

Les orthographes approchées au cours préparatoire

Orthographe

Encodage au cours préparatoire : utilisation d'un jeu d'orthographes approchées pour favoriser l'écriture de mots.

RÉSUMÉ

De nombreuses connaissances et compétences sont en jeu pour orthographier un mot. Certaines d'entre elles peuvent être travaillées précocement, en fin d'école maternelle et au début du cycle 2. C'est le cas, par exemple, des connaissances sur les lettres, mais aussi de la phonologie et de l'encodage de mots. La pratique des orthographes approchées tend à se développer ces dernières années en France (Pulido, Lacroix & Lainé, 2013) et permet le travail de ces prérequis. Dans cette étude, 7 élèves de cours préparatoire ont participé à des séances d'orthographes approchées. Les élèves ont été évalués en amont et en aval sur les compétences citées ci-dessus, et les séances ont été enregistrées puis retranscrites. L'analyse des interactions (dans un cadre socio-constructiviste) a permis de relever une typologie des échanges portant sur l'orthographe. Ainsi, dès le cours préparatoire, les élèves peuvent mobiliser des connaissances lexicales pour orthographier un mot, ou encore avoir recours à une stratégie d'analogie à un mot nouveau lorsqu'ils ne savent pas écrire le mot. Par ailleurs, la pratique des orthographes approchées permet d'amener les élèves à un travail sur la phonologie, le fonctionnement de la combinatoire et le fonctionnement du code alphabétique.

Soazic **MÉNAGÉ**,
Master MEEF
Parcours Premier Degré
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

encodage, orthographe, cours préparatoire, orthographes approchées, interactions.

ORTHOGRAPHER : LES CONNAISSANCES EN JEU

L'apprentissage de l'orthographe est long et complexe. Un grand nombre de recherches ont permis de cerner les compétences qui permettent aux élèves d'orthographier un mot. Ainsi, de nombreuses connaissances sont en jeu : la connaissance des lettres (leur nom, leur(s) son(s) et leur forme, Foulin, 2007)

La langue française présente la particularité d'être non bi univoque.

mais également la connaissance d'autres signes graphiques présents dans la langue française, tels que les accents, trémas, cédille... appelés signes diacritiques. A ces connaissances s'ajoutent d'autres savoirs que les élèves devront maîtriser pour orthographier correctement les mots, comme le recours à l'utilisation de bigrammes (un son ou phonème n'étant pas toujours transcrit par une seule lettre ou graphème, comme le an pour coder le son [ã] de maman) ou de trigrammes (eau pour coder le son [o] de radeau). Il leur faudra également être capables de segmenter le mot en unités plus petites, telles que les syllabes et les phonèmes. Si toutes ces conditions sont nécessaires pour orthographier correctement un mot, elles ne sont pas suffisantes. La langue française présente, comme la plupart des langues alphabétiques, la particularité d'être non bi univoque. En effet, un phonème n'est pas systématiquement codé par le même graphème : le son [s] peut être codé avec différents graphèmes (s, ss, c, ç, t...) ; de la même façon, un graphème ne code pas systématiquement le même phonème : la lettre C peut coder les sons [k] et [s]. Ainsi, c'est la combinaison des graphèmes et des phonèmes qui devra également être acquise chez les élèves. Mais pour certains mots, il conviendra d'apprendre leur orthographe ; c'est le cas des mots dits irréguliers, comme le mot sculpteur, qui contient une lettre muette d'origine étymologique.

Depuis quelques dizaines d'années, des recherches (par exemple Read,

1986) ont mis en évidence que les tentatives précoces d'écriture de mots chez les élèves permettent de travailler ces différentes compétences. C'est le cas des orthographes approchées.

Les orthographes approchées : principe, étapes et intérêt

Le principe des orthographes approchées consiste à faire écrire un mot à des élèves qui ne connaissent pas encore son orthographe, afin de les faire réfléchir à la façon dont on peut l'écrire, en utilisant les connaissances que l'on a sur la langue. Cette démarche est particulièrement destinée aux élèves de grande section de maternelle, cours préparatoire ou cours élémentaire première année. Cette activité se pratique généralement en petits groupes d'élèves (3 ou 4).

