

Ressources
pour l'école primaire

Le vocabulaire et son enseignement

Pour favoriser l'enrichissement autonome
du vocabulaire en lecture : installer les
bases de l'orthographe lexicale au cycle 2

André Ouzoulias
formateur à l'IUFM
Université de Cergy-Pontoise

Novembre 2011

Application à la réflexion pédagogique

Cet article présente une voie insuffisamment explorée : la relation entre l'exploitation de l'orthographe et l'application au vocabulaire en situation de lecture et d'écriture. Il existe, en effet, une dimension de renforcement entre le travail sur le vocabulaire et les aspects lexicaux et morphosyntaxiques associés à l'orthographe. On peut ainsi chercher à mettre en œuvre des activités qui font émerger ces associations fructueuses.

À l'issue de la maternelle, où se jouent des épisodes essentiels pour la dynamique ultérieure,¹ le développement du vocabulaire des enfants s'alimente à quatre sources complémentaires :

1. En continuité avec leurs premières conquêtes de la parole, ils continuent d'étendre leur vocabulaire lors d'interactions orales avec les adultes, leurs camarades plus âgés et leurs pairs. Comme ces interactions n'ont pas lieu seulement à l'école, les occasions d'apprendre de nouveaux mots sont, on ne le sait que trop, très inégales entre les enfants selon leur milieu socioculturel.
2. Aussitôt qu'ils sont autonomes en lecture, les enfants rencontrent également, chaque jour ou presque, des mots nouveaux dans les textes qu'ils lisent, qu'il s'agisse de textes littéraires ou de textes documentaires.² Progressivement, la lecture, notamment à l'école, devient ainsi le principal vecteur du développement du vocabulaire.
3. Bien sûr, sous peine de submerger les élèves, l'enseignant doit savoir doser la difficulté lexicale des textes qu'il leur donne à lire³. Il lui revient aussi de les aider dans la rencontre avec ces mots nouveaux. Il peut par exemple aménager les supports de lecture, à l'instar de certains magazines qui définissent brièvement les mots difficiles en marge du texte. Il peut aussi épauler les élèves au cours de la lecture ou faire précéder celle-ci d'une phase d'apprentissage préalable de ces mots nouveaux⁴. L'école se doit enfin d'enseigner les procédures permettant aux élèves de surmonter l'obstacle du mot inconnu, procédures qui ne se limitent pas, loin de là, à l'usage du dictionnaire.
4. Toutefois, la rencontre des mots nouveaux en lecture est contingente. Elle est un effet secondaire du choix des textes par l'école, la famille ou l'enfant. De plus, une appropriation durable de ce vocabulaire exigerait des réemplois dans des dialogues et des productions écrites qu'il n'est pas aisé de mettre en place. Dans une visée démocratique, l'école peut donc aussi chercher à promouvoir un enseignement méthodique du vocabulaire. Sont alors visés des apprentissages systématiques (par champ lexical par exemple) et progressifs (priorités aux mots les plus fréquents), programmés dans l'année ou le cycle et s'appuyant sur des situations (sortie pédagogique, lecture d'une œuvre ou projet d'écriture par exemple), des supports *ad hoc* (récits en images, textes illustrés, planches encyclopédiques, glossaires, corolles, carnet de vocabulaire...) et même des exercices visant la compréhension des mots en contexte, leur réemploi oral et écrit et leur mémorisation.
5. Les enseignants sont incités à conduire un enseignement des bases de la lexicologie autour des notions de polysémie, synonymie, antonymie, sens figuré, catégorie supérieure ou inférieure (par exemple : *fauteuil*, *siège*, *meuble*), famille de mots (radicaux et affixes), etc. Généralement, ces notions sont abordées à partir d'exemples de mots déjà connus des élèves. L'école vise ici l'acquisition de connaissances métalexicales qui permettent de maîtriser le vocabulaire familier. Mais elle en attend aussi une facilitation du développement du vocabulaire en lecture et — sans doute davantage — en production de textes.

¹ Voir dans le présent recueil, de Philippe Boisseau, « Comment enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ».

² Lieury (1997) a ainsi chiffré à près de 6 000 le nombre de mots nouveaux que les élèves de 6^e rencontrent dans leurs seuls manuels durant leur première année de collège.

³ Voir ici même les analyses et propositions de Jean Mesnager. Nous renvoyons aussi à l'outillage qu'il a élaboré : Mesnager & Bres (2009), *Évaluer la difficulté des textes* (contenant le logiciel *Lisi*), Nathan.

⁴ Cf. les recommandations de MEN (2003).

Nous nous intéresserons ici à la deuxième source d'enrichissement du vocabulaire, celle qui provient des lectures. Divers travaux montrent en effet que l'étendue du vocabulaire est étroitement liée à l'intensité des pratiques de lecture⁵. Nous voudrions plaider en faveur de l'idée selon laquelle *de bonnes connaissances orthographiques facilitent grandement l'appropriation de ce vocabulaire*. Pour cela, nous commencerons par rappeler que de bonnes connaissances orthographiques facilitent l'identification des mots et la saisie de leur signification en lecture et, partant, la compréhension des phrases et des textes. Nous tenterons ensuite de préciser la contribution de ces connaissances orthographiques à l'enrichissement du vocabulaire en lecture.

