

MASTER	
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Mention MEEF 1er degré	
Site de formation : INSPE Foix UT2J	M2 MEEF

MEMOIRE

TITRE : L'orthographe lexicale et la méthode visuo-sémantique

Auteur : COTS Perrine

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Karine Bonnal (Docteure en Sciences du Langage)	Bénédicte Parmentier (Docteure en Littérature à l'Inspe TOP)
Membres du jury : (en précisant le statut)	
- - - -	
Remis le : 16/06/2020	

Table des matières

Introduction au sujet.....	5
I) Cadre théorique.....	9
1) L'orthographe : un système difficile et complexe.....	10
a) Le plurisystème orthographique par Nina Catach.....	10
b) Les correspondances graphophonologiques.....	11
c) La mémorisation de l'orthographe des mots.....	12
2) L'orthographe : source de difficultés d'apprentissage pour les élèves.....	15
a) Le constat d'une baisse du niveau en orthographe.....	15
b) La correspondance phonème-graphème et les lettres muettes.....	17
c) Les doubles consonnes.....	19
d) Les homophones.....	20
3) L'orthographe : ce qui doit être enseigné et les dispositifs que les enseignants peuvent utiliser.....	23
a) Ce que disent les textes officiels.....	24
b) Différentes situations d'apprentissage proposées aux élèves.....	25
4) Analyse de la méthode visuo-sémantique.....	31
III) Recueil de données.....	33
1) Contexte.....	33
2) L'utilisation de l'album de jeunesse.....	34
3) Présentation du dispositif.....	36
a) Classe de CE2/CM1.....	36
b) Classe de CE1.....	39
4) Attendus du dispositif.....	39

IV) Description des résultats	40
1) Productions sans dispositif d'aide visuo-sémantique → Premier échantillon.....	40
2) Productions avec aide visuo-sémantique → Deuxième échantillon.....	42
3) Productions sans dispositif d'aide visuo-sémantique → Troisième échantillon.....	45
4) Productions avec aide visuo-sémantique → Quatrième échantillon.....	48
V) Discussion	52
Analyse des résultats	52
Échantillon 1	52
Les difficultés concernant les mots.....	52
La différence entre la première et la seconde production.....	53
Homogénéité au sein du groupe.....	53
Échantillon 2	54
Les difficultés concernant les mots.....	54
La différence entre la première et la seconde production.....	55
Homogénéité au sein du groupe.....	56
Échantillon 3	56
Les difficultés concernant les mots.....	56
La différence entre la première et la seconde production.....	57
Homogénéité au sein du groupe.....	57
Échantillon 4	58
Les difficultés concernant les mots.....	58
La différence entre la première et la seconde production	59
Homogénéité au sein du groupe.....	59
Synthèse	60
Conclusion	62

Annexe.....	65
Bibliographie.....	67
Sitographie.....	68

Introduction au sujet

« Les écoliers français sont de plus en plus nuls en orthographe » (France info), « Les français toujours plus nuls en orthographe » (Newlys), « Orthographe : les Français de plus en plus nuls. » (L'express); voici un constat que relaient de nombreux sites d'information sur Internet.

Socialement, le fait de maîtriser l'orthographe d'usage, ou encore appelée lexicale et l'orthographe grammaticale est « primordial et constitue un important outil de discrimination »¹. Mais tout d'abord, qu'est ce que l'orthographe ?

On appelle « orthographe » l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. On distingue l'*orthographe d'accord*, fondée sur les règles de la grammaire, et l'*orthographe d'usage*, qui n'obéit pas à des règles précises (Larousse).

L'orthographe lexicale est donc « la façon d'orthographier les mots en conformité avec les conventions de notre système d'écriture »².

C'est uniquement l'orthographe lexicale qui sera abordée dans ce sujet. En effet, ce travail ne s'interroge pas sur la grammaire, les temps, les modes, les accords mais plutôt sur la façon dont s'écrivent les mots et comment cet usage s'enseigne et s'apprend. Mon choix se porte sur ce type d'orthographe car son enseignement ne paraît pas aussi explicite que celui de l'orthographe grammaticale qui repose sur des règles universelles. De plus, pour les élèves, l'orthographe lexicale est encore source de nombreuses erreurs.

En effet, Manesse et Cogis³, dans leur ouvrage *Orthographe, à qui la faute ?* » (2007), font état d'une enquête de 2005 où une dictée identique à celle proposée en 1987 est soumise à 2 767 élèves de 123 classes du CM2 à la troisième. Entre 1987 et 2005, les résultats témoignent d'un

¹Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.

²Ibid.

³Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. *Orthographe : à qui la faute ?*

accroissement des erreurs d'orthographe : huit fautes en moyenne il y a vingt ans contre treize en 2005. Il s'agit d'erreurs grammaticales et lexicales. On peut dresser une typologie des erreurs lexicales : l'accumulation de fautes grammaticales plus lexicales, les formes approchantes utilisées pour orthographier un mot, les signes orthographiques et majuscules. Pour illustrer ces types d'erreurs, prenons l'exemple du passage suivant : « Les arbres **s'enfoncent** ». Pour l'accumulation de fautes grammaticales plus lexicales, on peut trouver en exemple la forme suivante « **s'enffons** ». Ici, l'élève a pensé qu'il y avait un doublement de la consonne « f ». Le doublement de consonnes est une des particularité orthographique que Natalie Lavoie et Jessy Marin⁴ qualifie de « difficulté pour les élèves ». Pour les formes approchantes utilisées pour orthographier un mot, on trouve par exemple « **s'anfoncent** ». Ici, l'élève n'a pas su faire correspondre la son [ã] à son bon codage. Les correspondances graphophonologiques sont aussi source de difficultés pour les élèves. Enfin, pour les signes orthographiques et majuscules, cela s'illustrerait par exemple par : « **s'enfonçent** »⁵.

Cette étude nous apprend donc que même si les erreurs lexicales sont moins importantes que les erreurs grammaticales, des difficultés persistent chez les élèves.

« En prenant comme norme les résultats de 1987, 2 observations s'imposent :

- ce qui était difficile pour les élèves de 1987 l'est encore, et l'est plus, pour les élèves de 2005 ;
- les difficultés que ne surmontaient pas les élèves de 1987, ceux de 2005 les surmontent encore moins ».

Les difficultés en orthographe peuvent être expliquées en partie par le fait que la langue française est un « plurisystème complexe » selon Nina Catach⁶, linguiste et historienne de la langue. Tout

⁴Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

⁵Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

⁶Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. na.

d'abord, un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème peut correspondre à différents phonèmes. Cependant, ce ne sont pas les seules difficultés que les élèves rencontrent en termes d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Brissaud et Cogis⁷ (2011), relèvent que l'apprentissage de l'orthographe repose majoritairement sur la copie de mots répétée mais aussi sur la mémorisation en général. Cette mémorisation « est plus ou moins difficile selon plusieurs facteurs : la fréquence du mot, les correspondances phonèmes graphèmes, les lettres muettes ». Il est donc important de diversifier les situations d'apprentissage en favorisant la manipulation de mots, en sélectionnant un corpus de façon pertinente, ou en faisant des analyses de similarités morphologiques par exemple.

De plus, pour les élèves qui n'ont pas acquis « le principe des relations graphème-phonème », la mise en mémoire des mots se révèlent d'autant plus difficile. Par exemple, mémoriser un mot comme **tambour** consiste à retenir les 6 lettres, les unes à la suite des autres et cela peut paraître « arbitraire »⁸. Le fait de ne pas avoir acquis une logique des correspondances graphème-phonème est alors un obstacle de plus à la mémorisation.

Ainsi, l'orthographe est un système complexe, elle est difficile à apprendre pour les élèves, et son enseignement soulève plusieurs problématiques.

Dans cet écrit de recherche, je souhaite étudier une nouvelle méthode présentée comme permettant d'améliorer les performances des élèves en termes d'orthographe lexicale. Il s'agit de « l'orthographe illustrée »⁹ et elle a été élaborée par des orthophonistes, neuropsychologues et professeur de neuropsychologie. Le but de cette méthode est de « faciliter chez l'enfant la mémorisation des particularités orthographiques des mots en utilisant un moyen mnémotechnique tout à la fois visuel et sémantique. Elle est attractive dans un domaine habituellement rébarbatif où l'apprentissage

⁷Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris: Hatier.

⁸Ouzoulias, A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. Cahiers pédagogiques, 474, 24-26.

⁹Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée... Ortho éd..

repose classiquement sur la copie répétée et la dictée de mots »¹⁰. En effet, comme vu précédemment, l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut être source de difficulté pour certains élèves. Ce long processus repose essentiellement sur la copie répétée de mots et sur la mémorisation en général de particularités orthographiques. En s'appuyant sur les propos de Fayol¹¹, « inventer un moyen mnémotechnique » serait une stratégie qui permettrait de fixer l'orthographe des mots de façon durable¹². L'utilisation d'une méthode visuo-sémantique qui permet de créer une relation entre la forme du mot et son sens pourrait donc être pertinente à mettre en place. Pour mesurer l'utilité d'une telle méthode, il est important d'explicitier en amont plusieurs points.

Il s'agit dans un premier temps de montrer en quoi le système orthographique est complexe.

Ensuite, nous verrons en quoi ce système pose problème pour l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, nous nous centrerons sur les difficultés suivantes : la correspondance graphème-phonème, les lettres muettes, les doubles consonnes et les homophones. Pour conclure cette partie, nous verrons que pour diminuer ces difficultés, une réforme de l'orthographe est mise en place avec plus ou moins d'adhésion depuis les années 90, et que celle-ci vise à rendre l'orthographe de certains mots plus régulière.

Puis, après avoir vu que l'orthographe lexicale était un système complexe, source de nombreuses difficultés pour les élèves, il s'agira de présenter les dispositifs à la disposition des enseignants.

Ensuite, il conviendra de présenter la méthode visuo-sémantique que nous pensons pertinente pour réduire les difficultés des élèves. En effet, cette méthode combine la sémantique, le contexte et le traitement visuel. Tous ces paramètres pourraient permettre de renforcer la mise en mémoire de l'orthographe des mots.

¹⁰Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée... Ortho éd..

¹¹Fayol, M., & Jaffré, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. (1999)

¹²Viilleneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

Notre recherche étudiera si la méthode visuo-sémantique a un effet sur les performances orthographiques des élèves.

Pour répondre à cette problématique, il conviendra de présenter le dispositif mis en place, en appui sur un album de jeunesse puis de l'analyser. Nous espérons alors montrer la pertinence de l'utilisation de cette méthode.

I) Cadre théorique

Dans cette partie, nous montrerons en quoi le système orthographique est complexe, notamment en nous appuyant sur la définition du plurisystème orthographique de Nina Catach¹³, mais aussi sur les correspondances graphophonologiques qui entraînent des difficultés de mémorisation. Puis, il s'agira d'aborder plusieurs difficultés auxquelles sont confrontés les élèves telles que les lettres muettes, les correspondances phonèmes-graphèmes, les doubles consonnes et les homophones. Enfin, la troisième partie traitera des programmes en vigueur à l'école primaire et présentera aussi plusieurs pratiques enseignantes variées.

1) L'orthographe : un système difficile et complexe.

a) Le plurisystème orthographique par Nina Catach

Nina Catach, (1988)¹⁴, linguiste et historienne de la langue, caractérise l'orthographe comme un plurisystème divisé en trois catégories de graphèmes qui sont transcrits par les 26 lettres de l'alphabet.

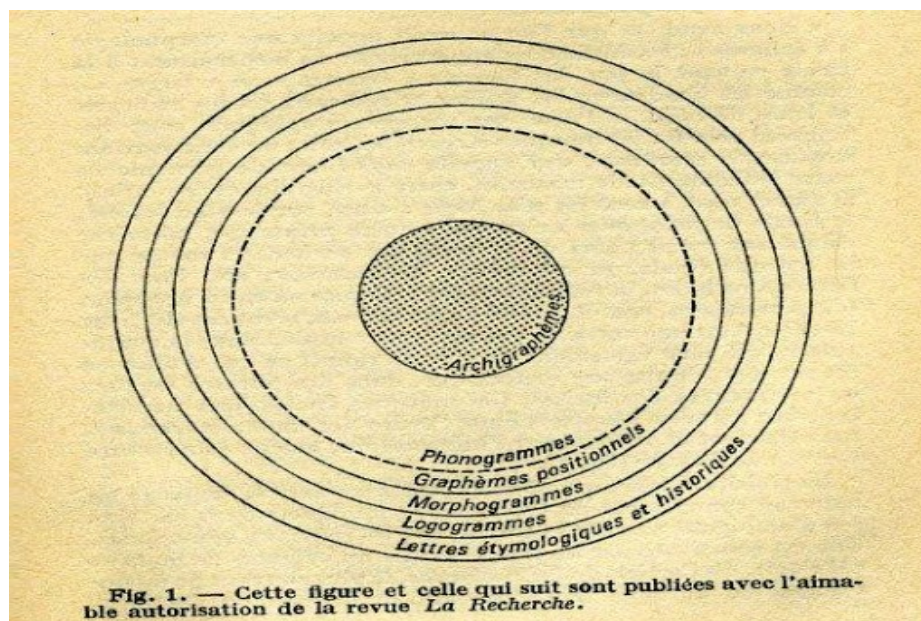
La catégorie phonogrammique s'appuie sur les graphèmes (les unités) qui codent les sons à l'oral. Par exemple, le mot « **mur** » est composé de trois graphèmes : m/u/r qui sont des phonogrammes puisqu'ils sont prononcés à l'oral. Si le mot « mur » était au pluriel « **murs** », le s n'est pas un phonogramme car il ne code pas un son mais le morphème du pluriel.

