André Ouzoulias
Professeur agrégé honoraire, Université de Cergy-Pontoise, psychopédagogue,
membre du Conseil scientifique de la FNAME,
directeur de la collection *Comment faire ?* (CRDP de l'académie de Versailles, Retz)

Le présent texte a été mis en ligne sur le site du Café Pédagogique, en quatre parties, les 12, 13, 14 et 15 novembre 2013.

Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?[1]

L'école primaire échoue à amener 15 à 20 % des élèves au niveau de compétences, de connaissances et de culture visé par notre pays à l'entrée en 6e. On en connaît les graves conséquences humaines, psychologiques, sociales, économiques, politiques, institutionnelles… À lui seul, le constat de ces échecs massifs, qui touche électivement les élèves des milieux populaires, légitime pleinement l'idée de « refonder » notre école. Une telle ambition n'a rien d'utopique : un certain nombre d'expériences dans des écoles situées en quartiers populaires montrent qu'il n'y a aucune fatalité dans l'échec actuel de l'école de la République.

Mais, avant toute ébauche d'une « refondation pédagogique » et, notamment, d'une refonte des programmes, il conviendrait de répondre à la question suivante : y a-t-il, dans les progressions les plus répandues et les choix didactiques structurant l'école primaire depuis plusieurs années, en lecture-écriture, en mathématiques, dans les disciplines scientifiques, etc. des options qui sont susceptibles d'engendrer l'échec de ces 15 à 20 % d'élèves (et d'entraver la réussite de bien d'autres) ? Répondre à ces questions, c'est aussi se demander si l'école française, ainsi qu'elle le devrait, a effectivement adopté comme modèle d'élève, « *celui qui n'a que l'école pour apprendre* ».[2]

Concernant les mathématiques, Rémi Brissiaud, dans plusieurs textes récents[3], a mis en évidence une contribution déterminante des choix pédagogiques opérés à partir de 1986 au véritable effondrement des performances des élèves français jusqu'en 2007, avéré dans les évaluations nationales de la DEPP [4].

---

[1] J'adresse mes plus vifs remerciements à Rémi Brissiaud, Danièle Manesse et Caroline Le Gavrian pour avoir accepté de relire une première version de ce texte et m'avoir suggéré plusieurs améliorations.

[2] L'expression est de Bonnéry, S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute.

[3] Brissiaud R., 2007, *Premiers pas vers les maths : Les chemins de la réussite à l'école maternelle,* Retz ; 2013, *Apprendre à calculer à l'école : les pièges à éviter en contexte francophone*, Retz ; 2013, « Maternelle : De faux bons résultats », site du *Café Pédagogique* :
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/18092013Article635150858806829907.aspx

[4] DEPP, 2008, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information*, 38, décembre 2008.

Pour ma part, concernant la lecture-écriture, je vois quatre domaines dans lesquels il faut travailler à une réorientation pédagogique, qui conditionne la démocratisation de l'école. Ils font ici l'objet d'analyses et propositions dans quatre parties successives :

- *1/4. L'enseignement de la langue orale française en maternelle.*
- *2/4. La compréhension de la graphophonologie à la charnière GS-CP*
- *3/4. Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale*
- *4/4. L'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial*

Un premier domaine : l'enseignement de la langue orale française en maternelle

En fin de maternelle, s'exprimer avec à propos et clarté, c'est un objectif en soi, mais c'est aussi la moitié du chemin vers la lecture. *Les écoles des quartiers populaires devraient toutes avoir les moyens humains d'organiser chaque jour des petits groupes de langage.* Le dispositif *Plus de maîtres que de classes* doit être déployé en priorité au service de cet objectif Sans ces petits groupes de conversation dirigée, il y a des enfants qui restent en dehors des échanges au sein de la classe (*cf.* les travaux d'Agnès Florin). En revanche, dans des « ateliers » de 4 ou 5 enfants, durant 40 minutes chaque jour (par exemple, en moyenne section : deux ou trois groupes le matin, deux l'après-midi), chaque enfant est en mesure de parler 5 ou 6 minutes (c'est un minimum !). Et il parle alors avec un adulte qui sait quels objectifs il poursuit avec chacun, en lui proposant des relances et des reformulations adaptées à ce qu'il peut comprendre et — on l'espère —qu'il va pouvoir reprendre très bientôt à son compte.

Encore faut-il distinguer le langage écrit entendu[5] et la langue orale, celle de l'oralité vive, qui ne se confond pas, *même dans ses formes les plus élaborées*, avec les canons de l'écrit. En effet, si la lecture à haute voix d'œuvres du patrimoine et la présentation d'albums « classiques » est incontournable, elle vise des objectifs différents de celui d'apprendre à parler : appropriation d'un patrimoine littéraire, initiation à la psychologie des personnages, éducation du regard à travers l'observation des illustrations et leur mise en relation avec le texte, imprégnation orale des formes syntaxiques de l'écrit, etc.

La différence entre les modalités orale et écrite n'est pas, comme on peut le croire, une différence entre un oral sommaire, populaire ou relâché et un écrit savant, élaboré et cultivé, entre des énoncés oraux rudimentaires (sans complexité) et des phrases écrites plus complexes. Non ! Elle tient à quelques caractéristiques syntaxiques. À l'oral, on n'observe pas d'occurrences du passé simple ; il y a peu d'interrogations avec inversion ; le « ne » est souvent omis ; on entend, y compris chez les adultes lettrés, des occurrences quasi systématiques de redondance du pronom : « *Il est très gros, ce chien !* » ; « *Tiens, le camion, il est parti* » absolument typiques de l'énoncé oral français, etc. Répétons-le : *ces formes de l'oral ne sont pas fautives*. Comme l'a montré Claire Blanche-Benveniste, elles caractérisent la syntaxe du français parlé, y compris chez les personnes les plus instruites, dont elle a enregistré, transcrit et analysé les discours improvisés.[6]

En outre, il faut souligner que sans les « introducteurs de complexité » (prépositions, conjonction de coordination, de subordination, pronoms relatifs, etc.) qui caractérisent le

---

[5] L'expression est de Ducancel G., 2006, *Sens et code au cycle 2*, INRP, Hachette.

[6] Par exemple, *Approches de la langue parlée en français,* Ophrys, 2004.

développement de la syntaxe de l'oral bien avant l'accès à la lecture, les enfants ne peuvent guère enrichir leur vocabulaire actif, celui qui est mobilisé dans l'expression orale. Sans l'ossature de la syntaxe, l'enfant ne peut en effet fixer et « muscler » la chair des mots. Ce n'est pas un hasard, naturellement, si *l'explosion lexicale*, qui démarre entre 2 et 3 ans s'accompagne de l'apparition des premiers énoncés à deux mots (« *cassée voiture* »), puis du développement accéléré de la syntaxe : « *elle est cassée, la voiture* » ; « *la voiture, elle roule plus parce qu'elle est cassée* »…. *Le développement de la syntaxe est le moteur invisible mais puissant de l'essor du vocabulaire.*

Parler aux enfants en se refusant à employer ces structures banales de l'oral, introduit une hiérarchie entre les modalités orales et écrites de la langue française. Or, si les intentions sont bonnes, ce choix naïf va néanmoins gêner l'appropriation de la langue française orale par les enfants. Comme Philippe Boisseau l'a montré ici même[7], il leur sera plus difficile de construire leur oral, notamment parce que, sans la redondance des pronoms, les enfants sont impuissants à utiliser les connecteurs de complexité. Ce phénomène est accentué chez les enfants des milieux culturellement défavorisés. Se trouvant souvent déjà en difficulté pour manier l'oral, n'ayant dans leur famille que très rarement l'occasion d'entendre les adultes leur lire des histoires écrites, ils rencontrent alors à l'école maternelle un oral qui ne leur est pas du tout familier et qui résonne pour eux bizarrement, sans leur donner prise sur cette forme langagière.

