

Au-delà de l'automatisation des compétences de base qui permettent de se confronter à des mots inconnus, de lire, relire et s'assurer que la lecture est correcte, l'observation, l'analyse et la mémorisation d'éléments récurrents dans les formes **orthographiques lexicales et grammaticales** des mots sont essentielles pour construire l'autonomie en lecture. Elles constituent de premières activités qui, tout en permettant d'accéder au sens, s'intéressent **au fonctionnement de la langue. La structuration d'un vocabulaire qui s'enrichit** est également fondamentale dans ce processus. Enfin, d'autres habiletés se développent grâce à **un enseignement explicite de la compréhension** qui, avec le guidage du professeur et l'appui des pairs, construit des stratégies efficaces pour l'apprenti lecteur autonome.

De premières activités

À l'école maternelle, les élèves ont été conduits à développer des habiletés langagières dans le domaine de l'oral et de l'écrit, dans le cadre scolaire d'apprentissages et d'activités destinées à les engager à parler, écouter, réfléchir et essayer de comprendre. Au début du cycle 2, ils poursuivent ces apprentissages et la découverte du principe alphabétique se développe au CP en un travail incontournable sur le code. Les activités visant la maîtrise du fonctionnement du code phonographique sont régulières, quotidiennes et progressives. Ce sont des gammes indispensables pour que les élèves parviennent à l'automatisation de l'identification rapide des mots.

Néanmoins, pour soutenir cette identification, **une première observation du fonctionnement de la langue** est à mettre en œuvre car, lors d'une activité de lecture, la mémoire orthographique des mots est largement mobilisée parallèlement au déchiffrage. Un effet positif, significatif, du temps consacré à l'étude de la langue a été constaté sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. Ce résultat va dans le sens de travaux qui attestent de l'influence précoce des connaissances morphologiques et orthographiques sur l'apprentissage de la lecture. Ainsi, **la manipulation et la mémorisation de formes orthographiques** construit le lexique écrit des élèves et permet « *l'automatisation de certains savoir-faire [qui] est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension* »³⁵. **De premières activités en grammaire** contribuent également à la compréhension des textes lus, en prenant appui sur l'identification des éléments qui composent la langue, l'organisation de la phrase ou du texte. Elles conduisent à une expression juste et correcte sur le plan syntaxique et orthographique dans la perspective de mieux lire et mieux écrire.

Favoriser l'acquisition des bases de l'orthographe

L'acquisition de l'orthographe se fonde sur la compréhension et la mémorisation des régularités et prend appui sur une comparaison entre l'oral et l'écrit afin de repérer et d'utiliser tous les éléments qui ne s'entendent pas mais qu'il faut écrire.

« Les chercheurs considèrent que le système d'apprentissage de la lecture [...] est un système interactif composé de trois pôles : phonologie, sémantique et orthographe »³⁶. Apprendre à lire consiste en effet à créer des associations entre des représentations visuelles des mots (les représentations orthographiques) et les représentations phonologiques (la forme sonore) et sémantiques (le sens) de ces mêmes mots, déjà construites à l'oral pour un certain nombre d'entre elles.

Plusieurs approches et stratégies pédagogiques évitent donc trop de doutes orthographiques et une compréhension approximative et tâtonnante.

Cette attention portée aux régularités de la langue déjà initiée à l'école maternelle, se développe au CP sous la forme de nombreuses activités à l'oral, qui attirent la vigilance des élèves sur le sens et la forme du mot, sur **les changements qui s'entendent**. Lors des activités de décodage de l'écrit, l'observation porte également sur la variation des formes des mots et développe la sensibilité des élèves aux « **lettres qui ne s'entendent pas** » en fin de mots mais qui marquent des variations spécifiques en genre et en nombre. Ainsi, une approche progressive, fondée sur **l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation**, commence à construire une première structuration de connaissances.