¹³Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. na.

¹⁴Ibid.

La catégorie morphogrammique s'appuie sur les unités de l'écrit qui sont porteuses d'informations grammaticales et lexicales. Par exemple, dans la forme conjuguée « tu **manges** », mange prend un **s**. Il ne code pas un son puisqu'il ne se prononce pas à l'oral mais est la marque de la seconde personne du singulier : c'est un marqueur morphogrammique. C'est le même principe avec les noms au pluriel, comme dans « **animaux** » qui comporte un **x** qui n'est pas un phonogramme mais qui est porteur de la marque du pluriel : c'est un morphogramme.

Enfin, *la catégorie logogrammique* s'appuie sur la graphie des mots qui permet de distinguer les homophones. En effet, les homophones sont nombreux (don/dont, pâte/patte, fée/fait), à l'écrit on les distingue graphiquement et à l'oral on les distingue en fonction du contexte ce qui n'est pas toujours évident. En s'appuyant sur un schéma de Nina Catach, tiré de « L'orthographe, Que sais-je » (1978), on peut représenter le système orthographique de la façon suivante :



Les graphèmes sont divisés en trois grandes catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Cependant, tous les graphèmes n'entretiennent pas avec les unités sonores qu'ils représentent des liens réguliers ou explicites. C'est en ce sens que le français est qualifié de langue « opaque », et qu'il est source de difficulté chez les élèves.

b) Les correspondances graphophonologiques.

Certaines langues, dites plutôt « transparentes », ont une correspondance graphophonologique quasi parfaite, c'est à dire qu'un graphème correspond à un phonème et inversement. C'est le cas par exemple pour l'italien et l'espagnol. En revanche, l'anglais et le français peuvent être définis comme « des systèmes orthographiques plutôt opaques » (référence à Ferrand, 2007, Figure 12, p 19). En effet, nous avons vu plus tôt que la correspondance graphophonologique était imparfaite.

L'article de Siffrein-Blanc et George¹⁵ en 2010 a pour objectif de trouver des pistes visant à réduire les difficultés liées à la dyslexie et la dysorthographe. Cette dernière rapporte que dans la langue française, l'application rigoureuse de correspondances phonèmes-graphèmes ne permet l'orthographe correcte que de la moitié des mots en français, ce qui constitue une des difficultés d'apprentissage chez l'élève.

Ainsi, un phonème peut avoir plusieurs unités graphiques. Prenons l'exemple du mot « **ciel** », le phonème [s] se code ici avec un **c**. Cependant, il y a une multitude de façons de coder le son [s] : **salir**, **passé**, **limace**, **garçon**, **dix**, **scie**. S'appuyer sur les propriétés phonologiques des mots ne permettra d'orthographier correctement qu'environ 50% des mots.

Or à l'écrit, la tâche la plus importante est de faire correspondre un phonème à un ou plusieurs graphèmes ; comme vu précédemment : le phonème [s] peut s'écrire **s**, **ss**, **c**, **ç**, **x**, **sc**. On appelle cela « l'encodage ».

En revanche pour la lecture, la tâche principale est de faire correspondre un graphème à plusieurs phonèmes. Par exemple, la double consonne « **ll** » peut se prononcer [j] comme dans le mot « **fil**le » ou [l] comme dans le mot « **el**le ». On appelle cela « le décodage ».

Quand on écrit, on fait appel à la notion de **rappel**, c'est à dire que l'intégralité des lettres formant le mot doivent être restituées parfaitement. On fait donc appel à la mise en mémoire des mots. Cependant, cette relation graphophonologique qui n'est pas transparente peut entraîner des

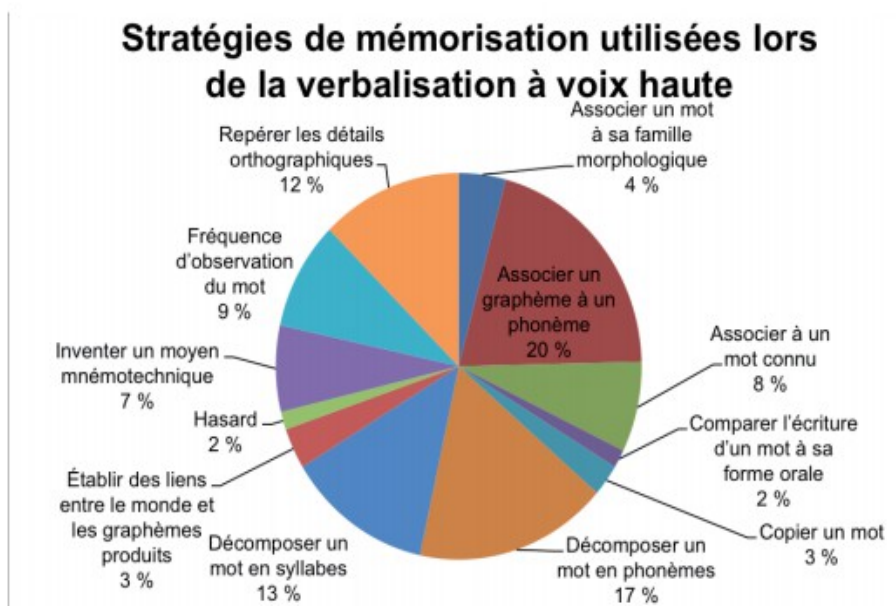
¹⁵Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Developpements*, (1), 27-36.

difficultés de mise en mémoire car les liens ne sont pas explicites et ne répondent pas à une logique universelle. L'élève qui est en train d'acquérir l'orthographe des mots doit donc développer des stratégies qui favorisent la mémorisation.

c) La mémorisation de l'orthographe des mots.

Pour mémoriser l'orthographe d'un mot, il existe différentes stratégies dont Myriam Villeneuve Lapointe fait l'inventaire suite à ses recherches sur « les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire »¹⁶.

La chercheuse organise ces différentes stratégies sous la forme suivante :



¹⁶Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

Ce schéma montre que les correspondances graphophonologiques ne permettent pas à 100% de mémoriser l'orthographe des mots même si c'est la stratégie la plus utilisée chez les élèves. En effet, les élèves développent d'autres stratégies lorsque la correspondance phonème-graphème n'est pas transparente. Il peut s'agir par exemple de « déterminer au hasard la graphie d'un phonème », « décomposer le mot en syllabes », « associer un mot à un mot connu » ou encore « inventer un moyen mnémotechnique ». Suite à cette étude, Villeneuve Lapointe¹⁷ a pu constater que de nombreux élèves rencontraient des obstacles pour bien orthographier certains mots notamment en ce qui concerne les lettres muettes, les homophones et les correspondances phonème-graphème. Pour l'auteure, « les difficultés orthographiques à apprendre au premier cycle du primaire, recensées dans les écrits, ne semblent pas maîtrisées par l'ensemble des élèves ayant participé à cette expérimentation »¹⁸.

Pour synthétiser, on peut donc dire que la première difficulté vient du fait que « de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de diverses façons »¹⁹. Comme vu dans la partie précédente, cette difficulté est inhérente à notre système orthographique.

La seconde difficulté « vient du fait que plusieurs lettres sont dépourvues de fonction phonographique (lettres muettes) et donnent plutôt des informations sur les propriétés morphologiques des mots (préfixe, suffixe, dérivation) »²⁰. Par exemple, la lettre « **d** » est présente à la fin du mot grand parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots grandir et grandeur).

¹⁷Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

¹⁸Ibid.

¹⁹Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

²⁰Ibid.

La troisième difficulté est « liée aux propriétés visuelles des mots ». C'est le cas des mots contenant des doubles consonnes, souvent liées à l'étymologie des mots. C'est une particularité orthographique qui n'est pas porteuse d'éléments morphologiques mais qu'il est indispensable de se rappeler pour écrire correctement un mot. Par exemple, lors d'une copie de mots, l'élève qui veut écrire correctement le mot « terrible » ne doit pas oublier de doubler la consonne R.²¹

L'enquête de Myriam Villeneuve Lapointe portant sur les stratégies de mémorisation de l'orthographe des élèves de fin du premier cycle du primaire met en lumière des difficultés liées à la langue. Ces difficultés sont multiples, elles concernent les correspondances phonème-graphème, mais aussi le positionnement de la lettre « m » devant un « p » ou un « b », les lettres muettes finales, les lettres muettes comme le « h », les doubles consonnes, les accents, et les cédilles²².

2) L'orthographe : source de difficultés d'apprentissage pour les élèves.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves est un processus complexe notamment parce que cette dernière comporte certaines particularités. De ce fait, les élèves sont confrontés à de nombreux obstacles lorsqu'il s'agit de retenir l'orthographe des mots et donc de les copier correctement. L'enquête de Manesse et Cogis, *Orthographe, à qui la faute ?*²³ (2007) rend visible les obstacles lors de l'apprentissage et dresse un bilan sur les performances des élèves. Les difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'orthographe lexicales seront abordées dans les parties b), c) et d).

²¹Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

²²Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

²³Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

a) Le constat d'une baisse du niveau en orthographe.

L'enquête menée par Danielle Manesse et Danielle Cogis permet de faire un constat sur les erreurs des élèves. Elle date de 2005 et concerne environ 3 000 élèves du système éducatif français, du CM2 à la troisième. Il s'agit d'une dictée identique à celle proposée en 1987, tirée de Fénélon. Le constat est le suivant : « l'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires. En 1987, 50% des élèves avaient moins de 6 fautes. L'écart entre les plus forts et les plus faibles s'est lui aussi creusé. »

Prenons l'exemple du passage suivant « Les arbres **s'enfoncent** », les erreurs sont classées en huit catégories :

Types d'erreur	Définitions	Exemples
1	Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué	sans fonce
2	Aberration dans la représentation des sons	s'onvonce
3	Substitution de mot	sont font
4	Cumul de fautes grammaticale et lexicale	s'enffons
5	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou est mal représentée	s'enfonces
6	Orthographe lexicale	s'enffonssent
7	Orthographe lexicale : forme approchante	s'anfonsent
8	Signes orthographiques et majuscules	s'enfonçent

Suite à cette étude, les auteures dressent deux constats, un concernant l'orthographe grammaticale et un second concernant l'orthographe lexicale. En ce qui concerne l'orthographe lexicale, on constate que : « les élèves de 2005 font un peu plus d'erreurs de lexique que ceux de 1987 ». Les erreurs en orthographe lexicales reflètent soit que le mot dicté n'a pas été compris, soit que le sens a été compris mais que l'élève n'avait pas fixé ses caractéristiques orthographiques²⁴.

Il y a plusieurs obstacles qui empêchent de fixer ces caractéristiques : la fréquence du mot, les relations phonèmes-graphèmes, les lettres muettes, la distinction graphique des mots homophones. En effet, la fréquence du mot amène les élèves à le voir écrit plus ou moins souvent et donc à fixer plus ou moins son orthographe. De plus, les mots dont l'orthographe est fixée « ne sont disponibles que si les formes du lexique mental sont associées à des significations »²⁵. Ainsi certains mots très peu vus mais ayant pourtant une orthographe assez « transparente » seront souvent mal orthographiés d'autant plus quand les élèves n'en comprennent pas le sens. A contrario, les mots ayant une orthographe plus complexe mais qui sont plus souvent lus et vus seront bien orthographiés par les élèves (il est rare qu'un élève oublie le « P » muet à la fin de « loup »).

Brissaud et Cogis, établissent le même constat que celui de Manesse et Cogis dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (2011). De plus, plusieurs chercheurs ont fait des enquêtes sur différents types de difficultés. Jaffre et Fayol²⁶ ont par exemple étudié la correspondance phonème-graphème. Lavoie et Marin²⁷ ont fait une étude portant sur les doubles consonnes. Pinsonneault et Boivin²⁸ s'inscrivent dans un projet de recherche concernant les homophones. Tous ces points seront développés dans les sous-parties suivantes.

²⁴Manesse D. et Cogis D., 2007, *Orthographe – à qui la faute ?* ESF Editeur, 250 p. Consulté sur <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2192203>

²⁵Ibid.

²⁶Fayol, M., & Jaffré, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. (1999)

²⁷Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

b) La correspondance phonème-graphème et les lettres muettes.

L'enquête de Jaffre et Fayol²⁹ intitulée « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe » (1999) pointe plusieurs difficultés des élèves pour l'apprentissage de l'orthographe.

Tout d'abord, ils parlent de « contrainte morphologique imposant une graphie particulière ». Ce propos est illustré par un exemple, avec le mot « sabot » qui a une terminologie qui s'appuie sur la morphologie dérivationnelle. En effet, /o/ s'écrit ici « ot » en raison de la formation du mot « sabotier ». Ici la difficulté consiste à coder le son /o/ en « ot » sans oublier le T que l'on n'entend pas à l'oral.

Prenons un autre exemple avec le même son /o/ dans le mot « renardeau » qui est orthographié cette fois-ci avec « eau », ici il s'agit de la marque du diminutif utilisé fréquemment (perdreau, lionceau...). Ces différentes graphies d'un même son qui représentent des codes sémantiques constituent des contraintes pour les élèves.

En effet, ici, la difficulté réside dans le codage d'un même son /o/ qui peut soit s'écrire /ot/ soit /eau/. Ceci engendre donc des fautes d'orthographe chez les élèves.

De plus, la non-prononciation des lettres muettes à l'oral, obligent les élèves à retenir parfaitement la forme orthographique du mot. Ils ne peuvent pas s'appuyer sur ce qu'ils entendent et faire correspondre graphème et phonème. La tâche d'encodage se révèle donc complexe et peut engendrer plusieurs erreurs.