Il y a là un facteur de développement de l'hétérogénéité entre élèves selon l'origine sociale. En effet, à l'inverse, les enfants des milieux favorisés retrouvent à l'école ce langage écrit entendu familier qui est celui de leurs parents lorsqu'ils leur lisent des histoires le soir au coucher. Le reste du temps, ils entendent bien évidemment, presque toujours, « l'oral de l'oralité » : « *Il est où, ton doudou* ? *Faut pas pleurer comme ça… On va le retrouver, ton doudou* ». Le langage de l'enseignant, qui « parle comme leurs livres » ne surprend pas ces enfants-là. Cela renforce leur imprégnation de la syntaxe de l'écrit sans nuire à la construction de leur oral, qui se poursuit naturellement dans leur famille…

Dit, autrement, *l'enjeu de la pédagogie du langage à la maternelle est de donner à entendre et à apprendre à tous les enfants le langage des milieux favorisés, la langue de l'oralité vive et celle du langage écrit entendu.* Le paradoxe est en fait que, si l'on veut que les enfants acquièrent cet oral de lettré que nous visons tous, il faut tout à la fois qu'ils puissent s'immerger en toute sécurité dans l'oralité vive et se familiariser progressivement avec la langue de l'écrit. *Les enfants ont besoin de développer leurs capacités dans ces deux modalités*. Lors des premières dictées à l'adulte, l'enseignant les amènera graduellement à passer consciemment d'une syntaxe à l'autre : « *la voiture est cassée* » (et non plus « *la voiture, elle est cassée* »), « *la voiture ne roule plus parce qu'elle est cassée* » (et non plus, « *elle roule plus, la voiture, parce qu'elle est cassée* »).

Les programmes devraient *pointer ces différences entre oral et écrit* et encourager les enseignants de maternelle à « mettre le paquet » sur les structures — de plus en plus élaborées — de l'oral, à introduire graduellement les modalités propres à l'écrit à travers la présentation d'albums et d'écrits divers puis, de manière plus explicite, à mobiliser celles-ci lors des dictées à l'adulte à la fin de la maternelle.

Les programmes devraient également donner *l'ordre d'apparition des structures syntaxiques* chez les enfants (l'ordre d'arrivée des pronoms, celui des temps, celui des connecteurs, à l'origine de la complexification des énoncés), car c'est celui du développement de la langue

---

7 Boisseau P., 2013, « Langage et nouveaux programmes pour la maternelle », *Le Café Pédagogique* http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/17102013Article635175801831343745.aspx

orale française chez les jeunes enfants. Il est possible d'accélérer ce développement à condition de ne pas brûler les étapes et de proposer les structures qui sont dans la zone de proche développement de l'enfant. Il conviendrait aussi que les enseignants de l'école primaire soient formés à *analyser les productions orales* de leurs élèves et à leur *proposer, dans l'instant, les interactions les plus fécondes*[8].

Un deuxième domaine : la compréhension de la graphophonologie à la charnière GS-CP

En fin de maternelle, outre une aisance dans l'expression orale et une familiarisation avec les fonctions de l'écrit, cela fait consensus, *il faut viser une compréhension de l'idée de graphophonologie par tous les enfants*.

Pour aller dans ce sens, à partir des programmes de 2002, on a incité les enseignants de maternelle à faire isoler avec leurs élèves, avant la fin de la GS, les principaux phonèmes (voyelles et consonnes), et même, avec les programmes de 2008, à « découvrir le principe alphabétique » en établissant « les premières correspondances entre lettres et sons ». La première des choses à dire, c'est que, à l'expérience, dans les deux cas, *la barre a été mise trop haut et qu'il faut rompre avec ces progressions.*

En effet, les résultats des études de la DEPP de 2011 à l'entrée au CP (début septembre)[9] montrent que les tâches métaphonologiques proposées ne sont réussies, suivant les items, que par 50 % à 78 % des enfants. Cela signifie du même coup, qu'après de très nombreuses séances de « *Chasse aux sons* », « *Pigeon vole* », « *J'entends, j'entends pas* »… enchaînés tout au long de la GS (et parfois amorcés dès la MS), entre 22 % et 50 % des élèves sont en échec dans ces tâches. Par ailleurs, compte tenu du temps consacré en GS à la métaphonologie et qui est partout conséquent (souvent une séance chaque jour), la moyenne des résultats n'évolue pas de manière très importante entre 1997 et 2011. Elle passe de 55 % à 63 %[10] alors qu'en 1997, ce type de tâche n'était ni explicitement recommandé, ni spécialement répandu. Il est raisonnable de penser qu'*on a atteint un plafond dans le développement de la conscience phonologique des phonèmes en fin de GS avec de tels exercices*. Les multiplier ou tenter de les améliorer pour aller plus loin ? C'est très vraisemblablement une cause perdue d'avance !

Les échecs d'un quart à une moitié d'enfants en GS à ces tâches d'analyse phonologique doivent nous alerter. En effet, la progression à laquelle, toutes ces dernières années, les maitres de GS et de CP ont essayé de se conformer, à la demande conjointe de nombreux psychologues cognitivistes et de l'institution, peut se décrire assez simplement :

- Dans une première phase, en GS, les enfants isolent les principaux « petits sons » (les phonèmes) *par affinement progressif de la discrimination auditive*.
- Dans une seconde phase, en fin de GS et au CP, ils *associent ces « petits sons »* (les phonèmes) *aux « lettres ou groupes de lettre »* (les graphèmes) correspondants.

---

[8] Voir Boisseau, 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, collection *Comment faire ?*, Retz-CRDP de l'académie de Versailles, ainsi que les divers outils qu'il propose aux enseignants de maternelle chez Retz.

[9] DEPP, 2013, « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 », *Note d'information*, 13.19 septembre.

[10] Nous n'avons tenu compte que des scores portant en toute rigueur sur la métaphonologie en ignorant les scores sur 4 tâches de jugement syntaxique.

De la sorte, ayant découvert le principe alphabétique, en mettant en œuvre ces correspondances, les enfants sont censés pouvoir entrer dans le décodage et lire et écrire de mieux en mieux.

Mais qu'en est-il des enfants qui « n'entendent pas les phonèmes » au début du CP (*cf.* les taux de réussite évoqués plus haut) ? Pour eux, la seconde phase s'annonce particulièrement problématique puisque, dans son principe même, elle exige de savoir les isoler. Ces élèves sont-ils condamnés à l'échec ?

Une profonde illusion

Derrière ces échecs, il y a une profonde illusion, celle sur laquelle repose cette progression en deux phases. Cette illusion, propre aux sujets qui savent lire, est que les phonèmes sont tous des « petits sons » du langage et qu'ils peuvent faire l'objet d'une approche purement sensorielle, par affinement progressif de la perception auditive, dans un continuum qui va de la syllabe au phonème. Bien sûr, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de la segmentation syllabique à l'oral (quasiment 100 % de réussite) ; les tâches de sensibilité implicite à la rime (exemple : dans la liste « terre, père, bille, mer, verre, fer, … » il y a un intrus…) sont également assez bien réussies en GS. Mais, de ces unités (syllabes et rimes) aux phonèmes et notamment aux consonnes, il n'y a pas de continuité ! La raison en est que les consonnes ne sont pas des « petits sons ». On peut toujours reproduire oralement [u] de [pu] (= pou). Si on fait durer cette voyelle, on obtient un [u] prolongé : [uuu]. Mais il est strictement impossible de prononcer isolément le [p] de [pu]. Impossible, plus encore, de faire durer cette consonne : [ppp] ! Quand l'adulte essaie de prononcer ce [p] isolément, il lui ajoute une voyelle minimale : [pœ]. Mais cela ne correspond en rien à ce qui a été prononcé. On a dit [pu], soit une seule syllabe, et non [pœ-u], ce qui en ferait deux. L'enfant qui ne peut pas dire s'il a entendu [pœ] dans [pu] a peut-être pris la consigne au pied de la lettre : il est clair que l'on n'entend pas [pœ] dans [pu] !

C'est que les consonnes ne sonnent pas seules mais en coarticulation avec des voyelles. Sans les voyelles, les consonnes sont inaudibles et imprononçables isolément[11]. Les consonnes, comme leur nom l'indique (con/sonne), ne sonnent pas seules, elles « sonnent avec ».

Quand, de surcroit, pour « simplifier la tâche des enfants », l'enseignant utilise le même terme « petit son » pour désigner des syllabes, des mots monosyllabiques (comme [pu]), des rimes de syllabes, des voyelles et des consonnes, la confusion est à son comble !