Pour doter les élèves de procédures efficaces, il est tout d'abord nécessaire de les aider à développer **des stratégies pour mémoriser l'orthographe lexicale**, l'image « orthographique », des mots. En effet, les travaux de Stanislas Dehaene mettent en évidence les trois facteurs qui maximisent la mémoire :

- la profondeur de l'encodage (faire travailler activement les élèves sur le sens de ce qu'ils apprennent) ;
- l'alternance de périodes d'apprentissage et de test (mettre très souvent les élèves en situation d'épreuve) ;
- la répétition à des intervalles espacés³⁷.

³⁶ — Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*, rapport pour la préparation de la conférence de consensus, Cnesco-Ifé, Lyon, mars 2016.

³⁷ — Stanislas Dehaene, *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – La mémoire et son optimisation*, cours au Collège de France, 17 février 2015.

96 — Quelle étude de la langue pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

C'est pourquoi, pour stimuler la mémorisation de l'image orthographique des mots, l'élève doit être **régulièrement placé en situation de production pour écrire des mots qu'il découvre**. Comme « *nous retenons mieux ce que nous manipulons* »³⁸, et comme la mémoire a besoin d'être entretenue afin que les acquis se stabilisent dans le temps, le professeur favorise la mémorisation d'un mot écrit, d'abord hors contexte, puis dans le contexte d'une phrase, par son appréciation et sa manipulation.

Dans des séquences de réflexion organisée, courtes et fréquentes, ritualisées pour fixer et accroître les capacités de raisonnement, plusieurs types d'activités peuvent être envisagés pour aider à la mise en mémoire de mots comportant des lettres qui donnent des informations lexicales (notamment les lettres souvent non audibles que l'on peut retrouver dans les familles de mots, comme par exemples plomb/plombier ou grand/grande). Le repérage d'un mot dans un texte découvert conduit le professeur à demander aux élèves d'identifier, de repérer et d'observer la prononciation du mot, son épellation, son découpage en syllabes, son découpage en phonèmes, le repérage des lettres muettes, le repérage des particularités (les doubles consonnes par exemple)³⁹. Le professeur peut ensuite effacer ou cacher le mot et engager les élèves à visualiser mentalement tout ce qui a été précisé de façon à l'écrire sans le modèle, à le restituer par épellation, à l'encoder à partir de lettres en désordre, à le repérer dans une liste de mots proches, ou à l'écrire sous la dictée. Ces exemples d'activités régulières permettent aux élèves de verbaliser les particularités orthographiques attachées à chaque mot découvert et de mémoriser, puis se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens leur est maintenant connu.

La copie différée permet également d'introduire des connaissances lexicales en construisant la famille de certains mots à partir de lettre muette. Dans l'exemple « Le petit chat miaule dans la nuit » : la famille de petit à partir de la lettre t ; la famille de chat à partir de la lettre t, la famille de nuit à partir de la lettre t.

Des activités de recherche peuvent poursuivre ces repérages pour structurer l'apprentissage et ainsi aider à la mémorisation. Les élèves recopient le mot dans une grille (une lettre par case), puis colorient chaque syllabe avec une couleur différente. Les élèves savent que les lettres codent le son mais il est possible de travailler avec cette représentation sur une lettre qui ne code pas de phonème (le -s terminal, par exemple).

Exemple avec le mot CHINOIS : deux syllabes et une lettre qui ne code pas de phonème, le -s terminal non audible.

CHI	NOI	S
-----	-----	---

La structuration optimise ce type de recherche. Le professeur propose alors une tâche de comparaison et de manipulation aux élèves : chercher à établir une liste de mots de la même famille pour comprendre et mémoriser cette lettre muette

³⁸ — Michel Fayol et Daniel Gaonac'h, *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, De Boeck, 2007.

³⁹ — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Éditions Hatier, 2011.

