographe a des chances d'être transparente donc plus aisée à maîtriser.
Avec 130 graphèmes pour à peine plus d'une trentaine de phonèmes, l'orthographe du français est particulièrement opaque.

* la distance qui sépare la morphologie orale d'une langue et celle de son orthographe.
Quand les variations phoniques et graphiques sont étroitement liées, la maîtrise de la phonographie équivaut à celle de la morphologie écrite, ce n'est pas du tout le cas de la langue française.

* Le nombre d'homophones d'une langue.
Plus les homophones sont nombreux plus l'effort orthographique est important.

Tous ces critères de complexité permettent de mieux comprendre la présence d'erreurs récurrentes.
L'acquisition de l'orthographe représente donc un problème majeur, affectant considérablement la maîtrise de la langue écrite. C'est une source de conflit entre cas général et cas particulier. Cela tient notamment au fait que, dans la mise en œuvre, les pratiques orthographiques procèdent souvent par généralisation abusive.
Exemple: puisqu'on écrit il prend, il vend… on écrit « il résoud » !
Transfert de que l'on sait à des cas apparemment similaires. Malheureusement une loi ne s'applique que très rarement à 100% et comporte des limites: les exceptions.

Différence entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale :

- orthographe lexicale

La langue est constituée d'un lexique qui permet de rendre compte du monde environnant tel qu'il est perçu par une communauté linguistique à un moment de son histoire. Le lexique est sensible à la fréquence (plus un mot est fréquent plus il a de chance d'être maîtrisé quelle que soit sa complexité orthographique).

- orthographe grammaticale

C'est la structure particulière de la langue. La distinction des homophones est une source importante des difficultés orthographiques.

- Les homophones lexicaux font appel à la culture linguistique :

Par exemple, pour distinguer deux homophones lexicaux, *encre et ancre*, il faut être capable d'associer chacune des occurrences de [ãkr] à son champ lexical de référence, respectivement *l'écrit et le bateau.*

- Les homophones grammaticaux font appel à la capacité à analyser la langue, à identifier les classes de mots. Ils mettent en jeu les opérations mentales à mobiliser et impliquent l'activation de réseaux grammaticaux capables de lever les ambiguïtés.

Par exemple, dans le cas de /a/, la commutation avec avait, si elle est recevable-il a /avait soif-, permet d'identifier le verbe avoir et opter pour la forme a.

Ce travail d'identification grammaticale est d'autant plus difficile à mener à bien que le support de la phonologie est absent. Dans ce cas il faut être capable de procéder à des calculs spécifiques, comme le montre la maîtrise en français des accords en genre et en nombre.

- **Des connaissances sur l'histoire**

L'écriture

L'écriture n'est pas née brutalement ; elle correspond à une lente évolution et répond à des besoins économiques, politiques et sociaux.

Elle correspond à la sédentarisation des groupes humains qui ont eu besoin de répertorier et gérer leurs biens.

On a donné une forme visible aux symboles fournis par la langue parlée.

Il n'y a pas eu véritablement de progrès dans l'écriture : chaque société s'est dotée du meilleur système possible compte tenu des besoins qui sont les siens à un moment donné.

On retrouve donc des écritures très différentes telles que les hiéroglyphes, les caractères cunéiformes et les alphabets.

==> le terme d'écriture ne doit pas être confondu avec celui d'orthographe

ECRITURE = procédés de base qui permettent de donner une forme visible à des éléments symboliques qui forment une langue (les alphabets, les idéogrammes chinois, les Kenjis japonais)

ORTHOGRAPHE : Les écritures « alphabétiques » varient dans le temps et l'espace, leurs différences s'accroissent quand elles s'adaptent à une langue donnée et se transforment en orthographes (correspondance oral écrit avec des contraintes à chaque fois particulières – phonologiques, grammaticales)

==> La sémiographie : les unités graphiques renvoient à du sens – le graphème *s* pour indiquer le pluriel...

==> La phonographie : les unités graphiques renvoient à du son

Les lettres de l'alphabet

Les **graphèmes** servent à représenter les **phonèmes** : il s'agit de **phonogrammes**

en français, certains graphèmes sont formés de plusieurs lettres

Ex : maison : 6 lettres, 4 graphèmes

Tous les graphèmes ne sont pas des phonogrammes

Certaines lettres jouent un rôle morphologique : les **morphogrammes**

D'autres lettres permettent de distinguer visuellement des homophones : **lettre logographique**

Ex : des coups : C et OU sont des phonogrammes

S est un morphogramme

P est une lettre logographique, parce qu'elle distingue COUP de COUT

==> Deux processus conflictuels : 1. une langue qui évolue

2. le maintien de formes antérieures, même inutiles

Ex : avènement des pronoms personnels (entre le 14ème et 16ème siècle) dont « tu »
L'ancien français *donnes* devient *tu donnes* (le *s* aurait dû disparaître car il y a deux marques de la deuxième personne « tu » et « s »)

Il y a conflit entre une orthographe licite, conventionnelle (chargée d'histoire et d'étymologie) et une orthographe plus ordinaire (dépourvue de complications)

==> Proposition : rectifications de 1990

Histoire de l'orthographe

La difficulté de l'orthographe française est due à l'histoire et aux choix politiques, économiques et culturels qui ont été faits.

L'orthographe française a été normalisée au XIXème siècle après un long processus et des retours en arrière....

L'orthographe de l'ancien français :

Les premiers écrits - Les Serments de Strasbourg (842)	Symbiose existant entre le français et le latin : on parle en langue vulgaire et on écrit latin (situation de diglossie). Les scribes s'inspiraient du modèle latin pour écrire le français.
Le Moyen Age	Cette période connaît une grande diversité d'orthographes du français, avec cependant deux traditions durables : celle d'une orthographe savante, latinisante, savante, et celle d'une orthographe plus proche de l'oral. Cette dualité dure jusqu'à la révolution française. Dès le Xème siècle, les copistes usent d'une orthographe plus proche de la prononciation et s'adaptent aux variations dialectales (*rei* et *roi*). Cette orthographe note imparfaitement les sons voyelles (ex. pour noter le [e] *fermé* on a venez et *mesle* pour le e ouvert). A cette époque, il n'y a pas encore d'accents...
Entre le XIIIème et le XVIème siècle	Le français est introduit dans les écritures publiques de la justice et de la chancellerie : c'est dans ces écritures que se fait l'orthographe, toujours conditionnée par le latin. Cela freine en même temps l'adaptation à l'évolution de la prononciation. Alors que l'oral continue d'évoluer, l'orthographe se fige. Les homophones sont très nombreux : on utilise le latin pour créer une différenciation nécessaire. Ainsi, il se met en place une orthographe étymologisante. Consonnes doubles et consonnes muettes se multiplient pour aligner le français sur le latin (saint, sain, cinq, ceint, seing, sein).
À partir du XVIème siècle	Au début du XVIème, la France a emprunté à l'Italie les accents et les caractères romains et italiques. Le développement des écrits imprimés influence l'évolution de l'orthographe : - l'orthotypographie permet le développement de la ponctuation et la modernisation de l'orthographe (Ronsard). A la fin du XVIème siècle, les guerres de religion provoquent une crise économique (recul de l'imprimerie); il y a un retour de la tradition savante en France (ex. cholere).

Le XVIIème siècle	Le XVIIème siècle occupe une place charnière dans la modernisation de l'orthographe. On s'aligne sur l'orthographe et la typographie hollandaise. L'orthographe nouvelle est soutenue par des écrivains comme Pierre Corneille. Mais l'Académie Française choisit la tradition ancienne tout en adoptant les innovations adoptées par tout le monde (distinction entre u et v, apparition des 3 accents, suppression de consonnes doubles). Ainsi, jusqu'à la fin du XVIIème siècle, l'ancienne et la nouvelle orthographe demeurent mêlées.
Le XVIIIème siècle	Les réformateurs se mettent à l'œuvre pour aboutir à la seule réforme orthographique de grande ampleur : le Dictionnaire de l'Académie de 1740 modernise un mot sur quatre. Il adopte et généralise le nouveau système d'accentuation (68% des modifications graphiques) ce qui fait disparaître des consonnes (*teste* s'écrit *tête*).
Le XIXème siècle	La norme orthographique s'installe solidement, en relation avec l'étatisation de l'enseignement qui impose une stricte codification. La dictée triomphe, et, avec elle, la peur de la faute d'orthographe, durement sanctionnée.
La situation actuelle	Chaque époque a, depuis la Renaissance, connu des projets de modifications. Diverses réformes ont été proposées puis abandonnées. En 1990, le *Conseil Supérieur de la Langue Française* publie les **Rectifications de l'orthographe**. Dans les programmes 2008, il est recommandé d'utiliser ces rectifications.

L'évolution de la norme officielle en quelques mots

1694	1718	1740	1762	1835-1878	1935	1990
aprés	aprés	après	après	après	après	après
Cognoistre, connoistre	connoistre	connoître	connoître	connaître	connaître	connaitre
enfants	enfants	enfans	enfans	enfants	enfants	enfants
nenufar	nenufar	nénufar	nénufar	nénufar	nénuphar	nénufar
scavoir	scavoir	savoir	savoir	savoir	savoir	savoir
Veuë, veüe	Veuë, veue	vûe	vue	vue	vue	vue
beautez	beautez	beautez	beautés	beautés	beautés	beautés
aimez	aimez	aimez	aimés	aimés	aimés	aimés

- **Les travaux de Nina Catach, le plurisystème**

Il existe des langues dans lesquelles l'orthographe est « transparente », notamment le finnois, l'espagnol : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral ; et des langues dont l'orthographe est « opaque » comme le français : il y a moins de correspondances entre les unités de l'écrit et celles de l'oral.