Enfin, quelle clarté cognitive y a-t-il pour les enfants invités à effectuer des exercices de discrimination sensorielle sur des stimuli purement auditifs ? Des entretiens ont été conduits avec des élèves de GS entre mars en juin pour savoir quelles finalités ils attribuent aux exercices des métaphonologie[12]. Même quand ils réussissent bien ces tâches, ils évoquent rarement de façon spontanée une aide à la lecture, pratiquement jamais — très étonnamment — une aide à l'écriture[13] ! Et quand ils répondent que ces exercices ludiques portant sur les

---

[11] C'est particulièrement vrai pour les consonnes occlusives ([p], [t], [k], [b], [d, [g]), fréquentes en français. Il faudrait faire ici un sort particulier aux consonnes fricatives : [v], [j], [z], [ch], [f], [s] et à la vibrante [r] qui peuvent être prolongées. Sur ces points, voir Ouzoulias A., 2009, « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? » in Passerieux C. (éd.), *La Maternelle, première école, premiers apprentissages,* chapitre 11, Chronique sociale, et Ouzoulias A., 2011, préface au Guide pédagogique du *Train des mots*, Roblin A. et Matthias N., Retz.

[12] Recherche en cours.

[13] Étonnamment, bien que l'écriture par encodage nécessite impérativement l'analyse des mots en phonèmes, cette suggestion est massivement rejetée.

sons du langage les aident à apprendre à lire, le plus souvent ils peinent à justifier ce point de vue…

Si l'on veut démocratiser notre école, *il faut rompre clairement avec cette progression* « classique ». Les données scientifiques disponibles nous y encouragent. C'est ainsi que, sans connaissances graphophonologiques, les humains échouent dans les tâches métaphonologiques dès lors qu'elles mettent en jeu les consonnes[14]. Et l'on sait aujourd'hui que la difficulté à extraire la structure phonémique des mots s'observe massivement chez des sujets qui, bien qu'ayant ont une bonne acuité auditive, manquent de connaissances sur l'écrit.[15] A-M Castle et M. Coltheart, après avoir passé en revue plusieurs dizaines d'études sur la conscience phonologique des phonèmes et son rôle dans l'apprentissage de la lecture, concluent : « *Dans les tâches d'analyse phonémique, à même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux* »[16]. Il y a même plusieurs études récentes qui concluent que c'est la connaissance des lettres qui prédit le mieux la réussite en fin de CP [17]. Évidemment, il ne s'agit pas de la connaissance de la comptine alphabétique… mais de connaissances plus opératoires, souvent acquises en situation d'écriture.

Il faut donc abandonner cette progression « classique » où l'on analyse d'abord « les formes sonores du langage » sans lien avec l'écrit. Elle est peu efficiente, elle ne fait pas sens pour les jeunes enfants et c'est une source d'échecs importants ensuite. Mais que faire d'autre ?

Quelles voies alternatives ?

Il y a plusieurs voies alternatives possibles pour assurer une première compréhension de la graphophonologie avant l'entrée au CP sans obliger l'enfant à passer d'abord par une phase de discrimination perceptive portant sur des stimuli purement auditifs. De nombreux pédagogues recommandent un travail en parallèle sur l'oral et sur l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes. Pour analyser cet événement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire « révéler » les phonèmes au sein de la syllabe orale. Le développement se fait de manière interactive : chaque découverte sur un plan renvoie vers l'autre. Les phonèmes et les graphèmes ainsi découverts permettent d'établir un « couplage » oral-écrit qui va favoriser les progrès suivants sur les deux plans. Ce processus est donc très différent de celui décrit par les progressions classiques (elles n'envisagent pas le recours à

---

[14] C'est aussi le cas des lettrés chinois qui n'ont pas été instruits d'un alphabet (tel le pinyin). Voir les travaux cités par Morais J., *L'art de lire*, Odile Jacob, 1994.

[15] Morais J., 1994, *op. cit.* cite par exemple les études sur les performances métaphonologiques très contrastées des poètes portugais, suivant qu'ils sont ou non alphabétisés.

[16] Castles A. & Coltheart M., 2004, « Is there a causal link from phonological awarness to success in learning to read ? », *Cognition*, n° 91. Voir aussi : Castles A, Wilson K, Coltheart M, 2011, « Early orthographic influences on phonemic awareness tasks : Evidence from a preschool training study », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 108 et Nadya D., Abigail C., 2013, « A review of spelling acquisition : Spelling development as a source of evidence for the psychological reality of the phoneme », *Lingua*, 133.

[17] Scarborough H., 1998, « Early identification of children at risk for reading disabilities : Phonological awareness and some other promising predictors », in Shapiro B., Accardo P. & Capute A. (éds), *Specific reading disability : A view of the spectrum*, York Press, pp. 75-119.

l'écrit dès le départ pour analyser l'oral et extraire les phonèmes).

Toutefois, ces mêmes pédagogues « alternatifs » visent souvent la compréhension immédiate du principe alphabétique (les phonèmes sont représentés par les graphèmes)[18]. Ils sous-estiment la difficulté de la prise de conscience et de l'abstraction des phonèmes et notamment des phonèmes consonantiques.

Mieux vaut une progression commençant par un travail sur une unité plus accessible que le phonème : la syllabe orale. Saillante en français, celle-ci est accessible à près de 100 % des enfants. De plus, sans trop de difficulté, on peut amener les élèves à lier segmentation syllabique de l'oral et de l'écrit : en s'aidant de la connaissance du nom des lettres et notamment des lettres-voyelles, ils deviennent capables de segmenter les syllabes écrites de mots comme pa-pa, vé-lo, cho-co-lat, la-pin… et de découvrir des régularités comme ***Ra****chida*, ***ra****dis, ca****ra****mel, camé****ra*** (combien de syllabes dans chaque mot, où sont-elles écrites ?). On crée ainsi un *palier intermédiaire où l'enfant comprend d'abord l'idée de graphophonologie au niveau de la syllabe*. Dans une recherche conduite avec l'aide d'un groupe de maitres E adhérents de la FNAME et en collaboration avec Jean-Paul Fischer, professeur de psychologie cognitive à l'Université de Lorraine, nous avons pu montrer que 95 % des enfants ayant compris l'idée de graphophonologie au niveau syllabique (pas encore au niveau phonémique) à l'entrée au CP se retrouvent bon ou très bons lecteurs à la fin du CP. De plus, lorsqu'on s'intéresse aux élèves non lecteurs ou très faibles lecteurs en fin de CP, 90% n'avaient pas compris cette idée à l'entrée au CP (ils échouaient à la tâche de segmentation des syllabes écrites)[19]. Il ne faut donc pas sous-estimer l'intérêt d'établir un tel palier intermédiaire pour tous les élèves de maternelle dans la perspective d'une démocratisation de l'enseignement de la graphophonologie.

Ayant ainsi compris l'idée de graphophonologie, ils pourront découvrir les phonèmes et les graphèmes au CP. Et il n'y a aucune perte de temps, pour personne ! Une progression en ce sens a été expérimentée avec succès.[20]

Mais plus fondamentalement, *il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves* que de *les faire écrire fréquemment en GS et au CP, puis tout au long de l'école primaire*. Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. C'est le troisième domaine dans lequel l'école française doit fortement progresser. Et cela pose bien sûr la question du comment…

---

[18] Par exemple Brigaudiot M., (INRP), dir., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, *Prog*, Hachette.

[19] Ouzoulias A. & Fischer JP, 2012, « L'accès à la lecture autonome à la fin du CP … », in *Inégalités scolaires et résilience*, sous la dir. de Thomazeau A. & Juhel N., coédition FNAME-Retz.

[20] Voir : *Le Train des mots*, *op. cit.* (note 9).

Un troisième domaine : faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale[21]

Le plus souvent, dans les médias ou au sein de l'Éducation Nationale, quand on parle d'apprentissage de la lecture, on ignore le rôle actif que l'enfant débutant (dès la GS) peut jouer dans cet apprentissage si on lui permet d'écrire régulièrement des textes courts. Pourtant, pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre, de manière active et accélérée, « comment marche » l'écrit. Qui dira combien d'élèves en difficulté sérieuse en lecture ont ainsi pris le chemin de la réussite en écrivant régulièrement avec l'aide d'un adulte ? Et combien d'élèves issus de milieux populaires, contre les prétendus déterminismes sociaux, ont pu devenir de bons lecteurs grâce à une pédagogie qui accordait une grande place à l'écriture de textes ?