Nous examinerons enfin la question des voies et des moyens d'un apprentissage réussi de l'orthographe lexicale. Nous présenterons une démarche originale dans laquelle les élèves écrivent quotidiennement dès le CP et dans laquelle, plutôt que de se préoccuper de l'orthographe lors d'une phase *finale* de « toilette » du texte, ils sont invités *d'emblée* à distinguer les mots qu'ils savent écrire sans erreur de ceux pour lesquels ils n'ont pas cette certitude. En cas de doute, ils sont invités à recourir à des références faciles à utiliser (textes familiers, glossaires illustrés et répertoires orthographiques...) ou aux connaissances d'un pair ou du maître.

Les connaissances orthographiques facilitent la lecture

Le plus souvent, le lien entre lecture et orthographe est conçu ainsi : lecture → orthographe. Plus le sujet lit, plus il s'imprègne de l'orthographe des mots et plus il en consolide la connaissance. Ces apprentissages implicites (sans intention du sujet) sont effectivement un des phénomènes les plus importants mis en évidence par la recherche en psychologie dans les deux dernières décennies. Et l'on sait que ces apprentissages commencent dès les premières rencontres avec les mots écrits.

Mais ce lien se conçoit également ainsi : orthographe → lecture. De bonnes connaissances orthographiques rendent possible une identification directe des mots donnant un accès immédiat à la signification portée par le contexte⁶. Chez le lecteur habile, c'est cette voie orthographique qui est massivement empruntée, la voie indirecte, celle du décodage, restant toujours disponible pour identifier des mots rares.

Demandons au lecteur du présent article de lire la phrase suivante, écrite selon un système fictif soumis aux seules exigences de la régularité graphophonologique :

Leu kliyan pri ün bël émrôd dan sa min é, passiaman, l'opsêrva d'in euy ki parêssê seului d'in êkspêr.

Cette situation permet au lettré de se représenter la procédure utilisée par un lecteur peu familier de l'orthographe lexicale : la disparition des marques orthographiques l'oblige à utiliser systématiquement le décodage (transformation des fragments écrits en formes sonores et interprétation de celles-ci sous forme d'un énoncé sensé), plus séquentiel et beaucoup plus lent que la reconnaissance directe via l'orthographe lexicale.

Demandons maintenant au lecteur du présent article de lire cette autre phrase :

« Scie tue bûche toux lait jour six tares, thon fissé nœud verrat plu ça maire ... »

Tous les mots de cet énoncé sont des homophones. Mais leur orthographe a été contrefaite pour induire des significations sans rapport avec l'énoncé, sur le modèle du rébus. Ainsi, quand l'œil du lecteur fixe le mot *scie*, il se représente irrépressiblement l'outil du menuisier, exemple d'une lecture par la voie orthographique. Pour comprendre cet énoncé à l'orthographe loufoque, il doit donc inhiber ses connaissances orthographiques, ce qui rend cette situation plus difficile que la précédente⁷.

⁵ Par exemple, Carlisle (2000).

⁶ Cette identification directe donne également un accès direct à la phonologie du mot, par « adressage lexical », comme dans les écritures logographiques (idéogrammes chinois, kanjis japonais, écritures chiffrées des nombres, etc.). En cas de nécessité, la prononciation du mot n'est alors pas construite « par morceaux », comme dans le décodage, elle est immédiate.

⁷ Pour le lecteur très faible en orthographe, la deuxième situation est quasiment équivalente à la première (les graphèmes y sont seulement plus complexes).

Ces deux situations visaient à asseoir cette conviction : si les lettrés ont conscience d'utiliser leurs connaissances orthographiques en situation d'écriture, ils ne doivent pas ignorer qu'ils les mobilisent constamment, le plus souvent de façon non consciente, en situation de lecture. En réalité, *les connaissances orthographiques servent principalement à la lecture* et c'est sous cet angle qu'il conviendrait d'aborder en priorité la question de l'enseignement de l'orthographe. Du reste, le vrai motif de l'exigence du respect de l'orthographe en écriture — les élèves doivent le comprendre — c'est de prendre soin des destinataires, pour leur rendre plus aisée la compréhension du texte qu'on écrit pour eux et non de se conformer à des règles auxquelles l'école conférerait un caractère sacré.

De là, on peut pressentir que *le développement des connaissances orthographiques est crucial dans celui des capacités de lecture*. C'est bien ce que montrent les études sur ce sujet⁸. Ainsi, sur plusieurs centaines d'élèves de 3^e et de 6^e années, Bruck & Waters (1990) trouvaient certes des sujets faibles en orthographe et bons lecteurs (en compréhension), mais ne trouvaient *aucun sujet* qui, ayant de bons résultats en orthographe, fût mauvais lecteur (en compréhension). Plus récemment, Suchaut & Morlaix (2007), à partir d'une étude longitudinale portant sur 700 sujets d'une même circonscription primaire, concluaient que les connaissances orthographiques à l'entrée au CE2 constituent le meilleur prédicteur spécifique de l'ensemble des apprentissages en français au cycle 3.