Selon les travaux de Nina Catach, le système graphique est **complexe** mais **régulier** et **cohérent**, **structuré** et **pluriel** : voilà pourquoi elle parle de «plurisystème ». La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

_ Le système **phonogrammique** : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.
Une large partie des graphèmes sont chargés de transcrire les phonèmes. La langue française est à **85%** phonographique : elle code l'oral.
Dur : 3 graphèmes **d/u/**r qui codent très exactement les 3 phonèmes **[dyr]**.

_ Le système **morphogrammique :** les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales
Si on met le mot au pluriel, on ajoute le graphème « s » à la fin du mot : ***durs*** comporte alors 4 graphèmes **d/u/r/s** ; le dernier graphème, le « s » n'est pas prononcé.
Le « s » du pluriel dans *durs* est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (je mange/tu mange**s**), les désinences pour les verbes …

On différencie :
- les morphogrammes grammaticaux porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne…)
Exemple :
(Tu) finis : 5 graphèmes f/i/n/i/s ; les quatre premiers, se prononçant, sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme, non prononcé, qui signale la 2ème personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3ème personne du singulier, le « t » dans « il finit ».

- les morphogrammes lexicaux, porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.
Exemples :
rang : 3 graphèmes r/an/g ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes [r]. Le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : *ranger/rangement* : c'est un morphogramme lexical.
NB : le système n'est pas rigoureux ; on trouve des séries hors norme *tabac/tabagie/tabatière* ; *abri/abriter*. Mais ces séries sont très peu nombreuses et il vaut mieux, pédagogiquement, focaliser son attention sur les régularités.

- le système **logogrammique** : les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.
Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Le mot ***saint*** se différencie nettement de ***sain***. Le simple t final permet de renvoyer à une réalité différente.
Ces indicateurs astucieux nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : *foie*, *fois*, *foi*, *Foix*… *vingt*, *vin*, *vain*, (il) *vint* … Concernant les homophones, des grammairiens ont décidé à un moment de l'histoire de la langue, afin d'éviter les confusions, que deux homophones d'une syllabe ne devaient pas s'écrire pareil.
Les graphèmes distinctifs :
- des accents : *a/à ou/où*
- des variantes graphiques : *tente/tante encre/ancre repère/repaire*
- certains morphogrammes lexicaux ont aussi une valeur logogrammique : le *b* de *bond* renvoie à la

famille de *bondir* mais sert aussi à opposer les mots *bond*/*bon*

Comme pour les morphogrammes, on distingue :
- les logogrammes lexicaux qui renvoient à des oppositions affectant le lexique : *bon*/*bond*, *repère/repaire* – généralement appelés « homophones lexicaux »
- les logogrammes grammaticaux : *sont/son, a/à, et/est, ou/où…* - généralement appelés « homophones grammaticaux ».

La quasi-totalité des lettres d'un mot (muettes ou non) trouve une explication dans un de ces trois systèmes bien décrits par Nina Catach. La recherche orthographique ne peut s'apparenter à un jeu de devinettes. Le grand avantage de la langue française est précisément l'accent mis sur la cohérence, ce qui induit un enseignement possible.
Le plurisystème présenté par Nina Catach permet de mieux comprendre les trois grands domaines : orthographe lexicale / orthographe grammaticale / homophones.

c) Comment apprend-on l'orthographe lexicale ?

- **Le lien lecture/orthographe**

En français, les mots ne renvoient pas directement au sens, comme le ferait un dessin : ils ne le font qu'en transitant par la transcription de la parole. Comme dans tous les systèmes alphabétiques des correspondances systématiques existent entre des lettres ou des graphèmes (/ch/ ou /gn/) et les unités sonores (les phonèmes). Dans un système idéal, un phonème correspondrait à une seule lettre, et inversement: en italien par exemple, le phonème /o/ s'écrit toujours «o».

Mais aucun système orthographique réel n'est véritablement idéal. Certains s'en rapprochent, par exemple ceux du finlandais ou de l'espagnol, d'autres s'en éloignent fortement, comme ceux du français et de l'anglais. Dans ces deux langues, à une même lettre peuvent correspondre plusieurs prononciations: par exemple, «c» se prononce tantôt /s/ (celle) tantôt /k/ (car), voire ne s'entend pas (tabac, croc). Cette situation rend complexe la lecture. Réciproquement, à un même phonème peuvent être associées plusieurs configurations sonores: ainsi, le son /ou/ se transcrit toujours «ou» (chou), mais /o/ s'écrit «o» (pot), «au» (tuyau), «eau» (peau) selon les contextes.

En français, la difficulté est que, à un nombre restreint de phonèmes, environ 36, correspondent environ 130 graphèmes, c'est-à-dire des formes écrites du même son. Par exemple, le /k/ se transcrit de nombreuses façons: climat, accord, kilo, ticket, quand.

Ces difficultés posent des problèmes spécifiques d'apprentissage, notamment pour la production orthographique.

Une conception populaire considère que l'acquisition des connaissances orthographiques repose essentiellement sur la pratique de la lecture. Le conseil donné aux parents d'enfants faibles en orthographe peut se formuler ainsi : s'il veut améliorer ses performances en orthographe, il doit lire beaucoup.
Les recherches scientifiques confirment mais en partie seulement cette conception (Fayol, Zorman, et Lété - 2009). De fait, de nombreux résultats montrent que la corrélation entre les performances en lecture et en production orthographique est relativement forte. Il existe donc indéniablement une relation.
Il existe cependant chez les lecteurs une forte variabilité des connaissances orthographiques pour un niveau de décodage équivalent. Des enfants peuvent avoir un niveau de décodage correct pour leur âge, mais avoir des connaissances orthographiques relativement faibles. L'inverse a également été décrit. En fait, le pourcentage de variabilité des capacités d'acquisition orthographique en situation d'auto-apprentissage expliqué par le niveau de lecture-décodage, ne dépasse généralement pas

30 %, même chez les lecteurs débutants (Cunningham 2002). Il reste donc au moins 70 % de variabilité non expliquée par le niveau de lecture-décodage.

En résumé, le développement des connaissances orthographiques lexicales semble donc ne pas être complètement tributaire des habiletés de décodage. Certaines données suggèrent même que des connaissances orthographiques peuvent être acquises malgré une lecture incorrecte ou déficitaire. D'autres facteurs cognitifs que la capacité de lecture-décodage sont donc probablement impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Si l'apprentissage du langage écrit se réalise en partie de manière implicite, par une exposition répétée à l'écrit, il est nécessaire qu'il le soit également de manière explicite, par l'enseignement en classe. En effet, il est peu probable que les élèves découvrent et extraient par eux-mêmes des règles morphologiques, qu'elles soient flexionnelles ou dérivationnelles.

Dans beaucoup d'études s'intéressant à l'acquisition de l'orthographe lexicale, un seul facteur apparaît comme corrélé à l'auto-apprentissage de l'orthographe indépendamment de la lecture-décodage, **les connaissances orthographiques préalables.** Mesurées par une tâche de choix orthographique (ex choisir entre prendre et prandre), elles prédisent jusqu'à 20 % de la variance en auto-apprentissage (Cunningham 2002). Ces résultats permettent d'affirmer que, à niveau de lecture équivalent, les élèves ayant acquis beaucoup de connaissances orthographiques, sont ceux qui seront le plus à même d'en acquérir encore plus lors de leurs lectures. Notre **mémoire** est performante quand elle peut faire du **lien** et construire les connaissances par **analogie**. Il n'est donc pas surprenant qu'un élève ayant mémorisé, par exemple, l'orthographe du mot PENDANT, aura moins de mal qu'un élève n'ayant pas cette connaissance, à mémoriser les mots CEPENDANT ou INDEPENDANT quand il les rencontrera en lecture.
Ce constat confirme que les enfants qui acquièrent le plus de connaissances orthographiques par auto-apprentissage sont ceux qui en ont déjà acquis le plus auparavant.

- **Quelle attitude avoir face à l'erreur ?**

Notre système d'écriture alphabétique, très consistant (ou opaque) lorsque l'on passe du langage oral au langage écrit crée naturellement la possibilité de confusions entre différentes orthographe plausibles d'un même mot. (Le mot « landau » peut sur le plan des correspondances phono-graphémiques, s'écrire lendo, landeau, lendau, etc.). La présence de telles confusions dans un domaine de connaissance augmente la complexité de son apprentissage.
Aussi, les performances de l'enfant oscillent-elles entre réussite et erreur. L'erreur cependant, même si elle reflète l'échec de l'élève et les difficultés qu'il rencontre, est généralement considérée positivement puisqu'elle renseigne sur l'état d'avancement de ses connaissances (Astolfi, 1997). La réalisation d'une erreur confronte l'élève avec les contradictions ou les confusions du domaine de connaissances, et les déséquilibres ponctuels engendrés par l'erreur incitent le sujet à chercher de nouvelles solutions. Dans une telle perspective, la confrontation avec l'erreur se révèle être un moment essentiel dans le progrès des connaissances.

C'est la raison pour laquelle, sur le plan pédagogique, non seulement on donne -généralement- à l'élève **le droit à l'erreur,** mais on saisit l'occasion des erreurs produites pour enrichir la métaconnaissance du domaine à apprendre en soulignant les confusions possibles.
Le développement en parallèle de cette métaconnaissance sur la structure et les propriétés des informations à apprendre fournit un support ou un ensemble d'indices explicites qui permettent ultérieurement de lever certaines ambiguïtés. La séquence phonologique /OR/ s'écrit « ORT » dans FORT et « ORD » dans NORD. Cela permet dans un premier temps d'alerter l'élève sur ces

confusions possibles pour, dans un second temps, l'inciter à utiliser les indices morphologiques comme le féminin, FORTE, ou la forme adjectivale NORDIQUE. C'est ainsi que de nombreuses méthodes utilisent les erreurs dans le cadre même des apprentissages : trouver les fautes d'orthographe dissimulées dans un texte, choisir la bonne orthographe parmi d'autres orthographes possibles, générer soi-même d'autres façons d'écrire un mot, etc.