Il n'y a rien d'étonnant dans ce lien entre écriture et lecture. Quand l'enfant est en situation d'émetteur, pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, il est conduit à s'approprier le langage écrit dans toutes ses dimensions : plan des idées, phrases successives énoncées dans un oral lettré (pour être écrites), segmentation de celles-ci en groupes de mots et en mots et de ceux-ci en morphèmes et syllabes, formation des lettres… Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup ! C'est absolument évident. Mais est-ce tout simplement possible ?

Écrire beaucoup dès la GS, oui mais comment ?

Pour cela, il convient de favoriser des situations de production d'écrits où, dès le premier jet, les élèves peuvent aboutir à un écrit lisible et communicable, ne nécessitant qu'un minimum de corrections orthographiques. La solution : *faire produire quasi quotidiennement des textes courts*, voire très courts. Avant de pouvoir se lancer dans des longs métrages, les cinéastes se sont frottés longtemps au court-métrage. Avant de composer des symphonies, la sonate est une étape formatrice quasi obligée. Pourquoi en irait-il autrement pour produire des textes à l'école ?

Voici des exemples de textes courts, voire très courts, qui ont été engendrés à partir de ce que j'ai appelé « situations génératives »[22] :

• En GS, vers le mois de mars : « *Julie a 3 poissons rouges* », « *Kader a 2 chats noirs* », « *Enzo a 2 chiens blancs et 1 tortue* », etc. Ces microtextes ont été créés et illustrés dans la journée. On devine de quelle manière si on sait qu'il y a dans la classe un trombinoscope des élèves, des glossaires illustrés dont celui des animaux et celui des couleurs, un dictionnaire des premiers nombres. Certains enfants ont commencé par l'illustration, qui leur a ensuite servi d'aide-mémoire pour la mise en mots. Ces fictions ont été ensuite imprimées et assemblées pour former un album.

• Autre exemple, toujours en GS, celui de l'autoportait :

Je m'appelle ……(prénom et nom) .
Je suis une fille/un garçon.
J'ai les cheveux …… et les yeux …… .
Je suis né(e) le…… .

---

[21] Cette partie emprunte plusieurs passages d'un article intitulé « Faire écrire, une urgence pédagogique et sociale », paru dans *Le Nouvel éducateur*, revue de l'ICEM Mouvement Freinet, spécial « Refondation », n° 212, avril 2013.

[22] Ouzoulias A., 2004, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier », in Toupiol G. et Pastor L., dir., *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire*, Retz et FNAME. Voir aussi : Ouzoulias A., 2011, « Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ? », *Dialogues*, revue du GFEN, numéro spécial, novembre, 17-27.

J'habite à …… .

Ce texte est construit de façon progressive, de semaine en semaine. On pourra ajouter, progressivement, d'autres rubriques qui seront complétées à l'aide d'autres glossaires illustrés :

J'aime bien manger …… . Je n'aime pas …… .
J'aime bien jouer à/au ……..
Quand je serai grand(e), je serai …… … . Je voudrais apprendre à …… . ",
Mon histoire préférée c'est …… . (les élèves vont copier le titre sur la couverture du livre correspondant).

Etc.

• Au CP, voici ce qu'en ZEP, une élève écrit vers la mi-octobre (alors qu'elle ne sait pas lire) :

La vache bleue

Une vache bleue
Qui chantait dans l'école,
Je l'attrape par les cornes,
Je la montre à ces messieurs.
Ces messieurs me disent :
" Trempez-la dans le yaourt
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un dromadaire tout chaud !"

On devine comment les enfants de cette classe ont pu reparamétrer la comptine de la souris verte en partant de sa structure affichée au tableau et photocopiée pour chaque enfant (les éléments à changer ont été barrés par l'enseignant), de sa connaissance « par cœur » du texte d'origine et des glossaires correspondants. Ce travail a pu bénéficier de l'intervention d'un maitre surnuméraire et a duré une semaine jusqu'à l'impression des textes. Les deux enseignants ont étayé le travail des élèves les moins assurés. Mais le résultat est là et presque tous les élèves sont capables de *redire* leur comptine, leur texte sous les yeux ! Dans quelques semaines, c'est avec un plaisir évident qu'ils sauront effectivement la *relire*.

• Autre exemple, en partant de l'album de Claude Boujon, *Bon appétit, Monsieur Lapin !*[23] une classe de CP, plus tard dans l'année, écrit un *Bon appétit, Madame Girafe !* : « *Madame Girafe n'aime plus les feuilles d'acacia. Elle quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de ses voisins.* » À la fin survient une lionne, qui n'arrive qu'à lui croquer la queue… « *Comme les feuilles d'acacia font pousser les queues des girafes, elle s'en prépare une grande marmite. Elle trouve ça très bon. Bon appétit Madame Girafe !* »

• Au CE1, au mois de juin, d'après la fourmi de Desnos, voici ce qu'un groupe de trois enfants a écrit :

L'abeille

Une abeille gentille
Qui joue avec 10 billes
Ça n'existe pas, ça n'existe pas

Un moustique américain
Qui achète des parfums
Ça n'existe pas, ça n'existe pas

[23] 1987, L'école des Loisirs.

Un phasme qui jongle
En se coupant les ongles
Ça n'existe pas, ça n'existe pas

Un papillon qui dit non
Et qui écrit son nom
Ça n'existe pas, ça n'existe pas

Et pourquoi pas ?

• Autre exemple, valable pour tous les niveaux de classe au-delà du CP : on part des *Petits riens* (puis, si l'on veut, des *Petits délices)* d'Elisabeth Brami et Philippe Bertrand.[24]

Apprendre à écrire des textes courts pour pouvoir rédiger des textes longs

Dans toutes ces façons d'écrire, on reconnait les traits caractéristiques des situations oulipiennes[25]. L'avantage est évident : les élèves n'ont pas à se préoccuper de la cohésion textuelle, largement prise en charge par la situation. La mise en mots est quasiment déjà planifiée. Et pourtant chacun va pouvoir produire un texte personnel et faire preuve d'imagination et de créativité dans un temps de production court et bien rythmé.

Outre les albums à structure répétitive et les poésies, le journal des apprentissages (« *Cette semaine, j'ai appris à/que…* »), les textes fonctionnels, les faits divers, les documentaires, les comptes-rendus d'expérience, se prêtent bien à ce mode de production où il suffit de reparamétrer une structure. Au total, on vise ainsi *une abondance de textes* produits par tous les élèves tout au long de la scolarité primaire.

Cette base solide rend possible l'introduction progressive de situations plus ouvertes : récits de vie personnels, correspondance scolaire, compte rendu d'une sortie ou d'un spectacle pour un blog, textes libres, etc. On renforce cette dynamique en socialisant et en valorisant ces écrits de manières diverses selon les classes : journal mensuel, journal mural, exposition thématique, spectacle poétique, recueil de textes pour les parents, blog, présentation d'albums-maison dans les classes des plus petits…

Certes, il reste encore aux enfants à apprendre à rédiger des narrations longues et à se frotter à la fiction. Mais ces objectifs ne peuvent guère se poursuivre sans une capacité, construite parallèlement, à écrire aisément les autres type de textes, plus faciles d'accès. L'enseignant et les élèves peuvent alors se concentrer sur les problèmes spécifiques — très ardus — de ces narrations et fictions, dans le prolongement des lectures littéraires : les choix énonciatifs, la continuité et l'intérêt du récit, le plan des événements et celui de la psychologie des personnages (ce qu'on en dit, ce qu'on tait, ce qu'on laisse deviner au lecteur…), la cohérence textuelle, etc. Ici, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à écrire, mais d'apprendre à rédiger en anticipant les réactions des destinataires. Cet objectif ambitieux, qui court encore au

---

[24] Coffret de deux albums, Seuil-Jeunesse, 1995. On trouve plusieurs autres exemples de situations génératives praticables de la GS au CE1 dans Ouzoulias, 2004, 2011 (voir note 19) et dans les compléments PDF de Ouzoulias A., 2008, mallette *Prévelire (Prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture – cycle 2)*, Retz.