Ce lien entre orthographe et compréhension en lecture devrait également conduire à étudier l'hypothèse selon laquelle la baisse des résultats moyens des élèves français dans les dernières années en lecture pourrait être liée à celle qui a été observée durant cette même période en orthographe⁹. Concluons en tout cas sur ce point avec Ehri (1997) : « *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose* ».

Les connaissances orthographiques facilitent l'enrichissement du vocabulaire en lecture

On vient de le rappeler, la familiarité avec l'orthographe lexicale rend possible *l'identification directe* des mots écrits. L'accès à leur signification étant quasi immédiat, la lecture est *moins séquentielle* et *plus véloce* que par la voie indirecte (le décodage). Du coup, toutes choses égales par ailleurs, dans une même durée, les élèves qui ont de bonnes connaissances orthographiques peuvent aussi lire une plus grande quantité de textes que leurs camarades moins avancés en orthographe et plus dépendants du décodage et les comprendre plus facilement. Ils peuvent alors bénéficier d'une *plus grande fréquence des rencontres avec des mots nouveaux à l'écrit*, ce qui augmente d'autant le nombre d'occasions d'enrichir leur vocabulaire, entretenant ainsi une spirale d'autoperfectionnement : plus les élèves ont une pratique aisée de la lecture, plus ils augmentent les occasions de découvrir des mots nouveaux et plus ils améliorent leurs habiletés de lecteurs.

L'efficacité des traitements dans l'identification des mots écrits grâce à de bonnes connaissances orthographiques n'est évidemment pas le seul facteur dans l'appropriation du vocabulaire en lecture. Mais, pour les élèves des milieux populaires, pour lesquels la lecture est la source principale des apprentissages de la langue, c'est un facteur déterminant. Une faiblesse dans l'orthographe les pénalise bien plus que les enfants des milieux favorisés qui ont de multiples occasions d'enrichir leur vocabulaire sans passer par l'écrit, à travers les interactions orales dans leur milieu social.

De plus, de bonnes connaissances orthographiques permettent *un meilleur contrôle sur les phénomènes d'homophonie*. Soit un élève qui connaît l'orthographe (et la signification) des mots *seau* et *saut* et qui rencontre pour la première fois le mot *sot* en lecture : il sait aussitôt que ce *sot* porte une signification spécifique (ce n'est ni le réceptif, ni le bond).

⁸ Voir par exemple Rieben, Fayol & Perfetti (1997).

⁹ Sur la baisse du « niveau » en orthographe, voir Manesse & Cogis (2007). Notons toutefois que la baisse des performances observée touche principalement la morphosyntaxe : marques du féminin, du pluriel (S, X, ENT) et distinction ER/É ; elle n'affecte que légèrement l'orthographe lexicale. Sur le « niveau » en lecture, cf. par exemple Baudelot & Estabiet (2010) qui analysent les résultats des épreuves PISA-2009 et Ouzoulias (2008) qui analyse les résultats de PIRLS-2006.

S'il connaît déjà *sot* à l'oral, il lui est facile de l'intégrer à son lexique orthographique (son « dictionnaire mental »). Mais s'il n'en dispose pas à l'oral (dans son lexique phonologique), cela l'aide tout de même à le traiter comme un nouveau mot et à l'interpréter : outre le contexte syntaxique (c'est un adjectif) et le contexte sémantique (idée d'un défaut de jugement), il peut écarter d'emblée des significations parasites portées par les homophones plus fréquents (ce n'est ni le récipient, ni le bond).

Soit, en revanche, un élève qui ne connaît pas l'orthographe des mots *seau* et *saut*. Ceux-ci, de même que *sot*, étant visuellement indistincts pour lui, tout se passe comme s'ils étaient homographes, ce qui favorise la survenue de faux-sens ou de contresens. Seul le contexte permet de saisir les significations différentes. En l'occurrence, il faut donc à l'élève un contrôle renforcé sur l'élaboration du sens de la phrase orale correspondante pour écarter les significations parasites. On est en droit de penser que ce coût cognitif plus élevé rend aussi plus difficile l'assimilation de ce nouveau mot.

En outre, de bonnes connaissances orthographiques facilitent *le repérage des dérivés morphologiques* en lecture. L'élève qui sait orthographier un radical donné (*client*, par exemple, et non *clillan*, *clillent*, *clyant*, etc.) est capable de décoder aisément un mot de la même famille qu'il rencontre pour la première fois (*clientèle*, par exemple) et d'en comprendre la signification. Dès que la construction est transparente, il peut même réaliser cette tâche sur le mot isolé, sans appui sur le contexte.

Comme la grande majorité des nouveaux mots découverts en lecture sont des dérivés morphologiques¹⁰, il s'agit là de *la voie la plus féconde d'enrichissement du vocabulaire en lecture*. Cette forte proportion de dérivés a ainsi conduit des chercheurs et des pédagogues à expérimenter un enseignement de la morphologie lexicale dès le CP¹¹, pensant qu'il améliorerait fortement l'efficacité des élèves en lecture dès le traitement des mots écrits¹².