Jaffre et Fayol ajoutent que l'« on connaît actuellement très mal la manière dont s'effectue l'apprentissage de ces contraintes »³⁰.

²⁸ Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. La Lettre de l'AIRDF, 52(1), 36-40.

²⁹Fayol, M., & Jaffré, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. (1999)

³⁰Ibid.

La correspondance phonème-graphème ainsi que les lettres muettes ne sont pas les seules particularités orthographiques entraînant des difficultés d'apprentissage. En effet, une étude menée par Lavoie et Marin³¹ fait état des difficultés liées aux doubles consonnes. Ces propos sont complétés par Danjon et Pacton³² qui ont pour objectif de rendre plus explicites les apprentissages lors de l'acquisition de l'orthographe.

c) Les doubles consonnes.

Même une fois adulte, bon nombre de mots suscite des interrogations : « Est-ce que je dois mettre deux « P » ou un seul ? » « Est-ce que je dois mettre deux « M » ou un seul ? »

Les doubles consonnes se situent majoritairement en milieu de mot et à l'oral, on n'entend que très rarement la subtilité. Cela entraîne une difficulté car si on ne les entend pas à l'oral, la seule façon de retenir la bonne graphie est de la mémoriser.

On peut ajouter que ces dernières sont souvent liées à l'étymologie du mot, par exemple « échappatoire » tient ses deux « P » de sa racine latine « excappare », c'est aussi le cas des deux « L » dans « tranquillité » venant de « tranquillus ».

Les auteures comme Natalie Lavoie et Jessy Marin³³, menant une enquête dans le but de donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots, qualifient les doubles consonnes de « difficulté pour les élèves liée aux propriétés visuelles des mots ». Les doubles consonnes constituent pour elles « des

³¹Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

³²Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Entretiens de Bichat, 35-49.

³³Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

particularités orthographiques propres à chacun des mots » dont l'élève doit se souvenir si il veut écrire correctement un mot.³⁴

Cependant, dans leur enquête datant de 2009, Danjon et Pacton³⁵ avancent que les élèves acquièrent assez rapidement une logique de la double consonne. Les recherches de ces auteures ont pour objectif de rendre visibles les apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Elles montrent que les élèves français sont tout de même sensibles à la fréquence de doublement des consonnes mais aussi à leur position. En effet, les élèves comprennent assez rapidement que le doublement de consonnes est rare en position initiale et est plus répandu en position médiane. Pour vérifier cela, l'auteur propose à des élèves plusieurs graphies d'un mot qui n'existe pas (« un pseudo mot »). Ainsi, plusieurs élèves de CP préfèrent le pseudo-mot 'fommir' (incluant un doublet en position médiane) au pseudo-mot "ffomir" (incluant un doublet en position initiale). Cela signifie que même si le doublement de consonne est difficile à mémoriser pour certains mots, les élèves acquièrent tout de même une logique qui repose sur la fréquence.

Nous avons donc vu que les doubles consonnes, tout comme les correspondances phonèmes-graphèmes et les lettres muettes étaient source de difficultés chez les élèves. D'autres chercheurs tels que Pinsonneault et Boivin³⁶ ont quant à elles constaté que les élèves sont en difficulté quand il s'agit d'orthographier des mots homophones

³⁴Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

³⁵Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Entretiens de Bichat, 35-49.

³⁶ Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. La Lettre de l'AIRDF, 52(1), 36-40.

d) Les homophones.

Les homophones rendent eux aussi plus compliquée la tâche d'encodage puisqu'un même son peut être écrit de différentes façons. Prenons l'exemple de « pâte » et « patte », les deux mots se prononcent oralement exactement de la même façon mais ne s'écrivent pas de la même façon. Cela peut donc induire des erreurs chez les élèves qui auraient du mal à distinguer les deux graphies. Lors d'une dictée, c'est le contexte qui permet d'encoder correctement un mot. Si le contexte n'est pas explicite, il peut engendrer des erreurs de compréhension.

En s'appuyant sur les recherches de Nina Catach vues précédemment, la catégorie « logogrammique » qui est en lien avec la graphie des mots, permet de distinguer les homophones. Il est donc important que la mise en mémoire combine d'un côté le codage et de l'autre la sémantique du mot car c'est en associant ces deux versants que l'élève distinguera la graphie des homophones.

Les homophones peuvent aussi se transformer en difficulté quand les élèves tentent de trouver des stratégies pour les différencier. Cette idée s'appuie sur l'enquête de Marie-Claude Boivin et Reine Pinsonneault³⁷ (2012), intitulée « L'orthographe des homophones : une approche syntaxique ». Elle s'inscrit dans un projet de recherche-action qui vise à élaborer une séquence didactique pour l'apprentissage des homophones. Le constat initial que relève cette enquête est le suivant : « les élèves présentent des difficultés importantes à orthographier des mots homophones ». Pour pallier ces difficultés, les auteures présentent une méthode utilisée implicitement en classe, il s'agit de remplacer le mot homophone par un autre mot. Par exemple, dans la phrase « Pour me mesurer, j'utilise mon **mètre**. », le mot « mètre » peut être confondu avec le verbe « mettre ». Si l'élève connaît l'orthographe du verbe mettre, il peut changer « **mètre** » par un autre verbe pour confirmer que c'est bien le verbe qu'il doit utiliser ici et non pas le nom. Cependant, il se rend compte que cette phrase n'est pas correcte sémantiquement. « Mètre » dans cette configuration n'est donc pas un verbe, il n'écrit pas « **mettre** » mais « mètre » comme le nom commun. Boivin et Pinsonneault³⁸ jugent cette méthode de manipulation syntaxique pertinente si les élèves en comprennent le sens.

³⁷ Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. La Lettre de l'AIRDF, 52(1), 36-40.

Or, les auteurs pensent que si cette méthode de manipulation n'est pas totalement maîtrisée par les élèves, elle peut induire des erreurs. En effet, si « cette logique grammaticale échappe à l'élève », elle peut être « dénuée de sens » et donc être source de confusion.

Ainsi, suite à ce que nous venons d'évoquer, nous pouvons donc dire qu'une partie des raisons qui amènent les élèves à faire des erreurs en orthographe sont : la correspondance phonème-graphème, les lettres muettes, les doubles consonnes, ainsi que les homophones. Mon mémoire se centrera autour de ces obstacles à l'apprentissage qui peuvent engendrer de nombreuses erreurs de la part des élèves.

Ces particularités orthographiques, qui complexifient la langue française, amènent le Conseil supérieur de la langue française en 1990 à proposer diverses modifications visant à normaliser et à simplifier l'orthographe.

e) Les rectifications orthographiques.

Pour réduire l'effet de toutes ces difficultés et donc pour diminuer les erreurs d'orthographe en général, il y a actuellement une tentative de régularisation de l'orthographe.

En effet, de nouvelles règles visant à « simplifier » l'écriture des mots ont été élaborées. « Les rectifications orthographiques sont officielles : elles ont été élaborées conjointement par des groupes d'experts de différents pays nommés par le Conseil supérieur de la langue française (France) et l'Académie française³⁹. Celle-ci intègre la nouvelle orthographe dans son Dictionnaire et précise qu'aucune des deux graphies (ni l'ancienne ni la nouvelle) ne peut être tenue pour fautive. »

Les nouvelles règles sont multiples et concernent plusieurs points. Tout d'abord, les traits d'union sont supprimés, il est donc possible d'écrire « porteclé ». Ensuite, en ce qui concerne les marques du pluriel des mots composés, c'est le dernier élément qui prend cette marque. Par exemple, il est

³⁸ Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52(1), 36-40.

³⁹Contant, C., & Muller, R. (2010). *Les rectifications de l'orthographe du français: La nouvelle orthographe accessible*. De Boeck Supérieur.

possible d'écrire « des cure-dents ». La troisième règle concerne les accents (graves, aigus, circonflexes). Enfin, la dernière règle concerne les mots empruntés aux langues étrangères, le singulier et le pluriel de ces mots seront donc réguliers. Il est alors possible d'écrire « des raviolis ». De plus, la nouvelle orthographe simplifie certaines graphies de sons, qui, comme on a pu le voir, sont sources de difficultés pour certains élèves. En effet, rappelons que les correspondances graphophonologiques ne permettent d'orthographier correctement que la moitié des mots de la langue française. Pour illustrer ce propos, prenons le mot « nénuphar ». Ce dernier a une graphie du son [f] qui n'est pas simple à retenir puisqu'il se code « ph », ce qui peut induire de nombreuses erreurs de copie. En effet, nous avons pu voir que les correspondances graphophonologiques étaient source de difficultés pour les élèves. En ce sens, un élève pourrait coder le mot « nénuphar » de la façon suivante : « nénufar » ou « nénuffar ». Suite à la réforme de l'orthographe, il est maintenant possible d'écrire « nénufar » puisque son orthographe a été simplifiée, cela engendre donc moins d'erreur chez les élèves.

En guise de synthèse de cette première partie sur l'orthographe, nous pouvons dire que nous avons tenté de comprendre en quoi le système orthographique pouvait être source de difficulté pour les élèves. Cela fait suite à l'étude de Manesse et Cogis⁴⁰, « *Orthographe, à qui la faute ?* » qui a permis de constater que le niveau de compétences des élèves en matière d'orthographe est en baisse. Plusieurs particularités du système orthographique peuvent donc être à l'origine de difficultés chez les élèves. Nous avons vu précédemment que les correspondances graphophonologiques ne permettraient d'écrire correctement que la moitié des mots de la langue française. Les élèves sont alors obligés de développer des stratégies afin de mémoriser les différents codages des mots. De plus, la présence de lettres muettes que les élèves ne peuvent déceler à l'oral, entraîne des erreurs lors de la retranscription des mots. Les doubles consonnes, tout comme les lettres muettes, ne s'entendent pas à l'oral et même si les élèves acquièrent une certaine logique du doublement de consonne (Danjon et Pacton, 2009)⁴¹, cela entraîne des confusions à l'écrit. Enfin, les homophones

⁴⁰Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. *Orthographe : à qui la faute ?*

⁴¹Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens de Bichat*, 35-49.

entraînent eux aussi des confusions à l'écrit puisqu'il faut s'aider du contexte pour pouvoir les orthographier correctement.

Ces constats nous amènent à dire que l'enseignement de l'orthographe lexicale ne repose pas sur des règles toujours explicites. D'après la Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud « diverses recherches convergent pour montrer que l'orthographe doit être abordée de manière explicite et progressive. Un enseignement explicite et progressif de l'orthographe lexicale est donc nécessaire. »⁴². En ce sens, la partie suivante de ce mémoire portera sur ce qui doit être enseigné à l'école primaire et les dispositifs que les enseignants peuvent utiliser.

3) L'orthographe : ce qui doit être enseigné et les dispositifs que les enseignants peuvent utiliser.

L'enseignement de l'orthographe lexicale est une composante des programmes de l'Éducation Nationale. Puisque mes recherches portent sur l'enseignement de l'orthographe en cycle 2, il est pertinent de se pencher sur les attendus de fin de cycle.

a) Ce que disent les textes officiels.

En ce qui concerne le versant « *s'initier à l'orthographe lexicale* », l'élève doit savoir mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : le vocabulaire des activités scolaires, de son univers familial (maison, jeu...). Il s'agit aussi de mémoriser les principaux mots invariables qu'il aura appris tout au long de l'année. Pour ce faire, plusieurs situations d'apprentissage sont données dans les programmes. Il peut s'agir d'activités de repérage et de tri de mots selon des critères variés (le tri de mots par famille est illustré en suivant), il peut s'agir d'activité d'épellation de mots, activités ritualisées de phrases telles que « la phrase du jour » ou « la dictée négociée » ainsi que d'exercices d'entraînement et de réinvestissement afin d'en mémoriser l'orthographe⁴³.

⁴²Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud. (2013-2014)

⁴³Site Web Eduscol, Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/60/3/05-Francais-CE2-attendus-eduscol_1115603.pdf

Il conviendra également d'être capable de regrouper des mots par séries, mais aussi de raisonner en fonction des catégories de mots pour les orthographier correctement. Enfin, la connaissance exacte de l'orthographe des mots étudiés est un enjeu important.

Pour vérifier ces acquis, plusieurs exemples de réussite sont donnés : la bonne graphie des mots appris et la conscience morphologique lexicale (s'appuyer sur un adjectif pour créer un nom et inversement), la reconnaissance des radicaux des mots de la même famille ou des suffixes de la même catégorie sémantique, la mémorisation et restitution d'un corpus organisé de mots invariables.

On peut ajouter que dans les programmes, les dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale sont peu étayés mais certaines pistes sont quand même à privilégier. Il s'agit par exemple d'activités de repérage, de tri et d'analyse des mots selon des critères variés comme le champ lexical ou les familles de mots. Il peut aussi s'agir d'activités de copie de mots, de phrases et de textes courts. Enfin, les enseignant(e)s peuvent aussi proposer des exercices d'entraînement et de réinvestissement afin de mémoriser l'orthographe.

Suite à la lecture des programmes scolaires, on peut se demander comment ces différentes situations sont mise en place en classe. Pour cela, la partie suivante présentera un éventail de situations d'apprentissage pouvant être mises en place en classe pour enseigner l'orthographe.

b) Différentes situations d'apprentissage proposées aux élèves.

Dans cette partie, il s'agit de voir comment certaines situations d'apprentissage données dans les programmes peuvent être appliquées en classe. Plusieurs dispositifs à la disposition des enseignants seront donc présentés.

Il est spécifié dans les programmes que les activités de copies de mots, phrases ou petit texte sans faute doivent être faites de manière ritualisée comme par exemple avec la phrase du jour. D'après une enquête de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective, et de la performance) datant de novembre 2016, la pratique la plus courante de copie de mots est la dictée. En effet, 67,4 % des enseignants interrogés lors de cette enquête déclarent pratiquer souvent **la dictée** ce qui signifie que c'est une pratique répandue chez les enseignants.