Issues des différents travaux concernant l'invented spelling ou la creative spelling (écriture inventée, Feirrerro, 1984 ; Teberosky, 2003), les orthographes approchées s'en distinguent sur le plan terminologique (Montesinos-Gelet & Morin, 2006). En effet, il ne s'agit pas d'inventer un code, puisque la norme orthographique existe. Il s'agit donc bien d'orthographe, que l'on va approcher, puisque les élèves ne savent pas encore orthographier le mot. Toutefois, le mot à orthographier doit rester dans le champ des possibles pour l'élève.

La démarche didactique proposée par Montesinos-Gelet et Morin (ibid.) procède en 6 étapes :

- Dans un premier temps, il faut trouver le ou les mot(s) à écrire, rendre l'activité motivante pour les élèves ;

- Le deuxième temps consiste à expliciter la consigne ;

- Le troisième temps consiste en une tentative individuelle d'écriture du mot pour chaque élève du groupe

- Le quatrième temps consiste à comparer les productions individuelles, en argumentant sur les stratégies que l'on a utilisées pour écrire le mot ;

- Le cinquième temps est consa-

cré à la vérification de la norme orthographique ;

- Un sixième et dernier temps est dévolu à la conservation de la trace que l'on a produite, et à la réutilisation des mots que l'on a orthographiés.

Le premier intérêt de cette démarche est de percevoir les représentations et les connaissances dont disposent les élèves, en les invitant à expliciter les procédures qu'ils ont mises en œuvre pour écrire.

De plus, Montesinos-Gelet et Morin (2006) ont évalué cette démarche auprès de 126 enfants âgés de 5 ans, en comparaison avec un groupe contrôle qui ne pratiquait pas les orthographes approchées. Elles ont mis en évidence des progrès significatifs concernant le groupe expérimental (qui a pratiqué les orthographes approchées pendant 8 mois) sur différents aspects de la langue écrite :

- Sur la conscience phonémique (capacité à extraire un phonème dans un mot), capacité fortement prédictive d'une entrée facilitée dans l'apprentissage ultérieur de la lecture ;

- Sur le répertoire de graphèmes : ces élèves mobilisent davantage de graphèmes que les élèves du groupe contrôle, et ce, en quantité comme en qualité (ils utilisent, par exemple, des graphèmes complexes comme eau, ou encore des graphèmes rares comme le ph de éléphant) ;

- Sur le geste d'écriture : ces élèves ont une écriture plus fluide que les élèves du groupe contrôle, c'est-à-dire plus rapide et plus petite¹.

D'autres études, plus récentes, se sont intéressées d'un point de vue qualitatif aux interactions qui émergent lors de ces activités (Pulido, Lacroix & Lainé, 2013) afin de de «comprendre à quoi sont dus les apprentissages mesurés dans les études antérieures» (p. 5).

Pulido et al. (2014) ont publié un jeu permettant la mise en œuvre des orthographes approchées. Ce jeu est décliné en deux versions : Grapho Logic pour les élèves de grande section

de maternelle, et Ortho Logic pour les élèves de CP et CE1. Dans la lignée des travaux de Montesinos-Gelet et Morin (2006), ce jeu met en œuvre la démarche didactique des orthographes approchées. En revanche, afin que toutes les ressources intellectuelles soient mobilisées pour le raisonnement orthographique, et pour confronter les élèves à différents types de graphèmes (bigrammes, signes diacritiques...), les élèves n'écrivent pas directement les mots mais proposent des assemblages avec des cartes graphèmes (voir Lainé, Lacroix & Pulido, 2015 pour une description détaillée du jeu). De plus, pour chaque mot à orthographier, ils proposent 3 représentations du mot à écrire : pour l'étape 3 de la démarche didactique (recherche individuelle), le mot est représenté par une image. L'élève doit donc proposer un assemblage de cartes graphèmes possible pour orthographier le mot (ex : lapin). Pendant le temps d'échanges collectif (étape 4), il est demandé aux élèves de se mettre d'accord sur une proposition commune d'écriture du mot. Suite à cela, une deuxième présentation du mot leur est proposée ; le mot à écrire est présenté avec l'image qui lui correspond, et un indice sur le nombre et le type de carte graphèmes nécessaires pour l'écrire (l'orthographe du mot est représentée par des cases, dont le nombre indique le nombre de cartes graphèmes à utiliser, et la longueur le type de graphème, la case étant plus longue pour un bigramme que pour un graphème composé d'une seule lettre ; voir un exemple en annexe). Après avoir consulté cette « carte indice », les élèves sont soit invités à réfléchir de nouveau à une proposition compatible avec la « carte indice » dans le cas où leur proposition ne l'est pas (par exemple, dans le cas où des élèves se sont mis d'accord pour proposer l'assemblage CIOUI pour le mot KIWI), soit à confronter leur proposition avec la dernière représentation du mot, constituée de l'image du mot et de son orthographe.