97 — Quelle étude de la langue pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

(chinois, chinoise, chinoiserie). Avec ce type d'activité, le professeur peut cibler une famille de mots par semaine, en privilégiant en CP les mots où la racine ne varie pas : un mot fréquent est choisi parmi la liste de fréquence lexicale de référence⁴⁰, et le professeur propose de construire collectivement la famille de ce mot. Les différents mots de la famille sont réutilisés, tout au long de la semaine, dans des activités diverses qui mobilisent la mémoire, en vue de leur appropriation et de la consolidation des connaissances dans des exercices et des situations de lecture, copie, dictée et production d'écrits. L'approche par famille de mots permet un enrichissement orthographique (on n'oublie pas le doublement des deux « r » dans *terrier*, *terrien* ou *terrestre*, si on peut associer ces trois mots à la famille de terre), comme un enrichissement lexical (un mot a d'autant plus de sens qu'il est attaché à d'autres mots). Ces deux aspects sont essentiels pour les nombreux élèves réussissant à décoder des mots, sans pour autant les comprendre, souffrant d'un déficit lexical qui rend vaine leur activité de lecture.

Mais connaître l'orthographe lexicale d'un mot est loin de suffire puisque certains mots varient selon leur usage en contexte alors que d'autres non, que ces transformations suivent des règles et des exceptions et enfin, que des mots comportent des lettres que l'on n'entend pas mais qui sont pourtant des marqueurs de changement de sens (je fais/je ferai, une souris/des souris, etc.). **D'autres activités sont par conséquent nécessaires pour étudier la relation entre l'oral et l'écrit dans des formes relevant de l'orthographe grammaticale.** Ces activités pédagogiques engagent les élèves dans une **observation vigilante** des mots, leur permettant de **remarquer, mettre en évidence, catégoriser**, et prendre ainsi conscience que les lettres codent soit le son, soit le sens. Lorsqu'un élève de CP écrit une phrase simple, il est confronté à ces variations inaudibles (un lapin/des lapins, je joue/ils jouent). Plus tard, une démarche sera en place : retrouver la forme du mot à écrire en mémoire, analyser la classe grammaticale de ce mot dans le contexte, l'écrire en fonction. Mais au début du cycle 2, cette analyse est encore particulièrement complexe car elle demande, de la part de l'élève, de comprendre des notions encore abstraites et inconnues.

« Pour accorder un adjectif, il faut d'abord le reconnaître comme adjectif et trouver avec quoi il s'accorde ; pour accorder un verbe, il faut d'abord le reconnaître comme verbe et trouver avec quoi il s'accorde ; il faut savoir ce qui n'est ni un adjectif ni un verbe. C'est là une vraie difficulté de l'orthographe grammaticale, sans compter celle qui consiste à penser sans cesse en production écrite aux règles à appliquer. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?, Édition Hatier, 2011.

Plusieurs types d'activités peuvent être envisagées pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales (les morphogrammes grammaticaux souvent non audibles) en **genre et en nombre** (la fleur bleue/les chats/les gâteaux), ou **marques de personne pour les verbes** (tu danses/ils jouent), et l'approche de la grammaire au CP se manifeste alors explicitement comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction.

⁴⁰ — La liste de fréquence lexicale est disponible sur éduscol, dans l'espace « infothèque cycle 2 » : <http://eduscol.education.fr/cid50486/liste-de-frequence-lexicale.html>

Les devinettes orthographiques permettent d'identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. Par exemple, « *Je suis bleue. Suis-je la mer ou l'océan ?* »⁴¹ place les élèves en situation de tenter de retrouver le sens des lettres non audibles. La devinette orthographique est écrite au tableau. Chaque élève essaie d'y répondre oralement ou à l'écrit en fonction du moment de l'année et de ses capacités. L'échange collectif clarifie la notion et permet de construire progressivement une justification grammaticale solide.