En s'appuyant sur un ouvrage de Brissiaud et Cogis⁴⁴, intitulée « Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? » (2011), la dictée « traditionnelle » ainsi que sa notation seraient contre-productives pour l'élève. En effet, les erreurs lexicales y sont fortement sanctionnées et la faute est entièrement attribuée à l'élève alors que certains découvrent l'existence de mots pour la toute première fois lors de cette situation d'évaluation. Cela va à l'encontre de ce que des chercheurs comme Astolfi⁴⁵ développent en utilisant l'erreur comme un outil pour enseigner ou pour situer les apprentissages. Ce système peut être perçu comme décourageant pour l'élève.

L'utilisation de **listes de mots** est aussi « largement répandue pour permettre l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe lexicale dans les écoles primaires et secondaires ». Le choix des mots est fait par les enseignants « en fonction d'un thème abordé en classe » mais ce n'est pas toujours le cas. Ces listes de mots peuvent aussi être décontextualisées⁴⁶.

Le site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale (Eduscol) propose plusieurs ressources en ce qui concerne les listes de mots. Une des plus répandues est la **liste de fréquence** établie par le lexicologue Brunet qui rassemble près de 1500 mots les plus fréquents de la langue française.

Cette liste attire donc l'attention sur les mots les plus utilisés de la langue française que les élèves auront l'habitude de rencontrer.

Une autre pratique enseignante répandue est la **mise en mémoire des mots**. Il s'agit d'ancrer l'orthographe des mots en les répertoriant selon plusieurs critères : mots que l'on a déjà correctement orthographiés, mots dans lesquels je reconnais une lettre, mots que je ne connais pas et donc « à apprendre », mots que l'on a su orthographier plusieurs fois.

⁴⁴Brissiaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris: Hatier.

⁴⁵Astolfi, J. P. (2012). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences Humaines.

⁴⁶Dumais, C., Stanké, B., Moreau, A. C., & Beaudoin, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale: réflexion sur les bases de données lexicales. Les Cahiers de l'AQPF, 4(3), 15-17.

Ces mises en mémoire peuvent être considérées comme des outils car les élèves peuvent s'y référer autant de fois qu'ils le souhaitent, ils sont à disposition dans la classe sous formes d'affiches le plus souvent.

Enfin, **la manipulation des mots** permet de fixer plus durablement leur orthographe. L'activité de tri de mots par famille est par exemple une situation qui fait appel à la manipulation des mots.

Elle permet de fixer l'orthographe d'un radical. Si celui-ci est bien ancré en mémoire pour l'élève, il pourra mieux orthographier les mots de la même famille puisqu'il reconnaîtra le radical même si il n'a pas encore vu ces mots auparavant. Par exemple, si l'élève connaît le mot «dent », les mots « dentiste » et « dentaire » seront plus accessible. Cette dernière pratique fait écho à une des stratégies qu'évoque Villeneuve Lapointe⁴⁷ dans sa recherche sur les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale. Il s'agit « d'associer un mot à un mot connu » et plus précisément à « associer un mot à sa famille ». En se basant sur son étude, les trois niveaux d'élèves comme elle les qualifient (faibles, moyens, forts) utilisent cette stratégie. De plus, l'auteure ajoute que c'est une stratégie que les « enseignants précisent avoir enseignée en classe ».

Cette partie a donc permis de mettre en avant différentes situations d'apprentissage. D'après la Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud, l'enseignement de l'orthographe doit « reposer sur des activités spécifiques, identifiables comme telles pour apprendre les règles et mémoriser les mots »⁴⁸. L'enseignement doit donc être explicite et mettre en avant « des règles qui structurent la langue ». Mais aussi, sur une approche implicite, « la découverte et l'imprégnation de l'orthographe » doit reposer sur la lecture d'écrits. C'est en ce sens que la partie qui suit traitera de l'utilisation de l'album de jeunesse comme une possible situation d'apprentissage du lexique.

c) Une entrée par l'album de jeunesse.

⁴⁷Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

⁴⁸Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud. (2013-2014)

D'après la Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud, « la lecture permet de mieux connaître l'orthographe par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés. »⁴⁹

Dans les ressources pour l'école primaire Eduscol, Alise Lehmann (2011)⁵⁰, linguiste, publie une étude sur le vocabulaire et son enseignement. L'auteur nuance le fait d'enseigner des listes de mots décontextualisées. Cela fait écho aux recherches de Manesse et Cogis qui ont montré une corrélation entre le sens du mot et sa mémorisation. En effet, le contexte et l'aspect sémantique des mots permettent de fixer leur orthographe de façon durable. Un élève doit donc comprendre ce qu'il écrit pour bien l'orthographier.

Lehmann pense que la liste de mot décontextualisée est comparable au dictionnaire qui est « constitué de mots rangés selon l'ordre alphabétique » et qui n'entretiennent aucun lien sémantique entre eux. Cependant, il est prouvé que les mots du lexique ont « une logique interne » et entretiennent des liens entre eux : des liens sémantiques, morphologiques, et syntaxique. Pour Lehmann, il est donc impossible « d'étudier un mot de façon isolé » et de « soumettre à l'élève des listes de mots à mémoriser »⁵¹.

Pour compléter cela, Micheline Cellier dont les recherches se portent sur « des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire » constate que le contexte « lexical et syntaxique » peut aider à

⁴⁹ Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud. (2013-2014)

⁵⁰ A. Lehmann, (2011), Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. Consulté sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

⁵¹ A. Lehmann, (2011), Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. Consulté sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

préciser le sens d'un mot. Le contexte aide donc à le fixer plus longtemps en mémoire notamment quand il est intégré à « plusieurs phrases ou à l'ensemble plus large d'un texte. »⁵²

L'intérêt de l'album de jeunesse est qu'il comporte une source importante de mots qui visent à enrichir le lexique des élèves. Il peut faciliter la compréhension de mots nouveaux chez ces derniers puisque l'histoire offre un contexte assez explicite qui peut donner des indices sur le sens des mots.

De plus, lorsque l'élève a compris l'interdépendance entre le texte et l'image, il peut trouver « des indices sur le contenu du récit »⁵³, mais aussi « des précisions sur une situation »⁵⁴, qui renforcent une description. L'album de jeunesse permettrait donc tout en autant la découverte d'un mot que sa consolidation.

En ce sens, l'album de jeunesse est un moyen privilégié pour donner du sens au mot puisqu'il offre un contexte riche et accessible pour l'élève. C'est en donnant du sens au mot que l'élève va pouvoir le mettre en mémoire et fixer son orthographe. L'apprentissage de l'orthographe qui se construit sur la forme mais aussi sur le sens du mot, pourrait donc être facilité par le fait de le voir en contexte.

Cependant, il est important de préciser que l'utilisation de l'album de jeunesse doivent mener à des activités qui portent « à la fois étude du sens des mots, des relations de sens entre les mots et de la formation des mots »⁵⁵. En effet, les élèves doivent comprendre que les mots entretiennent des relations entre eux. Par exemple, il pourrait être intéressant de chercher l'aspect dérivationnel d'un mot pour construire sa famille. Les nouveaux mots vus dans l'album doivent être « extraits et

⁵²Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Developpements*, (1), 27-36.

⁵³Julie Luminet. *Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1*. Education. 2016.

⁵⁴Ibid.

⁵⁵Ibid.

capitalisés »⁵⁶ sur un support visible dans la classe. Ce support devient une « mémoire externe et pérenne qui perdure au-delà de la séquence. »⁵⁷

Ainsi, nous pouvons dire que les situations d'apprentissage proposées aux élèves pour apprendre l'orthographe sont multiples et de natures différentes. Les enseignants peuvent s'appuyer sur des supports mis en ligne par l'Education Nationale, sur des outils Eduscol, sur des supports liés aux blogs ou forums d'enseignants. On peut ajouter que dans la plupart des situations d'apprentissage présentées précédemment, le traitement visuel joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Cela fait écho aux recherches de Chaves, Largy et Bosse⁵⁸ qui ont cherché à voir l'effet de ce traitement sur la mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2. Les auteurs ont donc pu affirmer suite à cette étude que « les capacités de traitement visuo-orthographique étaient avancées comme un facteur ayant une influence sur l'acquisition des connaissances orthographiques ».

Dans la majorité de ces supports, l'apprentissage de l'orthographe passe par la mémorisation des mots et notamment par la mémorisation de leurs particularités orthographiques. Pour aider les élèves à fixer l'orthographe, l'enseignant(e) peut utiliser la manipulation des mots, le tri et le plus souvent, la copie de mots répétée. L'utilisation d'une méthode visuo-sémantique pourrait être pertinente à mettre en place dans le sens où elle fait appel à la mémoire visuelle mais aussi au sens et au contexte, ce qui permet de fixer plus longtemps des images en mémoire. En effet, Manesse et Cogis⁵⁹ ont démontré qu'il existe une forte corrélation entre le sens du mot et sa mémorisation, et

⁵⁶Julie Luminet. Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1. Education. 2016.

⁵⁷Ibid.

⁵⁸Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.

⁵⁹Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

Cellier⁶⁰ a pu constater que le contexte « lexical et syntaxique » peut aider à préciser le sens d'un mot. La stratégie qui consiste à associer des dessins sémantiques aux particularités des mots est déjà utilisée par les élèves. En effet, c'est une des stratégies de mémorisation que Fayol caractérise « d'invention de moyen mnémotechnique » qu'il illustre par « faire une analogie entre le toit d'un château et l'accent circonflexe ». ⁶¹ Cela signifie que la mémorisation est facilitée par la relation entre le codage et la sémantique tout en ayant un appui visuel. La méthode visuo-sémantique reprend ces trois aspects essentiels puisqu'il s'agit d'ajout de dessins permettant de relier le sens du mot à sa particularité orthographique. Elle n'est pas présente dans les programmes et n'a pas été mise au point par des professionnels de l'enseignement puisque ses auteurs sont en grande partie des orthophonistes.

« L'orthographe illustrée » à la fois attractive et facile à mettre en place en classe, pourrait donc participer à la diminution des difficultés d'apprentissage chez les élèves

Je vais donc présenter cette méthode et voir en quoi elle peut être pertinente pour enseigner l'orthographe.

4) Analyse de la méthode visuo-sémantique.

Elle a été élaborée par Sylvie Valdois : orthophoniste et neuropsychologue chargée de recherche au CNRS, Xavier Seron : professeur de neuropsychologie à l'unité de neurosciences cognitives, Marie-Pierre de Partz : orthophoniste et chargée de cours de neurolinguistique clinique, et Michel Hulin : concepteur graphique⁶².

⁶⁰Cellier, M, (2011), Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

⁶¹Villeneuve-Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

⁶²Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée... Ortho éd..

Lors de la présentation de leur méthode dans leur ouvrage scientifique⁶³, l'une des auteurs (Valdois) caractérise cette méthode comme : « originale et a pour objectif de faciliter chez l'enfant la mémorisation des particularités orthographiques des mots en utilisant un moyen mnémotechnique tout à la fois visuel et sémantique (une base de 200 mots avec des dessins incorporés qui font sens). Elle est attractive dans un domaine habituellement rébarbatif où l'apprentissage repose classiquement sur la copie répétée et la dictée de mots » (page 4).

Cette présentation nous dit que l'incorporation de dessins sur les particularités des mots peut être un outil mnémotechnique pour que les élèves se souviennent de la bonne graphie des mots. C'est ce qu'appuie Fayol avec son enquête sur les stratégies de mémorisation. En effet, « inventer un moyen mnémotechnique » serait une stratégie qui permettrait de fixer l'orthographe des mots de façon durable.⁶⁴

Elle s'adresse à un public varié qui comprend des sujets adultes ayant perdu la mémoire de l'orthographe des mots, des enfants ayant des troubles de la mémorisation, des enfants en cours d'apprentissage, des enfants apprenant le français comme deuxième langue. Cependant, cette méthode s'adresse particulièrement aux enfants ayant une bonne mémoire visuelle puisqu'il s'agit de dessins faisant écho au sens. Elle conviendra alors moins aux élèves qui ont une mémoire auditive.

Cette méthode qui crée un lien entre le sens du mot et son écriture, pourrait être une aide aux élèves en difficulté pour mieux retenir l'orthographe. Peut-être qu'un élève qui oublie systématiquement le « D » muet à la fin du mot « grand » ne l'oublierait plus s'il voyait ce dessin :



⁶³Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée... Ortho éd..

⁶⁴Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

On a ici l'exemple d'un dessin visuo-sémantique pour mémoriser une lettre muette finale. Il en existe aussi pour les doubles consonnes, et pour les différentes correspondances phonèmes-graphèmes.

Nous avons vu dans la partie 2 que toutes ces particularités orthographiques étaient source de difficulté pour l'élève.

En ce sens, cette méthode pourrait être facile à mettre en place pour les enseignants car il suffit de trouver des dessins qu'on peut intégrer aux particularités orthographiques du mot tout en y ajoutant du sens. La version numérique de *l'orthographe illustrée* regroupant 200 mots constitue une banque de ressources importante et un gain de temps pour les enseignants.

Elle est tout aussi utile pour l'élève dans le sens où selon les recherches de Fayol⁶⁵, le fait de voir des correspondances orthographe-sens permet de mieux mémoriser les irrégularités d'un mot.

Ainsi, on peut se demander si l'orthographe illustrée permet d'**améliorer les performances** des élèves en termes d'orthographe lexicale.

