

La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif

André Ouzoulias

IUFM de Versailles (école professionnelle de l'UCP),
département PEPSSE

Apprendre l'orthographe des mots et de manière systématique, une injonction passéiste, quand la fréquentation des textes devrait suffire ? Pas du tout, nous dit André Ouzoulias. Les recherches récentes nous invitent au contraire à revoir de près les façons d'aborder les premiers apprentissages lexicaux.

Danièle Manesse et Danièle Cogis ont mis en évidence une baisse sérieuse des performances des élèves français en orthographe dans les vingt dernières années¹. Malheureusement, ce sujet n'engendre pas les débats qu'il mériterait². Il ne mobilise pas de recherches très fournies en psychologie³ et en didactique. C'est dommage, car cela laisse les maîtres désarmés face aux difficultés des élèves. Malgré cela, nous tâcherons ici d'esquisser des réponses à trois questions : à quoi servent les connaissances orthographiques ? Comment les sujets mémorisent-ils ces connaissances ? Comment favoriser cet apprentissage à l'école ?

À quoi servent les connaissances orthographiques ?

Habituellement, la question de l'orthographe est abordée sous l'angle de la production écrite. Pourtant, si l'écriture du français, présente tout un ensemble de marques morphémiques (sot ≠ saut ≠ seau ... ; mètre ≠ mettre ≠ maître ... ; sept ≠ cette ≠ set ≠ Sète ...), c'est pour aider le sujet à saisir et traiter les informations *en lecture*. Illustrons-le en adoptant une écriture entièrement débitrice de la graphophonologie :

S'è so de fèr dé so dan dé so.

Le mètr va se mètr a sink mètr.

Lé sèt sèt de sèt tabl vièn de sèt.

Selon les psychologues cognitivistes, en reconnaissant *l'orthographe* des mots fréquents (sot, saut, seau, ...), le lecteur habile accède à leur *reconnaissance directe* (sans repasser par le décodage). Pour chaque mot, il obtient ainsi immédiatement trois sortes d'informations : sa signification, sa nature grammaticale et sa prononciation⁴. Autrement dit, les connaissances sur la morphologie facilitent l'accès aux significations des mots et aux traitements syntaxiques et ils accélèrent les traitements phonologiques. On peut donc dire que *la voie directe*, c'est *la voie orthographique*. Elle est la conséquence de la mémorisation d'un lexique mental (environ 40 000 mots chez le lettré) : plus ce dictionnaire mental est étendu, et plus la lecture est rapide (le sujet décode moins souvent) et efficace (l'accès aux significations des mots est plus immédiat).

¹ La baisse des performances en orthographe observée par D. Manesse et D. Cogis dans *Orthographe, à qui la faute ?*, ESF, 2007, touche principalement l'orthographe grammaticale : marques du féminin, du pluriel (S, X, ENT) et distinction ER/Ê ; elle n'affecte que légèrement l'orthographe lexicale. Plus généralement, sur l'efficacité de l'école française, voir le texte d'André Ouzoulias mis en ligne par le *Café Pédagogique* début mai 2008, M. Darcos, maître en *déclinologie* (<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/OuzouliasDeclinologuesmentent.aspx>).

² Citons cependant le récent ouvrage de André Chervel, 2008, *L'orthographe en crise à l'école*, Retz, quelques échanges sur le blog d'Éveline Charmeux, fin 2008 (<http://www.charmeux.fr/blog/>) et le forum Retz du 11 mars 2009, sur le thème « Enseigner aujourd'hui l'orthographe à l'école : mission impossible ? »

³ Voir toutefois Fayol M. et Jaffré J-P., 2008, *Orthographier*, PUF.

⁴ Via la phonologie associée au mot écrit entier (« phonologie adressée ») et non via le décodage syllabe à syllabe (« phonologie assemblée »).