L'erreur participe de cette manière pleinement au développement des connaissances, cependant certains travaux récents indiquent **une influence négative de l'erreur** sur l'apprentissage.
Il apparaîtrait ainsi que le simple fait de traiter une information erronée ne serait pas sans conséquence sur la mémorisation des informations correctes. L'erreur semble elle-même encodée au point qu'elle est en mesure par la suite d'inférer sur la mémorisation de la bonne réponse. La version produite correspondrait à la version le plus fréquemment rencontrée, peu importe que celle-ci soit correcte ou non. (Des correcteurs, confrontés à des erreurs répétées ont pu parfois évoquer une baisse de leur habileté orthographique, une perte de confiance dans leur orthographe avec une incapacité de juger de l'exactitude orthographique des mots).

Limiter le traitement attentionnel de l'erreur peut permettre d'en réduire l'effet négatif sur la mémoire de l'apprenant.

Quelle attitude adopter face à l'erreur ?
Ainsi donc, d'un point de vue pédagogique, **laisser deviner la bonne orthographe par essais et erreurs ne favoriserait pas sa mémorisation.**
Selon Rey, Pacton & Perruchet (2005) bien que l'influence négative de l'erreur soit très certainement présente à tous les âges, il n'est pas utile d'amener le jeune enfant qui débute dans l'apprentissage de l'écrit à porter son attention sur l'orthographe lexicale. L'important dans un premier temps sera de viser à ce qu'il développe ses connaissances des correspondances phonèmes-graphèmes. En revanche, une fois que ces connaissances seront établies, il faudra axer l'apprentissage sur la mise en place des connaissances orthographiques lexicales. C'est à ce moment là qu'il faudra envisager **des situations d'apprentissage minimisant le contact avec les erreurs** afin de diminuer l'interférence qu'elles produisent sur la mémorisation de l'orthographe des mots.
Par ailleurs, le rôle accordé à l'erreur pourrait varier selon la nature des informations à apprendre. **L'erreur pourrait perdre son impact négatif à partir du moment où l'orthographe d'un mot n'est plus arbitraire et qu'une analyse explicite est possible.** (S'aider par exemple de la morphologie pour trouver une lettre muette finale comme pour GRAND).
Dans certains cas, l'utilisation de feedback incluant la présentation de la bonne réponse augmente l'effet positif mais également supprime l'effet négatif de l'exposition à l'erreur. (Carrion 2010). Cependant, l'efficacité d'un feedback semble étroitement liée au type de feedback. Plutôt travailler des tâches de choix forcé (laquelle des deux orthographes DRAPEAU ou DRAPAU est correcte ?) plutôt qu'une tâche de décision orthographique (comment écririez-vous /DRAPO/ ?).

- **Apprentissage explicite et apprentissage implicite**

Au cours des dernières décennies, les psychologues ont distingué deux modalités d'apprentissage : apprentissage implicite et apprentissage explicite.

L'apprentissage implicite: il s'agit d'un apprentissage qui s'effectue à la fois sans intention et à partir d'instances positives et qui conduit à une amélioration de l'adaptation. L'apprentissage implicite est très tôt mobilisé au cours du développement de l'enfant : il intervient dans des comportements perceptifs, moteurs, langagiers et sociaux. Il requiert que la situation soit structurée ou organisée selon des régularités et que les participants disposent des mécanismes cognitifs (par

exemple l'attention) leur permettant d'extraire ces régularités de la situation. On peut s'interroger sur les manières de structurer les situations en amont de sorte que les contraintes imposent certains apprentissages sans que les individus n'en aient conscience.

L'apprentissage explicite : il renvoie à des situations dans lesquelles les participants sont explicitement informés qu'ils auront à l'issue de la phase d'apprentissage à se remémorer volontairement et consciemment tout ou partie des éléments qui leur ont été présentés.
Il concerne des connaissances déclaratives (liste de mots, série de consignes...) ou procédurales qui visent à assurer la mémorisation d'actions à conduire et le guidage de la mise en œuvre parfois jusqu'à ce que cette mise en œuvre s'effectue de manière automatique.
Le passage de l'apprentissage déclaratif à l'apprentissage procédural peut être long et ardu : il nécessite un guidage et une évaluation destinés à comprendre les erreurs et renforcer les réussites. Il requiert aussi une pratique prolongée.

Ce que l'on sait :
L'apprentissage du langage écrit se réalise en partie de manière implicite mais également de manière explicite.

Ainsi la connaissance du système orthographique permet d'orthographier sans erreurs une grande partie des mots sans les avoir rencontrés (75%).

Par ailleurs, le fait de ne pas consacrer du temps à l'enseignement explicite de l'orthographe induit des connaissances très faibles en orthographe lexicale.

2. CONNAISSANCES A FAIRE ACQUERIR AUX ELEVES

a) Que doit-on faire apprendre aux élèves ?

Ce que certains appellent des « hiérarchies d'apprentissage » n'est pas simple à trouver en orthographe : aucune recherche décisive n'existe encore.

Les programmes proposent des repères de progressivité (objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles) qui sont en fait **une répartition des notions** du CP au CM.
L'enseignant répartira en sous-catégories (on est dans la programmation des contenus) le contenu de chaque notion : c'est **la segmentation des notions** (on part des mots réguliers et des mots les plus fréquents)
Puis il prendra en compte **les acquis des élèves** (on s'approche de l'idée de progression) pour établir l'ordre des contenus à aborder.

- Cf : voir les programmes en annexe

Constat : les élèves réussissent à mobiliser leurs connaissances orthographiques dans les exercices mais ne se servent pas de celles-ci lors de la production d'écrits. Écrire est un savoir-faire complexe qui met l'élève en situation de surcharge mentale ; il se trouve en situation de devoir conduire en parallèle toutes les tâches liées à la démarche d'écriture. La forme orthographique ne constitue plus l'objet principal du travail.
La mise en œuvre des connaissances est coûteuse en mémoire, en attention et en temps.

L'automatisation des savoir-faire et des connaissances permet d'aider les élèves à améliorer leurs

performances :

- par un entraînement à la dictée de mots, de phrases, de textes, de reproduction de textes (activités moins coûteuses en attention)
- par un apprentissage de la relecture (fond et forme)
- par la confrontation à des situations complexes (sensibiliser les élèves à des configurations « à risques » conduites de manière très explicite, dans le cadre d'un enseignement spécifique).

Pour que les élèves s'approprient l'orthographe, il faut donc :

- les aider à mémoriser les mots
- leur apprendre à catégoriser les mots
- leur apprendre à analyser la variation des mots en fonction du contexte.

On doit donc s'attacher à :

- Programmer un enseignement progressif : définir des objectifs raisonnables
- Réactiver régulièrement les apprentissages

b) Quels choix didactiques pour un apprentissage qui s'inscrit dans la durée ?

i. Rappels : quelques connaissances générales sur la mémoire

Le rôle de la mémoire est central en ce qui concerne le traitement de l'orthographe. Elle fait intervenir différentes catégories de mémoires :

- mémoire épisodique : **elle porte sur les informations associées à notre vie personnelle**. Un fait a une probabilité d'autant plus élevée d'être remémoré que la situation dans laquelle on se le rappelle correspond à la situation de sa mémorisation.

- mémoire sémantique : **elle porte sur des connaissances académiques**. Ex : Paris est la capitale de la France. Cette mémoire est particulièrement sollicitée et valorisée par l'école.
Les connaissances sémantiques ne conservent pas la trace des conditions de mémorisation ce qui leur confère un caractère abstrait et entraîne que les informations entendues ou lues ne peuvent être associées à des indices facilitant la remémoration.

- mémoire procédurale : **elle stocke les savoir-faire** qu'ils soient moteurs (écriture des lettres, mouvement oculaire associé à la lecture...) ou cognitifs (production de mots, lecture de texte...).
Ces procédures peuvent être automatisées par la pratique et deviennent exécutables rapidement parfois sans intention ni conscience. Elles sont très résistantes et restent mobilisables même à très long terme à condition d'être réactivées.

- mémoire à court terme et mémoire de travail :
On parle de **mémoire à court terme** lorsqu'une tâche de mémoire porte sur une quantité restreinte d'informations qui sont restituées aussitôt après leur présentation.
On parle de **mémoire de travail** lorsque les informations stockées sont utilisées dans le cadre d'une activité autre que la simple restitution de ce qui a été présenté. Cette expression désigne donc un système de mémoire transitoire qui stocke et traite l'information durant la réalisation des activités cognitives complexes.

ii. Orthographe lexicale et mémoire

En français puisque les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, pour acquérir l'orthographe lexicale, il est essentiel d'apprendre par cœur les mots irréguliers. Pour ce faire, « ***Donner à tous les élèves les moyens d'apprendre en classe est un impératif, le travail à la maison ne devant être qu'un appoint éventuel, et non se substituer au travail à l'école.*** *Apprendre les mots un par un représente un travail de mémorisation considérable.* ». Il s'agit « *de proposer une façon de faire pour faciliter cet apprentissage.* » (Cogis, Pour enseigner et apprendre l'orthographe).