Ainsi, durant notre stage dans une

D'autres études se sont intéressées aux interactions qui émergent lors de ces activités.

1. Dans leur étude, les productions des élèves sont recueillies sur tablette graphique.

classe de cours préparatoire, nous nous sommes interrogés sur l'intérêt de pratiquer cette démarche auprès de nos élèves. En quoi la démarche des orthographes approchées peut-elle aider les élèves à mieux orthographier en cours préparatoire et de quelle manière ?

MÉTHODOLOGIE

Participants

Sept élèves de cours préparatoire ont participé à l'étude.

Outil méthodologique

Un jeu d'orthographes approchées a été élaboré, en référence au jeu Grapho Logic (Pulido et al., 2014). Ainsi, pour chaque mot à orthographier, les élèves disposaient de 3 représentations de celui-ci : une carte comportant son image seule, une « carte indice » contenant l'image et un indice

sur le nombre et la nature des graphèmes permettant de l'écrire et une carte donnant l'orthographe du mot. La démarche didactique des orthographes ap-

prochées décrite plus haut a été mise en œuvre. Les mots choisis suivaient une progression, afin de travailler différentes dimensions de l'orthographe :

- Des mots réguliers permettant de travailler sur les correspondances phonèmes - graphèmes simples (ami, moto, judo...)
- Des mots introduisant des signes diacritiques (maïs, vélo, zéro...)
- Des mots permettant de prendre conscience des bigrammes (lapin, soupe, taupe...)
- Des mots pour amener les élèves à s'interroger sur les lettres muettes (renard, riz...)
- Des mots avec des graphèmes rares (phare, kiwi, taxi...)

Déroulement de l'étude

Les élèves ont joué au jeu d'orthographes approchées pendant 9 séances d'environ 30 minutes chacune, à raison d'une séance par se-

maine de janvier à mars 2015. En amont, une évaluation initiale a permis de situer leur niveau sur différents prérequis de l'entrée dans l'écrit. Ainsi, l'évaluation initiale a testé les compétences et connaissances des élèves dans les domaines suivants :

- La connaissance des lettres : tâche de dénomination de lettres ;
- Leur conscience phonémique : une tâche de dénomination phonémique (dire le son que fait une lettre), une tâche d'extraction syllabique (localiser une syllabe dans un mot), une tâche d'extraction phonémique (extraire le phonème commun à deux mots) ;
- Leur niveau d'encodage : tâche de dictée de mots (café, riz, renard, cadeau, lapin, balai).

Après les 9 séances, une évaluation finale reprenant les mêmes exercices que l'évaluation initiale a été passée à tous les élèves. Les 9 séances ont été enregistrées et transcrites. Nous les avons ensuite analysées en référence au cadre d'analyse des interactions éducatives (Lacroix, Pulido & Weil-Barais, 2007), afin de mettre à jour les aspects de la langue évoqués par les élèves pendant ce type d'activité.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse quantitative des résultats, en comparant les résultats des élèves aux évaluations initiale et finale, puis nous procéderons à une analyse davantage qualitative, en étudiant les objets travaillés lors des interactions qui émergent pendant les activités.

Analyse quantitative

Nous avons comparé les résultats des élèves aux deux évaluations (initiale et finale). Le tableau 1 ci-dessous indique les scores moyens obtenus par les élèves aux différents exercices proposés dans ces évaluations.

Les élèves ont joué au jeu d'orthographe approchées pendant 9 séances d'environ 30 minutes.