Pour mesurer cela, il s'agira d'expliciter dans quel contexte mon dispositif d'orthographe illustrée est mis en place. Ensuite, il s'agira de présenter le dispositif mis en place, tout en intégrant l'album de jeunesse à ce dispositif. Enfin, afin de mesurer les effets de la méthode visuo-sémantique, nous verrons comment le dispositif mis en place peut aider les élèves à réduire leurs difficultés en orthographe lexicale.

La partie suivante est donc consacrée au protocole de données qui comprend plusieurs catégories telles que le contexte de recueil de données, l'intégration de l'album de jeunesse ainsi que la présentation du dispositif mis en place dans des classes de CE1 et CE2-CM1.

⁶⁵Villeneuve Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

III) Recueil de données

1) Contexte

En s'appuyant sur les programmes de cycle 2, le domaine en lien avec l'orthographe lexicale est « S'initier à l'orthographe lexicale ». Comme vu précédemment, l'élève doit mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé et mémoriser les principaux mots invariables. On peut ajouter que ce domaine est une initiation à l'orthographe et cela signifie donc que les élèves sont en cours d'apprentissage. Il n'y a donc pas une grande attente de maîtrise de l'orthographe lexicale au cycle 2 puisque les élèves découvrent continuellement de nouveaux mots.

Pour mesurer les effets de la méthode visuo-sémantique, il est pertinent de l'utiliser quand l'apprentissage de l'orthographe lexicale est encore en cours d'acquisition. En effet, si l'élève sait déjà orthographier le mot « dent », il est inutile de proposer une méthode qui l'aide à retenir le « T » muet à la fin de ce dernier. Pour être sûre que mon dispositif ait un réel effet, je me centre donc sur les classes de fin cycle 2 pour qui, écrire avec fluidité n'est pas une difficulté, mais qui n'ont cependant pas un lexique très étendu puisque ce dernier est toujours « en acquisition ».

Je mets alors en place mon dispositif dans une école primaire faisant partie d'une zone d'éducation prioritaire. Une école devient ZEP suite aux critères suivants : le taux de catégories socio-professionnelles défavorisées, le taux d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible, le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième. Tous ces critères auraient un impact sur les apprentissages. Aider les élèves à apprendre l'orthographe avec une méthode visuo-sémantique pourrait donc être pertinent dans cette école où ces derniers sont susceptibles d'être en difficulté.

Le dispositif sera réitéré dans deux classes : une classe à double niveau de CE2/CM1 dans un premier temps et une classe de CE1 dans un second temps.

La classe de CE2/CM1 se compose de 10 élèves dont 4 CE2 et 6 CM1. Elle comprend 4 élèves en difficulté. En effet, 2 élèves étant suivis par des PPRE et 2 par des PPS. Ces deux programmes d'aide ne concernent pas le même type de difficulté puisque le PPRE concernent les élèves en

difficulté scolaire et le PPS concerne les élèves en situation d'handicap. Néanmoins, tous deux nécessitent une aide spéciale pour répondre à des besoins spécifiques.

La classe de CE1 quant à elle comprend 12 élèves.

2) L'utilisation de l'album de jeunesse

Le dispositif mis en place dans ces deux classes prend appui sur un album de jeunesse. Il permet la mise en contexte qui facilite la compréhension comme le précise Lehmann⁶⁶ et Cellier.⁶⁷

Ici l'album utilisé est « *Curieuse, Bavarde et Coquette* », Piquemal & Robert, Editions Ricochet, 2013. L'histoire porte sur trois princesses qui ont des caractères différents comme leur nom l'indique : l'une pose beaucoup de questions, l'autre parle sans cesse et la dernière passe son temps derrière le miroir. Leur père, le roi du royaume, est quant à lui déçu de ne pas avoir d'héritier garçon. Un jour, le roi livre une bataille qu'il perd et est emprisonné par un duc de contrée voisine. Ses trois filles tentent alors de le sauver en utilisant les spécificités de leurs caractères si différents.

J'ai choisi cet album pour plusieurs raisons. En effet, ce dernier peut-être un support pour travailler plusieurs thèmes en classe. Il peut être utilisé en « Éducation morale et civique » avec la place de la femme dans la société, mais aussi « Questionner le temps et l'espace » avec les royaumes, les seigneurs, les châteaux forts, et les chevaliers. Enfin, en « Français », il peut permettre de travailler autour des notions propres au portrait mais peut aussi servir de base pour un atelier d'écriture.

⁶⁶A. Lehmann, (2011), Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes.

Consulté

sur :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

⁶⁷Cellier, M, (2011), Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Consulté sur

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_20157_6.pdf

Après plusieurs lectures en amont de cet album, je relève donc des mots que je juge « complexes » par rapport à des caractéristiques évoquées précédemment : les doubles consonnes, la graphie d'un son pouvant s'écrire différemment, les lettres muettes et les homophones.

Les mots sont les suivants : ciel, terrible, couronne, tête, grand, patte, fille.

Dans le mot « ciel », le son [s] peut se coder de plusieurs manières (souci, attention, saucisse, façade) ce qui peut poser problème à l'élève.

Le mot « terrible » a une double consonne liée à l'origine étymologique du mot (terribilis en latin). C'est aussi le cas pour le mot « couronne ».

«Tête» est un homophone à ne pas confondre avec le verbe « téter ». Pour comprendre quelle orthographe utiliser, il faut s'aider du contexte mais il faut aussi que l'élève se rappelle que la tête comporte un accent circonflexe. C'est aussi le cas de « patte » qui est un homophone à ne pas confondre avec le nom « pâte ».

Le mot « grand » **comprend une** lettre muette qui s'appuie sur l'aspect dérivationnel (permet de créer *grande*). Ici, la difficulté est de ne pas oublier ce **d** muet. On peut ajouter que pour ce cas, cela fait écho au système morphogrammique d'après le plurisystème de Catach⁶⁸. En effet, la lettre finale n'est pas audible mais donne pourtant une information grammaticale, ici il s'agit du genre.

Enfin, le mot « fille » a une double consonne qui code un son particulier ([j]) et non pas [I].

3)Présentation du dispositif

a) Classe de CE2/CM1

Le dispositif que je compte mettre en place débute par une lecture offerte. Celle-ci se déroule au retour de la récréation pour que les élèves se remettent progressivement dans une posture d'écoute avant de passer à une nouvelle situation d'apprentissage. La lecture offerte se fait dans le coin regroupement et les élèves sont en situation d'écoute, je leur montre les illustrations au fur et à

⁶⁸Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. na.

mesure de la lecture. Nous échangeons ensemble à la fin de la lecture pour recueillir les ressentis, les impressions suite à l'histoire mais aussi si certains mots leur ont paru difficiles à comprendre. Ce moment d'échange doit me permettre de leur expliquer le déroulement du test qui les attend.

Je dicte ma liste de mots au groupe classe. Ils prennent leur temps pour les écrire puis je ramasse les copies. Je divise ensuite le groupe classe en deux groupes de même effectif où les niveaux sont mélangés. Je choisis de créer des groupes hétérogènes pour que tous les types d'élèves, en difficulté ou non, bénéficie de la méthode visuelle. Le but étant de mesurer les effets de l'orthographe illustrée sur les élèves qui sont en difficulté mais aussi sur ceux qui n'en rencontrent pas. La constitution des groupes est la suivante :

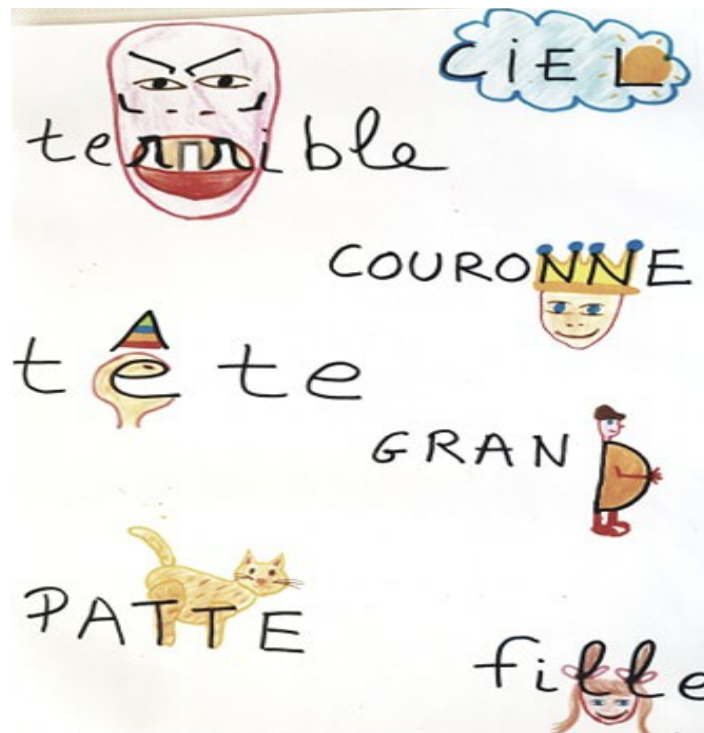
Échantillon 1

Élève A	CE2	Élève en difficulté
Élève B	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève C	CE2	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève D	CM1	Élève en difficulté
Élève E	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté

Échantillon 2

Élève F	CM1	Élève en difficulté
Élève G	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève H	CE2	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève I	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève J	CE2	Élève en difficulté

Je distribue à un des groupes la liste de mots avec l'orthographe illustrée :



Puis je distribue au second groupe la même liste de mots mais sans aucun dessin et sans aucune typographie particulière. Je les ai simplement écrits au stylo noir sur une feuille blanche.

Tous les élèves disposent du même temps pour mémoriser les mots : un peu plus d'une minute. Je leur retire ensuite les feuilles-aides que je viens de leur donner pour mémoriser les mots.

Je réitère ensuite la dictée une seconde fois, mon but étant de comparer leur première production avec leur seconde où ils ont bénéficié d'un outil (illustré ou non).

b) Classe de CE1

Le dispositif que je souhaite mettre en place en classe de CE1 est le même : même procédé, même mots dictés, même dessins.

Pour les échantillons numéro 3 et 4 en classe de CE1, mon intervention est planifié sur une heure, je ne peux donc pas établir le « profil » des élèves même si cette classe est qualifiée globalement comme étant « en difficulté » par la maîtresse.

L'échantillon 3 est donc composé des élèves K, L, M, N, O, P et l'échantillon 4 est composé des élèves Q, R, S, T, U, V.

4) Attendus du dispositif

La mise en place de ce dispositif doit permettre d'observer si les élèves mémorisent mieux l'orthographe des mots quand ces derniers sont illustrés. On mesure cet effet en comparant la première production avec la seconde, je regarde alors les erreurs d'orthographe. En effet, au cas par cas, je regarde sur la première production quels mots comportent une erreur et si lors de la seconde production, l'élève a su la corriger.

Ce que j'attends est que les élèves ayant reçu une aide visuo-sémantique ne fassent aucune erreur lors de la seconde production. On pourra alors affirmer que la méthode visuo-sémantique a un réel impact sur les apprentissages si les élèves qui ont bénéficié de cette aide ont fait des progrès notables lors de la seconde production, et ont donc fait moins d'erreurs.

Cependant, cela signifie que ce dispositif peut aussi révéler qu'une aide non illustrée peut tout aussi bien fixer la mémorisation de l'orthographe d'un mot. Il aurait été intéressant de reproduire ce test à la fin de l'année scolaire pour voir si les élèves ont mémorisé l'orthographe de ces mots à long terme ou à court terme.

IV) Description des résultats

1) Productions *sans dispositif* d'aide visuo-sémantique → Premier échantillon

Cette partie est composée d'un rappel de l'échantillon 1, Il y a deux élèves en difficulté, un suivi par un PPS et un suivi par un PPRE. A la suite du rappel de l'échantillon se trouve un tableau comprenant la première production des élèves (en gris) et la seconde production (en bleu). Pour chaque production, une croix signifie qu'il y a une erreur sur le mot correspondant à la ligne sur laquelle la croix se trouve. Par exemple, pour l'élève A, on peut lire sur le tableau que ce dernier a fait une erreur sur le mot tête et une erreur sur le mot patte lors de la première production. Lors de la seconde production, l'élève A a fait une erreur sur le mot tête. On trouve les interprétations pour chaque élève à la suite de ces tableaux de synthèse. Ces tableaux permettent de voir, les mots ayant posés le plus problème, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que l'homogénéité au sein du groupe en termes de performances sur l'orthographe lexicale.

Élève A	CE2	Élève en difficulté
Élève B	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève C	CE2	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève D	CM1	Élève en difficulté
Élève E	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté

	Élève A		Élève B		Élève C		Élève D		Élève E		Total erreurs mots		
Terrible							X				1	0	1
Couronne			X								1	0	1
Tête	X	X									1	1	2
Ciel											0	0	0
Grand											0	0	0
Patte	X						X		X		3	0	3
Fille											0	0	0
Total	2	1	1	0	0	0	2	0	1	0	6	1	7

Élève A, CE2, en difficulté

L'élève A, lors de la première dictée de mots a effectué 2 erreurs : une concernant le mot « tête », et une concernant le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève A a fait une erreur sur le mot « tête ».

Élève B, CM1

L'élève B, lors de la première dictée de mots a effectué 1 erreur : elle porte sur le mot « couronne ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève B n'a fait aucune erreur.

Élève C, CE2

L'élève C, n'a effectué aucune erreur d'orthographe lors de la première dictée, ni lors de la seconde.

Élève D, CM1, en difficulté

L'élève D, lors de la première dictée de mots a effectué 2 erreurs : une concernant le mot « terrible », et une concernant le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève D n'a fait aucune erreur.