Cette analyse conduit à pressentir que l'orthographe est cruciale dans le développement des capacités de lecture. C'est bien ce que montrent, les études sur ce sujet⁵ Ainsi, dans une recherche de 1990 aux USA, sur plusieurs centaines d'élèves de 3^e et de 6^e années, Margaret Bruck et Gloria Waters⁶ ne trouvaient aucun sujet qui, ayant de bons résultats en orthographe, fût mauvais lecteur (en compréhension). Plus récemment, Bruno Suchaut et Sophie Morlaix⁷, à partir d'une étude longitudinale, 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.

Si l'on souhaite améliorer l'efficacité de l'école dans le domaine de la lecture, les maîtres doivent donc consacrer une très grande attention à l'acquisition de l'orthographe : « Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. »⁸

Comment les élèves mémorisent-ils les connaissances orthographiques ?

Les mots écrits ne sont pas mémorisés comme des « images », sur le modèle des visages. Sinon, pour un même mot, il faudrait retenir autant d'images qu'il peut en présenter (par exemple : **train**, TRAIN, Train, *train*, ...) et nous aurions de sérieuses difficultés pour identifier des mots écrits présentant une apparence orthographiquement licite mais atypique (par exemple TrAiN). Il conviendrait donc de ne plus utiliser la locution « image orthographique des mots », souvent employée par les textes officiels, car elle entretient la confusion et laisse penser aux praticiens que la qualité de la mémoire orthographique serait tributaire d'une hypothétique mémoire visuelle des mots. En fait, la mémoire orthographique assimile chaque mot écrit sous une forme plus abstraite, son identité alphabétique, c'est-à-dire toutes les lettres qui le composent et dans l'ordre.

Parmi les facteurs qui favorisent cette mémorisation, il y a, bien sûr, 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.

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 arbitraires. En revanche, pour un sujet qui sait décoder, l'orthographe de ce mot se clarifie. L'analyse graphophonologique permet en effet de repérer les graphèmes M et ON qui sont incontournables. Elle permet de comprendre aussi que AI représente [é] 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 français⁹, il n'y a donc pas de connaissances orthographiques sans connaissances graphophonologiques, autrement dit, *pas de voie directe sans voie indirecte*.

Un deuxième type d'organisation est la relation d'analogie : **maison** comme **mai**, **maîtresse**, **semaine**, **mairie**... ou comme **saison**, **raison**, **comparaison**... 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.

⁵ Rieben L., Fayol M. et Perfetti C., 1997. *Des orthographes et leurs acquisitions*, Delachaux et Niestlé.

⁶ Bruck M. et 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 spellers », in Carr T. & Levy B., dir., *Reading and its development*, 161-206. San Diego Academic Press.

⁷ Suchaut B. et Morlaix S., 2007, « Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire », *Note de l'IRÉDU*, 07/1.

⁸ Linnea Ehri, dans le livre cité en note 5.

⁹ Catach N., 1980, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Nathan.

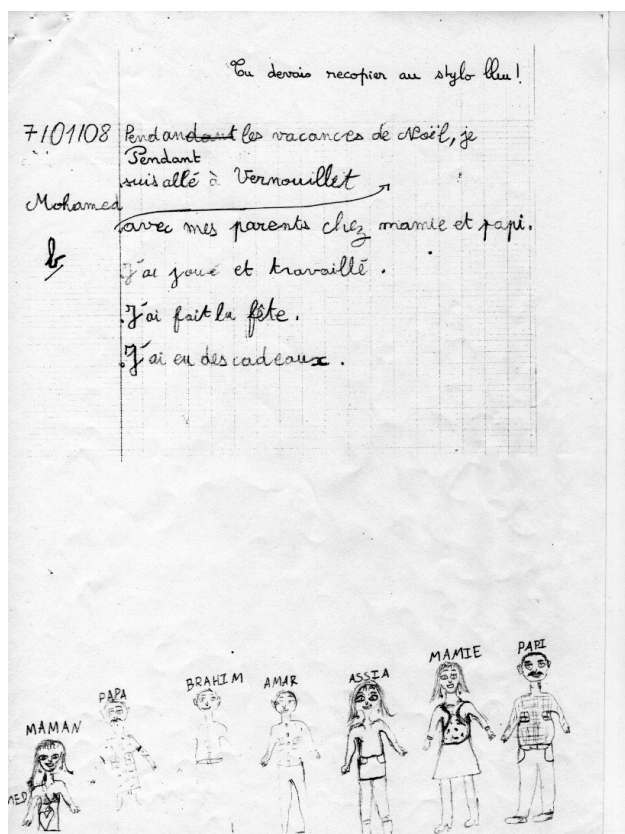
Comment favoriser cet apprentissage à l'école ?