La tâche peut être allégée par l'organisation de l'apprentissage et le choix des mots :

iii. Quelques principes pour organiser l'apprentissage :

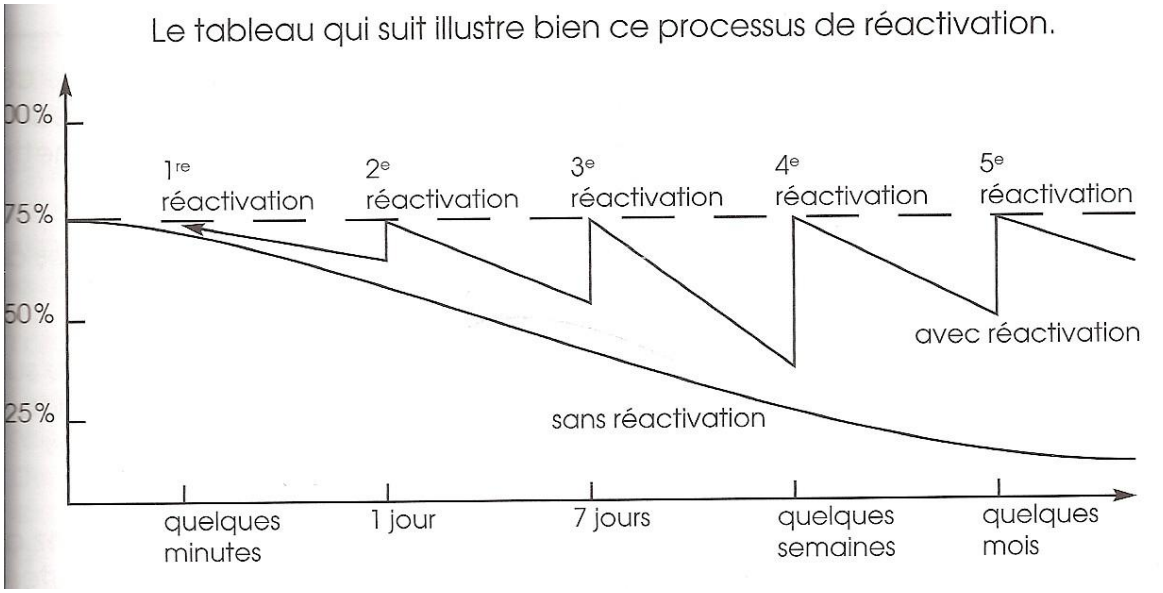
L'orthographe lexicale fait appel à la mémoire, d'abord pour le **stockage**, ensuite dans la phase de **rappel** au moment de l'écriture. (On sait que la qualité du rappel dépend de la qualité du stockage). Par ailleurs, le choix des mots à mémoriser est déterminant.

Le stockage

- Inciter les élèves à manipuler les mots à mémoriser sous différents codes d'enregistrement : visuel, auditif, morphologique, sémantique ;
- Organiser le stockage. La mémorisation est facilitée par l'activité propre de l'élève en :
  - faisant réaliser des classements à partir des mots à apprendre ;
  - manipulant des unités lexicales ;
  - fabriquant des indices de rappel.
- Mobiliser la classe en faisant rechercher les meilleures façons de mémoriser ;
- Fractionner la quantité de mots à apprendre (4 ou 5 mots nouveaux). Pour information, la mémoire à court terme d'un adulte est estimée à sept unités.

Le rappel

Pour mobiliser les mots de façon presque automatique en production écrite il faut aller plus loin que la première mise en mémoire. Les traces s'effacent si on n'en ravive pas le souvenir. Il est donc important de travailler des rappels fréquents dans un premier temps puis de réactiver par la suite.



Francesca Gianesin, avec la collaboration de Danielle Bertrand-Poirier, Claire Côté, Lucille Paquette Chayer, Mémoriser pour...comprendre, réfléchir, créer, Chenelière /McGraw-Hill, Montréal, 2001.

La première réactivation devrait avoir lieu environ 10 minutes après l'apprentissage. Cela permet de prolonger de 24 heures la durée de la mémorisation, jusqu'au moment de la deuxième réactivation, qui sera de courte durée. La troisième réactivation interviendra au bout d'une semaine. La réactivation suivante pourrait se faire un mois plus tard. Après cette période, les connaissances se fixeront dans une mémoire à long terme. Elles appartiendront au domaine familier de la personne et il ne faudra qu'un petit coup de pouce pour les réactiver.
La mémorisation des connaissances jusqu'à leur automatisation offre une plus grande disponibilité mentale et donc permet de décharger l'activité mentale pour se consacrer à des tâches de plus haut niveau cognitif.

- **Le choix des mots**

Enfin, dernier point, et non des moindres : le choix des mots à apprendre. Il ne s'agit pas de savoir écrire tous les mots du français, seule la partie réellement utilisée à l'écrit doit être apprise : il suffit de commencer par **les mots dont on a vraiment besoin** :

- Mots du quotidien de la classe (date, titres…)
- Mots motivés par les autres apprentissages. (mots des autres disciplines que le français)
- Mots courants écrits par les élèves dans leurs productions écrites

On n'oubliera pas de s'appuyer sur les listes de fréquences lexicales (listes de fréquences sur Eduscol, base Manulex, Eole…)
Dans tous les cas, il est intéressant d'impliquer les élèves dans le choix des mots dont ils ont besoin et de conserver ces démarches d'apprentissages sur la durée des cycles.

iv. Quelques autres conditions pour faciliter l'acquisition :

- Faire étudier aux élèves des notions qui sont à leur portée : le concept de Zone Proximale de Développement semble un des plus pertinents pour appréhender les rapports entre développement de l'enfant et apprentissage.
- Proposer des situations plus porteuses que des exercices qui ne leur permettent pas d'avoir des contraintes suffisantes car la marge d'erreur reste étroite (exercice à trous...).
- Enseigner les cohérences, les régularités (qui permettent de mémoriser un grand nombre de mots) plutôt que les exceptions : ne pas privilégier l'aspect normatif des règles.
- Prévoir deux approches : de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral : travailler pour les marques muettes sur la distorsion entre les marques orales et les marques écrites.
- Penser à décloisonner l'enseignement de l'orthographe :
  - faire des liens entre orthographe et écriture
  - amener les élèves à concevoir l'orthographe comme partie intégrante de la rédaction (acquérir une forme de vigilance orthographique) sans en faire une préoccupation de premier plan
  - faire des liens entre orthographe et lecture (les connaissances orthographiques facilitent la lecture et la lecture consolide les connaissances orthographiques)
  - faire des liens entre orthographe et vocabulaire (les connaissances orthographiques facilitent l'enrichissement du vocabulaire en lecture)

c) Cinq stratégies pour orthographier :

Il semble que les adultes scripteurs qui ont les meilleures performances orthographiques sont ceux qui disposent d'un éventail de possibilités d'action (des stratégies). Tous les individus recourent à plusieurs stratégies et les mobilisent en fonction des situations.

Il paraît donc important de s'assurer que les enfants connaissent différentes stratégies de production orthographique, qu'ils en perçoivent à la fois l'intérêt, les risques et les limites et qu'ils soient en mesure de les sélectionner en fonction des problèmes rencontrés et de les mettre en œuvre efficacement.
Selon Michel Fayol, les principales stratégies repérées sont :

i. Stratégie alphabétique ou voie d'assemblage (correspondances phonèmes/graphèmes)

Lorsque le mot à écrire n'est pas familier, le scripteur garde la forme phonologique en mémoire, le temps de la décomposer en phonèmes, de leur assigner les graphèmes correspondants et d'assembler les segments pour aboutir à la forme finale du mot. Cette stratégie dite alphabétique ou voie d'assemblage présente une sensibilité à la fréquence d'association entre les phonèmes et les graphèmes. Cette procédure est coûteuse en termes d'attention et augmente en complexité lorsque le mot s'allonge. De plus, elle ne permet d'écrire sans erreur que **la moitié des mots en français**, en raison de l'opacité de l'orthographe de notre langue (Véronis, 1988). Le développement de cette voie nécessite que l'enfant puisse convertir les phonèmes en graphèmes, qu'il ait une mémoire de travail et une conscience phonologique efficaces (Rousseau, 2004).
L'emploi de la correspondance phonèmes-graphèmes demeure, pour des élèves de cycle 3, la procédure minimale pour écrire un mot qu'ils ne maitrisent pas. C'est une stratégie de secours dont chacun doit disposer pour aboutir à une forme plausible et oralisable (d'où la nécessité que tous les élèves en début de cycle 3 maitrisent cette stratégie).
Les associations phonèmes-graphèmes sont fondées sur la représentation (erronée) de la régularité de l'encodage, facilement automatisable, mais dépend de la transparence du système orthographique. Elle est très difficile en français (approche pertinente pour un mot sur deux seulement) et en anglais.
Le travail est le même que pour la lecture. Il s'agit de l'apprentissage du principe alphabétique et des associations phonèmes-graphèmes.
A noter : les activités de conscience phonologique ont un impact plus grand pour l'apprentissage de l'orthographe que pour celui de la lecture.

ii. Stratégie orthographique ou voie d'adressage ou remémoration orthographique

Si le mot est familier, on peut directement récupérer la forme orthographique du mot dans son lexique orthographique (mémoire à long terme). Il s'agit de la stratégie orthographique ou voie d'adressage. On l'appelle aussi remémoration orthographique. Elle nécessite que le mot ait été mémorisé sous une forme stable (d'où le problème avec la conjugaison des verbes qui propose une variation très importante des formes conjuguées). De plus il est indispensable que la forme soit facilement mobilisable et que l'élève qui l'utilise soit sûr de sa connaissance (l'orthographe française est difficile et la certitude de connaitre la forme attendue pour un scripteur reste une compétence d'expert).
Cette stratégie est utilisée pour les mots déjà connus. Elle repose sur la mémoire lexicale (ou lexique orthographique) et s'appuie sur une procédure liée à l'effet de fréquence des mots. C'est la voie dite directe : récupération directe de la forme orthographique mémorisée et transcription ; c'est par un effet de fréquence (répétition) que la mémorisation des mots se fait au travers de la lecture (oignon, monsieur, femme). Le déchiffrage initial des mots conduit à la fois à pouvoir les lire à haute voix et à en mémoriser la forme.
Le risque majeur est de l'utiliser pour transcrire des mots dont la forme n'est que partiellement connue.