Au-delà du CP, cet enseignement reste bien sûr pertinent. Il favorise à la fois le traitement des marques écrites et l'acquisition du vocabulaire en lecture. Toutefois, cet enseignement a des effets différents sur les élèves selon leurs connaissances de l'orthographe des radicaux, car elle conditionne l'assimilation des dérivés. Ainsi, l'élève qui connaît déjà « AIGUILLE » mémorise aisément le dérivé « AIGUILLAGE » qu'on lui fait analyser, bien plus aisément que l'élève pour qui l'orthographe du radical est au départ incertaine.

Comment les enfants apprennent l'orthographe¹³

L'appropriation de l'orthographe lexicale ne repose pas sur les mêmes processus psychologiques que le développement de l'habileté dans les traitements morphosyntaxiques¹⁴. Dans le cas de la morphosyntaxe (S ou ENT ? É ou ER ? etc.), les traitements mettent en œuvre des analyses formelles de l'organisation de la phrase à partir de *concepts généraux* : GN vs verbe, sujet vs complément, COD vs autre complément, singulier vs pluriel, masculin vs féminin, ... L'apprenti doit *comprendre ces concepts et raisonner* à partir d'eux pour produire et contrôler les significations en lecture ou résoudre des problèmes d'orthographe en écriture. En revanche, pour les bases de l'orthographe lexicale (par exemple, MAISON, MÉSON ou MÉZON ?), chaque mot apparaît comme un *cas particulier* et l'apprenti doit *mémoriser des données qui semblent n'obéir à aucune logique*.

Parmi les facteurs qui favorisent cette mémorisation, nous l'avons dit plus haut, il y a celui de la répétition des rencontres avec l'orthographe correcte (en lecture et, surtout, en écriture). Mais la mémorisation des mots écrits est d'autant plus facile que le matériau est analysé, relié à d'autres connaissances et organisé.

¹⁰ Cellier (2008) rappelle que 80 % des 35 000 mots du *Robert méthodique* sont des dérivés morphologiques, proportion tirée d'une étude de Rey-Debove (1984). De plus, à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, la densité des dérivés morphologiques augmente dans les textes qu'ils lisent.

¹¹ Par exemple, Gombert et al. (2010).

¹² De multiples recherches le montrent. Voir par exemple les études citées par Colé & Royer (2004).

¹³ Ce passage est, en partie, une reprise de Ouzoulias (2009).

¹⁴ Voir les analyses de Cogis (2005), Fayol & Jaffré (2008), Chervel (2008).

Le premier type d'organisation est celui de la graphophonologie. Pour un sujet qui n'a pas compris le principe des relations graphème-phonème, la mise en mémoire d'un mot comme MAISON nécessite de retenir 6 unités (les 6 lettres), qui paraissent alors totalement arbitraires. En revanche, pour un sujet qui sait décoder, l'orthographe de ce mot se clarifie.¹⁵ L'analyse graphophonologique permet en effet de repérer les graphèmes M et ON qui sont incontournables. Elle permet de comprendre aussi que AI représente [ɛ] et que S représente [z]. Il faudra encore retenir ce AI et ce S, mais l'effort ne porte pas sur la totalité du mot, et les alternatives sont, malgré tout, peu nombreuses (essentiellement É/AI/EI et S/Z). Du fait que la graphophonologie forme la base du « plurisystème orthographique » du français¹⁶, il n'y a donc pas de connaissances orthographiques sans connaissances graphophonologiques, autrement dit aussi, *pas de voie directe sans voie indirecte*.

Un deuxième type d'organisation est la relation d'analogie, qui porte sur une suite de graphèmes : **maison** comme **mai**, **maitresse**, **semaine**, **mairie**... « Maison » peut devenir à son tour une matrice analogique pour **saison**, **raison**, **comparaison**... Ainsi, plus le sujet connaît de mots écrits et plus il lui est facile d'en mémoriser de nouveaux, car les premiers constituent des modèles auxquels les mots nouveaux seront ensuite assimilés. *Les premiers apprentissages orthographiques sont donc déterminants*.

Le troisième type d'organisation est la morphologie : **maison** explique **maisonnée**, **maisonnette**, etc., mais aussi, via l'étymologie, ce mot peut être relié à **masure** (et à **mas**) dont le A perdure dans **maison**. Encore faut-il que ces liens soient repérés par les élèves avec l'aide de l'enseignant.

Une pratique risquée : laisser inventer l'orthographe en écriture

Les enseignants ont un problème crucial à résoudre : favoriser le développement de l'orthographe des élèves tout en les faisant écrire beaucoup. Or, en situation de production de texte, pour que les élèves écrivent beaucoup et se concentrent sur les idées, le plan et la cohérence textuelle, il semble évident qu'il faille les décharger de l'orthographe. D'où des recommandations faites aux élèves comme : « *Pour votre premier jet, ne vous préoccupez pas trop de l'orthographe, pensez surtout au contenu de votre texte* » ou comme : « *Si vous avez un doute, vous pouvez écrire comme vous entendez.*¹⁷ *Nous ferons la toilette orthographique de vos textes à la fin.* »

Disons-le d'emblée, ces pratiques sont très risquées. Si les erreurs orthographiques produites sont plausibles sur le plan graphophonologique (par exemple MÉZON écrit par un élève de CP ou le participe passé BALLANSÉ écrit par une élève de CM1), le sujet se donne à concevoir, à écrire et à relire des formes qu'il peut difficilement rejeter parce qu'il n'a aucune raison à leur opposer. Il y a deux candidats rivaux (et parfois plus...) pour un même siège en mémoire et *un phénomène d'interférence est alors quasiment inévitable*. Les enseignants font régulièrement l'expérience de ce phénomène pour des mots peu fréquents : leur maîtrise de l'orthographe est localement déstabilisée par la lecture des travaux de leurs élèves à l'orthographe lexicale mal assurée. Or les interférences sont d'autant plus déstabilisatrices pour les élèves qu'ils sont novices en orthographe.

