

La liste orthographique : des mots à mémoriser ou des cibles lexicales à apprendre ?

Daniel Daigle, Dominic Anctil, Rachel Berthiaume and Marie-Josée Bruneau

Number 175, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/81381ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Daigle, D., Anctil, D., Berthiaume, R. & Bruneau, M.-J. (2015). La liste orthographique : des mots à mémoriser ou des cibles lexicales à apprendre ? *Québec français*, (175), 36–37.

La liste orthographique : des mots à mémoriser ou des cibles lexicales à apprendre ?

DANIEL DAIGLE *, DOMINIC ANCTIL *, RACHEL BERTHIAUME * ET MARIE-JOSÉE BRUNEAU **

Dans toutes les écoles primaires du Québec, un nouveau document ministériel suscite l'intérêt des enseignants. En effet, la liste orthographique publiée en 2014 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est maintenant connue de tous et plusieurs l'ont déjà commentée, critiquée et, dans certains cas, utilisée. D'emblée, nous saluons cette initiative du MELS. Cette liste était attendue des milieux scolaires et elle saura répondre à certains besoins exprimés depuis longtemps par les enseignants. L'objectif de cet article n'est pas d'encenser ni même, d'ailleurs, de critiquer négativement le travail des équipes qui ont collaboré à la production de cette liste. Notre objectif est plutôt d'inscrire la liste orthographique et son éventuelle utilisation dans une réflexion plus large visant à situer l'orthographe au sein d'un ensemble d'apprentissages.

La liste orthographique est constituée de six ensembles de cibles lexicales. Pour chaque année du primaire, une liste de mots, que nous appellerons plus loin dans cet article *les cibles lexicales*, a été déterminée à partir de critères précis, dont le premier se rapporte à la fréquence des mots. Ce choix a fait en sorte que des mots complexes du point de vue de leur structure orthographique sont proposés à des moments qui peuvent sembler inopportuns à certains enseignants. Par exemple, on retrouve le mot *beaucoup* dès la première année. Il est vrai que ce mot est orthographiquement complexe ; il inclut des graphèmes complexes et une lettre muette en position finale. Cependant, tous les enfants qui ont un parcours normal en ce qui a trait au développement du langage utilisent souvent ce mot. De plus, le mot est fréquent à l'écrit. Les élèves seront donc susceptibles de retenir son orthographe, avec un peu d'aide. Le choix des mots ciblés ne nous semble donc pas un obstacle à l'atteinte des objectifs visés par la liste orthographique. Par ailleurs, certains intervenants se questionnent sur l'exhaustivité de la liste. Il importe de rappeler que le MELS considère sa liste comme un document de référence auquel il est possible d'ajouter des mots provenant, par exemple, de différentes disciplines ou liés à des thèmes abordés en classe. Cette mise au point est importante. En fonc-

tion des situations d'apprentissage proposées aux élèves, il est plus que probable que des mots non ciblés par la liste soient enseignés et, nous le souhaitons, appris par les élèves. Il faut donc voir la liste orthographique comme un document de référence qui aide les enseignants à planifier leur enseignement, notamment en fournissant des balises pour le choix des mots à enseigner, au même titre qu'ils utilisent, par exemple, la *Progression des apprentissages*¹.

Ceci étant dit, ce que la liste orthographique n'explique pas clairement dans son document d'accompagnement est que l'orthographe n'est qu'un des aspects visés parmi un ensemble complexe d'apprentissages. Nous insistons sur le pluriel du mot *apprentissage*, car nous considérons que la connaissance de l'orthographe d'un mot ne représente qu'une des dimensions des connaissances associées à un mot. La liste orthographique est formée de mots dont l'orthographe doit être connue des élèves à un moment particulier de leur parcours scolaire. Ce qu'il faut retenir ici est que les élèves doivent apprendre des mots. Or, qu'est-ce qu'apprendre un mot ?