Au cycle 2, et même au cycle 3, les élèves peuvent fabriquer **des cartes à lire** qui sont utilisées soit

pour un entraînement en lecture, soit pour un entraînement en orthographe : dans les deux cas, on fait travailler la voie directe par adressage.

Au cycle 2 et au cycle 3, on peut s'appuyer sur **des boîtes à mots** en liaison avec l'autoévaluation (la fiche d'autoévaluation comprend la liste des faits orthographiques, le nombre total d'occurrences de ces faits dans les textes examinés et le nombre d'occurrences réussies après la correction. On peut calculer le pourcentage de réussite sur les totaux). Chaque élève dispose d'une boîte à mots qui contient, sur des étiquettes, les mots qu'il a à apprendre.

Conclusion sur ces deux stratégies :

Plusieurs chercheurs défendent la thèse selon laquelle la voie d'adressage et la voie d'assemblage fonctionneraient de façon parallèle et interactive. Lorsqu'un mot est présenté, il activerait les deux voies concurrentes ; la plus rapide gagnerait. La stratégie alphabétique étant lente, d'autant plus que le niveau d'expertise est faible (Sprenger-Charolles, Siegel, & Béchennec, 1997), elle serait rarement vainqueur. Les mots irréguliers peuvent provoquer des conflits entre les deux stratégies. Illustrons avec le phonème /o/ : la voie d'assemblage pourrait le transcrire à l'aide du graphème « o », alors que la voie d'adressage pourrait l'écrire « eau ». Les informations provenant des deux voies doivent être intégrées pour aboutir à la bonne transcription. Il faut également relever qu'aucune des deux stratégies n'est suffisante pour écrire correctement tous les types de mots, bien que la voie lexicale soit plus fiable et rapide. Par exemple, cette dernière ne peut à elle seule permettre la transcription d'un pseudo-mot (Fayol, 2008 ; Jaffré & Fayol, 1997 ; Leong, 1998 ; Perfetti, 1997 ; Zesiger & de Partz, 1997).

iii. Le recours aux analogies : voie mixte

Le recours à des analogies : c'est une voie « mixte » qui allie les 2 stratégies précédentes (voir les outils techniques et activités d'orthographe proposés par Françoise Drouard[1])

Exemple : pour transcrire le pseudo mot [badar], on peut l'écrire « *badard » si on s'inspire de la mémorisation de « buvard » et « *badar » si on s'inspire de « bazar » (procédures génératives).
Le processus d'analogie consiste à faire appel à un mot familier (dans le lexique orthographique) qui ressemble au mot cible afin de pouvoir écrire celui-ci correctement. Elle consiste donc à se référer consciemment ou non à une forme orthographique bien connue pour en produire une autre (alliant récupération et (re)composition : les analogies (Bosse et al. 2003;Martinet et al. 2004). Les élèves ont souvent recours à l'analogie comme quand ils disent (ou écrivent) « vous *faisez » ou « nous nous en *allerons ». Ces deux formes ne sont pas construites au hasard et elles sont le fruit d'une observation plus ou moins consciente du fonctionnement de la langue. La ressemblance peut se situer au niveau formel (ex : pour orthographier le mot « râteau » qu'il ne connaît pas, le scripteur peut se baser sur le mot «château» qui lui est familier). Il peut ainsi utiliser ses représentations orthographiques de même que ses connaissances des correspondances phonèmes-graphèmes.

Les séquences d'orthographe lexicale conduisent à travailler des séries analogiques :

- **analogies phonologiques** : étude des mots dans lesquels on entend un même son (distinction des sous séries : mère, père, sève ; neige, baleine ; laine, plaine ; bonnet, tiret, des, mes ; beauté, charité...)

1 Françoise Drouard in « Un projet pour…Enseigner intelligemment l'orthographe » Editions Delagrave

- **analogies morphologiques** : suffixes en –ette, en –tion, préfixes en in-, en –im ; problèmes du doublement de consonnes, transformation de n- devant m, b, p ;
- **analogies orthographiques** : problème des finales muettes que l'on peut aborder en les classant par leurs similitudes (croc, accroc, broc) ou par des règles de productions (galop, galoper ; petit, petite, etc.) ;
- **homonymie :** on pourra au besoin constituer des listes analogiques pour distinguer les homophones lexicaux. (Par exemple, on pourra élaborer une liste d'expressions ou de courtes phrases contenant "vert", une autre contenant "vers", une 3ème contenant "verre", etc.)

Selon Fayol (2003), l'effet d'analogie renvoie à une forme orthographique bien connue et maîtrisée, prise plus ou moins implicitement comme référence pour écrire un mot nouveau. Le sujet, face à une tâche de transcription de mots nouveaux, se remémore, consciemment ou non, un mot proche et l'utilise totalement ou en partie. Ceci implique d'avoir dans son lexique orthographique des mots référence qui, par analogie, vont aider à orthographier des mots inconnus. L'écriture par analogie consiste à utiliser la combinaison de connaissances phonologiques et lexicales. Deux recherches ont étudié cet effet d'analogie dans une tâche d'écriture de pseudo-mots bisyllabiques. Certains sont voisins de mots à correspondances phono-graphémiques irrégulières (ex : toba/jiba, le mot référence étant «tabac») (étude de Bosse, Valdois et coll., 2003). D'autres sont voisins de mots possédant une graphie peu fréquente, et extraits des manuels d'enseignement (étude de Martinet, Valdois et coll., 2004). Dans les deux cas, les élèves traitent lexicalement le mot à orthographier et transfèrent leur connaissance spécifique d'un mot à l'écriture de ce nouveau mot. Cette écriture par analogie, mise en exergue par ces différents auteurs, est dépendante de l'existence, dans le lexique orthographique de l'enfant, du mot « référence» ou de mots régulièrement observés. L'effet d'analogie est de ce fait lié à l'effet de fréquence. En effet, toute analogie n'est possible qu'à la condition de pouvoir s'appuyer sur un élément de comparaison préalablement existant. Plus un mot est rencontré, plus il pourra servir de «modèle» et plus l'enfant s'y réfèrera pour en transcrire un nouveau. Estienne et Piérart (2006) qualifient cette stratégie de «stratégie mixte qui apporterait une contribution complémentaire dont il est difficile d'estimer le poids dans la vie quotidienne». Dans une langue transparente, un scripteur peut faire appel à une seule stratégie pour orthographier correctement. En revanche, dans une langue opaque, il vaut mieux qu'il dispose de plusieurs stratégies et qu'il sache les mobiliser dans les bonnes situations (Fayol, 2008). En effet, la voie d'assemblage permet de produire une forme phonologiquement plausible, qui ne sera pas nécessairement correcte du point de vue orthographique. La stratégie par analogie, quant à elle, ne permet pas non plus toujours d'aboutir à la forme orthographique correcte. La stratégie d'adressage semble la plus sûre, mais elle ne permet d'écrire que les mots familiers et elle peut aussi conduire à des erreurs.

iv. Appui sur les régularités et les fréquences

Quelles sont les régularités de notre orthographe lexicale et comment sont-elles acquises et utilisées par les élèves ?

Des chercheurs, notamment en France, ont observé que les enfants parviennent dès la première année de primaire à sélectionner, sur deux pseudos-mots, celui qui pourrait être un mot français alors même qu'ils n'ont pas compris, par exemple, que le doublement de «- ll- » ou «-mm- » est associé à l'allongement de la voyelle qui précède par comparaison avec la lettre seule, «- l-» ou « - m- ».

De manière donc implicite, ils acquièrent certains indices orthographiques ayant ou non des correspondants phonologiques avant même d'avoir intégré leur fonction et d'avoir établi la relation avec les oppositions phonologiques. Très vite d'ailleurs, les élèves atteignent les performances des

adultes. Ils disposent très tôt d'une connaissance implicitement acquise des régularités dites « graphotactiques » du français. Ces régularités jouent le rôle d'unités plus larges que les graphèmes mais sont tout aussi productives car elles permettent de transcrire une infinité de mots jusqu'alors inconnus du scripteur pour peu que ces mots répondent à la distribution statistique dominante.

La pratique de la lecture induit l'apprentissage de ces régularités « graphotactiques », les enfants tout comme les adultes mémorisant des séquences de lettres fréquemment associées, dès lors utilisable dans la production écrite. Ces séquences sont susceptibles d'inclure des lettres muettes et des configurations récurrentes telles les doubles-consonnes permettant de résoudre le problème de l'apprentissage de configurations graphémiques n'ayant pas de correspondances phonologiques. On ignore encore si cet apprentissage de séquences est limité dans ses acquisitions par la taille (combien de lettres ? 4, 5, 6 lettres ?), par la stabilité des associations (« -ard » contre « -art ») ou encore par les capacités individuelles de concentration et de mémorisation. En revanche, ce qui est certain c'est que ces régularités sont productives et qu'elles manquent énormément à ceux qui ne les suivent pas.