¹⁵ Voir par exemple Erhi (1989)

¹⁶ Catach (1980).

¹⁷ D'une maitresse à ses CE2 : « *Si vous avez un doute, écrivez avec les oreilles ; on reverra l'orthographe après* ».

L'erreur d'orthographe lexicale ne peut que nuire à la mémorisation du lexique orthographique¹⁸. Ce ne serait pas si pénalisant si la lecture restait indemne. Or, il est vraisemblable que l'enfant qui a en tête les mots « mézon » ou « ballansé », repasse par le décodage pour identifier « maison » et « balancé » en lecture. Au bout du compte, le temps gagné lors du premier jet se paie d'un temps de correction et de mise au propre important, qui fait hésiter les maîtres devant la répétition des projets d'écriture. Cette pratique engendre pour beaucoup d'élèves un retard dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, ce qui peut les maintenir dans une lecture peu vélocité. Et dès le cycle 2, les élèves tendent ainsi à automatiser une procédure d'écriture : « *J'encode à partir des « sons », le maître me corrige, je recopie* ». Il faudra alors de multiples exercices jalonnant un long parcours de rééducation, parfois au-delà du bac, pour parvenir à remédier aux difficultés orthographiques de nombre de ces élèves. D'où l'on pourrait affirmer : *l'orthographe s'apprend tôt ou s'apprend mal*.

Une pratique alternative : outiller les élèves et développer chez eux, dès le CP, la conscience orthographique

Quelle alternative à cette pratique ? Il n'est pas envisageable de conseiller aux élèves de se servir d'un dictionnaire classique. Cet outil est déjà très difficile à utiliser par les débutants pour la recherche de la signification des mots. Pour celle de l'orthographe des mots, il est pratiquement inutilisable pour des élèves peu avancés en orthographe. Où chercher par exemple l'écriture de « aiguille » : à ÉG, à HÉG ou à AIG... ?¹⁹ Et comme les besoins orthographiques des élèves touchent de très nombreux mots, l'usage du dictionnaire rend quasiment impossibles les situations d'écriture.

Ce n'est certainement pas assez connu par les praticiens et les formateurs, mais *il est possible de gérer les besoins des élèves en orthographe lexicale lors d'ateliers d'écriture autrement qu'en différant le moment de s'intéresser à l'orthographe* (et autrement qu'en utilisant le dictionnaire). C'est même possible dès le cycle 2, avant que les élèves soient autonomes en lecture, tout en les faisant écrire abondamment. Pour le montrer, commençons par observer ces travaux d'élèves de CE1 (figure 1, en fin d'article) en soulignant qu'il s'agit dans les deux cas d'un premier jet de deux élèves représentatifs de la classe²⁰.

L'enseignante, dans la lignée des recherches de Rieben et al. (1989), suivant les préconisations de pédagogues comme De Keyser (1999) ou Daumas & Bordet (1990), a élaboré, pour ses élèves et avec eux, des outils d'autonomie : textes-référence, imagiers, glossaires illustrés, listes, etc. (on peut en amorcer l'usage dès la GS). Chaque jour, dès le début du CP, à travers des situations d'entraînement²¹, des récits de vie personnels ou collectifs et des situations d'écriture génératives²², ses élèves sont conduits à utiliser leurs « outils pour écrire » intensément de sorte qu'ils en ont une connaissance approfondie. À la fin du CE1, ce dictionnaire vivant contient plus de 1500 mots, soit plus de 95 % des mots dont ils ont besoin en situation d'écriture.

Lorsqu'ils écrivent, ils sont incités à ne pas inventer l'orthographe des mots, à utiliser leurs « outils pour écrire » (plutôt que les oreilles !) et à exercer *le doute orthographique*. L'enseignante cherche à éviter le plus

¹⁸ Le statut de l'erreur lexicale et celui de l'erreur morphosyntaxique sont radicalement différents. Pour les erreurs morphosyntaxiques, comme dans un problème de mathématiques, le sujet peut trouver en lui-même les raisons de rejeter une forme erronée. Dans ce domaine, *toute erreur, si elle est repérée et interprétée, est un pas sur le chemin de l'apprentissage*. Les « ateliers de négociation orthographique », s'ils ne concernent que la morphosyntaxe, sont ainsi une bonne manière de développer l'orthographe. Sur l'erreur d'orthographe lexicale, voir Rémi Brissiaud, 2006.