TABLEAU N°1
Scores moyens des élèves aux évaluations initiale et finale

	Scores moyens	
	Évaluation initiale	Évaluation finale
Dénomination de lettres (score/24)	22,43	24
Conscience phonémique (score /15)	11,43	14,57
Extraction syllabique (score/3)	1,57	2,57
Extraction phonémique (score /5)	2,29	4,43
Encodage (score /6)	0,71	4,86

Concernant le premier paramètre (dénommer des lettres), nous observons une faible progression des élèves, ceux-ci connaissant déjà quasiment toutes les lettres de l'alphabet lors de l'évaluation initiale (score de 22,43 à l'évaluation initiale et de 24 à l'évaluation finale). Les quelques erreurs observées lors de l'évaluation initiale portaient sur des confusions entre lettres proches (b et d ou p et q) ainsi que la méconnaissance de certaines lettres rares (h, x, et y). Ainsi, même si la progression en termes de scores est faible, ces erreurs ne sont plus retrouvées lors de l'évaluation finale, puisque tous les élèves identifient sans erreur chacune des lettres de l'alphabet.

En revanche, les élèves progressent concernant la connaissance de la valeur sonore des lettres, et atteignent quasiment le maximum à l'évaluation finale (14,57/15). En effet, seule une élève commet une erreur sur un phonème (confusion entre les sons [b] et [d]), tous les autres élèves ayant obtenu le score de 15/15 à cet exercice. Aucun élève n'ayant obtenu le score de 15/15 à l'évaluation initiale, nous observons que tous les élèves

ont progressé dans le domaine de la conscience phonémique.

Les deux autres épreuves de conscience phonologique (extractions syllabique et phonémique) révèlent là encore une progression entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale. Pour ces deux paramètres, les élèves ont progressé et atteignent un score proche du maximum à l'évaluation finale (respectivement 2,57/3 et 4,43/5 pour l'extraction syllabique et pour l'extraction phonémique). Dans les deux cas, seul un élève sur les 7 ne parvient pas au score maximum.

Enfin, concernant la capacité à encoder les mots, nous observons une avancée importante dans les résultats des élèves. A l'évaluation initiale seuls 4 élèves avaient orthographié correctement le mot « café » et un seul élève le mot « lapin », attribuant au groupe d'élèves un score faible de 0,71/6 à l'exercice d'encodage. Lors de l'évaluation finale, nous observons que ce score a nettement augmenté en passant à 4,86/6.

Le tableau 2 ci-dessous nous donne le détail des mots correctement orthographiés par les élèves.

TABLEAU N°2
Nombre d'élèves ayant orthographié correctement les mots dictés

	Mot					
	Café	Lapin	Riz	Renard	Cadeau	Balai
Nombre d'élèves proposant une écriture correcte (/7)	5	6	1	2	3	3

Cinq catégories d'interactions ont été mises en évidence, portant sur 5 dimensions de la langue.

Ainsi, la plupart des élèves a retenu l'orthographe des mots « café » et « lapin », ces deux mots étant d'ailleurs les seuls correctement orthographiés par certains élèves à l'évaluation initiale (4/7 pour « café » et 1/7 pour « lapin »). Les mots « cadeau » et « balai » sont retenus par 3 des 7 élèves. En revanche, les mots « renard » et « riz » sont les moins bien orthographiés, probablement en raison des lettres muettes qui les terminent.

Analyse qualitative des interactions langagières

Après avoir transcrit les séances d'orthographe approchées, nous

avons procédé à l'analyse des interactions éducatives (Lacroix, Pulido & Weil-Barais, 2007) afin de mettre en relief les aspects évoqués par les élèves lors de ces séances. Sur les 1411 interventions transcrites, 575 portent sur des préoccupations liées à l'orthographe. Nous avons dressé une typologie de ces interactions, selon la dimension orthographique travaillée.

Cinq catégories d'interactions ont été mises en évidence, portant sur 5 dimensions de la langue. Le tableau 3 ci-dessous permet de prendre connaissance des dimensions de la langue évoquées lors des interactions, ainsi que leur proportion en nombre et pourcentage.

TABLEAU N°3
Nombre, pourcentage et types d'échanges portant sur des préoccupations d'ordre orthographiques

Dimension de la langue évoquée	Nombre d'échanges	%
Connaissances lexicales	45	8
Recherche d'analogie à un mot ou à un bout de mot connu	50	9
Combinatoire	130	22
Phonologie	160	28
Connaissances liées au code alphabétique	190	33
Total	575	100

Ainsi, 8 % des échanges mettent en évidence une stratégie de recherche de l'orthographe du mot en mobilisant leurs connaissances lexicales,

comme l'illustre l'extrait ci-dessous, dans lequel les élèves doivent écrire le mot « cadeau » :

PE : Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ?