Allons-y d'abord par la négative... Apprendre un mot n'est pas savoir le reconnaître ou le produire à l'oral. Ce n'est pas le lire à voix haute. Ce n'est pas seulement l'utiliser dans un texte et ce n'est pas l'épeler sans faute. Connaître un mot, c'est tout ça et plus encore. L'orthographe d'un mot n'est qu'une des informations associées à un mot donné. On comprend donc que la liste orthographique vise plus que l'orthographe. Elle vise aussi l'apprentissage du vocabulaire. C'est pourquoi nous utilisons le terme *cibles lexicales* pour parler des items de la liste.

Bien connaître un mot, c'est connaître les propriétés de ce mot. Pour Nation², un mot est porteur de propriétés sémantiques, formelles et contextuelles. Premièrement, les propriétés sémantiques se rapportent au sens du mot. Les mots ne pourront s'inscrire en mémoire s'ils ne sont pas associés à leur signification. Très généralement, en début d'apprentissage formel de l'écrit, les élèves connaissent à l'oral les mots qu'ils lisent ou qu'ils veulent écrire. Cela implique qu'ils ont associé une forme orale à un sens donné. Au fil des ans, cependant, les mots des textes ne sont parfois pas connus à l'oral. Dans ce

*

DANIEL DAIGLE
[daniel.daigle@umontreal.ca]
DOMINIC ANCTIL
[dominic.anctil@umontreal.ca]
RACHEL BERTHIAUME
[rachel.berthiaume@umontreal.ca]
Professeurs au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**

MARIE-JOSÉE BRUNEAU
Conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal
[bruneaumj@cscdm.qc.ca]

cas, on n'enseignera pas seulement l'orthographe de ces mots, mais on devra aussi les enseigner dans une perspective lexicale en y associant minimalement leur sens afin de permettre leur emmagasinage en mémoire.

Deuxièmement, par propriétés formelles, on entend toutes les caractéristiques du mot à l'oral, comme à l'écrit. À l'oral, cela implique de savoir prononcer et comprendre le mot. Une connaissance fine des propriétés formelles du mot à l'oral signifie aussi être capable d'en analyser la structure sublexicale, c'est-à-dire les composantes du mot. Par exemple, les activités de conscience phonologique aident l'élève à prendre conscience de la structure interne des mots à l'oral. L'élève est ainsi capable d'indiquer, par exemple, que le mot *maison* est formé de deux syllabes ou que le troisième son est [z]. La conscience des mots à l'oral débute avant l'entrée formelle dans l'écrit et continue à se développer au cours des premières années de scolarisation. Avec l'enseignement formel de l'écrit, l'élève développe ensuite une connaissance des propriétés des mots à l'écrit. L'élève s'appuie ainsi sur ses connaissances de l'oral pour orthographier les mots. Ces connaissances lui permettent d'écrire des mots phonologiquement plausibles, c'est-à-dire qui « sonnent bien » (par ex. : *maizon* ou *mèson*). La rencontre répétée du mot en lecture et en écriture permet la consolidation des propriétés formelles du mot et, en conséquence, de pouvoir éventuellement l'écrire correctement (*maison*).

Troisièmement, l'élève développe une connaissance des contextes appropriés qui permettent l'utilisation des mots. Dans le cas de notre exemple, l'élève apprend à utiliser le mot *maison* lorsqu'il s'agit réellement d'une maison, et sait que le mot n'est pas le plus approprié dans les contextes où son intention est de parler par exemple d'une *cabane*, d'un *chalet* ou d'un *château*. Il étend alors son vocabulaire et peut associer le mot *maison* à des environnements lexicaux appropriés. Une maison peut être *grande*, *sombre*, *jolie* ou *vieille*. Sauf dans les cas où on veut jouer avec les mots, elle ne pourra pas être *gentille*, *molle* ou *amoureuse*.