[25] Pour le cycle 3, voir par exemple les ouvrages de Yak Rivais et notamment *Pratique des jeux littéraires en classe* (Retz, 1993) et les outils proposés par Bernard Friot : http://www.bernardfriot-fabriqueahistoires.com/). Voir aussi, pour les CM et le collège, son superbe *Agenda du (presque) poète,* chez Lamartinière Jeunesse. Voir aussi (un régal !) Fournel P. et Placin L., 2010, *Le Petit Oulipo*, Rue du Monde. On ne manquera pas non plus de s'intéresser aux haïkus, dont les trois vers ne font pas que libérer l'imagination des élèves mais changent l'ambiance de la classe.

collège, au lycée et bien au-delà, est impossible à atteindre si les élèves ne parviennent pas à écrire avec aisance des textes courts.

Pour refonder la pédagogie de l'écrit, mettre « la main à la pâte »

En sciences, on veut que les enfants mettent « la main à la pâte » ; c'est devenu un axiome pédagogique ! Il vaut aussi pour la pédagogie de l'écrit. *Avec l'écriture de textes courts, praticables par tous les maitres et par la quasi-totalité des élèves dès la GS, il devient possible de déboucher en très peu de temps sur des textes de qualité.* On cesse ainsi de « tourner en rond » : on n'attend pas que les élèves, à l'aide de dictées, de listes de mots à mémoriser, d'exercices de grammaires déconnectés des enjeux de la production, etc. sachent écrire des mots et des phrases avant d'écrire de petits textes.

Comprenons-nous bien, il ne s'agit pas d'exclure de la classe le cahier, le classeur, ni même les exercices et les moments de réflexion individuelle et collective sur la langue. Pas du tout ! Il s'agit d'accompagner de façon vivante des savoir-faire qui se construisent à travers la production de textes. Et c'est bien en procédant ainsi que l'on va plus vite à une authentique expertise.

Il faut pouvoir faire écrire les élèves de la GS au CM2, régulièrement, tous les jours ou presque et leurs écrits doivent être d'emblée lisibles et communicables. Sinon, on s'embarque dans un parcours très exigeant et guère praticable par la plupart des maitres et des élèves à coups de jets successifs visant principalement la mise en cohérence (cohérence textuelle, séries anaphoriques, temps des verbes, etc.), puis la reprise de l'orthographe. Au bout du compte, trois ou quatre séances, parfois au-delà de la semaine, quand ce n'est pas davantage, se sont passées depuis le lancement de l'activité et les enfants ont l'impression d'avoir beaucoup travaillé et raturé sans avoir forcément abouti à quelque chose de satisfaisant. *La classe s'enferme ainsi dans un système autobloquant*. L'intérêt des enfants pour la production de textes décline graduellement. Très vite, ils ressentent l'atelier d'écriture comme un pensum. Quand le maitre annonce qu'on va écrire un texte, il n'y a pas d'ovation dans la classe, loin de là… Le maitre lui-même perd son enthousiasme et les occasions de faire autre chose de plus motivant marginalisent peu à peu la production de textes. Au bout du compte, tout cela ne laisse pas de très bons souvenirs et, à leur corps défendant, les enseignants hésitent à mettre en place des ateliers d'écriture.

Il faut rompre avec les démarches qui nous mènent dans ces impasses. Un autre monde est possible…

Se pose maintenant la question de la qualité orthographique de ces textes : comment déboucher « *en très peu de temps* », sur des « *textes lisibles et communicables* » c'est-à-dire n'exigeant pas de trop nombreuses corrections orthographiques. On va le voir dans l'article suivant. Dans ce domaine de l'orthographe aussi, un autre monde est possible…

Un quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial

Les résultats de l'école française dans ce domaine sont alarmants. Les performances des élèves se sont littéralement effondrées dans les vingt dernières années. C'est ainsi que le niveau des élèves de 5^{e} de collège en 2007 était similaire à celui des élèves de CM2 de 1987 !

Et le niveau des élèves de ZEP de 3e marquait une baisse plus dramatique encore, de 4 années environ [26] !

Or, l'orthographe est cruciale pour faciliter l'acquisition des connaissances dans toutes les disciplines qui recourent fortement à l'écrit et elle est déterminante pour l'ensemble de la scolarité au-delà du CM2. Mais il faut commencer par souligner que, si l'orthographe sert bien sûr à écrire, en fait, elle sert principalement à lire de manière véloce et efficace et, pour le jeune lecteur, à enrichir plus aisément son vocabulaire à travers ses lectures. Contrairement à des affirmations très répandues, l'orthographe n'est pas un domaine d'apprentissage mineur à l'école. Elle constitue, notamment pour les enfants des milieux populaires, une compétence cruciale pour bénéficier pleinement de l'enseignement prodigué à l'école, au collège et au lycée.

Une bonne orthographe assure une lecture efficace et véloce [27]

De bonnes connaissances orthographiques rendent possible une identification directe des mots donnant un accès immédiat à la signification portée par le contexte[28]. Chez le lecteur habile, c'est cette voie orthographique (dite aussi « directe ») 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 bêl émrôd dan sa min é, passiaman,*
> *l'opsêrva d'in euy ki parêssê seului d'in ékspêr.*

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'a obligé à utiliser systématiquement le décodage (transformation des fragments écrits en formes sonores et interprétation de celles-ci sous forme d'une énoncé sensé). Cette procédure est plus séquentielle et beaucoup plus lente 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 fisse 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

---

[26] Manesse D., en collaboration avec Begin C., 2009 « L'orthographe des adolescents : le cas des élèves en grande difficulté au collège », *Langage et pratiques* n° 43, p. 19-29. Voir aussi : Manesse D. & Cogis D., 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* ESF. Notons toutefois que la baisse des performances observée par ces deux chercheuses touche principalement la morphosyntaxe : marques du féminin, du pluriel (s, x, ent) et distinction er/é, etc.; elle n'affecte que légèrement l'orthographe lexicale.

27 Le passage qui suit reprend en grande partie un article paru en 2011 sur le site Eduscol : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

[28] 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.). Si le sujet doit prononcer ces signes, la prononciation n'est alors pas construite « par morceaux », par décodage, elle est immédiate, comme dans cette phrase arithmétique : « 5 + 3 = 8 ».

l'orthographe loufoque, il doit donc inhiber ses connaissances orthographiques, ce qui rend cette situation plus difficile que la précédente[29].

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 aussi 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 confèrerait 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 sujet[30]. Ainsi, sur plusieurs centaines d'élèves de 3e et de 6e années, Bruck & Waters[31] trouvaient certes des sujets faibles en orthographe et bons lecteurs (en compréhension), mais elles ne trouvaient aucun sujet qui, ayant de bons résultats en orthographe, fût mauvais lecteur (en compréhension). Dès lors, lorsqu'un enseignant accorde insuffisamment d'attention à l'orthographe de ses élèves, bien sûr, certains deviendront quand même de bons lecteurs mais s'il y est particulièrement attentif, ils le deviendront tous ou presque. Plus récemment, Suchaut & Morlaix[32], 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 (compréhension en lecture, capacités rédactionnelles, enrichissement du vocabulaire, etc.).

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 orthographe[33]. Concluons en tout cas sur ce point avec Linea Ehri : « *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose* »[34].

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*

---

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

[30] Voir par exemple : Rieben L., Fayol M. & Perfetti C., 1997, *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé . Voir aussi Fayol M., *L'acquisition de l'écrit*, Collection *Que sais-je ?*, PUF, 2013,

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

[32] 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.

[33] Sur le « niveau » en lecture, voir Baudelot & Establet, 2010, *L'élitisme républicain. L'école française à la lumière des comparaisons internationales*, Seuil, qui analysent les résultats des épreuves PISA-2009 et Ouzoulias (2008) qui analyse ceux de PIRLS-2006 : « M. Darcos, maitre en déclinologie », *Café pédagogique*, http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/ouzouliasdeclinologuesmentent.aspx

[34] In Rieben L., Fayol M. & Perfetti C., 1997, *op.cit.*

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 opportunités de découvrir des mots nouveaux et plus ils améliorent leurs habiletés de lecteurs. Soulignons aussi qu'à partir du CE2, sur l'ensemble des mots nouveaux dont les enfants acquièrent la signification, *les trois quarts, et progressivement plus, sont rencontrés en lecture.*

L'efficience 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 ambiguïtés engendrées par les homophones*. Soit un élève qui connait 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 récipient, ni le bond).