Élève E : Un cadeau !

PE : Oui c'est ça. Allez-y !

Élève EL : Ah mais on le sait puisque c'est écrit là-bas dans la classe

PE : Si vous le savez c'est encore mieux, vous allez savoir l'écrire correctement alors ?

Élève A : C'est écrit où ?

Élève E : Dans la classe, à côté du tableau, mais je ne m'en souviens plus. Mais je sais que pour le son [o], il faut deux lettres.

Bien que peu représentée, cette stratégie pour trouver l'orthographe d'un mot permet de percevoir le fait que les élèves ont compris que l'orthographe est normée, et donc qu'un mot s'écrit toujours de la même façon. C'est une des stratégies les plus matures pour trouver l'orthographe d'un mot (référence aux affichages de la classe, aux outils de

type carnets de mots, puis plus tard au dictionnaire).

Par ailleurs, dans 9 % des échanges transcrits, on observe que les élèves réfléchissent à l'orthographe du mot par analogie à un autre mot connu, ou à un bout de mot connu. Ainsi, dans l'extrait ci-dessous, les élèves ont à réfléchir sur l'orthographe du mot « fromage » :

PE : Il n'y a pas une autre lettre qui fait le son [ʒ] ?

Élève M : Mais si, j'avais oublié, le G

PE : Ah oui, la lettre G

Élève Al : Oui, je me souviens la lettre G fait le son [ʒ] devant le i et le e. Comme dans girafe, c'est un G.

PE : Super, c'est exactement ça !

Élève I : Image ça s'écrit aussi avec un G

PE : Oui, très bien !

Élève M : Manger aussi c'est avec un G

PE : Oui, c'est très bien.

Ce type de stratégie permet de repérer le fait que les élèves identifient des régularités de la langue française, ici le fait que la lettre G produit le son [ʒ] lorsqu'elle est placée devant les lettres I et E.

L'analyse des échanges a également révélé que 22 % d'entre eux portent sur les aspects liés à la combinatoire,

c'est-à-dire aux connaissances et savoir-faire que les élèves ont au sujet de la façon dont on assemble les sons pour produire une syllabe. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, les élèves s'interrogent sur la façon d'assembler les sons pour produire la syllabe CA du mot « cadeau » :

PE : Donc Élève I toi tu as mis un c tout seul. Toi aussi Élève AL tu as mis un c tout seul. Vous n'auriez pas oublié une lettre ?

Élève AL : Il faut un O

PE : Est-ce que le C et le O ça fait CA ?

Élève I : Euh non, il faut un a

Les extraits portant sur la phonologie représentent 28 % des échanges transcrits. Il s'agit des échanges dans lesquels les élèves segmentent le mot à orthographier en unités plus petites, comme la syllabe ou le

phonème. Dans l'exemple ci-dessous, les élèves réfléchissent à l'écriture du mot « cadeau » et cherchent à identifier le nombre de syllabes qui le compose :

PE : D'ailleurs, toi comment tu as fait Élève M ?

Élève M : Bah j'ai écouté

PE : Tu as écouté quoi ?

Élève M : Les syllabes. J'ai entendu 3 syllabes

PE : Tu entends 3 syllabes. Est-ce que tout le monde est d'accord ?

Élève M : Euh non non, 2

PE : Ah oui. Quelles syllabes on entend dans cadeau ?

Élève I : CA puis DO

Segmenter un mot en unités plus petite est une des compétences nécessaires à l'encodage de mots.

Enfin, la dimension la plus représentée dans cette typologie, avec 33 % des échanges transcrits, est relative au fonctionnement du code alphabétique, notamment sur les différentes graphies qui permettent d'écrire

un son, mais aussi sur le statut des bigrammes et trigrammes, ou encore des signes diacritiques. Dans l'exemple ci-dessous, un élève a utilisé les lettres M, A, I, S et le bigramme ON pour écrire le mot « maison ». La professeure des écoles l'invite à réfléchir au statut du son [ɛ] :

PE : Oui c'est ça. Élève El tu ne pourrais pas mettre ton AI autrement ?