Élève E, CM1

L'élève E, lors de la première dictée a effectué 1 erreur qui portait sur le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu la liste de mots bien orthographiés, l'élève E n'a fait aucune erreur.

En ce qui concerne cet échantillon, on constate que le mot ayant posé le plus de difficultés est le mot « patte ». En effet, 3 élèves sur 5 ont fait une erreur d'orthographe sur ce mot. A contrario, certains mots tels que « grand » et « ciel » n'ont posé aucune difficulté, même pour les élèves en difficulté. On constate aussi que l'intégralité des élèves ont fait moins d'erreurs lors de la seconde production. En effet, 4 élèves sur 5 ont fait 0 erreur lors de la seconde passation. Enfin, dans cet échantillon, ce sont les élèves en difficulté qui ont réalisé le plus d'erreurs d'orthographe même si le niveau global de l'échantillon est homogène. Le nombre de fautes, individuellement, est compris entre 0 et 2, il n'y a donc pas un grand écart entre les élèves qui ne rencontrent pas de difficulté et ceux qui en rencontrent.

2) Productions **avec aide** visuo-sémantique → Deuxième échantillon

Cette partie est composée d'un rappel de l'échantillon 2, Il y a deux élèves en difficulté, un suivi par un PPS et un suivi par un PPRE. A la suite du rappel de l'échantillon se trouve un tableau comprenant la première production des élèves (en gris) et la seconde production (en bleu). Pour chaque production, une croix signifie qu'il y a une erreur sur le mot correspondant à la ligne sur laquelle la croix se trouve. Par exemple, pour l'élève G, on peut lire sur le tableau que ce dernier a fait une erreur sur le mot « couronne » et une erreur sur le mot « tête » lors de la première production. Lors de la seconde production, l'élève G a fait une erreur sur le mot « tête ». On trouve les interprétations pour chaque élève à la suite de ces tableaux de synthèse. Ces tableaux permettent de voir les mots ayant posés le plus problème, la différence entre la première et la seconde

production, ainsi que l'homogénéité au sein du groupe en termes de connaissance de l'orthographe lexicale.

Élève F	CM1	Élève en difficulté
Élève G	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève H	CE2	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève I	CM1	Élève qui n'est pas en difficulté
Élève J	CE2	Élève en difficulté

	Élève F		Élève G		Élève H		Élève I		Élève J		Total erreurs mots		
Terrible	X								X		2	0	2
Couronne	X		X		X		X		X	X	5	1	6
Tête	X	X	X	X					X		3	2	5
Ciel	X						X		X		3	0	3
Grand									X		1	0	1
Patte	X				X		X		X		4	0	4
Fille									X		1	0	1
Total	5	1	2	1	2	0	3	0	7	1	19	3	22

Élève F, CM1, en difficulté

Lors de la première dictée, l'élève F a réalisé 1 erreur sur 5 mots de la liste. Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève F a fait une erreur d'orthographe sur le mot « tête ».

Élève G, CM1

Lors de la première dictée, l'élève G a réalisé 1 erreur sur le mot « couronne » et 1 erreur sur le mot « tête ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève G a fait une erreur portant sur le mot « tête ».

Élève H, CE2

Lors de la première dictée, l'élève H a réalisé 1 erreur sur le mot « couronne » et 1 erreur sur le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève H n'a fait aucune erreur.

Élève I, CM1

Lors de la première dictée, l'élève I a réalisé 3 erreurs, chacune de ces erreurs portent sur les mots suivants : « couronne », « ciel », « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève I n'a fait aucune erreur.

Élève J, CE2, en difficulté

Lors de la première dictée, l'élève J a réalisé une erreur sur chaque mot soit 7 erreurs. Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève J a fait une erreur sur le mot « couronne ».

Les élèves composant cet échantillon ont tous rencontrés des difficultés pour écrire correctement le mot « couronne ». Le mot « patte » a été le second mot à poser le plus de difficulté, on peut ajouter que c'était aussi un des mots posant le plus de difficultés dans l'échantillon 1.

De plus, pour « terrible », même si les cinq élèves ont oublié de doubler la consonne « n », trois d'entre eux ont tout de même doublé la consonne « r » lors de leur première production.

La totalité des élèves ont réduit leurs nombres d'erreurs entre la première et la seconde passation. L'élève J qui avait fait le plus d'erreurs lors de la première production a réussi à réduire ce nombre de 85 %.

Enfin, on remarque dans cet échantillon, tout comme dans le premier, que ce sont les élèves en difficulté qui font le plus d'erreurs d'orthographe : 8 et 6 erreurs sur les deux productions contre 3 et 2 erreurs pour les élèves qui ne sont pas en difficulté. Contrairement à l'échantillon 1, on assiste ici à de grandes disparités de niveau entre les élèves. En effet, l'élève J a fait 8 erreurs sur l'ensemble des deux productions tandis que l'élève H en a fait seulement 2.

3) Productions *sans dispositif d'aide visuo-sémantique* → Troisième échantillon

Cette partie est composée d'un rappel de l'échantillon 2, Il y a deux élèves en difficulté, un suivi par un PPS et un suivi par un PPRE. A la suite du rappel de l'échantillon se trouve un tableau comprenant la première production des élèves (en gris) et la seconde production (en bleu). Pour chaque production, une croix signifie qu'il y a une erreur sur le mot correspondant à la ligne sur laquelle la croix se trouve. Par exemple, pour l'élève L, on peut lire sur le tableau que ce dernier a fait une erreur sur le mot « terrible » et une erreur sur le mot « patte » lors de la première production. Lors de la seconde production, l'élève L n'a fait aucune erreur. On trouve les interprétations pour chaque élève à la suite de ces tableaux de synthèse. Ces tableaux permettent de voir les mots ayant posés le plus problème, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que l'homogénéité au sein du groupe en termes de connaissance de l'orthographe lexicale.

L'échantillon est composé des élèves K, L, M, N, O, P. Tous sont en CE1.

	Élève K		Élève L		Élève M		Élève N		Élève O		Élève P		Total erreurs mot		
Terrible	X	X	X		X		X	X	X		X	X	6	3	9
Couronne	X	X			X		X		X	X	X	X	5	3	8
Tête	X	X					X	X			X	X	3	3	6
Ciel	X				X	X	X	X	X		X	X	5	3	8
Grand	X	X			X				X	X	X	X	4	3	7
Patte	X	X	X		X	X	X				PR	X	4	3	7
Fille	X										PR		1	0	1
Total	7	5	2	0	5	2	5	3	4	2	5	6	28	18	46

Élève K, CE1

L'élève K, lors de la première dictée de mots a effectué 7 erreurs soit 1 erreur sur chaque mot de la liste. Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève K a fait 5 erreurs, elles portent sur les mots suivants : « terrible », « couronne », « tête », « grand » et « patte ».

Élève L, CE1

L'élève L, lors de la première dictée de mots a effectué 2 erreurs : une concernant le mot « terrible », et une concernant le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève L n'a fait aucune erreur.

Élève M, CE1

L'élève M, lors de la première dictée de mots a effectué 5 erreurs. Il a fait une erreur à « terrible », une erreur à « couronne », une erreur à « ciel », une erreur à « grand », une erreur à « patte ». Lors

de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève M a fait deux erreurs : une sur le mot « ciel » et une sur le mot « patte ».

Élève N, CE1

L'élève N, lors de la première dictée de mots a effectué 1 erreur sur le mot « terrible », une erreur sur le mot « couronne », une erreur sur le mot « tête », une erreur sur le mot « ciel » et une erreur sur le mot « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève N a fait des erreurs sur les mots « terrible », « tête » et « ciel ».

Élève O, CE1

L'élève O, lors de la première dictée de mots a effectué 4 erreurs, chacune d'elles portent sur les mots suivants : « terrible », « couronne », « grand », « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève E a fait une erreur sur le mot « couronne » et une erreur sur le mot « grand ».

Élève P, CE1

L'élève F, lors de la première dictée de mots a effectué une erreur sur chaque mot suivant : « terrible », « couronne », « tête », « ciel », « grand ». Aucune orthographe des mots « patte » et « fille » n'a été donnée. Lors de la seconde dictée, après avoir vu écrit la liste de mots bien orthographiés, l'élève F a fait une erreur à tous les mots de la liste excepté pour le mot « fille ».

Lors de cette passation, les mots ayant posés le plus de difficultés sont « terrible », « couronne » et « ciel ». On peut ajouter que l'intégralité des élèves a fait une erreur sur le mot « terrible », et que ce mot-ci était aussi difficile à orthographier pour l'échantillon 2.

De plus, on constate que la quasi-totalité des élèves ont fait moins d'erreurs lors de la seconde production. En effet, l'élève K a réduit son nombre d'erreurs de 28%, l'élève L de 100%, l'élève M de 60%, l'élève N de 40 %, l'élève O de 50%. Cependant, l'élève P a fait plus d'erreurs lors de la seconde production. Cela s'explique par le fait qu'il a écrit la totalité des mots lors de la seconde

passation alors qu'il n'avait pas donné de réponse pour les mots « patte » et « fille » lors de la première production.

Enfin, on constate que le niveau au sein de cet échantillon est très hétérogène. En effet, l'élève K a fait 12 erreurs sur l'ensemble des deux productions tandis que l'élève L en a fait seulement 2.

4) Productions **avec aide** visuo-sémantique → Quatrième échantillon

Cette partie est composée d'un rappel de l'échantillon 2, Il y a deux élèves en difficulté, un suivi par un PPS et un suivi par un PPRE. A la suite du rappel de l'échantillon se trouve un tableau comprenant la première production des élèves (en gris) et la seconde production (en bleu). Pour chaque production, une croix signifie qu'il y a une erreur sur le mot correspondant à la ligne sur laquelle la croix se trouve. Par exemple, pour l'élève S, on peut lire sur le tableau que ce dernier a fait une erreur sur le mot « terrible », une erreur sur le mot « couronne » et une erreur sur le mot « patte » lors de la première production. Lors de la seconde production, l'élève S n'a fait aucune erreur. On trouve les interprétations pour chaque élève à la suite de ces tableaux de synthèse. Ces tableaux permettent de voir la différence entre la première et la seconde production, les mots ayant posés le plus problème, ainsi que l'homogénéité au sein du groupe en termes de connaissance de l'orthographe lexicale.

L'échantillon est composé des élèves Q, R, S, T, U, V. Tous sont en CE1.

	Élève Q		Élève R		Élève S		Élève T		Élève U		Élève V		Total erreurs mots		
Terrible	X	X	X		X		X		X	X	X		6	2	8
Couronne	X		X		X		X	X	X		X		6	1	7
Tête													0	0	0
Ciel	X						X						2	0	2
Grand			X				X	X	X				3	1	4
Patte	X				X		X		X		X		5	0	5
Fille	X										X		2	0	2
Total	5	1	3	0	3	0	5	2	4	1	4	0	24	4	28

Élève Q, CE1

Lors de la première dictée, l'élève Q a réalisé 1 erreur sur 5 mots de la liste. Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève Q a fait une erreur d'orthographe sur le mot « terrible ».

Élève R, CE1

Lors de la première dictée, l'élève R a réalisé 1 erreur sur les mots « terrible », « couronne », et « grand ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève R n'a fait aucune erreur d'orthographe.

Élève S, CE1

Lors de la première dictée, l'élève S a réalisé 1 erreur sur les mots « terrible », « couronne » et « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève S n'a fait aucune faute d'orthographe.

Élève T, CE1

Lors de la première dictée, l'élève T a réalisé 1 erreur sur les mots « couronne », « terrible », « ciel », « grand », et « patte ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève T a fait une erreur sur le mot « couronne » et une erreur sur le mot « grand ».

Élève U, CE1

Lors de la première dictée, l'élève U a réalisé 1 erreur sur les mots « terrible », « couronne », « patte », et « fille ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève U a fait une erreur d'orthographe sur le mot « terrible ».

Élève V, CE1

Lors de la première dictée, l'élève V a réalisé 1 erreur sur les mots « terrible », « couronne », « patte » et « fille ». Lors de la seconde dictée, après avoir eu le support d'aide visuo-sémantique, l'élève V n'a fait aucune erreur.

Dans l'échantillon 4, on constate que c'est le mot « terrible » qui a posé le plus de difficultés puisque tous les élèves ont fait une erreur en l'écrivant lors de la première production. Rappelons que c'était aussi le cas pour l'échantillon 2 et 3. De plus, on observe que c'est le mot « couronne » qui a suscité en seconde position le plus de difficultés, c'était aussi le cas dans l'échantillon 2. En revanche, le mot « tête » n'a posé problème à aucun élève lors de cette passation. Ici, la totalité des élèves ont réduit leur nombre d'erreurs lors de leur seconde production. Trois d'entre eux ont su corriger la totalité de leurs erreurs.

Enfin, au sein de cet échantillon, on constate que le niveau entre les élèves est homogène. En effet, l'élève Q a fait 6 erreurs sur ses deux productions, tandis que l'élève R en a fait 3. Il y a donc un

écart de trois erreurs entre l'élève ayant fait le plus d'erreurs et celui en ayant fait le moins. En comparaison, on peut ajouter que dans l'échantillon 3, l'écart entre l'élève ayant fait le moins d'erreurs et le plus d'erreurs était de 10 fautes.

Synthèse

Suite à l'obtention des résultats dans les tableaux de synthèse, nous avons pu dresser plusieurs constats concernant les difficultés liées aux mots, les différences entre la première et la seconde production ainsi que l'homogénéité au sein du groupe de passation. On en déduit donc que globalement, pour les échantillons 2, 3, et 4, ce sont les mots « terrible » et « couronne » qui ont posé le plus de difficultés. A contrario, certains mots tels que « fille » étaient connus par la majorité des élèves ce qui a suscité très peu d'erreurs de leurs parts.