S'il connait 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 : tout en prenant en compte le contexte syntaxique (c'est un adjectif) et le contexte sémantique (idée d'un défaut de jugement), il peut écarter d'emblée les significations parasites portées par les homophones plus fréquents (ce n'est ni le récipient, ni le bond).

Soit, en revanche, un élève qui ne connait pas l'orthographe des mots *seau* et *saut*. Ceux-ci, de même que *sot,* étant pour lui visuellement indistincts, il est devant autant de significations possibles, ce qui favorise la survenue de faux-sens ou de contresens, surtout s'il ne connaît pas le mot « sot » à l'oral. Seul le contexte peut lui permettre de saisir les significations différentes. En l'occurrence, il faut donc à cet élève un contrôle renforcé sur l'élaboration du sens de la phrase orale correspondante pour écarter les significations parasites et saisir qu'il est devant un mot nouveau pour lui. On est en droit de penser que ce cout 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 morphologiques[35], il s'agit là de *la voie la plus féconde d'enrichissement du vocabulaire en*

[35] Cellier M. rappelle que 80 % des 35 000 mots du *Robert méthodique* sont des dérivés morphologiques, proportion tirée d'une étude de Rey-Debove J. (1984). De plus, à mesure que les élèves avancent dans leur

lecture. Cette forte proportion de dérivés a ainsi conduit des chercheurs et des pédagogues à expérimenter un enseignement de la morphologie lexicale dès le CP[36], pensant qu'il améliorerait fortement l'efficacité des élèves en lecture dès le traitement des mots écrits[37].

Au-delà du CP, bien au-delà, 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 connait 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'orthographe

L'appropriation de l'orthographe lexicale ne repose pas sur les mêmes processus psychologiques que le développement de l'habileté dans les traitements morphosyntaxiques[38]. Dans le cas de la morphosyntaxe et des flexions verbales (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 apparait 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, il y a celui de la répétition des rencontres avec l'orthographe correcte (en lecture et, surtout, en écriture). 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 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 la mémorisation des mots écrits est d'autant plus facile que le matériau est analysé, relié à d'autres connaissances et organisé.

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.[39] L'analyse graphophonologique permet en effet de repérer les graphèmes *m* et *on*, qui sont incontournables. Elle permet de comprendre aussi que *ai* représente [e] 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

---

scolarité, la densité des dérivés morphologiques augmente dans les textes qu'ils lisent. Voir Cellier M. 2008, *Guide pour enseigner le vocabulaire*, Retz.

[36] Par exemple, Gombert JE et al., 2010, *Croque-lignes, Méthode de lecture CP*, Nathan.

[37] De multiples recherches le montrent. Voir par exemple les études citées par Colé P. & Royer C., 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 dir. de Valdois S., Colé P. & David D., Solal, Marseille.

[38] Voir les analyses de Cogis D., 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, de Fayol M. & Jaffré JP, 2008, *Orthographier*, PUF et de Chervel A., 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz.

[39] Voir Ehri L., 1989, « *Apprendre à lire et à écrire les mots* », in Rieben L. & Perfetti C., *op. cit.*

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 français[40], *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 : ***mai****son* comme ***mai***, ***mai****tresse*, *se****mai****ne*, ***ma****irie*… *maison* peut devenir à son tour une matrice analogique pour *saison*, *raison*, *comparaison*… Ainsi, plus le sujet connait 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 extrêmement risquée : laisser inventer l'orthographe en écriture

Les enseignants ont un gros problème à résoudre : favoriser le développement de l'orthographe des élèves tout en les faisant écrire beaucoup. Or, en situation de production de texte, comme les élèves doivent surtout se concentrer sur les idées, le plan et la cohérence textuelle, il semble évident que si on leur impose simultanément le contrôle de leur orthographe, ils sont menacés de « surcharge cognitive ». On conclut ainsi en général en formation initiale et continue qu'en situation d'écriture, il faut décharger les enfants de l'orthographe lors d'un « premier jet ». 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 : « *Si vous avez un doute, vous pouvez écrire comme vous entendez*.[41] *Nous ferons la toilette orthographique de vos textes à la fin*. »

Disons-le d'emblée, ces pratiques sont extrêmement 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 psychologique pour des mots peu fréquents. Leur maitrise de l'orthographe se trouve localement déstabilisée à la lecture des travaux de leurs élèves dont l'orthographe lexicale est mal assurée. C'est ce même phénomène que nous ressentons devant des mots imprimés (*traffic* ; *accompte* ; *algorythme*…) dont l'orthographe est erronée. Or les interférences sont d'autant plus déstabilisatrices pour les élèves qu'ils sont novices en orthographe.

L'erreur d'orthographe lexicale ne peut que nuire à la mémorisation du lexique orthographique. 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

---

[40] Catach N., 1980, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Nathan.

[41] D'une maitresse à ses élèves de CE2 : « *Si vous avez un doute,* ***écrivez avec les oreilles*** (sic) *; on reverra l'orthographe après* ».

l'apprentissage. Les « ateliers de négociation orthographique », s'ils ne concernent que la morphosyntaxe, sont ainsi une bonne manière de développer l'orthographe.[42].

L'erreur lexicale ne serait pas si pénalisante 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 maitres devant la réitération des projets d'écriture. Cette pratique engendre pour beaucoup d'élèves un retard dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, parfois aux confins de la dysorthographie, ce qui peut les maintenir dans une lecture peu véloce et à faible rendement sémantique. Et dès le cycle 2, les élèves tendent ainsi à automatiser une procédure d'écriture : « *J'encode à partir des « sons », le maitre me corrige, je recopie* ». Il faudra alors une myriade d'exercices jalonnant *un long parcours de rééducation*, parfois au-delà du bac, pour parvenir à remédier aux difficultés orthographiques de nombre de ces élèves. On peut l'affirmer avec certitude : *l'orthographe lexicale 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 nouveaux rencontrés en lecture. 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*, à *aig*… ? Et comme les besoins orthographiques des élèves touchent de très nombreux mots et des expressions comme *on est allé*, *l'an prochain*, *l'anniversaire*… qui ne sont pas accessibles dans un dictionnaire classique là où les cherchent parfois les élèves (*nétallait*, *lanprochin*, *la niversère*), l'usage de celui-ci entrave plutôt qu'il ne libère la production du texte.

Ce n'est 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 s'y intéressant dans un second ou troisième jet et autrement qu'en utilisant le dictionnaire. C'est même possible dès le début du cycle 2, avant même 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 (ci-dessous) en soulignant qu'il s'agit dans les deux cas d'un premier jet de deux élèves représentatifs de leur classe[43].