¹⁹ Il existe d'autres outils, plus adaptés à ce besoin. Citons les *Répertoires orthographiques* de PEMF et notamment, pour le cycle 2, *Chouette, j'écris !* et *Mes mots*. Voir aussi Demeyère (2007), utilisable dès la fin du CE1.

²⁰ Précisons aussi que l'école scolarise des enfants venant d'un secteur HLM et d'un secteur pavillonnaire.

²¹ Par exemple « la dictée sans erreur » décrite dans Ouzoulias (2004a) et étudiée par Fischer (2006) chez des élèves de cycle 3.

²² Voir par exemple les situations décrites dans Ouzoulias (2004a et 2004b).

possible que les élèves utilisent la procédure « *J'encode, l'enseignant corrige puis je recopie* ». Elle cherche plutôt à développer leur conscience orthographique et à leur faire adopter un « habitus » d'expert²³. Elle privilégie donc cette procédure alternative :

- ▶ Je connais le mot, je l'écris ;
- ▶ je ne le connais pas, mais il est dans mes « outils pour écrire », je le cherche et je le copie ;
- ▶ s'il n'y est pas, je le demande au maître (ou à mes camarades s'ils le connaissent).

Les enseignants qui explorent cette démarche invitent les élèves, quand ils ont besoin de leur aide, à ne pas interrompre la production de leur texte en attendant la venue du maître. Ils leur demandent de tracer, à l'emplacement du mot-problème, un trait de quatre carreaux. Les élèves peuvent ainsi écrire à droite de ce trait les mots suivants et ils lèvent la main pour appeler l'enseignant. Certaines classes utilisent aussi des cubes bicolores, verts et rouges, qui servent de signal visuel (vert en haut = tout va bien ; rouge en haut = j'ai besoin d'aide) et dispensent les élèves de lever la main.

Bien sûr, il reste des erreurs, surtout des erreurs de morphosyntaxe et des confusions d'homophones. L'enseignant les corrige directement sur le texte de l'enfant. Ces erreurs peuvent faire l'objet de reprises collectives ultérieures, si l'enseignant juge que la plupart des enfants sont prêts à tirer parti de l'observation d'une série de faits analogues.

Pour les élèves de CP, l'enseignant peut proposer des séances durant lesquelles ils sont invités à encoder des pseudomots (par exemple les noms propres des animaux d'un cirque imaginaire ou de ceux d'une ferme fictive inventés par l'enseignant) et des onomatopées. Cette activité permet d'entraîner l'analyse des syllabes orales en phonèmes, de réviser les relations phonème-graphème et de poser en contraste la situation d'écriture de textes où « l'on n'invente pas l'orthographe des mots », car ce ne sont ni des bruits ni des noms propres de fiction.

Comme l'élève cherche fréquemment des mots dans ses « outils pour écrire », il est conduit à relire régulièrement des textes familiers et à passer en revue des listes de mots bien orthographiés, ce qui contribue à consolider ses connaissances orthographiques.

En outre, dès la GS et tout au long de leur scolarité élémentaire, les élèves peuvent utiliser des lexiques que l'enseignant met à leur disposition pour les projets d'écriture (par exemple, un glossaire des animaux et de leur nourriture pour écrire un *Bon appétit, Madame Girafe* à la manière de *Bon appétit, Monsieur Lapin*²⁴, une liste des verbes d'interlocution pour écrire un dialogue, des mots du champ lexical de la patinoire pour écrire un récit de vie sur une sortie, etc.). C'est ainsi l'occasion de découvrir des mots nouveaux et de les employer en écriture, de les revoir et de les dire lors de relectures ultérieures « dans sa tête » et à haute voix. Ce faisant, d'un même mouvement, les élèves étendent leur vocabulaire et leurs connaissances orthographiques.

Pour chaque enfant, chaque nouveau texte écrit, après correction et mise au propre (ou mieux encore, après impression), peut être ajouté à l'ensemble de ses « outils pour écrire ». Ainsi se met en route un effet « boule de neige » : les enfants sont de plus en plus autonomes en écriture et de plus en plus performants en orthographe.

L'enseignant complète ce dispositif par des moments de structuration de l'orthographe lexicale, qui commencent le plus souvent par une question sur un nouveau mot utilisé dans un texte d'enfant : « *Comment pourrait-on faire pour retenir l'orthographe de GRILLAGE, dont Léa a eu besoin ?* ». D'où la relation analogique avec HABILLAGE, COQUILLAGE, MAQUILLAGE, ... mais aussi avec FILLE, BILLE, QUILLE... et la relation morphologique avec GRILLE, GRILLAGÉ... et étymologique avec GRIL, GRILLER, GRILLADE... Il arrive parfois qu'on puisse aussi utiliser un moyen mnémotechnique, par exemple ici : le i et

²³ Nous reprenons ici le terme d'*habitus* dans ce contexte à Sémidor (2010).

²⁴ Boujon (1987).

les deux L de « grillage » sont comme les fils de fer parallèles d'un grillage. L'enseignant évite bien sûr d'écrire des formes erronées telles que « griage » ou « gryage » qui pourraient interférer avec GRILLAGE, mais il évite aussi de présenter à ce moment des termes dont la prononciation est proche mais dont l'écriture est différente, comme PLIAGE ou VOYAGE et qui pourraient engendrer des interférences.