De plus, on a pu observer que, globalement, les élèves ont fait moins d'erreurs lors de leur première production que lors de leur seconde. Cela signifie donc que les supports distribués pour se corriger ont eu un impact positif.

Enfin, on peut constater que le niveau en termes d'acquisition de l'orthographe peut être très différent au sein des groupes de passation.

La partie qui suit va donc tenter d'analyser les résultats obtenus. L'analyse portera sur les difficultés liées aux mots, sur l'impact des supports d'aide proposés, et sur l'homogénéité en termes d'acquisition de l'orthographe.

V) Discussion

Analyse des résultats

Échantillon 1

Les données recueillies nous ont permis d'établir plusieurs constats que nous allons maintenant analyser. Nous rappelons que l'échantillon 1 est composé de deux élèves de CE2 et trois élèves de CM1, ainsi que de deux élèves en difficulté. Les élèves **n'ont pas eu recours** à l'aide visuo-sémantique. L'analyse des résultats obtenus précédemment portera sur les mots ayant posés le plus de difficulté, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que sur l'homogénéité au sein du groupe de passation.

Les difficultés concernant les mots

Rappelons que les élèves n'ont eu aucune difficulté à orthographier correctement certains mots tels que « grand », « ciel » et « fille ». On peut supposer en s'appuyant sur les propos de Brissaud et Cogis⁶⁹, que la fréquence de ces mots ont permis de mémoriser plus durablement leur orthographe. En effet, le mot « ciel » fait partie de l'univers de l'enfance et les élèves le rencontrent souvent dans les lectures et chansons. En reprenant les propos de l'Education Nationale de la Corse du Sud, « la lecture permet de mieux connaître l'orthographe par une fréquentation personnelle des mots dans des contextes variés. ».⁷⁰

Le mot « grand » fait aussi partie du vocabulaire que rencontre souvent l'élève.

On constate que le mot « patte » ayant entraîné le plus de difficultés est un homophone et par conséquent, même si pendant la dictée j'ai précisé le contexte (la patte de l'animal et non pas l'aliment), les élèves n'arrivent que très peu à les différencier. En effet, d'après le plurisystème de

⁶⁹ Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris: Hatier.

⁷⁰Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud. (2013-2014)

Nina Catach,, les homophones font partie de la catégorie « logogrammique » et par conséquent, ils ne peuvent être différencier à l'oral que par le contexte. On peut aussi supposer que le contexte n'était pas assez explicite pour que les élèves identifient clairement de quelle « patte » il s'agissait. En effet, ils n'avaient aucun appui visuel lors de la dictée, ils ont uniquement bénéficié d'une précision à l'oral sur le sens du mot.

La différence entre la première et la seconde production

La totalité des élèves ont fait moins d'erreurs d'orthographe lors de la seconde production et deux d'entre eux n'ont fait aucune erreur à ce moment-là. Cela signifie donc que le support de correction qui a été distribué a permis aux élèves de mémoriser pendant un court instant la totalité des lettres permettant de bien orthographier les mots. Le support dont a bénéficié l'échantillon 1 n'était pas issu de la méthode visuo-sémantique. On peut donc affirmer que pour cet échantillon, le simple fait de voir les mots écrits pendant une minute a permis aux élèves de réduire considérablement leur nombre d'erreurs. Cependant, on ne peut pas savoir si l'élève a mis en mémoire l'orthographe du mot de façon durable. Pour vérifier cela, il aurait fallu refaire ce test en fin d'année.

Homogénéité au sein du groupe

Dans cet échantillon, ce sont les élèves en difficulté qui ont réalisé le plus d'erreurs d'orthographe. Les élèves en difficulté sont ceux qui n'ont pas encore intégré la logique de codage notamment avec les correspondances graphophonologiques. Rappelons que d'après Siffrein-Blanc et George⁷¹, « l'application rigoureuse des correspondances phonèmes-graphèmes ne permet l'orthographe correcte que de la moitié des mots en français », ce qui constitue une des difficultés d'apprentissage chez l'élève.

Dans cet échantillon, le nombre de fautes, individuellement, est compris entre 0 et 2, il n'y a donc pas un grand écart entre les élèves qui ne rencontrent pas de difficulté et ceux qui en rencontrent. En reprenant le constat de Manesse et Cogis⁷² sur les performances des élèves, on ne peut pas affirmer que « l'écart entre les plus forts et les plus faibles s'est lui aussi creusé ».

⁷¹Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Developpements*, (1), 27-36.

Échantillon 2

Les données recueillies nous ont permis d'établir plusieurs constats que nous allons maintenant analyser. Nous rappelons que l'échantillon 2 est composé de deux élèves de CE2 et trois élèves de CM1, ainsi que de deux élèves en difficulté. Les élèves **ont eu recours** à l'aide visuo-sémantique. L'analyse des résultats obtenus précédemment portera sur les mots ayant posés le plus de difficulté, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que sur l'homogénéité au sein du groupe de passation.

Les difficultés concernant les mots

Rappelons que les élèves qui composent cet échantillon ont tous rencontrés des difficultés pour écrire correctement le mot « couronne ». Contrairement au premier échantillon, c'est donc le doublement de consonnes qui a été plus contraignant que l'homophonie. En effet, on constate que les cinq élèves ont oublié de doubler la consonne « n » en position finale. Cependant, trois d'entre eux ont tout de même doublé la consonne « r » en position médiane. Ainsi, cela confirme les propos de Danjon et Pacton⁷³ qui avancent que les élèves acquièrent assez tôt dans leur scolarité une logique de la double consonne. De plus, les auteurs précisent que les élèves placent essentiellement les doubles consonnes en position médiane, c'est ici le cas pour « couronne ». En effet, la majorité des élèves ont privilégié le doublement de consonne médian et ont orthographié le mot de la façon suivante : « courrone ». Néanmoins, le mot « terrible » qui relève aussi du doublement de consonne, a posé difficulté à seulement 2 élèves sur 6. On peut supposer soit que ces derniers ont été exposés plus souvent au mot « terrible » qu'au mot « couronne », soit que le son [e] dans « terrible » donne un indice quant au doublement de la consonne « r », qui n'est pas présent oralement dans le son [ɔ] de « couronne ».

⁷²Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

⁷³Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Entretiens de Bichat, 35-49.

La différence entre la première et la seconde production

On a pu constater que la totalité des élèves ont fait moins d'erreurs lors de leur seconde production. Cela signifie que l'orthographe illustrée a eu un impact positif qui a permis de réduire le nombre d'erreurs. En reprenant notre problématique initiale, on peut donc affirmer que l'utilisation d'une méthode visuo-sémantique faisant appel à la mémoire visuelle mais aussi au sens et au contexte permet de fixer plus longtemps des images en mémoire. Le traitement visuel (Chaves, Largy et Bosse⁷⁴), le contexte (Cellier⁷⁵), et le sens (Manesse et Cogis⁷⁶) sont donc trois composantes essentielles pour fixer l'orthographe en mémoire. En effet, pour appuyer cela, on constate que les élèves ont réduit au moins de 50% leur nombre d'erreurs entre la première et la seconde passation. L'élève F a réduit son nombre d'erreurs de 80%, l'élève G de 50 %, les élèves H et I de 100 %, et l'élève J d'environ 85%.

On peut donc affirmer que la méthode visuo-sémantique a permis de réduire au moins de moitié le nombre d'erreurs entre la première et la seconde production des élèves.

Homogénéité au sein du groupe

On a pu remarquer dans cet échantillon, tout comme dans le premier, que ce sont les élèves en difficulté qui font le plus d'erreurs d'orthographe : 8 et 6 fautes sur les deux productions contre 3 et 2 fautes pour les élèves qui ne sont pas en difficulté. Cela signifie que les inégalités en termes d'apprentissage ne sont pas si importantes qu'ont pu le constater Manesse et Cogis⁷⁷ dans leur étude.

⁷⁴Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.

⁷⁵Cellier, M, (2011), Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_20157_6.pdf

⁷⁶Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

Ici, on ne peut toujours pas affirmer que « l'écart entre les plus forts et les plus faibles s'est lui aussi creusé ».

Échantillon 3

Les données recueillies nous ont permis d'établir plusieurs constats que nous allons maintenant analyser. Nous rappelons que l'échantillon 3 est composé de six élèves de CE1. Les élèves **n'ont pas eu recours** à l'aide visuo-sémantique. L'analyse des résultats obtenus précédemment portera sur les mots ayant posés le plus de difficulté, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que sur l'homogénéité au sein du groupe de passation.

Les difficultés concernant les mots

Lors de cette passation, les mots ayant posés le plus de difficultés sont « terrible », « couronne » et « ciel ». On remarque donc que deux de ces mots possèdent des doubles consonnes. On peut donc dire en s'appuyant sur les études de Danjon et Pacton⁷⁸ que ces élèves de CE1 n'ont pas encore acquis la logique du doublement de consonne. De plus, contrairement à l'échantillon précédent, les élèves n'ont pas fait de tentative de doublement, ils ont orthographié ces mots de la façon suivante : « térable », « courone ». On peut donc dire en s'appuyant sur les échantillons précédents, que c'est à la fin du cycle 1 que les élèves commencent à acquérir une logique du doublement de consonne. Enfin, concernant le mot « ciel », on constate que le graphème permettant de coder le son [s] n'était pas non connu pour 5 élèves sur 6. Cela fait référence aux propos de Villeneuve Lapointe⁷⁹

⁷⁷Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

⁷⁸Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Entretiens de Bichat, 35-49.

⁷⁹VILLENEUVE-LAPOINTE, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

qui explique que les correspondances graphophonologiques ne permettent pas à 100% de mémoriser l'orthographe des mots même si c'est la stratégie la plus utilisée chez les élèves.

La différence entre la première et la seconde production

On constate que la quasi-totalité des élèves a fait moins d'erreurs lors de la seconde production ce qui signifie que le support non issu de la méthode visuo-sémantique a tout de même eu un impact sur les corrections des élèves. En effet, l'élève K a réduit son nombre d'erreurs de 28%, l'élève L de 100%, l'élève M de 60%, l'élève N de 40 %, l'élève O de 50%. Cela fait écho aux recherches de Chaves, Largy et Bosse⁸⁰ qui ont cherché à voir l'effet du traitement visuel sur la mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2. Les auteurs ont donc pu affirmer suite à cette étude que « les capacités de traitement visuo-orthographique étaient avancées comme un facteur ayant une influence sur l'acquisition des connaissances orthographiques ». En ce sens, il est normal que lorsque l'élève visualise une liste de mots, il la mémorise plus facilement même si cette dernière ne contient pas de dessins visuo-sémantiques. Cependant, l'élève P a fait plus d'erreurs lors de la seconde production. Cela s'explique par le fait qu'il a écrit la totalité des mots lors de la seconde passation alors qu'il n'avait pas donné de réponse pour les mots « patte » et « fille » lors de la première production.

Homogénéité au sein du groupe

On observe clairement chez les CE1 que le nombre total d'erreurs est bien supérieur au nombre total d'erreurs chez les CE2-CM1. En effet, alors que les CE2-CM1 faisaient au maximum 22 erreurs sur les deux productions confondues, les élèves de CE1 en font 46, soit environ le double. Cela confirme donc que le cycle 2 permet de s'initier à l'orthographe lexicale, et que les élèves n'ont pas encore une grande maîtrise de l'orthographe. De plus, au sein même de cet échantillon, il y a de grandes disparités entre les élèves. En effet, l'élève L n'a effectué que deux erreurs lors de sa première production tandis que l'élève K en a effectué sept. On peut donc dire que cet échantillon relève d'un niveau d'apprentissage hétérogène entre les élèves, et que certains rencontrent plus de

⁸⁰Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.

difficultés que d'autres. En s'appuyant sur la sous-partie concernant les correspondances graphophonologiques de mon cadre théorique, on constate que ces élèves en difficulté sont ceux qui ne maîtrisent pas encore la tâche d'encodage. C'est la tâche la plus importante à l'écrit car il s'agit de faire correspondre un phonème à un ou plusieurs graphèmes.

On peut ajouter que l'élève P était suivi par une auxiliaire de vie scolaire pour des troubles de la concentration, et que je n'ai pas réussi suffisamment à l'enrôler dans la tâche proposée. Cela peut être une des raisons pour lesquelles il n'a pas écrit deux des mots dictés.

En effet, le test que j'ai proposé pouvait sembler décousu pour certains élèves car, comme dit précédemment, je n'avais jamais fait d'activités sur l'orthographe au préalable avec cette classe.

Échantillon 4

Les données recueillies nous ont permis d'établir plusieurs constats que nous allons maintenant analyser. Nous rappelons que l'échantillon 4 est composé de six élèves de CE1. Les élèves **ont eu recours** à l'aide visuo-sémantique. L'analyse des résultats obtenus précédemment portera sur les mots ayant posés le plus de difficulté, la différence entre la première et la seconde production, ainsi que sur l'homogénéité au sein du groupe de passation.

Les difficultés concernant les mots

Rappelons que c'est le mot « terrible » qui a posé le plus de difficultés puisque tous les élèves ont fait une erreur en l'écrivant lors de la première production. Encore une fois, c'est donc le doublement de consonne qui pose problème tout comme pour l'échantillon 3 et 2. Globalement on peut donc affirmer que ce sont les doubles consonnes qui posent le plus de problèmes si on prend en compte les 4 échantillons. De plus, c'est le mot « couronne » qui a suscité en seconde position le plus de difficultés.