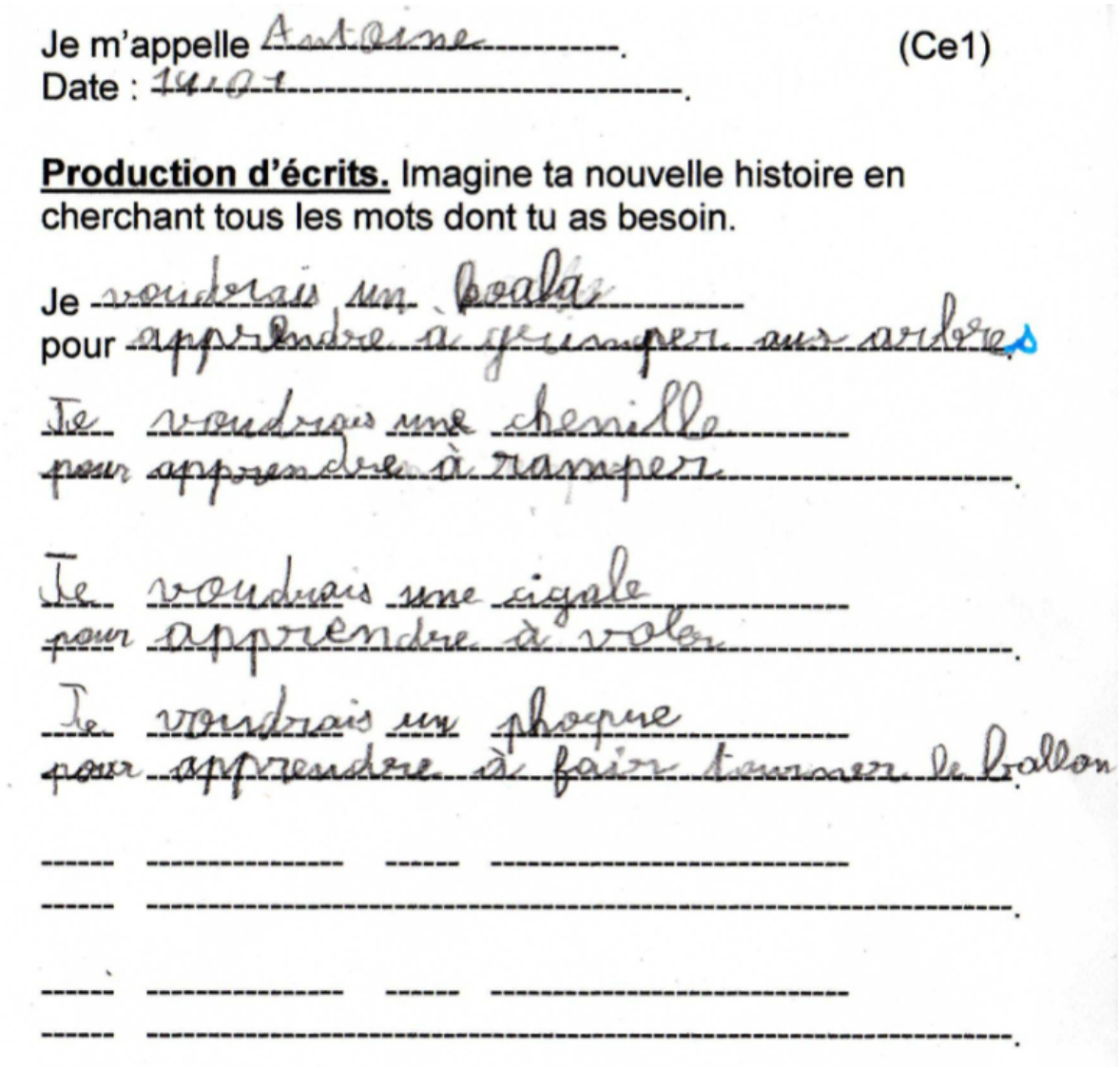
Figure 1 : Antoine, CE1, 14 janvier.

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

---

[42] Sur l'erreur d'orthographe lexicale, voir Brissiaud R., 2006, « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture », article en ligne sur le site des *Cahiers Pédagogiques* : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2174.

[43] Merci à l'enseignante de cette classe, Valérie Seyve, qui m'a autorisé à publier ces travaux. Précisons que l'école scolarise des enfants venant d'un secteur HLM et d'un secteur pavillonnaire.



Je m'appelle Antoine. (Ce1)
Date : 14 mai.

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

Je voudrais un koala
pour apprendre à grimper aux arbres.

Je voudrais une chenille
pour apprendre à ramper.

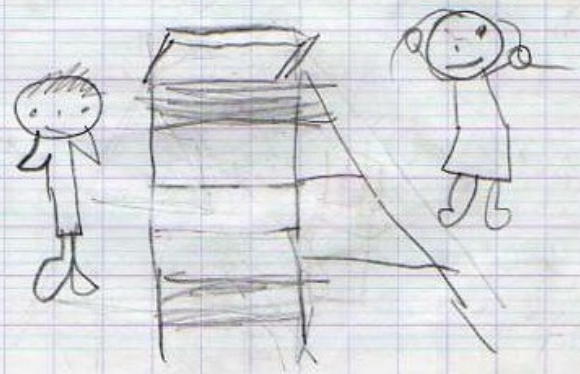
Je voudrais une cigale
pour apprendre à voler.

Je voudrais un phoque
pour apprendre à faire tourner le ballon.

NB : L'enseignante est intervenue sur ce premier jet dans la première phrase pour ajouter un S à *arbre*. Elle a omis d'ajouter un *e* à « fair » dans la dernière.

Figure 2 : Tannina, CE1, 9 mai. Récit de vie.

9/05 Lundi 5 mai, nous sommes partis à Chartres en car pour danser au théâtre pour le festival « Danse au cœur. » Quand nous sommes arrivés, nous avons goûté dans un petit parc à côté du théâtre. Ensuite, nous sommes allés voir deux chorégraphies d'autres classes. Puis, nous nous sommes préparés dans les loges du théâtre. Et nous avons dansé devant beaucoup de spectateurs. Après, nous avons pique-niqué dans le jardin de l'Évêché.



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*.

L'enseignante, dans la lignée des recherches de Rieben et al.[44], suivant les préconisations de pédagogues comme De Keyzer[45] ou Daumas & Bordet[46], a élaboré, pour ses élèves et avec eux, depuis le CP, 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'entrainement[47], des courts récits de vie personnels ou collectifs et des situations d'écriture génératives, un journal des apprentissages (par exemple : « *Aujourd'hui, j'ai appris que l'ours blanc mange des phoques* »), etc., ses élèves sont conduits à utiliser intensément leurs outils pour écrire de sorte qu'ils en ont une connaissance approfondie. À la fin du CE1, ce dictionnaire vivant (textes, listes et glossaires) contient jusqu'à 1500 mots, soit environ 95 % des mots dont ils ont besoin en situation d'écriture.

Lorsqu'ils écrivent, ils sont fermement 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 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'expert[48]. 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 maitre (ou à mes camarades s'ils le connaissent).*

Dans certains classes, dès la fin du CE1, les élèves utilisent des dictionnaires orthographiques (à entrée phonologique). L'un d'eux est particulièrement efficient : *Euréka*.[49]

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 maitre. 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 la suite de leur texte et ils lèvent la main pour appeler l'enseignant. Certaines classes utilisent aussi des cubes bicolores, verts et rouges, qui

---

[44] Rieben L., Meyer A. & Perregaux C., 1989, « Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots », in *L'apprenti lecteur*, sous la dir. de Rieben L. & Perfetti C., Delachaux et Niestlé, Neufchâtel.

45 De Keyzer D. & 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.

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

47 Par exemple la « dictée-recherche » décrite dans Ouzoulias, 2004a, op. cit. (note 19), la « dictée sans erreur » décrite dans Ouzoulias A., 2004b, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture)*, Retz. La dictée sans erreur a fait l'objet d'une étude scientifique par JP Fischer chez des élèves de cycle 3 (Fischer J-P, 2006, « La dictée sans erreur », *Psychologie et éducation*, n° 3, pp. 43-59).

[48] Nous reprenons ici le terme d'*habitus* dans ce contexte à Sémidor P., 2011, « La genèse d'un habitus orthographique : un objectif pour l'enseignement de l'écriture au CP ? », in *Spirale,* n° 47, Lille.

[49] Demeyère J., 2007, *Euréka*, De Boeck, Bruxelles. Il contient l'orthographe des 5 000 mots les plus fréquents (non leur définition). Il peut donc être utilisé tout au long de la scolarité primaire et même au-delà. Il existe d'autres dictionnaires orthographiques faciles à utiliser. Citons les *Répertoires orthographiques* de PEMF et notamment, pour le cycle 2, *Chouette, j'écris !* et *Mes mots*.

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.

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 toutes sortes 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*, 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. Ils 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 ?* » (dans une classe de CM1). D'où la relation analogique avec *habillage*, *coquillage*, *maquillage*, … mais aussi avec *fille*, *bille*, *quille*… et la relation morphologique avec *grille*, *grillagé*… voire étymologique avec *gril*, *griller*, *grillade*… Il arrive parfois qu'on puisse aussi utiliser un moyen mnémotechnique, par exemple ici : le i et 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 eux aussi 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 se**mai**ne du mois de **mai**, le **mai**tre va de sa **mai**son à la **mai**rie avec un bouquet, **mai**s c'est du **maï**s* »).