La copie différée permet une observation, puis une analyse du rôle et du sens des lettres non audibles dans les mots d'une phrase. Une phrase simple, mais présentant un intérêt orthographique bien ciblé, comme « *Les jeunes chatons miaulent sur un mur* », est écrite au tableau. Le professeur l'analyse collectivement avec les élèves pour repérer tous les endroits où ce que l'on entend ne correspond pas à ce que l'on voit. Les informations grammaticales non audibles, portées par les mots jeunes, chatons, miaulent, sont précisées : les premiers éléments de la compréhension de la notion de la « chaîne d'accords » pour déterminant, nom, adjectif, sont verbalisés ; la relation sujet/verbe est mise en évidence. La phrase est ensuite entièrement cachée et chaque élève tente de la copier en prenant appui sur ce dont il se souvient. Cette activité permet par ailleurs d'évaluer très précisément les acquis des élèves. Bernadette Kervyn, dans l'enquête *Lire et écrire*, a listé des critères possibles pour l'évaluation de la tâche de la copie différée. Ces critères peuvent constituer des repères de progressivité pour le professeur, en se focalisant sur **le temps mis par l'élève** pour copier une phrase cachée (inférieur à 2 minutes, de 2 à 3 minutes, plus de 3 minutes), sur le **nombre de mots copiés**, sur **les procédures engagées par l'élève** (le nombre de fois où il a retourné la feuille pour regarder la phrase écrite au verso ; l'utilisation d'une technique d'oralisation personnelle), sur **le tracé des lettres** (une maîtrise suffisante de toutes les lettres en écriture cursive, un tracé approprié des lettres), sur **des erreurs répétées** (la majuscule manquante, les lettres manquantes, les lettres erronées, etc.).

Le **repérage** proposé de **façon ritualisée** entraîne les élèves à mémoriser des mots et des formes : il est possible de confronter régulièrement les élèves à une copie de mots et/ou de phrases dans lesquels ils doivent **surligner les lettres que l'on n'entend pas**.

Enseigner la morphologie dérivationnelle et flexionnelle pour mieux comprendre et mieux écrire

La capacité à observer et analyser les différentes parties d'un mot afin d'en comprendre le sens est une habileté importante en lecture et écriture. En effet, l'application des règles de correspondances graphèmes-phonèmes ne permet d'orthographier

⁴¹ — Catherine Brissaud et Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Édition Hatier, 2011.

99 — Quelle étude de la langue pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

correctement que la moitié des mots⁴². En ce sens, les habiletés phonologiques ne peuvent assurer à elles seules tout le travail. Si les élèves n'utilisent que leur compétence phonologique, ils écriront phonétiquement, « comme ils entendent ». S'ils utilisent leurs compétences **phonologiques et morphologiques**, ils écriront plus sûrement sur le plan orthographique. Ici encore, ces capacités leur permettront de comprendre les textes lus.

Au cours du cycle 2, les élèves sont conduits à centrer leur attention sur la forme de l'énoncé lui-même, à relativiser certains aspects sémantiques **pour privilégier un regard sur la formation des mots** (la morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe)⁴³. La **morphologie** étudie les types et la forme des mots ; elle est soit dérivationnelle soit flexionnelle. La **morphologie dérivationnelle** concerne le mode de formation de mots nouveaux à partir de mots existants. Elle permet d'augmenter le capital lexical (le vocabulaire) et permet de mémoriser des régularités orthographiques en procédant par analogie (*chat, chaton, chatière, chatoyer*). La **morphologie flexionnelle** a trait aux accords en nombre et en genre des noms, des adjectifs et des verbes ainsi qu'aux marques de temps et modes de conjugaison. C'est dans le domaine de la morphologie flexionnelle que se rencontrent les plus grandes différences entre écrit et oral.