En revanche, le mot « tête » n'a posé problème à aucun élève lors de cette passation, on suppose donc que les élèves ont l'habitude de voir ce mot écrit car il fait partie de leur environnement. On

peut ajouter que le mot « tête » est présent dans la liste de fréquence de Brunet⁸¹. Cette liste est mise en ligne comme outil pédagogique par le site Eduscol (voir annexe).

La différence entre la première et la seconde production

Ici, la totalité des élèves ont réduit leur nombre d'erreurs lors de leur seconde production. Trois d'entre eux ont su corriger la totalité de leurs erreurs. On admet donc que le support proposé s'appuyant sur la méthode visuo-sémantique a eu un réel impact positif sur les apprentissages. En effet, l'élève Q a réduit ses erreurs de 80% lors de la seconde production, l'élève R a réduit ses erreurs de 100 %, tout comme les élèves S et V. L'élève T a réduit ses erreurs de 60% et l'élève U de 75%. Contrairement aux échantillons précédents, tous les élèves de l'échantillon 4 ont réduit leurs nombres d'erreurs d'au moins 50%. Ce constat permet de répondre à notre problématique et donc d'affirmer que l'orthographe illustrée permet d'améliorer les performances des élèves en termes d'orthographe lexicale.

Homogénéité au sein du groupe

Le nombre total d'erreurs concernant cet échantillon est de 28, contre 46 pour l'échantillon 3. On constate donc qu'au sein d'un même niveau (CE1), les disparités sont importantes. Ici, l'écart de niveau entre les élèves n'est pas très important puisqu'en prenant les deux extrêmes, les élèves Q et T ont fait 5 erreurs et les élèves R et S en ont fait 3. L'écart est donc moindre que dans l'échantillon 3. Siffrein-Blanc et George⁸² expliquent que « l'acquisition de l'orthographe lexicale passe par un processus complexe de mémorisation » et qu'il existe des « variations entre les enfants » en termes d'acquisition de connaissances lexicales. De plus, en s'appuyant sur les programmes nationaux, les élèves du cycle 2 poursuivent leurs processus « d'acquisition » de l'orthographe lexicale, il est donc normal que tous les élèves n'aient pas le même niveau en termes d'apprentissage de l'orthographe.

⁸¹Eduscol, Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/5/liste-mots-alphabetique_115205.pdf

⁸²Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Developpements*, (1), 27-36.

Synthèse

L'analyse des résultats obtenus précédemment avec les 4 échantillons nous a permis d'établir plusieurs corrélations. Tout d'abord, les mots ayant suscité le plus de difficultés sont ceux contenant des doubles consonnes tels que « terrible » et « couronne ». On peut ajouter que « couronne » fait tout de même partie de l'univers des contes et qu'il est donc souvent vu par les élèves dans les albums. Pour autant, c'est un mot qui engendre beaucoup d'erreurs, ainsi on peut dire que la fréquence de ce mot n'a pas eu d'impact sur les élèves. On relève aussi que pour ce mot, une majorité d'élèves de CE2-CM1 a doublé la consonne médiane « courrone » au détriment de la consonne finale. Cela fait écho aux propos de Pacton et Danjon⁸³ qui affirment que les élèves acquièrent très tôt une conscience de la double consonne qu'ils positionnent le plus souvent en position médiane.

Certains mots tels que « fille », « tête » et « grand » ont quant à eux très peu posé problème. Ces trois mots sont présents dans la liste de fréquence de Brunet, ce qui signifie qu'ils sont connus par les élèves.

En ce qui concerne les différences entre la première et la seconde production, sur les 4 échantillons confondus, seulement 1 élève n'a pas réduit son nombre d'erreurs lors de la seconde dictée. Le tableau ci-dessous permet de visualiser le pourcentage d'erreurs en moins entre la première et la seconde production pour la totalité des élèves en fonction du support proposé.

⁸³Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. Entretiens de Bichat, 35-49.

	Support non visuel	Méthode visuo-sémantique
Élève A	Baisse de 50 %	
Élève B	Baisse de 100 %	
Élève C	Baisse de 100 %	
Élève D	Baisse de 100 %	
Élève E	Baisse de 100 %	
Élève F		Baisse de 80 %
Élève G		Baisse de 50 %
Élève H		Baisse de 100 %
Élève I		Baisse de 100 %
Élève J		Baisse de 85 %
Élève K	Baisse de 28 %	
Élève L	Baisse de 100 %	
Élève M	Baisse de 60 %	
Élève N	Baisse de 40 %	
Élève O	Baisse de 50 %	
Élève P	Augmentation de 20 %	
Élève Q		Baisse de 80 %
Élève R		Baisse de 100 %
Élève S		Baisse de 100 %
Élève T		Baisse de 60 %
Élève U		Baisse de 75 %
Élève V		Baisse de 100 %

On constate que la majorité des élèves (16/22) a réduit son nombre d'erreurs d'au moins 50% entre la première et la seconde production. Cela signifie donc que peu importe le type de support, celui-ci a eu un impact bénéfique sur l'apprentissage des élèves. On peut tout de même ajouter que ces deux supports sont des supports visuels, et que certains auteurs tels que Chaves, Largy et Bosse⁸⁴ ont affirmé que « les capacités de traitement visuo-orthographique étaient avancées comme un facteur ayant une influence sur l'acquisition des connaissances orthographiques ».

Enfin, au sein même des groupes de passation, on constate que les CE2-CM1 ont des niveaux plutôt homogènes même si ce sont les élèves en difficulté qui font le plus d'erreurs. En revanche, la classe de CE1 à quant à elle des disparités en termes d'acquisition de l'orthographe. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont en début de cycle 2, leur maîtrise en termes de compétences lexicales est encore fragile.

Conclusion

Les recherches autour de ce mémoire portaient sur l'orthographe lexicale. En effet, en s'appuyant sur le constat établi par Manesse et Cogis⁸⁵, on peut affirmer le niveau des élèves français en termes d'orthographe lexicale est en baisse et cela s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, Catach⁸⁶ caractérise l'orthographe comme un plurisystème divisé en trois catégories de graphèmes qui sont transcrits par les 26 lettres de l'alphabet. Ces graphèmes codent soit du son soit du sens, cependant les liens qu'ils entretiennent entre eux ne sont pas toujours explicites d'où l'opacité de la langue. Certaines particularités orthographiques sont sources de difficultés pour les élèves. Il s'agit tout d'abord des correspondances graphophonologiques, mais aussi des lettres muettes, doubles consonnes, et homophones. Pour savoir comment est enseigné l'orthographe lexicale, nous avons présenté plusieurs dispositifs en nous appuyant sur les programmes officiels en vigueur. Lors de nos

⁸⁴Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.

⁸⁵Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

⁸⁶Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. na.

recherches, nous nous sommes rendus compte que trois paramètres étaient essentiels pour fixer l'orthographe des mots. Il s'agit du contexte, du sens et du traitement visuel. La problématique qui a émergé concernait l'utilisation d'une méthode qui rassemble les trois paramètres évoqués. Il s'agit de la méthode visuo-sémantique qui intègre des dessins sémantiques sur les particularités orthographiques des mots. Les deux « ll » dans le mot « fille » se transforment alors en queue de cheval. Nos recherches s'attardent donc à étudier l'impact d'une telle méthode sur des élèves de cycle 2-3. Pour cela, nous avons fait passer un test à ces élèves. Le groupe classe était divisé en deux groupes hétérogènes. La même liste de mots leur a été dictée en même temps et ils devaient écrire ces mots sans aide de la part du professeur. Puis, deux supports différents de correction leur ont été distribués en fonction des groupes. Un groupe a reçu un support issu de la méthode visuo-sémantique, l'autre groupe a simplement reçu une liste de mots sans typographie particulière. Les élèves ont dû mémoriser leur liste de mots pendant environ une minute. Puis nous avons effectué une seconde même dictée, le but était de voir si les élèves avaient fait moins d'erreurs lors de la seconde production et si un support avait eu plus d'impact que l'autre. Nous avons pu analyser ces résultats au regard de trois primes différents. Tout d'abord nous avons analysé les mots ayant posé le plus de difficultés, puis nous avons analysé la différence entre la première et la seconde production, enfin nous avons analysé l'homogénéité au sein du groupe de passation.

Nous pouvons donc dire suite à ces recherches que ce sont les doubles consonnes qui ont posé le plus de difficultés globalement, même si en fin de cycle 2, les élèves commencent à acquérir une certaine logique du doublement. Nous avons aussi pu constater que le support d'aide visuo-sémantique a eu un impact positif sur l'ensemble des élèves puisque tous ceux qui en ont bénéficié ont su corriger au moins 50% de leurs erreurs. Le support qui ne s'inspirait pas de la méthode visuo-sémantique à lui aussi eu un impact bénéfique pour la quasi-totalité des élèves. On peut donc affirmer que le traitement visuel est une dimension essentielle pour fixer l'orthographe des mots. L'impact de la méthode sans orthographe illustrée a tout de même été plus bénéfique pour les échantillons 1 et 2 (CE2 et CM1). A contrario, l'orthographe illustrée a eu un impact plus important sur les CE1. On peut supposer que ces élèves ont une maîtrise plus importante du sens de certains mots et par conséquent, la méthode visuo-sémantique peut avoir un impact plus important sur eux. Cependant, il est impossible de dire que la mise en mémoire de ces mots a été pérenne. Pour cela, il

aurait été intéressant de reproduire ce test à quelques semaines d'intervalle. De plus, certains mots très fréquents tels que « fille » et « grand », étaient déjà connus des élèves. La majorité de ces derniers ont donc bien orthographiés ces mots dès la première production, et en ce sens, il était impossible de mesurer l'impact des supports proposés. Enfin on peut ajouter que ce test a pu paraître décousu pour certains élèves. En effet, même si nous avons privilégié une entrée par l'album de jeunesse pour la mise en contexte, nous n'avons proposé aucune activité de manipulation de mots comme il est préconisé de le faire.

Annexe

Liste de fréquence de Brunet⁸⁷.

Mots les plus fréquents de la langue écrite française (XIXe et XXe siècles) Table alphabétique

surtout adv.	3669	trouver verbe	16833	y pron.	46031
surveiller verbe	627	tu pron.	35774	yeux subst.	14981
système subst.	2483	tuer verbe	3598		
table subst.	3472	type subst.	1667		
tâche subst.	646	un dét.	419564		
tache subst.	1045	un numér.	1390		
taille subst.	1514	un pron.	10941		
taire verbe	1904	unique adj.	1675		
tandis que conj.	3189	usage subst.	1052		
tant adv.	7960	user verbe	973		
tantôt adv.	1307	vague adj.	1000		
tapis subst.	695	vague subst.	1460		
tard adv.	3281	vaincre verbe	720		
te pron.	28542	valeur subst.	2252		
tel dét.	5505	valoir verbe	838		
tellement adv.	1504	vaste adj.	1419		
témoin subst.	1153	veille subst.	1204		
tempête subst.	856	veiller verbe	810		
temps subst.	16785	vendre verbe	2056		
tendre adj.	1039	venir verbe	26023		
tendre verbe	2569	vent subst.	5002		
tenir verbe	9312	ventre subst.	1511		
tenter verbe	1397	véritable adj.	1422		
terme subst.	1687	vérité subst.	2390		
terminer verbe	1419	verre subst.	1845		
terrain subst.	1223	vers prép.	12781		
terre subst.	10786	vers subst.	872		
terreur subst.	873	verser verbe	1071		
terrible adj.	2218	vert adj.	2081		
tête subst.	11999	vêtement subst.	1003		

⁸⁷Eduscol, Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/5/liste-mots-alphabetique_115205.pdf

Bibliographie

- Andreu, S., & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015).
- Boivin, M. C., & Pinsonneault, R. (2012). L'orthographe des homophones: une approche syntaxique. *La Lettre de l'AIRDF*, 52(1), 36-40.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris: Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?. Paris: Hatier.
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. na.
- Chaves, N., Combes, C., Largy, P., & Bosse, M. L. (2012). La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2: effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique*, 112(2), 175-196.
- Contant, C., & Muller, R. (2010). *Les rectifications de l'orthographe du français: La nouvelle orthographe accessible*. De Boeck Supérieur.
- Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens de Bichat*, 35-49.
- Dumais, C., Stanké, B., Moreau, A. C., & Beaudoin, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale: réflexion sur les bases de données lexicales. *Les Cahiers de l'AQPF*, 4(3), 15-17.
- Fayol, M., & Jaffré, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. (1999)
- Girodet, J. (2012). Dictionnaire des pièges et difficultés de la langue française. Bordas.
- Lavoie, N., & Marin, J. Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale.

Julie Luminet. Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1. Education. 2016.

Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ?

Ouzoulias, A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. Cahiers pédagogiques, 474, 24-26.

Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. Developpements, (1), 27-36.

Valdois, S., De Partz, M. P., Seron, X., & Hulin, M. (2003). L'orthographe illustrée. Ortho édition

Villeneuve-Lapointe, M. Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. In Colloque CAPREC 2014 (p. 63).

Sitographie

Cellier, M, (2011), Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

Direction Départementale des services de l'Éducation Nationale de Corse du Sud. (2013-2014). *Enseigner l'Orthographe*. Consulté sur file:///C:/Users/propr%C3%A9taire/Downloads/13_documents_orthographe.pdf

Eduscol, Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/60/3/05-Francais-CE2-attendus-eduscol_1115603.pdf

Eduscol, Consulté sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/20/5/liste-mots-alphabetique_115205.pdf

A.Lehmann, (2011), Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. Consulté sur :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_av
ec_couv_201567.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_av_ec_couv_201567.pdf)

Manesse D. et Cogis D., 2007, Orthographe – à qui la faute ? ESF Editeur, 250 p. Consulté sur
<http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2192203>