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, il semble évident qu'il faille les décharger de l'orthographe. D'où des discours comme : « Ne vous préoccupez pas trop de l'orthographe, concentrez-vous sur le sens » ou comme : « Pour votre premier jet, si vous avez un doute, vous pouvez écrire avec les oreilles. La toilette orthographique de vos textes se fera à la fin. » Ces pratiques sont très risquées. En effet, si les erreurs orthographiques produites sont plausibles sur le plan graphophonologique (MÉZON par exemple), cela ne peut que perturber la mémorisation du patron correct. Le risque est en effet qu'en se donnant à concevoir, à écrire et à relire des formes inexactes, l'élève apprend implicitement ces erreurs et que cela nuise à la mémorisation du lexique orthographique.¹⁰

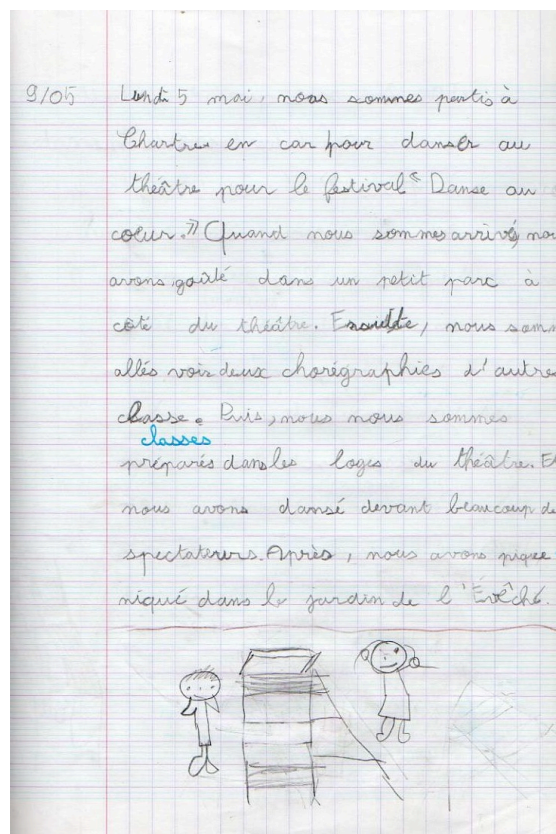
Mais ce ne serait pas si pénalisant si la lecture restait indemne. Or, il est vraisemblable que l'enfant qui a en tête le mot « mézon », repasse par le décodage pour identifier « maison » en lecture. Au bout du compte, le temps gagné au moment du « brouillon » se paie d'un temps de correction important et d'un retard dans l'acquisition de l'orthographe (soit aussi d'une lecture peu vélocité) et, du coup, de nombreuses heures de « rééducation » qui prendront la forme de leçons et d'exercices d'orthographe.

Il y a deux alternatives à cette pratique à hauts risques : éviter les situations d'écriture ou les gérer autrement. Nous ne dirons rien de la première... Mais avant de parler de la seconde, commençons par observer ces travaux d'élèves ordinaires de fin de cycle 2, scolarisés dans deux écoles de quartiers populaires (figure 1). Notons qu'il s'agit dans les deux cas d'un « premier jet ».