Il est donc primordial de faire découvrir aux élèves les lois de position ainsi que celles de l'environnement telles que :

- Certaines consonnes font l'objet d'un doublement (ll/mm mais pas vv)

- Le doublement n'est possible qu'à certains endroits (jamais au début ou à la fin)

- Le doublement du s n'apparait que dans un environnement particulier

- Les graphies an et en deviennent am et em devant m, p et b (règle)

On peut illustrer cet apprentissage implicite appuyé sur les régularités au travers des connaissances des élèves. Ainsi, beaucoup de mots se terminant par le phonème [o] s'écrivent avec -eau. Cette régularité est très précocement acquise par les élèves qui sont incapables de la verbaliser mais savent la mettre en œuvre d'où cette dénomination d'apprentissage implicite. Dès le CE1, les enfants auxquels on dicte des mots comportant ce phonème en début, milieu ou fin n'utilisent quasiment jamais eau en début de mots et, a contrario, y ont fréquemment recours en fin de mot. Ceci constitue une « preuve » empirique qu'ils ont mémorisé sans le vouloir des associations entre certaines configurations de lettres et des positions dans les mots.

v. Appui sur les connaissances de morphologie dérivationnelle et des familles de mots

Un mot (par exemple blond) pourrait être mémorisé comme un tout ; les lettres et leur ordre strict, la remémoration s'effectuant d'un bloc. Une autre possibilité évoque le fait que l'on s'appuie sur les associations phonèmes-graphèmes élémentaires auxquelles on rajoute des transcriptions reposant sur la mémoire de la configuration la plus utilisée (pour le mot « blond », b-l-ond comme gond, rond, fond, etc.).
Une troisième hypothèse serait que la transcription s'effectue par application des correspondances entre phonèmes et graphèmes avec des lettres muettes sans correspondant phonologique mais « sonorisables » par des transformations simples (b-l-on puis un d final en sonorisant le d avec blonde), les mots s'organisant en familles partageant à la fois un sens et une forme (blond-blondeur).

Les recherches sur l'impact de la morphologie dérivationnelle sont récentes mais font apparaître un effet sans que celui-ci soit clairement relié à une conscience des relations entre les mots.
En l'état des avancées scientifiques, orthographier en s'appuyant sur la morphologie revient à constituer des formes orthographiques nouvelles combinant des formes existantes : les morphèmes écrits (on écrit dirigeante à partir de diriger associé au suffixe « -ante »). Traditionnellement, les linguistes effectuent une distinction entre la morphologie flexionnelle qui a trait aux accords en nombre et genre ainsi qu'aux temps des verbes et la morphologie dite dérivationnelle qui permet la création de mots nouveaux à partir d'une base, le radical, et d'affixes, préfixes (re-, dé-) et suffixes (-ette, -eau). Outre l'intérêt d'étendre ainsi le lexique, cette morphologie dérivationnelle constitue l'un des moyens privilégiés fournissant des indices le plus souvent fiables pour décider de la terminaison des mots. Plusieurs résultats montrent que cette partie de la morphologie serait acquise plus tardivement que la morphologie flexionnelle, peut-être en raison de sa plus grande complexité et de son irrégularité.

Pour s'appuyer pédagogiquement sur la morphologie, cela revient à s'intéresser à la manière dont les mots sont construits. Ce qui conduit à rechercher comment les élèves vont apprendre les mots mais aussi les principes plus ou moins généraux permettant de constituer des mots nouveaux. Cela ne se traduit pas tout à fait dans les mêmes termes pour la morphologie flexionnelle et pour la morphologie dérivationnelle : la première est très productive dans notre langue et régulière, de sorte qu'il est aisé de formuler des règles (le pluriel des noms se fait presque toujours avec un –s), la seconde porte sur des ensembles de mots plus restreints et des combinaisons moins facilement généralisables. Cela n'empêche pas de formuler des règles mais cela réduit le champ de leur application, au vu de leurs nombreuses exceptions (laver =>lavage mais classer => *classage).

- Quel est l'intérêt de la prise de conscience morphologique au sein d'un enseignement explicite ?

Il est possible en s'appuyant sur le constat que les enfants possèdent très tôt l'intuition que certaines parties de mots peuvent se combiner pour produire des mots nouveaux de concevoir des épreuves simples pour évaluer la sensibilité morphologique de chaque élève.
Une possibilité intéressante serait que la sollicitation explicite de la morphologie puisse amener les enfants à prendre conscience de l'organisation de notre langue et de son orthographe, de l'existence de formes telles que « -age », « -eur », « -trice ». Ils pourraient ainsi isoler des segments ayant un sens et les combiner de manière productive. On pourrait ainsi s'attendre à une amélioration des performances en orthographe, en lecture et en production écrite.

- Comment faire acquérir ces connaissances morphologiques ?

Tout d'abord en faisant produire des formes dérivées à partir d'une base donnée. Les élèves se voient ainsi présenter des exemples et doivent ensuite fournir des mots de la même famille que ceux fournis.
Ensuite, en leur demandant de créer un nom dérivé d'un adjectif fourni et inséré dans un contexte.
Puis, l'enfant doit être en capacité de porter un jugement sur une segmentation morphologique : dire si un mot présenté est susceptible d'être segmenté en un radical et un affixe. Il restera à évaluer sa capacité de segmentation morphologique en lui demandant de prononcer la base d'un mot morphologiquement complexe. Ce, avant de sélectionner parmi trois mots l'item qui constitue le dérivé d'un mot préalablement fourni et enfin lui faire appliquer des dérivations sur des pseudomots.

Au total, en dépit du manque de recherches disponibles, trois conclusions ressortent : premièrement, il est peu probable que les élèves découvrent et extraient d'eux-mêmes les règles morphologiques

flexionnelles ou dérivationnelles, d'où **la nécessité d'un apprentissage** pour les formaliser ; deuxièmement, la conscience morphologique se développe tardivement et reste modeste en l'état des connaissances actuelles. Il n'est toutefois pas exclu qu'un travail systématique d'observation et de réflexion améliore cette conscience morphologique ainsi que la gestion des dimensions orthographiques qui lui sont associées ; troisièmement, **l'instruction directe accompagnée d'activités se révèle performante** à court terme même chez de jeunes élèves.

3. PROPOSITIONS D'ACTIVITES POUR LE CYCLE 2 ET LE CYCLE 3

i. **Un protocole pour faire apprendre des mots** d'après « *Construire des apprentissages efficaces et transférables en production d'écrit* » - Michel Fayol.

Cette activité permet à l'enseignant de faire mémoriser des mots choisis de manière efficace.
(Voir la fiche protocole « *Apprendre des mots* » ainsi que le diaporama de présentation réalisé par le groupe MDL 89 en lien avec une mise en œuvre dans une classe).

ii. Un exemple d'étude de correspondances phonème- graphème : les graphies du phonème [o]

L'étude de ce phonème permet par ses nombreuses ramifications de travailler les pistes d'acquisition de l'orthographe lexicale par analogie, en créant des associations ou des séries et en s'appuyant sur les fréquences et la morphologie. Les activités peuvent être proposées du cycle 2 au cycle 3.
(Voir la fiche repère orthographe lexicale le phonème [o])

iii. Un exemple d'étude de graphème : le graphème « t »

(Voir la fiche repère orthographe lexicale le graphème t)

iv. Autres propositions d'activités :

▪ Activités de consolidation et d'automatisation des connaissances d'après « *le répertoire d'activités écrire au cycle 2* » d'André Ouzoulias
(Voir la fiche repère orthographe lexicale : activités de consolidation et d'automatisation des connaissances en mémoire qui présente « *le Mémory des mots, le Pendu, l'Imprimeur »*

▪ Activités de production d'écrit d'après « *le répertoire d'activités écrire au cycle 2* » d'André Ouzoulias
(Voir la fiche repère orthographe lexicale activités de production d'écrit qui présente l'*écriture individuelle d'un texte par transformation d'un autre* », la rédaction d'un « *portrait suivant une structure préalable* », l'élaboration de « *listes* »)

v. Propositions d'outils à utiliser en classe pour apprendre l'orthographe lexicale :

▪ Listes analogiques : ce sont des listes de mots qui ont en commun des parties communes (prononciation et graphie), des collections de mots. Comme elles s'appuient sur la force du raisonnement analogique elles favorisent la mémorisation.
(Voir la fiche outil orthographe lexicale listes analogiques)

▪ Cartes à lire : ce sont des cartes qui comportent au recto un mot à lire et au verso une image qui représente ou évoque ce qui est au recto. Elles peuvent être facilement utilisées pour aider à mémoriser des mots.
(Voir la fiche outil orthographe lexicale cartes à lire)

▪ Boîtes à mots : ce sont des boîtes ou enveloppes individuelles ou collectives qui contiennent des étiquettes sur lesquelles sont inscrits des mots ou des groupes de mots qui ont été étudiés en classe et que les élèves ont à mémoriser.

Utilisation : l'élève peut s'entraîner seul par la technique de la copie active (Cela consiste à « photographier » le mot qu'on a à copier - ou un morceau du mot si celui-ci est très long - puis à l'écrire de mémoire, sans relever la tête, en vérifiant seulement à la fin).
L'entraînement à deux consiste à utiliser le voisin pour tirer au hasard une des étiquettes, lire le mot à haute voix et donc dicter le mot à l'élève concerné qui écrit sur l'ardoise. Les deux compères vérifient ensemble l'orthographe en comparant la production au mot de l'étiquette. Si l'élève a réussi, on l'indique par un repère convenu au dos de l'étiquette. Au bout d'un nombre de réussites (à fixer : environ 7), l'étiquette est enlevée de la boîte. En cas de répétition d'une erreur, l'étiquette est remise dans la boîte.
(Voir la fiche outil orthographe lexicale boîtes à mots et une proposition de circonscription en ligne :
http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/circonscription_gueret1/docs/projets/La_boite_a_tiroirs.pdf

4. L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES EN ORTHOGRAPHE

La question de l'évaluation de l'orthographe reste encore en débat. Ce qui est pratiqué, de manière traditionnelle (dictée notée, notion de fautes d'orthographe), est contre productif et aboutit au découragement des élèves et des enseignants.
Il est donc bon de ne pas s'en tenir à la seule dictée traditionnelle (texte des autres), il faudrait évaluer aussi l'orthographe dans les textes écrits par les élèves (finalité de l'orthographe qui est un outil au service de la production d'écrit). Mais cette évaluation est complexe car difficilement quantifiable car les éléments d'appréciation sont nombreux et mouvants si on ne se réfère pas à la seule norme orthographique ; on retiendra donc quelques idées clés pour l'évaluation :

- Il est préférable d'instituer **une évaluation qui valorise les progrès des élèves** ; ce qui aura pour effet d'encourager ceux-ci à poursuivre cet apprentissage long et coûteux.
- L'enseignant fixera des objectifs limités, des savoirs accessibles **effectivement appris**, et sera vigilant : il ne faut pas évaluer trop tôt ni trop souvent.