L'enseignement du vocabulaire implique donc de sensibiliser les élèves à toutes les propriétés des mots, dont leur orthographe. Plus il y a d'informations rattachées à un mot, plus facile sera son stockage en mémoire et sa récupération lors des tâches

de lecture et d'écriture³. Lorsque les élèves ont une liste de mots à apprendre dans le but de vérifier leurs connaissances orthographiques, généralement grâce à une dictée, on n'enseigne ni le vocabulaire, ni l'orthographe, si aucun enseignement explicite n'est associé à cette liste de mots.

La pertinence de l'enseignement de toutes les propriétés des mots est facile à concevoir dans le cas où les élèves n'ont pas le français comme langue première. Il arrive qu'un élève, même après un séjour en classe d'accueil, ne connaisse pas un mot généralement connu par les élèves de sa classe. D'autres cas sont cependant moins saillants. Pensons par exemple à cet élève francophone inscrit dans une classe de 5^e année et qui arrive d'Europe. La liste suggère, parmi plusieurs cibles lexicales, le mot *chandail*. Ce mot est bien français, mais n'est pas toujours connu de tous les francophones, dont certains lui préfèrent le mot *pull*. Pour atteindre la cible du MELS, il faudra d'abord amener l'élève à comprendre le sens du mot. Les variations linguistiques d'une région à l'autre de la francophonie sont parfois importantes et les concepts peuvent s'exprimer différemment. Le dernier cas que nous aimerions mettre en lumière est celui des élèves en difficulté. Ils sont nombreux dans les classes ordinaires. Qu'ils aient des difficultés d'apprentissage, un trouble du développement du langage oral, un handicap ou une expérience langagière moins riche, ces élèves sont susceptibles de ne pas pouvoir atteindre les cibles de la liste orthographique parce qu'ils ne possèdent pas le vocabulaire associé aux cibles à apprendre. Par exemple, bon nombre d'élèves québécois n'utilisent pas le mot *potager* (6^e année). Dans leur famille, on parle plutôt de *jardin*. Les mots *revanche* (5^e année) ou *revendication* (6^e année) sont plus abstraits pour certains élèves. L'apprentissage de ces mots doit être accompagné par un enseignement formel et explicite de leurs propriétés et ce, en contexte significatif.

L'objectif de cet article n'est pas de relever tous les cas susceptibles de causer des difficultés aux élèves, peu importe leurs caractéristiques. Cependant, nous tenions à démontrer la complexité des dimensions associées aux mots à apprendre. Même si la liste orthographique est formée de mots généralement fréquents, on ne peut tenir pour acquis qu'ils seront connus des élèves.

Il semble donc important de sensibiliser les enseignants aux différentes propriétés des mots et à l'importance d'un enseignement explicite de ces propriétés. Différents dispositifs sont déjà utilisés par certains enseignants. On n'a qu'à penser aux orthographes approchées, à la dictée o faute ou à la négociation graphique. Ces dispositifs ont tous la particularité de permettre l'enseignement des différentes propriétés des mots, dont leur spécificité orthographique, à travers des activités visant à amener les élèves à prendre conscience de ces propriétés. Le recours à ces dispositifs permet de concevoir des activités complémentaires à celles que le MELS propose afin d'aborder des dimensions de l'apprentissage lexical peu présentes dans le document ministériel, la polysémie par exemple. Ainsi, lors de la planification de l'enseignement, un travail d'adaptation de la liste orthographique est nécessaire pour exploiter pleinement la liste dans une perspective lexicale et pour favoriser l'appropriation par les élèves des cibles lexicales déterminées pour chacun des cycles (et chacune des années) du primaire. La réussite des élèves doit donc être définie non seulement selon leur capacité à mémoriser l'orthographe des mots, mais aussi et surtout en fonction de leurs connaissances des différentes dimensions associées aux cibles lexicales. *

Notes et références

- 1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Progression des apprentissages au primaire. Français langue d'enseignement*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011.
- 2 I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- 3 L. Villepontoux, *Aider les enfants en difficulté à l'école – L'apprentissage du lire-écrire*, Bruxelles, de Boeck, 1997.