Élève El : Si le AI attaché (il montre le bigramme AI). Mais je l'avais pas vu tout à l'heure.

PE : Oui c'est mieux. On vérifie le nombre de cases

Élève E : Oh il y a des grandes cases.

Élève A : Oui le AI et le ON.

DISCUSSION

La pratique des orthographe s approchées au cours préparatoire permet de faire réfléchir à différentes dimensions de l'orthographe française (la phonologie, la combinatoire et le fonctionnement du code alphabétique), mais aussi aux stratégies qui permettent d'orthographier correctement un mot (utilisation des connaissances lexicales des élèves, ou recherche d'analogie à un mot connu). Cette pratique permet aux élèves de s'approprier la langue écrite de façon contextualisée et signifiante et de découvrir un autre rapport à l'écriture de leur langue. Avec cette pratique, les élèves prennent conscience du pouvoir qu'ils ont dans la correction de leurs propres erreurs. Durant les ateliers d'orthographe s approchées, il est demandé aux élèves d'écrire des mots, cela les incite à porter leur attention sur la langue écrite et à recueillir des indices, qui, une fois accumulés, vont leur permettre d'en comprendre le fonctionnement.

Par ailleurs, en pratiquant les orthographe s approchées, les représentations des élèves sont mises en avant : leurs productions sont considérées comme des témoignages de leurs savoirs en construction par rapport à la langue écrite. Ils doivent en effet rendre leurs représentations plus explicites par rapport à la langue

écrite et doivent faire émerger des hypothèses qu'ils confrontent à celles d'autres élèves. Elles les amènent à argumenter leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture. C'est au moyen de ce travail réflexif qu'ils en viendront à comprendre et maîtriser le fonctionnement de l'orthographe. Dans un dernier temps, lorsque l'élève reçoit de l'information provenant d'autres élèves, il peut la confronter à ses propres hypothèses et éventuellement s'en inspirer pour s'approcher davantage de l'orthographe. Toutes ces occasions de partage lui permettent de développer ses compétences sociales et sa capacité à faire entendre son point de vue.

Les orthographe s approchées apportent plusieurs bénéfices à l'élève : une incitation à écrire, une attention portée à ses représentations, la valorisation du raisonnement, l'encouragement à la réflexivité, le partage et l'acquisition d'habitudes d'écriture, et la dédramatisation de l'orthographe. Le but est « que les élèves se persuadent mieux s'ils trouvent eux-mêmes les raisons et les entendent formulées par leurs camarades : les représentations faisant obstacle à la progression sont ainsi ébranlées et remises en causes par l'interaction » (Brissaud & Cogis, 2011, p.64). Cette activité des orthographe s approchées ne profite pas qu'aux élèves qui sont à l'aise à l'oral. Après plu-

sieurs séances, nous avons constaté que le nombre d'élèves qui prennent la parole s'accroît. Progressivement, ils apprennent à justifier leurs choix et à exprimer un désaccord avec les autres élèves. Le temps d'échange est nécessaire aux élèves pour qu'ils réfléchissent et comprennent.

Les pratiques d'orthographe approchées représentent une avenue prometteuse au primaire.

Ces résultats, certes sur un nombre réduit d'élèves, confirment d'autres résultats montrant les bénéfices des orthographe approchées sur les élèves. Par exemple, au Québec, une étude menée par Montésinos-Gelet et Morin (2006) auprès des élèves appartenant aux trois cycles du primaire et ayant eu recours aux orthographe approchées a fait ressortir que les élèves augmentent leur habileté à produire des textes de meilleure qualité et développent de meilleures connaissances orthographiques. D'autres recherches anglophones (Brasacchio, Kuhn & Martin, 2001) ont montré qu'en pratiquant les orthographe approchées, les élèves ont une plus grande facilité à produire des mots et qu'ils émettent davantage d'hypothèses qui se rapprochent de la norme orthographique.

Enfin, à travers les orthographe approchées, l'élève est un apprenant actif, qui coopère avec ses pairs pour résoudre des problèmes orthographiques. Les séances d'orthographe sont alors stimulées par l'auto et la co-construction du savoir.