On part toujours de ce qu'on voit. Il en ressort des listes analogiques, de familles de mots, voire des associations mnémotechniques (exemple : « *Chaque semaine au mois de **mai**, le **maitre** va de sa **maison** à la **mairie** avec un bouquet, **mais** c'est du **maïs** »).*

Conclusion : une démarche favorable à l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture

Pour les enseignants qui organisent le travail de leurs élèves selon cette méthodologie, il n'y a pas de meilleur moyen d'enseigner les bases de la lecture que de faire écrire abondamment les élèves dès le cycle 2. Ils rompent ainsi avec l'idée que la lecture précède naturellement l'écriture. Du même coup, ils rompent avec l'idée jumelle selon laquelle le développement normal se déroulerait en deux phases : apprentissage de la graphophonologie jusqu'au CE1, apprentissage de l'orthographe au-delà. Ils en sont convaincus par l'observation de leurs élèves : l'orthographe peut et doit être apprise *en même temps* que la graphophonologie.

Ils observent en effet que leurs élèves sont très performants en orthographe en production libre ; ils écrivent bien plus aisément et bien plus abondamment que dans les démarches classiques ; ils gagnent progressivement en autonomie, leurs textes s'allongent et se structurent peu à peu ; assez tôt, ils exercent un contrôle métacognitif sur leurs connaissances orthographiques (développement de la conscience orthographique) ; ils perdent peu de temps en corrections diverses ; ils n'ont guère besoin de leçons d'orthographe lexicale...

Mais au-delà de ce pouvoir sur l'écriture de textes, le plus spectaculaire est l'impact sur la lecture : leurs connaissances en orthographe en font des lecteurs efficaces et rapides dans les traitements des marques écrites.

Avec cette plus grande efficacité et cette plus grande vitesse, ils peuvent lire beaucoup plus de textes dans une même durée et multiplier ainsi les occasions de découvrir de nouveaux mots. Ils échappent plus aisément aux difficultés que suscite la rencontre avec un mot nouveau lorsqu'il a un homophone plus fréquent. Et, comme ils acquièrent dès la fin du cycle 2 les bases de l'orthographe lexicale, ils peuvent très souvent analyser de façon autonome un nouveau mot dérivé d'un radical connu d'eux, le comprendre et l'assimiler.

Figure 1 :

Je m'appelle Antoine (Ce1)
Date : 14.01

Production d'écrits. Imagine ta nouvelle histoire en cherchant tous les mots dont tu as besoin.

Je voudrais un koala
pour apprendre à grimper sur arbre

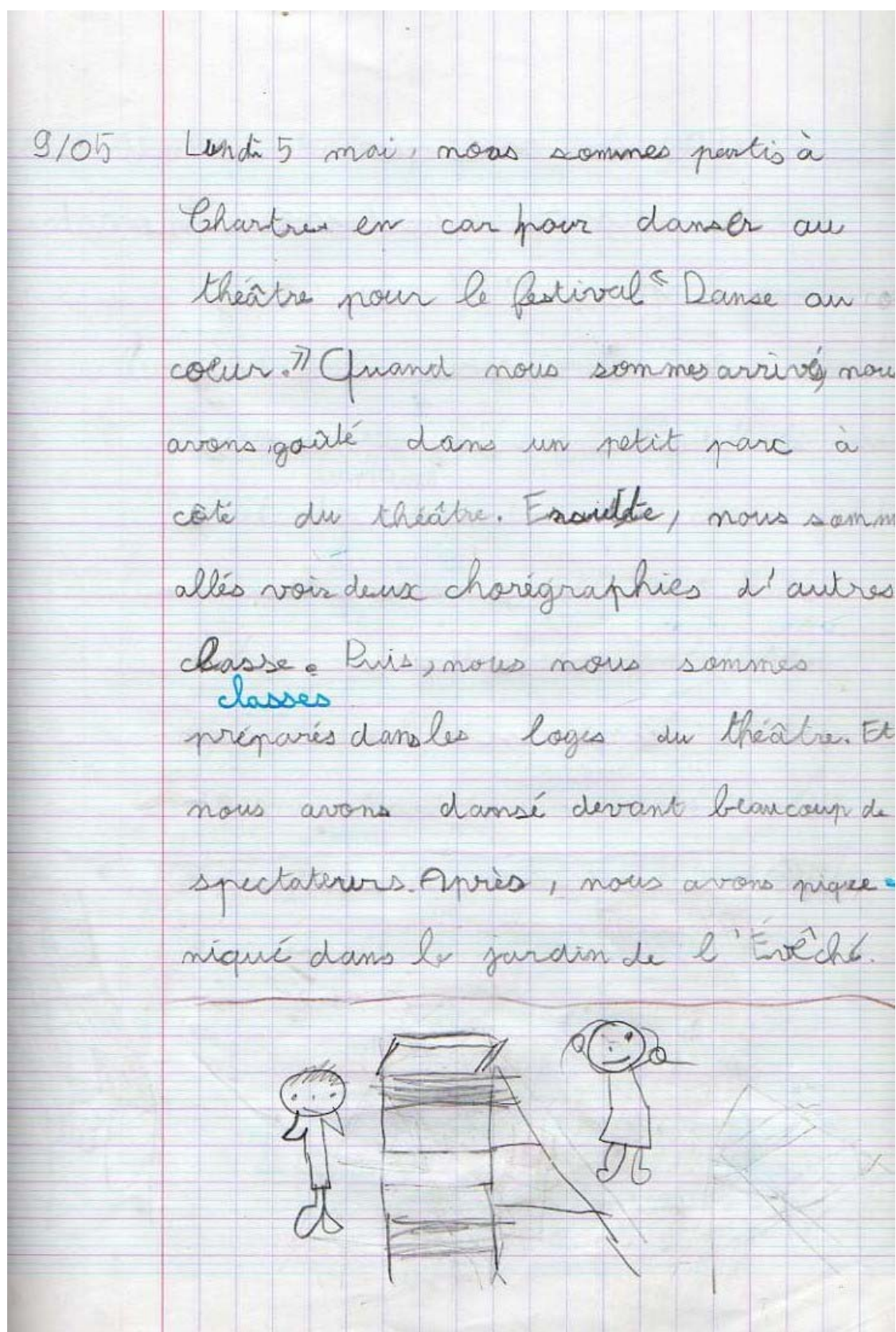
Je voudrais une chenille
pour apprendre à ramper