Pour évaluer les acquis et les progrès des élèves, on peut envisager une évaluation qui repose sur 3 indicateurs :

1° une épreuve spécifique (dictée, exercice à trous, transformation de texte)

2° une situation de production écrite (évaluation des capacités des élèves à contrôler l'orthographe dans leur propre texte après relecture et définition au préalable des critères)

Pour cela après la révision du texte par l'élève avec utilisation de tous les outils à disposition, on peut évaluer l'évolution de sa capacité à réviser l'orthographe de ses écrits. L'évaluation porte sur 100 mots en CM2 (moins en CE2 ou CM1) à partir d'une ligne donnée (Tous les mots comptent : ainsi « *l'arbre* » compte pour 2 mots.)
Le taux de réussite est alors apprécié et porté dans un tableau tenu par l'élève qui peut apprécier ses progrès.

3° une dictée diagnostique (même texte dicté trois fois dans l'année, non corrigé. Seul le pourcentage de mots correctement écrits est retenu).

Pour ce dernier mode d'évaluation, « l'évaluation n'est plus centrée sur la comparaison entre le résultat obtenu et le résultat à obtenir (la norme orthographique), mais entre le résultat obtenu (capacité actuelle) et le résultat précédent (capacité antérieure) : c'est la progression de l'élève, c'est-à-dire la différence d'une fois à l'autre qui est jugée intéressante plus que le nombre de fautes ou de réussites, qui dépend en partie du choix du texte et du niveau de départ de l'élève » (D. Cogis- *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*)

- **Le portfolio** est un outil facile à mettre en place : c'est une collection de travaux significatifs que l'élève conserve d'année en année. Il rend compte du cheminement propre de chacun. C'est un outil très intéressant car la comparaison des écrits des élèves dans le temps est hautement significative : par exemple entre le CE2 et le CM2.

- Pour rappel on a vu avec la *boîte à mots* le procédé de l'**autoévaluation** qui permet de calculer ses réussites et donc de mesurer ses progrès.

- On n'oubliera pas **les outils institutionnels** d'aide à l'évaluation des acquis des élèves pour le cycle 2 et pour le cycle 3 :

Cycle 2

Pour le cycle 2 on trouvera des pistes intéressantes dans le document « ***Ressources pour faire la classe* « *Lire au CP* »**
Par exemple « L'écriture sous dictée…peut intervenir très tôt si l'on a des exigences mesurées : textes à trous à combler avec les mots dictés ; dictée de phrases lues ou recomposées avec des mots connus. Il s'agit d'entraîner la mémoire et de vérifier la stabilité des acquis et, pour ceux qui en ont besoin, la capacité à utiliser des aides : répertoires, manuels, etc. (activité favorable à la reconnaissance des mots).
L'observation des élèves est importante pour connaître leurs procédures de travail ; le maître peut apporter une aide aux élèves les plus lents ou en difficulté (donner une piste qui réactive le rappel en mémoire, suggérer une recherche à un élève « bloqué »).
Pour donner à cet exercice son efficacité, sa forme doit être adaptée à l'objectif visé.
S'il s'agit de stabiliser des formes fréquentes et connues (mots-outils par exemple) dont l'orthographe doit être produite avec sûreté, une dictée rapide sur l'ardoise sera adaptée.
S'il s'agit de mémoriser l'orthographe de mots déjà lus, la dictée devra inclure une phrase de rappel de la mémoire, de réflexion, voire d'épellation.
S'il s'agit de contrôler des connaissances orthographiques, la dictée se fera assez rapidement dans un cahier ligné pour garantir une graphie de qualité.
La correction
Toutes les dictées réclament une correction attentive.
– La correction collective sera l'occasion de revenir sur les erreurs les plus fréquentes ; individuellement des exercices spécifiques prolongeront la correction en guise d'entraînement sur des difficultés spécifiques.
– La correction d'une dictée de contrôle (qui ne doit pas comporter de difficultés majeures que les enfants ne pourraient surmonter) peut comporter plusieurs éléments :
• une correction différée, afin que le maître puisse avoir vu toutes les erreurs ;
• une grille de correction peut être proposée aux élèves : après la dictée, les élèves relisent leur travail, et vérifient la dictée en fonction de la grille.

La régularité de la correction est nécessaire pour que la mobilisation des acquis, la réactivation des savoirs antérieurs se renforcent. Les progrès se manifestent dans les moments de contrôle et dans la capacité à revenir sur ses propres productions écrites pour les corriger à bon escient. »

Dans la 2ème partie de ce fascicule « Prévenir les difficultés d'apprentissage et aider les élèves qui en rencontrent » un tableau de synthèse renvoie à des fiches référées au domaine « Ecrire »

Ecrire	
Début CP	**Milieu du CP**
Ecrire - L'élève peut-il proposer une écriture alphabétique, phonétiquement plausible, pour un mot simple (régulier) en empruntant des éléments au répertoire des mots connus ? – Fiche E1 - L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés) ? – Fiche E2	**Ecrire** - L'élève est-il capable de produire à l'ordinateur en dictée un texte ? L'élève est-il capable de proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot régulier ? – Fiche E1 - L'élève est-il capable d'écrire en écriture cursive une ligne de texte imprimé (bonne tenue de l'instrument, feuille bien placée, respect du sens des tracés ? – Fiche E2 - L'élève est-il capable de copier sans erreur mot par mot un texte de trois ou quatre lignes imprimées en utilisant une écriture cursive et lisible ? – Fiche E2 - L'élève est-il capable d'orthographier les trente-cinq « petits mots » (mots grammaticaux les plus fréquents) ? – Fiche E3 - L'élève est-il capable d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe (phrase dictée, phrase produite par l'élève) ? – Fiche E4

Extrait de « *Lire au CP* »

Pour la fin du cycle 2, on trouvera des pistes dans les « ***Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*** » (voir en annexe l'extrait concernant l'orthographe.)

Cycle 3

Pour la fin du cycle 3, on trouvera des pistes dans les « ***Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*** » (voir en annexe l'extrait concernant l'orthographe.)

Bibliographie

1° Brissaud Catherine, Cogis Danièle, (avec une contribution de Jean-Pierre Jaffré, Jean-Christophe Pellat, Michel Fayol) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* - Hatier - Enseigner à l'école primaire

2° Fayol Michel, Jaffré Jean-Pierre, *Orthographier* – PUF

3° Cogis Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* – Delagrave

4° Drouard Françoise, ***Un projet pour…Enseigner intelligemment l'orthographe*** – Delagrave

Sitographie

- ***La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif*** d'André Ouzoulias : http://www.ien-taverny.ac -versailles.fr/IMG/pdf/Cahierspeda-474-juin2009.pdf

- ***Le vocabulaire et son enseignement pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2*** –André Ouzoulias – http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

- ***Fréquence des mots classés par fréquence décroissante en fonction de plusieurs classements :***
  - **Lien vers Eduscol**

http://eduscol.education.fr/cid47917/liste-des-mots-classee-par-nature-et-par-frequence-decroissante.html

  - **Lien vers une autre proposition**

- http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceCahors1/spip/spip.php?article142

ANNEXES

ANNEXE 1

- Liste des mots dite « des mots – outils » à connaître à la fin du CP et des mots invariables les plus fréquents à connaître à la fin du CE1.

A la fin du cycle 2 les élèves ont à connaître les mots les plus fréquents dits "mots- outils": il s'agit pour l'essentiel de mots invariables très fréquemment utilisés.
La liste de ces mots a été rappelée dans le projet de programme de 2008 paru au BO n°0 du 20 février 2008 (pages 25 et 26).
http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

Cette liste "indicative" a servi de référence pour l'évaluation nationale de fin de CE1 pour la compétence : "Dans les productions écrites dictées et autonomes: orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots - outils appris au CP". (*Livret du maître 2011*).
Ces mots doivent être mémorisés et leur écriture automatisée car le recours aux correspondances les plus régulières entre graphie et phonie est insuffisant.

Liste indicative CP : *le, la, l', un, une, ma, ta, sa, mon, ton, son, ce ; les, des, mes, tes, ses, ces ; du, au ; quel, quelle ; je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles, en, y ; tout, on ; qui, que, quoi, dont ; oui, non ; et, car, mais, ou ; alors, puis, ensuite ; de, à, dans, sur, sous, chez, entre, avant, après, avec, sans, par, pour, comme ; où, quand, comment ; ici, près, tard, tôt, toujours, encore, bien, trop, très, si, plus, moins, ne... pas, ne… jamais, ne… plus.*

Liste indicative CE1 : *plusieurs ; d'accord, hélas, peut-être ; donc, pourtant ; autour, derrière, dessous, dessus, devant, parmi, vers, durant, pendant, depuis, afin, malgré, sauf ; dès que, lorsque, parce que, pendant que, pourquoi ; ailleurs, dedans, dehors, côte à côte, loin, partout ; aujourd'hui, aussitôt, autrefois, avant-hier, bientôt, d'abord, déjà, demain, en ce moment, hier, de temps en temps, en avance, en retard, enfin, longtemps, maintenant, quelquefois, soudain, souvent, tout à coup ; assez, aussi, autant, beaucoup, davantage, presque ; debout, ensemble, mieux, sinon, brusquement, exactement, doucement, facilement, heureusement, lentement, sagement, seulement, tranquillement ; ne… guère.*

Remarque : Cette liste parue au BO n°0 du 20 février 2008 - projet de programme 2008 - renvoie aux compétences :
CP : Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils)
CE1 : Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP

Etude de la langue : orthographe

Items	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Ecrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres	Dans les productions dictées et autonomes : respecter les correspondances entre lettres et sons ; en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c/ç, c/qu,- g/gu/ge, - s/ss).	L'évaluation est conduite lors de séances d'orthographe, dans le cadre des activités habituelles de classe et lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation. Elle peut être conduite en situation d'exercice : dictée de mots, dictée de textes, production d'écrits. L'observation porte sur la capacité à : - respecter les correspondances entres lettres et sons ; - respecter la valeur des lettres en fonction des règles étudiées ; - s'appuyer sur des automatismes et des régularités. L'item est évalué positivement lorsque les mots dictés sont correctement orthographiés.
Ecrire sans erreur des mots mémorisés	Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots outils appris au CP.	L'évaluation est conduite lors de séances spécifiques d'orthographe ainsi que dans le cadre des activités habituelles de classe, en situation d'exercice (dictée de mots, dictée de textes, production d'écrits) et lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation.