Remarquons enfin qu'au CP, lorsque la quasi-totalité des enfants ont découvert le principe alphabétique et pour renforcer et accélérer l'apprentissage des relations graphème-phonème, les enseignants éprouvent souvent le besoin de faire écrire leurs élèves dans un contexte où la priorité est accordée à la plausibilité de la graphophonologie. L'enseignant peut alors proposer des séances durant lesquelles les élèves sont invités à encoder des onomatopées[50] ou des pseudomots, par exemple les noms propres des animaux d'un cirque imaginaire ou d'une ferme fictive inventés par l'enseignant en fonction de la progression graphophonologique en cours. Cette façon d'exercer les compétences graphophonologiques permet d'entrainer

[50] Voir des exemples avec dessins des scènes correspondantes dans la mallette *Prévelire*, Ouzoulias, 2008, *op. cit.* (note 21).

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 les mots ne sont ni des bruits ni des noms propres de fiction.

Reconstruire un enseignement de l'orthographe

La démarche qui vient d'être décrite fait l'objet d'une recherche-action dans plusieurs écoles de la ZEP des Mureaux (Yvelines) depuis plus de deux ans[51]. Les résultats, parfois spectaculaires, qu'obtiennent les maîtres qui participent à cette recherche dans leurs classes de GS, CP, CE1 et CE2 ne peuvent que les encourager dans cette voie.

Leur démarche et leurs outils s'inspirent tout particulièrement de ceux qu'a mis au point Danielle De Keyzer[52]. Les principes qu'ils cherchent à suivre peuvent être résumés ainsi :

1. Les apprentissages s'appuient sur *une pratique intense et régulière de l'écriture de textes*, dès le CP (et même, dès la GS) : tous les jours, les élèves écrivent des textes divers, très souvent des textes courts pour lesquels les maîtres empruntent les démarches oulipiennes, ce qui permet de se reposer sur des structures existantes et évite ainsi d'aborder de front, dans les mêmes séances, l'apprentissage de la cohérence textuelle et celui de la langue.
2. *Les élèves sont invités à ne pas inventer l'orthographe des mots* (apprentissage du doute orthographique) et à utiliser des outils ergonomiques (donc pas le dictionnaire classique) : glossaires illustrés, textes-référence, puis glossaires thématiques et, dès la fin du CE1, dictionnaires orthographiques à entrée phonologique. C'est là une première différence importante avec les autres conceptions. Il s'agit aussi de former dès le début un habitus de scripteur expert. Si nécessaire, c'est le maître qui « dépanne ».

   Dans toute la mesure du possible, dans une même école, les enseignants des niveaux de classe successifs s'efforcent d'intégrer les outils successivement élaborés dans les classes précédentes, tout en les étoffant. Il s'agit de favoriser la continuité des apprentissages et l'autonomie des élèves.
3. Comme il reste des erreurs (le plus souvent, elles ne sont pas encore perçues comme telles par les élèves), c'est le maître qui corrige les travaux des élèves. Dès la fin du CP, en général, il n'y a pas besoin d'un second jet pour améliorer l'orthographe.
4. Quand une même correction commence à être perçue comme récurrente par les élèves, l'enseignant leur demande de rechercher dans leurs textes imprimés ou corrigés des occurrences des variations orthographiques en jeu et de construire des listes analogiques (exemple, en octobre au CP, les occurrences de et / est, puis de a / à, de on / ont, etc.). Après avoir appris, grâce à quelques exercices, à se servir de ces listes pour résoudre des problèmes similaires, les élèves sont invités ensuite à s'y référer pour déterminer si le mot qu'ils doivent écrire, par exemple pour « *son crayon [e] tout petit* », c'est *et* ou *est*. Avant toute théorisation (formulation d'une règle), l'enseignant favorise ainsi un *raisonnement par analogie fondé sur l'intuition de la langue.* Ces listes analogiques sont recensées sur des affichages collectifs et dans un cahier individuel d'observation de la langue qui complètent, en situation d'écriture, les outils évoqués au point 2. *L'apprentissage est ancré dans la pratique. Il en vient et il y retourne immédiatement.*

---

[51] Cette recherche-action, que je coordonne avec l'équipe de circonscription s'intitule : *Vers un enseignement renouvelé de l'orthographe lexicale et syntaxique à l'école élémentaire (du CP au CE2).* Elle est l'un des deux volets d'une recherche dirigée par Danièle Manesse, professeur en Sciences du langage, (GRAC, laboratoire DILTEC-Paris 3).

[52] De Keyzer D., 1999, *op.cit.* (note 45). Voir aussi le double DVD de l'ICEM *Apprendre à lire naturellement* : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/629.

C'est là une deuxième différence importante avec les autres conceptions.

5. Ce n'est que lorsque les enfants ont intériorisé et automatisé ce savoir-faire au cours des activités banales d'écriture que l'enseignant propose, bien plus tard donc, une situation qui les conduit à expliciter (théoriser) la notion sous-jacente et à construire une première conceptualisation « savante », par exemple au CE1 : « On écrit *et* entre deux noms, deux adjectifs, deux verbes. » *La théorisation n'est pas au départ de l'apprentissage, elle le couronne*. Elle lui donne tout à la fois une assise logique (on peut expliciter la notion), une valeur sociale (on accède à une notion partagée par les adultes) et une dimension institutionnelle (elle est inscrite dans les programmes).

   Soulignons en outre que *l'automatisation précède la conceptualisation savante* et non l'inverse. Si des enfants comprennent mal les notions en jeu (par exemple pour l'accord en nombre du verbe avec son sujet), le savoir-faire reste intact. Ces élèves continuent à accorder les GN (avec ou sans *s*), et les GV (avec ou sans *ent*) en s'appuyant sur des listes analogiques. Bien sûr, ils seront sollicités à nouveau, plus tard, pour comprendre ces notions.

   C'est là une troisième différence importante avec les conceptions plus classiques de l'apprentissage de la grammaire de phrase. Comme on le voit, celle qui est décrite ici s'inscrit explicitement dans la tradition pédagogique inaugurée par Freinet : les savoir-faire de la grammaire de phrase naissent des exigences de la pratique régulière de l'écriture de textes et c'est dans cette même pratique qu'il convient de les construire. Il s'agit de *se préoccuper dès le départ du problème cardinal du transfert des connaissances grammaticales dans la production de textes*.

6. *On distingue nettement les processus psychologiques liés à la morphosyntaxe et ceux liés à l'orthographe lexicale.* Dans le premier cas, il y a des *concepts* et l'on peut donc *discuter sur des problèmes* (par exemple dans la « phrase du jour »), car il est possible de faire valoir des preuves. Dans l'autre, hormis les dérivations possibles, il faut connaître des faits et on peut seulement *se poser des questions*. Ainsi, savoir si *tremble* prend *s* ou *ent* est un objet légitime de débat ou de négociation, mais non savoir si l'on écrit *tremble* ou *tramble*. Pour mettre les élèves à l'abri des *phénomènes d'interférence* (*tremble* ou *tramble* ?) qui retarderaient la mémorisation, l'enseignant évite d'exposer la classe à des écrits erronés lorsque l'erreur est du type *tramble* (erreur de graphème ou erreur d'orthographe lexicale). En revanche, il n'hésite pas à écrire au tableau — ou à donner à analyser sur fiche — des phrases comme « *les maison trembles sous le vent* » (erreurs d'orthographe grammaticale). De même qu'on distingue les deux types de processus, *il faut distinguer les deux types d'erreurs* : elles n'ont pas du tout le même statut psychologique. L'une est source potentielle de progrès, pas l'autre, qui peut même l'entraver.

   Concernant la morphosyntaxe et les homophones, *les unités qui servent à l'analyse ne sont jamais des mots isolés, mais des groupes de mots* ou des mini-phrases saisies dans les textes imprimés lus par les élèves ou dans ceux qu'ils ont écrits. C'est la condition du montage des séries d'exemples qui, seules, permettent de solliciter *l'intuition de la langue.*

Une spirale de réussite

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 : *il faut faire écrire abondamment les élèves dès le cycle 2 et dès la GS, et le faire d'emblée en prenant grand soin de l'orthographe*. 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 que leurs élèves sont très investis dans ces situations d'écriture et que cela influence positivement l'ambiance de classe : ambiance de travail et de coopération.

Quant aux compétences en écriture, les élèves sont 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 et écrivent avec plaisir ; 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 efficience et cette plus grande vélocité, 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 le début du CE2 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.

Oui, dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe aussi, un autre monde existe.

10 novembre 2013