Je voudrais une cigale
pour apprendre à voler

Je voudrais un phoque
pour apprendre à faire tourner le ballon

Antoine, 14 janvier 2008. Situation générative à partir de l'album *Je voudrais*, PEMF, collection *Histoire de mots*.

NB : L'enseignante est intervenue sur ce premier jet dans la première phrase pour ajouter un S à *arbre*.



Tannina, 9 mai 2008. Récit de vie.

NB : L'enseignante est intervenue sur ce premier jet dans la troisième phrase pour ajouter un S à classe et, dans la dernière phrase, pour ajouter un trait d'union entre pique et niqué.

Bibliographie des articles et ouvrages cités

Baudelot Christian & Establet Roger, 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à la lumière des comparaisons internationales*, Seuil.

Boujon Claude, 1987, *Bon appétit, Monsieur Lapin*, L'école des Loisirs.

Bruck Margaret & Waters Gloria, 1990, « An analysis of the component spelling and reading skills of good readers-good spellers, good readers-poor spellers, and poor readers-poor spellers », in Carr T. & Levy B., dir., *Reading and its development*, 161-206. San Diego Academic Press.

Catach Nina, 1980, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Nathan.

Carlisle J. F., 2000, « Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words : Impact on reading », *Reading and Writing*, 12, p. 169-190.

Cellier Micheline, 2008, *Guide pour enseigner le vocabulaire*, Retz.

Chervel André, 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz.

Cogis Danièle, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave.

Colé Pascale & Royer Carine, 2004, « Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques », in *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique*, sous la direction de Valdois Sylviane, Colé Pascale & David Danielle, Solal, Marseille.

Collectif, *Répertoires orthographiques : Chouette, j'écris ! ; Mes mots*, PEMF (distribué par la BPE).

Daumas Micheline & Bordet Françoise, 1990, *L'apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan.

De Keyser Danielle & al., 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : la méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants*, coédition Retz-PEMF.

Demeyère Jacques, 2007, *Euréka*, De Boeck, Bruxelles.

Erhi Linnea, 1989, « Apprendre à lire et à écrire les mots », in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de Rieben Laurence & Perfetti Charles, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Erhi Linnea, 1997, « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose », in Rieben, Fayol & Perfetti (1997).

Fayol Michel et Jaffré Jean-Pierre., 2008, *Orthographier*, PUF.

Fischer Jean-Paul, 2006, « La dictée sans erreur », in *Psychologie et éducation*, n°3, pp. 43-59.

Gombert Jean-Émile et al., 2010, *Croque-lignes, Méthode de lecture CP*, Nathan.

Lieury Alain, 1997, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod.

Manesse Danièle et Cogis Danièle, 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* ESF.

[MENJVA-DGESCO, 2010, Lire au CP, Programmes 2008](#)

Mesnager Jean, Bres Stéphane, 2008, *Évaluer la difficulté des textes* ; logiciel *Lisi*, Nathan.

Ouzoulias André, 2004a, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture)*, Retz.

Ouzoulias André, 2004b, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », in *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, sous la direction de Toupiol Gérard & Pastor Louis, coédition Retz et FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E).

Ouzoulias André, 2009, « La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif » in *Cahiers Pédagogiques*, n° 474 : *Aider à mémoriser*.

Rey-Debove Josette, 1984, « Le domaine de la morphologie lexicale », in *Cahiers de lexicologie*, n° 45, p. 3-19.

Rieben Laurence, Meyer Ariane & Perregaux Christiane, 1989, « Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots », in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de Rieben & Perfetti, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel.

Rieben Laurence, Fayol Michel & Perfetti Charles, 1997, *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel.

Sémidor Pierre, 2010. « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », in *Spirale*, n° 47, janvier 2011, Lille.

Suchaut Bruno et Morlaix Sophie, 2007, « Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire », *Note de l'IRÉDU*, 07/1.