En CP, il est par conséquent nécessaire de proposer, dans les scénarios d'apprentissage, **des séances** au cours desquelles les élèves **portent précisément leur attention** sur les morphogrammes lexicaux et les morphèmes dérivationnels. S'intéresser à la formation des mots conduit ainsi à être en mesure de mieux comprendre des textes lus ou entendus et de mieux écrire. Les **morphogrammes lexicaux**, marques orthographiques qui permettent le lien avec les mots dérivés de la même famille (*lait, marchand, tard, etc.*), les **morphèmes dérivationnels**, préfixes et suffixes (*fleur : fleuriste, reflleurir, etc. ; goût : dégoûter, etc. ; amande : amandier, etc.*), les **affixes** porteurs de sens (tel que le suffixe *-ette* qui signifie « plus petit », donc, *une maisonnette* est probablement *une petite maison*), sont repérés, étudiés, utilisés en permettant la construction de mots nouveaux qui vont enrichir le capital lexical. Par exemple, à partir du mot « terre », on peut écrire sans erreur les mots *terrain, terreau, terrasse, déterrer, enterrement*, en comprenant leur sens. L'ensemble de ces stratégies d'enseignement permet la construction chez l'élève d'une image mentale d'un **réseau de mots** constitué de termes reliés entre eux par des relations de forme et/ou de sens. Cette focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires régulières peut accélérer notablement le développement du vocabulaire. **Un enseignement systématique de l'analyse morphologique orale** constitue donc une piste de travail très prometteuse pour l'enseignement du vocabulaire et, par voie de conséquence, celui de la compréhension.

⁴² — Sébastien Pacton, Michel Fayol, Pierre Perruchet, « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités », *Langue française*, n° 124, 1999, pp. 23-39.

⁴³ — Programme du cycle 2, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Plusieurs types d'activités conduisent le professeur à (faire) **expliciter la formation des mots, manipuler, observer les régularités pour construire le capital lexical, notamment les mots fréquents et invariables, les mots fréquents et irréguliers, les mots fréquents et complexes sur le plan phonologique.**

Pendant des activités de lecture (ou d'écriture), lorsqu'un élève est confronté à un mot inconnu, le professeur l'**aide à trouver, à l'intérieur de ce mot, une base, un radical connu** afin de pouvoir lui donner une définition. Il éveille chez l'élève une « **conscience morphologique** ». En diversifiant et en multipliant les interactions orales, le professeur invite ses élèves à observer, à manipuler les mots.

Pendant des activités de recherche, le professeur approfondit ce type de démarche en la développant. Il explicite notamment la formation du mot en faisant apparaître le radical et les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes dérivationnels. Il permet ainsi **d'établir une famille de mots** en faisant apparaître (de façon colorée par exemple), le radical, puis les différents mots s'y rattachant. Collectivement, une définition est apportée à chaque mot. L'ensemble de cette recherche donnera lieu à une trace. Une fiche morphologique de mots (collective et individuelle), des affichages de classe, seront construits selon les relations mises au jour. Les mots seront ensuite manipulés en plusieurs occasions pour les stocker dans la mémoire à long terme.

Des activités ritualisées, quotidiennes, d'écriture/copie de mots et de leurs dérives engagent les élèves à mémoriser en copiant les mots des différentes familles découvertes. La mémoire de ces mots est ainsi régulièrement réactivée, leur permettant d'intégrer une zone de mémoire durable. « *Au début de l'apprentissage, le cortex préfrontal est fortement mobilisé : traitement explicite, conscient, avec effort. Progressivement, l'automatisation transfère les connaissances vers des réseaux non conscients, libérant les ressources* »⁴⁴.

Pendant les activités d'écriture, le professeur veille à faire utiliser activement les mots découverts et travaillés, les mots fréquents travaillés, en dictée de phrases ou en production de phrases, car l'écrit est un puissant activateur de la mémoire. **La production de phrases de façon autonome**, déjà initiée en maternelle, s'enrichit quand les élèves utilisent les nombreux outils référentiels construits collectivement qui permettent de soutenir leur mémoire orthographique des mots : collectes (affichages de mots, de groupes de mots ou de phrases avec une structure commune), mots-référents, tableau de syllabes, familles de mots, fiches morphologiques, etc. Bien que l'élève gagne ainsi en autonomie dans l'écriture, il n'en reste pas moins que le professeur poursuit ses **feedbacks immédiats en oralisant la phrase** que l'élève vient d'écrire. Il sollicite ainsi la forme sonore de l'écrit et fournit l'écriture normée. L'élève revient sur ce qui a été rencontré et verbalise ses procédures afin que la mémorisation erronée des formes orthographiques ne puisse s'installer.