Ecrire

Items	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Copier un texte court (par mots entiers ou groupes de mots) sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	- Copier un texte court (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. - Copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou un poème.	L'évaluation peut être conduite dans le cadre d'activités quotidiennes d'écriture manuscrite en situation d'exercice de copie (leçons, poèmes, courts textes) provenant de divers supports (tableau, manuels scolaires, fiches, livres…) et dans des contextes variés (travail individuel, travail de groupe). Elle peut aussi être conduite lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation. L'observation porte sur : - la capacité à copier des mots entiers ou des groupes de mots sans revenir au texte ; - la qualité de l'écriture manuscrite : habileté du geste, qualité de la graphie (formation et taille des lettres, attaches entre les lettres, majuscules) , soin apporté à la copie, rapidité de l'écriture ; - la conformité de la présentation du texte au modèle (espaces, retours à la lignes, mise en valeur des titres, utilisation des marges, respect de la ponctuation, respect de l'orthographe…). L'item est évalué positivement lorsque l'élève produit une copie lisible, complète et exacte d'un texte de quelques lignes, en un temps donné.

GRILLES DE REFERENCE – extraits –VALIDATION DU PALIER 2

Etude de la langue : orthographe

Items	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Maîtriser l'orthographe lexicale	- Ecrire correctement (doublement de la consonne) le début des mots commençant par ap-, ac- , af-, ef-, et of-. - Ecrire correctement la syllabe finale des noms terminés par –ée ; par –té ou –tié ; par un e muet. - Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.	L'évaluation est conduite lors de séances d'enseignement de l'orthographe, en situation de production d'écrits dans les différents domaines disciplinaires et lors de séances spécifiquement conçues pour l'évaluation. L'observation porte sur la capacité à : - Respecter les correspondances graphophoniques ; - Respecter la valeur des lettres en fonction des règles étudiées ; - Orthographier les mots les plus fréquents (mots invariables et mots les plus fréquents avec accents…) ; - Appliquer les règles d'orthographe et connaître les régularités dans l'écriture des mots (doublement de consonnes, lettres muettes, finale de mots fréquents…). L'item est évalué positivement lorsque les mots dictés sont correctement orthographiés et que les élèves appliquent les règles de façon automatique, dans des situations nombreuses et variées.
Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire	Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins dix lignes en mobilisant les connaissances acquises.	L'évaluation est conduite lors de séances d'enseignement de l'orthographe, en situation de production d'écrits dans les différents domaines disciplinaires et lors de séances spécifiquement conçues pour l'évaluation. Elle peut notamment porter sur les situations suivantes : - Ecrits courts quotidiens ; - Ateliers d'écriture ; - Correspondance ; - Journal de classe… L'observation porte sur la capacité à : - Respecter l'orthographe phonétique ; - Respecter l'orthographe lexicale ; - Repérer et réaliser les chaînes d'accords en genre et en nombre dans le groupe nominal ; - Marquer l'accord du verbe et du sujet dans des phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté ; - Distinguer les principaux homophones grammaticaux ; - Orthographier les mots du lexique courant ; - Orthographier les verbes aux temps et modes étudiés ; - Utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte. L'item est évalué positivement lorsque les mots d'usage courant et les mots invariables fréquents sont correctement orthographiés, les accords dans le groupe nominal et le groupe verbal correctement réalisés.

Ecrire

Items	Explication des items	Indications pour l'évaluation
Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée	Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée	L'évaluation peut être conduite dans le cadre d'activités quotidiennes d'écriture manuscrite ou lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation : Copie de leçons, de poèmes, de textes variés provenant de divers supports (tableau, manuels scolaire, fiches, livres…) et dans des contextes diversifiés (travail individuel, travail de groupe). L'évaluation peut aussi être conduite dans le cadre de l'utilisation d'outils numériques (compétence 4). L'observation porte sur : - La qualité de l'écriture manuscrite : habileté du geste, qualité de la graphie (formation et tailles des lettres, attaches entre les lettres, majuscules), soin apporté à la copie, rapidité de l'écriture ; - La qualité de la production numérique (mise en page, choix de la police…) ; - La présentation du texte conforme au modèle (espaces, retours à la ligne, mise en valeur des titres, utilisation des marges, respect de l'orthographe…). L'item est évalué positivement lorsque l'élève produit une copie lisible, complète et exacte.
Copier des mots isolés et des textes cours	Copier une liste, un texte pour présenter des salutations ou souhaits (cartes de vœux par exemple), des comptines ou poèmes… (4 à 5 lignes au maximum).	L'évaluation est conduite dans le cadre d'une activité spécifique où l'élève doit recopier des mots ou un texte donnés. La compétence est évaluée positivement si l'élève copie correctement les mots ou le texte en respectant la présentation donnée, l'orthographe et la ponctuation.
Ecrire sous la dictée des expressions connues	Ecrire sous la dictée des mots et des expressions étudiés précédemment en situation (mots, listes, commandes…).	L'évaluation est conduite dans le cadre d'activités habituelles de classe ou de séances spécifiquement conçues pour l'évaluation où l'élève écrit sous la dictée. La compétence est évaluée positivement si l'élève orthographie correctement les mots ou les expressions dictés.

Programmes 2008 BO du 19 juin 2008 extraits concernant l'orthographe **ANNEXE 3**

<table>
<tr><td colspan="2">Au cycle 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et doivent connaître les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g).
Deux autres compétences sont visées copier sans faute un texte court, écrire sans erreur des mots mémorisés.
Les accords, accord sujet verbe et accords en genre et en nombre seront travaillés, de même que l'orthographe correcte des verbes conjugués ainsi que la bonne utilisation du point et de la majuscule.</td></tr>
<tr><td>Progressions CP :
Ecrire sans erreur des mots appris.
Ecrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.
Recopier un texte court de 2 à 5 lignes.
Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre : pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du premier groupe.
Commencer à utiliser correctement la majuscule, début de phrase, noms propres de personne.</td><td>Progressions CE1 :
Ecrire sous la dictée des phrases ou court texte (5 lignes).
Respecter les correspondances entre lettres et sons en particulier les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles à proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss).
Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquents.
Marquer l'accord sujet/verbe, l'accord de l'adjectif avec le nom.
Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises.
Utiliser à bon escient le point et la majuscule.</td></tr>
</table>

Au cycle 3

Diverses activités sont mentionnées afin d'assurer la fixation des connaissances et l'automatisation des graphies correctes : la pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction, les exercices diversifiés.
Les élèves devront utiliser les outils appropriés pour vérifier, corriger.

Progressions CE2

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins 5 lignes.

Compétences grapho-phoniques

- Respecter les correspondances entre les lettres et les sons.
- Respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles à proximité *(c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss)*.
- Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (*n* devant *m,b,p*).
- Utiliser sans erreur les accents.

Orthographe grammaticale

- Ecrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par *s, x, z,* par *al*, par *ou*.
- Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs.
- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises.
- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet.
- Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif épithète.
- Ecrire sans erreur des homophones : *a/à, on/ont, est/et, sont/son*.

Orthographe lexicale

- Les lettres muettes : *chant/chanteur, blond, blonde*.
- Ecrire sans erreur les mots mémorisés, des mots fréquents, des mots référents pour les sons.
- Connaître la notion d'homonyme et écrire quelques mots.

Progressions CM1

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes.

Orthographe grammaticale

- Le pluriel des noms se terminant par *-eu*, par *-eau*. Le pluriel des noms en *-au*, *-ail* est en cours d'acquisition.
- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises : verbes en *-cer, -ger, -guer*.
- Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet, y compris avec les verbes à un temps composé et pour les sujets inversés.
- Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir.
- Accorder sans erreur l'adjectif, épithète, attribut, apposé.
- Ecrire sans erreur les homophones déjà étudiés plus *: ses/ces, c'/s', ou/où, la/l'a, l'as/là*.
- Ecrire sans erreur les infinitifs des verbes du premier groupe après préposition.

Orthographe lexicale

- Ecrire sans erreur des mots invariables.
- Utiliser sa connaissance des familles de mots pour écrire des mots nouveaux.
- Mémoriser la graphie de la syllabe finale des mots terminés par *-ail, -eil, -euil*.

Progressions CM2

- Ecrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes.

Orthographe grammaticale

- Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises : verbes en *-yer, -eter, -eler*.
- Ecrire sans erreur les homophones déjà étudiés plus : *on/on n', d'on/dont, quel/quell/qu'elle, sans/s'en*. La distinction *leur/leurs* est à travailler en fin de cycle.

Orthographe lexicale

- Maîtriser le doublement de la consonne des mots commençant par *ap-, ac-, af-, ef- et-of*.
- Ecrire correctement la syllabe finale des noms terminés par *-ée*, par *-té*, ou *-tié*, par un e muet.
- Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.