Figure 1 :



Mohamed, CE1, 7 janvier 2008.



Tannina, CE1, 9 mai 2008.

¹⁰ Voir Rémi Brissiaud, 2006, « L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture », article en ligne, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2174. Les enseignants sont bien placés pour comprendre ce phénomène de déstabilisation de leur orthographe au contact des erreurs... de leurs élèves.

Les enseignants de cycle 2 de ces écoles, dès le début du CP, suivant les recommandations de pédagogues comme Danielle De Keyzer ou Micheline Daumas¹¹, ont construit avec leurs élèves des outils d'autonomie : imagiers, glossaires illustrés, listes, textes-référence, etc. (on peut en amorcer la constitution dès la GS). Chaque jour, à travers des situations d'entraînement, leurs élèves sont conduits à utiliser ces supports intensément, de sorte qu'ils ont une très grande familiarité avec ces « outils pour écrire » (voir aussi les situations décrites dans Ouzoulias, 2004a et 2004b). À la fin du cycle 2, ce dictionnaire vivant peut contenir un peu plus de 1000 mots, les plus fréquents dans les textes des enfants, soit près de 90 % de leurs besoins orthographiques. Lorsqu'ils sont en situation de production, ils sont vivement incités à ne pas inventer l'orthographe des mots, à utiliser leurs « outils pour écrire » (plutôt que les oreilles !), à exercer le doute orthographique, et devant un mot-problème, sans autre recours, à demander qui saurait l'écrire (au CP et au début du CE1, très souvent, bien sûr, c'est l'enseignant qui le donne).

L'enseignant complète ce dispositif par des moments de structuration de l'orthographe, 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, PILLAGE, ... mais aussi avec FILLE, BILLE, QUILLE... et la relation morphologique avec GRILLE, GRILLAGÉ... et étymologique avec GRIL, GRILLER, GRILLADE... L'enseignant évite alors d'écrire des termes dont la prononciation est proche mais dont l'écriture est différente, comme PLIAGE ou VOYAGE, qui pourraient provoquer des interférences (« griage », « gryage »). On part toujours de ce qu'on voit. Il en ressort des listes analogiques, de familles de mots, voire des phrases mnémotechniques (exemple : « Chaque **semaine** en **mai**, le **mair**e va de sa **maison** à la **mairie** avec un bouquet, **mais** c'est du **maïs** »).

Nous avons bien conscience que ces recommandations sont éloignées de celles qui sont le plus souvent formulées en formation. On dira peut-être qu'on ignore là le « statut positif de l'erreur ». Soyons clairs : en fin de cycle 2, les enfants commencent à pouvoir repérer leurs erreurs, les interpréter et les corriger par eux-mêmes pour tout ce qui concerne l'orthographe dite grammaticale. Pour celle-ci, on peut et, plus encore, on doit être « constructiviste ». Le problème est radicalement différent pour l'orthographe lexicale : comme celle-ci ne peut pas se déterminer a priori par un raisonnement, la démarche appropriée ne peut pas être la même. Elle consiste d'une part à réduire le plus possible les occasions de produire des erreurs ou de les rencontrer et d'autre part, à construire les connaissances orthographiques en analysant comment les lettres du patron orthographique correct représentent sa phonologie (via les graphèmes ou les analogies) et sa morphologie.

Les maîtres qui organisent le travail de leurs élèves selon cette méthodologie constatent que ceux-ci sont très performants en orthographe en production libre, qu'ils écrivent abondamment, qu'ils perdent peu de temps en corrections diverses, qu'ils n'ont guère besoin de leçons d'orthographe... Mais 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.

Voir aussi :

Ouzoulias A., 2004a, *Favoriser la réussite en lecture : les MACLÉ (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture)*, Retz, 2005.

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

¹¹ Daumas M. et Bordet F., 1990, *L'apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan. De Keyzer D., 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : la méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants*, Retz-PEMF.