La dictée doit être une situation d'apprentissage construite où le professeur accompagne l'élève afin qu'il mémorise les formes orthographiques des mots et qu'il

⁴⁴ — Stanislas Dehaene, Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – L'attention et le contrôle exécutif, cours au Collège de France, 13 janvier 2015.

101 — Quelle étude de la langue pour soutenir ces apprentissages et permettre leur développement ?

automatise les procédures. Elle porte sur **des notions qui font l'objet ou qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite**. Au CP, la dictée est également à privilégier pour développer la morphologie dérivationnelle. Le professeur suit une approche structurée : la phrase dictée est tout d'abord lue à haute voix par le professeur. Les élèves sont ensuite invités à compter le nombre de mots de la phrase oralisée, puis à identifier si les constituants de la phrase sont au singulier ou au pluriel. Il est possible de leur faire manifester ce repérage : par exemple, lever une main ou deux mains dès qu'ils repèrent le signal sonore leur précisant le nombre attaché à la phrase ⁴⁵.

Pour ce qui concerne la sensibilisation aux morphèmes grammaticaux, accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, elle représente en début de cycle 2, avant toute notion de « grammaire », une aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les notions grammaticales de phrase, classe de mots, genre et nombre, verbe, construites par l'observation de la langue et de son fonctionnement aident à conduire à une meilleure compréhension.

Au CP, une première approche de la variation en nombre est visée, particulièrement le repérage et la matérialité de la chaîne de l'accord dans une phrase simple. Une des premières choses que les élèves doivent comprendre est qu'il existe un décalage entre le repérage du nombre à l'oral et à l'écrit. Des activités de tris de groupes de mots sont privilégiées pour ce faire, afin de construire des collectes, des corpus. De l'observation de ces collectes, s'ensuit des formulations et des verbalisations pour définir la notion de singulier et de pluriel. Le professeur introduit ainsi les premiers éléments de la terminologie. Un codage de la chaîne d'accord est alors proposé. Ce codage a pour but de souligner la relation hiérarchique entre le nom et ses satellites ⁴⁶.

« L'enseignant peut alors introduire les termes de donneur et de receveur pour signifier que le nom est un donneur parce qu'il donne sa marque de singulier ou de pluriel au déterminant et à l'adjectif. Le déterminant et l'adjectif sont des receveurs parce qu'ils reçoivent leur marque de singulier ou de pluriel du nom. On dit aussi que dans un groupe du nom, le déterminant et l'adjectif s'accordent avec le nom, parce qu'ils se mettent comme le nom. »

Catherine Brissaud et Danièle Cogis, Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?, Hatier, 2011.

Une consolidation de ces différentes notions est absolument nécessaire dans des temps de lecture et d'écriture où l'élève est sans cesse confronté à cette rencontre avec des groupes nominaux qui lui donnent des indications sur le nombre. Par exemple, le professeur conduit explicitement l'élève à interroger le texte sur le nombre de personnages ou sur les objets concernés, uniquement en observant la construction syntaxique de la phrase. Peu à peu les connaissances sont, grâce à ces échanges, mobilisées de manière consciente. Au début du CE1, l'étude du nombre dans le groupe du nom sera reprise en utilisant une terminologie plus précise et en complexifiant les phrases proposées au départ.

⁴⁵ — Françoise Drouard, *Enseigner intelligemment l'orthographe*, Édition Delagrave, 2009.

⁴⁶ — Suzanne-Geneviève Chartrand, Claude Simard, *Grammaire de base*, De Boeck, 2000.