Pour finir, nous citerons un passage qui résume parfaitement les bénéfices des orthographe approchées : « les pratiques d'orthographe approchées représentent une avenue prometteuse au primaire pour développer des compétences orthographiques solides chez les élèves. Elles permettent au personnel enseignant de mieux comprendre les représentants des sujets sur la langue écrite par l'observation des erreurs produites. Les écarts à la norme sont perçus comme des indices qui témoignent des connaissances que le sujet détient et sur sa compréhension à un moment don-

né de son développement. Ainsi, les questions du personnel enseignant à l'égard des erreurs favorisent une démarche réflexive chez l'élève, contribuent à l'émergence de nouvelles conceptualisations et à l'avancement du développement orthographique » (Bolduc & Fleuret, 2009, p.4).

CONCLUSION

Jusqu'à la rentrée précédente, les approches précoces en orthographe ne figuraient pas dans les programmes de maternelle, mais cela a évolué puisque c'est le cas maintenant : les enseignants sont encouragés à favoriser les essais d'écriture de mots.

Les orthographe approchées proposent concrètement une démarche qui permet aux élèves d'être motivés. Elles sont d'une grande efficacité, présentent des bénéfices significatifs et durables pour les apprenants et constituent une activité d'apprentissage qui fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe. Elles permettent de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques. Enfin, elles ont également un impact sur le développement de la compréhension du principe alphabétique chez les jeunes scripteurs et permettent de mieux comprendre le lien entre l'oral et l'écrit et de développer des connaissances linguistiques et métalinguistiques. Ce sont tous ces points qui font que la pratique des orthographe approchées aide les élèves à entrer dans l'écrit et favorise leur développement par rapport à la langue écrite. Toutefois, elles sont peu utilisées en France (Pulido, 2009), et il serait souhaitable que de telles pratiques s'appliquent de plus en plus.

Pour conclure, l'orthographe représente un objet d'étude passionnant pour des enfants, même pour les plus jeunes. Le travail de groupe, les interactions entre pairs, la démarche scientifique et les situations-pro-

blèmes participent à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire en orthographe. Les orthographe s approchées peuvent également permettre de répondre au point des prochains

programmes de l'école élémentaire qui stipule que l'élève doit résoudre des problèmes orthographiques (MEN, 2015) ■

BIBLIOGRAPHIE

Bolduc, J. & Fleuret, C. (2009). *Les orthographe s approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite*, Le secrétariat de la littérature et de la numératie, Monographie n°24, Ontario.

Brasacchio, T., Kuhn, B. & Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?*, Rapport de recherche, Department of Education: États-Unis.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris: Hatier.

Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In Goelman, H. & al. (Eds.), *Awakening to literacy*. Exter, N.N.: Heinemann, (p. 154-173).

Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les pré-lecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, 431-444.

Lacroix, F., Pulido, L., & Weil-Barais, A. (2007). L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques. In C. Chabrol, I. Olry-Louis (Ed.), *Interactions communicatives et psychologie*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Lainé, A., Lacroix, F. & Pulido, L. (2015). Se préparer à apprendre à lire et à écrire au CP : l'éveil à l'écriture de mots à la maternelle. *Notes du CREN*, 21. En ligne : http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre/

MEN (2015). Programme d'enseignement de la maternelle. B.O. du 26 mars 2015. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

MEN (2015). Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. B.O. du 26 novembre 2015. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F (2006). *Les orthographe s approchées*. Montréal : Chenelière éducation.

Pulido, L. (2008). Le discours des maîtres de cours préparatoire sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. *Spiral-E*, 43, 129-136.

Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Grapho Logic CP/CE1*. Grenoble : Éditions La Cigale.

Pulido, L., Carette, M.-A., Colnet, D., Jourdet, S., Lacroix, F., Lainé, A., & Perrin, V. (2014). *Atelier Ortho Logic CP/CE1*. Grenoble : Éditions La Cigale.

Pulido, L., Lacroix, F. & Lainé, A. (2013). Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées. *Repères*, 47, 41-57.

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: International Library of Psychology.

Teberosky, A. (2003). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive. *Repères*, 26-27, 49-59.

ANNEXES



ANNEXE N°1

Exemple de carte indice du jeu Grapho Logic (Pulido et al., 2014)

